
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

DAYENE TALITA DELGADO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORES EM
UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE:
SENTIDOS CONSTRUÍDOS A PARTIR DAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Rio Claro-SP
2013

Dayene Talita Delgado de Oliveira

Educação Ambiental e valores em um programa de formação docente:
sentidos construídos a partir das práticas pedagógicas

Orientador: Dalva Maria Bianchini Bonotto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio
Claro, para obtenção do grau de Licenciada e
Bacharela em Ciências Biológicas

Rio Claro
2013

372.357 Oliveira, Dayene Talita Delgado de
O48e Educação ambiental e valores em um programa de
formação docente: sentidos construídos a partir das práticas
pedagógicas / Dayene Talita Delgado de Oliveira. - Rio
Claro, 2013
107 f. : il., figs., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura e bacharelado
- Ciências Biológicas) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Dalva Maria Bianchini Bonotto

1. Educação ambiental. 2. Práticas docentes. I. Título.

Dedico o presente trabalho a Deus.

Aos meus pais Ozéias, Eliana e irmã Karilene pelo constante incentivo e oração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo amor e cuidado.

A meus pais por todas as palavras sábias e acolhedoras.

A minha irmã Karilene e ao Jonas.

Aos meus amados José, Irene e Lídia.

As minhas tias Elaine, Magda, Edileusa, Érica e Justina e tios Ângelo, Carlos, João e Roberto pelos momentos de felicidade.

Aos meus primos Iasmim, João Pedro, Júlio e Nicolle.

Ao Vinícius pelo carinho e amor.

A Profa. Dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto por me fazer refletir e me auxiliar na construção dessa pesquisa.

RESUMO

Diante do processo de degradação do meio ambiente e da crise social que permeia a relação sociedade-natureza fragmentada, hierarquizada, consideramos a Educação Ambiental (EA) como potente instrumento de contraposição e intervenção aos atuais paradigmas de nossa sociedade. Frente a este contexto acreditamos que o processo educativo deve trazer articulado para as práticas educativas as dimensões dos conhecimentos relacionados à sociedade e natureza, aos valores éticos, estéticos e participação política. Reconhecendo a ligação entre essas três dimensões, focalizaremos para esse estudo, entretanto, a dimensão valorativa, necessária ao se propor a construção e reconstrução de novos valores desejáveis no âmbito socioambiental. Dessa forma, percorremos em nossa investigação espaços compartilhados por dezesseis professores das séries finais do ensino fundamental da rede pública do estado de São Paulo, que se envolveram em um programa de formação docente junto ao projeto de extensão "Educação Ambiental e o Trabalho com Valores" realizado em 2010. Nesse caminho, procuramos investigar a partir dos diálogos empreendidos entre esses professores, o processo da construção da prática docente junto à dimensão valorativa da temática ambiental. Buscamos apontar as possibilidades e os possíveis desafios que se estabeleceram no momento da elaboração do plano de ensino que deveria ser posteriormente desenvolvido na rede básica do estado de São Paulo. Os possíveis espaços de contestação que implicaram na contraposição do modelo dominante e que puderam se fortalecer mediante essa experiência formativa durante o projeto de extensão, bem como as possibilidades e limites oferecidos pela escola para sua realização foram alvo de nossa pesquisa. Para tanto, a investigação se desenvolveu com base na abordagem de pesquisa qualitativa, sob uma perspectiva bakhtiniana.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Valores. Prática docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensão do conhecimento, dos valores éticos e estéticos e participação política, articuladas em EA (CARVALHO, 2006, p.27).....	30
Figura 2 - Modelo esquemático proposto por Bonotto (2003) para o trabalho com valores (BONOTTO e CARVALHO, 2012, p.45).	31
Figura 3 - Proposta de educação em valores proposto por Bonotto (2003), inserida na proposta de Carvalho (2006) para a Educação Ambiental (BONOTTO e CARVALHO, 2012, p.51)..	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de aluno graduando, aluno pós-graduando, professor auxiliar e coordenador.	43
Quadro 2: Relação de professores, especialidade, subgrupo à construção da proposta interdisciplinar, turma de interesse ao desenvolvimento do plano de ensino e escola.	44
Quadro 3: Símbolos das transcrições dos diálogos referentes aos encontros nos 4 subgrupos.	47
Quadro 4: Dados do material transcrito do Projeto de Extensão: Educação Ambiental e o Trabalho com Valores do ano de 2010.	47
Quadro 5: Momentos das reuniões do Curso de Extensão: "Educação Ambiental e o trabalho com Valores" 1 semestre - 2010.	51
Quadro 6: Reflexões das reuniões do Ciclo de Estudos do projeto de extensão "Educação Ambiental e o trabalho com Valores" 2 semestre - 2010.	59
Quadro 7: Subgrupo "Portinari" e a relação dos professores participantes, das disciplinas e as séries a serem trabalhadas.	68
Quadro 8: Subgrupo "FEENA" e a relação dos professores participantes, das disciplinas e as séries a serem trabalhadas.	69
Quadro 9: Subgrupo "Rio Claro" e a relação dos professores participantes, das disciplinas e as séries a serem trabalhadas.	70
Quadro 10: Subgrupo "Alimento" e a relação dos professores participantes, das disciplinas e as séries a serem trabalhadas.	71
Quadro 11: Momentos das reuniões do Curso de Extensão: "Educação Ambiental e o trabalho com Valores" 2 semestre - 2010.	81

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1 INTRODUÇÃO	13
2 A QUESTÃO AMBIENTAL E O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL	19
2.1 A constituição da Educação Ambiental (EA).....	21
2.2 As interpretações da EA	26
2.2.1 O substantivo e o adjetivo da EA	26
2.2.2 A EA conservadora e a EA crítica.....	28
2.3 A dimensão valorativa da Educação Ambiental.....	31
2.3.1 A definição do valor	32
2.3.2 Valores, sujeito e EA	37
2.4 Diálogos, construção de sentido e de valores.....	39
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DESSA PESQUISA	43
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
4.1 Síntese dos encontros do 1 semestre do Curso de Extensão: "Educação Ambiental e o trabalho com valores" - 2010.....	50
4.2 Síntese da construção das propostas de ensino	53
4.2.1 A proposta em "Portinari".....	54
4.2.2 A proposta em "FEENA"	55
4.2.3 A proposta em "Rio Claro".....	556
4.2.4 A proposta em "Alimento"	57
4.3 Síntese dos encontros do Ciclo de Estudos do projeto de extensão: "Educação Ambiental e o trabalho com valores" - 2010	59
4.4 Perspectivas apresentadas pelos professores	60
4.4.1 Perspectivas emergidas dos quatro subgrupos	60
4.4.1.1 Perspectivas relativas ao Curso de Extensão.....	60
4.4.1.2 Perspectivas relativas à interdisciplinaridade	62
4.4.1.3 Perspectivas articuladas e concorrentes com a proposta em EA	68
4.4.2 Perspectivas que se ressaltam marcando cada subgrupo	71
4.4.2.1 Perspectiva em "Portinari".....	72
4.4.2.2 Perspectiva em "FEENA"	73
4.4.2.3 Perspectiva em "Rio Claro".....	75
4.4.2.4 Perspectiva em "Alimento"	77
4.5 Síntese dos encontros do 2º semestre do Curso de Extensão: "Educação Ambiental e o trabalho com valores" - 2010.....	81
5 CONCLUSÃO.....	85
REFERÊNCIAS	87
ANEXO A – CURSO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES	91
ANEXO B – PLANO DE ENSINO A TEMÁTICA AMBIENTAL A PARTIR DA VIDA E NA OBRA DE PORTINARI.....	93
ANEXO C – PLANO DE ENSINO FEENA: PATRIMÔNIO HISTÓRICO, CULTURAL E PAISAGÍSTICO EM RIO CLARO	96
ANEXO D – PLANO DE ENSINO RIO CLARO, CIDADE AZUL, CONTINUA SENDO?	100
ANEXO E - LUDISMO - ORIDES FONTELA.....	103
ANEXO F – PLANO DE ENSINO O ALIMENTO NOSSO DE CADA DIA	104

APRESENTAÇÃO

Recordo das primeiras experiências vivenciadas no percurso ao longo da universidade em meio a sentimentos de entusiasmo e alegria sobre o curso de Ciências Biológicas. O primeiro contato com os futuros colegas de sala, que se tornaram amigos no decorrer da graduação, as expectativas, as descobertas, a construção e reconstrução de minha visão de mundo, os valores, a relação de amizade e troca mútua de sentimentos nesta caminhada pelo conhecimento.

O encontro com o novo, com a pesquisa e com os grupos de extensão junto à participação da comunidade, o trabalho estabelecido no ambiente de laboratório, as festas e reuniões nas casas dos amigos, os encontros na sombra das árvores ao som do vento balançando as folhas e a alegre sinfonia dos pássaros.

Durante os estudos observar espécies arbóreas de nossa flora e espécies exóticas presentes no campus que causavam inquietações quanto às formas, cores e tamanhos dos frutos, folhas grandes e pequenas, arredondadas e pontiagudas, algumas com aspecto áspero, outras delicadas, brilhantes, opacas, com nomes estranhos que posteriormente com as disciplinas cursadas passaram a fazer parte de meu vocabulário.

O contato com outras culturas, línguas, sotaques, experiências e histórias de vida por parte da relação estabelecida com os colegas de sala, professores, pesquisadores, visitantes de outros países, alunos e educadores dos estágios realizados nas escolas de ensino fundamental e ensino médio.

As viagens realizadas em diferentes disciplinas, como a realizada junto às disciplinas de sistemática vegetal e embriologia com destino ao Núcleo Picinguaba do Parque Estadual da Serra do Mar, localizado no estado de São Paulo em meio à observação da vegetação verde e úmida característica da Mata Atlântica. Nas aulas a beira-mar, a compreensão das diferentes algas encontradas entre os costões rochosos e em contraste o mangue, ecossistema costeiro de transição entre o mar e o ambiente terrestre, exótico e encantador em paisagem rico em biodiversidade, criadouro e berçário natural de várias espécies.

Na viagem ao Pantanal, com o professor, monitores e alunos da disciplina de ecologia de populações, aventurar e presenciar a beleza e a abundância da fauna e da flora da maior planície alagada do planeta no estado do Mato Grosso do Sul. Paraíso de constante análise, reflexão e apreciação da grande quantidade de pássaros presentes naquela região. Olhar para o tuiuiú símbolo do Pantanal e se impressionar com seu tamanho e com seu ninho construído no topo das árvores; admirar a coruja defendendo seus filhotes e as araras de coloração

harmoniosa entre as espécies arbóreas de caules retorcidos. Observar os jacarés, a sucuri e as pegadas da onça pintada. Presenciar relações valorativas e políticas entre a população pantaneira em contraste a degradação ambiental.

Há também uma recordação muito boa que trago comigo e que despertou meu interesse pela educação proporcionada pela disciplina de Prática Como Componente Curricular IV (PCC IV).

Uma das propostas abordadas por esta disciplina envolvia a execução de uma atividade a ser realizada em grupo em uma escola de ensino fundamental localizada próxima a universidade compreendendo uma sala de oitava série/nono ano. O tema proposto a ser estudado e posteriormente trabalhado envolvia a problemática ambiental em meio à dimensão valorativa.

Portanto, para cumprir o cronograma proposto por esta disciplina, em grupo e com o auxílio da professora¹ delimitamos como assunto a ser abordado o tema "Floresta". Assim, após muitos questionamentos e elaboração referentes ao assunto decidimos trabalhar em um primeiro momento com a problemática ambiental, demonstrando aos alunos dados referentes do desmatamento das matas e florestas em nível global, e assim aproximar a problemática para o nível local.

Em um segundo momento, escolhemos explorar o histórico da cidade de Rio Claro e a criação da Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade (FEENA), conhecida entre os antigos moradores de Rio Claro por Horto Florestal. E em um terceiro momento, propusemos realizar um debate em sala de aula envolvendo o tema FEENA. Nesta condição, a classe seria dividida em duas turmas. Um dos grupos formados deveria argumentar expondo os benefícios proporcionados por esta unidade e o porquê de sua preservação, enquanto o outro grupo levantaria críticas contrárias a FEENA. Assim em cada equipe dois estagiários acompanhariam e auxiliariam nos argumentos das respectivas propostas.

O objetivo principal era desenvolver a participação e envolvimento destes alunos com o tema proposto, em meio a um ambiente que pudesse sensibilizar o educando além de instigá-lo a um espírito crítico, questionador, ético e coletivo. Partíamos do pressuposto que estes alunos já haviam trabalhado com assuntos envolvendo a problemática ambiental, assim proporcionando um debate em sala de aula, conseguiríamos explorar argumentos entre os mais variados pontos de vista. Entretanto, no momento da elaboração das críticas contra ou a favor ao tema proposto, era perceptível a barreira encontrada sobre o referente assunto. Os

¹ Professora: Dalva Maria Bianchini Bonotto - Professora Orientadora deste trabalho.

alunos eram simplistas e superficiais em relação à problemática ambiental. Até verificávamos em suas falas a perspectiva política ecologicamente correta; mas sem aprofundamento teórico. Assim, era nítido perceber que a questão ambiental junto a um trabalho envolvendo a dimensão valorativa havia sido pouco trabalhada. Muitos alunos demonstravam uma visão fragmentada e individualizada distanciando homem e natureza.

Nesse momento comecei a me questionar quanto à necessidade de refletir e nos portarmos frente aos problemas socioambientais com a intencionalidade de promover uma transformação coletiva.

Foi assim que, percorrendo a graduação comecei a me envolver com educação e com a temática ambiental. Nesse percurso, sentia uma forte ligação entre temas envolvendo a biologia e a realidade social. Deste modo, além de cursar as disciplinas oferecidas na grade curricular da área do Bacharelado em Ciências Biológicas decidi estudar as disciplinas da área da Licenciatura.

Diante dos desafios que me foram sendo apresentado, meu interesse a área das ciências humanas culminou na participação em dois projetos de investigação. O projeto de pesquisa "Temática Ambiental e a educação ambiental no contexto da educação básica: tendências e perspectivas" do programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES "Observatório da educação"² e o Projeto de Extensão "Educação Ambiental e o Trabalho com Valores"³. Nesses grupos comecei a reconhecer a importante contribuição que o processo educativo tem para uma real transformação entre a relação sociedade-natureza.

O encontro com os diversos autores e o diálogo estabelecido durante as leituras realizadas, junto a minha profunda ligação com a natureza em toda a minha vida, fundamental em meu processo construtivo valorativo, vieram afirmar um sentimento de inquietude pela educação ambiental.

Estava assim determinada em me aprofundar em uma área que me encantava. Queria compreender este tema, descobrir novas maneiras de olhar para a educação ambiental deixando a visão simplista e começar a refletir e questionar os problemas sociais e ambientais. Olhar para a relação que constitui e elabora o sujeito, investigar a produção de seus

² O Programa CAPES "Observatório da Educação" integra o projeto de pesquisa "Temática Ambiental e a educação ambiental no contexto da educação básica: tendências e perspectivas" desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Biociências - UNESP, Campus de Rio Claro.

³ Trata-se do Projeto de Extensão "Educação Ambiental e o Trabalho com Valores", cadastrado junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual Paulista e em desenvolvimento desde 2008. O projeto é dirigido a professores de diferentes disciplinas da rede pública de ensino fundamental, interessados na temática do projeto (EA e o trabalho com valores).

pensamentos e os argumentos projetados em seu discurso, e entre esses, os valores que podem vir a ser construídos e reconstruídos.

Nesses primeiros passos percebia que investigar a formação docente seria extremamente importante para o entendimento e aprofundamento de meus estudos na área da educação, quando começava a reconhecer que a temática ambiental se delineava por um caminho desafiador junto a formação e prática docente. Nesse mesmo percurso estando envolvida com a dimensão valorativa entendia a necessidade de um trabalho efetivo com valores na "construção da personalidade moral" (PUIG, 1998, p.70). E assim entendia a educação em valores como um "processo de formação pessoal" para a "reconstrução das formas de vida social" (PUIG, 1998, p.20). Foi então através de conversas com minha orientadora que apresentei meu interesse em trabalhar com professores em meio a um estudo orientado à perspectiva valorativa frente a temática ambiental.

Em nossas conversas, leituras e considerações era muito frequente observar que a temática ambiental surgia em meio a datas comemorativas no calendário escolar revelando uma prática repleta de "armadilhas paradigmáticas" (GUIMARÃES, 2004, p.30). Também se comprovava que tal trabalho envolvendo a dimensão valorativa se tornava semelhantemente desafiador, quando se constatava a carência do contato na formação inicial da maioria dos professores em exercício docente e a escassez de cursos de formação continuada envolvendo esta temática.

Dessa forma, estando engajada em discussões sobre a formação continuada de professores e a temática ambiental no âmbito valorativo, decidimos realizar essa investigação em meio à relação estabelecida em diferentes espaços compartilhados por dezesseis professores das séries finais do ensino fundamental da rede pública do estado de São Paulo. Professores que se envolveram em um processo de formação continuada junto ao projeto de extensão no curso de extensão "Educação Ambiental e o Trabalho com Valores" realizado em 2010, em **Anexo A**.

Cabe ressaltar que minha participação ao projeto de extensão "Educação Ambiental e o trabalho com Valores" se deu ao ano de 2012. Nesse período, participei ativamente do projeto com os "novos" professores participantes do projeto de extensão - ano de 2012 que se organizou sob a forma de um Ciclo de Estudos: "Educação Ambiental, valores e formação docente: construindo práticas interdisciplinares", e recebeu apoio dos "antigos" professores, do projeto de extensão realizado em 2010 – "Educação Ambiental e o Trabalho com Valores". Nesse caminho, o projeto de extensão "Educação Ambiental e o trabalho com Valores" seguiu sob a forma de encontros, entre o ciclo de estudos dos novos docentes participantes de 2012 e

reuniões com os professores participantes do grupo de extensão de 2010. Minhas participações me levaram a indagações geradoras de alguns questionamentos.

Com o interesse de investigar as práticas construídas entre os dezesseis professores participantes do curso de formação ocorrido em 2010, decidimos analisar os diálogos registrados durante o curso de formação continuada com o intuito de compreender como ocorre o processo junto à dimensão valorativa frente à temática ambiental.

Os diálogos gravados pelos alunos participantes do projeto de extensão “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores” do ano de 2010 foram analisados a partir da perspectiva da construção de impressões e visões de mundo desses professores. Porém ao elaborar o rumo de nossa pesquisa nos confrontamos quanto ao questionamento do estudo dos diálogos.

Como participava do grupo de estudos "Observatório da educação", que constantemente estabelecia uma rica discussão em meio às reflexões encontradas na perspectiva Bakhtiniana nos propomos a percorrer nosso estudo unido a esta perspectiva teórica.

No texto que se segue apresento a introdução desse trabalho, focalizando a crise ambiental e a constituição da educação ambiental como uma das possibilidades de enfrentamento dessa crise, e que pressupõe a construção e reconstrução de valores em EA. A partir dessa introdução apresento os passos que a presente pesquisa conformou e um breve relato dos capítulos a serem discutidos ao longo deste trabalho.

1 INTRODUÇÃO

A espantosa crise ambiental exposta em meio às discussões da temática ambiental na segunda metade do século XX tem revelado ao homem um dos maiores dilemas constituídos em toda a história da humanidade; essa revelação, marcada por uma série de paradigmas e valores culturais que atribuíram ao ser humano estatuto de superioridade e legitimação em condição de autoridade ao meio ambiente deu-se quando se pensava estar concluído o domínio sobre a natureza perante o uso dos recursos disponíveis (LAYRARGUES, 2003).

De acordo com Grün (2011), essa predominância do humano sobre todas as coisas e criaturas do mundo, alcança sua égide na ética antropocêntrica presente em nossa sociedade. É a partir dela que o homem, tido como centro do mundo com base no pensamento cartesiano, tem mercantilizado a natureza. A ética antropocêntrica associada ao paradigma mecanicista resulta na consolidação de uma visão de mundo fragmentada e contrária à natureza.

Entretanto, o consenso da gravidade da degradação ambiental e da necessidade da revisão do processo pragmático simbólico e material de relação com a natureza e que leva aos processos de exploração e degradação, tem alertado a humanidade quanto à emergência substancial da revisão do paradigma hegemônico presente na relação sociedade e natureza (LAYRARGUES, 2003).

Nesse sentido, na busca por possibilidades à revisão do paradigma, diversos segmentos presentes na sociedade procuram estabelecer medidas que possam vir corrigir, reverter e minimizar os impactos causados ao meio ambiente. Nesse caminho vimos emergir no processo educativo a Educação Ambiental (EA), como uma possibilidade para o enfrentamento da crise ambiental (CARVALHO, 1999).

Reconhecemos que o processo de constituição da EA é por um caminho repleto de armadilhas paradigmáticas oriunda de uma visão fragmentada, simplista e reduzida da realidade, expressa em uma compreensão limitada da problemática ambiental (GUIMÃRAES, 2011).

Verificamos em Carvalho (1999), que muitas vezes o posicionamento e os argumentos presentes em muitas propostas em EA se apresentam carregados por certa "ilusão pedagógica" (p.35). Nesta perspectiva, Santana (2005) ressalta que na fundamentação epistemológica se apresenta um dos maiores desafios para aqueles que têm uma preocupação mais constante e não efêmera em relação à Educação Ambiental.

Dentro deste contexto na busca por uma educação não simplista que se faça presente no processo educativo, concordamos com a proposta de Carvalho (1999). Entendemos que a

EA que faz sentido é aquela que dentro do espaço escolar trabalhe articulada em meio a três dimensões: a dimensão dos conhecimentos, aos valores éticos, estéticos e à participação política.

A primeira dimensão refere-se ao envolvimento com conhecimentos voltados aos processos da natureza e as complexas interações entre o homem e o seu meio, assim como a dimensão dos valores éticos e estéticos, envolve a relação sociedade-natureza e sociedade-sociedade, em que se sugere que sejam trabalhadas questões e valores envolvendo a sensibilidade, o respeito e a solidariedade. A dimensão política refere-se à questão do indivíduo que passa exercer seu papel democrático na sociedade, por meio de uma participação conjunta e direta sobre questões relacionadas aos problemas ambientais (CARVALHO, 1999).

Tais dimensões se apresentam como possibilidade de modificar concepções e ações, quando articuladas em uma prática direcionada vão além de um aprendizado individualizado; este passa a ser coletivo, em conjunto com a sociedade e voltados para a formação de sujeitos críticos e empenhados no desenvolvimento de ações no mundo (CARVALHO, 2006).

Quando nos voltamos ao estudo dos valores em EA verificamos que essa dimensão ocupa um lugar de destaque na educação, ao compreender que os valores influenciam o agir humano em sua relação com a natureza (GRÜN, 2011).

Entendemos de acordo com Layrargues (2011a), que as raízes da crise ambiental estão consolidadas no processo histórico de afastamento do ser humano perante a natureza, portanto, essa dimensão educativa que ressalta a função moral de socialização humana ampliada à natureza compreende o ser humano também como uma continuidade da natureza.

Consideramos que o trabalho com valores na educação ambiental, tende a resgatar valores recalcados ou reprimidos ao longo do processo de afirmação e legitimação dos atuais valores utilitaristas e antropocêntricos (GRÜN, 2011). Segundo Grün (2011), é no processo de afirmação destes valores que vamos encontrar a supressão de outro conjunto de valores que teve que ser negado, servindo, assim, de referencia sobre a qual iria se legitimar; o racionalismo moderno que acabou sendo cristalizado no currículo escolar. Assim o autor ressalta: talvez mais do que fundamentar "novos valores", a educação ambiental precisaria se atentar em resgatar valores já existentes.

Nesta concepção, pensar sobre valores, o que são como estão presentes em nossas vidas e como se constroem nos remetem ao estudo de um conjunto de fundamentos construídos e instituídos socialmente.

De acordo com Araújo (2002), partindo da perspectiva de Piaget (1954) os valores referem-se a uma troca afetiva que o sujeito realiza com o seu meio; primeiramente projetando sentimentos em objetos, pessoas e ou relações; posteriormente, com as trocas interpessoais e a intelectualização, os valores são cognitivamente ordenados segundo os julgamentos de valor. Para o autor, cada um constrói seu próprio sistema de valores, que se integra a sua identidade.

No sistema apresentado pelo autor, alguns valores se colocam como mais centrais influenciando a conduta do indivíduo enquanto outros assumem a posição mais periférica na identidade. Podemos classificar os valores em dois grupos envolvendo o valor psíquico e o valor moral. O valor psíquico se refere ao valor relacionado ao vínculo afetivo construído pelo sujeito frente a objetos, pessoas e/ou relações, o qual é inerente a natureza humana, sendo presente nas interações com o mundo desde o nascimento. O valor moral, entretanto está vinculado com conteúdos de natureza moral (ARAÚJO, 2002). A carga afetiva é atribuída pelo sujeito a um conteúdo de natureza moral, processo altamente influenciado pela sociedade onde vive.

Nesse processo, "na medida em que certos valores passam a se relacionar com o que deve/não deve ser, com o bem/mal, se tornam valores morais" (BONOTTO, 2013, p.1). Assim, os valores morais iram constituir a moral em uma sociedade, sendo então a moral, o conjunto de princípios e a ética a reflexão crítica da moral. Aranha (2006) ressalta: "o ser humano não nasce moral, *torna-se moral*, precisa aprender a moral, procedimento que não depende de "aulas de moral", mas sim da interação entre seres sociais, ou seja, pelo convívio humano" (p.173, *grifo do autor*).

Rios (2010), referindo-se ao papel do professor desse processo, destacam ser este o processo em que o professor passa a atuar como questionador, construtor, desconstrutor e reconstrutor de valores. Sob esse aspecto já se sublinha a importância da educação (ARANHA, 2006). Nesse entendimento, compreendemos que a escola, consciente de seu papel na formação e instrução de sujeitos, não pode trabalhar com qualquer valor (ARAÚJO, 2002).

Como coloca Puig (1998), as propostas de educação moral não devem se basear em modelos absolutos muito menos relativistas, ou seja, o trabalho não deve se basear em práticas nos quais os valores partem de um poder autoritário e pretendem regular o aspecto da vida pessoal e social.

Puig (1998) propõe a "educação moral como socialização, como clarificação de valores, como desenvolvimento do juízo moral e como formação de hábitos virtuosos", que

em conjunto e apropriadamente articuladas se revelam "como construção da personalidade" (p. 21). Nesse aspecto, consideramos a partir de Bonotto (2003), três dimensões que devem ser interligadas para o trabalho com a dimensão valorativa sendo elas: cognição, afetividade e ação.

A cognição indica o trabalho com a reflexão de ideias e valores existentes no indivíduo ou inerentes a um determinado interesse; afetividade está relacionada com a sensibilização e envolvimento, identificação e expressão dos sentimentos com relação ao valor por meio da apreciação estética; a ação indicando a efetivação de situações reais de envolvimento com o tema e valor apresentado/desejado, se revelando em hábito em relação ao valor tomado (BONOTTO, 2003).

Nesta concepção Bonotto (2003), explicita que se ampliam as possibilidades de construção de um trabalho com valores, os quais a cognição e a afetividade se articulam com peso equivalente e possam juntas subsidiar a ação. Ação como expressão de um sujeito no mundo, ou seja, um sujeito que se constitui socialmente e não se reduz a uma interioridade individual (CARVALHO, 2008). Nesse sentido, Bonotto (2003), na exposição da proposta interligando a três dimensões, elucida as possibilidades de sua inserção na prática docente.

Dentro desta esfera consideramos que para que se possa trabalhar com o conteúdo valorativo reiteramos a atuação docente como central. Assim, verificamos a importância de compreender esta prática, suas intenções e ações, pelo fato de que os professores são os grandes mediadores de uma possibilidade de transformação, ou, caso contrário, de reprodução da prática educativa já existente. Em outras palavras, se reproduzem os valores, os princípios, os fundamentos e em especial, as relações sociais capitalistas; ou ao reverso, se os transformam (LAYRARGUES, 2011a).

Entretanto, reconhecemos que a temática ambiental é um assunto complexo, controverso e ainda em construção. Verificamos juntamente com Carvalho (1999), que a temática ambiental, ainda é um tema desafiador na prática docente quando constatamos que o assunto surge em meio a datas comemorativas no calendário escolar. Também apontamos que tal trabalho se torna igualmente desafiador, quando observamos a carência do contato na formação inicial da maioria dos professores em exercício docente e a escassez de cursos de formação continuada envolvendo esta temática, portanto consideramos fundamental investigar essa questão.

Assim, diante da necessidade da construção de uma educação em que se trabalhe de forma intencional, explícita e sistemática com valores (PUIG, 1998), ressaltamos a necessidade de nos ocuparmos com a figura do professor e sua formação.

Dessa forma entendendo e compreendendo a necessidade de um trabalho efetivo com a dimensão valorativa na temática ambiental na formação continuada de professores, percorremos nossa investigação em meio à relação estabelecida entre diferentes espaços compartilhados por dezesseis professores das séries finais do ensino fundamental da rede pública do estado de São Paulo. Professores que se envolveram em um processo de formação continuada junto ao curso de extensão “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores” realizado em 2010.

A presente pesquisa foi motivada pela necessidade de investigar o processo de construção de procedimentos por estes docentes. Assim, percorrendo este caminho, analisamos os diálogos estabelecidos. Temos por objetivo analisar esse processo buscando apontar os desafios que se estabeleceram junto à elaboração da proposta de ensino e sua construção.

Assim, entendemos a dimensão valorativa como parte integrante do processo educativo. Em sua prática docente, que é necessariamente social, o educador passa a estabelecer um diálogo com o aluno, sendo que este diálogo, também passa a emergir na relação entre alunos, "essa dialogia, então, implica sempre uma multiplicidade de vozes, uma multiplicidade de sentidos - é sempre polifonia, polissemia" (SMOLKA, 1990, p.56).

Podemos então compreender que os sentidos e significados emergem e se revelam na parte material, na parte de materialidade sócio-histórica e na parte do ponto de vista de cada indivíduo e revela indícios de valores que se estendem em vários sentidos e constituem sujeitos e a realidade que os rodeiam. São as diferentes ideologias que se confrontam e cada sentido passa a revelar um determinado contexto. Em cada diálogo, novos sentidos contribuem para o entendimento e compreensão do discurso proferido.

Diante deste cenário, procuramos apreender os espaços de contestação que puderam implicar na contraposição ao modelo dominante (do qual a crise ambiental emerge) e que puderam se fortalecer mediante a essa experiência formativa durante o curso de formação de professores, bem como as possibilidades e limites oferecidos pela escola para sua realização.

Assim buscaremos analisar seus diálogos junto à dimensão valorativa da temática ambiental procurando desvelar os desafios encontrados, a criação e inovação, as conquistas e as alegrias.

Para tanto, a presente pesquisa se desenvolveu com base na abordagem de pesquisa qualitativa que Bogdan e Biklen (1994); Lüdke e André (1986) explicitam em seus trabalhos, de forma a explorar todos os dados construídos, pondo destaque na perspectiva dos sujeitos envolvidos.

Para isso contamos também com a perspectiva bakhtiniana. Esta através do dialogismo nos abre para a importância da comunicação verbal (BRAIT, 2010). Desse modo, apontamos a importância do estudo envolvendo a análise dos diálogos produzidos ao longo do desenvolvimento da proposta e elaboração do plano de ensino, ao conduzirem reflexões a respeito da temática ambiental e seu conteúdo valorativo.

Tal abordagem torna-se de grande interesse para o estudo das valorações apresentadas e discutidas, propiciando um maior conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, podendo-se analisar as formas como são abordadas – ou como se pode abordar - a questão ambiental, sua problematização e os valores a serem construídos e reconstruídos, bem como apontar contribuições para o trabalho com esta proposta.

Nesse aspecto, apresentamos ao longo desse texto a fundamentação teórica que embasou esta pesquisa e os resultados nela obtidos a partir dos quais se estabeleceu a análise. Portanto, este trabalho será apresentado conforme os capítulos a seguir.

No capítulo: "A questão ambiental e o papel da educação para a transformação socioambiental", abordamos em uma exposição os momentos históricos e culturais que delinearam profundas alterações no ambiente e que vieram a caracterizar a crise socioambiental e o desafio de uma educação crítica contribuir no enfrentamento dessa crise.

Nesse capítulo, também descrevemos o percurso da educação ambiental e o trabalho com valores na sua essencial contribuição para transformação significativa da sociedade ao que acrescentamos algumas considerações apoiadas na perspectiva de Bakhtin sobre a constituição do sujeito através das relações dialógicas.

No capítulo: "Procedimentos metodológicos para o desenvolvimento dessa pesquisa", apresentamos em linhas gerais qualitativa e a forma de análise dos diálogos produzidos.

No capítulo aos "Resultados e Discussão", apresentamos os resultados obtidos e as análises dos momentos dos diferentes espaços compartilhados pelos dezesseis professores durante o curso de formação continuada envolvendo os princípios e conceitos da temática ambiental e sua dimensão valorativa.

Finalizando a pesquisa, estão presentes as considerações finais do estudo, enfatizando a prática docente e seu papel no aprofundamento da temática ambiental ressaltando a dimensão valorativa.

2 A QUESTÃO AMBIENTAL E O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Diante do estabelecimento e do contexto de crise ambiental, que aponta extenuante relação sociedade e meio ambiente, a busca por soluções e respostas aos problemas ambientais fez emergir uma revisão do paradigma em que pauta a sociedade. Em meio à reunião de fatos históricos, culturais, políticos, econômicos e culturais a Educação Ambiental (EA) se colocou como elemento fundamental a uma socialização que incorpora o meio ambiente (LIMA, 2011).

Com o compromisso de desvelar as ações de transformação social e de reprodução cultural "nos aspectos em que a tradição e a cultura dominantes produzem processos de degradação da vida social e ambiental", a EA se delineava por um caminho como potente instrumento à criação e estruturação de novos valores, saberes, impressões e posturas propícias à preservação do meio ambiente (LIMA, 2011, p.100).

Como campo "móvel, dinâmico, moldável às influências conjunturais de cada momento histórico, de cada circunstância sociopolítica" (LAYRARGUES, 2011b, p.16-17), a EA se constituía na segunda metade do século XX unindo pensamentos e argumentos oriundos do campo ambiental e do campo da educação (CARVALHO, 2001).

Porém a EA não emergia diretamente das teorias educacionais, o que demonstrava estar mais vinculada "aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista do que propriamente ao campo educacional e à teoria da educação" (CARVALHO, 2001, p.46). Nesse sentido, a prática voltada aos problemas ambientais estava voltada a uma "ecologização das sociedades" (GRÜN, 2011, p.15). Nessa perspectiva, Grün (2011), explicita que a natureza deixa de ser assunto único de "amantes da natureza" para se tornar um tema amplo da sociedade (p.15).

Nesse percurso o meio ambiente passava a ser entendido e percebido como problema, como debate e como movimento social (LIMA, 2011). Diante das diversas denúncias da relação entre sociedade e natureza, o caminho da EA foi se constituindo, em meio a ações, debates e reflexões ao meio ambiente.

A produção de livros, textos e relatórios, destacam toda essa problemática em questionamentos amplos acerca da temática ambiental. Exemplos desse destaque é a produção de publicações como: "Carta do Cacique de Seattle", o livro "A Primavera Silenciosa" e o relatório publicado e conhecido como "Clube de Roma".

A "Carta do Cacique de Seattle", indígena norte-americano que em 1854, relata a relação de harmonia dos nativos com a natureza, denunciando a devastação ambiental planetária, quando atesta a harmonia existente entre índios e natureza frente ao uso dos recursos naturais, constitui componente importante na discussão da problemática ambiental (PEDRINI, 2010).

O livro "A Primavera Silenciosa" de Rachel Carson (1962), relata o efeito da contaminação química de pesticidas sobre o meio ambiente. Revestido de grande sensibilidade, o livro tornou-se um clássico do ambientalismo contemporâneo (GRÜN, 2011).

O relatório publicado e conhecido como "Clube de Roma" (1968), apresentou a afirmação do perigo do crescimento populacional e do modelo de crescimento e serviu de menção internacional a políticas públicas; entretanto o modelo proposto veio a ter grandes reações, discussões e críticas muitas vezes categóricas por parte de especialistas latino-americanos, que salientavam a indicação nestas deduções de controle do crescimento da população mais pobre para a conservação do padrão de consumo dos países industrializados (REIGOTA, 1994; PEDRINI, 2010).

Em meio a esse quadro há também de se considerar os diversos eventos que causaram a destruição do meio ambiente como: as bombas atômicas lançadas em Hiroshima e Nagasaki; os testes nucleares no período do pós-guerra; (BARBIERI, 2009). Também podemos apontar a concentração de poluição química em Cubatão; o aparecimento de câncer e morte de crianças e adultos devido ao vazamento radioativo do cézio 137 em Goiânia, Brasil (LIMA, 2011).

Assim pode-se destacar que "as condições sociais e históricas, os fatos e os debates, os contextos e os movimentos", "a atmosfera cultural e política" vieram influenciar o campo da EA na segunda metade do século XX (LIMA, 2011, p. 26). Nesta perspectiva, os diversos condicionantes que orientavam mudanças de suas concepções ao longo do tempo, as características e as identidades de seus protagonistas, os grupos e movimentos sociais que participavam de sua construção, as diversas matrizes político-pedagógicas e filosóficas e as tendências hegemônicas de cada momento histórico social e cultural modelavam e organizavam a EA como campo abrangente em várias dimensões (LIMA, 2011).

Cabe ressaltar que até 1960, em escala social significativa a EA era denominada por um modelo de Educação Ambiental Conservadora. Essa frente educativa resultava de ações e de práticas de associações e de especialistas desassossegados com ações centradas na conservação de áreas protegidas e no resguardo da biodiversidade. Nesse caminho, no Brasil a "questão ambiental", sob o símbolo da ditadura militar, se instituiu na década de 1970 por

meio de secretarias e órgãos governamentais ambientais. A EA se organizava em uma dimensão organicista e funcionalista em ajuste a uma perspectiva informativa e normativa distinguindo o ambiental e o educativo (LOUREIRO, 2004).

Ao mesmo tempo, ações em EA de educadores e de escolas interessados na crise ambiental, movimentos da sociedade civil e atividades, em geral espontâneas e pontuais repensavam e discutiam a problemática ambiental (LIMA, 2011). Nesse aspecto a EA apontava para a interação entre as ciências naturais, humanas e sociais e nascia com o intuito de restabelecer a sociedade (MORALES, 2009). Nessa vertente, uma nova perspectiva posta sobre a tríade constituía outra face da EA (LOUREIRO, 2004).

A educação incorporava o adjetivo ambiental (MORALES, 2009). Sua materialização destacava sua intencionalidade quanto ao meio ambiente. A educação para o meio ambiente apresentava o sentido de estimular responsabilidade e participação ativa no enfrentamento dos problemas de degradação (MEIRELLES e SANTOS, 2005). A formação de docentes com olhares de aceitação, reconhecimento e valorização das diferentes culturas (MORALES, 2009) estava atrelada à superação diante da constatação da crise ambiental.

Entre suas diferentes perspectivas a EA diante de uma narrativa em meio a divulgações, conferências, encontros, simpósios, reuniões, e movimentos propagados em cada momento de sua constituição foi organizando, construindo e legitimando a institucionalização da EA, em nível tanto internacional como e nacional (MORALES, 2009).

Nesta perspectiva tratava-se então de, por meio da educação, promover uma "socialização pró-meio ambiente" (LIMA, 2011, p.100), de relacionar a "educação como elemento de transformação social" (LOUREIRO, 2004, p.66), de repensar a sociedade e a natureza e intervir política e culturalmente (MORALES, 2009), de conduzir a comunidade no caminho das resoluções aos problemas no contexto da realidade (REIGOTA, 1994).

Assim, as primeiras iniciativas em EA como componente educativo essencial na experiência de provocar uma "ação consciente, crítica e transformadora" das atitudes em relação ao modo de perceber, entender e compreender o ambiente, o mundo e o próximo (MORALES, 2009, p.40) foram desencadeados como processos sinérgicos junto a organismos internacionais e governos de diversos países (LIMA, 2011).

2. 1 A constituição da Educação Ambiental (EA)

De acordo com Layrargues (2003), o termo "educação ambiental", *environmental education*, foi anunciado pela primeira vez em 1965 no encontro de educação *The Keele Conference on Education and the Countryside* promovido na Grã-Bretanha pela Universidade

de Keele (LIMA, 2011). A expressão introduzida nesse evento apresentava princípios básicos de ecologia e de conservação dos recursos naturais (LIMA, 2011).

Entretanto foi a partir da Conferência sobre o Meio Ambiente Humano, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em Estocolmo (1972), grandemente influenciada pelo debate anteriormente ocorrido no Clube de Roma, ao reconhecer a EA como elemento estratégico no combate à crise ambiental, que o primeiro marco internacional de constituição de um novo campo social se estabeleceu (LIMA, 2011). Entre suas resoluções a educação era vista como elemento essencial na resolução à crise ambiental. Devia-se "educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais" (REIGOTA, 1994, p.15).

O plano de ação da conferência recomendava a capacitação de professores e o desenvolvimento de novos métodos e recursos instrucionais para a EA (PEDRINI, 2010). De acordo com Grün (2011), a EA recebia status de assunto oficial na pauta dos organismos internacionais. Nesse sentido uma nova perspectiva educativa através de fundamentos filosóficos e pedagógicos por meio de seminários regionais em todos os continentes, (REIGOTA, 1994) foi gradualmente desenhando um processo que visava definir os preceitos, as características, os objetivos da EA (LIMA, 2011).

Em seguida em Belgrado, na então Iugoslávia (1975), foi elaborada "A carta de Belgrado" que definiu os objetivos, metas e princípios de educação ambiental, capaz de promover a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição e da exploração e dominação humana (MEIRELLES e SANTOS, 2005). Nesta perspectiva a EA estava voltada à construção de sociedades sustentáveis.

A carta de Belgrado repreendia o desenvolvimento de uma nação a expensas de outra, procurando estabelecer um consenso internacional e a sugestão de uma criação de um Programa Mundial de Educação Ambiental (PNUMA). Foi então que a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), fundou, o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) (PEDRINI, 2010).

Mas a primeira Conferência Intergovernamental convocada pela UNESCO juntamente com PNUMA, em Tbilisi (1977), na Geórgia (ex-URSS), foi a mais marcante de todas (REIGOTA, 1994; MEIRELLES E SANTOS, 2005; PEDRINI, 2010). A conferência de Tbilisi se tornou um dos eventos mais significativos para a legitimação e institucionalização que influenciou todo o processo da EA no Brasil e no mundo (MORALES, 2009). A EA partir da proposta de Tbilisi passou a apresentar características de um "processo dinâmico integrativo, permanente, transformador, participativo, abrangente, globalizador, contextualizador de caráter transversal" em meio a 41 recomendações reunidas em um

Informe Final que constituiu e estabeleceu estratégias e orientações para o desenvolvimento da EA no mundo (MEIRELLES E SANTOS, 2005, p.30).

Entre as indicações, um deles envolvia o estímulo aos estados membros da ONU para a execução em suas políticas de educação de providências que reunissem ao conteúdo procedimentos e atividades da temática ambiental, que tinham por intuito consolidar a formação ambiental (MORALES, 2009).

De acordo com Aguilar (1992), o enorme valor atribuído a conferência de Tbilisi se deu em função da ruptura paradigmática com relação a uma educação conservacionista (LAYRARGUES, 2008). Tbilisi passou a transpor a velha concepção das práticas educativas continuamente descontextualizadas, ingênuas e simplistas, voltada a conhecimentos sobre a estrutura e a realização dos sistemas ecológicos ameaçados pelo homem. Tbilisi postulou a "construção de valores e a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades" em EA (LAYRARGUES, 2008, p.91).

Logo em seguida a conferência de Moscou (1987), reforçava os conceitos fundamentados em Tbilisi. A EA estaria obrigada a promover a conscientização e transmissão de instruções para o "desenvolvimento de hábitos e habilidades, promoção de valores, estabelecimento de critérios e padrões e orientações para a resolução de problemas e tomada de decisões (PEDRINI, 2010, p. 33).

Em 1989, a Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento criada em 1983 pela ONU publicava o "Relatório de Brundtland", o qual sublinhava uma nova ordem mundial e de desenvolvimento sustentável (GRÜN, 2011).

Após esse marco em Jomtien, na Tailândia (1990), ocorria a Conferência Mundial sobre Ensino para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (MEIRELLES E SANTOS, 2005). Logo em seguida a temática da EA foi discutida na Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento e Meio Ambiente (CNUMAD) em 1992, no Rio de Janeiro (PEDRINI, 2010).

De acordo com Assunção (1993), a conferência nomeada "Conferência de Cúpula da Terra" consentiu cinco desdobramentos oficiais internacionais: a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Agenda 21, a Declaração de Florestas, a Convenção-Quadro sobre Mudanças Climáticas e a Convenção sobre Diversidade Biológica (PEDRINI, 2010).

Na mesma proporção à Rio-92, o governo brasileiro por meio do Ministério da educação e Desporto (1992), promoveu um evento, no qual aprovou a "Carta Brasileira para a Educação Ambiental", focalizando a função do estado em incitar o Ministério da Educação

(MEC) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) à execução instantânea da EA à educação (PEDRINI, 2010).

Paralelamente às reuniões oficiais da CNUMAD decorria o Fórum das ONGs organizado pela sociedade civil, que ressaltava os pressupostos da UNESCO, e que reforçava o marco teórico-metodológico no ensino formal e informal. Segundo Viezzer e Ovaes (1995), deste fórum derivou o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, ou Tratado das ONGs (PEDRINI, 2010), o qual, fruto das discussões da sociedade civil, veio a servir de referência valorativa e social para a EA (BRASIL, 2005).

Vinte anos após Tbilisi, a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade (1997), realizada em Tessalônica, Grécia, promovida pela UNESCO e pelo governo grego, apontaram considerações, métodos e medidas para a EA, organizados nas conferências realizadas anteriormente (MEIRELLES E SANTOS, 2005).

De acordo com Dias (1993) e Layrargues (2003) a conferência consolidava a EA como uma estrutura da sustentabilidade na economia e na legislação em uma dimensão de educação voltada ao desenvolvimento sustentável (LIMA, 2011). Em todos esses anos, diferentes organizações incluindo as organizações não-governamentais, traçaram trajetórias com planos de ação no campo da EA (LIMA, 2011).

Em território brasileiro, a EA se estabelecia em meio à conjuntura das grandes conferências ambientais organizadas pela ONU/UNESCO, pelas agências de meio ambiente organizado, pelo Estado brasileiro, pela manifestação de entidades, organizações da sociedade civil, ONGs ambientalistas e pela iniciativa de educadores e de escola pontuais (LIMA, 2011).

Fazendo um recorte da década de 1980, o processo educativo estava marcado pela gradual institucionalização da EA no panorama das políticas públicas, podendo ser destacada na Lei Federal n. 6.938/81 da Política Nacional do Meio Ambiente, onde a educação era determinada como um dos elementos que contribuía para a resolução dos problemas ambientais, compreendendo a EA formal e a EA não-formal; e a Constituição Federal de 1988, que fez sobressair, no artigo 225, capítulo VI, o meio ambiente, tratando da impulsão da EA em todos os níveis de ensino, além de recomendar a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (MORALES, 2009).

Assim, na trajetória da EA brasileira, foram fundadas as Redes de Educação Ambiental, com a finalidade de completar e unir instituições e pessoas na tentativa da

formação de alianças regionais e locais na propagação e debate da temática ambiental (MORALES, 2009).

O IBAMA criou os Núcleos Estaduais de Educação Ambiental (NEAs), ano da conferência Rio-92, em cada uma das superintendências sediadas em diversos estados (MEIRELLES e SANTOS, 2005). Em seguida em 1994 a criação do Programa nacional de Educação Ambiental (ProNEA), articulado entre o Ministério de Meio Ambiente (MMA) e o MEC, sublinhava a "nova visão da relação entre ser humano e natureza ao evidenciar a compreensão integrada do meio ambiente" (MORALES, 2009, p.44).

No ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que manifestou a importância do tema ambiental na educação escolar, na extensão das sucessões formativas do cidadão e na incorporação de novos assuntos, ponderando as inter-relações originadas dos processos sociais, culturais e ambientais (MORALES, 2009) e estabelecendo temas nomeados "Temas de Relevante Interesse Social" (MERIRELLES e SANTOS, 2005).

Em 1997, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo MEC, foram explicitados os temas transversais como: meio ambiente como saúde, ética, orientação sexual e pluralidade cultural. Estes temas foram incluídos no Ensino Fundamental (MORALES, 2009) para serem trabalhados em todas as disciplinas.

Assim, nas três últimas décadas, embora entre um processo descontínuo e não linear, a EA conquistou uma série de espaços na disposição legislativa, executiva e judiciária do governo brasileiro (LIMA, 2011).

Nesse caminho é oportuno recordar que EA se expressa em diversas abordagens ambientalistas e pedagógicas que se configuram de modo plural e tensionado. Para Morales (2009), "o cruzamento de um feixe de discursos e ações, que gradualmente, se constituiu em uma área de saber particular, configurando o processo formativo da educação ambiental" institucionalizava a EA ao longo do tempo (p.46).

O processo de construção e reconstrução da educação ambiental transformava as diversas concepções em EA diante da problematização ao meio ambiente. Essas concepções a respeito do meio ambiente podem ser apreciadas em dimensão sincrônica, desenvolvidas através do ajuste dos componentes entre as concepções altamente complementares. Deste modo podem ser reunidas em várias perspectivas, bem como focalizadas diacronicamente, pois são produtos da evolução histórica (MORALES, 2009).

2.2 As interpretações da EA

2.2.1 O substantivo e o adjetivo da EA

A expressão "Educação Ambiental" constituída por um substantivo e um adjetivo, engloba, respectivamente, a esfera do campo da Educação e do campo Ambiental. Enquanto o substantivo educação fundamenta o termo educação ambiental, determinando as particularidades da existência pedagógica imprescindível ao fazer educativo, o adjetivo ambiental pronuncia o âmbito desta prática educativa. O adjetivo indica uma série de particularidades em um contexto que preenche de sentido o fazer educativo (LAYRARGUES, 2004).

De acordo com Loureiro (2004), educação ambiental, representa uma perspectiva que se inscreve e dinamiza na própria educação. Nesse sentido, concordamos com Layrargues (2011a), que toda "a educação ambiental, antes de tudo, é Educação, esse pressuposto é inquestionável" (p.85). Entretanto reconhecemos juntamente com Loureiro (2004), a adjetivação "ambiental". Para o autor, a adjetivação se justifica na medida em que sublinha dimensões esquecidas historicamente pela prática educativa, no intento pelo o entendimento da vida e da natureza e pela declaração ou denúncia das dicotomias imposta pela modernidade capitalista e do paradigma linear, não dialético. Para o autor, o "ambiente" e a "natureza" assumem importâncias centrais e identitárias entre as diversas tendências pedagógicas e do ambientalismo.

Assim, educação ambiental, confere um atributo essencial, que explicita um conjunto de particularidades que unidas, concedem a consideração de sua característica em presença de uma Educação que antes não era ambiental (LAYRARGUES, 2004).

Entretanto, a existência de uma educação ambiental conjugada no singular, constituindo como antítese da educação, que não é ambiental, atualmente torna-se evidente que só é possível conjugar a educação ambiental no plural. Se anteriormente não bastava adjetivar a educação como ambiental, exprimindo o contraponto da educação convencional, que não era ambiental, no momento contemporâneo evidencia que já não é mais exequível compor referencias comuns a uma simples "educação ambiental" (LAYRARGUES, 2011a).

Portanto, como explicita Loureiro (2007), falar simplesmente "educação ambiental" pode não ser suficiente para compreender o que se pretende alcançar com a prática educativa ambiental. Ao refletirmos diante do histórico da EA, verificamos um campo formado por diversas visões de mundo (LOUREIRO, 2007). De fato, novas adjetivações e nomenclaturas têm despontado no campo da EA, moldando uma fase de diferenciação interna, mas também

se circunscreve nas disputas conceituais em busca de novas identidades (LAYRARGUES, 2011a).

Nesse discurso, se por um lado, verificamos o surgimento de denominações marcadas pelo ideário desenvolvimentista como: "educação para o desenvolvimento sustentável" em Neal (1995) ou "educação para a sustentabilidade" em O'Riordan (1989) e IUCN (1993) por outro observamos no Brasil a proposta de educação ambiental relacionada à mudança social; de proteger a natureza em decorrência simultânea à transformação da sociedade (LAYRARGUES, 2011a).

Nesta perspectiva observamos o nascimento de novas adjetivações de esse fazer educativo, como: "educação ambiental problematizadora" encontrada em Moraes (1997 apud LAYRARGUES, 2011a); "ecopedagogia" em Gadotti (1997 apud LAYRARGUES, 2011a); "educação no processo de gestão ambiental" em Quintas e Gualda (1995 apud LAYRARGUES, 2011a); "educação ambiental crítica" em Guimarães (2000 apud LAYRARGUES, 2011a); "educação ambiental transformadora" em Sansolo e Cavalheiro (2001 apud LAYRARGUES, 2011a).

Dentro desta perspectiva Carvalho (2004), expõe que as diversas concepções encontradas na EA marcam endereçamentos. O conceito de endereçamento vem do pensamento anteriormente aplicado à educação por Ellsworth (2001 apud CARVALHO, 2004), derivado dos estudos de cinema. Carvalho (2004) considera que essa ideia de endereçamento pode ser vantajosa, pois sublinha como se compõe e a quem se direciona, se aplica, cada uma destas denominadas educações.

Portanto, no conceito de endereçamento exposto em Carvalho (2004), está incluído o conjunto de cada uma das educações ambientais. Nesse caminho, pensando nas atribuições como endereçamentos a autora conclui:

Podemos pensar estes atributos da educação como marcas, desejos socialmente compartilhados, portanto, não apenas individuais, que determinados sujeitos sociais querem inscrever na ação educativa, qualificando-a dentro de um certo universo de crenças e valores, endereçando a educação. Estas marcas inscrevem algo que não estava desde sempre aí, na educação tomada no seu sentido mais genérico. Deixam aparecer algo novo, uma diferença, uma nova maneira de dizer, interpretar e validar um fazer educativo que não estava dado na grande narrativa da educação. Trata-se, assim, de destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanecia subsumida, diluída, invisibilizada, ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes (CARVALHO, 2004, p.16).

Estas se revelam como elementos posicionados em um jogo de forças sociais e culturais, poderes e contra-poderes, em uma esfera de interlocução, "onde o destinatário também constitui o artefato que a ele é endereçado" (CARVALHO, 2004, p.16).

Nessa perspectiva, concordamos com Layrargues (2011a), que essas novas adjetivações, embora não seja possível visualizar explicitamente as fronteiras que demarcam os campos político-pedagógicos desse fazer educativo, não se torna possível negar a existência de uma disputa ideológica pela produção de sentidos para o universo conceitual da educação ambiental.

A polarização das tendências pedagógicas liberais e progressistas desse fazer educativo diante do modelo predominante de educação ambiental convencional e do modelo hegemônico da educação ambiental popular, crítica, transformadora, problematizadora, emancipatória ou no processo de gestão ambiental nos faz refletir a respeito de indicadores de que essa prática pedagógica seja um instrumento para a mudança social (LAYRARGUES, 2011a).

2.2.2 A EA conservadora e a EA crítica

A EA como expressão concreta e específica, de diferentes abordagens ambientalistas e pedagógicas, comportando uma historicidade de diálogos se moldou por vários caminhos epistemológicos (LOUREIRO, 2004; MORALLES, 2009).

De acordo com Loureiro (2004), em meados da década de 1960, a EA que se entendia em escala social significativa no modo de pensar a relação entre natureza e sociedade se apoiava na vertente denominada de Educação Conservacionista ou Conservadora. Esta educação compreendia um contexto preenchido por práticas oriundas de organizações e de especialistas preocupados com ações concentradas na conservação de áreas protegidas e na defesa da biodiversidade, desintegrando a relação existente entre sociedade e natureza.

Na realidade, este tipo de concepção foi incorporado na dinâmica educativa ambiental, que transcendeu o sentido a um campo complexo decorrente das múltiplas tradições que ajustaram o movimento ambientalista e dos debates ocorridos nas e entre as ciências sociais e naturais e a filosofia, traduzidos e materializados na prática educativa (LOUREIRO, 2004).

Assim essa educação conservadora, não supera o cientificismo cartesiano e o antropocentrismo que informam a compreensão/ação sobre o mundo. Deste modo o autor remete a Educação Ambiental Conservadora a uma lógica dominante, cuja concepção de educação, reproduz a visão hegemônica contemporânea, presa em arcabouços ideológicos. No fragmento destacado por Löwy (1994 apud GUIMARÃES, 2004), a respeito da estória das

"Aventuras do Barão de Münchhausen", Guimarães (2004), relaciona o mecanismo da EA conservadora à atitude do barão:

É como se fosse a estória das "Aventuras do Barão de Münchhausen" [...] para sair do atoleiro no qual afundava, o Barão buscou puxar para cima os seus próprios cabelos. Essa concepção de Educação, ao se colocar inapta de transformar uma realidade (a qual ela própria é um dos mecanismos de reprodução), conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital (p.26).

Portanto, para o autor, a vertente conservadora estruturada no paradigma do capitalismo que fragmenta a realidade, simplifica e reduz a educação a uma prática pedagógica individualista e comportamentalista, se coloca inapta à transformação (GUIMARÃES, 2004). Assim Guimarães (2004), define a Educação Ambiental Conservadora:

A Educação Ambiental que denomino conservadora se alicerça nessa visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação. Centrada na parte vela a totalidade em suas complexas relações, como na máquina fotográfica que ao focarmos em uma parte desfocamos a paisagem. Isso produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido ("educação bancária" de Paulo Freire) e o indivíduo transformado (GUIMARÃES, 2004, p 26).

E essa vertente ao sustentar nos modelos constituintes/constituídos da/pela sociedade contemporânea, os reproduz em sua ação educativa, não contemplando a dimensão da educação na realização da transformação da realidade socioambiental através do movimento coletivo o qual o indivíduo está inserido como totalidade dialética (GUIMARÃES, 2004). Do mesmo modo Loureiro (2004), complementa:

[...] a dita educação ambiental convencional está centrada no indivíduo, no alcançar a condição de ser humano integral e harmônico, pressupondo a existência de finalidade previamente estabelecidas na natureza e de relações ideais que fundamentam a pedagogia do consenso. Focaliza o ato educativo enquanto mudança de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relação corretas com a natureza, reproduzindo o dualismo natureza-cultura, com uma tendência a aceitar a ordem estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas. O importante para esta vertente não é pensar processos educativos que associem a mudança pessoal à mudança societária como pólos indissociáveis na requalificação de nossa inserção na natureza e na dialetização entre subjetividade e objetividade (LOUREIRO, 2004, p.80).

Deste modo reconhecemos em Carvalho (2008) que a educação que se faz sentido é aquela que forma o sujeito humano enquanto ser social e historicamente situado. A autora exprime que a educação não se reduz a uma intervenção centrada no indivíduo, tomado como

unidade atomizada e solta no mundo, tampouco se dirige apenas a coletivos abstratos (CARVALHO, 2008, 2004).

Nessa mesma linha Carvalho (2004) recusa tanto a crença individualista de que a mudança social se resulta pela soma das mudanças individuais, na perspectiva de cada um fazer a sua parte, como recusa a dicotomia do dever mudar primeiro para posteriormente transformar a sociedade.

Sob essa perspectiva, Carvalho (2004), expõe que para a educação ambiental crítica, indivíduo e coletividade. Assim sendo, "as pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros" (CARVALHO, 2004, p.20). O autor explicita que na educação ambiental crítica esse processo de responsabilidade com o mundo, considera a incumbência consigo próprio, com o próximo e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana.

Para Loureiro (2004), esta perspectiva se destaca pela concepção dialética de educação, visualizando o "ser humano" como um "ser inacabado" em movimento de constante mudança. Constantemente atuamos para conhecer e transformar e, ao transformar, nos constituímos e conhecemos a sociedade, tornamos ampla a consciência de ser no mundo (p.68).

Nesta perspectiva, a EA crítica, e, portanto emancipatória que se pretende, se identifica e se contextualiza na reflexão política, na construção do conhecimento e na dimensão valorativa proposto em Carvalho (1999). O autor propõe contemplar a EA de modo intencional e articulado a essas dimensões visando à formação de sujeitos emancipados, críticos e comprometidos com ações no mundo. Tais dimensões podem ser representadas na figura 1 que se segue.

Figura 1 - Dimensão do conhecimento, dos valores éticos e estéticos e participação política, articuladas em EA (CARVALHO, 2006, p.27).



Fonte: Carvalho (2006).

Nesse aspecto, a concepção em EA torna-se complexa ao incorporar conhecimentos, valores e participação política em uma visão de maior amplitude da realidade multifacetada, estimulando o refletir e construir na complexa interação sociedade e natureza.

2.3 A dimensão valorativa da Educação Ambiental

Reconhecendo a ligação entre as três dimensões propostas por Carvalho (1999), realçamos para esse estudo a dimensão valorativa ao se propor a construção e reconstrução de novos valores desejáveis no âmbito socioambiental. Entretanto, os valores na sociedade nem sempre são claramente tematizados (ARANHA, 2006).

Os valores são estudados pela axiologia. As questões expostas por essa linha filosófica tematizam o tema dos valores, a sua natureza, se são subjetivos ou universais, se relativos ou absolutos, etc. em grego o substantivo *axía* tem por significado a palavra "preço", "valor de alguma coisa" sendo que o adjetivo *axios* é "o que vale". Na historicidade grega, o termo, além de expressar sentido de preço, também fazia referência a "um homem de valor", a respeito de ter coragem e ser digno de estima (ARANHA, 2006, p.171).

A partir do século XIX, quando surgiu a teoria dos valores, o conceito de valor expressou um sentido específico a respeito do que é bom o que é estimado e sobre aquilo que deve ser realizado ou ao que serve na orientação da ação. Se os valores estão na base de todas as ações humanas, se torna inevitável reconhecer sua importância na práxis educativa (ARANHA, 2006).

Entendemos e concordamos com Aranha (2006), que a educação somente se tornará mais coerentes e eficazes se formos capazes de explicitar esses valores, de modo que esclareça as bases axiológicas da educação. Nesse caminho, refletimos e concordamos com Bonotto (2003), ao relacionar o trabalho com valores às dimensões como: cognição, afetividade e ação. Na figura 2 a seguir o modelo proposto pela autora:

Figura 2 - Modelo esquemático proposto por Bonotto (2003) para o trabalho com valores (BONOTTO e CARVALHO, 2012, p.45).



Fonte: Bonotto e Carvalho (2012).

Dessa forma, entendendo essas propostas como prática globalizada em EA continuamos nosso estudo em um primeiro momento voltado à compreensão da definição de valor e as concepções em torno desse tema e em um segundo momento voltadas à questão de sua construção no indivíduo de forma a expor em um momento final a relação da dimensão valorativa na temática ambiental.

2.3.1 A definição do valor

Ao procurarmos refletir e identificar a origem ou a procedência, ou ainda como surge na literatura o termo valor verificamos que as concepções e definições acerca desta expressão variam tanto historicamente quanto filosoficamente.

De acordo com Goergen (2005), o estudo da problemática dos valores, denominado axiologia se apresenta repleto de ambiguidades. Desde a Antiguidade, o termo valor era utilizado para designar e remeter ao preço de bens materiais ou mérito às pessoas, sem ter ou possuir, portanto, significado que expressasse um valor filosófico.

O conceito de valor em sentido filosófico, introduzido pelos estóicos ao domínio da ética passou a adquirir propriedade moral quando seu significado tornou-se generalizado para qualquer objeto de preferência ou de escolha. Os estóicos distinguiram os valores como valores obrigatórios e preferenciais. O bem era entendido como algo subjetivo, como objeto de escolha particular (GOERGEN, 2005).

Nesta concepção, na noção subjetiva, retomada por Thomas Hobbes (1588-1679 apud GOERGEN, 2005) o valor em sentido de depender da necessidade de um juízo, não exprimindo característica absoluta, passa a depender de um juízo. Kant (1724-1804 apud GOERGEN 2005) ao afirmar o valor como um dever ser de uma norma, ao qual atribuía

verdade, bondade e beleza às coisas julgavam. Nesse aspecto, os valores não expressam realidade ou ser, mas significam o dever ser (GOERGEN, 2005).

A ideia subjetiva dos valores se aprofunda em Christian Ehrenfels (1850-1932), a qual remete ao relativismo, sendo que o fundamento dos valores pode ser encontrado no "apetite" no "desejo" (EHRENFELS apud VARGAS, 2005). Ehrenfels (1859-1932) entende o valor como simples desejabilidade, na compreensão de que os valores têm relação com a história (EHRENFELS apud GEORGEN, 2005). Igualmente nas concepções de Wilhelm Dilthey (1833-1911 apud GEORGEN, 2005), este defende a proposta de que a própria história institui e determina os valores, os ideais, a finalidade conforme se estabelecem os significados dos homens e dos acontecimentos.

Para Hessen, na compreensão subjetiva e qualitativa, o valor como qualidade de algo se une a uma relação a um sujeito (HESSEN apud BERESFORD, 1999). Tal subjetividade para Sánchez Vásquez (2007) remete a consideração de um psicologismo axiológico, que reduz o valor a algo puramente psíquico subjetivo e individual.

Nesse sentido, que coloca o valor compreende-se que para o mesmo existir, se infere uma exigência à existência de reações psíquicas do sujeito individual. Portanto, "não desejamos o objeto por que vale - isto é, porque satisfaz nossa necessidade -, mas vale porque desejamos" (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p. 142). De acordo com Sánchez Vásquez (2007), essa posição, portanto, desloca o valor do objeto para o sujeito. Nessa perspectiva, o autor expõe:

Este objeto, por exemplo, é belo porque me toca de certa maneira, suscitando em mim uma reação de prazer desinteressada. Quer dizer, a beleza do objeto não é posta em relação com certas propriedades suas, com certas estrutura ou formação da matéria, mas é feito depender da emoção ou do sentimento que desperta no sujeito (p.142).

Portanto para Sánchez Vasquez (2007), o subjetivismo assume uma posição coerente quando certifica que não existem objetos de valor em si, livre de qualquer relação com o sujeito. Entretanto, ressalta que a existência de propriedades objetivas distintas promove reações variadas no mesmo sujeito. Deste modo, o autor apresenta:

O indivíduo pertence a uma época e, como ser social, se insere sempre na rede de relações de determinada sociedade; encontra-se igualmente imerso numa dada cultura, da qual se nutre espiritualmente, e a sua apreciação das coisas ou do seus juízos de valor se conformam com regras, critérios e valores que não inventa ou descobre pessoalmente e que têm portanto uma significação social. Por isto, a maneira como o sujeito é impressionado não pode ser reduzida a uma ação puramente individual, subjetiva, como seria a de uma vivência espontânea. Ainda que a reação do indivíduo inclua, certamente, um processo psíquico - isto é, a série de vivências provocadas pela presença do objeto -, a atribuição do valor a este, por

parte do sujeito, não é um ato exclusivamente individual psíquico (SÁNCHEZ VÁSQUES, 2007, p. 143).

Nesta perspectiva, verifica-se que a reação do sujeito não é estritamente pessoal. A partir dessas reflexões e criticando a postura subjetivista, encontram-se os autores que defendem o objetivismo dos valores confluindo entre as concepções ao subjetivismo, dentre os quais Max Scheler (1874-1928, apud GEORGEN, 2005). Scheler, como filósofo idealista representa o objetivismo, e nos chama a atenção quando expõe o argumento dos valores como algo distinto de um ser ou ente valioso (SCHELER apud BERESFORD, 1999). Outro representante do objetivismo é Nicolai Hartmann. Ambos os autores, com matizes diferenciados, assumem o objetivismo como posicionamento (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007).

O objetivismo axiológico, contrário ao subjetivismo, afirma que independentemente do sujeito há objetos valiosos. Como nuances ao objetivismo, a doutrina metafísica de Platão compõe um antecedente longínquo. "O belo e o bom existem idealmente como identidades supra-empíricas, intemporais, imutáveis e absolutas, subsistentes em si e por si, independentemente também da relação que o homem possa manter com elas, ao conhecê-las ou instituí-las" (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p.143).

Assim, caracterizando uma primeira tese do objetivismo, verificamos os seguintes traços:

- 1) Os valores constituem um reino particular, subsistente por si próprio. São absolutos, imutáveis e incondicionados.
- 2) Os valores estão numa relação especial com as coisas reais valiosas que chamamos bens. Nos bens, encarna-se determinado valor: nas coisas úteis, a utilidade; nas coisas belas, a beleza; e nos atos bons, a bondade.
- 3) Os valores são independentes dos bens nos quais se encarnam. Isto é, para existir, não precisam de se encarnar nas coisas reais.
- 4) Os bens dependem do valor que encarnam. São valiosos somente na medida em que suportam e concretizam um valor.
- 5) Os valores são imutáveis; não mudam com o tempo ou de uma sociedade para outra. Os bens nos quais os valores se realizam mudam de uma época para outra; são objetos reais e, como tais, condicionados, variáveis e relativos.
- 6) Os valores não têm uma existência real: seu modo de existir é - à maneira das idéias platônicas - ideal (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p.143-144).

Nessa perspectiva, observamos uma separação entre o valor e a independência dos valores com respeito aos bens que se encarnam, ou seja, separação entre o valor e bem, algo valioso. Em uma segunda tese a independência dos valores a todos os sujeitos se resume entre o valor e a existência humana (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007). Sendo suas características:

- a) Os valores existem em si e por si, independentemente de qualquer relação com o homem como sujeito que possa conhecê-los, aprendê-los ou avaliar os bens em que se encarnam. São, pois, valores *em si* e não *para* o homem.

b) como entidades absolutas e independentes, não precisam de ser postos em relação com os homens, como também não precisam de ser relacionados com as coisas (encarna-se em bens).

c) O homem pode manter diversas relações com os valores: conhecendo-os - isto é, percebendo-os ou captando-os -; produzindo os bens em que se encarnam (obras de arte, objetos úteis, atos bons, atos jurídicos etc.). Mas os valores existem em si, independentemente das relações que os seres humanos possam manter com eles.

d) Podem historicamente variar as formas de relação dos homens com os valores (as formas de concebê-los ou realizá-los); podem até ser cegos para percebê-los numa determinada época. Contudo, nem a ignorância de um valor nem as mudanças históricas no seu conhecimento ou na sua realização afetam minimamente a existência dos valores, já que estes existem de modo intemporal, absoluto e incondicionado (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p.144-145, *grifo do autor*).

Nestas duas teses, verificamos em Sánchez Vásquez (2007), que o objetivismo, mesmo conferindo ao valor uma especificidade independente, intemporal e irrestrita, dividindo-o dos bens, não poderia deixar de considerar que o bem não existiria como algo que vale sem o respectivo valor. "A existência de um valor não pressupõe a de um bem; este, pelo contrário pressupõe necessariamente o valor que nele se encarna" (p.145).

Nesse sentido, concordamos com o autor ao refletir sobre qual sentido possuiria a solidariedade, a lealdade ou amizade como valores se não houvesse os sujeitos humanos. Todos os valores que fazem parte de nossas vidas têm ou tiveram sentido em relação ao homem e exclusivamente o tiveram nesta relação. Por isso, para o autor, tanto o subjetivismo quanto o objetivismo não conseguem expressar convenientemente os valores.

Frente a esse dilema apresentamos por fim as asserções de Frondizi (1986 apud VARGAS, 2005), ao qual o valor remete a algo fundamentalmente relacional sendo, portanto tanto objetivo na medida em que independer da consciência valorativa, e subjetiva na medida de depender do sujeito que valora: na relação entre o sujeito que valora e o objeto que é valorado, ambas as perspectivas se fazem presentes, em maior ou menor grau.

Assim, é possível separar o valor de valoração, ao qual remete a um juízo de valor, que se estabelece segundo o interesse, o desejo, necessidade, preferência e outras condições relacionadas à estimativa. O valor pode existir apenas em relação a um sujeito, sendo a valoração a atividade a qual o sujeito é colocado em relação ao objeto (VARGAS, 2005).

Nesse sentido, um objeto é valorado por meio de um processo de valoração e este pressupõe a existência que concretiza no sujeito-objeto-processo de valoração. "siempre hay un objeto -lo que se valora- y una actividad que le es propia - el proceso de valoración-, que, a su vez, presupone la existencia de alguien que la realice -el sujeto-" (PAYÁ SÁNCHEZ, 2008, p.38).

Nesta perspectiva, não é possível entender os valores em abstrato, mas sempre em referência a um objeto. Os valores podem ser entendidos por meio da relação sujeito-objeto,

compreendido através do contexto, de modo que os mesmos nunca se produzem isoladamente, sempre estando em relação também com outros valores (PAYÁ SÁNCHEZ, 2008).

Nesta perspectiva, há ainda de considerar a polaridade dos valores. Valores positivos e antivalores que existem por si só e apresentam efeitos que propriamente se ordena de modo hierárquico. Nesta escala, observamos valores designados superiores e inferiores, estando sujeitos a transformações em nível pessoal e social (PAYÁ SÁNCHEZ, 2008). Entretanto, sujeito e objeto são cambiáveis e heterogêneos e podem influenciar sua valoração.

Em Sánchez Vásquez (2007), entendemos que os valores existem para um sujeito em sentido de ser social; o que também prescreve algo material, sensível, sem o qual não têm sentido. O homem como ser histórico-social e com sua atividade prática funda os valores e os bens nos quais se encarnam independente dos quais só existem como projetos ou objetos ideais.

"Os valores são, pois, criações humanas e só existem e se realizam *no* homem e *pelo* homem" (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p.146, grifo do autor). Para o autor, os seres da natureza somente adquirem valor quando o mesmo passa adentrar em uma relação de integração com o mundo humanizado. As propriedades naturais, somente adquirem caráter valioso quando se justificam a algo determinado. Nesse sentido o valor transcende o limite de indivíduo. De toda a exposição podemos compreender em Sánchez Vásquez (2007), uma série de traços essenciais que definem os valores:

- 1) Não existem valores em si, como entidades em si, como entidades ideais ou irreais, mas objetos reais (ou bens) que possuem valor.
- 2) Dado que os valores constituem um mundo de objetos que exista independentemente do mundo dos objetos reais, somente existem na realidade natural e humana como propriedades valiosas dos objetos da mesma realidade.
- 3) Por conseguinte, os valores exigem - como condição necessária - a existência de certas propriedades reais - naturais e físicas - que constituem o suporte necessário das propriedades que consideramos valiosas.
- 4) As propriedade reais assumem o valor, e sem as quais este não existiria, são valiosas somente em potência. Para passar a ato e transformar-se em propriedades valiosas efetivas, é indispensável que o objeto esteja em relação com o homem social, com seus interesses e com suas necessidades. Desta maneira, o que vale somente em potência adquire um valor afetivo (p.140-141).

Portanto, *"o valor não é propriamente dos objetos em si, mas propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas"* (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p.141, grifo do autor).

2.3.2 Valores, sujeito e EA

No estudo dos valores, os termos moral e ética remetem a conceitos de grande relevância a compreensão ao se pensar a construção de valores e seu sistema no indivíduo. O termo moral frequentemente se torna utilizado como sinônimo de ética.

De acordo com La Taille (2006), a moral estaria atribuída ao fenômeno social, e a ética a reflexão crítica da moral. Do mesmo modo Sánchez Vásquez (2007) expõe a moral como um sistema de normas, princípios e valores, de modo que regulamenta a relação mútua entre indivíduos e do mesmo modo entre comunidades. A ética se firmaria na natureza ou fundamentos das normas morais, atribuída à teoria, investigação ou explicação de uma vivência humana.

Nesse sentido, a diferença entre conceitos, nomeando o objeto e a reflexão que incide sobre o mesmo, estaria vinculada a demarcar níveis de abstração, pondo destaque a vivência moral e sua reflexão (LA TAILLE, 2006). Entre esses aspectos, os valores estariam vinculados.

Assim, desde o nascimento os valores herdados de um mundo cultural têm seu significado em um sistema estabelecido por outros. Cada sociedade estaria estimulando alguns comportamentos, por significá-los adequados, porém outros estariam sujeitos a sanções, desde a projeção de um olhar de desprezo a algo, reprovação e indignação (ARANHA, 2006).

Sob esse aspecto o ser humano constantemente estabelece juízos de valor, quando as coisas e/ou pessoas o provocam por meio de atração ou repulsa. O homem ao viver em sociedade e sendo capaz de transformar a natureza conforme sua necessidade, por meio de uma ação intencional e planejada, estaria priorizando suas necessidades por meio dos valores (ARANHA, 2006). Para Payá Sánchez (2008), os valores estão vinculados a certas funcionalidades na vida de um indivíduo.

Araújo (2002) partindo da perspectiva de Piaget (1954), em sua compreensão sobre os valores e o modo como são construídos, apresenta que os valores são construídos a partir da troca afetiva que o sujeito realiza com o seu meio; primeiramente projetando sentimentos em objetos, pessoas e ou relações; em sentido simplificado valores estariam vinculados em sentido psicológico a algo que gostamos, valorizamos, e nessa perspectiva à dimensão afetiva (ARAÚJO, 2011).

Posteriormente, com as trocas interpessoais e a intelectualização, os valores seriam cognitivamente ordenados segundo os julgamentos de valor (ARAÚJO, 2002), resultando de

ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo (ARAÚJO, 2011). Nesse processo há uma ideia de sujeito ativo, que para Araújo (2011) se oporia à simples internalização de valores, em junção a passividade de sujeitos moldados pela sociedade, pela cultura e pelo meio em que vivem. Para o autor, a ação do sujeito, representada pelo princípio de projeção afetiva, nos auxiliaria a entender a construção de valores.

Nesse sentido, Araújo (2002), ao expor a construção de determinados valores, estaria sublinhado a criação, por parte do indivíduo, de um sistema de valores, de modo que alguns valores estariam se colocando como mais centrais, influenciando a conduta do indivíduo, enquanto outros assumiriam a posição periférica em sua identidade. Organizados em escalas normativas o conjunto desses estaria regulando o comportamento do indivíduo.

Nesse sistema, valores - ou em direção oposta, contra-valores - estariam sendo construídos a partir de sentimentos positivos, também seriam projetados em objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmo. Sob essa perspectiva, cargas afetivas estariam determinando e posicionando valores na identidade dos sujeitos. Quando o processo de valoração do indivíduo volta-se a conteúdos de natureza moral, nos deparamos com os valores morais (ARAÚJO, 2002).

Para Puig (1998), o sujeito estaria formando sua personalidade moral desde o nascimento. O conceito do autor a respeito de "personalidade moral" nos permite entender uma representação do eu em relação ao meio, aos demais e aos múltiplos elementos culturais. O processo de construção de si demonstraria uma posição central na identidade, devendo ser incorporada a personalidade moral (LA TAILLE, 1998).

A personalidade moral como obra compartilhada em um sistema social cultural, na qual temos atrelada a educação, se daria em meio a um processo de reflexão-ação, devendo ser construída e reconstruída mediante a um esforço complexo de elaboração e reelaboração das formas de vida social através dialógico. Puig (1998) expõe a "educação moral como socialização, como clarificação de valores, como desenvolvimento do juízo moral e como formação de hábitos virtuosos", que em conjunto e apropriadamente articuladas contribuem para a "como construção da personalidade" (p. 21).

Nesse aspecto a autonomia, suporia consciência pessoal e criativa. A educação moral reconheceria a coletividade que as práticas morais supõem (ARANHA, 2006).

Finalizando essa reflexão e voltando a tratar de nosso interesse na educação ambiental, A perspectiva de Bonotto (2003) para o trabalho com valores, estando atreladas, as três dimensões cognição, afetividade e ação tornariam as possibilidades de construção de valores amplos, em que a cognição e a afetividade se articulariam com pesos equivalentes podendo

juntas subsidiar a ação. Portanto consideramos a proposta interligando a três dimensões em EA como exposta na figura abaixo como possibilidades nas práticas em EA.

Figura 3 - Proposta de educação em valores proposto por Bonotto (2003), inserida na proposta de Carvalho (2006) para a Educação Ambiental (BONOTTO e CARVALHO, 2012, p.51).



Fonte: Bonotto e Carvalho (2012).

Dentro desta perspectiva de trabalho educativo consideramos a atuação docente nesse processo. Assim, verificamos a importância de compreender as intenções e ações do professor, pois os professores são os grandes mediadores de uma possibilidade de transformação, ou, caso contrário, poder a vir reproduzir condições sociais existentes, na medida em que colaborar - ou não - para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos.

Nessa discussão, temos ainda a acrescentar a perspectiva filosófica de Bakhtin (1895-1975), para ampliar nossa compreensão e adentrar na possibilidade de estudo dos diálogos que, em sociedade, podem anunciar a perspectiva de criação e mudança.

2. 4 Diálogos, construção de sentidos e de valores

A partir da filosofia do teórico russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) buscamos entender o dialogismo de modo a compreender a relação entre discursos que envolvem múltiplos sentidos e a partir destes, possibilidades de mudanças.

Compreendemos em Smolka (1990), que as relações sociais unidas à linguagem constituem a consciência. Conforme Fiorin (2010), os homens somente têm acesso à realidade mediada pela linguagem. Isso significa que o real se apresenta semioticamente, o que implica que nosso discurso se relaciona com outros discursos, que semiotizam o mundo. Segundo

Smolka (1993), "Bakhtin (1981, 1984) não concebe a atividade mental sem material semiótico, sem significação, isto é sem produção de signos" (p. 9).

De acordo com Fiorin (2008), Bakhtin inscreve a língua como sendo de natureza dialógica, ao qual não se apresenta no diálogo estreitamente face a face, ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação são de natureza dialógica, independentemente de sua dimensão, isso significando que um enunciatador sempre leva em conta o discurso do outro. De acordo com Smolka (1990), nesta concepção isto implica a incorporação de vozes em um espaço e tempo histórico.

A perspectiva da dialogia nas enunciações entre sujeitos, das vozes que vivenciam e se amarram no enunciado com valor semiótico (BAKHTIN, 2006), a dimensão do diálogo nas interações com o outro estão sempre atravessados pelo discurso alheio (FIORIN, 2008). Nesse sentido Fiorin (2008) enuncia que no discurso alheio existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, sendo sempre e de maneira inevitavelmente a palavra do outro. Nesse sentido, "toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras" (p. 19).

"Está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos da interpretação. Todos os signos não-verbais, embora não podem ser substituídos pelas palavras, banham-se no discurso, apoiam-se nas palavras e são acompanhados por elas" (SMOLKA, p.55-56, 1990).

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p.294-295).

Essa concepção leva a uma distinção. As unidades da língua, tais como os sons, as palavras, as orações são neutras, diferem dos enunciados que são as unidades reais de comunicação (FIORIN, 2008; 2010). Compreendemos em Fiorin (2010) que Bakhtin não nega a existência do sistema da língua, pois:

A expressividade de determinadas palavras não é uma própria da propriedade da palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é a expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada. O mesmo cabe dizer também da oração. [...] A oração enquanto unidade da língua possui uma entonação gramatical específica e não uma entonação expressiva.[...] A oração só adquire entonação expressiva no conjunto do enunciado. [...] Portanto, o elemento expressivo é uma peculiaridade do enunciado. O sistema da língua é dotado das formas necessárias (isto é, meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria

língua e as suas unidades significativas - as palavras e orações - carecem de expressão (BAKHTIN, 2011, p.295-296).

O que distingue uma unidade da língua de um enunciado é a relação à réplica de um diálogo (FIORIN, 2008). Porém, a réplica, é relativamente acabada, pois é a parte de um diálogo mais amplo. Nesse sentido, a réplica permite o reconhecimento da reciprocidade entre eu e o outro, presente no diálogo (MARCHEZAN, 2010).

Um enunciado pode ser constituído de uma palavra, ou mesmo de uma obra em vários volumes (FIORIN, 2008). O que irá delimitar sua dimensão tem relação com a alternância dos falantes na comunicação. O enunciado sendo unidade real de comunicação é uma "posição assumida por um enunciador, é um sentido" (FIORIN, p. 52, 2008). O enunciado se apresenta acabado quando permite uma resposta do outro enunciado (FIORIN, 2008), sendo assim explica-se sua natureza como um todo de sentido (BAKHTIN, 2011).

O enunciado não é indiferente a outro enunciado, ao que os mesmos não se bastam entre si, de modo que uns conhecem os outros, ao quais os reflexos mútuos determinam o caráter (BAKHTIN, 2011). No enunciado estão presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma completa, pressupõe e assim por diante. “Um enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação” (FIORIN, p.21, 2008). Este, segundo Smolka (1990), reflete as condições específicas de modo que traz as marcas das diferentes esferas/sistemas de trocas na prática social.

Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidos somente palavras isoladas ou orações, que nesse caso, figurem como representantes dos enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc.); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de assimilação; podemos simplesmente nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos pressupô-los em silêncio, a atitude responsiva pode refletir-se somente na expressão do próprio discurso - na seleção de recursos linguísticos e entonações, determinada não pelo objeto do próprio discurso mas pelo enunciado do outro sobre o mesmo objeto (BAKHTIN, p. 297, 2011).

Considerando dessa forma o diálogo, a alternância de vozes no diálogo, mesmo não estando manifesta no fio do discurso, compreendemos que um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a do sujeito e a qual a ele se constrói (FIORIN, 2008).

Há também enunciados que se mostram no discurso, estes se incorporam na voz ou vozes de outros enunciados (FIORIN, 2008). Ao que Fiorin (2010) destaca que essas formas de incorporação no discurso do outro se demonstram como uma própria maneira de tornar

visível o princípio de funcionamento da linguagem das unidades reais de comunicação, que é o enunciado.

Em uma formação social operam múltiplos enunciados, a qual corresponde a forças centrípetas e centrífugas. A singularidade de cada pessoa implica em que ela tem seu espaço a liberdade e seu inacabamento (FIORIN, 2008). Nas disposições de Faraco (2003 apud FIORIN, 2010) a utopia de Bakhtin é a resistência a qualquer processo centralizador.

Compreendemos com Fiorin (2010), que o enunciado está relacionado a enunciados que o precedem e o sucedem na cadeia de comunicação, sempre ligado a uma resposta que ainda não existe.

Em Bakhtin o discurso é linguístico e histórico, portanto no conceito de dialogismo, é na relação com o discurso com o outro que se apreende a história que perpassa o discurso. "Essa relação está inscrita na própria interioridade do discurso, constitutiva ou mostradamente", e nesse sentido leva em conta "confrontos sêmicos, deslizamentos de sentido, apagamentos de significados, interincompreensões" (FIORIN, p. 191, 2010).

O indivíduo age e constitui-se em relação aos outros, pois a consciência é construída na comunicação social. O sujeito se constitui na relação com o outro, sendo que Na consciência toma forma e existência nos signos, ou seja, o sujeito se constitui na História, de modo que os conteúdos têm natureza semiótica, pois o sentido é histórico (FIORIN. 2008; 2010).

A partir dessa relação entre indivíduos organizados socialmente, Grillo (2011) compreende que o discurso não é concebido como reflexo da situação, ele decorre de um acabamento avaliativo, de modo que também se acrescenta a constituição de fora para dentro na consciência individual. Nesse sentido, o autor nos revela que os signos assumem uma nova significação em um novo contexto vivencial, e a sob essa perspectiva, a expressão individual já é dialogicamente orientada de modo que se manifestará na alteridade do sujeito como algo que se consolida socialmente através das condições sócio-históricas.

Desse modo quaisquer orações ditas em um contexto histórico-social, nos permitem, além de explorar os sentidos e os significados das palavras, intenções e visões de mundo (BRAIT e MELO, 2005). São esses confrontos, visões de mundo que buscamos captar, em meio aos enunciados dos professores. Ao dialogar para a construção desses planos de ensino os professores expressão seus entendimentos, esperanças, crenças e valores que podem vir estar voltada a transformação em um mundo justo e equilibrado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DESSA PESQUISA

Privilegiando o processo a ocorrer a presente pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa que Bogdan e Biklen (1994); Lüdke e André (1986) explicitam em seus trabalhos. O contato com o mundo examinado permite explorar visões, pondo destaque à vivência dos sujeitos envolvidos.

O encontro com professores participantes do Projeto de Extensão “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores” apresentou a oportunidade de realizar a presente pesquisa. O desenvolvimento de um Curso em EA e valores durante a vigência de Abril a Dezembro de 2010 em horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) em uma determinada escola da rede pública estadual de ensino fundamental do interior do Estado de São Paulo teve por objetivos, dentre outros, a formação continuada de dezesseis professores atuantes nas séries finais de ensino, focado em uma temática específica: a Educação Ambiental e sua dimensão valorativa (BONOTTO e CARVALHO, 2012).

O grupo constituído por professores de diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Geografia, História, Artes, Ciências, Matemática e Inglês, de seis escolas pertencentes à Diretoria de Ensino (DE), Região Limeira, realizou reflexões durante o Curso oferecido.

Os professores sujeitos dessa pesquisa contaram com o apoio das discussões realizadas durante o ano, dos alunos graduandos e universitários, professores coordenadores e outros professores auxiliares, que ampararam a construção das propostas de ensino. No **Quadro 1** pode ser visualizada essa equipe de apoio que participou do curso em 2010.

Quadro 1: Relação de aluno graduando, aluno pós-graduando, professor auxiliar e coordenador.

ALUNO GRADUANDO	ALUNO PÓS-GRADUANDO	PROFESSOR AUXILIAR	COORDENADOR
A.1.	A.3.	Prof. A.1.	Coord.1.
A.2.	A.4.	Prof. A.2.	Coord.2.
	A.5.	Prof. A.3.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o apoio da equipe de organizadora da universidade, o trabalho resultou nos quatro planos de ensino assim intitulados: "A temática ambiental a partir da vida e obra de Portinari" "FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro", "Rio Claro, cidade azul. Continua sendo?" e "O alimento nosso de cada dia".

De acordo com o **Quadro 2** participaram do Curso de Extensão dezesseis professores de seis escolas pertencentes à região de Ensino de Limeira. A disciplina que lecionavam, o subgrupo do qual cada um participou e série em que se deu o desenvolvimento do plano de ensino construído, pode ser visualizada nesse quadro. A identificação do docente e o nome da escola sob a forma de números/ letras se deram por motivos da ética envolvida na pesquisa.

Quadro 2: Relação de professores, especialidade, subgrupo à construção da proposta interdisciplinar, turma de interesse ao desenvolvimento do plano de ensino e escola.

PROFESSORES	DISCIPLINA	SUBGRUPO	SÉRIE/ANO	ESCOLA
Prof.1.	Ciências	"Rio Claro"	8ª série/9º ano	E.1
Prof.2.	Língua Portuguesa	"FEENA"	6ª série/7º ano	E.2
Prof.3.	Inglês	"Alimento"	5ª série/6º ano	
Prof.4.	Matemática	"Alimento"	6ª série/7º ano	
Prof.5*.	Língua Portuguesa	"Rio Claro"	-	
Prof.6.	Arte	"Alimento"	Coordenadora	
Prof.7.	Geografia	"FEENA"	6ª série/7º ano	
Prof.8.	História	"FEENA"	6ª série/7º ano	E.3
Prof.9.	Língua Portuguesa	"Rio Claro"	5ª série/6º ano	E.4
Prof.10.*	Língua Portuguesa	-	-	
Prof.11.	Arte	"Portinari"	8ª série/9º ano	
Prof.12 .	Arte	"Rio Claro"	6ª série/7º ano	
Prof.13.	História	"Portinari"	5ª série/6º ano	
Prof.14.	Língua Portuguesa	"Portinari"	7ª série/8º ano	
Prof.15.	Ciências	"Alimento"	5ª série/6º ano	E.5
Prof.16.	Arte	"FEENA"	7ª série/8º ano	E.6

*Ambas as professoras não finalizaram o curso, porém participaram de algumas reflexões.

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, no, segundo semestre de 2010, divididos em 4 subgrupos, os professores assumiram uma atividade mais específica: desenvolveram propostas de planos de ensino para aplicar junto a seus alunos do ensino básico.

O desenvolvimento das propostas referentes a planos de ensino comum a cada subgrupo contemplava tanto aspectos mais voltados a conteúdos da disciplina de cada professor, como também referente às disciplinas dos colegas participantes. Dessa forma o plano construído teve por propósito uma abordagem interdisciplinar do tema escolhido, sendo que cada professor desenvolveria em uma de suas classes o projeto de ensino.

O projeto de extensão envolvendo inicialmente uma proposta de formação continuada de 30 horas ampliou-se a união de um Ciclo de Estudos também composto de 30 horas, delineado em quatro encontros de quatro horas aos sábados, em um total de dezesseis horas presenciais e quatorze horas realizadas à plataforma de ensino a distância TELEDUC

(BONOTTO e CARVALHO, 2012), que, organizado para ampliar o período de estudo dos professores, permitiu momentos reflexão conjunta nas reuniões extras, auxiliando no desenvolvimento das propostas.

No que se referem a presente investigação, os momentos de elaboração das propostas de ensino constituíram uma oportunidade de produção de dados para a presente pesquisa⁴.

Procuramos analisar os diálogos construídos durante a fase de elaboração do plano de ensino prevista para ocorrer dentro do projeto, buscando identificar em meio a eles, os espaços de contestação da ideologia hegemônica e possibilidades de construção de valores desejáveis do ponto de vista socioambiental.

Tal abordagem apoiada na perspectiva de Bakthin (1895-1975), e asserções de Smolka (1993) nos possibilitaram o estudo dos diálogos produzidos.

Foram analisados trinta encontros empreendidos. De modo que compreendendo a análise dos trinta encontros, vinte e nove foram coletados a partir de gravações em áudio dos encontros realizados em diferentes espaços compartilhados nos 4 subgrupos. Esses dados analisados se referem às transcrições anteriormente realizadas por alunos participantes do projeto de extensão “Educação Ambiental e trabalho com Valores”, projeto que ocorre desde 2008. Os dados compreendidos nesses vinte e nove encontros para análise dessa pesquisa foram retirados das transcrições compreendidas em quatro subgrupos do ano de 2010, quais sejam:

- Curso de Formação Continuada EA e o trabalho com Valores - subgrupo com a proposta "A temática ambiental a partir da vida e obra de Portinari", referentes a reuniões em horas de HTPC, constituído de nove encontros nos meses de Agosto e Setembro de 2010, materializados em cento e dezessete páginas, ao qual passaremos a denominar subgrupo "Portinari";
- Curso de Formação Continuada EA e o trabalho com Valores - subgrupo com a proposta “FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro” referente a reuniões em horas de HTPC e constituído de quatro encontros nos meses de Agosto e Setembro de 2010 estando materializados em setenta páginas, ao qual passaremos a denominar subgrupo "FEENA";
- Curso de Formação Continuada EA e o trabalho com Valores - subgrupo com a proposta “Rio Claro, cidade azul. Continua sendo?”, referentes a reuniões em horas de

⁴ Os professores sujeitos desse estudo foram informados da pesquisa e assinaram o Termo de Anuência, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - Campus de Rio Claro, ao qual o projeto foi encaminhado e do qual recebeu parecer favorável (Protocolo 6798, de 30/10/2007).

HTPC, constituído de seis encontros nos meses de Agosto e Setembro de 2010, materializados em noventa e quatro páginas, ao qual passaremos a denominar subgrupo "Rio Claro";

- Curso de Formação Continuada EA e o trabalho com Valores - subgrupo com a proposta: "O alimento nosso de cada dia", referentes a reuniões em horas de HTPC, constituído de dez encontros nos meses de Agosto a Outubro de 2010, materializados em duzentas e treze páginas, ao qual passaremos a denominar subgrupo "Alimento".

Também contamos com um conjunto de dados durante os encontros do ciclo de estudos, realizados aos sábados. Nesse ciclo destacou-se o diálogo apresentado no mês de Setembro dia 25 do ano de 2010 referente ao subgrupo "FEENA". As demais contribuições do ciclo, que ocorreram no final do mês de agosto e mês de setembro, expostas na forma de outras duas ricas discussões, permitiram um maior entendimento da construção dos planos de ensino. As três reuniões transcritas correspondem noventa e quatro páginas. Nesse sentido esse diálogo analisado se somou aos vinte e nove diálogos referentes aos quatro subgrupos totalizando trinta diálogos.

Utilizamos o material compreendido de um dia do ciclo de estudos devido ao pouco material coletado e produzido do subgrupo FEENA em função de problemas com a gravação realizada, de modo que nesse diálogo pudemos empreender perspectivas quanto ao trabalho com dilema, que possibilitou uma rica análise à construção de uma proposta efetiva em EA e Valores.

Também utilizamos outros dados provenientes de vinte encontros transcritos em trezentas e nove páginas, oriundos das reuniões realizadas durante o curso de extensão, que ocorreram no horário de HTPC dos professores obtidos também de gravações, referentes aos meses de Abril a Julho e Setembro a Dezembro de 2010. Período o qual os professores não estavam organizados em subgrupos que serviram como embasamento a análise dos diálogos.

Nesse aspecto, para a análise presente decidimos por apresentar apenas trechos provocativos, ao que nesse aspecto optamos por utilizar o símbolo [...] apresentando o diálogo em um mesmo contexto. A utilização desse símbolo, teve por intuito indicar um pensamento ou ideia que tem continuidade no diálogo. Optamos por suprimir sua continuação de forma a não estender a colocação. O uso de reticências se refere às transcrições no material analisado; transcrições realizadas pelos alunos participantes do Projeto de extensão; projeto que ocorre desde 2008.

Outro símbolo utilizado [/] representa palavras que não foi possível identificar durante os momentos de transcrição das gravações. O símbolo P. representa o diálogo de um professor

não identificado e o símbolo Prof. (número). faz referência ao professor participante do subgrupo, Prof. A. (número). ao professor auxiliar que ajudou a refletir a construção, Coord.(número). ao coordenador participante e A.(número). ao aluno participante, que no encontro e/ou encontros do subgrupo representa uma forma de identificação, sendo que E.(número). refere-se à escola participante. No intuito de preservar a identidade, as pessoas e escolas participaram da pesquisa tiveram seus nomes não identificados. Abaixo o **Quadro 3** apresenta a codificação exposta fonte adaptada de Degasperi (2012):

Quadro 3: Símbolos das transcrições dos diálogos referentes aos encontros nos 4 subgrupos.

SÍMBOLO	REPRESENTAÇÃO
[...]	Passagem de um enunciado a outro dentro de um mesmo contexto. A utilização deste símbolo, indica um pensamento ou ideia que continua no diálogo de modo que está transcrito no texto original por parte de quem exprime esse conteúdo.
[/]	Palavra não identificada na transcrição; não realizada por questões de problemas técnicos relacionadas ao gravador e/ou fita ou por conversas que dificultam o entendimento da palavra.
P.; A.; PA.	Professor; Aluna; ou Professor Auxiliar não identificado.
A.(número).; Coord.(número).; Prof.(número).; Prof. A.(número).	No intuito de se estabelecer as exigências éticas à construção da pesquisa, adotamos: aluno, coordenador, professor participante ou professor auxiliar, identificado que recebe a mesma numeração no encontro ou encontros do mesmo subgrupo (A.1., A.2.,...); (Coord.1., Coord.2.); (Prof.1., Prof.2.,...).
E. (número).	No intuito de se estabelecer as exigências éticas à construção da pesquisa, adotamos: escola identificada que recebe a mesma numeração (E.1., E.2., ...).

Fonte: Adaptado de Degasperi (2012).

Assim, no contexto de diálogo analisados, trechos significativos foram destacados. Percorremos todo o diálogo relacionando sua página de localização e a data respectiva. De modo, quando enfatizamos algum diálogo utilizamos a ferramenta negrito. Destacamos o contexto dos diálogos utilizando a ferramenta itálico.

No **Quadro 4** a seguir mostramos dados do material analisado resultantes do Projeto de Extensão Educação Ambiental e o trabalho com Valores, indicando em itálico os diálogos analisados: os vinte e nove diálogos presentes nos subgrupos "Portinari", "FEENA", "Rio Claro" e "Alimento" e um diálogo no "Ciclo de Estudos" fazendo referência ao diálogo do subgrupo "FEENA" ocorrido no dia 25 de Setembro de 2010.

Quadro 4: Dados do material transcrito do Projeto de Extensão: Educação Ambiental e o Trabalho com Valores do ano de 2010.

PROJETO DE EXTENSÃO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES - 2010					
Mês	Dia	Tempo	H T P C	Número de Páginas	Curso de Formação Continuada Educação Ambiental e o trabalho com Valores (Curso EA e Valores)/ (Curso EA e Valores - "subgrupo")/ Ciclo de Estudos
Abril	08	52 min. 51 s.	X	14	Curso EA e Valores
	15	3 min. 56 s.	X	2	Curso EA e Valores
	29	46 min. 57 s.	X	16	Curso EA e Valores
Mai	06	46 min. 59 s.	X	13	Curso EA e Valores
	13	1 h. 1 s	X	19	Curso EA e Valores
	20	45 min. 11 s.	X	16	Curso EA e Valores
	27	56 min. 46 s.	X	20	Curso EA e Valores
Junho	17	56 min. 31 s.	X	15	Curso EA e Valores
Julho	01	52 min. 30 s.	X	18	Curso EA e Valores
	29	48 min. 33 s.	X	7	Curso EA e Valores
Agosto	05	Não obtido	X	04	Curso EA e Valores - "Portinari"
	05	30 min.	X	11	Curso EA e Valores - "FEENA"
	05	26 min.	X	12	Curso EA e Valores - "Rio Claro"
	05	47 min.	X	12	Curso EA e Valores - "Alimento"
	12	Não obtido	X	16	Curso EA e Valores - "Portinari"
	12	1h. 18 min.	X	24	Curso EA e Valores - "Alimento"
	15	Não obtido	X	16	Curso EA e Valores - "Rio Claro"
	19	Não obtido	X	19	Curso EA e Valores - "Portinari"
	19	1 h. 24 min.	X	22	Curso EA e Valores - "Alimento"
	26	Não obtido	X	16	Curso EA e Valores - "Portinari"
	26	60 min.	X	19	Curso EA e Valores - "FEENA"
	26	Não obtido	X	19	Curso EA e Valores - "Rio Claro"
	26	62 min.	X	25	Curso EA e Valores - "Alimento"
	28	42 min.		14	Ciclo de Estudos
Setembro	02	65 min.	X	17	Curso EA e Valores - "Portinari"
	02	56 min.	X	18	Curso EA e Valores - "Rio Claro"
	02	1 h. 2 min.	X	16	Curso EA e Valores - "Alimento"
	09	Não obtido	X	14	Curso EA e Valores - "Portinari"
	09	55 min.	X	21	Curso EA e Valores - "Alimento"
	16	45 min.	X	17	Curso EA e Valores - "Portinari"
	16	1 h. 1 min.	X	24	Curso EA e Valores - "Alimento"
	18	55 min. 44 s.		18	Ciclo de Estudos
	23	50 min.	X	19	Curso EA e Valores - "Portinari"
	23	50 min.	X	20	Curso EA e Valores - "FEENA"
	23	Não obtido	X	10	Curso EA e Valores - "Rio Claro"
	23	62 min.	X	21	Curso EA e Valores - "Alimento"
	25	2 h. 43 min. 58 s.		62	Ciclo de Estudos
	30	15 min.	X	5	Curso EA e Valores - "Portinari"
	30	60 min.	X	25	Curso EA e Valores - "FEENA"
	30	Não obtido	X	19	Curso EA e Valores - "Rio Claro"

	30	Não obtido	X	12	<i>Curso EA e Valores - "Alimento"</i>
	30	23 min. 35 s.	X	10	Curso EA e Valores
Outubro	07	54 min. 20 s.	X	24	Curso EA e Valores
	14	57 min. 8 s.	X	22	Curso EA e Valores
	21	1 h. 2 min. 30 s.	X	23	Curso EA e Valores
	21	1 h. 19 min. 17 s.	X	36	<i>Curso EA e Valores - "Alimento"</i>
	28	53 min. 35 s.	X	19	Curso EA e Valores
Novembro	04	22 min. 54 s.	X	7	Curso EA e Valores
	11	40 min. 17 s.	X	13	Curso EA e Valores
	18	56 min. 31 s.	X	20	Curso EA e Valores
	25	23 min. 35 s.	X	8	Curso EA e Valores
Dezembro	02	1 h. 5 min. 2 s.	X	23	Curso EA e Valores

Fonte: Elaborado pela autora.

Nosso procedimento, portanto, se fixou nas leituras das transcrições das reuniões. Prosseguindo nossa investigação apresentamos os Resultados e a Discussão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os diálogos analisados são relativos aos vinte e nove diálogos resultantes dos encontros que envolveram a construção das propostas de planos de ensino presentes em cada um dos 4 subgrupos de professores aqui denominados: "Portinari", "FEENA", "Rio Claro" e "Alimento". As coletas envolveram as reuniões que ocorreram durante os HTPC dos professores, no período dos meses de: agosto, setembro e outubro; além disso incluímos um encontro realizado no mês de Setembro referente ao Ciclo de Estudos. Como fundamentação teórica para realizarmos essa análise a perspectiva de Bakhtin e as asserções de Smolka (1993) nos auxiliaram na compreensão da produção das perspectivas presentes nos diálogos.

As discussões estabelecidas no primeiro semestre letivo, período de Abril a Julho, assim como o segundo semestre, período de Setembro a Dezembro, referentes ao desenvolvimento do Curso de Extensão nos horários de HTPC dos professores, quando estes não estavam reunidos em subgrupos, não tiveram seus diálogos destacados para essa análise. Porém, as reflexões empreendidas nesses espaços, permitiram compreender o contexto de discussão que permeou a construção da proposta do plano de ensino.

Assim, posicionamentos a respeito da construção da proposta do plano de ensino, puderam ser estruturados com as análises das reuniões do Curso de Extensão realizado no primeiro semestre assim como os outros dois encontros transcritos do Ciclo de Estudos.

Nesse aspecto apresentamos, inicialmente, alguns aspectos referentes ao primeiro semestre do Curso de Extensão, as reflexões de elaboração dos planos de ensino as quais consideramos relevantes de serem tratadas, por apresentarem-se como desafios a todo grupo de professores, bem como para contextualização para análise dos diálogos referentes aos momentos de construção das propostas de ensino.

Ressaltamos que nossa pesquisa não objetiva avaliar o Projeto de Extensão, mas apresentá-los como parte do contexto no qual as propostas de ensino e consequentemente as práticas docentes foram construídas.

4.1 Síntese dos encontros do 1 semestre do Curso de Extensão: "Educação Ambiental e o trabalho com valores" - 2010

Como primeiras impressões, os encontros estabelecidos no primeiro semestre do Curso de Extensão, período de Abril a Julho, permitiu captar as discussões e reflexões de temas envolvendo a questão ambiental, de forma a aproximar os docentes envolvidos ao conteúdo valorativo da Educação Ambiental.

A dinâmica do curso de formação continuada se estruturou em um primeiro momento buscando promover a apreciação de poemas, ao qual revelou na arte um meio eficaz para se lidar com a dimensão afetiva. Em decorrência disso, o aprofundamento teórico em textos e vídeos (música Sampa de Caetano Veloso, poema “Cidadezinha qualquer” de Carlos Drummond de Andrade, Livro Macunaíma de Mario de Andrade e outros) veio completar a fundamentação, e as primeiras discussões de construção de planos de ensino a serem desenvolvidos no segundo semestre. Experiências dos docentes participantes também afloraram nesse momento do Curso.

No **Quadro 5**, apresentamos um resumo dos dez primeiros encontros do Curso de Extensão "Educação Ambiental e o trabalho com Valores" do ano de 2010. De modo sintetizado, destacamos os momentos, vivências e reflexões antecedentes à construção da proposta do projeto de ensino. Os encontros se estabeleceram em uma escola do município de Rio Claro (E.2).

Quadro 5: Momentos das reuniões do Curso de Extensão: "Educação Ambiental e o trabalho com Valores" 1 semestre - 2010.

CURSO DE EXTENSÃO: "EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES" 1 SEMESTRE - 2010		
Mês	Dia	Conteúdo
Abril	08	Reflexões a todo o grupo à relação homem-natureza desintegrada, hierarquizada com enfoque à urbanização, ao modelo utilitarista e ao consumo que se desdobra em explanações a um projeto anteriormente desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa (Prof.5.) com o tema: violência e urbanização por meio da articulação com a música Sampa de Caetano Veloso.
	15	Explicações acerca do Curso de Extensão.
	29	Exposição das experiências dos professores participantes: - prática da professora de Arte (Prof.16.) que ao participar do primeiro encontro do Curso de Extensão construiu com seus alunos do Ensino Médio - EJA (Educação de Jovens e Adultos) através do recurso da utilização de imagens e elaboração de poesia reflexões em relação temática ambiental e seu conteúdo valorativo. - vivência a construção de uma casa aberta envolvendo a temática ambiental ao tema: "Plantas Medicinais" pelo professor de Arte (Prof.11.); experiência relatada do ano de 2008 de uma aula de Geografia pela professora que leciona as disciplinas de História e Geografia (Prof.8.) de forma que essa exposição abordou o desdobramento do trabalho já realizado (2008) à coleta seletiva na cidade de São José do Rio Preto. Reflexão da EA como tema transversal e reflexão a proposta de Carvalho (1999) às dimensões dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e à participação política. Reflexão aos limites do trabalho envolvendo a EA no processo educativo (tempo, currículo oficial).
Mai	06	Reflexões em relação às cidades de São Paulo/Rio Claro como desdobramento das discussões anteriormente empreendidas confluindo também na observação ao vídeo Sampa, de modo a destacar nas discussões dos participantes do Curso de Extensão diferenças culturais e sociais entre o

		município e a metrópole. Reflexões do poema "Cidadezinha qualquer" de Carlos Drummond de Andrade.
	13	Discussão da leitura de um capítulo do livro: "Macunaíma" de Mario de Andrade, com reflexões pelos participantes aos temas cidade, cultural e tecnologia, comparando o personagem do livro Macunaíma ao povo brasileiro.
	20	Reflexão à afetividade com o lugar no enunciado da professora de Língua Portuguesa (Prof. 2.). Reflexões a identidade do povo brasileiro articulado aos pensamentos ao personagem do livro Macunaíma, nos diálogos das professoras de Língua Portuguesa (Prof. 9.), Ciências (Prof.1.), e História (Prof.8.). Reflexão a relação dicotômica: cidade/natureza por todo o grupo de professores participantes, professores auxiliares, coordenadores e alunos.
	27	Reflexão a valorização da natureza articulando a arte por meio da apreciação estética, remetendo a crítica da visão racionalista, presente na sociedade moderna. Exposição pela aluna 2 ao trabalho em EA que se articule a atividade de fotografia, como modo de apreciar esteticamente. Exposições das coordenadoras à construção de um plano de ensino interdisciplinar. Motivação da professora de Arte (Prof.16.) em desenvolver um trabalho com o tema "Luar do sertão", e da professora de Ciências (Prof.:1.) em trabalhar a temática ambiental com relação ao tema "Sampa". Também motivação da professora de Língua Portuguesa (Prof.14) ao interesse em desenvolver atividades relacionadas ao poema de Carlos Drummond "Cidadezinha qualquer", com posicionamentos favoráveis das professoras de Língua Portuguesa (Prof.2.) e da professora de Arte (Prof.6.). Reflexão da vivência das professoras de Arte (Prof.6.) e da professora de Matemática (Prof.4.) no desenvolvimento de uma aula realizada da relação com a cidade de Rio Claro, articulando o tema: o campo e cidade. Reflexão ressaltada pelo enunciado da professora de Arte (Prof.16.) e questionamento da visão dicotômica por todo o grupo diante da discussão do quadro do pintor Cândido Portinari "Retirantes".
Junho	17	Proposta da coordenadora 2. ao trabalho em EA e valores, voltado à apreciação estética com o auxílio da fotografia. Discussão teórica à questão interdisciplinar envolvendo a problemática ambiental e o conteúdo escolar.
Julho	01	Reflexões a leitura de um texto, tema: desigualdade social. Reflexões da proposta interdisciplinar em EA e valores. Reflexão ao trabalho com valores éticos e estéticos diante da sensibilização proposto por Bonotto (2003). Reflexão a crítica a visão cartesiana diante da participação política; o problema ambiental no contexto social.
	29	Orientação da Coordenadora 1. na organização de 4 subgrupos de modo interdisciplinar com sugestão de temas: urbanização e plantas medicinais. Proposta de ciclo de estudo para o auxílio na construção da proposta do plano de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse quadro pudemos destacar reflexões privilegiando em um primeiro momento a apreciação estética na apreensão da natureza. Compreendemos também reflexões voltadas a práticas de professores (Projeto articulado ao tema Sampa; Projeto articulado à cidade de São José do Rio Preto). “Observamos reflexões ante o uso de poemas, como

“Cidadezinha qualquer” de Carlos Drummond”, ante as reflexões ocorridas após uma atividade que utilizou trecho do livro "Macunaíma" do autor Mario de Andrade, destacando as relações entre a cidade e o campo, cidade e metrópole, que se completaram com um olhar para a obra "Os retirantes" de Cândido Portinari.

Reconhecemos perspectivas envolvendo a relação homem-natureza desintegrados, hierarquizada no enfoque a urbanização; contorno decorrente ao Curso de Extensão. De modo que destacamos nos diálogos, possibilidades de construção de propostas de ensino voltadas a essa concepção.

Identificamos que em meio à proposta apresentada no curso para o trabalho com a temática ambiental articulando a dimensões dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e a participação política, as reflexões relativas aos limites e possibilidades em EA; aos limites em relação ao currículo oficial, ao tempo; às possibilidades ao olhar estético. Portanto, a complexidade da proposta evoca no grupo as reflexões sobre as limitações para concretizá-la.

Apresentamos agora o percurso de elaboração das propostas de ensino nos subgrupos "Portinari", "FEENA", "Rio Claro" e "Alimento". Como já afirmamos, recorreremos frequentemente em nossa análise aos encontros do curso em questão, para expormos nossa argumentação com mais detalhes quando identificarmos a necessidade desse resgate.

4.2 Síntese da construção das propostas de ensino

Realçamos, inicialmente, alguns aspectos referentes ao processo de elaboração e construção dos planos de ensino os quais consideramos relevantes de serem tratados por suscitarem a contextualização dos encontros estabelecidos no primeiro semestre do Curso de Extensão, bem como a articulação dos professores com relação à temática ambiental e o seu conteúdo valorativo.

Nesse sentido as propostas intituladas: "A temática ambiental a partir da vida e obra de Portinari" "FEENA: Patrimônio Histórico, Cultural e Paisagístico de Rio Claro", "Rio Claro, cidade azul. Continua sendo?" e "O alimento nosso de cada dia" respectivamente estabelecidas nos subgrupos "Portinari", "FEENA", "Rio Claro" e "Alimento", nos permite captar reflexões importantes ligadas aos diálogos construídos em meio à diversidade de perspectivas da temática ambiental: a possibilidade de compreender desde a relação com o lugar em que se vive despertada a partir da obra artística; a conscientização de uma nova perspectiva da relação homem-natureza; a discussão à reflexão na sustentabilidade das cidades; até a alimentação e seu reflexo com a questão ambiental.

Os planos a serem construídos levavam o desafio da perspectiva interdisciplinar (Carvalho, 1999) bem como a tentativa de inserção da proposta de ensino no currículo oficial no qual os professores da rede estadual de ensino deveriam atender, além do desenvolvimento de estratégias de ensino nas diferentes dimensões de conhecimentos, valores e a participação política da EA, de acordo com Carvalho (1999), que se articularam à ênfase para o trabalho com valores, este apoiado nas propostas detalhadas por Puig (1998). Todos esses desafios e essas construções foram ressaltados no Ciclo de Estudos.

4.2.1 A proposta em "Portinari"

A elaboração da proposta do plano de ensino no subgrupo "Portinari" teve como objetivos identificar nas obras "Roda Infantil", "Paisagem de Brodowski" e "Noite de Brodowski" do pintor Cândido Portinari a relação afetiva com o lugar, sendo que partir da apreciação estética buscar-se-ia estabelecer uma conexão quanto ao reconhecimento e a necessidade da participação individual e coletiva nas ações e decisões que afetam o ambiente em que vivemos, que ao terem significado ao sujeito, passa a ser motivo de cuidados.

No **Anexo B**, pode ser visualizado o plano construído, este sendo articulada com as contribuições de professores das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte, buscando desenvolvê-lo na perspectiva interdisciplinar.

O tema trabalhado originou-se entre as reflexões referentes à temática ambiental e sua dimensão valorativa, que unida à questão da interdisciplinaridade e à articulação ao currículo oficial, despertou inicialmente o interesse pelo desenvolvimento de um projeto articulado ao tema Grécia. A democracia, a agricultura, a arte interligavam essa proposta.

Porém, os comentários de um professor (professor 11.), ao revelar seu interesse em trabalhar com algo mais localizado no Brasil, despertaram para o interesse na proposta do projeto articulado a Cândido Portinari. Destacamos o enunciado:

Prof. 11.: "Embora a ideia de uma apreciação de música e seus valores, eu pensei em algo mais localizado no Brasil. Algo que precisaria de mais trabalho, é claro, mas tinha pensado em trabalhar Cândido Portinari" (PORTINARI, p.2, 05 de Agosto de 2010).

Juntou-se a essa exposição, a colocação de uma professora (professora 13.) a respeito de um trabalho já desenvolvido (projeto com alunos PEJA da cidade de Ribeirão Preto) sobre a obra do autor, fortalecendo a ideia de se trabalhar a temática ambiental na vida e na obra de Portinari, de modo a relacioná-la aos problemas ambientais.

Assim a elaboração da proposta se seguia nesse subgrupo: foi pensada uma atividade de análise biográfica, onde os alunos seriam analisados para posteriormente retratar sua

própria história, utilizando como base o autor "Cândido Portinari". Nesse caminho, os professores pensavam em elaborar com os alunos um livro que pudesse integrar todas as séries nas quais trabalhariam organizados em três etapas: uma poesia escrita a partir da obra, uma poesia de um fato atual relacionado com a obra e uma releitura da obra relacionada com a biografia do aluno, de forma a integrar o tema da obra com o meio ambiente. Entretanto, na proposta final a análise de biografia não se concluiu.

A relação de Portinari com Brodóswki (sua cidade natal) denunciando os problemas sociais despertou para a construção de um plano de ensino que destacou a perspectiva do envolvimento com o lugar, com enfoque na participação individual e coletiva relacionada a essa valorização do lugar em que se vive, para a construção de uma sociedade sustentável; tema abordado e discutido no Curso de Extensão.

4.2.2 A proposta em "FEENA"

O tema desenvolvido no subgrupo "FEENA" envolveu a participação de professoras das áreas curriculares de Língua Portuguesa, Geografia, História e Arte.

Entre as reflexões para construção da proposta de ensino, a questão da urbanização se realçou. A proposta de uma professora participante (professora 8.) ao relembrar os caminhos de construção de um projeto com referência à cidade de São José do Rio Preto (sendo que o projeto de trabalho contemplava o tema: coleta seletiva, anteriormente também apresentada no Curso de Extensão), resultou a ideia do desenvolvimento de um trabalho voltado à cidade de rio claro.

Nesse sentido, a definição do tema no subgrupo, diante da construção da proposta de ensino em um primeiro momento, voltou-se à questão da realidade concreta da urbanização. Destacamos os diálogos:

Coord. 2.: "Então eu tenho a impressão que o outro grupo vai trabalhar mais nessa dimensão, e nós vamos mais para a questão do concreto como é a cidade ao se desenvolver de forma desorganizada resulta em um espaço físico, os problemas no ambiente físico: o rio que transborda, o morro que escorrega, o lixo na rua.

[...]

Prof. 8.: Agora vai aparece os loteamentos ilegais da cidade, é tudo que tem de igual aqui é um bairro ilegal tá vendo, residencial; [/], aí entra a parte do lixo da cidade, trabalho muito legal; [/] aí e como era o lixo antes; [/] porque lá tem uma empresa que cuida do lixo tá vendo onde lixo, [/] tratamento do chorume, [/], as pessoas que moravam no lixo pegaram pra trabalhar.

[...]

Coord. 2.: Quando vocês trabalharam nesse projeto o que você mostrou pra mim é uma apresentação bem voltada para o conhecimento sobre o problema do lixo decorrente da expansão urbana, e o impacto que isso causa; vocês chegaram a trabalhar alguma coisa na dimensão dos valores com eles?

Prof. 16.: É a mesma coisa lá [/] na avenida Rio Claro

Prof. 8.: Tudo, porque eles viram quanto o impacto numa cidade já foi imenso, a cidade cresceu de uma hora para outra e isso não é só lá, em todos os lugares acontecem, então se as pessoas não terem conscientização de cuidar agora quem vai ter?"(FEENA, p.2, 26 de Agosto de 2010).

No entanto, ao se perceber a semelhança com a temática de outro subgrupo articulado ao estilo de vida urbano, a questão da metrópole, ao individualismo e a violência, a partir da intervenção da coordenadora do curso, esse subgrupo acabou tomando outra posição. Com isso a mudança provocada garantiu a diversidade de temas ambientais a serem contemplados nos diferentes projetos de ensino.

O novo tema escolhido permitiu a articulação do trabalho com o meio ambiente com a Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade. O tema intitulado "FEENA: patrimônio histórico, cultural e paisagístico em Rio Claro", passou a definir propostas a importância de uma Unidade de Conservação, no caso a FEENA, que, presente no município de Rio Claro, possibilitou discussões de sua relação com o ambiente urbano.

Segundo o plano de ensino exposto no **Anexo C**, o tema apresentou os objetivos de compreender a importância da Floresta para o município de Rio Claro, cidade localizada no interior do estado de São Paulo, a partir dos aspectos ambiental, cultural e histórico, de modo a valorizar o potencial paisagístico, levando ao resgate do seu valor histórico, de forma a colaborar com a construção e reconstrução de novos padrões de relacionamento com esse espaço.

Nesse sentido, para a elaboração do projeto, a proposta se desenvolveu entre leituras feitas pelos professores, de textos sobre a Floresta, buscando dados sobre seu histórico e suas características ambientais. A proposta também procurou promover uma visita a FEENA de forma a ressaltar a participação crítica dos alunos em relação ao local e sua importância para a região.

Foi também proposto para o trabalho com os alunos a construção de um dilema. Outra proposta de atividade envolvia um convite a ser exposto na escola. Um convite que poderia ampliar a participação dos alunos como multiplicadores de valores em EA, pois os mesmos através da Arte apresentariam a escola e a família seu envolvimento e reflexão sobre a FEENA. Entretanto, principalmente por ser uma atividade que demandaria um grande tempo a ser desenvolvida acabou não ocorrendo de fato.

4.2.3 A proposta em "Rio Claro"

A elaboração da proposta do plano de ensino no subgrupo "Rio Claro", envolveu duas professoras das áreas de Língua Portuguesa, uma professora de Artes e uma professora de Ciências.

O tema trabalhado originou-se entre as reflexões empreendidas no Curso de Extensão, quando foi apresentada por uma professora (professora 5.) um trabalho que realizou a partir da música “Sampa” de Caetano Veloso, que permitia lidar com questões relativas ao modelo de urbanização que encontramos nas cidades. Destacamos o diálogo:

Prof. 1.: "O que foi o teu trabalho?

Prof. 5.: A violência urbana

Prof. 1.: A gente pode entrar nesse assunto com a valorização humana/ambiente. Porque uma não vive sem a outra, se você não valoriza o humano tem pessoas morando na rua, comendo lixo. Podemos fazer uma ponte da valorização humana com o ambiente.

Prof. 5.: Bom, lá tem tudo, Sampa tem tudo isso.

[...]

Prof. 1.: Dentro de Sampa e Rio Claro vamos encaminhar eles para qual assunto? Poluição, consumismo, pobreza?”(RIO CLARO, p.3-7, 05 de Agosto de 2010).

Conforme exposto, algumas reflexões a respeito do tema urbanização e a temática ambiental já haviam sido explanadas entre os docentes, no Curso de Extensão.

Como resultado final do trabalho construído por esse subgrupo, o plano de ensino intitulado “Rio Claro, cidade Azul. Continua sendo? aproveitou as reflexões empreendidas, e a despeito do adjetivo dado ao município, inserindo-o no título do plano de ensino. Nesse sentido o plano estabelecido, apresentado no **Anexo D**, teve por objetivos investigar os perfis da cidade de Rio Claro e São Paulo no sentido de identificar problemas ambientais e problemas sociais gerados pelo modelo de urbanização adotado, de forma a enfatizar a valorização dos patrimônios históricos e ambientais de Rio Claro.

Ressaltamos que nesse subgrupo a questão da construção interdisciplinar envolveu diversas reflexões, de modo que com reforços no poema "Ludismo" de Orides Fontela, apresentado no **Anexo E**, o subgrupo procurou articular a proposta sobre a questão da sustentabilidade e às atividades de apreciação e, nesse sentido, também procurou despertar reflexões sobre a participação política frente aos problemas do município de Rio Claro.

4.2.4 A proposta em "Alimento"

A elaboração da proposta do plano de ensino no subgrupo "Alimento" envolveu uma professora de Inglês, uma professora de Ciências e uma de professora de Matemática, com apoio De uma professora de Artes que, por ocasião do curso, ocupada a função de coordenadora de escola.

Após varias discussões de temas e possibilidades de introduzir a temática ambiental e valores, decidiu-se explorar uma proposta relacionada à alimentação. Destacamos o diálogo:

Prof. 4.: "Eu já estou pensando o que vai entrar, na matemática, que vai entrar agora na matéria, no começo agora já vai ser de promoção, proporcionalidade, de começar com o consumo né, proporcionalidade direta, então eu pensei em incluir essa parte de consumo, essa relação do homem.

Coord. 1.: Com a natureza e quanto ele consome de recursos naturais.

[...]

Prof. 3.: Consumo de que?

Prof. 4.: De forma geral, pensei em fazer calculo, ver grupos, e discutir ali por exemplo, uma coisa simples assim, papel higiênico.

Prof. 3.: Tem que ser uma coisa da escola que eles vivem, não é? Ou não?

Coord. 1.: Pode, a ideia é ver mesmo onde encarna, embarca essa questão.

Prof. 3.: No ambiente escolar.

[...]

Coord. 1.: O que vocês está falando, eu não sei se ainda tenho, me lembrou um email que eu recebi daqueles PowerPoint em relação a alimentação, que mostrava o padrão de alimentação em culturas diferentes? [...]" (ALIMENTO, p.7, 12 de Agosto de 2010).

A proposta construída entre as reflexões empreendidas a respeito do consumo de alimentos e da cultura, de forma a ressaltar o padrão de alimentação em diferentes povos, encaminhou o projeto de ensino às perspectivas de uma sociedade consumista frente à alimentação, em meio à relação da indústria e do marketing.

Entre a proposta, reflexões acerca da dimensão estética, por meio da apreciação de obras artísticas ligadas ao tema alimentos se ligaram a reflexões, buscou-se por meio de uma atividade prática realçar o gosto, a cor, a forma dos alimentos naturais.

A proposta procurou articular o projeto de ensino ao projeto curricular do caderno do Estado de São Paulo. Assim, na disciplina de matemática realçou do plano, a proposta de trabalhar com gráficos e tabelas; Inglês com um vocabulário específico e Ciências com questões sobre alimentos e nutrição; todos deveriam articular por fim a proposta à temática ambiental. Nesse sentido esse grupo se enquadrado muito confortavelmente junto à proposta do currículo oficial do estado de São Paulo que os professores dessa rede devem seguir. O grupo procurou também contemplar em seu plano um atividade envolvendo discussão de dilema, conforme proposta de Puig (1998) em relação à escolha de alimentos naturais e industrializados em dada situação hipotética criada.

A partir dessas decisões e encaminhamentos, o plano de ensino construído “O alimento nosso de cada dia”, teve por objetivos trabalhar a importância da alimentação saudável; analisar o padrão de alimentação atual de forma a comparar com o modelo de outras gerações; identificar os problemas alimentares e analisar a influência da tecnologia, da mídia na produção e qualidade dos alimentos; e apreciar o sabor, formas, cores de frutas típicas da região, despertando para sua valorização.

4.3 Síntese dos encontros do Ciclo de Estudos do projeto de extensão: "Educação Ambiental e o trabalho com valores" - 2010

O Ciclo de Estudos estabelecido no período de Agosto e Setembro do ano de 2010 nos permitiu compreender os momentos de elaboração e desenvolvimento das propostas dos planos de ensino. Nossa análise se deu a partir de três discussões presenciais extras que ocorreram ao longo do projeto de que foram posteriormente transcritas. No **Quadro 6** apresentamos um resumo dessas três reuniões destacando reflexões que permearam a construção das propostas e seu desenvolvimento no segundo semestre do referido ano.

Quadro 6: Reflexões das reuniões do Ciclo de Estudos do projeto de extensão "Educação Ambiental e o trabalho com Valores" 2 semestre - 2010.

CICLO DE ESTUDOS DO PROJETO DE EXTENSÃO: "EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES" 2 SEMESTRE - 2010		
Mês	Dia	Conteúdo
Agosto	28	Reflexões ao desenvolvimento da autonomia moral diante da perspectiva construtivista de Piaget (1954). Reflexão ao desenvolvimento da autonomia diante da perspectiva de Araújo (2002) pautada na participação ativa do sujeito à construção delineada na socialização das relações de reciprocidade e respeito mútuo com outros sujeitos. Reflexões a clarificação de valores a partir da proposta de Puig (1998); do subgrupo "Rio Claro" aos conflitos de valores em Sampa/Rio Claro diante da preservação do patrimônio histórico e cultural do município de Rio Claro; do subgrupo "Alimento", reflexão a alimentação natural e a industrializada. Reflexões ao trabalho à temática ambiental articulado a três dimensões anteriormente apresentadas (conhecimentos, valores e participação política). Reflexões as dimensões o local e global ao desenvolvimento de uma proposta que consiga articular essa posição. Reflexões do subgrupo "Portinari" no estabelecimento da relação com o lugar no desenvolvimento com o trabalho com biografia.
	18	Reflexões ao trabalho com biografia; processo reflexivo de se colocar no mundo. Reflexões a clarificação de valores; os dilemas morais, a dinâmicas de Role-playing game (RPG), que por meio da dramatização, expressa formas de se colocar na posição do outro.
Setembro	25	Reflexões aos valores inerentes a temática ambiental. Reflexões ao juízo moral. Reflexões a biografia, fotografia. Reflexões a apreciação estética, unida cognição, a afetividade e ação. Reflexões a interdisciplinaridade. Reflexões a clarificação de valores. Reflexões ao local e global. Reflexões a complexidade do ser humano.

Fonte: Elaborado pela autora.

Disposto o quadro pudemos analisar reflexões referentes aos 4 subgrupos durante a elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino, que deveriam contemplar conforme o referencial apresentado no curso um trabalho específico, transversal com valores que

articulado e envolvendo em suas atividades a cognição, a afetividade e a ação subsidiariam práticas em EA voltadas para a construção de valores ambientalmente desejáveis.

Destacamos que foram ressaltadas propostas de trabalho contemplando a discussão de dilemas, expondo a questão do conflito de valores, como o conflito envolvendo a FEENA, entre a construção de um parque de diversão ou a sua conservação, outras propostas também apareceu, conforme expusemos. Após as reflexões envolvendo a estruturação dos planos de ensino destacamos os diálogos construídos, de modo a expressar construções sobre a temática ambiental e sua dimensão valorativa.

4.4 Perspectivas apresentadas pelos professores

Após a contextualização referente ao primeiro semestre do Curso de Extensão, as construção das propostas de ensino de cada subgrupo e a síntese das reflexões realizadas no Ciclo de Estudos, destacamos agora os diálogos analisados. Expomos os excertos a partir da leitura dos diálogos ocorridos nos subgrupos "Portinari", "Rio Claro", "FEENA" e "Alimento". Apresentamos nossa análise primeiramente em perspectivas emergidas dos 4 subgrupos, de modo que verificamos que uma mesma perspectiva se apresentou por diferentes caminhos e aspectos, palavras e expressões utilizadas pelos professores. Continuando nossa análise destacamos as perspectivas que, a nosso ver, se ressaltaram, ou marcaram um determinado subgrupo.

4.4.1 Perspectivas emergidas dos quatro subgrupos

Nesse espaço reunimos os diálogos empreendidos durante a construção dos planos de ensino nos subgrupos que trabalharam ao longo do projeto Curso de Extensão. Nesse momento contextualizamos as perspectivas construídas no conjunto dos 4 subgrupos.

4.4.1.1 Perspectivas relativas ao Curso de Extensão

Nessa etapa caminhamos na busca por perspectivas construídas nas interações entre os professores nos 4 subgrupos do Curso de Extensão. No contexto do primeiro semestre do Curso EA e o trabalho com Valores.

Destacamos a percepção dos professores frente à construção das propostas de ensino, Recorrendo à perspectiva de Bakhtin (2010; 2011). Com Fiorin (2008), entendemos que o enunciado, sendo a réplica de um diálogo, leva em conta outros discursos, que a este

enunciado conta, refuta, confirma, completa, pressupõe aos discursos empreendidos, em nosso caso, no contexto do Curso de Extensão.

Nesse sentido as propostas vão sendo construídas a partir das confirmações, complementações, dos ecos, lembranças, ressonâncias, no contexto do diálogo empreendido. Com esse entendimento focamos no primeiro diálogo, subgrupo "Portinari":

*Prof.11.: "Minha ideia seria fazer a releitura de obras. Portinari trabalha muito a questão do ambiente nacional, **porque valoriza o homem da terra, valoriza aquilo que tinha na região dele.** Eu pensei que em termos de história, dos retirantes, vem falar dos problemas ambientais do nordeste. Então quando chegasse na parte do português, mesmo que não é o nosso caso aqui, poderíamos trabalhar produções de texto com figuras dessas obras.*

Prof. 11.: Com a própria análise da obra de Portinari já dá pra fazer relação com a questão ambiental, a questão social e a questão de valores.

Prof. 13.: Seria mais fácil trabalhá-lo com alunos da quinta série também" (PORTINARI, p.3, 05 de Agosto de 2010).

O docente, ao enunciar que "Candido Portinari" valoriza a relação com o lugar, ao mesmo tempo valoriza a relação do homem com a natureza.

As vozes surgidas no Curso de Extensão, ao remeter à temática ambiental e a sua dimensão valorativa, expõem o valor da relação; da afetividade. A essa posição destacamos que o diálogo ocupa, portanto, perspectiva no contexto empreendido em todo o Curso em questão.

Continuamos nossa análise voltando-nos a diálogos presentes nos subgrupos "FEENA" e "Rio Claro".

Prof. 8.: "No trabalho do grupo

*Prof. 7.: **lá da sua cidade?***

[...]

Prof. 8.: Agora vai aparece os loteamentos ilegais da cidade, é tudo que tem de igual aqui é um bairro ilegal tá vendo, residencial; [/], aí entra a parte do lixo da cidade, trabalho muito legal; [/] aí e como era o lixo antes; [/] porque lá tem uma empresa que cuida do lixo tá vendo onde lixo, [/] tratamento do chorume, [/], as pessoas que moravam no lixo pegaram pra trabalhar.

[...]

Coord. 2.: Quando vocês trabalharam nesse projeto o que você mostrou pra mim é uma apresentação bem voltada para o conhecimento sobre o problema do lixo decorrente da expansão urbana, e o impacto que isso causa; vocês chegaram a trabalhar alguma coisa na dimensão dos valores com eles?

Prof. 16.: É a mesma coisa lá [/] na avenida Rio Claro

Prof. 8.: Tudo, porque eles viram quanto o impacto numa cidade já foi imenso, a cidade cresceu de uma hora para outra e isso não é só lá, em todos os lugares acontecem, então se as pessoas não terem conscientização de cuidar agora quem vai ter?

[...]

Prof. 2.: Eu passei por lá, e falei, mas o que eles estão fazendo dever estar canalizando, mas lá na Visconde daquele tipo.

Coord. 2.: É

Coord.: que tal vocês caminharem com impacto em Rio Claro.

*Prof. 2.: **Fico pensando nos recursos, na questão da arte mesmo.***

[...]

Prof. 2.: Se você pegar um impacto a eles aí, volta pra questão do lixo

Prof. 2.: dessa região aqui

*Prof. 8.: **é o lixo, lembra que eu tinha feito tudo aquilo**" (FEENA, p.2-10, 26 de Agosto de 2010).*

Prof. 1.: **"O que foi o teu trabalho?"**

Prof. 5.: A violência urbana

Prof. 1.: A gente pode entrar nesse assunto com a valorização humana/ambiente. Porque uma não vive sem a outra, se você não valoriza o humano tem pessoas morando na rua, comendo lixo. Podemos fazer uma ponte da valorização humana com o ambiente.

Prof. 5.: Bom, lá tem tudo, Sampa tem tudo isso.

[...]

Prof. 1.: **Dentro de Sampa e Rio Claro** vamos encaminhar eles para qual assunto? **Poluição, consumismo, pobreza?** "(RIO CLARO, p.3-7, 05 de Agosto de 2010).

Nesses subgrupos também verificamos essa relação. Ambos enunciam como tema a ser trabalhado na proposta de ensino, os problemas ambientais e problemas sociais gerados pelo modelo da urbanização.

Em "Alimentos", também percebemos esse caminho:

Prof. 4.: "Eu já estou pensando o que vai entrar, na matemática, que vai entrar agora na matéria, no começo agora já vai ser de promoção, proporcionalidade, de começar com o consumo né, proporcionalidade direta, então eu pensei **em incluir essa parte de consumo, essa relação do homem.**

Coord. 1.: Com a natureza e quanto ele consome de recursos naturais.

[...]

Prof. 3.: **Consumo de que?**

Prof. 4.: De forma geral, pensei em fazer calculo, ver grupos, e discutir ali por exemplo, uma coisa simples assim, papel higiênico.

Prof. 3.: Tem que ser uma coisa da escola que eles vivem, não é? Ou não?

Coord. 1.: Pode, a ideia é ver mesmo onde encarna, embarca essa questão.

Prof. 3.: No ambiente escolar.

[...]

Coord. 1.: O que vocês está falando, eu não sei se ainda tenho, me lembrou um email que eu recebi daqueles PowerPoint em relação **a alimentação**, que mostrava o padrão de alimentação em culturas diferentes? [...]" (ALIMENTO, p.7, 12 de Agosto de 2010).

A constituição desses diálogos diante do consumismo, diálogos presentes no Curso, abre espaço para a construção da proposta de ensino voltado à temática da alimentação.

A partir dos diálogos, compreendemos que a relação com o lugar ante a obra artística, a temática ambiental e a dimensão valorativa relacionada à questão da urbanização e do consumo com reflexo na alimentação se constrói do próprio movimento existente no curso de extensão de crítica aos modelos hegemônicos e busca de modelos ambientalmente desejáveis.

4.4.1.2 Perspectivas relativas à interdisciplinaridade

Ressaltamos ainda outra perspectiva que se fez presente a construção da proposta do plano de ensino; relativa à interdisciplinaridade na prática na EA. Recorremos aos diálogos empreendidos em cada subgrupo ao intuito de compreender a relação e posicionamentos às construções do plano de ensino. Apresentamos inicialmente o subgrupo "Alimento" para visualizar a condução da proposta na elaboração no plano.

Coord. 1.: *"Então gente, o desafio vai ser esse: sentar e elaborar conjuntamente dentro de um certo tempo, não tanto quanto é preciso, mas acho que um pouco mais do que o que a gente tem no HTPC, uma proposta que seja interdisciplinar, que seja movendo a colaboração dos colegas e ver no desafio que você vai pra sua aula, de repente uma aula de português, você vai levar lá uma música que o professor de artes sugeriu, português com a música não é um bom exemplo, ou por exemplo numa aula de ciências trabalhar com uma pintura.*

[...]

Prof. 11.: *Vai definir uma série em comum?*

Coord. 1.: *Não ciências está com uma sétima série, matemática sexta, inglês quinta" (ALIMENTO, p.6-8, 05 de Agosto de 2010).*

Em "Alimentos" podemos observar a construção da proposta de ensino a todo o corpo de professores, de modo que, o professor 11. ao questionar o desenvolvimento de um trabalho em comum, conseguimos perceber essa orientação dada a todo o grupo de professores. Esse docente pertence ao subgrupo "Portinari"; grupo que apresenta dúvidas a respeito dessa questão, durante a elaboração da proposta de ensino.

Voltando à nossa análise, os professores têm o desafio de um plano a ser elaborado para diferentes disciplinas e séries, de modo que a EA se apresentando como um conteúdo transversal, não se limita a séries específicas e a disciplinas determinadas.

O diálogo em "Alimentos" se seguiu sobre essa articulação; a articulação interdisciplinar. É o que pode ser verificado no diálogo:

Prof. 4.: *"Pra trabalhar esse tema, é... Ressaltando a importância né? De uma alimentação saudável e coisas assim, nós vamos elaborar algumas atividades entre matemática, Artes e Ciências.*

A. 3.: *E inglês*

Prof. 4.:*[...] A partir disso, artes... Quer falar um pouquinho de Artes? É... Matemática vai trabalhar mesmo com o tratamento de informações ligadas a gráficos e tabelas.*

[...]

Prof. 15.: *Industrializados e a valorização também dos produtos naturais.*

[...]

Prof. 4.: *Até nos falamos [/] a proposta de trabalhar, né? Fazer filminho depois que fazer a entrevista né? Já teve, essas ideias nós já..." (ALIMENTO, p.4-17, 26 de Agosto de 2010).*

Nesse subgrupo podemos perceber articulações à temática nas várias disciplinas: matemática articulada ao conhecimento em relação a gráficos e tabelas; inglês articulada com nomes dos lugares da escola; arte articulada com a influência da propaganda e ciências em sua articulação sobre alimentação, todas igualmente associadas diante da interdisciplinaridade para construir as práticas em EA.

A temática ambiental, no campo de trabalho de cada professor, propiciou a reflexão sobre as propostas de ensino que pode vir a ser construídas articulando o meio ambiente ao conteúdo disciplinar do currículo. Sobre isso ressaltamos o trabalho de Carvalho (2001), ao tratar da EA como tema transversal, apontando que esta não seja vista com uma atividade que seja posta externamente ao currículo, mas que seja contextualizada nas interfaces de cada componente curricular.

Seguindo nossa análise com o subgrupo "Portinari" pudemos perceber uma preocupação diante da proposta. Pudemos verificar todo um posicionamento de apreensão envolvendo os docentes:

*Prof. 11.: "Minha ideia seria fazer a releitura de **obras**. [...] Eu pensei que em termos de **história**, dos retirantes, vem falar dos problemas ambientais do nordeste. Então quando chegasse **na parte do português, mesmo que não é o nosso caso aqui**, poderíamos trabalhar produções de texto com figuras dessas obras" (PORTINARI, p.3, 05 de Agosto de 2010).*

No primeiro diálogo estabelecido no subgrupo "Portinari", percebemos como a proposta se delineou. Entre a proposta interdisciplinar e transversal em EA, envolvendo o ensino de Artes, Língua Portuguesa e História, a proposta de ensino caminhou para outra posição. O docente ao enunciar:

*Prof. 11.: [...] "**Na parte do português, mesmo que não é o nosso caso aqui**" (PORTINARI, p.3, 05 de Agosto de 2010).*

Isso remete a proposta de ensino para outro caminho excluindo o ensino de Português. Nesse subgrupo, como havia dois professores que iriam trabalhar na mesma escola e com a mesma turma, quinta série/sexta ano, a proposta foi sendo construída articulando apenas Arte e História. Esse encaminhamento pode ser visualizado no enunciado do professor:

*Prof. 11. "[...] Mas assim, eu particularmente, no lugar de trabalhar uma autobiografia com o aluno, eu trabalharia com poesia, com sei lá, **eu não manjo de português, mas essas figuras todas de linguagem eu trabalharia esse tipo de coisa com o aluno**" (PORTINARI, p.5-8, 19 de Agosto de 2010).*

Porém, para esse professor, como colocado em outras circunstâncias nos diálogos presentes no subgrupo, esse desafio se daria no aprofundamento do conhecimento relativo a esse conteúdo, que poderia enfrentar.

Para a professora de Português, a dificuldade em relação ao trabalho interdisciplinar se mostraria mais complexa, por abarcar conteúdos de diferentes áreas, o que realmente era o desafio apresentado.

Prof. A. 1.: "[...] Lembra que eu falei a ideia de trabalhar com a biografia, né? [...] Ai, a ideia era que podia todo mundo trabalhar com a biografia, porque vocês vão trabalhar na 5ª né?

Várias vozes: Isso. E ela na 7ª.

Prof. A. 1.: [...] Podia ser assim um começo de trabalho. Daí todo mundo trabalhava, mesmo vocês dois na mesma sala, dividir algumas tarefas pra não ficar repetitivo lógico, mas eu não entendo como que vai fazer pra mostrar obras de Portinari. [/], que a secretaria manda pra a escola, será que não tem?

[...]

*Prof. 14.: E eu só tenho a 7ªs na mesma escola, só tenho 7ªs, posso escolher qualquer uma delas mas **não tem como fazer o mesmo trabalho**" (PORTINARI, p.1-9, 12 de Agosto de 2010).*

A dificuldade apresentada por essa professora demonstra a dificuldade enfrentada por professores ao desenvolver propostas em diferentes abordagens. Diante de uma proposta interdisciplinar, o aprofundamento que envolve diversos saberes, torna a EA um grande desafio, que só pode ser enfrentado com uma fundamentação teórica consistente (CARVALHO, 1999).

Prof. 11. "[...] Mas assim, eu particularmente, no lugar de trabalhar uma auto-biografia com o aluno, eu trabalharia com poesia, com sei lá, eu não manjo de português, mas essas figuras todas de linguagem eu trabalharia esse tipo de coisa com o aluno.

Prof. A. 2.: Então não tem o menor problema. a gente se você quiser, ao invés da gente trabalhar com a auto-biografia, ao invés a gente trabalharia com as imagens, por exemplo, não sei...

[...]

Prof. 11.: [...] A ideia não é que seja um trabalho interdisciplinar, e que sirva para todos os anos?

[...]

Prof. A. 2.: Mas aquele plano de ensino que a gente tá pensando em propor pra vocês é que eles trabalhem um pouquinho das três áreas. Então aquilo, que eu falei, a sorte de vocês é que você e a professora de história vão trabalhar com a mesma turma. Então a perspectiva de história e de artes vão ser bem trabalhadas. A perspectiva de português você a professora S. 1 vão ter que dar um gancho de entrada na aula de vocês.

[...]

*Prof. A. 2.: [...] Então a gente tinha que elaborar um plano onde tenham atividades de todas as três frentes: artes, história e português. Para que seja desenvolvida independente se o professor estiver sozinho, que não é muito bom né, ou que tenha um grupo de professores [...] **Veja a professora S. 2 vai estar lá na 7ª série sozinha, mas pra isso ela vai estar [/], mas é possível aplicar [...]** (PORTINARI, p.5-8, 19 de Agosto de 2010).*

Nesse sentido, destacamos no diálogo da docente a confirmação a essa posição:

Prof. 14.: "Então, e se usando isso essa ideia, pri, pri... A princípio, mostra a obra e Vê o que ele vai pensar em cima da obra, se assim, do nada ele vai começar analisar.

Prof. 11.: Ele faria uma leitura visual da obra.

Prof. 14.: Aí, num primeiro momento mostrar a obra? Como eles veem?

Prof. 11.: É, pode ser, Aí sim, mas daí não começa, não faz pergunta difícil sobre a vida do Portinari

*Prof. 14.: "Não, me fala nada. Nem fala praticamente nada, só fala, mostra a obra. O Portinari, um pintor assim, fala que ele gostava de retratar o aspecto social, né? Gostava de pintar tudo, ahn, relacionado ao lugar em que ele vivia, assim, por cima. Depois pedir até pra eles fazerem. **Eu já to até pensando numa aula de artes minha aqui, eles fazerem, distribuir sulfite e eles fazerem os desenhos. Então já to assim, me colocando lá.***

Prof. 11., né. Vou me vestir de Prof. 11. e falar "Agora vocês vão fazer o desenho". Já... Ah, um dia antes avisar, tragam lápis de cor, porque não é todo dia que eles tem. Então amanhã vocês vão ter uma aula de português diferente. Vamos fazer, vamos pintar" (PORTINARI, p.14, 02 de Setembro de 2010).

Deste modo compreendemos, em sua fala, uma perspectiva de ensino ampliada. Sendo uma professora de Português, começa a superar seu medo inicialmente enunciado. Há, portanto uma perspectiva de interdisciplinaridade no trabalho em EA sendo construída por essa professora. Sua frase “vou me vestir do professor 11.” indica sua perspectiva de ensino envolvendo outras áreas do conhecimento. Ela começa a quebrar a barreira inicialmente encontrada, da fragmentação da disciplina, a de Orides Fontela, "Ludismo".

Posteriormente a essa reunião, observamos outra exposição. Novamente observamos o desafio da proposta:

Prof. 13: "Na mesma sala... Sou de História ele é de Artes.

[...]

Prof. 13.: É o que combinamos aqui, só que eu peguei a mesma série dele. Só que ele trabalha mais a área de Artes...

[...]

Prof. 13.: Pra não ficar repetitivo, ele trabalha as obras, né? A releitura das obras e eu trabalharia a parte biográfica, né? A história da cidade, do artista, né? Eu tô pensando depois disso trabalhar com eles...

[...]

Prof. 13.: Eu peguei a mesma sala por conta de que ele não vai tá aqui, aí eu entro na matéria dele, vai ser um desafio e trabalho tudo, a história e [/] do artista.

Prof. 11.: Então você vai pegar... Qual quinta, você vai pegar.

*Prof. 13.: **Eu pego a mesma sua.***

*Prof. 11.: **Não, eu vou pegar outra classe**" (PORTINARI, p.3-9, 23 de Setembro de 2010).*

Esse diálogo nos revela uma conversa do subgrupo com a coordenadora do projeto acaba por problematizar a situação.

A oportunidade de buscar o caminho inicial se desfaz a ruptura do ensino de Arte e História. Essa posição se marca novamente em diálogos repletos de receios. Ao que sublinhamos no diálogo, o desafio empreendido a docente 13. e sua insistência por continuar com a proposta Arte e História.

Decorrendo a proposta e com a nova perspectiva a ser enfrentada observamos que o assunto se desloca a outros posicionamentos, que entendemos que a professora enfrenta o desafio.

A.: "A sugestão... Todo mundo ficou com essa dúvida, o Prof. 11. ficou com essa dúvida. Então é assim, as atividades que a gente vai elaborar aqui, todas as etapas, todas elas vão ser feitas com os três professores.

*Prof. 13.: **Mas eu sei, até agora eu entendi**" (PORTINARI, p.1, 09 de Setembro de 2010).*

Prof. 13.: "E... legal. Eu tava só perdida nesse daí da paródia, por que eu nunca trabalhei com paródia, aí você me deu uma ideia.

Prof. 11.: Eu gostei assim do resultado das coisas que eu li assim, sabe? Eu gostei e eu" (PORTINARI, p.2, 30 de Setembro de 2010).

Em "FEENA" entre um momento no diálogo, também observamos a dificuldade ao entendimento de um plano de ensino interdisciplinar, de forma que a transposição da barreira de cada área vem a confirmar a carência ao desenvolvimento de propostas interdisciplinares na prática docente:

"FEENA"

Prof. 7.: "Isso, então vamos supor o que eu der para minha classe vai ser o que mais ou menos você vai estar dando, ou não, não tem nada a ver?, eu posso usar uma atividade de artes na minha

Prof. 8.: pode, acho que pode né

Prof. 16.: Tema gerador é assim, você dá um tema e cada um trabalha o seu tema, cada área da disciplina, com aquele tema incluindo o que eu possa ajudar você

Prof. 7.: É como se fosse uma classe só

Prof. 2.: Mas ao escolher uma classe você tem que trabalhar com todo o projeto

Prof. 16.: É, mas tema gerador não precisa, porque quando trabalhei na prefeitura e fiz vários temas gerador na prefeitura, eu trabalhava numa escola e a outra professora trabalhava em outra escola [...]

Prof. 7.: É difícil porque eu posso aplicar uma atividade sua" (FEENA, p.8-9, 05 de Agosto de 2010).

Os professores expressam na perspectiva a dificuldade de romper a barreira de ser exclusivamente professor em uma área específica. Entretanto a essa proposição decorrendo a proposta, compreendemos que esse subgrupo não encontra muitas dificuldades no desenvolvimento a construção de uma prática de ensino interdisciplinar. Porém o mesmo exige estudos e um preparo cuidadoso.

Em Rio Claro o diálogo é permeado entre perspectivas repletas da visão interdisciplinar. Ao enunciar:

Prof. 1.: "Bom, então em primeiro lugar a música, apreciação. Segundo o vídeo, a tradução. Terceiro lugar, o que nós vamos fazer?" (RIO CLARO, p.3, 15 de Agosto de 2010).

Demonstra uma proposta articula em conjunto. Ao que a essa proposta sendo questionadas ao trabalho interdisciplinar, as docentes se expressam:

Prof. A. 3.: "Gente então é isso, temos medo de quebrar a coisa, a unidade da disciplina, por exemplo, a unidade da história, da geografia. Mas sem quebrar nós não vamos conseguir esse saber do real múltiplo, que é composto por muitas coisas e pode gerar uma consciência nova. Então é uma coisa simples, mas é um poema maravilhoso né?"

[...]

Prof. 1.: Não, mas eu acho que é questão de medo, pois se você tem segurança você confronta possibilidade e as regras. Você só não confronta regras quando você não sabe, quando você aceita. A partir do momento que você domina, você vai em frente, você pode até ser barrado, mas você vai tentar. E muitas vezes a gente não tenta porque a gente não sabe.

Prof. 1.: Na verdade a gente tem medo de sair da nossa zona de conforto.

Prof. A. 3.: Ah é mesmo.

Prof. 1.: "É muito mais confortável fazer o que você sempre fez, bem feito ou mal feito, não importa. Mas a partir do momento que você se arrisca em uma coisa nova tem aquele medo, será que vai dar certo? Será que vou fazer?"

Prof. A. 3.: Será que vai dar tempo?

Prof. 1.: E se questionarem isso e eu não souber responder, vão achar que eu não sou competente..." (RIO CLARO, p.1-2, 02 de Setembro de 2010).

Esses questionamentos decorrem do poema "Ludismo", e que apresenta uma oportunidade as reflexões. Reflexões que expressam no diálogo o medo, o receio por algo desconhecido, não trabalhado, mas que podem a vir a se constituir como práticas possíveis a serem realizadas e compreendidas na Educação.

Disposto os diálogos, compreendemos a construção de uma proposta de ensino à interdisciplinaridade em EA. De modo que se ressaltou o receio ao aprofundamento não somente a temática ambiental e sua dimensão valorativa, mas também no aprofundamento ao conteúdo aos conhecimentos nas diferentes disciplinas.

Isso pode ser verificado ao encontro do desafio em EA, posto que a fragmentação de disciplinas no ensino tradicional, de forma que sua articulação desperta novos questionamentos e apreensões.

A troca coletiva entre professores ante as perspectivas enfatizadas nos remete o partilhar experiências em EA ao que nos depreendemos perspectivas construídas nos espaços de interações de professores que as propostas interdisciplinares sendo postas como desafios em práticas educativas podem a vir se constituir em possibilidades de construir novos saberes em Educação. De modo que a sua articulação ante a um processo de associado, também poderão se constituir em ações de transformações nos sujeitos aqui por nós explicitadas.

4.4.1.3 Perspectivas articuladas e concorrentes com a proposta em EA

Disposto a interdisciplinaridade na EA, aproveitamos essa circunstância de desafio a que acrescentamos perspectivas que demonstram concorrentes as elaborações da proposta de ensino.

Nessa perspectiva sublinhamos os diálogos de cada subgrupo.

No subgrupo "Portinari", com os desafios e receios a articular a interdisciplinaridade, a condução de um plano de ensino voltado ao enfrentamento do desafio de se estabelecer uma relação articulada à questão ambiental também demonstrada ao currículo oficial. Destacamos no **Quadro 7** a relação de professores, disciplinas e série/ano de interesse. Logo em seguida destacamos os diálogos.

Quadro 7: Subgrupo "Portinari" e a relação dos professores participantes, das disciplinas e as séries a serem trabalhadas.

SUBGRUPO: "PORTINARI"		
Prof.11.	Arte	8ª série/9º ano
Prof.13.	História	5ª série/6º ano
Prof.14.	Língua Portuguesa	7ª série/8º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

Prof. 11.: "Com a própria análise da obra de Portinari já dá pra fazer relação com a questão ambiental, a questão social e a questão de valores.

Prof. 13: Seria mais fácil trabalhá-lo com alunos da quinta série também.

*Prof. 11.: **Mas resta saber como encaixar o tema nos conteúdo do caderninho**" (PORTINARI, p.3, 05 de Agosto de 2010).*

Prof. 11.: "Eu sugeri porque eu estou com a história de biografia na cabeça porque eu achei que era uma forma de relacionar a vida de alguém com a vida deles. Pra não ficar aquela coisa escolar, e o porque a vida deles tem a ver com o meio ambiente. Eu, toda vez que você vai falar da sua vida, você vai falar do lugar, de uma história, de uma relação homem-natureza, eu sei que tem um caminho mas não tem nada...

Prof. 11.: Eu faço direto modo de dizer né, porque na verdade com esse negócio da apostila do Estado fica complicado você diversificar muita coisa, tem que [/]. Eles acham que a gente consegue ser criativo 24 horas por dia 7 dias por semana, 30 dias por mês...

Prof. A. 2.: *Mas por exemplo, essa é uma atividade você acha que dá pra encaixar no contexto curricular, por exemplo?*

Prof. 11.: *Ô*"(PORTINARI, p.18, 19 de Agosto de 2010).

Outro posicionamento se referia ao número de aulas, pois Português possuindo uma carga horária superior a outras disciplinas estaria de certo modo favorecido, porém os professores após o entendimento do trabalho articularam a proposta a um limite, de modo que o tempo também permaneceu como constante de desafio.

Prof. 11.: "[...] Mas a ideia principal era que a gente trabalhasse as obras e em cima das obras, na parte do português eu tinha pensado na questão da poesia, de estar trabalhando a poesia, e aí num segundo momento porque a gente não tem muitas aulas pra isso não daria pra desenvolver [...]"

[...]

Prof. 13.: "[...] Então a gente tem que **pensar no tempo**, fazer um projeto para 4 aulas... Ver o que nós vamos trabalhar nessas 4 aulas, ou seja como eu sou de história, ele é artes e ela português, uma matéria amarrando na outra.. [...]"

[...]

Prof. 13.: *Eu achei ótima a ideia dele só que eu acho o tema muito amplo, muito extenso, é nós temos que escolher, ver o que vamos trabalhar e calcular o tempo, senão não vai dar...*"(PORTINARI, p.4-7, 12 de Agosto de 2010).

Prof. 13.: *"É pouco tempo pra falar é pouco tempo.*

[...]

Prof. 11.: *.. [...] Eu lancei toda a ideia pra eles, né? E **cronometrei o tempo**, né... Eu falei, ah. Eu falei quase uma aula. Daí eu fiz assim: vocês têm quinze minutos pra isso, vocês têm mais dez minutos pra aquilo né? Aí eu falei, já deu o tempo..."* (PORTINARI, p.2-4, 30 de Setembro de 2010).

Em um diálogo final, ao passo do professor de Arte já conduzir a proposta de ensino pudemos observar uma maior afirmação a essa posição de modo que o docente ao cronometrar o tempo expos sua posição em permanecer fiel ao conteúdo programado, de modo que acreditamos que sua posição correspondeu a não interferir na proposta do Curso e a seu próprio conteúdo do currículo oficial.

Em "FEENA" em função de outros conteúdos presentes no Currículo Oficial a qual os docentes deveriam cumprir, e com a aproximação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), diante da preocupação, a intenção no desenvolvimento de um convite a FEENA a toda a escola e a família dos alunos que desenvolveram o projeto, eram limitadas. Destacamos no **Quadro 8** a relação de professores, disciplinas e série/ano de interesse. Logo em seguida destacamos o diálogo.

Quadro 8: Subgrupo "FEENA" e a relação dos professores participantes, das disciplinas e as séries a serem trabalhadas.

SUBGRUPO: "FEENA"		
Prof.2.	Língua Portuguesa	6ª série/7º ano
Prof.6.	Arte	6ª série/7º ano
Prof.7.	Geografia	6ª série/7º ano
Prof.16.	Arte	7ª série/8º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

Prof. 8.: "Pra gente fazer um convite.

[...]

Prof. 16.: Não dá pra fazer isso

[...]

Prof. 16.: Tem que escolher a foto construir pra construir e nesse tempo aqui não vai dar pra você passar trinta fotos que os alunos tiraram, por exemplo, tem trinta alunos, uma aula.

[...]

Prof. 16.: " Não tem gente, não dá tempo

[...]

Prof. 8.: Eu não dou aula a tarde, eu tava pensando em ir a tarde dar aula.

Prof. 7.: nós vamos ter que fazer isso.

Prof. 8.: **Porque sétimo ano é SARESP esse ano, que ela pediu pra fazer esse horário aqui tem simulado do SARESP, você não sabe que dia vai ser o simulado do SARESP**" (FEENA, p.16-18, 23 de Setembro de 2010).

Em "Rio Claro" percebemos uma constante influência ao currículo. De modo que os diálogos resgatam articulações com o SARESP e com o conteúdo do Caderno do Estado. Destacamos no **Quadro 9** a relação de professores, disciplinas e série/ano de interesse. Logo em seguida destacamos os diálogos.

Quadro 9: Subgrupo "Rio Claro" e a relação dos professores participantes, das disciplinas e as séries a serem trabalhadas.

SUBGRUPO: "RIO CLARO"		
Prof.1.	Ciências	8ª série/9º ano
Prof.5*.	Língua Portuguesa	-
Prof.9.	Língua Portuguesa	5ª série/6º ano
Prof.12 .	Arte	6ª série/7º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

Prof. 12.: "Eu mostraria a disparidade que existe de classes sociais, o luxo e a miséria.

[...]

Prof. 9.: "Estou falando na sala, que acho que vai **cair no SARESP, auto sustentabilidade. O funcionário trabalha para caramba e ele não pode ter nem o carro que fabrica [...]**" (RIO CLARO, p.7, 05 de Agosto de 2010).

Prof. 1.: "Eu trabalho tudo mas aqui, de repente nesse ponto aqui da foto, eu posso entrar nessa parte que eu tenho que dar a parte da luz, **que é a parte da apostila** entendeu?

P.: Entendi. "(RIO CLARO, p.7,15 de Agosto de 2010).

Em Rio Claro verificamos que o ensino de Ciências compreendendo a oitava série/nono ano estaria articulado ao SARESP, portanto o plano de ensino apresentou como proposta seguir a essa articulação.

Em "Alimento" a articulação ao currículo se marcou nos primeiros enunciados, de modo que observamos que se ressaltou a preocupação ao ensino de Matemática, ao qual estaria vinculada ao SARESP. Destacamos no **Quadro 10** a relação de professores participantes, as disciplinas e as séries a serem trabalhadas. Logo destacamos também os enunciados:

Quadro 10: Subgrupo "Alimento" e a relação dos professores participantes, das disciplinas e as séries a serem trabalhadas.

SUBGRUPO: "ALIMENTO"		
Prof. 3.	Inglês	5ªsérie/6ºano
Prof. 4.	Matemática	6ªsérie/7ºano
Prof. 6.	Arte	Coordenadora
Prof. 15.	Ciências	5ªsérie/6ºano

Fonte: Elaborado pela autora.

Prof. 3.: **"Tem SARESP, sexta e oitava.**

Prof. 6.: Segunda feira começa. A data ainda não falaram, novembro vai ser. Mas a reunião foi de preparação para o SARESP que vai ser segunda feira reunião de reflexão para o SARESP.

Coord. 1.: Agora, por elas serem de inglês e matemática.

Prof. 4.: Matemática tem SARESP, inglês e ciências e português tem SARESP.

Prof. 6.: **Esse ano não vai ter inglês, artes e educação física, vai ter de todas as disciplinas.**

Prof. 3.: Mas por exemplo ENEM esse ano já entrou inglês.

Prof. 6.: Então tá entrando aos poucos, geografia.

Coord. 1.: inglês, artes e?

Prof. 6.: Inglês, artes e educação física só que não vai ter

[...]

Prof. 4.: Eu já estou pensando o que vai entrar, na matemática, que vai entrar agora na matéria, no começo agora já vai ser de promoção, proporcionalidade, de começar com o consumo né, proporcionalidade direta, então eu pensei em incluir essa parte de consumo, essa relação do homem.

Coord. 1.: Com a natureza e quanto ele consome de recursos naturais.

Prof. 4.: Porque vai encaixar junto com o conteúdo que **estamos trabalhando que vai começar agora**"

[...]

P.: "O número de aulas

Coord. 1.: Nós estamos preparando aqui, o inglês com duas aulas por semana, ciências duas por semana e matemática com 5. Que que a gente tá tentando pensar, no mês de outubro com quatro semanas, uma aula numa semana, duas na outra, numa semana, duas na outra, ficam seis aulas, to cogitando um bloquinho de cinco ou seis aulas seria interessante, pra começar então o tema e terminar. Vai que o meio de um campo ou alguma coisa assim. Cinco ou seis aulas. Mas não quer dizer também que não pode ser quatro por semana. O grupo percebe a necessidade. As vezes o grupo não pode pegar duas, aí pega uma. Aí vocês veem a necessidade. Nós estamos pensando aqui de cinco a seis.

[...]

Prof. 15.: Então, mas agora é assim. **Se tem que ligar um pouco ao conteúdo do caderninho, o que na matemática teria, por exemplo, em outubro?"**(ALIMENTO, p.6-10, 05 de Agosto de 2010).

Conforme exposto também observamos que o ensino de Matemática à sexta série/sétimo ano estaria vinculado ao SARESP, portanto o plano de ensino, também apresentou como proposta seguir a essa articulação.

Concluimos que diante dos diálogos pudemos destacar perspectivas em relação à construção da proposta de ensino de modo articulado ao currículo oficial, e perspectivas que concorreram com a elaboração da proposta de ensino, como o tempo e o exame do SARESP.

4.4.2 Perspectivas que se ressaltam marcando cada subgrupo

Disposto as perspectivas que representaram momentos que se mostraram ricos entre as interações de professores, enfatizamos as perspectivas que se mostraram marcantes a cada subgrupo.

4.4.2.1 Perspectiva em "Portinari"

Como exposto ante a proposta do plano de ensino e o anseio ao desenvolvimento de um trabalho articulado a temática ambiental e a dimensão valorativa, a perspectiva à elaboração do plano de ensino desdobrou em uma proposta relacionada ao pintor Candido Portinari. Em destaque o diálogo:

Prof. 11.: "Embora a ideia de uma apreciação de música e seus valores, eu pensei em algo mais localizado no Brasil. Algo que precisaria de mais trabalho, é claro, mas tinha pensado em trabalhar Cândido Portinari"

*Prof.11.: "Minha ideia seria fazer a releitura de obras. Portinari trabalha muito a questão do ambiente nacional, **porque valoriza o homem da terra, valoriza aquilo que tinha na região dele.** [...]" (PORTINARI, p.2-3, 05 de Agosto de 2010).*

Em decorrência a proposta ressaltou-se a importância da dimensão afetiva ao lugar. Pois ao relacionar o lugarzinho, o vilarejo, ao trabalho a sensibilização e envolvimento as cidades antigas ressaltou a relação valorativa coletiva.

*Prof. 11.: "[...] Candido Portinari que faz muito disso, ele representa o **pensamento coletivo da comunidade em que ele vive**, é essa a função do artista enquanto realiza o seu trabalho, seja ele figurativo, ilustrado, coisa e tal. [...]. Você tem um ambiente propício sem violência, acho que notando de violência, essas coisas mais [/] né, seus filhos podem continuar brincando na rua né. Aqui tem uma questão social mas tá todo mundo trabalhando, pode ver que o fundo é sempre esse, olha **então é o lugar onde ele morava, o vilarejo. Se pegar todas as obras dele, onde tem as casas é sempre aonde ele morava, ele retrata muito o lugarzinho. E porque a cidade era só disso mesmo, as cidades antigas eram uma igrejainha em cima do morro, e umas casinhas que vinham em volta dela.** [...]" (PORTINARI, p.3, 19 de Agosto de 2010).*

Nesse caminho a proposta caminhou na perspectiva relacionar a vida dos sujeitos com a perspectiva da vida e obra do autor, que a partir da apreciação estética como dizer a arte, propiciou a reflexão de valores voltados ao embate à relação homem e natureza.

Prof. 11.: "[...] das cores quentes e frias do efeito estufa, essa obra pro exemplo, é um nada, tem muita lenha o que tá implícito que foi desmatado o ambiente, por que foi desmatado o ambiente aqui? Talvez não seja essa a preocupação do Cândido Portinari na obra mas porque, porque a região era um grande produtor de café, tudo foi desmatado em função da produção cafeeira, Entendeu? Então talvez trabalhar a questão do desmatamento, da reurbanização depois do local por causa do desmatamento.

*Prof. 14: Tem como seguir assim... Desmatar... **Eu to querendo associar à vida dos alunos que moram lá no bairro, no Jardim Novo, então lá tinha muita árvore. Houve o desmatamento para construir as moradias, construir o bairro.** Será que eles têm a preocupação em deixar uma parte do terreno onde eles moram pra plantar árvore? Será que dá pra chegar nisso?*

Prof. A. 1.: Pode ser que eles nem imaginam que aquilo lá tinha árvores.

Prof. A. 2.: Dá pra trabalhar [/]

Prof. A. 1. Agora, eu assim, [/] que eu olharia isso. Olha só, o que isso quer dizer, todo mundo dando as mãos? Eu não sei, começo a pensar...

*Prof. 14.: **União, Solidariedade** "(PORTINARI, p.5-6, 26 de Agosto de 2010).*

Portanto por meio do envolvimento afetivo com o lugar como forma de sensibilizar realçou a construção de uma proposta voltada a sujeitos, que em seu processo interativo, articulado ao diálogo, procurou-se construir, reconstruir valores a perspectiva específica a

partir de Portinari, transversal aos professores de Português, Arte e História e sistemática (PUIG, 1998) a temática ambiental a dimensão com o local/global por meio da afetividade.

Houve também uma grande preocupação em direcionar os alunos à construção e relação de valores:

Prof. 11.: "Os recursos, as obras, os desenhos. Não pode colocar? Que vai por uma musiquinha de fundo, assim pro aluno escrever, tal... CDs com sons aleatórios, vamos colocar assim, porque se eu colocar músicas rurais você tá ahnn..."

*Prof. S. 2: **Direcionando***

*Prof. É, você tá colocando que é... Então a gente não pode colocar que é música sobre cidade, né [/] que você já tá, né? **Influenciando**. Vou colocar uma música com sons diversos, sei lá, que estejam...*

Prof. S. 2: Ô, sons diversos.

*Prof. S. 1: Quinta aula. Que mais nós vamos por? **E associar isso com o meio ambiente?***

Prof. B.: Na verdade eles tão, o tempo todo isso tá sendo trabalhado, né? A temática ambiental.

Prof. M.: O tempo todo. A gente pode colocar essa questão da associação em todas as aulas. O aluno deverá estar associando a obra com o seu habitat [risos]

*Prof. B.: É, porque quando o aluno tá associando, fazendo esse trabalho, tal e pensando no ambiente em que ele vive, é um trabalho ambiental, né? Porque tá pensando no ambiente não é só a relação à natureza, né? Principalmente [/] aí no caso, né? **Ambiente urbano...***

Prof. S. 1: É" (PORTINARI, p.3, 16 de Setembro de 2010).

A essa perspectiva, pode-se entender que a interação de professores, em um movimento dialógico, expressou perspectiva a afetividade, de forma que procurou entre a apreciação estética a sensibilização e o envolvimento ao lugar. Portanto ressaltou-se construir valores voltados à expressão dos sentimentos na interação com o outro. O que nos faz refletir, que a inserção de fios dialógicos no discurso das visões de mundo dos pensamentos nesse subgrupo trouxe consigo expressão ao tom valorativo a afetividade. Ao qual destacamos que o envolvimento afetivo propiciou um caminho a cognição também presente a dimensão valorativa à temática ambiental (BONOTTO, 2003).

4.4.2.2 Perspectiva em "FEENA"

No subgrupo envolvido com a "Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade, FEENA" os diálogos revelaram uma maior preocupação à conscientização de uma nova perspectiva da relação homem-natureza unida à mudança de valores demonstrando uma inquietação no partilhar e construir valores.

*Prof. 7.: "E sabe o que eu achei legal com essas classes vão ser bem **trabalhados e incentivados sobre a floresta e daí é uma maneira de eles passarem para a escola***

Coord. 1.: Eles são multiplicadores

Prof. 7.: sei lá fazerem em forma de um convite convidando os pais pra irem, o que vocês acham

[...]

*Prof. 7.: então eu pensei assim **de colocar em exposição na escola e depois elaborar com eles um convite, convidando a família pra irem ao horto** "(FEENA, p. 10, 23 de Setembro de 2010).*

Retomamos que esse subgrupo inicialmente não caminhou a proposta da construção do plano de ensino à FEENA. Em definição do tema a proposta, em um primeiro momento, voltou-se para a questão da urbanização, assim como ao subgrupo denominado "Rio Claro". Destacamos o diálogo:

Coord. 2.: "Então eu tenho a impressão que o outro grupo vai trabalhar mais nessa dimensão, e nós vamos mais para a questão do concreto como é a cidade ao se desenvolver de forma desorganizada resulta em um espaço físico, os problemas no ambiente físico: o rio que transborda, o morro que escorrega, o lixo na rua.

[...]

Prof. 8.: Agora vai aparece os loteamentos ilegais da cidade, é tudo que tem de igual aqui é um bairro ilegal tá vendo, residencial; [/], aí entra a parte do lixo da cidade, trabalho muito legal; [/] aí e como era o lixo antes; [/] porque lá tem uma empresa que cuida do lixo tá vendo onde lixo, [/] tratamento do chorume, [/], as pessoas que moravam no lixo pegaram pra trabalhar.

[...]

Coord. 2.: Quando vocês trabalharam nesse projeto o que você mostrou pra mim é uma apresentação bem voltada para o conhecimento sobre o problema do lixo decorrente da expansão urbana, e o impacto que isso causa; vocês chegaram a trabalhar alguma coisa na dimensão dos valores com eles?

Prof. 16.: É a mesma coisa lá [/] na avenida Rio Claro

Prof. 8.: Tudo, porque eles viram quanto o impacto numa cidade já foi imenso, a cidade cresceu de uma hora para outra e isso não é só lá, em todos os lugares acontecem, então se as pessoas não terem conscientização de cuidar agora quem vai ter?" (FEENA, p.2, 26 de Agosto de 2010).

No entanto, ao se perceber a semelhança com a temática proposta em "Rio Claro", "FEENA" passou a definir propostas a importância de uma Unidade de Conservação. Em toda a construção a proposta se delineou em articular a construção de da proposta a temática ambiental as dimensões proposta por Carvalho (1999). Em destaque no diálogo, quais os professores definiam o tema a proposta de ensino. Ação à perspectiva da participação política.

Prof. E.: "É, compreender, valorizar e construir que seria conhecimento, valores e ação

Prof. G.: Atitude e valores

Prof. E.: Construir" (FEENA, p.8, 30 de Setembro de 2010).

A construção de textos a realidade da FEENA de forma a compreender a Unidade, fez a proposta caminhar as dimensões dos conhecimentos. Em valores realçamos que em toda a proposta buscou-se enfatizar a relação à perspectiva a afetividade ao lugar a partir da apreciação estética na apreensão a natureza, a cognição através da reflexão de ideias a qual a partir da proposta de um dilema (PUIG, 1998) exposto no diálogo no Ciclo de Estudos fez com que os docentes articulassem a proposta no intuito de envolver os sujeitos, alunos, a refletirem à problemática ambiental. Destacamos o diálogo:

Prof. 2.: "Então eles vão tirar essa foto lá também nessa visita. Chegando à escola nós vamos ter que relacionar tudo que eles coletaram na entrevista, na visita que o horto proporciona, as explicações, vídeo que tem, o museu, as informações que eles coletaram na observação do roteiro, que tem o roteiro que vai estar para eles preencherem.

[...]

Prof. 2.: É. Mas juntá-las em forma de um debate [...]

Prof. 2.: Seria então uma tentativa de trabalhar com esses valores, por exemplo, lá no começo, que valor que ele atribuía àquilo que talvez ele nem conhecesse bem, que a relação que ele tem com aquele ambiente, e agora depois de conhecer, de estar lá, de ver a história, de ver que, como que essa história hoje é tratada, que vínculo que a cidade tem com aquilo, entendeu? Que novo valor ele atribuiu àquilo ou se não mexeu nada com ele de repente.

[...]

Coord. 1.: [...] Quando eles trouxeram informações da FEENA, talvez você poderia, e é verdadeira essa história, poderia ser hipotética, mas é verdadeira, tem gente que acha que a FEENA, vira um lugar muito marginal que se esconde lá no meio da floresta, se alguma instituição privada, se alguma empresa assumisse isso daqui seria muito melhor, e já houve interesse de gente criar um parque de diversões aqui dentro. Se criasse um parque de diversões teria um aumento de emprego, né? Claro que teria que destruir algumas partes para construir uma montanha russa. [...] “(CICLO DE ESTUDOS - FEENA, p.53-56, 25 de Setembro de 2010).

Conforme exposto esse subgrupo baseado a perspectiva dos valores em Puig (1998), procurou promover um ambiente a qual em um primeiro momento propiciasse a reflexão, pois a partir do envolvimento afetivo já vivenciado a FEENA através de uma saída de campo a conhecer a Floresta, passariam a refletir a problemática. De modo que observamos nesse subgrupo em sua construção a articulação reflexão-ação, a proposta se envolve a dimensão valorativa proposta por Bonotto (2003), a qual a união a cognição, a afetividade subsidiariam a ação.

Portanto a essa perspectiva realçamos o trabalho a clarificação de valores, ao que ao desconcerto e desorientação puderam vir a construir uma proposta a esclarecer valores nos sujeito (PUIG, 1998) a serem envolvidos na proposta de ensino. De modo que o desdobramento da proposta e toda a sua articulação realçaram a perspectiva a partilhar valores, de modo que pudemos compreender nos diálogos dos docentes o desejo a buscar envolver os alunos, a escola e a família ao coletivo diante de uma práxis educativa em EA crítica e transformadora na realidade.

4.4.2.3 Perspectiva em "Rio Claro"

No subgrupo envolvido com Rio Claro entre a proposta ao modelo da urbanização ressaltou-se a perspectiva a participação política coletiva. Destacamos o primeiro diálogo:

Prof. 1.: "Podemos pensar na valorização da humanidade. O que a sociedade está fazendo para esta valorização? Nada, o contrário, ela está indo contra.

Prof. 12.: Quem é pobre, ele quer ter o que o rico tem, mas não tem meios lícitos de chegar a isso, aí entra a criminalidade.

A. 4.: Uma coisa puxa a outra “(RIO CLARO, p.8, 05 de Agosto de 2010).

Conforme exposto, pudemos destacar uma perspectiva a contraposição expressamente colocada a hegemonia dominante. Esse subgrupo ao construir a proposta de ensino fundamentou sua elaboração a dimensão política da EA. Entretanto verificamos em vários momentos que a proposta se desdobrou na articulação a dimensão dos conhecimentos e

valores em EA proposto por Carvalho (1999) puderam ser igualmente trabalhados. Os excertos demonstram nossa compreensão:

Prof. A. 1.: "Não pode ficar simplesmente naquela esfera de conhecimento, de transmitir o conhecimento...

Prof. 1.: **Não uma incorporação de conceitos**

Prof. A. 1.: Tem que ter a percepção pra de fato fazer algo, seja cobrança... [/] correr abaixo-assinado.

[...]

P.: Eu vou falar em luz... Vou colocar uma parte, não tem nada a ver com luz... A iluminação aqui em Rio Claro que o prefeito colocou, se vocês perceberem, tem uns quarteirões que as lâmpadas, as luzes são mais fracas e as outras, principalmente perto da igreja, é mais forte. Moral da história: onde há mais violência? Onde as pessoas... Eu mesma fui assaltada, uma senhora foi assaltada, outra senhora foi, uma menina... foram. Porque é um lugar mais escuro.

Prof. A. 1.: Essa parte que você falou, dessa possibilidade de melhoras, você não pode partir simplesmente da parte deles. Que tem que ficar sem cobrança e sem política, senão continua...

Prof. 1.: **É mais seria legal eles falarem o que vocês podem estar fazendo pra melhorar?**

P.: E a partir disso, sei lá, fazer uma carta que eles encaminhariam para a prefeitura.

Prof. 1.: A concretização... Poder ser. Essa possibilidade de melhoras é legal partir deles, "Sobre isso aqui, o que vocês podem fazer?" (RIO CLARO, p.6-7, 15 de Agosto de 2010).

Prof. 1.: "Então vamos pensar aqui olha... Nesse quinto momento, seria a cidade que queremos.

P.: É, exato. A cidade sustentável. Como Rio Claro poderia ser sustentável, já que está usando sustentabilidade. Tô falando em termos de mito né?

P.: Nós não temos... Esse que é o problema. A gente não tem um modelo de cidade sustentável né. Entendeu? Daí é que entra aqui, participativa. Porque construir essa cidade vai precisar...

[...]

Prof. 1.: **Então é o que temos ao que sonhamos**" (RIO CLARO, p.13-14, 26 de Agosto de 2010).

Prof. A. 1.: "Ta vendo, tem gente fazendo de Unidades de Conservação, conhecimentos dos mais velhos com relação a... isso aqui poderia entrar no nosso, esta dentro do patrimônio. Coloca esse então.

Prof. 12.: **Respeitar? Valorizar?**

Prof. A. 1.: Acho que compreender e respeitar.

Prof. 12.: **Porque quem compreende e respeita, valoriza.**

Prof. 1.: **Porque quem compreende já começa a ...**

[...]

Prof. A. 1.: Aí sim, ponto e no mesmo parágrafo. A importância dos patrimônios, só que aqui não é naturais e culturais, é natural barra cultural. Daí entre parênteses, praças, a gente fala que patrimônio não é só museu.

Prof. 1.: O Lago Azul

Prof. A. 1.: **Dentro das praças tem a cultura.**

Prof. 1.: Exatamente

Prof. S1.: No jardim central por exemplo além de ser um patrimônio natural é um patrimônio afetivo. Estou fazendo um projeto sobre as pessoas que e conheceram na época do [/] no vai e vêm, **quantas histórias de amor começaram na nossa praça.** Gente tem cada história maravilhosa!

Prof. 1.: A Floresta, estação ferroviária... Agora não tem mais museu né. Mostrar que a preservação... **Está intimamente ligada a afetividade?**" (RIO CLARO, p.6-8, 02 de Setembro de 2010).

A este subgrupo também apreendemos a articulação global/local, pois a proposta inspirado no projeto Sampa refletiu constantemente a relação à problemática ambiental das cidades de São Paulo, metrópole e aos problemas do município de Rio Claro. De forma que a construção do plano de ensino se ateve a delinear a apreciação ao encontro da afetividade ao patrimônio histórico e cultural do município.

Prof. 12.: Eu dou um jeito, eu preciso entender... E aqui, o que você sugere? Nessa parte aqui do global?

A.: Então, eu acho que em todos os momentos em que você estiver discutindo São Paulo e Rio Claro, você tem que destacar algumas coisas que são globais mesmo. Problemas que você encontra aqui e encontra em São Paulo e encontra no mundo inteiro. A questão de poluição, de coleta de lixo...

Prof. 12.: Esse texto aqui fala isso, esse texto aqui. Eu tava lendo também.

A.: Tava com dois textos né?

Prof. 12.: Então, e esse aqui fala disso... Estudos da natureza, [/], e na cidade.

A.: Em todos [/] então, enfatizar que são aspectos globais, que não é só de São Paulo, nem só de Rio Claro, mas do mundo inteiro. Uma forma de influência também que pode começar aqui, mas tem que ser uma coisa muito maior também. E do local, é o que você vai estar falando mesmo. Quando você olhar para cada um, você vai estar falando do local. Vai estar... (RIO CLARO, p.6-8, 30 de Setembro de 2010).

Nessa perspectiva, pudemos compreender a construção de uma proposta de ensino articulada em um movimento dialógico.

A expressão de perspectiva a participação política, realçou a proposta valorativa articulada à ação (BONOTTO, 2003), de forma que ao desenvolver uma proposta de ensino envolvida a apreciação estética do patrimônio histórico e cultural, ressaltou-se também a afetividade ao local (BONOTTO, 2003).

Conforme exposto esse subgrupo baseado a perspectiva dos valores em Puig (1998), procurou promover um ambiente a qual entre a reflexão e o envolvimento afetivo a ser vivenciado pelos sujeitos tenderiam a reflexão e ação à problemática. Conforme enunciado como proposta o desenvolvimento de abaixo-assinado, se caracterizaria como proposta a ação ou mesmo uma carta expondo o problema à população. Destacamos o diálogo que confirma essa posição:

P.: "Aí a gente só termina então a avaliação, a gente pensou em uma carta de apelo, baseada no problema que eles vão relatar, e aí a terceira aula ficaria para dar orientação para escrever essa carta, que vai ficar a entrega depois, eles vão escrever em grupo né?"

[...]

Prof. 9.: poria em um jornal?

[...]

P.: É mais divulgar de alguma forma. O importante é divulgar [...]" (RIO CLARO, p.05, 23 de Setembro de 2010).

4.4.2.4 Perspectiva em "Alimento"

No subgrupo envolvido com o tema “Alimento” à valorização da alimentação se mostrou permeada aos dilemas relativos à qualidade, de modo que a influência cultural da alimentação na sociedade contemporânea também se adentrou como perspectiva a proposta. Nos diálogos apresentamos à construção da proposta e o perspectiva refletido a alimentação:

Prof. 3.: "Nossa, eu brigo com o meu marido. Porque tem um saco de laranja na geladeira, mas ele pega a caixinha de suco de uva."

Coord. 1.: É, então. Porque a sociedade joga pra isso? Porque tem uma indústria por trás que está sendo favorecida, né.

Prof. 3.: É porque é mais prático, né. É só abrir a caixinha" (ALIMENTO, p.14, 12 de Agosto de 2010).

Disposto o diálogo e mais precisamente o enunciado da docente, compreendemos uma crítica a visão tecnocrática que da relação à qualidade e influência cultural da alimentação

tende a revelar a visão tecnocrática e o ciclo vicioso de uma classe social que prioriza o padrão de consumo hegemônico até mesmo na alimentação.

O diálogo prossegue de forma que se utilizando de um meio ideologicamente trabalhado na sociedade, propaganda, com objetivo em transformar a consciência dos alunos, as docentes continuam empreendem a proposta ao trabalho articulado a propaganda dos alimentos.

Coord. 1.: "É na cantina seria o lugar mais apropriado. E se a gente pegar essa ideia do lugar da escola, a cozinha e a cantina. Dois lugares que trabalham com alimentos. Qual a diferença entre a cozinha e a cantina, a forma como o alimento lá é produzido, e na outra o alimento industrializado. O que alimenta mais? O que atrai mais?"

*Prof. 3.: **Um é o alimento mais natural e o outro mais industrializado.***

Coord. 1.: Qual seduz mais e por que? E aí entra na história do consumismo e da propaganda por essas vias. Acho que dá. Lugares da escola: Da cozinha à cantina. Alimentação e consumismo. Mais ou menos isso. Da pra aproveitar essa coisa.

*Prof. 4.: **Pra falar de propaganda**" (ALIMENTO, p.1, 12 de Agosto de 2010).*

Nesse percurso ante a proposta de atividade lúdica, que trabalhe conhecimento levando aos alunos a refletirem em valores aos alimentos naturais e industrializados se articula a dimensão estética como forma de integração.

*Prof. 15.: **"Conscientização da alimentação saudável, saúde.***

Coord. 1.: Então que ele compreenda.

*Prof. 4.: **Tudo em contato com valores.***

*Coord. 1.: **Também.***

Prof. 15.: Alimentação saudável, [/] a saúde do dia a dia.

*Prof. 6.: **Compreenda a importância da alimentação.***

Coord. 1.: Aí ele vai ter que reconhecer o que precisa pra uma alimentação saudável.

Prof. 15.: Os tipos de alimento.

*Prof. 3.: **A importância da alimentação.***

Coord. 1.: A importância de conhecer. A importância da alimentação saudável para a saúde. Agora, para reconhecer a importância da alimentação saudável.

*Prof. 15.: **Bem estar, [/].***

[...]

*Prof. 15.: **A valorizar a alimentação segundo a pirâmide alimentar, que é um conceito de ciências.***

Coord. 1.: Mas aí está aqui em conhecimentos. Pode ser valorizar uma alimentação saudável e poderíamos colocar despertando interesse, provocar em pouco, que ele se aproxime de uma pera ou da farinha aí, despertando interesse em consumi-la.

*Prof. 15.: **Pensar também nos alimentos de maneira estética, de ter uma mesa colorida. Como tocaria nesse ponto?**" (ALIMENTO, p.15, 19 de Agosto de 2010).*

Nesse sentido, valores e conhecimentos adentram ao exercício de clarificação de valores (PUIG, 1998), sendo que ao expor a contestação do modelo dominante, a proposta se constrói em contraposição.

*Prof. 6.: "Então eu vou dar um... Pensei em trabalhar esse aspecto. **Então se a propaganda faz com que nós compre...** Compremos mais coisas nocivas à saúde, porque não trabalhar com... Eu peguei isso como exemplo, como esse artista faz, ele fotografa alimentos naturais e fazer uma propaganda em cima disso com os alunos pra eles fazer, porque é bonito de se ver.*

Prof. 4.: É, pela beleza fica mais... Chama atenção, da vontade até...

Prof. 6.: *É, olha as obras desse artista. É bonito de se ver. Então porque não usar uma imagem dessa para fazer uma propaganda alimentar.*

[...]

Prof. 6.: *É, além da mídia fazer com que compremos, é... Uma coca-cola, porque não fazer uma propaganda fazendo com que essa propaganda na mídia faça tomar um suco de laranja natural?* (ALIMENTO, p.10-11, 26 de Agosto de 2010).

Há também um trabalho minucioso a ser pensado a estética. Sendo esta um caminho onde a aproximação do sujeito permite o valorar afetivamente aos alimentos, às docentes se preocupam em conduzir a temática coletivamente, de forma a direcionar o aluno a refletir à temática.

Prof. 4.: *"Eu acho que teria que sensibilizar sem ser direto. A partir de um vídeo, [/]. De repente a partir de um problema a gente passar um vídeo, e a partir daquele vídeo ver se a gente consegue tirar deles.*

[...]

Prof. 6.: *É, podia junto fazer [/] eu acho que os professores e os alunos poderiam elaborar as questões.*

Prof. 3.: *Eu acho.*

Prof. 4.: *Mas eu acho que essa ideia pra [/]. Eu acho que tem que ter uma sensibilização antes. Talvez aí a gente consiga despertar pra essa diferença* (ALIMENTO, p.10-14, 02 de Setembro de 2010).

Prof. 6.: *"É, pra sensibilizar, né?*

Prof. 3.: *É, primeiro tem que apreciar, né?*

[...]

Prof. 4.: *O que vocês acham de, eles adoram, é... Se ver. mas pra essa sensibilização mesmo, de repente no meio dessa história da gente conseguir ligar, a gente tirar uma foto deles comendo [/] na cantina, no, no... na merenda, só algumas e misturar. Eles adoram se ver, né?*

[...]

Prof. 4.: *É, mas primeiro vai ter então. Vai passar, só depois passar umas perguntinhas pra eles refletirem, não falar: ó, isso aqui é saudável, isso não é. É... Aquele açúcar bonitinho, acho que tem que... Vamos direcionar agora então umas perguntinhas pra eles pensarem?"*(ALIMENTO, p.04-09, 09 de Setembro de 2010).

Seguindo a construção também apresentamos um diálogo que a partir da reflexão na busca por uma música, e elaboração de questionário que traga comparações entre a alimentação saudável, e pratica ao tema, destacamos o envolvimento das docentes na proposta, de forma que uma entre elas apresentam sua posição a essa realidade:

Prof. 4.: *"Gente, se vocês soubessem minha dificuldade que eu to aprendendo agora a cozinhar.*

Prof. 3.: *Faz um teste na sua casa.*

Prof. 4.: *Lá ninguém come salada de frutas, ninguém com fruta em casa.*

Prof. 3.: *Você come.*

Coord. 1.: *Prof. 4, você está no subgrupo mais certo que poderia ser, hein.*

Prof. 15.: *Eu to falando uma coisa séria.. A gente vai usar as frutas com casca?*

Prof. 4.: *Ó, se for fruta com chocolate eu sei.*

Prof. 3.: *Não pode, você falou que é natural, não pode colocar nem açúcar, vai colocar chocolate?*

Prof. 4.: *É por isso que to falando. Eu não sei fazer. Vai colocar açúcar bo meio da fruta.*

Prof. 3.: *Comece em casa. Vai picar lá na sua casa.*

[...]

Prof. 3.: *Aí você apresenta na sua casa uma salada de frutas"* (ALIMENTO, p. 23-24, 16 de Setembro de 2010).

Novamente apresentamos a preocupação das docentes em direcionar os alunos a construir valores em contraposição a realidade da influência cultural na sociedade

contemporânea de forma que a construção não seja uma imposição, mas que essa seja articulada em uma verdadeira construção a transformação. Esse diálogo se refere reflexão articula a proposta da exposição de um dilema (PUIG, 1998) a construção de valores entre o conflito a alimentação saudável e industrializada.

Prof. 3.: "Mas então, não poderia colocar essa situação de que, de que... Essa condição? De quem fosse pra lá tinha que levar frutas, por exemplo.

Coord. 1.: Não, [/].

Prof. 6.: Não, aí é uma lei, não é...

Prof. 3.: Não, porque daí leva escondido a bolacha.

Coord. 1.: Mas qual o dilema? Levo fruta ou levo a bolacha?

Prof. 6.: Que nem em SPA que você quer emagrecer e leva escondido o lanche?" (ALIMENTO, p. 23-24, 23 de Setembro de 2010).

Em outro diálogo também verificamos essa posição em trabalhar valores por meio do conflito. De modo que as docentes refletem a construção da proposta de ensino:

P.: "Por exemplo, aquela historinha, um exercício...

P.: Aquilo lá ficou em aberto, ela ficou de fazer a história.

P.: Porque o aluno tem que decidir que alimentos são usados ou não [/].

Prof. V.: Tem que terminar...

Coord. D.: [/] ideia de trabalhar com a questão do conflito...

Prof. V.: É legal essa situação de conflito aí. Mas tem que ser uma historinha elaborada" (ALIMENTO, p. 23-24, 30 de Setembro de 2010).

Em um último diálogo apresentamos a construção valorativa na docente anteriormente mencionada, a qual destaca sua reflexão a proposta na construção de ações em valores em EA.

Prof. 4.: "Ah, eu tava falando com a Aluna 5., eu to arrecadando mudinhas.

A. 5.: Essa é de pitanga.

Prof. 4.: É, eu to arrecadando mudinhas pra fazer, pra plantar depois no final, então eu; essa daqui. [...]

Coord. 1.: É bonito mesmo de ver, o lugar do mercado; mas eu acho que esse grupo pode trazer.

Prof. 4.: É uma coisa que a gente tem que lembrar, que não basta ter, comer as frutas, falar "Poxa, to comendo coisa mais saudável", mas

Coord. 1.: Porque depende da fruta.

A.5.: Depende da origem.

Prof. 4.: Dependendo de quantas aplicações de veneno for [/] pra ficar bonito; você tá comendo [/].

A.5.: É, exatamente por isso que fica complicado.

Coord. 1.: Você entrou num ciclo aqui de alteração grande também, disso daí, e realmente, eu acho que é importante vir essa discussão.

Aluna 5.: É.

Coord. 1.: Então você trazer até isso; se eles não trouxeram, até você cutucar. "Então gente em vez da gente comer"

A.5.: Só legumes tá bom, então?

A.: Basta comer.

Coord. 1.: Esse grupo defenderia essa ideia, esse grupo traria isso, se eles não disserem aí você reforça.

Prof. 4.: Mas depois de pensar tudo isso, a gente fica frustrada.

A. 5.: Ah, mas fica mesmo!

Prof. 6.: Ah, não come nada se a gente for ficar assim...

Coord. 1.: Mas você viu?

Prof. 4.: Bonito não é, coisa industrializada tem tudo essas químicas, e não sei o que; aí vai pra frutas e verduras, mas frutas e verduras também é. Chega uma hora, você fala assim, o quê que...

A. 5.: É.

Coord. 1.: Por isso que eu acho que você

Prof. 4.: **Você tem que ali, tem que plantar lá no seu...**

Coord. 1.: Você vai ter um papel muito importante aqui para poder trabalhar isso; e você vai ter um importante... Eu acho que até nessas coisas de prós e contras de tecnologia e desse alimento aparentemente saudável, frutas e verduras, eu acho que isso pode tirar, não sei se até itens com a classe. "Como que a gente pode proceder diante disso tudo, gente?" Comer o produto industrializado quando você não pode comer no lugar um natural, quando, você que vai discutir, se é o dia que você está trabalhando, dia seguido.

A.: É procurar equilibrar as coisas, não é? Já que vai ter que comprar.

Coord. 1.: Segundo, quando eu for fazer compra no supermercado, em vez de eu comprar aquele fruto grandão, vistoso, que pode ter uma dose grande

A.: Lavar bem as verduras, deixar de molho antes de fazer o alimento, então você elimina.

Coord. 1.: Eu acho que isso aí poderia ser tirado, pra você ajudá-los realmente a não sair com essa impressão

A. 3.: **Tem que ter alternativas, não pode deixar eles sem alternativa** (ALIMENTO, p.4-30, 21 de outubro de 2010).

Disposto as reflexões a esse subgrupo compreendemos uma rica construção em práticas em EA e valores, de modo que ressaltamos que a cada momento em constante reflexão as docentes construíram propostas com os alunos de modo que entre os espaços reflexivos discursivos ressaltou-se a perspectiva à qualidade aos alimentos e a influência cultural a alimentação na sociedade contemporânea.

4.5 Síntese dos encontros do 2º semestre do Curso de Extensão: "Educação Ambiental e o trabalho com valores" - 2010

Conforme anteriormente apresentado a responder questionamentos em relação às conquista e alegrias, limites e desafios nos debruçamos além dos diálogos analisados aos diálogos do segundo semestre do Curso de Extensão. Assim os apresentamos de modo sintetizados sob a forma de vivências e exposições disposta no **Quadro 11**.

Quadro 11: Momentos das reuniões do Curso de Extensão: "Educação Ambiental e o trabalho com Valores" 2 semestre - 2010.

CURSO DE EXTENSÃO: "EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES" 2 SEMESTRE - 2010		
Mês	Dia	Conteúdo
Setembro	30	Exposição do professor de Arte (Prof.11. - subgrupo "Portinari") ao desenvolvimento da proposta de ensino em sala de aula, o qual relata no diálogo o limite em relação ao tempo necessário a elaboração (O professor expõe aos outros docentes sua articulação a releitura das obras de arte do pintor Cândido Portinari em sala, seguido da reflexão dos alunos sobre as obras em casa, e posteriormente elaboração da proposta de releitura à cidade de Rio Claro em aula). Exposição do trabalho coletivo entre os professores do subgrupo "Portinari" principalmente entre os professores de Arte (Prof.11.) e História (Prof.13.) no desenvolvimento da proposta de ensino, sendo que o professor de Arte auxilia a professora de História no desenvolvimento de uma paródia que possa abarcar a disciplina de Arte ao desenvolvimento da proposta.
Outubro	07	Reflexões das experiências dos professores ao desenvolverem a proposta

		de ensino. Exposição pela professora de Língua Portuguesa (Prof. 2. - subgrupo "FEENA") ao enfrentamento do tempo de modo a conciliar com o desenvolvimento de um simulado a ser aplicado pela escola. Exposição empreendida pela professora de Arte (Prof.12. - subgrupo "Rio Claro") ao relatar o sentimento de medo diante do desenvolvimento da proposta interdisciplinar que decorre o sentimento de alegria ao perceber o envolvimento dos alunos no desdobrar da temática. Exposição da professora de História (Prof.8. - subgrupo "FEENA") ao desenvolvimento da proposta, sendo que em um primeiro momento o trabalho programado a três aulas se desdobra em cinco aulas. A docente revela o apoio dos alunos que cientes do trabalho constroem a proposta coletivamente entre reflexões e debates a FEENA.
	14	Exposição da professora de Ciências (Prof.1. - subgrupo "Rio Claro") em relação ao posicionamento de concluir a proposta de ensino frente ao enfrentamento ao exame do currículo. Exposição da professora de Arte (Prof.16. - subgrupo "FEENA") em relação ao tempo ao desenvolvimento da proposta de ensino de modo a conciliar ao desenvolvimento de um torneio proposto pela escola. Reflexão da professora 6. (subgrupo "Alimento") diante da dificuldade da elaboração do material de ensino; vídeo.
	21	Reflexão da professora de Arte (Prof.16. - subgrupo "FEENA") ao pouco tempo na FEENA devido à organização da escola à sua ida a Floresta, em contrapartida da docente de História (Prof.8. - subgrupo "FEENA") que expõe que o trabalho com mais tempo a auxiliou no desenvolvimento da proposta.
	28	Exposição pela professora de Geografia (Prof.7. - subgrupo "FENA") a satisfação ao atingir o objetivo de atrair a comunidade à visita a FEENA. Exposição da professora de Matemática (Prof.4. - subgrupo "Alimento") ao revelar insegurança ao desenvolver a proposta de ensino, pois sendo professora de Matemática sentiu grande dificuldade ao adentrar por outras áreas do conhecimento.
Novembro	04	Reflexão dos desafios a proposta interdisciplinar e a satisfação ao trabalho coletivo.
	11	Reflexão da professora de Língua Portuguesa (Prof.9. - subgrupo "Rio Claro") ao desenvolvimento da proposta de ensino refletindo em um desenvolvimento participativo dos alunos.
	18	Exposição da professora de Matemática (Prof. 4. - subgrupo "Alimento") diante do desenvolvimento da proposta refletindo na ação; opção de um aluno ao revelar a preferência ao suco de laranja e a opção de outra aluna por comer frutas, de forma a atingir a família, pois enuncia que a mãe comemora e a agradece. Exposição da professora de Língua Portuguesa (Prof.9. - "Rio Claro") por continuar a desenvolver proposta ao trabalho com valores e a temática ambiental.
	25	Reflexão ao desenvolvimento das propostas. Exposição da professora de Ciências (Prof.1. -subgrupo "Rio Claro") a ida a câmara de vereadores da cidade de Rio Claro e sua posição de satisfação.
Dezembro	02	Exposição da professora de Arte (Prof.16. - subgrupo "FEENA") ao vivenciar momentos com os alunos com grande satisfação. Exposição de uma representante de uma escola participante do projeto ao expressar a satisfação ao desenvolvimento da proposta e o convite ao projeto à

		continuidade no desenvolvimento de trabalhos a temática ambiental e valores.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas exposições apresentados ao segundo semestre do Curso de Extensão, pudemos constatar desafios quanto à construção do plano de ensino e da própria interdisciplinaridade, já exposta, mas também observar a conquista ao trabalho coletivo organizado de modo específico, transversal e sistemático em EA como verificado nas exposições dos professores do subgrupo "Portinari" ao articular a temática ambiental e valores ao ensino de Arte e História na construção de uma paródia.

Também destacamos limites ante a organização da escola, quando verificamos a exposição das docentes de Arte (Prof.16) e História (Prof.8.) quanto à articulação de professores e remanejamento de alunos para o melhor desenvolvimento visita a FEENA; em uma escola a exposição à dificuldade ao desenvolvimento da proposta devido ao pouco tempo disponibilizado e a falta de uma maior participação da escola no envolvimento com a proposta e em outra escola pudemos observar o apoio diante da organização entre outros professores às aulas e alunos.

Também pudemos observar a concorrência com simulado observado na exposição da professora de Língua Portuguesa (Prof. 2. - subgrupo "FEENA") a ser aplicado pela escola; a concorrência com o torneio na exposição da professora de Arte (Prof.16. - subgrupo "FEENA") e provas ou do próprio conteúdo programático, como pode ser observado na exposição do professor de Arte (Prof.11 - subgrupo "Portinari") ao relatar o desenvolvimento de releitura de obras de arte do pintor Candido Portinari na escola e sua articulação em casa devido ao pouco tempo disponível.

Porém diante dos limites percebemos os esforços dos docentes de modo a prosseguir com o projeto. De modo que, ao realçar valores as atividades de ensino anunciaram novas formas de ver a agir; na escolha do suco natural e na opção por comer frutas; no convidar a família para conhecer a FEENA; na ação do desenvolvimento de um trabalho efetivo de ir à câmara de vereadores (alunos e professor) e exigir direitos envolvendo a preservação do município.

Sublinhamos que trabalhar com valores não significa uma simples exposição da problemática ambiental, mas buscar construir uma proposta em EA contemplando de forma igualmente articulada dimensões que envolva conhecimentos, valores e participação política (CARVALHO, 1999) e nesse sentido o desenvolvimento da cognição, da afetividade e da

ação (BONOTTO, 2003) para que os valores ambientais se efetivem como centrais na personalidade dos sujeitos.

5 CONCLUSÃO

Realizamos a identificação de diálogos significativos envolvendo a educação ambiental e os valores envolvidos nessa temática, que representaram momentos que se mostraram ricos entre as interações de professores. No grupo envolvido com "Portinari" ressaltou-se a importância da dimensão afetiva com o lugar. De modo que a construção da perspectiva socioambiental também adentrou o caminho de pensar relações ante a visão dicotômica homem e natureza.

Enunciados que se mostraram marcantes nesse subgrupo, revelaram uma preocupação com o trabalho envolvendo valores e a temática ambiental e a junção com o trabalho estético, a sensibilização no envolvimento com o lugar, de forma a envolver o ambiente em totalidade. Nesse sentido o envolvimento afetivo propiciou um caminho em busca da dimensão da cognição (BONOTTO, 2003).

No trabalho envolvido com a "Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade, FEENA" os enunciados revelaram uma maior preocupação à conscientização de uma nova perspectiva da relação homem-natureza unida à mudança de valores. Portanto a essa explanação realçamos o trabalho de clarificação de valores, em que ao desconcerto e desorientação puderam vir a construir uma proposta a esclarecer valores nos sujeito (PUIG, 1998) a serem envolvidos na proposta de ensino.

A perspectiva de partilhar valores nos docentes articulou um envolvimento coletivo diante de uma práxis educativa em EA crítica e transformadora na realidade. De modo que observamos nessa construção a articulação reflexão-ação a qual a união da cognição e da afetividade subsidiou a ação.

No grupo envolvido com o tema "Rio Claro" que ressaltou a participação política junto aos problemas do município, este caminhou por um percurso envolvendo a via estética, na qual a articulação global/local relativa a São Paulo, e aos problemas do município de Rio Claro refletiu constantemente a relação à problemática ambiental. De forma a construção do plano de ensino se ateve a delinear a apreciação ao encontro da afetividade ao patrimônio histórico e cultural do município.

Em "Alimentos", o percurso ante a proposta de atividade lúdica, a partir da elaboração de uma propaganda, foi uma das atividades que levou a refletir valores voltados aos alimentos naturais e industrializados. A dimensão estética como forma de integração à valorização da alimentação se mostrou permeada aos dilemas relativos à qualidade e a influência cultural da alimentação na sociedade contemporânea. Nesse sentido, valores e conhecimentos foram

tratados através do exercício de clarificação de valores (PUIG, 1998), sendo que ao expor a contestação do modelo dominante, a proposta do alimento saudável se constrói em contraposição.

A análise dos dados permitiu identificar limites e possibilidades para a realização de práticas educativas em EA e valores. Dificuldades em relação à interdisciplinaridade própria da temática ambiental no qual a perspectiva do desafio da construção de um trabalho interdisciplinar passou a exprimir uma sensação de insegurança sempre ligada à construção da proposta de ensino.

Os limites surgem ao procurar trabalhar com o tema junto ao currículo oficial, o que provocou uma perspectiva de concorrência do trabalho com a proposta oficial, ao qual se unia à perspectiva do exame do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) que ao fim do ano letivo viria cobrando o aprendizado de conteúdos apresentados nos cadernos do aluno-professor nas escolas. Essa constante preocupação era enunciada praticamente a cada momento da construção da proposta do plano de ensino.

Pudemos reconhecer espaços de criação, inovação e apontar considerações quanto à multiplicidade de sentidos entre as declarações empreendidas, ao qual revelaram uma multiplicidade de vozes envolvendo as dimensões da cognição/afetividade/ação do trabalho com valores. Estes contribuíram com o trabalho em EA voltado aos que, no conjunto, consideramos que puderam possibilitar um ambiente favorável e reconstrução de valores, bem como um entendimento mais ampliado da necessidade de contestarmos o modelo dominante de relação sociedade-natureza presente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2006. 327p.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre a complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002. 159p.

_____. A construção social e psicológica dos valores. **Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano**. Boletim n. 71, p.1-13, Marzo 2011. Versão simplificada de capítulo publicado no livro “Educação e Valores: pontos e contrapontos”. ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. & ARANTES, V., Summus Editorial, 2007. Disponível em <www.revistahumanum.org/revista/wp.../9KlzluaBTa04UlisesA71.pdf> acesso em: 26 de agosto de 2013.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 476p.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203 p.

BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento e meio ambiente**: as estratégias de mudanças da Agenda 21. Petrópolis: Vozes, 2009. 159p.

BRASIL. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA / Ministério do Meio Ambiente; Diretoria de Educação Ambiental, Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3. ed. Brasília, MMA. 2005. 102p. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf> acesso em: 28 de janeiro 2013.

BERESFORD, H. **Valor**: saiba o que é. Rio de Janeiro: Shape, 1999. 154p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. 263p.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BONOTTO, D. M. B. A construção de valores e a educação ambiental. 2013. Texto preparado a partir de BONOTTO, D. M. B. **O trabalho com valores em educação ambiental**: investigando uma proposta de formação contínua de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. p.38-59.

_____. **O trabalho com valores em educação ambiental**: investigando uma proposta de formação contínua de professores. 2003. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. da S. **Educação ambiental e o trabalho com valores**: reflexões, práticas e formação docente. 1. Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 180p.

CARVALHO, L. M. Educação e meio ambiente na escola fundamental: perspectivas e possibilidades. **Projeto Revista Educação**, v. 1, n.1, julho-1999, p. 35-39.

_____. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S., LOGAREZZI, A. (Org.) **Consumo e resíduo**: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2006. p. 18-41.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2008. 256p.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p.13- 24.

_____. Prefácio. Do risco à oportunidade da crise ecológica: o desafio de uma visão estratégica para a educação ambiental. In: SANTOS, J. E. dos; SATO, M. (Orgs). **A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. 2. ed. São Carlos: Rima, 2003. p.XIII-XVIII.

DEGASPERI, T. C. **Educação Ambiental e Valores**: diálogos e sentidos construídos nas práticas de professores de Ensino Fundamental. 2012. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

FIORIN, J. L. Interdiscursividdae e intertextualidade. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p.161-193.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008. 144p.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>. Acesso em 20 jan. 2013.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2011. 126p.

GRILLO, S. V. C. de. **Esfera e campo**. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p.133-160.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. L.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. C. (Org.). **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 72-103.

_____. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 15-29.

LAYRARGUES, P. P. Apresentação: (RE)Conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p.7-9.

_____. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 5. ed. São Paulo; Cortez, 2008. p.183.

_____. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. L.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. C. (Org.). **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011a, p. 72-103.

_____. Prefácio. In: LIMA, G. F. C. da. **Educação ambiental no Brasil: Formação, identidades e desafios**. Campinas. SP: Papirus, 2011b.

LA TAILLE, Y de. **Moral e Ética: Dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 189p.

_____. Prefácio à edição Brasileira. In: PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo, Editora Ática, 1998. 260p. (Série Fundamentos).

LIMA, G. F. C. da. **Educação ambiental no Brasil: Formação, identidades e desafios**. Campinas. SP: Papirus, 2011. 249p.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p.65-84.

_____. Educação Ambiental Transformadora: contribuições e desafios. In: BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007. p.65-71. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acesso em 11 fev. 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHEZAN, R. C. **Diálogo**. In: BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010. p.115-131.

MEIRELES, M. S. A.; SANTOS, M. T. **Educação Ambiental: uma construção participativa**. São Paulo: Fundação Patrimônio Histórico da Energia e Saneamento, 2005. 88p. il.

MORALES, A. G. **A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009. 203p.

PAYÁ SÁNCHEZ, M. Naturaleza de los valores. In: OLIVEIRA, M. J.; FERREIRA, N. A. (Org.) **Educação e democracia: fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores**. Salvador, Bahia: EDUNEB. 2008. p. 41-64.

PEDRINI, A. G. **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. - (Coleção Educação Ambiental).

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo, Editora Ática, 1998. 260p. (Série Fundamentos).

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994, 62p.

RIOS, T. A. **O gesto do professor ensina**. p. 1-5. 2010. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/25>>. Acesso em 10 jan. 2013.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Ética**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2007. 304p.

SANTANA, L. C. Educação Ambiental: de sua necessidade e possibilidades. In: INTERNACIONAL WORKSHOP ON PROJECT BASED, 2005. Guaratinguetá. Anais. p.1-14. Disponível em: <www.feg.unesp.br/~rioparaiba/...pbl/luiz%20carlos%20santana.pdf>. Acesso: em 15 de março de 2013.

SMOLKA, A. L. B. A Prática Discursiva Em Sala de Aula: Uma Perspectiva Teórica e Um Esboço de Análise. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Campinas, v. 1, n. 24, p. 51-65, 1990.

_____. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 1, nº. 1, abr. 1993.

VARGAS, S. J. **La formación en valores**. 2005. 17p. Disponível em:<www.navieradiamond.com/.../formacion_valores.pdf>. Acesso: em 10 de fevereiro de 2013.

ANEXO A – CURSO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES

(articulado ao projeto de pesquisa “Educação Ambiental e o trabalho com valores: entendimentos e práticas de professores participantes de um programa de formação continuada)

OBJETIVOS DO CURSO

No curso, que ocorrerá no formato de oficinas, buscar-se-á o estudo do tema “Educação Ambiental e o trabalho com valores” a partir da temática ambiental apresentada em obras artísticas (poemas, crônicas, etc.), com posterior leitura e discussão de textos teóricos e adaptação/produção coletiva de propostas de atividades de ensino que serão desenvolvidas junto aos alunos do ensino fundamental.

COORDENADORA RESPONSÁVEL: Profa. Dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Relação sociedade-natureza e a questão ambiental;
- valores utilitaristas versus intrínsecos (antropomorfismo versus biocentrismo);
- Relação Ciência - Tecnologia - Sociedade e a questão ambiental;
- A relação entre a questão ambiental e a social (problemas socioambientais);
- Conflito de valores e os valores ambientalmente desejáveis;
- O belo, o feio: educação do sensível e a questão ambiental;
- Diferentes formas de apreensão do mundo: Arte – Ciência – Filosofia – Religião.

CARGA HORÁRIA: 30h

DURAÇÃO: de 08 de abril a 08 de dezembro de 2010

DIA/ HORÁRIO: 5^{as} feiras, das 17h15minh às 18h15minh (horário do HTPC)

NÚMERO DE VAGAS: 25

LOCAL: E.2

CRITÉRIOS DE CERTIFICAÇÃO

Será exigida frequência mínima de 80% e o cumprimento das atividades ao longo do curso (leituras de textos; participação nas discussões, elaboração conjunta de atividades de ensino, com aplicação de algumas dessas atividades junto aos alunos) para recebimento do certificado.

CONDIÇÕES PARA INSCRIÇÃO

Ser professor do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas - DE Limeira.

INSCRIÇÃO:

Período: março/2010 (até dia 19) – entregar ficha de inscrição preenchida ao departamento de Educação – Instituto de Biociências – UNESP/ Rio Claro, das 8 às 12 e 14 às 18h – para Marisa.

Os inscritos terão uma reunião presencial no dia 25 de março (última quinta feira do mês) na escola E.2 - horário do HTPC (17h15min às 18h15minh) para confirmação da **inscrição e acerto de detalhes sobre o desenvolvimento das atividades.**

ANEXO B – PLANO DE ENSINO A TEMÁTICA AMBIENTAL A PARTIR DA VIDA E NA OBRA DE PORTINARI

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - UNESP/RIO CLARO PROJETO DE EXTENSÃO/CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES” - 2010

PROFESSORES ENVOLVIDOS:

NOME	DISCIPLINA	ESCOLA
(Os nomes dos professores não foram revelados por questões éticas)	Arte Língua Portuguesa História	(Os nomes das escolas não foram revelados por questões éticas)

OBJETIVOS

Que os alunos sejam capazes de:

- Identificar em algumas obras de Cândido Portinari a relação afetiva que ele tinha com a cidade onde viveu Brodowski, e a partir disso reconhecer a necessidade da participação, individual e coletiva, nas ações e decisões que afetam o ambiente em que vivemos.

CONTEÚDO

- Vida e obra de Cândido Portinari com ênfase na cidade em que ele viveu e nas obras relacionadas a ela;
- A valorização do local onde se vive (rua, bairro, cidade);
- Participação individual e coletiva no enfrentamento dos problemas ambientais locais e na promoção de uma melhor qualidade de vida;

ATIVIDADES

1ª PARTE

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
• Apresentação das obras “Noite em Brodowski”, “Paisagem de Brodowski”, “Ronda Infantil”, direcionando o olhar dos alunos alguns aspectos da questão ambiental • Exposição dialogada sobre a vida e obra de Cândido Portinari, enfatizando a cidade onde viveu. • Explicação para os alunos	• Em grupos: - Apreciação das obras; - Discussão entre os alunos sobre as obras, a partir das seguintes questões: O que chama a atenção nessa obra? O que você conhece da obra? O que isso se relaciona com sua vida? O que você vê na obra? • Registro escrito do que foi Discutido	• Imagens das obras: “Noite em Brodowski”, “Paisagem de Brodowski” e “Ronda Infantil”.

de que eles participariam de um Projeto de Extensão da UNESP Rio Claro que trabalha com Educação Ambiental		
--	--	--

2ª PARTE

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
• Disponibilização das obras para a realização das releituras, direcionando o aluno a redesenhar as obras inserindo elementos do ambiente em que vivem	• Em grupos: Elaboração dos desenhos correspondentes às releituras	• Papel sulfite, lápis de cor, caneta hidrográfica, giz de cera, tela, tinta e pincel

3ª PARTE

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)
• Exposição das obras e dos desenhos elaborados pelos grupos; • Solicitação aos alunos para que escrevessem sobre o que desenharam	• O que consistiu esse trabalho de exposição das obras? Apreciação, comparação, avaliação... • Elaboração de prosa, poesia ou paródia sobre o que desenharam;

4ª PARTE

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
• Assistir à apresentação dos alunos e tecer comentários.	• Apresentação das paródias e poesias	• Paródias • Poesias

5ª PARTE

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
• Exibição do vídeo • Proposição de um debate a partir dos aspectos que mais chamaram a atenção dos alunos	• Assistir o vídeo • Exposição sobre o que mais chamou a atenção no vídeo	• Aparelho de DVD • Vídeo • Data-show

AVALIAÇÃO

- Produção de desenhos e poesias/paródias,
- Conclusão e reflexão do grupo sobre todo o projeto desenvolvido.

BIBLIOGRAFIA/ OUTROS MATERIAIS UTILIZADOS

BIBLIA ONLINE. Disponível em: www.bibliaonline.com.br. Acesso: 10/09/2011.

BORNHEIM, G. *A temática ambiental na sociedade contemporânea*. Educação, Teoria e Prática - v. 9, n. 16, jan.-jun.-2001 e n. 17, jul.- dez. 2001, p. 1-9.

MARQUES, R. *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora, 1998. Site www.portinari.org.br/

Obs.: O presente plano foi inspirado no Projeto Portinari do EJA de Ribeirão Preto e da Secretaria Municipal de Santa Gertrudes.

**ANEXO C – PLANO DE ENSINO FEENA: PATRIMÔNIO HISTÓRICO,
CULTURAL E PAISAGÍSTICO EM RIO CLARO**

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO

**INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - UNESP/RIO CLARO PROJETO DE
EXTENSÃO/CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “EDUCAÇÃO AMBIENTAL
E O TRABALHO COM VALORES” - 2010**

PROFESSORES ENVOLVIDOS:

OBJETIVOS

Que os alunos sejam capazes de:

NOME	DISCIPLINA	ESCOLA
(Os nomes dos professores não foram revelados por questões éticas)	Geografia História/Geografia Língua Portuguesa Artes	(Os nomes das escolas não foram revelados por questões éticas)

- Compreender a importância da Floresta para Rio Claro em seus aspectos ambiental, cultural e histórico.
- Valorizar o potencial paisagístico, a partir do resgate do valor histórico.
- Construir novos padrões de relacionamento com o meio natural.

CONTEÚDO

- Aspectos históricos da FEENA de Rio Claro.
- A importância ambiental e cultural da FEENA para Rio Claro.
- O conceito da unidade de conservação.
- Interação da comunidade com a unidade de conservação.

ATIVIDADES

1ª PARTE - A FEENA na concepção dos alunos

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
- Por meio de uma aula dialogada fazer uma sondagem dos conhecimentos dos alunos a respeito da FEENA. - Solicitar um desenho e uma frase referente à Floresta.	- Desenvolver o conhecimento e a imaginação sobre a FEENA por meio de seu próprio trabalho (representação por desenho).	- Papel sulfite; - Lápis e borracha; - Lápis de cor

2ª PARTE - Linha do tempo e unidade de conservação

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
- Leitura de texto contendo o processo histórico da FEENA e sua transformação em unidade de conservação. - Coordenar um trabalho com textos, imagens e mapas do Atlas de Rio Claro, para acompanhar a transformação ocorrida com a Floresta - Propor como tarefa a elaboração de uma pergunta para ser feita ao gestor da floresta durante a visita.	- Leitura do texto sugerido pelo professor. - Examinar textos, imagens e mapas existentes no Atlas. - Diálogo coletivo durante o aquisição de novas informações. - Realizar a tarefa proposta para casa.	- Texto; - Atlas de Rio Claro; - Papel e lápis.

3ª PARTE - Orientação para a visita a FEENA

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
- Escolher as perguntas realizadas como tarefa, decidir quais os alunos que farão as perguntas e anotarão as respostas durante a entrevista. - Introduzir e orientar sobre o roteiro de observação a ser feito durante a visita. - Explicar o trabalho que será realizado por meio de fotos e esclarecer a necessidade da foto para a sequência do trabalho.	- Trazer a tarefa pronta. - Participar da escolha dos colegas que farão a entrevista. - Conhecer o roteiro de observação a ser realizado durante a visita.	- Questões trazidas pelos alunos (tarefa). - Roteiro de observação.

4ª PARTE - Visita a FEENA

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
- Alertar os alunos para o roteiro de observação ao fazer a trilha. - Orientar para a escolha da	- Fazer entrevista com o gestor da FEENA. - Visitar o Museu. - Percorrer o trajeto da	- Roteiro de observação; - Papel e lápis; - Máquina fotográfica.

paisagem para possíveis fotos. - Orientar a entrevista com gestor da FEENA.	trilha e preencher o roteiro. - Tirar fotos da paisagem.	OBS: O material deverá ficar com o professor.
--	---	---

5ª PARTE - Análise dos aspectos ambientais, culturais e históricos observados durante a visita à Floresta/Discussão do dilema.

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
- Preparar questões que provoquem a reflexão a partir das informações colhidas na entrevista, no roteiro preenchido e nas observações durante a visita. - Preparar uma dinâmica em círculo (“batata quente”) em que os alunos vão retirando as questões de um “saquinho” e colocando suas observações. - Apresentar uma questão que provoque um dilema a ser discutido: O que será da FEENA amanhã? Você abriria mão da Unidade de Conservação para a construção de um parque de diversões?...	- Diálogo coletivo – reflexão e comentários a partir das questões elaboradas pela professora. - Posicionar-se a respeito do dilema apresentado pela professora, expondo seus argumentos.	- Música (dinâmica); - Local adequado para realizar a dinâmica; - Saquinho com as questões a serem analisadas.

6ª PARTE - Valorização estética da Floresta através da apresentação das fotos.

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
- Montar arquivo com as fotos tiradas pelos alunos durante a visita (antecedência). - Preparar a sala de projeção para a apresentação das fotos. - Apresentar as fotos. - Coordenar a escolha das fotos que mais impressionaram os alunos.	- Enviar foto tirada durante a visita para a professora (caso tenha usado câmera ou celular próprio) com antecedência. - Comentar sua foto, apresentando os aspectos que quis destacar. - Escolher as fotos que mais o impressionaram.	- Fotos; - Data show

AVALIAÇÃO

Será feita com base nas produções e na participação dos alunos em diferentes momentos, buscando verificar a mudança de valorização da FEENA e a construção de um novo padrão de relacionamento com o meio natural:

- Elaboração de desenho com frase;
- Participação nas atividades em sala e fora dela;
- Relatório da entrevista e roteiro de observação;
- Exposição das fotos escolhidas pelos alunos para apreciação de toda a escola e das famílias.

BIBLIOGRAFIA/ OUTROS MATERIAIS UTILIZADOS:

CARVALHO, L. M. Educação e meio ambiente na escola fundamental: perspectivas e possibilidades. *Projeto Revista Educação*, v. 1, n.1, julho - 1999, p. 35-39.

HASSLER, Márcio Luís. Legislação ambiental e as Unidades de Conservação no Brasil. In: *Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*. Rio Grande do Sul, Volume 14. Janeiro a junho de 2005.

NICOLETTE, Fabiana et. al. Coordenação: Rosângela Doin de Almeida. *Atlas Municipal e Escolar: Histórico, Geográfico e Ambiental*. Rio Claro: FAPESP: Prefeitura Municipal de Rio Claro: UNESP: Campus de Rio Claro, 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Meio ambiente: saber cuidar – subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos* – Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

SILVA, Rafaela Ap da e BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Crianças e adolescentes moradores de uma Unidade de Conservação: qual educação ambiental oferecer-lhes? In: *Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental*. Rio Grande do Sul, Volume 20, Janeiro a junho de 2008.

ANEXO D – PLANO DE ENSINO RIO CLARO, CIDADE AZUL, CONTINUA SENDO?

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - UNESP/RIO CLARO PROJETO DE EXTENSÃO/CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES” - 2010

PROFESSORES ENVOLVIDOS:

OBJETIVOS

Que os alunos sejam capazes de:

NOME	DISCIPLINA	ESCOLA
(Os nomes dos professores não foram revelados por questões éticas)	Língua Portuguesa Ciências Artes	(Os nomes das escolas não foram revelados por questões éticas)

- Identificar alguns problemas socioambientais gerados pelo modelo de urbanização que orientou/orienta o crescimento de sua cidade (Rio Claro) a partir de uma comparação com a metrópole paulistana.
- Reconhecer o caráter histórico desses problemas socioambientais tanto na sua escala local (Rio Claro), quanto global; para assim, inclusive, valorizar as possibilidades de atuação frente às questões que afetam o meio ambiente;
- Conhecer e valorizar o patrimônio cultural de Rio Claro; identificando em meio a isso oportunidades de enfrentamento desse modelo de urbanização vigente.
- Vislumbrar possibilidades de construir coletivamente padrões mais sustentáveis de vida nas cidades; e identificar nisto, uma oportunidade de enfrentamento da crise ambiental como um todo.

CONTEÚDO

- A cidade de Rio Claro continua sendo uma “Cidade Azul”? elementos históricos e comparativos do modelo de urbanização atual;
- A importância dos patrimônios natural e cultural de Rio Claro (praças, lago azul, FEENA, etc.);
- A necessidade de se estabelecer articulação entre as escalas local e o global nos momentos de reflexão sobre a crise ambiental e de enfrentamento da mesma;
- A dimensão valorativa (ética e estética) da temática ambiental, no que diz respeito ao padrão de sustentabilidade das cidades contemporâneas;
- O que sonhamos para nossa cidade e algumas possibilidades de atuação.

ATIVIDADES

1ª PARTE

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Apresentação da montagem	Apreciação da montagem	DVD – vídeos “Sampa” e

“Sampa” (cidade de São Paulo), retratando uma metrópole; Apresentação do vídeo “Metrópole”; Contestar/Refletir sobre as apresentações, a fim de estimular o entendimento dos vídeos por parte dos alunos.	“Sampa”; Diálogo coletivo – opinião sobre a vida em uma grande cidade; comparação com a cidade de Rio Claro; Proposta de tarefa individual para aula 02: trazer fotos, figuras ou desenhos de um ponto da cidade que chame a atenção de alguma forma (negativo/positivo).	“Metrópole”
--	--	--------------------

2ª PARTE

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Organizar a classe em grupos; Confeccionar o cordel (feira de cordel) a partir das imagens selecionadas.	Selecionar uma imagem para a apresentação – cada grupo escolherá apenas uma; Produzir uma frase que sintetize a ideia/fala da imagem; Apresentação do grupo – explicar o motivo que o levou a escolher a imagem.	Imagens que os alunos selecionarão; Material para a montagem da feira de cordel.

3ª PARTE

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Aplicação de uma avaliação; Orientações para os alunos escreverem carta reivindicativa de melhorias para a cidade; Orientar em que canais a carta pode ser divulgada (jornal da escola, jornal da cidade, blog, etc.)	Carta baseada no problema relatado; Divulgação da carta	

BIBLIOGRAFIA/ OUTROS MATERIAIS UTILIZADOS:

BOOMSVILLE (METRÓPOLE). Direção: Yvon Mallette. Roteiro: Yvon Mallette. Animação: Curta-metragem. Desenho: Vários. Canadá: National Film Board of Canada (NFB), 1968. 1 disco (10 min.), DVD, son., color.

BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o Trabalho com Valores em Educação Ambiental. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008.

CIPRIANO, D. M. e MACHADO, C. R. S. O Estudo da Natureza da/na Cidade: Algumas Contribuições da História Ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v.23, jul. a dez. 2009, p. 1-17.

GONÇALVES, C. W. P. *Os Descaminhos do Meio Ambiente*. São Paulo: Contexto, 1989.

HILLMAN, J. *Cidade & Alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

RIBEIRO, D. *Teste de preconceito*. YouTube, 5 de abril de 2006. Disponível em: <http://br.youtube.com/watch?v=XFp_CIIOhTo&feature=related> Acesso em: 05/06/2008.

ANEXO E - LUDISMO - ORIDES FONTELA

Quebrar o brinquedo

é mais divertido

As peças são outros jogos:
construiremos outro segredo.

Os cacos são outros reais
antes ocultos pela forma
e o jogo estraçalhado
se multiplica ao infinito
e é mais real que a integridade: mais lúcido.

Mundos frágeis adquiridos
nos despedaçamento de um só.
E o saber do real múltiplo
e o sabor dos reais possíveis
e o jogo livre instituído
contra a limitação das coisas
contra a forma anterior no espelho

E a vertigem das novas formas
multiplicando a consciência
e a consciência que se cria
em jogos múltiplos e lúcidos
até gerar se totalmente:
no exercício do jogo
esgotando os níveis do ser.

Quebrar o brinquedo ainda
é mais brincar.

ANEXO F – PLANO DE ENSINO O ALIMENTO NOSSO DE CADA DIA.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - UNESP/RIO CLARO PROJETO DE EXTENSÃO/CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA “EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES” - 2010

PROFESSORES ENVOLVIDOS:

OBJETIVOS

Que os alunos sejam capazes de:

NOME	DISCIPLINA	ESCOLA
(Os nomes dos professores não foram revelados por questões éticas)	Inglês Matemática Artes Ciências	(Os nomes das escolas não foram revelados por questões éticas)

- Analisar o padrão de alimentação atual
- Comparar o padrão de alimentação atual com o de outras gerações
- Identificar os problemas alimentares atuais
- Analisar a influência da tecnologia e da mídia na produção, qualidade e venda dos alimentos.
- Apreciar o sabor, formas, cores de frutas, despertando para sua valorização
- Reconhecer a importância da alimentação saudável para a saúde, bem estar e para o meio ambiente
- Valorizar a alimentação saudável de forma crítica

CONTEÚDO

- O padrão de alimentação e produção do alimento atual: monoculturas, alimentos transgênicos, criação de animais em larga escala para o consumo humano, aditivos químicos nos alimentos.
- A representação de uma linguagem convertida em outra.
- Os aspectos tecnológicos, interesses econômicos e a influência da propaganda no consumo de alimentos.
- A relação do padrão de alimentação atual de a temática ambiental, implicações teóricas e práticas.
- O valor nutritivo dos alimentos industrializados e não industrializados e a necessidade de consumi-los.
- O alimento da cantina e o alimento preparado na cozinha da escola.

ATIVIDADES

1ª PARTE

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
-------------------------------------	---------------------------------	----------

Apresentação de um vídeo Inferências durante a projeção (Análise) Clarificação de valores Solicitação de uma entrevista sobre os hábitos alimentares de pessoas mais velhas. Acompanhar os alunos nas discussões e reflexões	Observação das fotos Opinião ao estímulo visual Audição do poema Opinião ao fator sonoro Realização de observação dos alunos durante o intervalo Formulação de um questionário para a produção da entrevista Estabelecer relações	Foto de alimentos esculpidos; fotos de alimentos saudáveis e não saudáveis; fotos dos alunos e professores se alimentando. Poema “O Açúcar” – Ferreira Gullar Material multimídia para a apresentação do vídeo
---	--	---

2ª PARTE

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Solicitação de um questionário sobre os hábitos alimentares dos alunos Acompanhar os alunos na construção da tabela e gráfico (conversão de uma linguagem em outra) Apresentar um resultado de pesquisa do instituto Datafolha comparando aos dados obtidos pelos alunos, falar sobre influencia da propaganda no consumo. Solicitar a apresentação da entrevista realizada pelos alunos sobre os padrões de alimentação de pessoas mais velhas Discutir as possíveis diferenças encontradas na entrevistas com os gráficos e tabelas referentes aos padrões de alimentação dos alunos	Responder e analisar o questionário Sintetizar os dados, montando uma tabela e um gráfico para análise Analisar a tabela e o gráfico Comparar os dados obtidos Apresentar a entrevista Discutir as possíveis diferenças encontradas entre a alimentação dos entrevistados e a própria alimentação	Questionário elaborado para os alunos Computador e aparelho multimídia para projeção da tabela e gráfico Pesquisa sobre padrão de alimentação (Instituto Datafolha) Aparelho multimídia para apresentação dos vídeos produzidos nas entrevistas

3ª PARTE

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Discussão sobre o papel da propaganda e da mídia nos	Realizar uma propaganda incentivando o consumo de	Papel, lápis de cor e desenhos de alimentos

padrões de alimentação atual. Solicitação de uma propaganda incentivando o consumo de alimentos saudáveis Divisão da classe em grupos, distribuição de textos para aprofundamento sobre o tema relacionando-o com temática ambiental Conduzir a apresentação dos grupos e as reflexões dos alunos em cada texto.	alimentos saudáveis Leitura e análise dos textos distribuídos pelo professor. Apresentação de um resumo texto aos outros alunos, seguida de sua opinião em relação ao tema.	saudáveis Textos tratando da temática ambiental, questão da alimentação, produção de alimentos e saúde. (referências)
---	---	---

4ª PARTE

PROCEDIMENTOS (PARA O PROFESSOR)	PROCEDIMENTOS (PARA O ALUNO)	RECURSOS
Propor a análise de embalagens dos alimentos industrializados, discutir sobre as informações nutricionais e aditivos químicos contidos nesses produtos. Relacionar estes componentes nutricionais ao que foi discutido nos textos da aula anterior. Propor e incentivar a discussão de um dilema com os alunos. Iniciar através da questão “Qual a sua opinião sobre a mudança de alimentação oferecida na merenda escolar para o tipo ‘fastfood’?” Encerramento do tema e reflexões finais.	Analisar as embalagens dos alimentos industrializados, reconhecer a presença de aditivos químicos estranhos ao nosso corpo e relacioná-los aos discutidos nos textos da aula anterior. Refletir, discutir e posicionar-se quanto à mudança de alimentação oferecida na merenda da escola	Embalagens de alimentos industrializados trazidas pelo professor ou solicitadas aos alunos.

BIBLIOGRAFIA/ OUTROS MATERIAIS UTILIZADOS:

CORTELLA, M. S. A escolha é sua; já as consequências... In: CORTELLA, M. S. Qual é a tua obra? 3ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.p.125-128.

ESCOSTEGUY, A. Criação ecológica de animais - 1ª Parte: alternativas ao confinamento
In: <http://www.planetaorganico.com.br/trabescot.htm>.

Gordura trans - Site Veja.com
http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/perguntas_respostas/gordura-trans/index.shtml.

GULLAR, F. O açúcar. Dentro da Noite Veloz. 1975.

Indústria de Transformação de Alimentos - Site PLANETA ORGÂNICO
<http://www.planetaorganico.com.br/saudnut2.htm>.

MATTOS, S. de. Educação Ambiental: meio ambiente e hábitos alimentares saudáveis no resgate da saúde e da cidadania. Anais EGAL 2009 – 12º Encontro de Geógrafos de América Latina. http://egal2009.easyplanners.info/area03/3168_MATTOS_SUZI.pdf.

O problema dos alimentos industrializados e o homem moderno. http://www.oswaldocruz.com/index.php?option=com_content&view=article&id=58:o-problemas-dos-alimentos-industrializados-e-o-homem-moderno&catid=7:noticias&Itemid=5.

PIMENTA, M. Agrotóxicos: poluição invisível. Site REDE DE AGRICULTURA SUSTENTÁVEL <http://www.agrisustentavel.com/toxicos/invisivel.html>.

Política de C & T: Pela via láctea - orientação de agentes da saúde triplica índice de amamentação exclusiva de bebês. REVISTA FAPESP - Edição Impressa 119 - Janeiro 2006 <http://www.revistapesquisa.fapesp.br/?art=2739&bd=1&pg=1&lg=>.

RAMOS, J. B. Os Impactos da Alimentação para o Meio Ambiente. Informativo Instituto Aqualung - Número 78 - Ano XIV - março / abril de 2008 – Disponível em <http://www.institutoaqualung.com.br/info%2078.pdf>.

SÁ, L. Alimentos industrializados aumentam riscos à saúde, alertam especialistas. Estado de Minas. Publicação: 23/08/2010 http://www.uai.com.br/htmls/app/noticia173/2010/08/23/noticia_tecnologia,i=175492/ALIMENTOS+INDUSTRIALIZADOS+AUMENTAM+RISCOS+A+SAUDE+ALERTAM+ESPECIALISTAS.shtml 07:16 Atualização: 23/08/2010 17:41.

Fotos de Carl Warner - <http://www.carlwarner.com>.

Fotos de Cacio Murilo - http://www.caciomurilo.com.br/index.php?option=com_oziogallery2&view=10cooliris&Itemid=71.

Música “Comida” Titãs – Composição: Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Brito.