



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CÂMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

MARCELA DE MORAES AGUDO

**“A MAIOR FLOR DO MUNDO” DE JOSÉ SARAMAGO E A
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA**

**BAURU
2013**

MARCELA DE MORAES AGUDO

**“A MAIOR FLOR DO MUNDO” DE JOSÉ SARAMAGO E A
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Área de Concentração em Ensino de Ciências, Faculdade de Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Bauru, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

**BAURU
2013**

Agudo, Marcela de Moraes.

"A maior flor do mundo" de José Saramago e a
educação ambiental na escola / Marcela de Moraes
Agudo, 2013

201 f. : il.

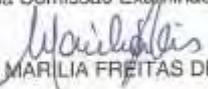
Orientadora: Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013

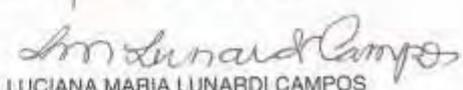
1. Escola pública. 2. Formação de professores. 3.
Educação ambiental crítica. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARCELA DE MORAES AGUDO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 21 dias do mês de fevereiro do ano de 2013, às 09:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, Prof. Dr. JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA do(a) Departamento de Ciências Biológicas - Universidade do Norte do Paraná, Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARCELA DE MORAES AGUDO, intitulada "A maior flor do mundo" de José Saramago e a educação ambiental na escola". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS


Prof. Dr. JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA


Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, com muito amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Marília, pela paciência, compreensão, orientação e o aprendizado proporcionado no processo formativo do curso de mestrado, por meio dos encontros do Grupo de Pesquisa, das aulas nas disciplinas e do acompanhamento no estágio-docência. Obrigada por me aceitar como sua orientanda.

Aos professores da banca pela disponibilidade em participar da avaliação deste trabalho, com as críticas e sugestões concedidas. Ao Prof. Jorge pelas discussões no Grupo de Pesquisa e nos momentos em sua casa e à Profa. Luciana pela formação proporcionada na graduação e no processo de análise desse estudo, contribuindo para minha formação enquanto pesquisadora.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pela bolsa concedida a esse estudo (2010/14349-7).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida no primeiro ano do mestrado.

Aos professores, diretores e coordenadores das escolas participantes desta pesquisa.

À Denise, da secretaria da Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru, pelo auxílio no que foi necessário.

Aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), que me acolheram com muito carinho e proporcionaram discussões que contribuíram em meus estudos na educação ambiental. Queridas Lilian, Juliana e Marina, com quem convivi mais proximamente: obrigada pela amizade.

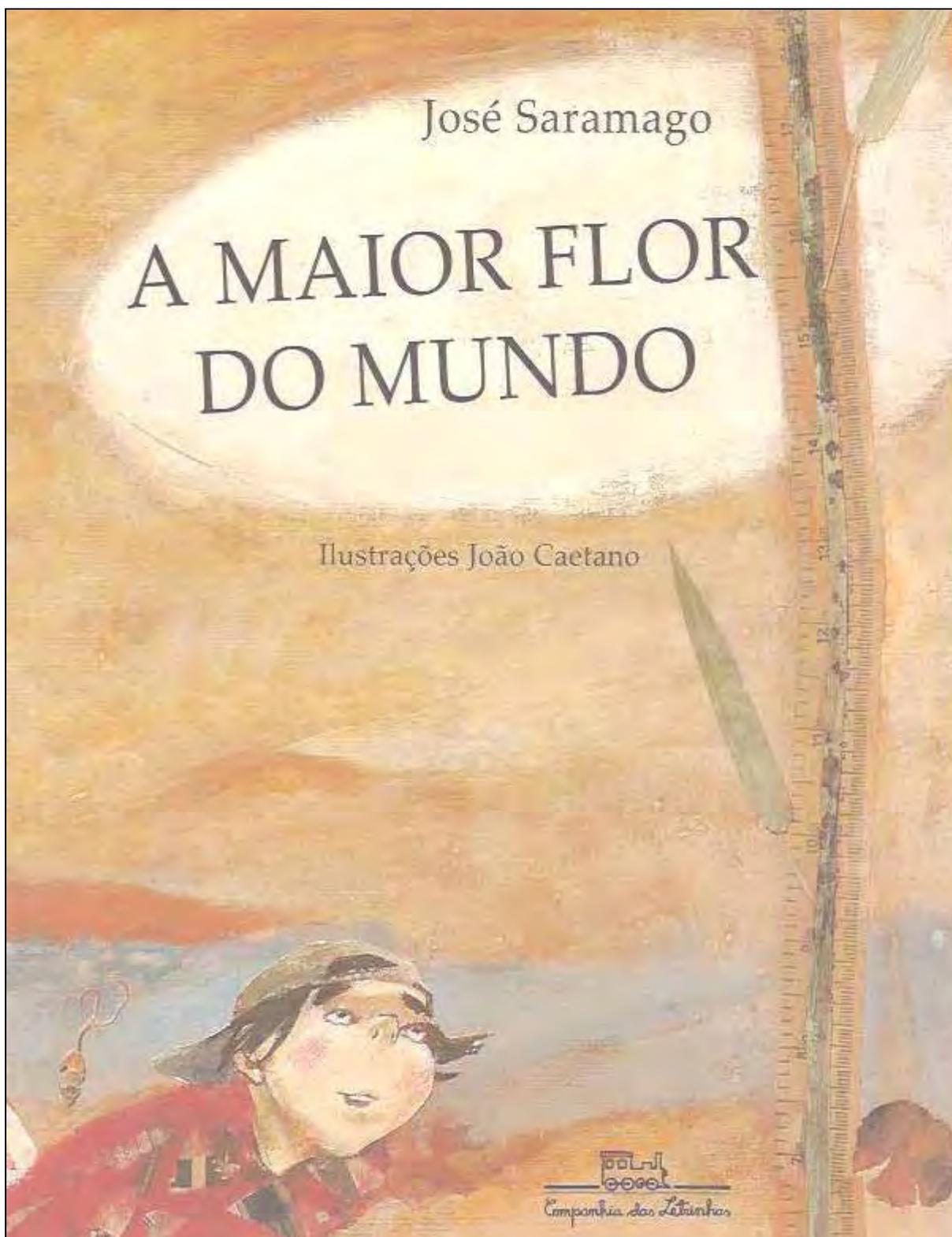
Aos meus amigos da pós-graduação que foram companheiros em todo o processo de pesquisa. Compartilhamos juntos nosso processo de formação com as disciplinas cursadas, as aulas de inglês, o planejamento e o desenvolvimento da pesquisa, lidando com prazos e refletindo sobre nossa formação e crescimento pessoal e profissional. Obrigada Carlos Eduardo, Paulinho, João, Luis, Rodrigo, Gabriel, Jonas, Camila, Rosana e Guilherme, gosto muito de vocês!

Aos colegas e professores do curso de graduação em Pedagogia da UNESP/Bauru que lutam por uma educação transformadora, em especial a Profa Rosa e a Gi.

Às minhas amigas, Fernanda Rasi (Fer), Suzana Schnoor (Su), Carla (Skol), Bruna (Xilema), Suzana (Uruku) e Maria Cândida, que compreenderam meu afastamento por conta desta pesquisa. Mesmo distantes mantivemos nossas conversas.

Aos meus pais, Nívio e Marcília, que me apoiaram e me ajudaram sempre no que era possível, mesmo sem entender muito bem porquê de eu “ir às escolas e não dar aulas”. Obrigada pelo amor que me deram e pelo incentivo nas decisões que tomei. Nossa distância e “ausência” não é problema, pois nosso tempo juntos é aproveitado intensamente.

Ao meu namorado, Lucas, que me incentivou desde o início da pesquisa e participou de todas as fases desse trabalho. Obrigada por ouvir minhas aflições, opinando com dedicação.



(Capa do livro “A maior flor do mundo” de José Saramago. Editora Companhia das Letrinhas)

“E se as histórias para crianças
passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos?
Seriam eles capazes de aprender realmente
o que há tanto tempo têm andado a ensinar?”

José Saramago em "A maior flor do mundo"

RESUMO

Este estudo situa-se no campo da educação ambiental e volta-se para a inserção da educação ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública. Foi realizado um processo de pesquisa-ação como proposta formativa dos professores participantes no sentido de avançar no processo de apropriação de conhecimentos sobre a educação ambiental dos sujeitos envolvidos. O objetivo foi investigar as possibilidades da inserção da educação ambiental crítica na escola a partir do conto infantil “A maior flor do mundo” de José Saramago. Foram analisados o processo de formação grupal, as atividades realizadas junto dos professores no desenvolvimento da pesquisa, bem como as atividades realizadas pelos professores com seus alunos. Os obstáculos encontrados na organização e no cotidiano da escola pública dificultaram a participação almejada. Ou seja, a dinâmica da realidade das escolas pesquisadas mostrou a dificuldade de participação dos sujeitos. As atividades realizadas com os professores participantes mostraram a possibilidade desses professores assumirem alguns compromissos com o processo de inserção da educação ambiental na escola, pela oportunidade de participação coletiva nos encontros, nas atividades realizadas com eles e nas atividades que realizaram com seus alunos. No entanto, a condição de proletarização docente e a gestão escolar autoritária atrapalharam iniciativas de trabalho coletivo, reflexivo, no sentido de que os professores compartilhassem dificuldades e possibilidades do trabalho educativo. São necessários maiores esforços que proporcionem formação permanente de professores no sentido de inserir a educação ambiental crítica no currículo escolar.

Palavras-chave: Escola pública. Formação de professores. Educação ambiental crítica.

ABSTRACT

This study is in the field of environmental education and turns to the inclusion of environmental education in the elementary education from public school. A action research was achieved as formative proposal of the participating teachers in order to advance the process of appropriation of knowledge about environmental education of the subjects involved. The aim was to investigate the possibilities of insertion of critical environmental education in school from the children's story "A maior flor do mundo" (The largest flower in the world) by José Saramago. The process of group formation, the activities performed with teachers in the development of research as well as activities undertaken by teachers with their students were analyzed. The obstacles encountered in the organization and in everyday public school hindered the participation desired. In other words, the dynamics of the reality of studied schools showed the difficulty of the subject's participation. The activities conducted with participating teachers showed the possibility of these teachers assume some compromises with the process of integration of environmental education in school, the opportunity to collective participation in the meetings, activities with them and the activities carried out with students. However, the condition of teacher proletarianization and authoritative school management hindered initiatives of collective and reflective work, in order to the teachers share difficulties and possibilities of educational work. Greater efforts are needed to provide continuing education for teachers in order to insert the critical environmental education in the school curriculum.

Key-words: Public school. Teacher training. Critical environmental education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
EAD	Ensino à Distância
FUNDEF	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPEA	Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OP	Oficinas Pedagógicas
PC	Professoras Coordenadoras
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCOP	Professoras Coordenadoras da Oficina Pedagógica
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resenha do conto “A maior flor do mundo” de José Saramago.....	53
Quadro 2 - Tentativas de encontros, encontros e atividades realizadas na Escola do centro..	58
Quadro 3 - Tentativas de encontros, encontros e atividades realizados na Escola do bairro...	59
Quadro 4. Corrente conservacionista/recursista, segundo Sauvé (2005, p. 19).....	107
Quadro 5. Corrente holística, segundo Sauvé (2005, p. 26).....	108
Quadro 6. Corrente da sustentabilidade, segundo Sauvé (2005, p. 37).....	123
Quadro 7. Corrente naturalista, segundo Sauvé (2005, p. 18).....	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração do livro “A maior flor do mundo” com o menino da história representado.....	119
Figura 2. Mural com trabalhos que a Professora Marlene da Escola do bairro desenvolveu com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental.....	143
Figura 3. Detalhe do mural que a Professora Marlene da Escola do bairro desenvolveu com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, com desenho de um aluno.....	144
Figura 4. Alunas da Escola do centro narram a reescrita coletiva do segundo ano e alunos representam a história.....	152
Figura 5. Alunos da Escola do centro cantam a música “Toda criança quer” do grupo “Palavra Cantada”.....	154
Figura 6. Detalhe do mural com trabalhos que a Professora Ivonete da Escola do centro desenvolveu com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental.....	158

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Das identidades da educação ambiental à educação ambiental crítica.....	17
1.2 A escola pública contemporânea e a inserção da educação ambiental na escola.....	29
2 METODOLOGIA.....	46
2.1 A pesquisa em educação, a pesquisa-ação-participativa e a pesquisa realizada.....	47
2.2 Delimitando o problema.....	53
2.3 Objetivos do estudo.....	54
2.4 Descrição da pesquisa e do processo de coleta de dados.....	55
2.5 Processo de organização para a apresentação e análise dos dados.....	62
3 A FORMAÇÃO DO GRUPO: OBSTÁCULOS E CONTRADIÇÕES.....	64
3.1 Contato com a Diretoria de Ensino da Região de Bauru.....	65
3.2 Primeiro contato com os professores das escolas e proposta de participação na pesquisa.....	68
3.3 As dificuldades de desenvolvimento dos Grupos.....	72
3.4 Planejamento escolar semestral 2012: um novo fôlego à participação dos professores.....	84
3.5 Compreendendo os obstáculos e contradições no desenvolvimento do estudo.....	94
4 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS PROFESSORES.....	113
4.1 Primeira atividade – concepções de educação ambiental dos professores.....	114
4.2 Segunda atividade – Apresentação do blog com relatos de experiência, do filme baseado em “A maior flor do mundo” e leitura do conto, pensando nas possibilidades de trabalho.....	116
4.3 Terceira atividade – Estudo do texto de Sauvé (2005).....	121
4.4 Quarta atividade – Estudo do texto de Tozoni-Reis (2008b).....	126
4.5 Compreendendo as atividades realizadas junto aos professores.....	129
5 AS ATIVIDADES QUE OS PROFESSORES DESENVOLVERAM COM SEUS ALUNOS.....	149
5.1 Atividades desenvolvidas na Escola do bairro.....	150
5.2 Atividades desenvolvidas na Escola do centro.....	151
5.3 Compreendendo as atividades que os professores desenvolveram com seus alunos.....	160
6 CONCLUSÃO.....	169
REFERÊNCIAS	175
ANEXOS.....	184

1 INTRODUÇÃO



A maior flor do mundo, José Saramago.

1.1 Das identidades da educação ambiental à educação ambiental crítica

A discussão em torno da educação ambiental inicia-se historicamente junto dos debates relacionados à grave crise socioambiental presente na contemporaneidade como uma profunda problemática decorrente do sistema econômico hegemônico da modernidade. A partir da década de 1960, com o movimento ambientalista questionando os ideais do capitalismo, a problemática ambiental passou a ser debatida. Apesar do ambientalismo ser um movimento com diversidade de ideias, inclusive com espaço para perspectivas que não buscam a transformação do modelo de sociedade, principal causa dos problemas socioambientais, há correntes mais progressistas que pensam coletivamente e que visam a transformação social, questionando os modelos de produção e consumo. Com este tema em discussão, a educação ambiental tornou-se uma preocupação no campo da educação em torno de duas décadas atrás, principalmente no Brasil (GRÜN, 2007).

Refletindo este contexto, a educação ambiental é educação que traz esta adjetivação com o objetivo de resgatar e colocar em discussão a dimensão ambiental, que foi apartada das relações humanas após as transformações do modo de produção no contexto sócio-histórico da modernidade. Com a mudança do modo de produção da economia do sistema feudal, em que a relação socioeconômica entre os senhores feudais e seus servos era de opressão, para o sistema capitalista de produção, em que os proprietários dos meios de produção também dominam e exploram os trabalhadores, instaurou-se a modernidade. Além da revolução de caráter mais econômico, a Revolução Francesa foi o marco político e fundador da modernidade, sendo que, não somente houve a superação das estruturas feudais, como também foram estabelecidas mudanças radicais na ciência e na ideologia dominantes.

O modo de produção capitalista, sistema econômico próprio da modernidade, agrava cada vez mais intensamente a destruição da natureza pelo Homem. A transformação da natureza pelo ser humano, de forma dominadora, aponta para o progresso e o produtivismo, e, ao transformar a natureza em mercadoria, leva às últimas consequências a dominação no sentido de destruição ambiental.

Considerando que o materialismo histórico e dialético - base teórica e metodológica do pensamento marxista - atenta para o fato de que o ser humano é parte da natureza e que, por isso, a sociedade depende da natureza, em sua crítica ao capitalismo, quando discute a necessidade de transformação do modo de produção capitalista estima a mudança da relação do ser humano com a natureza. Ou seja, por meio da superação do capitalismo, um dos pilares

do pensamento marxista, é que podemos vislumbrar a transformação na relação exploratória do ser humano com a natureza. Portanto, a educação ambiental crítica, na qual este estudo se baseia, é fundamentada no materialismo histórico e dialético e, desta maneira, podemos compreender que a educação ambiental nesta perspectiva pode trazer ferramentas para uma possível superação deste distanciamento e desta destruição da natureza pelo ser humano, tendo em vista a transformação das relações sociais.

Com os temas socioambientais cada vez mais presentes nos debates, na educação, a partir de sua adjetivação pelo termo ambiental, as diversas práticas educativas ambientais sofreram variadas classificações, diferenciando as abordagens das reflexões e práticas pedagógicas. Layrargues (2004, p. 8) discute o surgimento destas diferentes concepções de educação ambiental, que, segundo suas análises, pode expressar “um refinamento conceitual fruto do amadurecimento teórico do campo, mas também o estabelecimento de fronteiras identitárias internas distinguindo e segmentando diversas vertentes”.

Esta diversidade na compreensão do fazer educativo ambiental não pode ser negada, mas discutida, a fim de melhor esclarecer o referencial teórico como base para o desenvolvimento deste estudo. Logo, faz-se necessário elencar e caracterizar as diversas concepções de educação ambiental identificadas e que são assumidas pelos principais pesquisadores no campo da educação ambiental no Brasil. Essas identidades se dão devido à necessidade de uma escolha filosófico-política, essencial para uma prática com fundamentos e que possibilite conhecer e reconhecer o contexto político-pedagógico no qual se baseia determinada ação pedagógica.

Tendo em vista que a educação ambiental é primeiramente educação, notamos que as tendências pedagógicas observadas no campo da educação em geral também estão presentes, de forma até semelhante, na educação ambiental. Inicialmente, consideremos as três principais tendências pedagógicas da educação ambiental reveladas e discutidas por Tozoni-Reis (2008a). A primeira tendência é a *natural*, em que a educação deve reintegrar o homem à natureza por meio de sua adaptação a sociedade, assim trata a educação ambiental como processo de formação individual, por meio de mudanças de atitudes ambientalmente inadequadas, deixando de considerar o caráter histórico na apropriação de conhecimento; tendência esta observada nas atividades desenvolvidas e apoiadas por empresas, tanto no meio corporativo, como na tentativa de implementar estas atividades em setores públicos, como as escolas; estabelecendo, muitas vezes, parcerias entre o público e o privado. A segunda

tendência é a *racional*, que visa a valorização dos conhecimentos técnico-científicos, de caráter informativo, considerando, por exemplo, a educação ambiental como simples transmissão de conhecimentos científicos da área de ciências. Esta perspectiva relaciona-se com a educação ambiental que é desenvolvida nas escolas, cujo enfoque ocorre nas disciplinas de geografia, ciências e biologia. A terceira tendência é a *histórica*, que enfatiza os aspectos sociais, históricos e culturais do processo educativo, valorizando o indivíduo na esfera coletiva, articulando os conhecimentos científicos às questões sociais, ou seja, de perspectiva transformadora, e é nesta tendência que incluímos a educação ambiental defendida neste trabalho.

Por causa da existência destas distintas vertentes da educação ambiental, outra adjetivação foi instituída ao termo ambiental, caracterizada pela terceira vertente identificada por Tozoni-Reis (2008a), que contempla a possibilidade de transformação social. Logo, o termo “educação ambiental crítica” é estabelecido por alguns pesquisadores com intensa produção e consolidada trajetória no campo da educação ambiental para diferenciar uma educação ambiental que tem como objetivo as transformações socioambientais das concepções que tratam a educação ambiental como transmissão de conhecimentos científicos ou de estímulo ao controle de comportamentos ambientalmente adequados.

Retomando a diversidade presente na prática e na produção de conhecimentos pelas pesquisas em educação ambiental, igualmente, na educação ambiental crítica outras diferenças existem, pois, apesar de terem em comum o objetivo de conquistar transformações socioambientais, estas diferenças consistem nos fundamentos que se baseiam as práticas educativas ambientais. Assim, traçamos aqui um panorama das concepções críticas da educação ambiental, que vislumbram a possibilidade de transformação social.

Um dos principais pesquisadores da educação ambiental, Marcos Reigota, assume e define que a educação ambiental deve ser uma educação política, possibilitando a participação coletiva e democrática da população nas tomadas de decisões, principalmente no que se refere às questões ambientais. Este autor indica que deve ser considerado prioritariamente

a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos. (REIGOTA, 2009, p. 13.)

Discute ainda que o componente reflexivo da e na educação ambiental é tão importante quanto os elementos “participativos” ou “comportamentais”. Ou seja, a participação da população deve ocorrer em toda a esfera, não somente por meio de atitudes, mas também na problematização das questões, compreendendo toda a complexidade que envolve as problemáticas em discussão. Seu posicionamento situa a educação ambiental na pós-modernidade. Reigota (2002, p. 19-20) localiza a educação ambiental discutindo que

o tempo na modernidade tinha o papel de regulador das relações sociais baseadas numa racionalidade que estimulasse e organizasse a produção do capital. Portanto, era um tempo único que deveria ser seguido por todos. Com a fragmentação do tempo, dos espaços, da disponibilidade e da autonomia conquistada por homens e mulheres da pós-modernidade, a noção de tempo único se esfacela, dando origem a um emaranhado de possibilidades e interpretações, coletivas e individuais, que exigem e produzem singularidades.

Com base nesta reflexão é possível compreender que a perspectiva deste autor é diferente da que adotamos neste estudo, pois para a educação ambiental crítica baseada no materialismo histórico e dialético, as questões problemáticas que este autor insere na pós-modernidade, são, na verdade, decorrentes das modificações e do desenvolvimento próprios do sistema econômico capitalista. O sistema econômico capitalista possui crises cíclicas, sendo que as questões existentes em cada crise são incorporadas pelo sistema, fortalecendo-o, proporcionando um sistema mais duradouro e com exploração e degradação humanas mais sutis e veladas. Apesar das singularidades existentes nas interpretações da realidade, o regulador das relações sociais é, ainda, o sistema econômico, a consequente divisão social e suas desigualdades.

Marcos Reigota introduziu a teoria das representações sociais no campo de pesquisa da educação ambiental no Brasil e é amplamente utilizada nas investigações em educação ambiental como foi discutido por Teixeira *et al.* (2007). Reigota discute a importância da compreensão das representações sociais sobre meio ambiente, qualidade de vida e domínio da natureza que devem ser desconstruídas na prática educativa ambiental (REIGOTA, 2002).

Baseado em Moscovici para discutir as representações sociais, Reigota (1995) afirma que são expressões da sociedade em determinado momento histórico, refletindo sua compreensão e interpretação de mundo. As representações sociais podem retratar preconceitos e ideologias, evidenciando os discursos tanto dos sujeitos quanto de suas produções culturais. Deste modo é que, de acordo com o autor, algumas representações devem ser desconstruídas e outras reconstruídas, pensando na educação ambiental como educação política. Em outro

estudo, Reigota (2002) considera, deste modo, que os educadores ambientais devem discutir como as representações são estabelecidas entre as pessoas com diferentes níveis de escolaridade e como devem fazer parte dos processos educativos. Além disso, traz também que, contemplando as representações sociais tanto originadas nos meios científicos, populares, artísticos, intelectuais, ou dos meios de comunicação de massa, representações qualitativamente mais elaboradas serão formuladas, compondo assim sua proposta pedagógica.

Outra vertente da educação ambiental também considerada crítica baseia-se na hermenêutica. Um dos autores principais que discute a educação ambiental a partir da referida concepção, Grün (2007), trata da autonomia da razão e da objetificação da natureza, discutindo que não é possível o homem dominar algo do qual faz parte. Portanto, considera-se no paradigma vigente, antropocêntrico, que o homem não faz parte da natureza. Ele afirma ser impossível pensar a educação ambiental na lógica cartesiana, pois ela requer o entendimento da relação entre homem e natureza de forma muito complexa, sendo impossível, portanto, dissecá-la em partes para entender o todo.

Para este autor, a ética antropocêntrica que emerge do cartesianismo separa essencialmente o sujeito do objeto, afastando o ser humano da natureza e legitimando a dominação da natureza pelo homem. Com isso, discute a impossibilidade radical de uma educação ambiental nesta perspectiva, principalmente relacionada às limitações que este modelo impõe em sala de aula. Considera necessário, portanto, repensar a dicotomia entre sujeito e objeto.

Assumido o fato de que o cartesianismo impossibilita a interpretação do ambiente e que o desafio é construir e compreender o ambiente de modo não-fragmentado, Grün (2007) traz como alternativa a hermenêutica filosófica que possibilita situar o ser humano no mundo, na dimensão histórica, superando a separação entre sujeito e objeto, o que permitirá que o passado seja compreendido como a base para entender o presente, tematizando o que o autor denomina de “áreas de silêncio” da educação moderna.

A hermenêutica permite-nos perscrutar o sentido oculto, interrogar pelo sentido das *ausências*, esgueirar-se nas entrelinhas do texto e das realidades sociais do currículo (entendido como texto). A hermenêutica constitui-se em uma abordagem privilegiada porque traz a possibilidade de perguntar por aquilo que o cartesianismo não deixou que viesse à tona, o *não dito* (GRÜN, 2007, p. 107).

Se o princípio básico da hermenêutica é o de que o todo deve ser entendido a partir do individual, e o individual a partir do todo, o autor considera a hermenêutica como um referencial adequado para a educação ambiental (GRÜN, 2005). Outra autora que discute a educação ambiental a partir da hermenêutica e considera que os sujeitos são arquitetados em uma “determinada circunstância histórica, datada e limitada pelos condicionantes daquele momento” é Isabel Carvalho (2006, p. 34). Num estudo anterior, ela observa que tomando a via hermenêutica como caminho, o educador ambiental deve ser um intérprete de seu contexto, bem como um sujeito interpretado, produzindo sentidos a partir da realidade presente, contemplando seu horizonte histórico (CARVALHO, 2001). A autora parte da ideia de que a educação ambiental é a ação educativa do “sujeito ecológico”, termo cunhado por ela.

A partir da tradição ambiental, no contexto hermenêutico, Carvalho (2008) discute a formação do sujeito ecológico, afirmando que se ele conserva a crença nos valores ecológicos, possui papel fundamental na luta e na difusão de um projeto de sociedade. Ou seja, o sujeito ecológico conta com uma postura ética e crítica em relação à realidade desigual e excludente, social e ambientalmente. A autora considera que o sujeito ecológico evidencia um modo individual de ser, ao mesmo tempo em que cogita a possibilidade de transformação do mundo.

Para Carvalho e Grün (2005, p. 180) o educador ambiental “é um intérprete, o solo onde se move é o das interpretações estruturantes do ideário ambiental contemporâneo marcado pela tensão entre o repúdio e o enaltecimento da natureza”, e indicam Gadamer como referência principal da hermenêutica.

Outra vertente crítica da educação ambiental no Brasil, baseada na teoria das ideologias do campo sociológico, é formulada por Layrargues (1998, p. 17), que afirma:

a questão ambiental é, antes de tudo, uma questão ideológica. Ao contrário das ideologias capitalista e socialista, a disputa agora ocorre sem levantar a menor suspeita, envolta por uma densa nebulosa que encobre os fatos, absolutamente desideologizada, camuflando as transformações ocorridas.

Este autor considera que a educação relaciona-se com a sociedade e com a crise ambiental do mesmo modo que pode transformar a sociedade e ser transformada em decorrência da crise ambiental, no entanto, ele concebe a educação ambiental como um dos principais instrumentos de reprodução social na contemporaneidade. Diante disso, defende que o objetivo da educação ambiental é a mudança socioambiental, com conteúdos de

transformação social, e não somente uma “reforma” que resulta na reprodução social (LAYRARGUES, 2002a). Na dinâmica social as mudanças podem ser graduais ou instantâneas, lentas ou rápidas, profundas ou superficiais. Apesar disso, o processo está sempre caminhando:

o estudo sociológico consiste então em analisar as forças e os processos responsáveis por tais mudanças, embora se reconheça no estudo sociológico a existência de diferentes correntes teóricas explicativas que buscam captar e interpretar a essência dessa realidade (LAYRARGUES, 2006, p. 75).

A educação ambiental é, então, de acordo com este autor, um fenômeno social e também um vetor de mudança social. O verdadeiro cidadão consciente e responsável seria aquele que exige do Estado a implementação de políticas públicas que destruam os mecanismos perversos de concentração de renda, da desigualdade social, ou seja, da sociedade de classes (LAYRARGUES, 2005). Sabemos que não é possível pensar em transformação estrutural na sociedade, se considerarmos a educação como reprodutora da sociedade. Além disso, podemos refletir que muitas concepções de educação ambiental se sustentam na ideologia dominante, que é dominadora e atende aos interesses de uma minoria da população. Apesar desta dominação ser cada vez mais sutil e velada, não significa que não possui uma ideologia. A ideologia burguesa faz com que a população acredite na desigualdade social como um fator natural, que a superação desta condição ocorrerá por mérito e esforço pessoal e individual, ocultando o real fator da exploração e dominação que os donos dos meios imprimem nos trabalhadores, reforçadas com o estabelecimento da precarização de suas condições de trabalho. A ideologia é produzida pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos e a classe social não é um fato em si, algo fatalista; é um fato decorrente do processo histórico (CHAUÍ, 2001).

Outro autor, que também defende a abordagem crítica da educação ambiental e possui como principal referencial a complexidade de Edgard Morin, Guimarães (2006a, p. 11) considera perceber a “multidimensionalidade do real, constituído pela (e constituinte da interrelação das partes com as partes, das partes com o todo e do todo com as partes, interagindo-se reciprocamente”. O meio ambiente, neste sentido, é um conjunto complexo, como uma unidade que contém as diversidades que relacionam-se. Ele sustenta a educação ambiental que visa superar a dicotomia que separa sujeito e objeto do cientificismo mecanicista para ir além da dominação e separação da natureza pelos homens. Considera que,

para tanto, os educadores necessitam trazer em suas ações uma percepção sensibilizadora, relacionando ao natural, possibilitando um reencantamento pela natureza. Uma consciência planetária segundo esta perspectiva, portanto, faz-se necessária nessa abordagem de educação ambiental, e diz respeito às concepções sistêmicas e holísticas de uma compreensão não-linear de sistema, assim, define o cidadão planetário que “deverá ser aquele que, ao sentir-se integrado a uma existência única, planetária, se reconhece como parte, em sua diversidade, necessária à complementaridade de um todo orgânico” (GUIMARÃES, 2005, p.81).

Assim, segundo a perspectiva da complexidade, é por meio da participação crítica nos espaços sociais que haverá possibilidade desse cidadão planetário e único atuar e transformar o processo social. Guimarães (2006a) considera possível buscar em Leonardo Boff e Fritjof Capra subsídios para indicar a necessidade de uma mudança de valores como preocupação da educação ambiental. Ele denomina de “armadilha paradigmática” as formas com que os educadores, particularmente os professores, consideram a problemática ambiental, a partir de uma visão fragmentada de mundo imposta pelo pensamento moderno, gerando, assim uma prática pedagógica superficial (GUIMARÃES, 2006b). Caindo nessa “armadilha”, os professores geralmente desenvolvem uma educação ambiental de abordagem conservadora. Ele indica ainda essa “armadilha paradigmática” como o principal obstáculo na atuação dos professores como educadores ambientais, apontando sua superação como eixo dos processos formativos nesta perspectiva:

não é somente dar instrumental técnico-metodológico, como parece ser a tendência nas propostas de formação de multiplicadores em educação ambiental, mas propiciar uma formação político-filosófica (além da técnico-metodológica) para transformá-lo em uma liderança apta, pela ruptura da armadilha paradigmática, a contribuir na construção de ambientes educativos, em que ele se apresente como um dinamizador de um movimento conjunto, capaz de criar resistências, potencializar brechas e construir, na regeneração, a utopia como o inédito viável da sustentabilidade (GUIMARÃES, 2007, p. 141).

Do mesmo modo que o autor considera a educação ambiental crítica como colaboradora para uma transformação da realidade, que se encontra em uma grave crise socioambiental, gerada historicamente, outros autores, referências para a educação ambiental, também consideram a educação ambiental crítica neste sentido, denominando-a também de educação ambiental transformadora e emancipatória.

Pelo exposto, vemos que, assim como qualquer fenômeno no campo das relações humanas e sociais, são variadas as abordagens da educação ambiental, exigindo assim que nos

posicionemos sobre ela. Neste sentido, este estudo tem como referência, portanto, a educação ambiental crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético formulado e desenvolvido pelo que ficou conhecido como pensamento marxista.

Dentre os autores que fundamentam e trazem as contribuições teóricas do materialismo histórico e dialético para a educação ambiental crítica, estão Loureiro *et al.* (2012). É a partir desta vertente da educação ambiental que este estudo considera a educação ambiental, ou seja, as práticas educativas ambientais desenvolvidas nos mais variados espaços educativos, embora defina para análise as práticas educativas ambientais desenvolvidas no espaço escolar.

Neste momento é necessário retomarmos as três concepções de educação ambiental, identificadas por Tozoni-Reis (2008a): a primeira com ênfase na individualidade humana, de fundo disciplinatório e moralista; a segunda representando a abordagem cognitivista, responsável por transmitir conteúdos técnico-científicos; e a terceira transformadora e emancipatória. Essa última pensa a educação ambiental como um processo político de apropriação crítica de conhecimentos, valores e atitudes, visando a possibilidade de mudança do modo de produção:

A crise ambiental, caracterizada como uma crise civilizatória, uma crise do modelo de civilização, exige estratégias para seu enfrentamento. A perspectiva de superação desse modelo predatório, desejado por vários e diferentes setores sociais, é a construção de sociedades sustentáveis, que envolvem diversas formas, sociais, políticas, econômicas e culturais, de intervenção socioambiental, em que estão incluídas, com destaque, as ações em educação ambiental. Isso significa que, articuladas a ações jurídicas, políticas, sociais e ambientais estão as atividades educativas. (TOZONI-REIS, 2007a, p. 180).

Assim, as atividades educativas ambientais podem proporcionar subsídios para uma prática social transformada e transformadora. O referencial marxista é considerado neste estudo como o que mais sustenta as análises da realidade e confere mais respostas às inquietações da realidade social concreta:

o caráter material do método diz respeito à organização da sociedade para a produção e reprodução da vida e o caráter histórico busca compreender *como* se organizou a sociedade através da história, isto é, procura desvendar, para interpretação da realidade, as formas históricas das relações sociais estabelecidas pela humanidade. (LOUREIRO et al., 2012, p. 86)

O caráter dialético refere-se ao pensamento humano no processo de movimento das contradições da sociedade. Esta contradição é diferente da oposição, pois a dialética implica

em mais que apenas o antagonismo, mas no movimento dos contrários, no movimento de vir a ser do ser humano e da natureza. Com isso, a contradição na dialética refere-se à compreensão da organização da sociedade, suas fases anteriores no processo histórico e as possibilidades de superação de suas contradições. O pensamento dialético permite reconhecer a constante emergência do novo na realidade humana, não se contrapondo à lógica, indo além dela, conhecendo o que a lógica formal não alcança.

A lógica dialética considera alguns aspectos que a lógica formal não atinge. As mudanças que ocorrem não possuem necessariamente o mesmo ritmo, do mesmo modo que ocorrem pequenas mudanças quantitativas, podem ocorrer mudanças qualitativas, radicais. Além disso, o contexto é fundamental para a interpretação da realidade, os contrários não são antagônicos, formam a unidade, não se excluem. O movimento da realidade não se constitui como processos antagônicos, os processos de negação e afirmação são superados para atingir uma síntese. A lógica dialética é contestadora, abala as ideias mantenedoras da situação vigente, assim que os sujeitos podem perceber a necessidade de se unirem tendo em vista uma transformação radical (KONDER, 2008).

Tomando dos escritos de Marx algumas categorias, Tozoni-Reis (2007a) considera como essenciais para a práxis dos processos educativos as de totalidade, concreticidade, historicidade e contraditoriedade. A partir desta categorização, podemos conceber a reflexão sobre a realidade baseada na lógica dialética, que é contraditória e dinâmica. Se verificarmos a conseqüente alienação da população provocada pela ideologia dominante na práxis da educação ambiental, refletimos que pode ser superada com as contribuições das categorias que o materialismo histórico dialético traz para esse processo. “A sustentabilidade material e social exige muito mais do que criar formas menos predatórias de produzir [...]” (TREIN, 2007). Esta autora problematiza as diversas reformas que são feitas e que são propostas, visto que muitas destas reformas são meios que o capitalismo produz para burlar suas crises cíclicas e prolongar a existência e a manutenção do meio de produção.

Tendo em vista esta problemática, Loureiro *et al.* (2012) indicam a necessidade de formação humana onilateral, cujas ações pedagógicas problematizem as relações sociais de opressão e exploração, sendo a onilateralidade o principal objetivo da educação. A formação do homem onilateral significa, no pensamento marxista, formar o sujeito pleno, ou seja, desenvolvido em todas as suas dimensões e potencialidades, proporcionando uma formação física, intelectual e técnica, superando a condição unilateral.

O trabalho, condição e atividade intencional do ser humano, transforma a natureza, indo além, produzindo a cultura. Nesta condição, com o ser humano planejando sua ação e desenvolvendo-a, sua atividade em todo o processo será criadora da unilateralidade. A condição unilateral trata da formação do sujeito em relação a uma qualidade em detrimento de outras, imprimindo em cada sujeito uma cisão que, nas relações sociais, significa a divisão do trabalho. A unilateralidade que resulta da divisão do trabalho, condição de existência do modo capitalista de produção, se reproduz e pode ser reproduzida na educação.

Essa unilateralidade se expressa na divisão do trabalho, ou seja, nosso modo de produção determina condições de trabalho em que o trabalhador não participa de todo o processo de criação, não podendo este ato caracterizar-se mais como “criar”, mas como “produzir” um objeto, gerando um “estranhamento” – alienação - do sujeito trabalhador em relação a este objeto, objeto que esse trabalhador colocou sua força de trabalho no processo de produção. Nessa situação, o trabalhador produz, executa apenas, parte do processo de criação, ou seja, apenas uma condição é desenvolvida neste sujeito, caracterizando esta formação unilateral. Assim, esta condição unilateral de formação proporciona a reprodução das condições sociais.

Assim, a educação ambiental que se quer crítica, segundo a concepção que orienta este estudo, tem no enfrentamento desta lógica seu objetivo: proporcionar ferramentas aos sujeitos para a transformação destas condições de exploração e alienação. O modo de produção que gera a condição de divisão de trabalho relaciona-se com o alto grau de destruição ambiental que a humanidade assiste já há algumas décadas, e algumas das ações hegemônicas que emergem das relações sociais sob esta forma de organização atestam e refinam o sistema de dominação e exploração social (TREIN, 2007), ações estas que, por isso, não devem ser reproduzidas. Loureiro (2006a), discutindo os movimentos contraditórios da sociedade, afirma que, apesar de não haver certezas absolutas, nem tudo deve ser relativizado, pois pode levar ao individualismo, a um sentimento de que não há mais ações coletivas e nem necessidade e possibilidade de se desenvolver atividades coletivas, situação presente na sociedade moderna.

Para lutar contra esta situação de imobilidade, um caminho inicial é considerar que a educação ambiental se relaciona com as questões ambientais amplas que interessam aos vários setores da sociedade e que estas questões possuem raízes históricas e políticas. Se para superar os problemas ambientais é necessário a transformação das relações sociais, a

alternativa é pensar sobre o processo de agir no mundo, transformando-o e transformando-se, atuando criticamente na superação das relações sociais vigentes.

Por isso, é preciso que a crítica radical às relações sociais concretas e a capacidade de organização e articulação entre agentes sociais populares e trabalhadores, comprometidos com a transformação social, se materializem no seio do campo ambiental. (LOUREIRO, 2007a, p.59).

Para que as transformações socioambientais se concretizem, não basta querer mudar o indivíduo sem mudar a realidade na qual o indivíduo se situa como sujeito (LOUREIRO, 2006b). Portanto, as práticas pedagógicas devem operar na dimensão coletiva e necessitam de ser problematizadas e situadas sócio-historicamente, evitando a simplificação dos fenômenos sociais. Deste modo, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2005). É nesta perspectiva que concebemos o processo educativo ambiental neste estudo.

Consideramos como principal justificativa para a escolha da educação ambiental crítica na educação escolar que a escola é, historicamente, a principal instituição social de formação das crianças e jovens na sociedade moderna. Essa formação, diz respeito à formação para o trabalho, mas diferentemente da tendência “profissionalizante” da educação escolarizada, lembremos que o trabalho é uma das principais categorias de análise do materialismo histórico-dialético; e que a relação entre escola e sociedade é dialética, ou seja, do mesmo modo que a escola influencia a sociedade, a sociedade influencia a escola, além de ambas expressarem as contradições inerentes ao modo de produção capitalista. A escola pode, deste modo, proporcionar – ou não - instrumentos para os sujeitos lutarem, nas sociedades desiguais, pela conquista da autonomia, lutarem pela transformação no interior de sua prática social.

Portanto, a educação ambiental crítica baseada no materialismo histórico e dialético, referência para este estudo, considera a educação ambiental como mediadora no “movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente” (TOZONI-REIS, 2007a, p. 218).

Para esta educação ambiental crítica, é essencial admitir que a prática pedagógica “carrega a relação entre o que se quer e o que se faz em uma escola e o que a sociedade impõe na forma de expectativas e exigências à instituição e às pessoas, pólos estes apinhados de

tensionamentos” (LOUREIRO, 2007b, p. 67). Diante disso, entendemos que é necessário problematizar o *locus* da educação ambiental escolar, que segundo definimos neste estudo, é a escola pública.

1.2 A escola pública contemporânea e a inserção da educação ambiental na escola

Definimos e assumimos neste estudo a educação ambiental crítica, baseada no materialismo histórico e dialético, e a educação ambiental escolar como principal tema a ser estudado. Consideramos necessário, para melhor compreensão do processo educativo ambiental escolar, entender a organização atual da escolar pública. Para isso, discutiremos o desenvolvimento histórico da escola pública até a contemporaneidade e a inserção da educação ambiental na escola pública.

Compreendemos que a escola pública contemporânea é resultado de um processo de construção social e histórica. Neste sentido, é importante considerarmos que existem enfrentamentos necessários para construirmos coletivamente a escola pública que queremos. Com isso, entendemos ser necessário conhecer um pouco da história desta instituição social, compreendendo-a criticamente, tratando de organização que é, muitas vezes, esquecida devido à sua constituição insistentemente estabelecida por meio do jogo de poder que constatamos em nossa sociedade, resultando assim na escola pública “interessada” que conhecemos hoje.

A escola “interessada” que discute Gramsci, parte do pressuposto de que as atividades que são desenvolvidas nas escolas possuem uma finalidade prática e imediata. Esta escola “interessada” imprime em seus alunos uma visão de mundo que é de interesse da classe dominante, como a sua suposta “natural” dominação. Em contraponto, Gramsci considera que o ensino escolar, em especial o sistema público, deve ser formativo, constituindo uma escola “desinteressada” (MANACORDA, 2002).

Neste sentido, podemos considerar que a organização da escola pública retrata como o Estado está composto convenientemente, da forma como a classe dominante pretende que se mantenha. Para compreender o desenvolvimento desta escola pública, discutiremos sua origem, o significado de ser pública e algumas perspectivas para seu desenvolvimento, a partir de alguns pontos que consideramos principais da história da constituição da escola pública. Para a discussão das alternativas e possibilidades que vislumbramos para alcançarmos a

escola pública que queremos, comentamos sobre algumas alternativas para a superação da sua atual organização e do trabalho pedagógico manufatureiro, que discute Alves (2006).

Para pensarmos o desenvolvimento de uma educação pública na modernidade, nos remetemos ao movimento da Reforma. A escola tal como a concebemos hoje - universal, laica, gratuita e obrigatória – é uma instituição recente, tendo seus princípios discutidos e redefinidos inicialmente durante o período da Revolução Francesa, consolidando-se posteriormente, ao final do século XIX e início do século XX quando alguns países mais desenvolvidos reorganizaram e implantaram seus sistemas nacionais de educação (LOPES, 2008).

Para a compreensão da origem da escola pública moderna, faz-se necessário recorrermos a alguns momentos da história, investigando o caminho percorrido pela educação no processo de formação social do homem moderno, até atingir o formato no qual a burguesia o consolidou por meio da escola pública.

Na Idade Média, no período feudal, a educação institucionalizada estava ligada à Igreja e voltava-se à formação do clero e dos membros de uma classe privilegiada. As crianças, provenientes da nobreza, eram educadas em seus lares por meio de preceptores, caracterizando uma educação a qual poucos tinham acesso (LOPES, 2008).

A superação do artesanato pela manufatura foi resultado da nova força de trabalho que elevou a produtividade e fundou as bases para o capitalismo. Comenius, em sua obra *Didática Magna*, levou em conta a organização de trabalho manufatureira. A divisão do trabalho permitiu que o trabalhador se especializasse em pequenas porções do processo do trabalho, contribuindo para a configuração de escola pública atual (ALVES, 2006).

A escola pública foi debatida durante a Revolução Francesa porque ocorreu no interior das lutas de classes, numa fase difícil de consolidação da república (LOPES, 2008). Como resultado de todas as lutas e alianças de classes travadas durante esse período, surge um novo modo de vida, substituindo o sistema feudal pelo capitalista, além de reduzir o poder da monarquia, da nobreza e do clero. Assim, o poder se concentrou mais nas mãos de uma classe, a burguesia.

A Revolução Francesa foi, portanto, uma revolução burguesa, o que significava naquele momento uma luta democrática contra o poder da aristocracia autoritária. A burguesia como classe emergente no cenário europeu, apesar de ser heterogênea e atuar de forma diversa, tinha em comum ser protagonista das transformações econômicas, políticas e sociais

do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista propondo a superação das formas tradicionais de controle do trabalho – feudais – por formas “livres”. Desta forma, contou com o apoio das camadas populares procurando conciliar seus interesses. Algumas contradições próprias do antigo regime foram superadas pela modernização proposta e realizada pela burguesia urbana, mas novas contradições foram geradas (LOPES, 2008).

Com todas estas transformações, a educação passou a ser considerada para todos aqueles que lutaram por elas. A ideia de escola pública redefinida foi convertida num instrumento de disseminação da ideologia burguesa:

O Racionalismo e o Iluminismo haviam preparado o caminho para a nova moral, que tinha por bases uma concepção individualista de vida, uma satisfação garantida mediante a obtenção de lucros monetários imediatos, a produção sem limites etc. A superação do feudalismo trouxera uma nova concepção de propriedade. Livre, individual, total, permitindo seu uso e abuso, tendo como limite apenas a propriedade alheia, é a concepção burguesa da propriedade (LOPES, 2008, p. 82).

Os novos valores de liberdade, igualdade e fraternidade, palavras de ordem da revolução francesa e compreendidos dentro do limite dos valores burgueses (LOPES, 2008), orientaram o desenvolvimento da escola pública para todos. Segundo Souza *et al.* (2009), após sua sedimentação no poder como classe dominante, a burguesia começa a enfrentar várias crises e comoções sociais, provenientes das contradições instituídas pelo modo de produção capitalista que se consolidava. Além disso, a exploração do operariado pela maximização do lucro consolidou luta de classes, gerando crises de grandes proporções.

A escola pública, organizada de acordo com os princípios burgueses, viria assegurar e defender os interesses desta classe dominante diante dessas crises, educando o sujeito para seus deveres com o Estado (LEONEL, 1994). A Revolução preconizava o firmamento de igualdade de acesso às oportunidades, via legislação, inclusive as de formação escolar. A instrução seria um meio de garantir estes princípios. A legislação defendia a propriedade privada, expressão burguesa da liberdade, e contraditoriamente fonte da desigualdade. A igualdade possível, portanto, foi a igualdade jurídica, não de fato (LOPES, 2008).

Enguita (p. 129, 1989) afirma que “mais que uma evolução, a história da educação é a de uma sucessão de revoluções e contra-revoluções” no sentido de que algumas características da escola que são mais autoritárias existem hoje e outras mais participativas e coletivas existiam na Idade Média, por exemplo. A partir da noção histórica do desenvolvimento e da constituição da escola pública que temos atualmente, é necessário pensarmos também sobre o

significado do “público” que caracteriza a escola como tal e de que modo se desenvolveu historicamente.

Saviani (2005a) discute três acepções acerca da adjetivação do “público” caracterizando as escolas públicas que existiram ao longo da história. A primeira refere-se ao público considerando o ensino coletivo em contraposição ao ensino individual por meio de preceptores privados, muito comum no antigo regime; a segunda está relacionada à escola popular, ou seja, uma escola onde à toda a população fosse garantido o ensino elementar; e a terceira referindo-se como pública a escola que é organizada e mantida pelo Estado. Para o autor, esta terceira acepção é a que prevalece no século XX e a que considera mais abrangente, tomando este significado como correspondente à escola pública hoje.

Além disso, é necessário também incluir a diferenciação entre os termos público e estatal, comumente utilizados e divulgados como sinônimos, no entanto, Sanfelice (2005, p. 91) refletindo sobre o que é ser estatal e público hoje, chega à conclusão de que “o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa”. O autor discute que a educação popular é realizada pela escola pública, fazendo do Estado o educador do povo. Relaciona ainda ao que Marx e Engels discutiram, analisando que a educação popular a cargo do Estado é inadmissível, mas que, no entanto, não deve-se isentar o Estado de responsabilidades com a educação, como garantir recursos para as escolas públicas e formar professores. A escola pública que temos não é popular, pois o Estado não é do povo, é a escola estatal do Estado educador do povo.

Pelo fato do Estado não ser neutro, pois, seguindo os princípios burgueses arraigados nas sociedades sob o modo capitalista de produção, atende aos interesses dos grupos hegemônicos, daqueles que se fazem representar nas instâncias de poder, sobrepondo-se ao público, chamando de público o que é estatal. Sanfelice (2005) considera que a lógica marxiana propõe a conversão do estatal em público quando afirma que é o povo que deve educar o Estado.

A escola pública, portanto, no sentido de popular, de educação voltada para o interesse público, de toda a população, se consolida por meio da organização dos Sistemas Nacionais de Ensino, a fim de garantir o ler, o escrever e o contar. A partir do século XIX é que esta acepção consolida-se, referindo ao ensino elementar. A escola pública como estatal é aquela organizada e mantida pelo Estado, abrangendo todos os graus e ramos de ensino. São as

escolas mantidas pelo Estado, garantindo condições materiais e pedagógicas para seu funcionamento adequado. Este significado prevaleceu no século XX, no contexto do Estado liberal em direção ao Estado de bem estar social.

Porém, na segunda metade do século XX até o século XXI, o Estado neoliberal traz novas acepções sobre o público e estatal, pois se descompromissa com os serviços públicos, trazendo as ideias de terceiro setor e de parcerias público-privadas, como indica Saviani (2005a). Neste sentido, a educação pública é considerada dever do Estado **e da sociedade**, ou seja, a educação insere-se em um setor de serviços que não são exclusivos do Estado. Com isso, como afirma Chauí (2003), a educação passou de direito à serviço prestado, ou seja, deixou de ser um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Neste sentido, a escola pública deixou de ser uma instituição social, que poderia se relacionar com a sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, “dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão sociais” (CHAUÍ, 2003, p.6) e foi redefinida como organização social.

A escola pública enquanto organização social é regida por ideias administrativas de gestão, planejamento, execução e produto final. Chauí (2003, p.6) afirma que a instituição “tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.” Deste modo, a escola pública contemporânea fundada na gestão de suas atividades particulares e pontuais, assume o papel de prestadora de serviços e atendendo aos índices de avaliações internacionais.

No Brasil, podemos considerar que o difícil processo de democratização do ensino tem origem na década de 30 do século XX. Com muitos avanços e retrocessos, é nos anos setenta do século XX que iniciamos a universalização da educação e a aceção de escola pública. No entanto, desde a origem da educação no Brasil, a dualidade é uma das suas mais evidentes marcas. Podemos considerar que hoje mantemos uma dualidade entre qualidade e quantidade. A expressão de senso comum “a escola pública no meu tempo era boa”, que ouvimos nas escolas e em outros ambientes, está relacionada à educação escolar até o período anterior à universalização do ensino público. As escolas eram pouco numerosas e atendiam somente aos jovens e crianças das classes privilegiadas, que não tinham que contribuir com a renda familiar como os filhos das classes populares (SAVIANI, 2011).

A qualidade referida na expressão pelo termo “boa”, no entanto, refere-se à educação tradicional, ou seja, elitista, conteudista e autoritária. Esta expressão não tem sentido nem no âmbito pedagógico, em que empregava-se uma pedagogia tradicional no processo de ensino e de aprendizagem e nem no sentido social pois, a grande maioria da população, proletária, não tinha acesso a escola. É neste sentido que vemos como necessário a reflexão sobre as possibilidades de transformações na escola pública.

A escola pública, universal, gratuita e laica constituída como aparelho de hegemonia, tinha como objetivo central educar para um consenso que entendesse a sociedade capitalista como uma sociedade de tipo natural, por ser a que se organiza de acordo com a natureza humana utilitarista, onde cada um, lutando pelo interesse próprio, negociando no mercado, geraria a prosperidade para todos (FRIGOTTO, 2011).

Desta forma, a educação pública é produzida historicamente nos embates político-sociais, a partir da luta em prol de princípios como: a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a universalização do acesso, além da ampliação do atendimento, da gestão democrática e, da garantia da qualidade. Esses aspectos vinculam-se à criação de condições para a oferta de educação pública, tendo por base a concepção de educação como direito social.

Nas diversas instâncias do poder público: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, podemos perceber o esforço em atender às demandas sociais por educação básica, porém este esforço se dá de forma focalizada e restritiva. A focalização ocorreu no momento em que houve a ampliação significativa do acesso a apenas um dos segmentos da educação básica: o ensino fundamental, com o atendimento a 30.358.640 matrículas em 2011 (INEP, 2012), atingindo mais de 90% da população na idade de ensino fundamental.

Além deste, outros dados quantitativos são importantes para entender a realidade escolar em relação ao ensino fundamental. A taxa de evasão nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 7,4% e nos anos finais de 14,1% (INEP, 2005), a taxa de reprovação nos anos iniciais foi de 8,3% e nos anos finais do ensino fundamental de 12,6% (INEP, 2010). Apesar da universalização do acesso ao ensino fundamental e das taxas de reprovação e evasão do ensino fundamental cada vez menores, podemos discutir alguns aspectos qualitativos, mostrando que as questões a serem discutidas na educação básica e, principalmente, no ensino fundamental neste momento histórico está principalmente na questão da qualidade.

Oliveira (2007) atribui importância significativa à universalização do acesso ao ensino fundamental, posto que esta faz com que “as contradições mudem de lugar”, passando a concentrar-se na expansão das etapas posteriores a este e na qualidade da educação básica, notadamente do ensino fundamental. Mesmo no ensino fundamental, há uma restrição evidente, pois somente às crianças de seis a quatorze anos é garantida a oferta obrigatória do ensino fundamental. Sendo assim, parcelas dos jovens e adultos ficam à margem do atendimento no ensino fundamental, bem como parte das crianças de zero a seis anos, demanda da educação infantil; e dos jovens, clientela do ensino médio, tem atendimento ainda insuficiente pelo Estado. O que assume dimensão ainda mais crítica, quando se consideram os enormes desafios para garantir acesso com qualidade à educação superior (CONAE, 2011).

É importante destacar que com atraso de quase um século em relação aos países desenvolvidos, a expansão das oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população, de evidente característica democratizadora, confronta-se com uma perspectiva política de redução do investimento público em educação, decorrente das opções macroeconômicas do ajuste fiscal e da geração de *superávits* primários.

Tal tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemos-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Apesar da crítica de que tal “regularização” do fluxo estaria ocorrendo em detrimento da qualidade de ensino, observa-se que um dos tradicionais mecanismos de exclusão da escola, reprovação seguida de evasão, está sendo minimizado. Esse processo coloca o sistema escolar, talvez pela primeira vez em nossa história educacional, ante o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso (OLIVEIRA, 2007).

De acordo com Tozoni-Reis (2012), para a educação pública as políticas públicas têm mostrado uma face comum: ampliação do atendimento das crianças no ensino fundamental, considerando que a taxa de frequência das crianças entre 7 e 14 anos de idade passou a ser de 96,9% em 2002 (INEP, 2005); mas também uma tendência para o fracasso, considerando que grande parte das crianças do ensino fundamental público, quando terminam este nível de

ensino, apresentam sérias e profundas deficiências no desempenho da leitura, escrita e cálculo, principais objetivos do ensino fundamental. No entanto, ainda segundo a autora, em políticas públicas a quantidade, expressa pela garantia de vagas para todos nas escolas públicas, é tão importante quanto a qualidade, em especial quando pensamos na democratização do ensino no país.

Apesar da crítica de que tal “regularização” do fluxo estaria ocorrendo em detrimento da qualidade de ensino, o que temos observado é que um dos tradicionais mecanismos de exclusão da escola, reprovação seguida de evasão, está sendo minimizado. Esse processo coloca o sistema escolar, talvez pela primeira vez em nossa história educacional, ante o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso. (OLIVEIRA, 2007).

No entanto, é necessário que estejamos atentos ao fato de que, por mais agressivas que tenham sido as políticas públicas de ensino fundamental no que diz respeito à universalização, o conjunto de propostas, ações e medidas educacionais qualitativas necessárias para o ensino fundamental, não acompanhou as ações dirigidas aos aspectos quantitativos, e isso não foi “por acaso”. Nesse sentido, é importante analisarmos os fatos com uma criticidade tal que nos permita afirmar que as políticas públicas de educação pública no Brasil têm sido pensadas e realizadas parcialmente, como convém a uma sociedade desigual, econômica, social e culturalmente (TOZONI-REIS, 2012).

Por isso, apesar de a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecerem não só condições de acesso e permanência na escola a todos, como também um ensino de qualidade como direito de todos os brasileiros, prevendo a obrigatoriedade e a gratuidade da escola pública para o Ensino Fundamental; estes dispositivos legais não garantem a mudança na realidade existente, quando o desenvolvimento e a execução das políticas públicas ocorrem no sentido de manter a desigualdade social.

Evidentemente que a desigualdade e a exclusão permanecem e, além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas, segundo Oliveira (2007), a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, mas, mais importante que isso, também aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Ainda segundo o autor, o fato é que, se não se

ênfatizar a positividade que a universalização do ensino fundamental representa, não conseguiremos compreender porque os desafios passam a ser outros. Ao se ênfatizar a exclusão de sempre, não há elementos para perceber que ela já não é a mesma de duas ou três décadas.

Para refletirmos sobre as problemáticas do ensino fundamental, que também é de toda a educação básica, recorremos ao que discute Alves (2006, p. 186),

O anacronismo da escola pública e o aviltamento de seu conteúdo, em nossos dias, não são postos em discussão pelo Estado. Reiterativamente, políticas de treinamento pessoal e de melhoramento do livro didático são insinuadas como soluções para as deficiências existentes. Mas, a despeito dessas políticas, aquelas mazelas educacionais continuam reproduzindo-se segundo o seu fluxo centenário. Isso não quer dizer que a instituição escolar deixou de cumprir uma função social primordial. Paradoxalmente, a escola cumpre com rigor a função essencial que lhe foi atribuída pelo capital quando assegura oportunidades de emprego a trabalhadores excluídos das atividades produtivas.

A partir do que o autor expõe podemos compreender que alguns pontos principais e primordiais para a qualidade da educação básica não são problematizados pelo Estado. Um ponto é a precarização do conteúdo dos materiais didáticos e da formação dos professores, que revelam a educação pública que o Estado se interessa em proporcionar à população, ou seja, uma escola “interessada”, mantenedora dos interesses da classe dominante.

Uma dimensão importante da flexibilização da educação como direito de todos, identificada por Frigotto (2005), diz respeito à “privatização do pensamento pedagógico”, considerando que a educação ocupa um papel estratégico no projeto neoliberal:

de um lado, de preparação *para* o trabalho, garantia da formação do trabalhador sob nova base técnica: automação e multifuncionalidade. De outro lado, a consolidação da educação, inclusive a escolar, com função ideológica, de transmitir as idéias liberais. Assim o processo educativo incorpora as idéias de organização social oriundas do projeto neoliberal como a competição, o individualismo, a busca da *qualidade* etc (Pires e Tozoni-Reis, p. 36,1999).

Saviani (2011) analisou essa privatização do pensamento pedagógico identificando o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e o neotecnicismo. O neoprodutivismo, em que a educação é investimento de capital humano individual, habilita o indivíduo à empregabilidade de acordo com seu grau de escolaridade, porém não garante emprego a todos, pois a atual economia cresce com taxas de desemprego, gerando uma “pedagogia da exclusão”. O *slogan* do “aprender a aprender” não dirige-se somente às bases didático-pedagógicas, mas refere-se também ao fato de que exige a necessidade da constante

atualização com o objetivo de ter maior empregabilidade, assim é constituído o neoescolanovismo. O neoconstrutivismo reflete-se na “pedagogia das competências”, em que os indivíduos devem conseguir ajustar-se à sociedade, a responsabilidade torna-se individual, inclusive na profissão docente. O neotecnicismo refere-se ao treinamento do aluno e quem regula as ações escolares é o mercado, inclusive as empresas privadas.

Após estes apontamentos, entendemos que é necessário o enfrentamento desta situação para a constituição de uma escola pública, laica, gratuita, obrigatória, de alta qualidade. Ou seja, uma escola que ofereça as ferramentas, o saber sistematizado a todos, sem distinção e de maneira crítica.

Em diferentes períodos da história a escola pública foi fortemente criticada por diferentes autores. Entre estas críticas “demolidoras”, podemos destacar a noção de Louis Althusser, segundo a qual a escola é um aparelho ideológico do Estado burguês, e mais do que isso, um instrumento, por excelência, de dominação do capital. Outros autores, conhecidos como “reprodutivistas”, consideram – sob diferentes aspectos – essa função reprodutora da escola. Por essa constatação, Ivan Illich considera a escola uma organização desnecessária, que reproduz a estratificação social e, defende, portanto, o seu fim como instituição educacional, pois as pessoas podem aprender e se educar sem ir à escola.

Em oposição a esses referenciais, compartilhamos das reflexões de Antonio Gramsci, que muito têm contribuído para formulação de projetos em defesa da educação pública e de qualidade para todos. Para Gramsci, o trabalho dos grupos dominantes para convencer as classes subalternas a aceitar a dominação não se realiza apenas no plano intelectual. A veiculação de idéias é acompanhada da proposição de um modo de agir, ficando claro o vínculo dialético estabelecido por este autor entre “teoria” e “prática”, compondo a unidade dialética da *práxis*. (MANACORDA, 1990).

Desta forma, destacamos, a importância de um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo capazes de elevar a consciência civil das massas populares e de produzir novas condutas para que elas não se submetam à direção do Estado que representa os interesses dominantes.

É desenvolvendo o princípio educativo que Gramsci formula a noção de escola unitária. O “princípio unitário” ultrapassa a escola como instituição e se relaciona à luta pela igualdade social, para superar as divisões de classe, que se expressam na separação entre trabalho industrial e trabalho intelectual e dividem a sociedade entre governantes e

governados (MANACORDA, 1990). A “escola unitária” tem como ponto de partida as relações sociais dentro do capitalismo, já que Gramsci não fala em destruir o capitalismo primeiro e somente depois disso cuidar da educação dos trabalhadores. Ele não tem uma visão dicotômica da relação entre Estado e sociedade. A escola unitária está no horizonte de um processo de construção que, por ser dialético, é simultaneamente de destruição.

Assim, a alternativa de Gramsci é a escola “desinteressada”, unitária, na qual os objetivos são inclusive formar os jovens com autonomia intelectual e capacidade de criação intelectual e prática. Além disso, tomemos o que Ribeiro discute (2001, p. 29, grifos da autora):

a finalidade imediata da educação (muitas vezes não cumprida) é a de tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente.

Portanto, é esta finalidade imediata que consideramos que a escola pública da contemporaneidade deve proporcionar às crianças e aos jovens, tendo em vista a formação de sua autonomia intelectual, por meio do conhecimento e da compreensão crítica deste conhecimento e da realidade. Com isso, consideramos que a problemática socioambiental é um ponto que deve ser problematizado e discutido na escola, podemos refletir, portanto, que a educação ambiental crítica parte de um processo educativo que pretende garantir condições para que a prática social seja tanto transformada como também transformadora, proporcionando conhecimentos sobre as questões socioambientais a todos.

Desta forma, consideramos a escola pública como o principal espaço social para levar aos sujeitos a discussão da relação entre a sociedade e o ambiente como processo histórico. Esse espaço social define a escola pública contemporânea como historicamente produto e produtora dos embates políticos e sociais e, enquanto instituição social, tem como finalidade oferecer um sistema de ensino público, gratuito, laico e universal.

Para compreendermos a inserção da educação ambiental na escola pública, recorreremos a alguns documentos oficiais para problematizar e introduzir esta questão. Alguns destes documentos são as principais referências de diversos trabalhos de pesquisa em educação ambiental, como indicam Teixeira *et al.* (2007): os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9.795/9, e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

O Artigo 2º da PNEA considera que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo e de forma articulada. O Artigo 10º trata que a educação ambiental na educação formal deve ser integrada, contínua e permanente (BRASIL, 1999). Podemos refletir que os PCN discutem este ponto quando indica que o meio ambiente seja trabalhado na educação básica como um tema transversal, ou seja, em todas as disciplinas deve-se tratar deste tema, pois, de acordo com o documento, atravessa os diversos campos do conhecimento (BRASIL, 1998). Assim, os professores devem organizar os conteúdos a serem desenvolvidos, articulando-os aos temas transversais. Os PCN indicam ainda que esta perspectiva da transversalidade de conteúdos traz a tona a necessidade da transformação da prática pedagógica, com a justificativa de que esta proposta aumentaria a responsabilidade do professor com a formação de seus alunos.

Essas providências formais para a inserção da educação ambiental na escola não são suficientes para realizá-la. É preciso identificar qual educação ambiental queremos e a qual escola nos referimos. Alguns estudos têm buscado essa compreensão:

Não cabe querer que a educação ambiental se insira transversalmente no currículo, sem entender as relações de poder, as regras institucionais, as condições de trabalho dos docentes, a funcionalidade da educação no capitalismo, os mecanismos de exclusão e permanência do aluno na escola. (LOUREIRO, 2006a, p. 70)

Este autor nos alerta para que a educação ambiental não seja inserida transversalmente na escola e esvaziada de conteúdo e de sentido críticos. Obviamente que são documentos importantes para o desenvolvimento e a inserção da educação ambiental na educação básica, no entanto devemos nos atentar para as concepções de educação ambiental que estes documentos abordam e compreender o contexto em que foram elaborados.

Considerando o contexto no qual a PNEA foi elaborada, em que um governo conservador neoliberal estava no poder e tinha ampla maioria no Congresso Nacional, as implicações ao que está expresso nela são muitas. Teixeira *et al.* (2007) discutem que alguns questionamentos devem ser realizados e que, deste modo, é possível desvelar alguns conceitos como desenvolvimento sustentável e responsabilidade ambiental, por exemplo, e que, na verdade, ocultam os objetivos reais, como o de manter as problemáticas socioambientais, sem perspectivas de transformações da crise.

Veiga, Amorim e Blanco (2005), em pesquisa para o Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP), revelaram a história da expansão acelerada da inserção da

educação ambiental na educação escolar em um breve período de tempo, que é comparada aos significativos avanços obtidos na expansão do acesso ao ensino fundamental na segunda metade da década de 1990. Neste Relatório, algumas atividades relativas à educação ambiental foram identificadas: o destino final do lixo nas escolas, o local de funcionamento e saneamento básico das mesmas, além das escolas que oferecem educação ambiental em atividades comunitárias. Apesar de quantitativamente representativo, o percentual de 90% das escolas indicarem que inseriram a educação ambiental em suas atividades, o percentual de participação nestas atividades, consideradas pelos autores como indicadoras de qualidade, é muito baixo.

Outra pesquisa, realizada por Loureiro e Cossío (2007), que envolveu uma pesquisa de campo abrangendo as cinco regiões brasileiras, foi mais além do retrato anterior, expressando as condições reais do desenvolvimento da educação ambiental nas escolas. Estes autores consideram, a partir dos dados analisados, que as escolas demonstraram um processo contraditório e de distanciamento da comunidade. Esse estudo concluiu que a educação ambiental escolar necessita ir além da sensibilização e da percepção ambiental, do “treinamento” de atitudes ambientalmente adequadas aos alunos e aos professores. A educação ambiental crítica, considerando e resgatando a dimensão sociohistórica, propõe uma práxis integradora, relacionando os acontecimentos e suas contradições com dinamismo.

Retomando as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), o meio ambiente é considerado um tema transversal. A transversalidade requer que em cada disciplina, os conceitos, os valores e os procedimentos desenvolvidos tenham os temas transversais incluídos. Três modalidades são citadas para que o tema meio ambiente seja desenvolvido de modo transversal no ambiente escolar: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas (BRASIL, 1998). Essas mesmas diretrizes consideram ainda que cabem às escolas desenvolver a transversalidade dos temas quando são trabalhados nas disciplinas escolares.

Apesar da indicação de trabalhar o meio ambiente como um tema transversal, geralmente, a educação ambiental é desenvolvida na escola por meio das disciplinas de geografia, de biologia e de ciências. Os professores das outras disciplinas, via de regra, não se envolvem com esta questão. Amparadas na educação ambiental crítica, é possível que as práticas pedagógicas de outras disciplinas desenvolvam a educação ambiental, evitando que este debate seja exclusivo das áreas de biologia, de geografia e de ciências, evitando uma

perspectiva que não problematiza, nem contextualiza o conhecimento. Este ativismo com o qual é desenvolvida a educação ambiental no ambiente escolar, que não é acompanhado por reflexão e problematização teóricas e críticas, não proporciona uma mediação, uma intervenção do professor junto de seus alunos para a transformação da sociedade (GUIMARÃES, 2007).

Loureiro e Cossío (2007) indicam algumas estratégias que devem ser priorizadas na educação ambiental escolar. Uma delas refere-se ao processo de formação de educadores ambientais que deve estabelecer parcerias com universidades públicas. O objetivo desta estratégia é justamente uma formação mais crítica dos professores em relação a educação ambiental. Outra estratégia indicada é ampliar e estimular o envolvimento de professores, direção, funcionários e alunos em espaços de participação, a fim de construir coletivamente as práticas ambientais escolares. Estratégia essa que possui o objetivo de proporcionar as práticas pedagógicas pensadas coletivamente em um ambiente hierárquico e autoritário, que é a organização da escola pública contemporânea.

Esta tendência, em considerar a necessidade de participação da própria comunidade escolar em construir coletivamente as práticas educativas ambientais, balizou a proposta deste estudo. O que pretendemos, portanto, é apresentar os resultados de um processo de investigação desenvolvido com professores dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas estaduais do município de Bauru, estado de São Paulo. Este estudo inspirou-se na pesquisa-ação-participativa, principalmente por meio da problematização com os professores a respeito da **participação** deles no desenvolvimento coletivo e crítico de estudos e práticas pedagógicas em educação ambiental.

Para este processo de pesquisa, aproveitamos o potencial criativo e integrador da questão ambiental contida no conto infantil “A maior flor do mundo” do escritor português José Saramago. A escolha deste conto aconteceu em julho de 2010 durante minhas reflexões sobre possibilidades de problemas de pesquisa para elaborar o pré-projeto de pesquisa de mestrado, apresentado como requisito para participar do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência.

Nesta época, José Saramago havia falecido recentemente e, para celebrar sua memória e sua obra, um grupo de pessoas interessadas em literatura que frequentemente se reuniam para discutir e apreciar autores diversos e seus trabalhos artísticos decidiu realizar o sarau

daquela semana em homenagem ao escritor. Sabendo do sarau temático, fui convidada por minha amiga, e também minha professora de inglês, para acompanhá-la na festa literária.

Naquela noite, em Botucatu, cidade onde eu residia por estar cursando o curso de bacharelado em Biologia na UNESP, foi realizada uma apresentação geral da vida e das obras de José Saramago, por Ana Vieira, professora portuguesa de literatura que também expôs seus livros autografados pelo autor e seu conhecimento, em diálogo animado com os participantes. Chamou-me a atenção o único conto infantil do autor, tematizando o meio ambiente.

Neste contexto, apesar de ter entrado em contato com leituras sobre a educação ambiental dos principais pesquisadores da área, por intermédio da minha orientadora Profa. Marília, minha concepção do que era a educação ambiental e do fazer educativo ambiental estava em conflito. Este conflito ocorreu, principalmente, quando pensei na possibilidade de utilizar este conto como estopim para discutir a educação ambiental entre alfabetizandos. A ideia surgiu no momento em que li na história que o autor afirma que os leitores provavelmente escreveriam a mesma história de um jeito muito melhor que o dele.

Pensar na reescrita da história pelos alunos e iniciar um debate sobre a questão ambiental com os alunos alfabetizandos, parecia-me um interessante modo de iniciar uma proposta de desenvolvimento de educação ambiental na escola. Pensando, naquele momento, que a cultura artística, como música, teatro, dança e literatura, deveria ser desenvolvida no ambiente escolar, cogitei a possibilidade de relacionar educação ambiental e o conto em questão.

Delineando e elaborando melhor a proposta de pesquisa, consideramos interessante deprendermos uma pesquisa com professores das escolas públicas. Inicialmente decidimos desenvolver uma pesquisa-ação-participativa com professores da escola pública, que lecionassem para os anos iniciais do Ensino Fundamental, interessados na educação ambiental, tendo como ponto de partida a reescrita e a problematização do conto “A maior flor do mundo” de José Saramago com seus alunos. Com as diversas dificuldades encontradas na organização escolar para o desenvolvimento da pesquisa sob esta modalidade, a participação ficou prejudicada, no entanto, a participação dos professores foi uma busca constante no processo de pesquisa. Assim, delineamos e realizamos o estudo que agora apresentamos.

Na **Metodologia** discutimos a pesquisa qualitativa em educação, considerando a relação dinâmica entre a realidade e o sujeito, levantando a pesquisa-ação-participativa como

metodologia inspiradora para este estudo. Com isso, realizamos o estudo junto de professores de duas escolas públicas estaduais que lecionam para o Ensino Fundamental, na cidade de Bauru, objetivando a participação desses professores por meio de tomadas de decisões e problematizações coletivas sobre a prática pedagógica em educação ambiental na escola, considerando suas possibilidades e dificuldades. Além disso, delimitamos o problema de pesquisa, estabelecemos os objetivos e descrevemos os passos da pesquisa realizada.

No **capítulo “Formação do grupo: obstáculos e contradições”**, discutimos as dificuldades encontradas no processo de tentativa de formação dos grupos de professores, considerando nossas expectativas, as dificuldades e os problemas que ocorreram para o desenvolvimento da pesquisa realizada junto dos professores. Destacamos e analisamos os entraves e problemas que ocorreram para a formação grupal, processo esse que definiu novos rumos em relação às expectativas iniciais. Procedemos à análise as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e sua prática nas escolas públicas, considerando os elementos que dificultaram o processo de formação grupal. Além disso, discutimos o papel da direção da escola, por meio de seu autoritarismo, influenciando os professores e sua atuação na escola. Outro ponto analisado foi em relação à precarização do trabalho docente, em que podemos observar as condições de trabalho e as questões referentes ao compromisso ético dos professores com a formação de seus alunos.

No **capítulo “As atividades desenvolvidas com os professores”**, trazemos o processo formativo desenvolvido junto aos professores por meio das atividades que desenvolvemos com eles. Descrevemos as atividades que concretizaram esse processo de formação em educação ambiental e analisamos as concepções de educação ambiental que os professores possuíam estabelecidas e como estas concepções se expressaram no desenvolvimento de uma educação ambiental crítica a partir da proposta de reescrita do conto infantil.

No **capítulo “As atividades que os professores desenvolveram com seus alunos”**, apresentamos o que os professores alcançaram em todo o processo investigativo, mostrando fragmentos dos depoimentos sobre o trabalho de estudo e discussões realizados, além das atividades que eles desenvolveram com seus alunos. Além disso, analisamos quais as possibilidades do conto, a partir do que as professoras indicaram e do que os alunos indicaram por meio de suas atividades.

Na **Conclusão**, retomamos os objetivos do estudo, articulando-os à pesquisa desenvolvida e à análise dos resultados. Assim, discutimos nosso problema de pesquisa, no sentido de refletir sobre as possibilidades de aprofundamento na inserção da educação ambiental na escola pública, a partir do conto “A maior flor do mundo” de José Saramago.

Nos **Anexos** encontram-se documentos referentes à pesquisa, como aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, requerido pelo Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência para o desenvolvimento do estudo, dados fornecidos pela Diretoria de Ensino, além de redações com a reescrita do conto “A maior flor do mundo” e desenhos que os alunos realizaram junto de seus professores que fizeram parte da pesquisa desenvolvida.

2 METODOLOGIA



A maior flor do mundo, José Saramago

2.1 A pesquisa em educação, a pesquisa-ação-participativa e a pesquisa realizada

Para desenvolver o processo de pesquisa apresentado neste estudo, identificamos a necessidade de empreender uma discussão sobre pesquisa qualitativa em educação e pesquisa-ação-participativa com o objetivo de dar suporte teórico e metodológico ao estudo para, em seguida, delimitarmos o problema de pesquisa, traçarmos nossos objetivos e caracterizarmos o processo de pesquisa realizado.

A primeira consideração a fazer sobre a pesquisa em educação no Brasil é que, segundo André (2001) ela ampliou os temas e metodologias utilizados: a partir das décadas de 1970 e 1980, as investigações passaram a se apoiar e a se interessar mais no processo do que no produto, passando pelas questões mais genéricas para analisar recortes da realidade. Isso é, mudaram-se as abordagens das pesquisas em educação, aproximando-as das perspectivas críticas.

A perspectiva crítica de pesquisa em educação, que se abriga na genérica modalidade da pesquisa qualitativa, e que tem presença marcante nas pesquisas participantes que tem em vista a superação das relações sociais injustas e desiguais, tem como objetivo contribuir por meio da instrumentalização dos participantes da pesquisa para que suas práticas sociais sejam transformadoras e emancipatórias. Isso significa dizer que, no âmbito das ciências humanas, a modalidade de pesquisa participante exige a articulação com um processo educativo. Essas modalidades de pesquisa possuem a finalidade de produzir conhecimentos que devem ser considerados como um processo de construção histórica e social da humanidade.

Abrigados na pesquisa qualitativa, os pesquisadores em educação estudam a realidade educativa tal e como acontecem nos fenômenos humanos e sociais, tentando dar sentido ou interpretar esses fenômenos de acordo com os significados que têm para as pessoas implicadas.

De acordo com Triviños (1987, p. 116),

frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor "alternativas metodológicas" para a pesquisa em educação.

Deste modo, na pesquisa social está colocada uma relação entre pesquisador e seu campo de estudo, superando a neutralidade defendida pela ciência positivista. O objeto de estudo da pesquisa social é histórico, ou seja, discute o que está dado e o que se encontra em

construção, o passado marcado no presente, sendo esse presente com projeções para o futuro. No estudo da realidade social é importante considerar o dinamismo da vida coletiva e individual, considerando as sociedades, suas ações e construções, tomando por critério a realidade e a busca de objetivação desta realidade (MINAYO, 1994).

Portanto, a pesquisa em educação é essencialmente qualitativa, fundamentando-se em alguns pressupostos, métodos e técnicas diferentes dos estudos experimentais (CHIZZOTTI, 2001). A concepção de que um padrão único de pesquisa que deve ser empregado para todas as ciências, baseado no modelo de pesquisa das ciências naturais, apesar de ainda conservar sua ação, foi bastante debatida na pesquisa em educação. A conclusão que se chegou, praticamente como um consenso, indica que esta perspectiva:

“[...] parte de uma concepção monista a respeito da ciência. Qualquer que seja o seu campo de atuação, os mesmos fundamentos e as mesmas regras devem, com pequenas variações, ser aplicados por igual a todas as variantes de uma mesma forma-padrão de conhecimento. Seu melhor modelo é o das ciências naturais matematizadas. Assim, o processamento da investigação deve ser guiado por preceitos que valem para a física, a biologia e a sociologia. Tal como fazem os químicos ou os astrônomos, acontecimentos sociais devem ser reduzidos a fatos experimentais ou rigorosamente observáveis; fatos divididos em frações passíveis de serem medidas e reduzidas a fórmulas que expliquem regularidades de uma maneira tão próxima à da física quanto possível.” (BRANDÃO, 2003, p. 94)

Para problematizar o “fazer ciência” cuja investigação está pautada nos padrões das ciências físicas e naturais, tendo em vista a produção de conhecimentos que represente um olhar sobre a realidade, compreendemos que as ciências humanas e sociais possuem sua especificidade, portanto têm metodologias próprias. O conhecimento produzido por meio da pesquisa em educação se dá a partir da relação existente entre o sujeito e o objeto, relação dinâmica e indissociável. Esta especificidade das ciências humanas é que gera a necessidade de nos pautarmos nas metodologias qualitativas para pensarmos o desenvolvimento deste estudo.

Na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, interessa mais aos pesquisadores e seus leitores compreenderem e interpretar os conteúdos no lugar de somente descrevê-los (TOZONI-REIS, 2007b). Apesar disso, a abordagem quantitativa e a qualitativa podem ser complementares na pesquisa em educação. Triviños (1986) considera, de uma perspectiva marxista, que a mudança qualitativa resulta das mudanças quantitativas que os fenômenos

sofrem e que, no entanto, a qualidade do objeto não é passiva, ou seja, os fenômenos podem passar do qualitativo ao quantitativo e vice-versa.

Chizzotti (2001, p. 79) discute que a abordagem qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”. Este vínculo indissociável implica que o objeto possui significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações. Assim, a pesquisa qualitativa implica na utilização reconhecida de uma grande variedade de materiais, como entrevistas, experiência profissional, histórias de vida, observações, textos históricos, imagens, sons, que descrevem a rotina e situações problemáticas e os significados na vida das pessoas (GÓMEZ et al., 1999).

Portanto, é necessário considerar as limitações e as contradições mais amplas do campo científico, dos interesses específicos da sociedade e das “questões consagradas” de cada época histórica (MINAYO, 2004). Esta autora compreende que a metodologia da pesquisa de abordagem qualitativa constitui-se como caminho e instrumental próprio para a abordagem da realidade e faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria.

Uma metodologia de abordagem qualitativa reconhecida na pesquisa em educação é a pesquisa-ação-participativa, e, por ser uma modalidade de pesquisa de intervenção que radicaliza a participação dos sujeitos como parceiros do estudo da realidade a ser conhecida, trouxe-nos inspiração na orientação do estudo realizado. A metodologia da pesquisa-ação-participativa tem em vista a possibilidade de transformação da realidade, diferentemente das pesquisas sociais que não estudam os problemas vividos e sentidos pela própria população pesquisada, enfrentando a postura do pesquisador em relação ao objeto de sua pesquisa, de modo que “os oprimidos e os contestatários que são identificados, analisados, quantificados e programados *de fora* pelo opressor ou por aqueles que o representam” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999, p. 18). Ou seja, consideramos neste processo de pesquisa que há a necessidade de deslocar o olhar ao movimento social nas situações e nos sujeitos que realizam anonimamente a história.

Assim, para a pesquisa-ação-participativa, a realidade social não é algo dado e acabado. Consideramos que os sujeitos fazem parte da história, são definidos por ela, do mesmo modo que a constroem.

Conhecer a sua própria realidade. Participar da produção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da *sua* história. Ter no *agente* que pesquisa uma espécie de *gente* que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram

sempre negados ao povo, àqueles para quem a *pesquisa participante* – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular (BRANDÃO, 1999, p. 11).

Por meio da pesquisa-ação-participativa os sujeitos podem reconhecer fatos e analisar a realidade, por meio da produção do conhecimento; com isso, os participantes poderão enxergar e aprender a compreender a realidade com outra perspectiva, a partir de um prisma crítico e rigoroso, podendo compreender que faz parte da realidade e como faz parte, possui força para transformar esta mesma realidade. Tomamos, portanto, o que Demo (1999, p. 110) considera quando afirma que “não há como fazer história, sem ‘sujar-se’ com ela”. Ou seja, a relação dialética entre a prática e a teoria é fundamental para a pesquisa e a intervenção na realidade social, sendo a pesquisa participante um processo de conhecer e agir no mundo.

Gajardo (1999) realiza uma análise da investigação-ação desde a década de 60 do século XX. Ela comenta que nesta década reivindicou-se o reconhecimento de que a metodologia da investigação-ação foi inspirada nas ideias pedagógicas de Paulo Freire. Visto que, o processo de investigação-ação possibilita que os participantes compreendam e interpretem o sistema de opressão, adquirindo conhecimentos que melhorem sua formação e sua ação no mundo, tendo em vista a transformação social.

Apesar disso, esta autora comenta que a partir da década de 1970 desse mesmo século, houve uma influência das pesquisas sociológicas para a metodologia tanto quanto a influência educacional, propondo caminhos alternativos de ação. Em seguida, na década de 1980, tivemos a transferência dos projetos do meio rural para o meio urbano, fortalecendo a metodologia, enfatizando a produção e a comunicação de conhecimentos (GAJARDO, 1999).

A partir daí, a metodologia da pesquisa-ação-participativa foi sendo aprimorada, conhecendo melhor seus desafios e suas perspectivas. Brandão (2003) discute algumas características da pesquisa científica que devem ser questionadas. Ele traça alguns dilemas que a pesquisa participante, discute e posiciona-se. Um dos dilemas discutidos é o da neutralidade e da subjetividade, sobre o qual o campo científico posiciona-se clara e fortemente. O autor considera esta neutralidade artificial, e se posiciona contra a exclusão da subjetividade, que considera necessária à pesquisa social. Outro dilema é a quantidade objetiva ou qualidade intersubjetiva da pesquisa participante. Segundo suas análises, a pesquisa participante considera o diálogo como um meio importante de se obter informações, ou seja, os dados quantitativos em si, que reduzem certos aspectos relevantes da realidade

estudada, não são os principais dados que interessam à pesquisa participante. Com isso, é necessário o enfrentamento do conceito de “objeto” de pesquisa, considerando os sujeitos de pesquisa como sujeitos políticos.

O principal desafio da pesquisa-ação, segundo Thiollent (1999) é produzir novas formas de conhecimento e novos relacionamentos dos pesquisados e dos pesquisadores em relação ao saber, sendo necessária uma orientação crítica.

Tozoni-Reis (2005) trata da educação ambiental crítica como meio que visa a possibilidade de transformação da realidade, e a pesquisa-ação-participativa como meio de articulação radical entre a produção de conhecimentos e a participação dos envolvidos, com possibilidades de aprofundamento dos estudos que tem como objetivo a ruptura da dicotomia entre sociedade e natureza.

Contudo, é preciso considerar que, para essa modalidade de pesquisa, algumas preocupações são pertinentes. Determinadas perspectivas desta metodologia podem gerar certo praticismo no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas na área da educação, pelo fato de alguns estudos irem à prática e concluírem a partir de resultados práticos, distanciando-se da práxis transformadora. Miranda e Resende (2006), por exemplo, analisando pesquisas participantes, discutem como alguns estudos sobre formação de professores e suas práticas pedagógicas, podem confundir-se com o “voluntarismo messiânico de ação bem-sucedida ou no insucesso frustrante da ação”, resultado da abordagem praticista desta modalidade de pesquisa.

Brandão (2003) afirma que o critério de confiabilidade de uma pesquisa não está apenas e principalmente no fundamento teórico, no emprego de métodos e na qualidade do produto final, está em todo o processo de realização, avaliando deste processo a qualidade da interação entre as pessoas envolvidas. A partir dessas ideias, podemos entender as metodologias participantes como mais uma forma de quebra de hegemonias na atividade científica. Assim como o autor, compreendemos que a pesquisa acadêmica pode tornar-se, também, ela mesma emancipatória.

Com esta reflexão, destacamos a definição de pesquisa-ação por Thiollent (2009, p. 16):

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Diferentemente da pesquisa convencional, a pesquisa-ação-participativa implica na participação dos pesquisadores acadêmicos junto dos pesquisadores parceiros. As situações são discutidas em sua dinâmica, tendo em vista possíveis transformações da realidade.

A pesquisa-ação-participativa como metodologia não pretende seguir uma suposta neutralidade científica, não desistindo da ciência e da racionalidade. Para isso, recuperamos o que Thiollent (2009) afirma sobre a pesquisa-ação enquanto estratégia de conhecimento e método de investigação concreta, pois há necessidade de manter a pesquisa-ação no âmbito da pesquisa social de caráter científico.

Sabemos da necessidade de se observar e até medir a realidade estudada, mesmo na pesquisa-ação-participativa. No entanto, esta metodologia fornece mais um elemento: um espaço para argumentações, diálogos e interpretações, por meio da discussão coletiva.

Nossa ideia inicial era o desenvolvimento de uma ação planejada de intervenção direta na realidade vivenciada por meio da participação coletiva com os professores sujeitos da pesquisa, ou seja, um processo de pesquisa-ação-participativa. Os obstáculos encontrados na organização dos professores e seu cotidiano na escola pública dificultaram o processo de pesquisa-ação-participativa planejado. Isso é, a dinâmica da realidade das escolas pesquisadas mostrou-nos a dificuldade de participação dos sujeitos. As atividades realizadas com os professores participantes proporcionaram a possibilidade desses professores assumirem alguns compromissos com o processo de inserção da educação ambiental na escola, pela oportunidade de participação coletiva nos encontros e nas atividades realizados com eles.

Por isso, podemos considerar que empreendemos uma pesquisa-ação como proposta formativa dos professores participantes com o objetivo de avançar no processo de apropriação de conhecimentos sobre a educação ambiental dos sujeitos envolvidos. Considerando os objetivos do estudo e os objetivos das ações realizadas, realizamos uma investigação que, a partir da problematização da realidade, buscou alternativas de ação baseadas no conhecimento teórico da educação ambiental crítica, com o objetivo de incorporá-los às práticas pedagógicas dos professores.

Buscamos, portanto, trabalhar coletivamente, problematizando a prática pedagógica dos professores e buscando sua participação. Esse processo inspirou-se, portanto, no enfoque metodológico e teórico da pesquisa-ação-participativa e teve como fundamento a educação ambiental crítica para tratar do problema de pesquisa.

2.2 Delimitando o problema

A reflexão sobre a problemática de como as escolas públicas desenvolvem suas atividades para a inserção da educação ambiental nos currículos escolares e sobre qual educação ambiental tratam, resultado do estudo de Veiga, Amorim e Blanco (2005), em pesquisa para o INEP, considerou que nas escolas a educação ambiental desenvolvida é a que valoriza a mudança de atitudes dos alunos. Compreendemos que a mudança de atitude dos alunos não deve ser tratada isoladamente, mas acompanhada de compreensão crítica da realidade e das questões socioambientais. Encorajar simplesmente um comportamento como, por exemplo, “jogar lixo no lixo” ou “economizar água”, sem problematizá-lo ou sem trazer à tona, por meio de análise crítica, as problemáticas socioambientais, desvelando seus condicionantes sociais e históricos, não contribuirá para que os alunos tenham uma formação crítica em direção à autonomia intelectual.

Além disso, essa problemática também foi revelada nos dados coletados e analisados pelo Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), da UNESP de Bauru, divulgado em Tozoni-Reis, Teixeira e Maia (2011). Os autores constatam que os professores das escolas públicas utilizam a grande mídia e os materiais didáticos como fontes principais de informações para desenvolverem educação ambiental com seus alunos.

Com essas preocupações frente à inserção da educação ambiental na escola pública, compreendida mais aprofundadamente por estas pesquisas, definimos realizar um estudo junto aos professores das séries iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas estaduais da cidade de Bauru – SP, trabalhando o conto infantil “A maior flor do mundo” de José Saramago. Esse conto, além de se constituir enquanto obra de um autor importante na literatura universal, como é possível identificar na resenha do conto descrita no Quadro 1, tematiza o ambiente. Assim, nossa proposta de trabalho com os professores centrou-se nesta atividade para contribuição da inserção da educação ambiental. Tomando, então, os professores como sujeitos parceiros – na medida do possível - de pesquisa e a educação ambiental crítica como referência iniciamos o processo.

Quadro 1 - Resenha do conto “A maior flor do mundo” de José Saramago.

“A Maior Flor do Mundo é uma magnífica história para crianças, mas, antes de tudo, é um legítimo Saramago. Transformando-se em personagem, o autor nos conta que uma vez teve uma idéia para um livro infantil, inventou uma história sobre

um menino que faz nascer a maior flor do mundo. Não se julgava capaz de escrever para crianças, mas chegou a imaginar que, se tivesse as qualidades necessárias para colocar a idéia no papel, ela resultaria verdadeiramente extraordinária: ‘seria a mais linda de todas as que se escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas...’.

É dessa fantasia de grandiosidade que nasce o livro. Os leitores são chamados para uma divertida brincadeira, pois Saramago narra-lhes a história do menino e da flor não como se ela fosse a história de verdade, mas como se fosse apenas o esboço do que ele teria contado se tivesse o poder de fazer o impossível: escrever a melhor história de todos os tempos.

Entrando no jogo com o autor, os pequenos leitores vão saber que ninguém nunca teve nem terá esse poder. Vão saber também que a literatura é o lugar do impossível: o menino desta história faz uma simples flor dar sombra como se fosse um carvalho. Depois, quando ele ‘passava pelas ruas, as pessoas diziam que ele saíra da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos’. Como nos velhos livros de literatura infantil, Saramago conclui: ‘E é essa a moral da história’.

Título Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ 2001, categoria criança.”

Fonte: Cia das Letrinhas. <<http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40243>>. Acesso em: 4 jul 2011.

As atividades desenvolvidas com os professores explicitam um processo de investigação e ação em educação ambiental e formação de professores: os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolveram atividades que proporcionaram a reflexão sobre as possibilidades concretas da inserção da educação ambiental junto de seus alunos pela problematização do conto “A maior flor do mundo” tendo como referência a educação ambiental crítica. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação junto dos professores das duas escolas, com inspirações na pesquisa-ação-participativa tendo em vista a participação dos professores parceiros de pesquisa . O problema de pesquisa refere-se às “possibilidades pedagógicas do conto “A maior flor do mundo” de José Saramago como **ponto de partida** para a inserção da educação ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

2.3 Objetivos do estudo

Considerando as referências teóricas e metodológicas anteriormente apresentadas, a busca de respostas para o problema de pesquisa formulado, os objetivos deste estudo foram:

- Realizar um processo formativo junto aos professores, tendo em vista as possibilidades que a metodologia da pesquisa-ação proporciona, defendendo a perspectiva da educação ambiental crítica;
- Elaborar, junto dos professores envolvidos, reflexões teórico-práticas das atividades de reescrita do conto, dos professores com seus alunos, tendo como referência a educação ambiental crítica;
- Refletir sobre as possibilidades de inserção da educação ambiental crítica na prática pedagógica dos professores na organização atual da escola pública..

2.4 Descrição da pesquisa e do processo de coleta de dados

Iniciamos o estudo planejando convidar todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais do município de Bauru¹. Decidimos realizar a pesquisa nas escolas estaduais, visto que o processo de municipalização depreendido a partir de 1996, não consolidou-se por completo na cidade de Bauru². O processo de municipalização foi estabelecido pelo Governo Estadual em 1998, auxiliado pelo Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pelo governo federal para distribuir recursos financeiros com valor anual mínimo por aluno. Apesar deste processo de municipalização do ensino não ser obrigatório, a pressão na distribuição desses recursos do FUNDEF o determina: a decisão entre municipalizar ou manter o Ensino Fundamental sob os cuidados do Estado pode gerar disputas (CARVALHO; COSTA, 2012).

Este processo ocorre por meio de negociação nas diversas cidades, dependendo da arrecadação, da administração e também da cobertura que as escolas de Ensino Fundamental possuem e que os municípios podem oferecer. Muitos municípios aderiram completamente ao processo, no entanto, o de Bauru tem hoje 16 escolas de Ensino Fundamental sob responsabilidade do município e 10 escolas de Ensino Fundamental sob responsabilidade do Estado. Trata-se, portanto, de um processo parcial de municipalização do ensino fundamental.

¹ A pesquisa foi desenvolvida no município de Bauru, visto que é o local onde estão concentradas as atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP, Câmpus de Bauru, ao qual estou vinculada.

² Não encontramos trabalhos que tenham se dedicado à pesquisa do processo de municipalização do Ensino Fundamental na cidade de Bauru. Temos informações relacionadas à nossa experiência empírica na escola pública no município de Bauru. Por este motivo não oferecemos maiores dados relativos a esta questão.

Essa condição particular nos levou a escolhermos as escolas públicas estaduais de Bauru para realizarmos a pesquisa. A proposta inicial era de que os encontros ocorressem em uma sala na Diretoria de Ensino da Região de Bauru, localizada no próprio município. Porém, ao entrar em contato com os responsáveis, a sala não foi cedida, a alegação foi de que os professores não possuíam tempo ao longo da semana para dirigirem-se à Diretoria para as atividades da pesquisa a ser desenvolvida.

A alternativa que a Diretoria de Ensino forneceu foi a de que realizássemos a pesquisa junto a duas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental: a Escola do bairro e a Escola do centro. A Diretoria sugeriu e propôs uma escola pública estadual da região periférica da cidade, que referimo-nos neste trabalho como Escola do bairro, e outra na região central do município de Bauru, a qual nos referimos como Escola do centro. A partir de uma apresentação às Professoras Coordenadoras de ambas escolas indicadas, realizamos o convite aos professores para participarem da pesquisa, que investigaria, a partir da proposta de reescrita do conto infantil “A maior flor do mundo” de José Saramago, que tematiza o ambiente, as possibilidades de inserção da educação ambiental na escola.

Como inicialmente tínhamos como objetivo o desenvolvimento de um processo de pesquisa-ação-participativa, fizemos muitas tentativas para a formação de um Grupo de Professores Parceiros. Nestas tentativas explicitamos a importância da adesão voluntária ao Grupo, com o cuidado de deixar claro que adesão voluntária não implicava em descompromisso. No entanto, os Grupos não consolidaram-se como Grupo de Pesquisadores, mas, por outro lado, os professores continuavam a participar dos encontros, levando-nos, então, a desenvolver atividades de intervenção junto aos professores em ambas escolas. Apesar disso, consideramos os pressupostos da pesquisa-ação-participativa como fatores que orientaram o estudo. Assim, para implementar alguma ação com os professores, seria necessário pensar em um plano de execução.

Chizzotti (2001) discute esta necessidade, de que haja especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempo e meios. Sendo que este plano deve auxiliar as negociações prévias com todos os envolvidos para que tenham clareza do que se quer e para que haja uma posterior avaliação dos resultados alcançados. No desenvolvimento desta pesquisa, nas tentativas de firmar o compromisso com os professores, a tomada de decisões coletivas em relação aos encaminhamentos foi mantida e considero que seja um dos mais significativos resultados. Ou seja, levando em conta que o pesquisador acadêmico não pode propor

atividades que não foram discutidas e decididas, a própria apresentação do conto como ponto de partida foi objeto de análise por parte dos professores. Tozoni-Reis (2007c, p. 152) considera que participação “é um processo de parceria, real e objetiva, na **tomada de decisões coletivas.**”

Por outro lado, sabemos que as metodologias participativas de trabalho, assim como os processos de investigação científica, não são comuns no ambiente escolar, por isso, foi muito difícil para que os professores compreendessem a proposta. Assim, tive que direcionar muitas das atividades e discussões, mas sempre com o cuidado de, como nos ensina Gómez *et al.* (1999) sobre o papel do pesquisador acadêmico, assumir uma função de líder do processo. Em nenhum momento do processo na escola considerei as atividades propostas como uma “estratégia oculta” para, como comentam Gianottem e Wit (1999), realizar nova forma de manipulação e opressão. As discussões que foram empregadas partiram da realidade concreta dos professores e das problemáticas que eles levavam para o debate.

Oliveira e Oliveira, (1999) alertam que o pesquisador precisa esforçar-se para ser aceito entre os participantes da pesquisa, no caso entre os professores, de maneira gradual e como ele realmente é, ou seja, alguém que vem de fora, disposto a realizar um estudo que pode ser útil aos professores, porém que irá embora em determinado momento. Portanto, meu papel foi o de pesquisadora acadêmica que podia oferecer alguma contribuição.

Empreendemos encontros com os professores participantes da pesquisa para o desenvolvimento das atividades que o processo de investigação exige. Os encontros foram firmados e as atividades desenvolvidas discutidas com os sujeitos de pesquisa com antecedência. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), depois alterado para Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), foram utilizados para a realização dos encontros. Nas duas escolas o ATPC ocorria às segundas-feiras. No Quadro 2 estão apresentadas as datas dos encontros realizados na Escola Mercedes e as atividades desenvolvidas, além das datas das tentativas de encontros que foram suspensos. No Quadro 3 estão as datas dos encontros que foram realizados e as atividades desenvolvidas na Escola do bairro, além das datas das tentativas de encontros que também foram suspensos. É importante apontar que o número de encontros realizados em ambas escolas foi diferente e que os encontros tiveram duração distintas, de acordo com as possibilidades encontradas em cada escola. Portanto, apesar de ter ocorrido maior número de encontros na Escola do bairro do que

na Escola do centro, por exemplo, a duração desses encontros foi diferente e teve grande influência nos resultados.

Quadro 2 - Tentativas de encontros, encontros e atividades realizadas na **Escola do centro**.

Datas dos encontros realizados	Atividades	Datas das tentativas de encontros	Justificativas de não haver encontro	Datas de outras atividades	Assunto
15/08/2011	Convite às professoras para formação grupal.				
12/09/2011	Retomada do convite e atividade sobre concepções de educação ambiental.				
		03/10/2011	Conselho nas escolas estaduais.		
10/10/2011	Apresentação do blog; curta-metragem; leitura coletiva do conto.				
31/10/2011	Apresentação do texto da Sauvé (2005) e discussão. Livros ficaram com as professoras.				
				18/11/2011	Conversa com a Profa Coordenadora sobre a pesquisa.
		21/11/2011	Professores discutindo a prova do SARESP.		
		05/12/2011	Profa Coordenadora em outra atividade e professoras em outras tarefas.		
				10/12/2011	Festiva de encerramento do ano.
				15/12/2011	Conversa com Profa Coordenadora sobre a pesquisa.
				26/01/2011	Encontro com a Profa Coordenadora.
13/02/2012	Conversa com as professoras sobre retomada das atividades.				
		27/02/2012	Outras atividades para os professores.		
		05/03/2012	Reunião de pais no horário do		

			ATPC.		
				08/03/2012	Planejamento com a Professora do projeto individual.
09/03/2012	Apresentação no planejamento.				
19/03/2012	Primeiro encontro com o novo cronograma. Início do estudo do texto de Sauvé (2005).				
02/04/2012	Finaliza�o do estudo do texto de Sauvé (2005) e discussão sobre atividades com o conto.				
				25/04/2012	Conversa com a Profa Coordenadora sobre espaço no ATPC.
		07/05/2012	Professoras com atividades enviadas pela Diretoria de Ensino.		
		28/05/2012	Outras atividades.		
				31/05/2012	Elabora�o e fotografia do painel de trabalhos com Profa Ivonete.
		18/06/2012	Breve discussão avaliativa.		

Quadro 3 - Tentativas de encontros, encontros e atividades realizados na **Escola do bairro**.

Datas dos encontros realizados	Atividades	Datas das tentativas de encontros	Justificativas de não haver encontro	Datas de outras atividades	Assunto tratado
15/08/2011	Convite aos professores para a forma�o grupal.				
29/08/2011	Atividade sobre concep�es de educa�o ambiental.				
26/09/2011	Retomada das concep�es, leitura do conto e discussão.				
		24/10/2011	Apresenta�o do novo Vice-diretor.		
				27/10/2011	Apresenta�o aos alunos sobre atividades com educa�o ambiental.

				18/11/2011	Conversa com a Profa Coordenadora sobre encontros e formação grupal.
		07/11/2011	Professores discutindo prova do SARESP.		
		28/11/2011	ATPC ocupado com atividades, liderado pela Diretora.		
				05/12/2011	Conversa presencial com a Profa Coordenadora sobre dificuldade de encontros.
				16/12/2011	Conversa via e-mail com a Profa Coordenadora.
				16/02/2012	Conversa com Profa Coordenadora sobre a pesquisa.
				02/03/2012	Conversa com a Profa Coordenadora sobre continuidade da pesquisa.
09/03/2012	Apresentação no planejamento.				
12/03/2012	Início dos estudos do texto da Sauvé (2005).				
26/03/2012	Continuação do estudo do texto da Sauvé (2005), apresentação do curta-metragem, leitura e discussão sobre o conto.				
		09/04/2012	Profa Coordenadora cancelou encontro.		
23/04/2012	Finalização do estudo do texto de Sauvé (2005) e discussão.				
				25/04/2012	Levei à escola DVDs com o filme gravado.
14/05/2012	Professores levaram as atividades que estavam desenvolvendo. Contato com o texto de Tozoni-Reis (2008b).				
21/05/2012	Estudo do texto de Tozoni-Reis (2008b).				

				30/05/2012	Fotografia do mural que a Profa de Artes montou com trabalhos de seus alunos.
04/06/2012	Professores levaram produções de seus alunos e discussão.				
				13/06/2012	Profa Coordenadora enviou e-mail de despedida.
		25/06/2012	Encontro cancelado com antecedência.		
30/06/2012	Últimos relatos de experiência dos professores e as atividades dos alunos entregues. Breve discussão avaliativa.				

Em relação aos dados coletados, consideramos principalmente o conteúdo das discussões, dos comentários dos professores nos encontros, das atividades desenvolvidas por eles, das atividades desenvolvidas por eles com seus alunos, bem como o desenvolvimento do cronograma planejado e das relações interpessoais que existiam e que foram estabelecidas ao longo da pesquisa.

Para a constituição destes dados, utilizamos alguns instrumentos de pesquisa: o registro de campo, que consistiu em anotar em um bloco de notas, com o maior número de detalhes possível, os dados que considerávamos importantes, como comentários de professores, diretores e funcionários, situações que impediram o desenvolvimento do encontro, problemáticas das escolas, reações dos envolvidos nas atividades de estudo e pesquisa, reação dos diretores e funcionários frente a alguma situação, imprevista ou esperada. O segundo instrumento foi, após chegar das escolas, ocorrendo ou não o encontro, registrar no computador, tendo em mãos as notas de campo, as principais observações e reflexões das circunstâncias que envolviam os participantes, outros sujeitos que trabalham nas escolas e, inclusive, a própria pesquisadora acadêmica, visto que, um fundamento da pesquisa-ação-participativa considera que “o pesquisador não pode ser um observador imparcial situado fora da situação que ele analisa” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999, p. 23), contribuindo assim para o desenvolvimento da pesquisa realizada.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo possuem materiais descritivos, captando imagens por palavras do local, ações e conversas observadas; e materiais reflexivos,

com as ideias e preocupações do observador. O diário de campo, portanto, foi escrito após os encontros, tendo em mãos as notas de campo.

Além das notas de campo, auxiliares no desenvolvimento do diário de campo, utilizamos a máquina fotográfica como instrumento, com o objetivo de fotografar as atividades que os professores desenvolveram com seus alunos, desde cartazes, murais, apresentações teatrais, até os trabalhos que os alunos queriam guardar com eles, o que indicou a necessidade de fotografar os trabalhos para registro. Com os dados em mãos, iniciamos o processo de sistematização dos dados.

2.5 Processo de organização para a apresentação e análise dos dados

Após a coleta de dados, com todos constituídos em mãos, passamos para o processo de organização dos dados. Esta fase consistiu em separar, a partir do diário de campo, em um texto mais consistente, identificando o processo de pesquisa. Ou seja, saindo do processo empírico, passamos para o processo de análise.

Para o procedimento de análise, organizamos os dados em categorias, que refere-se a um conceito abrangendo elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. A categorização dos dados, quando formuladas a partir da coleta de dados, são mais específicas e mais concretas, segundo Minayo (1994).

Este processo de categorização foi orientado pelos objetivos. Portanto, as atividades realizadas com os professores, as atividades que os professores desenvolveram com seus alunos, o estudo e o debate sobre a educação ambiental e a própria tentativa de formação grupal guiaram este processo de análise.

Pensando em todo o processo de pesquisa, as análises foram realizadas por meio da organização dos dados em três categorias: as dificuldades encontradas na tentativa de formação grupal, o processo de formação dos professores em educação ambiental por meio das atividades que realizamos e as atividades desenvolvidas com os alunos sobre a reescrita do conto.

Durante o processo de pesquisa, evidenciaram-se muitas dificuldades para a formação grupal. Pudemos observar como a organização da escola diminui as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho coletivo e participativo. Esta preocupação, que perdurou ao longo do processo de pesquisa, nos levou à primeira categoria. Os resultados com essas

dificuldades estão descritos no Capítulo “A formação do grupo: obstáculos e contradições”, que descreve e analisa a tentativa de formação dos Grupos de Pesquisadores Parceiros.

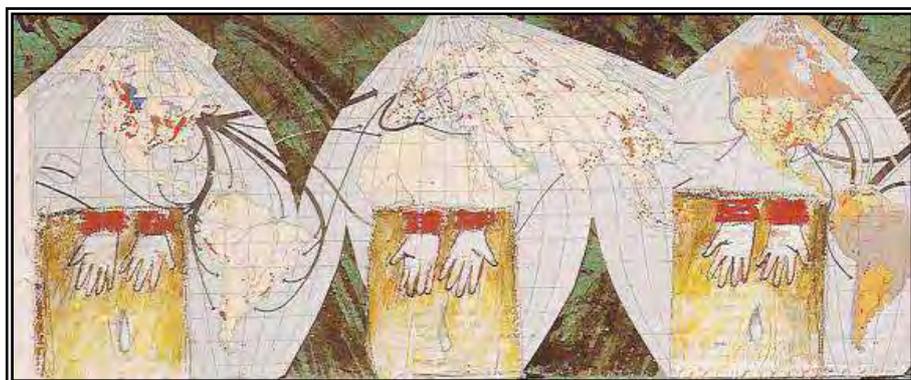
A segunda categoria refere-se aos resultados do processo formativo em educação ambiental desenvolvido com os professores. As orientações da metodologia da pesquisa-ação-participativa permitiram que este processo ocorresse por meio das atividades, discussões e estudos realizados durante os encontros com os professores, levando-se em consideração as decisões tomadas coletivamente. Assim, o processo formativo dos professores em educação ambiental a partir do conto proposto foi descrito no Capítulo “As atividades desenvolvidas com os professores”, no qual apresentamos as atividades desenvolvidas em cada escola separadamente.

A terceira categoria diz respeito aos resultados da pesquisa com os professores e seus alunos. No Capítulo “As atividades que os professores desenvolveram com seus alunos”, trazemos para análise as atividades que os professores desenvolveram com seus alunos e os resultados desta experiência segundo a avaliação dos professores que participaram da pesquisa. Neste Capítulo, também são apresentadas as atividades em cada escola separadamente.

No entanto, é preciso considerar que muitos elementos do processo de pesquisa intervenção que foi desenvolvido junto dos professores permeiam todos os Capítulos, ou seja, muitos elementos estiveram presentes em todas as categorias, desde as dificuldades iniciais da tentativa de formação grupal, passando pelos estudos de educação ambiental, até chegar nas atividades que os professores desenvolveram com seus alunos. Mas, na medida do possível, evitamos repetição excessiva de dados.

Após a organização dos dados em três grandes categorias, realizamos o processo de análise, por meio de subcategorias. As subcategorias estão desenvolvidas ao final de cada capítulo após a descrição dos dados. Assim, a partir desta categorização me esforcei para responder ao problema de pesquisa, levando em consideração a fundamentação já apresentada, tendo em vista os obstáculos encontrados para a realização da pesquisa, as atividades desenvolvidas junto aos professores e as atividades que os professores realizaram com seus alunos. Além disso, tomamos a análise documental das produções realizadas pelos professores e pelos seus alunos como um meio adicional para subsidiar as reflexões.

3 A FORMAÇÃO DO GRUPO: OBSTÁCULOS E CONTRADIÇÕES



A maior flor do mundo, José Saramago.

3.1 Contato com a Diretoria de Ensino da Região de Bauru

Para o desenvolvimento deste estudo, por orientação da pesquisa-ação-participativa começamos a buscar meios para a formação do Grupo de Pesquisadores Parceiros. Inicialmente entrei em contato com a Diretoria de Ensino de Bauru, em abril de 2011. Minha intenção era de que a Diretoria de Ensino disponibilizasse uma sala em seu prédio para que os encontros com o Grupo de Pesquisadores Parceiros acontecessem ali. O Grupo seria formado a partir de um convite dirigido aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de todas as escolas estaduais de ensino fundamental de Bauru durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). O HTPC, agora Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), é um espaço de tempo remunerado, com duração de duas horas cumpridas nas escolas, para que os professores, coordenadores e diretores discutam as principais questões da escola e do ensino.

Escolheríamos, então, as escolas com maior número de professores para fazer o convite. Faríamos encontros junto àqueles que manifestassem interesse em formar um Grupo de Pesquisadores Parceiros que discutiria a inserção da educação ambiental na escola, com a proposta inicial de reescrita do conto “A maior flor do mundo” de José Saramago.

Portanto, com este delineamento da pesquisa, contatamos a Diretoria de Ensino de Bauru. Desde o início, a dificuldade de entrar em contato com a dirigente e com outros funcionários para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa esteve presente. Mesmo entregando os documentos solicitados (síntese do projeto e ofícios à dirigente e ao Setor de Planejamento, ANEXO A), o tempo de espera por uma resposta da Diretoria de Ensino sobre como prosseguir para a execução do projeto foi grande. Esta demora foi agravada por informações variadas e confusas sobre como eu deveria proceder para ter a autorização da Diretoria para a realização da pesquisa.

Após muitas tentativas para conseguir informações sobre como agir, em maio de 2011 dirigi-me novamente à Diretoria de Ensino e, no Setor de Planejamento, entregaram-me alguns dados das escolas estaduais de Bauru com anos iniciais do Ensino Fundamental, como endereço e número de professores que atuam em cada escola. Porém, o Projeto desta vez foi encaminhado pela dirigente à Oficina Pedagógica, para as responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. As Professoras Coordenadoras da Oficina Pedagógica (PCOP) foram bastante atenciosas. Apresentamos a elas, novamente, a síntese do projeto de pesquisa e um ofício pedindo autorização para formar o Grupo de Pesquisadores, nas condições já indicadas.

Elas analisaram o Projeto e, à primeira vista, interessaram-se bastante por ele. Consegui seus contatos e responderam que conversariam com as Professoras Coordenadoras (PC) das escolas com Ensino Fundamental, para apresentar a proposta. Enquanto isso, elaboramos o protocolo de pesquisa para ser encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. Depois, recebemos o retorno de que o projeto foi aprovado para execução (ANEXO B).

O documento que o Setor de Planejamento nos enviou informava o número de escolas e de professores: 404. Decidimos realizar os convites para 30% dos professores deste total, ou seja, 121 professores, tendo em vista que não seriam todos os professores que teriam interesse em participar. Baseadas no quadro com dados das escolas de Bauru que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental oferecidos pelo Setor de Planejamento da Diretoria de Ensino (ANEXO C), as escolas seriam selecionadas pelos critérios de maior número de professores e melhor acesso.

Novamente, após um longo período de espera, recebemos uma resposta negativa da Diretoria de Ensino em relação à nossa ida às escolas para realizar o convite aos professores, com a justificativa de que os professores trabalham nos períodos da manhã e da tarde e que aos sábados a Diretoria de Ensino não funciona. Portanto, a sala na Diretoria de Ensino não foi cedida para o trabalho com os professores.

Apesar disso, a dirigente e a coordenadora da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino deram uma alternativa para o desenvolvimento do trabalho: que desenvolvêssemos as atividades em duas escolas, uma delas localizada na região central da cidade de Bauru, e outra na região periférica, em um bairro de Bauru, com a justificativa de que, finalizada a pesquisa, poderíamos comparar os resultados obtidos nas duas escolas.

Com a nova proposta da Diretoria de Ensino, eu iria até as escolas, na companhia das Professoras Coordenadoras da Oficina Pedagógica dos anos iniciais, que me apresentariam às respectivas Professoras Coordenadoras das duas escolas, pedindo para que utilizássemos o espaço do HTPC das escolas com os professores que se interessassem pela proposta, realizando reuniões quinzenais paralelamente ao HTPC.

Ficou decidido que o convite seria realizado no retorno às aulas e que no segundo semestre marcaríamos uma reunião, nos horários e dia da semana em que ocorria o HTPC nas escolas escolhidas: a Escola do centro (com 10 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), e a Escola do bairro (com 12 professores dos mesmos anos). Apesar disso,

tentamos participar do planejamento, a fim de incluir as atividades que seriam realizadas com os professores e convidá-los. No entanto, a Diretoria de Ensino não autorizou esse procedimento com o argumento de que os professores estariam muito ocupados. Portanto, o contato com as escolas aconteceria somente no retorno às aulas.

Apesar da dificuldade em marcar a primeira conversa com as professoras que formariam o Grupo, na data firmada fui muito bem recebida pela responsável pela Oficina Pedagógica dos anos iniciais. Neste dia, na reunião da PCOP com as Professoras Coordenadoras (PC) de todas as escolas estaduais com anos iniciais do Ensino Fundamental, conversei com as duas Professoras Coordenadoras das escolas em que atuaria: apresentei-me, e, em seguida, apresentei rapidamente a pesquisa, trocamos telefones e e-mails. Ficou combinado que eu poderia comparecer às escolas, no HTPC, para fazer o convite aos professores para a participação na pesquisa.

Neste momento, as PC afirmaram que o Grupo e suas atividades não poderiam fazer com que as professoras saíssem da programação, pois elas deveriam cumprir os conteúdos curriculares. A Professora Coordenadora da Escola do bairro, Profa Olga³, comentou a pertinência do trabalho proposto, pois os alunos dos primeiros anos trabalham a reescrita de histórias. Segundo ela, para os alunos em início de processo de alfabetização, a oralidade, por meio das histórias, é uma interessante proposta.

Lembremos que o HTPC é um regime de extensão do horário de trabalho dos professores, há muito tempo reivindicado no meio educacional no Brasil. Segundo a Portaria CENP nº 1/96 - L.C. nº 836/97, os objetivos do HTPC são: construir e implementar o projeto pedagógico da escola; articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem; identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; e acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Esta Portaria também traz diretrizes para operacionalizar os HTPC nas escolas. Esse horário de trabalho coletivo deve ser, segundo essas diretrizes, planejados pelo conjunto dos professores, sob a orientação do diretor e do professor coordenador a fim de identificar o

³ Os nomes de todas as pessoas envolvidas, apresentados na pesquisa, são fictícios, na intenção de preservar a identidade das mesmas.

conjunto de características, necessidades e expectativas da comunidade escolar; apontar e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados; levantar os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas; propor alternativas de enfrentamento dos problemas levantados; propor um cronograma para a implementação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas. As atividades desenvolvidas, de acordo com a mesma Portaria, devem ser sistematicamente registradas pela equipe de professores e coordenação, com o objetivo de orientar o grupo quanto ao replanejamento e à continuidade do trabalho.

Isso garantiria, segundo minha avaliação naquele momento, condições objetivas para o desenvolvimento do Projeto junto aos professores que se interessassem.

3.2 Primeiro contato com os professores das escolas e proposta de participação na pesquisa

Com as condições colocadas pela Diretoria de Ensino, decidimos desenvolver o processo investigativo com a participação dos professores das duas escolas cedidas, a Escola do centro e a Escola do bairro. Nas duas escolas, seriam realizados os estudos sobre possibilidades de inserção da educação ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do conto infantil de José Saramago “A maior flor do mundo”. Tivemos o objetivo de desenvolver a pesquisa, tendo em vista um processo de investigação considerando o caráter coletivo do processo (THIOLLENT, 2009).

Os primeiros momentos do processo coletivo que pretendeu a pesquisa são muito importantes (TOZONI-REIS, 2007). Ou seja, o momento da apresentação da proposta e o convite aos professores para o desenvolvimento e a participação na pesquisa, em que ocorrem as primeiras impressões, repercute nos encontros seguintes e no próprio desenvolvimento da pesquisa.

Escola do bairro

O primeiro contato na Escola do bairro ocorreu no início do HTPC. Antes da reunião, os professores se dirigiram a mim informalmente. Em seguida, após discutir sobre a situação de alguns alunos, com dificuldade para que os professores lhe dessem atenção, a Profa Olga, Coordenadora, iniciou a reunião. Ela teceu considerações acerca da equipe que os professores formavam e sobre a importância que um trabalho em equipe traz para a melhoria da qualidade do trabalho coletivo na escola.

Logo depois, apresentei o convite para a participação dos professores na pesquisa, como estratégia para a inserção da educação ambiental na escola, principalmente nos anos iniciais. A participação seria das professoras dos primeiros e segundos anos da escola. A Profa Olga enfatizou que os alunos do primeiro ano estavam em processo de alfabetização e os do segundo ano estavam desenvolvendo a reescrita de contos, o que indicava muita aproximação à nossa proposta. Além disso, a Profa Olga argumentou que os terceiros e quartos anos não poderiam participar, pois estavam se preparando para a prova Brasil⁴ e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)⁵. Essa situação estava muito delicada, segundo a Profa Olga, pois a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Escola do bairro estava muito baixa e, pelas orientações da Diretoria de Ensino, precisava ser melhorada. Neste primeiro contato, todos os professores foram muito receptivos, interessaram-se por mais detalhes sobre tudo que envolvia a minha ida à escola e, principalmente, pela proposta de recontar a história de Saramago. A Profa Olga comentou sobre os contatos que eu havia realizado com a Diretoria de Ensino, porém não impôs a proposta aos professores. Depois de esclarecido o caráter voluntário das atividades da pesquisa, marcamos uma data para um primeiro encontro com os professores da Escola do bairro.

No primeiro encontro com os professores da Escola do bairro para o desenvolvimento da pesquisa, somente três professoras dos anos iniciais estavam presentes. A Profa Olga justificou que uma professora bastante interessada, que sempre participa de projetos e cursos, que leciona para os segundos anos, estava na Diretoria de Ensino participando de um curso às segundas-feiras, dia do HTPC, e que outras duas professoras que davam aulas para o primeiro ano tinham faltado, além do que, outra professora estava em reunião de pais e chegou ao final do encontro. Ao final do encontro, a Profa Giovana chegou para participar e contextualizamos a discussão. Profa Olga pediu que déssemos várias atividades para as professoras desenvolverem. Nesse momento já havia um indicativo do que eu viria a observar durante o

⁴ A prova Brasil é uma avaliação desenvolvida pelo INEP/MEC cujo objetivo é avaliar a qualidade de ensino oferecido pelo sistema educacional por meio de testes padronizados, sendo aplicado nos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental.

⁵ O SARESP é realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e tem o objetivo de produzir informações sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando a melhoria da qualidade educacional, aplicadas aos alunos do terceiro, quinto, sétimo e nono anos do Ensino Fundamental.

desenvolvimento do trabalho nessa escola: a supervalorização de muitas atividades, do “fazer”, em detrimento da ação-reflexão-ação.

Escola do centro

Na Escola do centro, considerada a melhor escola pública de Bauru pela população, pela Diretoria de Ensino e pelos próprios professores, com o melhor IDEB dentre as escolas públicas estaduais de educação básica do município, o primeiro contato também se deu no HTPC. No entanto, diferentemente da outra escola, o HTPC já estava acontecendo. Estavam presentes apenas seis professoras das dez que deveriam estar lá. A Profa Mirtes, Coordenadora, justificou a ausência das professoras. Também diferentemente da Escola do bairro, as professoras estavam desenvolvendo atividades individuais no HTPC, algumas dessas sem nenhuma relação com as atividades de ensino. Tudo isso dificultou a atenção das professoras para a apresentação da proposta.

A Profa Mirtes introduziu a proposta de estudo como diretamente relacionada à Diretoria de Ensino. Além disso, não identificou, entre os dez professores da escola, aqueles que poderiam participar, como aconteceu na outra escola. Depois de muito esforço para conseguir a atenção das professoras, uma delas, a Profa Ângela, mostrou-se interessada no conto de Saramago, identificando algumas palavras para o trabalho pedagógico com os alunos, pois estava trabalhando com eles o uso do dicionário. Uma segunda, Profa Helena, também se interessou pela atividade do conto infantil, mas não pela participação no desenvolvimento da pesquisa, nem pela inserção da educação ambiental na escola: seu interesse foi na atividade para ser trabalhada em datas comemorativas, como o dia da árvore.

A Profa Mirtes considerou uma proposta interessante, com a mesma justificativa que Profa Olga, Coordenadora da outra escola: os primeiros e segundos anos estão na fase do letramento e de reescrever histórias. Ficou decidido então pelas professoras, pela Professora Coordenadora e por mim, que todas as professoras da Escola do centro participariam do processo de pesquisa.

Após os convites, refletimos e consideramos que talvez ainda não tivesse ficado claro as formas de participação dos professores no Projeto, voltado principalmente para a discussão e inserção da educação ambiental na escola, a partir das possibilidades e das limitações do conto “A maior flor do mundo”. Pensando nisso, no encontro seguinte enfatizei a necessidade

de se discutir a inserção da educação ambiental na educação escolar de ensino fundamental e não somente em desenvolver uma atividade pontual.

Diferentemente da Escola do bairro, onde os primeiros contatos apontaram grande potencial de desenvolvimento do estudo, no próximo encontro agendado com as professoras da Escola do centro, nenhuma delas, nem sequer a Profa Mirtes, se lembravam do compromisso que firmamos. A participação dos professores nos encontros foi lembrada vagamente somente depois de refeitas as apresentações.

Depois de refeita a apresentação, a Profa Tatiane argumentou sobre a falta de tempo que têm, pois possuem muitos problemas pontuais para ser resolvidos, como a questão da progressão continuada, por exemplo. Além disso, declarou que já desenvolvem atividades de educação ambiental na escola, no que foi reforçada por outra professora. Aproveitamos esse momento, para recolocar a proposta como desvinculada da Diretoria de Ensino, como equivocadamente tinha apresentado a Profa Mirtes. A Profa Ivonete colocou, então, que no horário de reunião do HTPC ela estaria disposta a participar, caso contrário, não conseguiria.

Ainda argumentando sobre o desinteresse geral pela proposta, afirmaram que no Plano Pedagógico da Escola do centro já existe a educação ambiental. Segundo Thiollent (2009, p.32), “no processo investigativo a argumentação se manifesta de modo particularmente significativo no decorrer das deliberações relativas à interpretação dos fatos, das informações ou das ações dos diferentes atores da situação”. Estávamos muito longe disso!

Argumentei que poderíamos investigar de que maneira a educação ambiental estava incluída no Plano Pedagógico da instituição. Outro obstáculo foi identificado pelas professoras: vários projetos de fora da escola aparecem para serem desenvolvidos nesta Escola, sem participação das próprias professoras na sua elaboração. Além disso, elas apontam que muitos desses projetos são desenvolvidos e logo interrompidos. A Profa Tatiane comentou que os pesquisadores de fora da escola acham que todos os problemas que existem no ensino são causados pelos professores, mas que este argumento não é real, pois ela, por exemplo, possui 34 alunos em uma sala, além de uma aluna com necessidades especiais – deficiente visual - para a qual ela tem de dedicar-se especialmente, e que, tudo isso, portanto, não “facilita a vida do professor”. Ou seja, a Profa Tatiane argumentou que as decisões impostas às escolas e aos professores sobrecarregam-nos e que eles não conseguem realizar suas atividades fundamentais, como ensinar o conteúdo curricular. Afirmou também que,

embora desenvolva atividades de educação ambiental, não é uma questão que a interessa, pois as professoras possuem problemas pontuais considerados mais urgentes.

O argumento da Profa Tatiane foi apresentado na tentativa de demonstrar que grande parte dos problemas encontrados no ensino é decorrente de decisões impostas às escolas e aos professores por instâncias superiores. Estas “imposições”, por serem prescritivas e de ordem estrutural, acabam sobrecarregando os professores que são “obrigados” a cumprir tarefas e objetivos em meio a um contexto caótico, impedindo-os de realizarem uma de suas atividades principais: o processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto levantado foi o de que muitos projetos são levados até a escola e interrompidos e, por não serem finalizados, desmotiva a participação das professoras. Consideramos que participaria do processo de pesquisa quem se interessasse, enfatizando que realizaríamos encontros quinzenais durante o HTPC. A Profa Ivonete se interessou pela proposta afirmando que *“temos de tirar esta ideia também que meio ambiente é o natural, é só reciclagem”*.

Combinamos uma data para um próximo encontro com as professoras que aceitaram participar da proposta, totalizando quatro professoras nesta escola. Toda esta conversa junto às professoras aconteceu concomitante a outra atividade específica da Escola do centro (que não foi esclarecida), na qual as professoras tinham de sair da sala para fazerem a inscrição. Portanto, as professoras sempre estavam dispersas, atentas à uma possível chamada para esta atividade.

3.3 As dificuldades de desenvolvimento dos Grupos

O período de tempo entre os encontros foi acordado levando em conta as atividades e os compromissos das escolas e meus compromissos como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência na UNESP de Bauru. Por estas razões, os encontros realizados com os professores tiveram diferentes durações nas duas escolas.

Escola do bairro

No segundo encontro, a Profa Joana, substituta, já não estava mais atuando na escola, pois o período de licença do Prof José havia terminado. Neste encontro, eu pretendia permanecer na sala dos professores para utilizar o computador e a Internet, mas não foi possível. Neste momento percebemos que não havia uma regra em relação ao espaço que seria

utilizado para as reuniões do HTPC e, muito menos, uma preocupação com o que eu poderia ter planejado para desenvolver com os professores.

Durante o encontro, Profa Natália sempre manteve um posicionamento defensivo, colocando obstáculos para o desenvolvimento do Projeto, numa demonstração de total falta de interesse em qualquer tipo de atividade proposta, indiferente às nossas propostas. O Prof José, que tinha voltado de licença, questionou sobre a continuidade do desenvolvimento da pesquisa, perguntando se no ano seguinte ainda haveria atividades. Esta preocupação do professor mostrou uma inquietação em relação ao compromisso que estava começando a firmar naquele momento, em que algumas atividades estavam sendo propostas e o agendamento dos próximos encontros estava sendo realizado. Expliquei que a continuidade dependia da participação dos professores, do que e de como desenvolveríamos em 2011, que seria uma decisão de todos.

Em toda esta argumentação, os professores sugeriram que eu desse uma palestra para as crianças: estavam irredutíveis, e seu principal argumento era que, desta forma, estaríamos contribuindo para que as crianças compreendessem as atividades que os professores estavam desenvolvendo comigo. Em todas as colocações do Prof José, com o apoio das outras professoras, percebemos que eles estavam ali e percebiam sua participação como uma “ajuda” para mim, para que eu desenvolvesse o meu projeto, mesmo que, constantemente, eu ressaltasse a importância da participação dos professores, de realizar atividades decididas por todos e de que não era obrigatório a participação, era um trabalho voluntário.

Ao final do encontro, pedi e-mails dos três professores, pois eu ficaria um tempo maior afastada até o próximo encontro. No entanto, todos afirmaram não acessar e-mails, evitando qualquer tipo de contato fora da escola, ou seja, esquivando-se de qualquer tipo de “comprometimento”. Como o Prof José sai meia hora antes do HTPC, tivemos um encontro mais curto.

Chegando à Escola do bairro para o terceiro encontro com os professores, a Profa Olga informou que o novo Vice-diretor iria se apresentar aos professores e que eu poderia utilizar a segunda parte do HTPC, mesmo que tivesse combinado o encontro com antecedência. Também aqui não avisaram essa mudança de planos com antecipação. Aguardei com todos os professores a chegada do Vice-diretor: a pauta foi distribuída pela Profa Olga que entregou-me uma cópia (ANEXO D). As considerações do Vice-diretor iniciaram-se por meio da afirmação de que a escola não possui grandes dificuldades e que um problema é a falta de

estrutura física e de materiais. Além disso, ele trouxe algumas outras questões como a estratégia de colocar os alunos fora da sala de aula e também a modificação do horário do intervalo. Ele questionou as reivindicações dos professores sobre o horário do intervalo e também quanto ao café, afirmando que a direção não poderia fornecer o café.

A Profa Olga fez observações sobre uma coleção de livros acerca de regras de convivência, doado por um pai de aluno. Outro ponto que os professores levantaram foi o fato de que tiveram de custear as lembrancinhas confeccionadas que deram para seus alunos no dias das crianças. Algumas outras questões foram levantadas e comentadas.

Quase ao fim do HTPC, após o encerramento da exposição do Vice-diretor, todos se dirigiram ao refeitório, onde havia um lanche. Tentei conversar com os professores que participantes da pesquisa, porém não se interessaram em estabelecer qualquer tipo de contato comigo. Apesar de sempre reforçarmos a ideia de participação, percebemos, novamente, que os professores gostariam de participar “sem muito esforço”, sem compromissos. Quando estávamos indo embora da escola, dois professores me chamaram pelo nome, perguntaram o que fazia lá e com quais professores estava trabalhando. Expliquei o objetivo da participação dos professores tendo em vista a inserção da educação ambiental na escola e que naquele momento, participavam os Professores Natália, Giovana e José e eu. Ambos os professores, Luciano e Marlene, lecionam Artes. Falamos que os professores estavam desmotivados com a proposta, pois as crianças dos primeiros anos ainda não foram alfabetizadas. A Profa Marlene considerou inviável desenvolver esta proposta, pois com o Programa Ler e Escrever, que inclusive o Vice-diretor citou em sua apresentação, o processo de alfabetização estava muito lento, pois esta concepção “*considera o aluno, o tempo do aluno*”. A crítica desta professora foi bastante contundente e considerou esta concepção construtivista, presente no Referencial Curricular Nacional e do Programa Ler e Escrever, que consideram que somente após o desenvolvimento de uma estrutura cognitiva, a partir de outra pressuposta, é que a aprendizagem de determinados conteúdos deve ocorrer. Convidei estes professores para participarem do desenvolvimento do processo de pesquisa, inclusive considerando que eles contribuiriam bastante com seus posicionamentos.

Expliquei também que a forma como entendo a educação ambiental crítica, tem abordagem transformadora e emancipatória. Neste momento, os professores criticaram o HTPC, a situação atual da escola e a pressão que sentiam. O Prof Luciano fez algumas questões provocadoras em relação à educação, questionando sobre o que consideramos

quando o Vice-diretor colocou como maior problemática da escola a falta de materiais e estrutura física, sobre comparar a educação no Brasil e em outros países. Por fim, reiteramos nosso convite aos dois para participarem, pois parecia que suas contribuições seriam bastante significativas. Eles agradeceram o convite e minha presença na escola, dizendo que eu “os salvei”, pois em todo HTPC somente as questões pontuais e as exigências da Diretoria de Ensino eram tratadas. Entendemos que valorizavam nossa proposta para uma discussão crítica em relação a educação, mais especificamente a educação ambiental.

Entramos em contato com a Escola do bairro para agendar um encontro, porém a secretária informou que os professores estavam discutindo a Prova do SARESP. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o SARESP avalia os alunos do terceiro e quinto anos por meio de provas nas áreas de português e matemática. Esta foi uma das justificativas que as Professoras Coordenadoras das duas escolas utilizaram para que desenvolvêssemos a atividade com professores dos primeiros e segundos anos. Muito da importância dada pela escola e pelos professores para a realização desta prova, e o esforço para que os alunos tenham um bom desempenho, pelo que pudemos observar na fala das Profas Coordenadoras e dos professores, está relacionada ao fato de que, dependendo do resultado do desempenho dos alunos, os professores recebem uma bonificação. O Governo do Estado de São Paulo lançou esta estratégia de modo a garantir que os professores desenvolvam, nos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente os conteúdos de matemática e português. Trata-se de um “salário indireto” dos professores da rede pública, mas este estímulo pela bonificação implica em valorização, pelo sistema, pelas escolas e pelos professores, de alguns conteúdos em detrimento de outros, aqueles que atendem as demandas de determinada prova, prejudicando a qualidade do ensino e contribuindo para camuflar as condições salariais dos professores.

Continuamos insistindo na escola. Finalmente encontramos a Profa Marlene, de Artes. Ela não sabia se iria participar da proposta, pois estava chegando o Natal e ficou encarregada de fazer os enfeites natalinos. A Diretora Profa Cleusa avisou que se ela não participasse do HTPC, seria somente para executar esta tarefa.

A Diretora Profa Cleusa me informou, de maneira bastante direta e rude, que naquele dia nós não iríamos desenvolver as atividades com as professoras, pois ela iria utilizar todo o HTPC para discutir uma pauta importante. Novamente, somente neste momento nos avisaram da suspensão das atividades do Projeto. A Profa Olga não estava no HTPC coordenando-o, pois estava corrigindo as provas do SARESP na Diretoria de Ensino.

Depois do informe da Profa Cleusa, dirigi-me à sala de professores e expliquei porque não teríamos o encontro apesar desta ser a expectativa: remarcamos nosso encontro. Todo o clima, neste dia, indicou uma relação muito autoritária da Diretora com os professores. Por um lado, ela dirigia-se autoritária e rudemente a todos e, por outro, os professores respondiam com muito receio. O que mais chamou a atenção, neste dia, foi a forma impositiva da apresentação de atividades aos professores vindas da Diretoria de Ensino, que definem o que, como e quando fazer, o que, como e quando ensinar, retirando qualquer possibilidade de autonomia sobre o trabalho pedagógico dos professores. Observei que a Diretora assume radicalmente o papel de transmissora das ordens sem nenhuma mediação, adaptação à escola e ao trabalho dos professores.

Depois desse dia, conversei com a Profa Olga sobre nossas últimas tentativas de agendar e realizar as reuniões, e as dificuldades em desenvolvê-las. Ela considerou necessário rever a proposta, sugerindo desenvolvê-la com crianças maiores, por exemplo, dos terceiros e quartos anos. Lembremos que a própria Profa Olga foi quem sugeriu que os professores dos primeiros anos participassem da pesquisa.

Os professores desta escola, em sua maioria, não são efetivos, portanto o quadro de professores para o ano de 2012 provavelmente sofreria alterações, o que de fato aconteceu. Além disso, a Profa Olga considerou que, para o desenvolvimento do processo de pesquisa ao longo do semestre, o fato das professoras não serem efetivas também dificultava, e tomou como exemplo a Profa Joana, que estava substituindo a licença do Prof. José e participou somente do primeiro encontro. A Profa Olga solicitou nosso projeto, a programação pretendida e um relatório sobre todo o processo até então, destacando tudo o que deixou a desejar, para que ela levasse à Diretora Cleusa e ao Vice-diretor Luis. Pelo tom da conversa, compreendemos que Profa Olga estava solicitando que nós “prestássemos contas” sobre o que estava sendo desenvolvido com os professores. Entendemos também que Profa Cleusa estava por trás dessa exigência, e, mais uma vez, embora considerando necessário essa prestação de contas, o autoritarismo da direção da Escola do bairro se manifestou na forma como isso foi solicitado. Nesta mesma conversa, a Profa Olga afirmou que o Prof Luis (o vice-diretor) chegou querendo intervir nas tarefas pedagógicas, não somente nas atividades de gestão e administração que são suas funções. Segundo ela, a função pedagógica é dela. Por fim, conversando sobre a alfabetização dos alunos, ela considerou o Programa Ler e Escrever

muito bom, pois respeita o tempo do aluno e assim essa Escola obtém resultados melhores em relação à alfabetização de seus alunos, com menor índice de repetência.

É importante destacar aqui que, enquanto na Escola do centro a possibilidade de diálogo com a direção acontecia de um modo mais tranquilo, na Escola do bairro, as barreiras nesse sentido foram mais presentes, o que nos levou a estabelecer relações muito cautelosas. Isso pode ser confirmado com a mensagem enviada pela Profa Olga:

“Marcela, boa tarde! O clima na escola não está dos melhores, por isso não te avisei da possibilidade de estarmos conversando sobre o projeto ainda este ano. Amanhã, que seria o dia do Conselho, haverá a formatura do PROERD, e provavelmente façamos o Conselho na 2ª feira. Tudo será confirmado amanhã com a Supervisora que estará no evento. Imagine o humor dos professores. Volto a me comunicar com você assim que tudo estiver acertado. Um beijo.”

Esse “humor” a que ela se referia era o fato de que as atividades dos professores avançaram além do dia previsto no calendário escolar. Ou seja, eles sentiam, novamente, aviltadas suas condições de trabalho. Neste momento os professores estavam lidando com as atividades burocráticas do trabalho docente como lançar as notas nas cadernetas, por exemplo. Por estarem atrasados com as atividades finais, houve o prolongamento no calendário.

No ano seguinte as escolas iniciaram suas atividades sem que o planejamento fosse agendado e realizado, pois a atribuição de aulas ainda não estava completa. Na Escola do bairro, como os professores, em sua maioria, são temporários, demora-se mais para montar o quadro de professores.

Assim, a Profa Olga informou o dia e o horário em que deveríamos comparecer para fazer a apresentação da proposta no planejamento. Mas, avisou-nos que já havia conversado com os professores sobre a proposta e eles se mostraram resistentes, provavelmente devido à experiência do ano anterior. Mesmo assim, ela definiu um dia e um horário no planejamento para que pudéssemos, novamente, convidar os professores. Parecia que a Profa Olga estava colocando alguns empecilhos ao desenvolvimento da proposta e os professores continuaram a identificar a proposta como mais um projeto da Diretoria de Ensino.

No meio de tudo isso, a Profa Olga informou que a Profa Neusa, professora do segundo ano, participaria este ano das reuniões do HTPC. Ela avaliava que essa professora iria liderar os outros, garantindo a participação de um número maior de professores. Continuamos preocupadas, pois a participação é mais consistente se for do interesse dos professores, sempre deixamos claro que não gostaríamos que eles enxergassem esta proposta

como mais uma atividade imposta pela Diretoria de Ensino, pois a proposta era outra. Por meio de um e-mail, a Profa Olga delimitou a participação dos professores:

“Marcela, bom dia! A direção oferece um espaço para vc. apresentar o Projeto na 6ª feira dia 09/03 às 18h00, finalizando o planejamento dos professores. Foi solicitado que vc traga a reformulação do seu projeto, em cima das discussões que tivemos sobre a viabilidade de acontecer com os alunos dos 2º anos, ou se seria transferido para os 3º anos, e vc faria uma parceria com os professores de Arte. O produto final deverá ser uma apresentação na D.E. Qualquer dúvida estou à disposição. Um abraço.”

Escola do centro

Em outubro, tínhamos agendado o segundo encontro nesta escola, porém neste dia realizou-se o Conselho Escolar em todas as escolas estaduais de Bauru. Ninguém me avisou que o Conselho seria neste dia, tomei conhecimento por informações de fora das escolas e entramos em contato para remarcar o encontro com os professores. Quando o encontro foi firmado, a Profa Mirtes, Coordenadora e que opera o calendário escolar, se esqueceu do Conselho Escolar.

Reagendado o encontro, fomos recebidas pela Profa Mirtes um pouco antes do horário de início do HTPC, quando estava realizando atividades de um dos cursos de formação continuada que participa. Diversos cursos pela modalidade de Ensino à Distância (EAD) são oferecidos e proporcionados pelo Governo do Estado para os professores da rede. Estes cursos possuem temas e durações diversos. É este o meio principal que, atualmente, o Estado de São Paulo desenvolve propostas de formação continuada de professores. Neste dia, a Profa Mirtes permitiu que as professoras desenvolvessem atividades da proposta de pesquisa em todo o HTPC, pois necessitava conversar com algumas psicólogas que foram à escola. A Secretaria da Educação do Estado envia psicólogos à escola quinzenalmente, para que discutam e ajudem a resolver algumas questões. Alguns professores comentaram que a presença do psicólogo na escola é para que eles compreendam comportamentos que as crianças possuem e com os quais são difíceis de lidar, como agressividade e indisciplina.

Neste encontro, várias professoras saíram muitas vezes da sala para encontrar os psicólogos, o que interrompia as atividades, inclusive pelos comentários que traziam. Pude observar que, durante o HTPC, as professoras discutem muitos e variados assuntos, desconsiderando a pauta apresentada pela Profa Mirtes. Neste encontro, as professoras estavam fazendo os presentes para os alunos pelo dia das crianças, o que dificultou ainda mais

o diálogo e a discussão. Ao final do encontro, a Profa Rose me chamou para uma conversa: contou algumas experiências em educação ambiental, dizendo que, há uns quinze anos, desenvolveu, junto de outro professor, um projeto extenso com o tema do lixo em uma escola pública municipal em Bauru. Ela considerou que o projeto precisava de reformulação, pois as considerações em torno da educação ambiental eram outras. A Profa Rose indagou também sobre o “produto final” de meu projeto. Respondi que o que interessava era principalmente o processo de pesquisa e de tomada de decisões pelos professores, tendo em vista a sua participação. A Profa Rose afirmou que gostaria de desenvolver um projeto amplo sobre o lixo, não somente pontual, não somente o “jogar lixo no lixo” e afirmou que nossa presença na escola poderia contribuir para que este projeto se concretizasse. Apoiei sua iniciativa e coloquei-me a disposição para o que fosse necessário. Quando coloquei a sugestão de levar a ideia para os outros professores participantes da pesquisa, ela não se animou, afirmando que dificilmente abraçariam o projeto e a temática. Apesar do grande interesse dela, percebemos que sua concepção de educação ambiental estava muito próxima da concepção de que educação ambiental é o mesmo que ensino de ecologia. Ela sugeriu inserir o projeto do lixo no planejamento anual da escola no ano seguinte, um projeto que envolvesse toda a escola. Com esta colocação, ficamos animadas pela possibilidade de atividades coletivas naquela Escola.

O terceiro encontro na Escola do centro ocorreu, mas as professoras tinham de se inscrever em um concurso e conversar com alguns pais: somente quatro professoras participaram da reunião, mas no final as outras se uniram ao grupo.

Tivemos que retomar toda a proposta, enfatizando a participação dos professores, para discutir a inserção da educação ambiental nos anos iniciais, nos primeiros e segundos anos, conforme o combinado. Ou seja, refazer todo o trabalho de organização nessa escola, pois, além da dispersão das professoras, havia uma professora nova, a Profa Maíra. Além dela estavam presentes a Profa Rose, que demonstrou grande interesse, conversando em particular no encontro anterior; outra que, apesar de presente, não havia se manifestado em nenhum momento anteriormente; e mais uma, com quem eu ainda não havia entrado em contato.

As professoras que eu não tinha muito contato afirmaram que não gostariam de participar e queriam ir embora. Profa Sônia, que quer aposentar-se, mas que, apesar dela ter esse direito, não é efetiva e, assim, a cada momento é classificada em diferentes categorias. Descobri, por isso, que professores esperando para aposentar-se é uma situação recorrente nas

escolas, o que prejudica o funcionamento de diversas atividades escolares que necessitam de uma colaboração e participação coletiva, pois eles se colocam numa atitude de espera, sem envolver-se com as atividades. Além de todos esses problemas, as professoras que não estavam no início da reunião, voltaram de seus outros compromissos, imersas em assuntos variados, finalizando o HTPC.

Com todos estes contratempos, consideramos que a proposta de participação dos professores com o objetivo de pesquisar a inserção da educação ambiental no Ensino Fundamental a partir do estudo do conto “A melhor flor do mundo” de Saramago não se realizava, não estavam sendo respeitados os encontros e a maioria dos professores não estava disposta a participar. Decidimos, portanto, como fizemos na Escola do bairro, conversar com a Profa Mirtes, Coordenadora da Escola do centro, sobre a possibilidade de utilizar outra sala com as professoras que estivessem realmente interessadas em participar, para discutir e desenvolver atividades. Conversamos com ela sobre a participação dos professores, fundamental para iniciarmos o projeto, e como ele não havia se concretizado devido às instabilidades das reuniões de HTPC. O horário que tínhamos com os professores, de uma hora do HTPC estabelecido no início, em reuniões quinzenais, nunca foi cumprido.

É importante observar, nas enormes dificuldades de desenvolvimento da pesquisa que, os informes da Diretoria de Ensino trazidos pela Profa Mirtes em todas as ocasiões em que estivemos presente, nunca foram comentados ou discutidos pelos professores reunidos no HTPC. Parece que não são discutidos porque todos concebem a Diretoria como hierarquicamente superior, portanto, todas as deliberações devem ser cumpridas sem discussão. Além disso, é importante notar que, não há tempo nas escolas para discussões e debates, pois são muitos os temas e assuntos a serem resolvidos, particularmente os de interesse imediatos de cada escola. Esses dados demonstram, de forma concreta, a falta de autonomia que caracteriza o trabalho dos professores da educação básica na rede pública de ensino no estado de São Paulo, além de espaços para desenvolver a necessária autonomia do professor.

Diante dessas dificuldades, a Profa Mirtes concordou com nossas considerações sobre a participação dos professores, considerando melhor inserir a proposta no planejamento, como havia sugerido a Profa Rose. Neste momento, retomamos o contato com a Diretoria de Ensino para incluir a proposta e os encontros para seu desenvolvimento no planejamento semestral, porém nossa proposta não foi aceita.

A Profa Helena, professora do segundo ano da Escola do centro, em outro momento, sugeriu que participássemos da reunião do conselho da escola para que colocássemos a participação dos professores na pesquisa para o ano subsequente. A Profa Helena desenvolveu ao final do ano de 2011 a atividade do conto com seus alunos, apresentando um teatro ao final, no evento de conclusão do ano da escola. Na reunião do Conselho da escola que fui, estavam todas as professoras, a Professora Coordenadora e a Diretora, e as discussões giraram em torno das causas prováveis e soluções para alunos que não foram alfabetizados. Para isso, uma tabela enviada pela Diretoria de Ensino foi projetada na parede, e todas as professoras acompanhavam seu preenchimento. Esta tabela era constituída de exigências quantitativas como notas dos alunos e frequência, além de qualitativas como desempenho do aluno. O tema principal era o que discutir nos itens dos alunos que não tiveram desempenho considerado bom durante o ano.

As professoras tinham frases prontas para colocar na tabela, indicando as possíveis causas e soluções para os alunos que não foram alfabetizados ou que estavam com grandes problemas neste sentido, como “criança apática, com falta de atenção”, “dificuldade de aprendizagem” e “necessidade de reforço”. A Profa Bete, do primeiro ano, teve uma aluna retida. Segundo ela, as dificuldades da aluna referiam-se ao fato de que, como ela veio do estado do Piauí, nunca havia frequentado escolas de Educação Infantil. Assim, segundo a professora, queria somente brincar e pintar: nunca havia conhecido um parquinho. A Profa Bete afirmou que todos os outros alunos foram promovidos, *“pois não dá pra reprovar, né.”* Ela afirmou ao final que *“os alunos são meus psicólogos”*.

Para os outros casos de alunos “problemáticos”, algumas dentre as justificativas são: problemas familiares, pouca capacidade de aprendizagem da criança, problemas psicológicos como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA), e dislexia, além de excesso de faltas. A Profa Ivonete, do primeiro ano, considerou que teve alunos “mimados” e com muitas faltas. Ela afirmou que na escola as crianças são também um pouco “mimadas”, pois as professoras são, segundo ela, um tanto “mães” deles.

Durante estas discussões, a Diretora Valéria intervia, argumentando que os pais consideram a escola como “creche” ou “cuidadouro”. O clima aqui foi um pouco diferente da Escola do bairro, a Profa Valéria demonstrou ter uma relação de amizade com as professoras: se dirigia a elas com respeito e elas também manifestaram respeito por ela, além de certa “abertura” nas discussões. Uma questão que esteve presente na reunião do conselho foi o fato

de crianças serem medicadas devido a TDHA. Há muitas crianças que são medicadas por serem diagnosticadas com transtornos psicológicos por médicos.

No final da reunião do Conselho, a Profa Mirtes colocou em discussão a proposta de pesquisa. A Profa Rose, professora no primeiro ano, sugeriu para todos que a proposta fosse inserida no planejamento e este foi o acordo firmado naquele momento.

Mantive contato com ambas as escolas por meio das Professoras Coordenadoras até a data do planejamento ser decidida, a fim de incluir as atividades para o efetivo desenvolvimento da proposta junto dos professores. As escolas iniciaram suas atividades sem que o planejamento fosse agendado e realizado.

Apesar disso, a Profa Mirtes nos convidou para participar das reuniões do HTPC, enquanto não se realizava o planejamento. Logo na primeira reunião do ano de 2012 encontrei a Profa Helena, que havia desenvolvido atividades com o conto no final do ano anterior. Ela não estava mais trabalhando na Escola do centro, pois estava como Vice-diretora em outra escola. Ficamos um tanto frustradas ao receber esta notícia, porque a presença da Profa Helena estimularia as outras professoras a desenvolverem a proposta do conto, suscitando uma discussão sobre esta atividade e a educação ambiental. Do mesmo modo, esta situação mostra a dificuldade de permanência do professor numa mesma escola: parece que não há um plano de carreira e condições de trabalho que permitam isso. Os professores, além de trabalharem em várias escolas ao mesmo tempo, também mudam de escola quando necessário, no caso, para promover-se na carreira.

Decidimos que, em uma das reuniões do HTPC, desenvolveríamos a proposta com a participação da Profa Ivonete, que desenvolveu a proposta do conto com os alunos do primeiro ano; da Profa Isadora, que entrou esse ano para o corpo docente da escola e dá aulas para o terceiro ano, a mesma turma para a qual a Profa Helena desenvolveu a proposta no ano anterior; e a Profa Rose, que sempre se mostrou interessada pela questão ambiental. A Profa Mirtes incentivou a participação dessas professoras. No entanto, apenas duas dessas professoras efetivamente participaram, mas *“antes duas professoras participando, que nenhuma”*, disse a Profa Mirtes. Ficou combinado, então, que teríamos uma hora dedicada às atividades, a cada 15 dias, durante e paralelamente ao HTPC. Consideramos que, a partir desse momento, as professoras pareciam mais habituadas à minha presença na escola. A Diretora Profa Valéria apareceu no HTPC e perguntou à Profa Mirtes porque todas as professoras do primeiro ano não participariam da proposta. A Profa Mirtes sugeriu que seria

melhor não forçar as professoras. Apesar do acordo firmado, não foi possível realizar encontros com as professoras paralelamente ao HTPC, antes da proposta ser levada a todos por meio do planejamento. Os diversos itens da pauta enviada pela Diretoria de Ensino e a Diretora Valéria exigiram que todas as professoras dos primeiros e dos segundos anos participassem desse HTPC.

Neste HTPC da Escola do centro, os assuntos diversos prosseguiram. O caso de um aluno indisciplinado foi discutido, e as professoras consideraram que a família do aluno era “desestruturada”. Foi interessante perceber que esta posição indicava o desconhecimento, pela equipe escolar, de uma organização familiar diferente da família tradicional em nossa sociedade. A realidade é que os alunos que frequentam a escola pública brasileira têm organização familiar muito diferente da família considerada “ideal”. Os problemas parecem ser outros, e a escola não estaria preparada para enfrentá-los. Outro tema que gerou discussão, polêmica, foi que a direção da Escola do centro exigiu que a Profa Mirtes conversasse com as professoras para que elas “rezassem” com seus alunos antes do início das aulas. As professoras contestaram esta imposição e pediram uma reunião com todos os professores da escola. Outro ponto da pauta referia-se aos projetos para as datas comemorativas incluídas no calendário escolar. São 19 projetos ao todo: educação no trânsito, meio ambiente, ecoturismo, consciência negra, 7 de setembro, cinema, festa da primavera, festa junina, entre outros. A Profa Ivonete questionou: “*gente, vamos falar a verdade, depois eles querem que os alunos saibam alguma coisa?*”

Por fim, a Profa Ivonete sugeriu repetir os projetos que já existiam, e para aquelas datas em que os projetos não estavam prontos, se realizaria um sorteio, assim cada professor ficaria com um tema diferente para escrever. Ficou combinado que nas datas festivas, cada professor poderia comemorar da forma que achasse melhor. Mas, lembremos que os “dias festivos” são consideradas dias letivos, por isso têm de ser desenvolvidos por meio de projetos. Diante de tudo isso, a Profa Mirtes comentou que “*o Ciclo I é o que mais trabalha e o que menos ganha*”. Lembremos que o salário dos professores da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é menor que dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A pressão para comemorar as “datas festivas” e a imposição de “rezar com os alunos” são mais indicadores da desvalorização dos conteúdos curriculares no ensino e da falta de autonomia dos professores sobre seu trabalho: eles não decidem seu próprio processo de

trabalho cujo conteúdo é confusamente decidido pelas instâncias superiores. É importante discutir aqui a função da escola. Novamente, o processo de ensino e de aprendizagem do saber sistematizado permanece secundarizado frente a tantas exigências, atividades extracurriculares e funções delegadas à escola.

Ainda neste HTPC a Profa Mirtes pressionou as professoras para que os três primeiros anos e os dois segundos anos da Escola do centro, além da Profa Isadora, do terceiro, participassem das atividades propostas. Essa participação obrigatória não estava prevista, mas todas as indicadas por ela confirmaram participação. A reunião de HTPC seguinte, em que tentaríamos um encontro, não aconteceu, pois, por erro de informação, houve, no lugar, uma reunião com os pais. Mais uma vez, tivemos indicativos da desorganização da escola.

Diante de tantas dificuldades, consideramos que a melhor opção seria levar a proposta para o planejamento, como inicialmente combinado, definindo datas para os encontros com os professores. No entanto, mais uma vez tivemos que reconsiderar: a Profa Rose, interessada nas questões ambientais, convidou-me para participar de todo o seu planejamento. Ela definiu como tema geral o meio ambiente, mas também gostaria de trabalhar reciclagem. A Profa Ivonete sugeriu que ela convidasse um “catador” para falar sobre seu trabalho aos alunos e considerei a ideia muito boa, pois mostraria aos alunos as condições de trabalho do trabalhador que manipula materiais recicláveis que todos costumam jogar no lixo normalmente sem saber o caminho que estes materiais percorrem, revelando aos alunos as possibilidades e os limites da reciclagem, junto da problematização da questão que a professora poderia realizar. Porém, a Profa Rose não aceitou muito bem esta proposta, desconversando. Tudo indicou que ela queria realizar essas atividades individualmente, embora com o nosso auxílio. Sugerimos que essa proposta de trabalho poderia fazer parte das atividades com as professoras que participariam da pesquisa, pois outras professoras poderiam se interessar, consolidando um trabalho coletivo. No entanto, ela não se mostrou nem um pouco interessada nessa proposta de trabalho coletivo.

3.4 Planejamento escolar semestral 2012: um novo fôlego à participação dos professores

Escola do bairro

Desde o final de 2011 que não íamos à Escola do bairro, pois a Professora Coordenadora Olga considerava mais pertinente mantermos contato via e-mail, inclusive devido ao fato de que o quadro de professores não estava completo e o HTPC ocorria para

resolver problemas administrativos, diferentemente da Escola do centro, onde tentativas de encontros já aconteciam por iniciativa da Profa Mirtes e da Diretora Valéria. A Profa Olga, coordenadora dessa escola, nos recebeu e explicitou seus temores em relação à adesão dos professores devido às experiências que tivemos no ano passado. Ela perguntou sobre como a proposta estava sendo desenvolvida na outra escola, explicamos as experiências das Profas Helena e Ivonete, e ela considerou interessante que mostrássemos isso aos professores na apresentação.

Percebemos que Profa Olga tinha a expectativa de que eu iria trabalhar com os professores no horário de aulas deles, auxiliando-os. Deixei claro que o trabalho com os professores dependeria do interesse deles e os encontros aconteceriam durante o horário do HTPC com os que aderissem a proposta. Ela disponibilizou, então, somente uma parte do HTPC para que eu trabalhasse com os professores de Artes e os professores dos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental. Informou ainda que o Projeto estava com a Diretora Profa Cleusa e com o Vice-diretor Prof Luis, e que eles estavam estudando-o. Notemos que já estávamos em março de 2012 e desde o mês de agosto de 2011 eu estava indo à escola apresentar a proposta: já tinham ocorrido três encontros e quatro conversas com a Profa Coordenadora Olga.

Diante de mais um obstáculo, o tempo reduzido, na reunião de planejamento fiz uma apresentação rápida do Projeto, incluindo o que já havia sido desenvolvido na Escola do centro, deixando claro os objetivos da proposta, e mostrando os desenhos e os textos de reescrita elaborados pelos alunos. Convidamos os professores dos primeiros, dos segundos e dos terceiros anos. A Profa Olga comentou sobre um outro projeto sobre meio ambiente que ela desenvolvia com o Jardim Botânico de Bauru no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, (CEFAM): um projeto que não tinha se realizado. Ela afirmou que a Escola do bairro é uma escola atípica, pois desenvolvem um projeto sobre o meio ambiente em parceria com o Jardim Botânico Municipal de Bauru e também com o quinto ano do Ensino Fundamental, em que há no Programa Ler e Escrever o tema meio ambiente para que o professor discuta com os alunos. Neste momento percebi que ela estava colocando mais obstáculos para que a proposta fosse desenvolvida, justificando que aquela Escola já realizava atividades de educação ambiental com seus alunos.

Fiquei surpresa com essa situação, pois minha participação como aluna regular do mestrado no Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA) possibilitou o acesso aos

dados da pesquisa intitulada “Fontes de informação dos professores da educação básica: subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental” (TOZONI-REIS, 2010) que realizou um mapeamento nas escolas de educação básica da rede pública de Bauru onde a educação ambiental fosse desenvolvida de alguma forma. O acesso a estes dados permitiu que soubéssemos, antes da realização da nossa pesquisa, que no mapeamento realizado pelo GPEA alguns professores desta escola afirmaram, notavelmente, que seria interessante um curso de formação para os professores sobre o tema educação ambiental, já que a escola não desenvolvia nenhum projeto e precisava de orientação sobre como trabalhar com esta temática com os alunos. Outro ponto que contradiz o que a Coordenadora afirmou foi o fato de que eu não sabia, até aquele momento, de algum tipo de atividade educativa ambiental desenvolvida naquela escola, pois estava trabalhando com os professores desde agosto de 2011. Obviamente que a direção da escola não manifestava qualquer interesse sobre o desenvolvimento da proposta.

Após me reapresentar e convidar os professores, eles ficaram interessados: os professores dos primeiros, dos segundos e dos terceiros anos, além dos professores de Artes. Dos professores que tentamos desenvolver a proposta no ano anterior, a Profa Giovana e o Prof José também manifestaram interesse; a Profa Natália já não lecionava na escola.

A Diretora Profa Valéria não assistiu nossa apresentação, somente ajudou a montar os equipamentos. Quando deixamos a escola, os professores ainda ficaram para debater um item que a Diretora discutiria com eles no planejamento. Os professores novos e os de Artes mostraram-se muito interessados em participar, diferentemente dos professores do ano anterior.

Enquanto na Escola do centro, a direção sugeriu que os professores participassem e apenas alguns poucos pareciam interessados na proposta, na Escola do bairro os professores demonstraram bastante interesse, porém a direção estava resistente, inclusive em ceder o HTPC para os encontros com os professores.

Nas duas escolas, partimos da possibilidade de participação dos professores, do contexto, das discussões e dos “combinados” que minha participação no planejamento escolar proporcionaram para iniciar atividades mais sistematizadas com os professores, e, finalmente, iniciar um processo formativo com os professores.

Considerando a possibilidade vislumbrada de participação dos professores, acreditei ser possível uma participação ativa, com os professores tomando decisões e compartilhando

conhecimentos, mas parece que essa não era a expectativa deles. Ao contrário, eles pensavam em executar atividades programadas por nós. Mesmo deixando clara a proposta de participação coletiva, os professores permaneciam em uma posição passiva, no sentido de não tomar decisões, de espera pelas atividades, do mesmo modo que são as atividades de formação que eles, em geral, vivenciam.

Após o planejamento, a Escola do bairro foi a primeira onde tínhamos um encontro. No entanto, no dia combinado fomos informadas pela Profa Coordenadora que a Diretora estava dificultando o trabalho, colocando empecilhos para as atividades com os professores. Próximo do horário de HTPC, conversamos com a Diretora. A Diretora me informou que tudo deveria ser feito conforme ela entendia o Projeto, inclusive forçando a participação dos professores, indo contra os objetivos da proposta. Toda esta situação gerou um mal estar em todos nós, gastamos bastante tempo do horário do encontro para esse enfrentamento, mas, por outro lado, isso nos aproximou dos professores dessa escola. Eles se propuseram a participar dos encontros. Por outro lado, aceitei que todos os professores participassem dos encontros, independente da sua vontade. Considero esse um dos momentos mais significativo do processo: por um lado a necessidade de compreender a falta de motivação dos professores para participarem, de forma ativa e responsável, do processo formativo proposto, de outro, o descompromisso da direção, permeada por forte autoritarismo, resultando numa nova motivação dos professores no enfrentamento dessa situação. Todas essas contradições merecem análise.

Após este primeiro encontro, outros encontros ocorreram. A direção e os professores tiveram mais atenção com nossas atividades e quando não era possível que o encontro fosse realizado, ligavam para remarcar-lo. Os professores se empenharam em estudar os textos, discutindo educação ambiental, além das atividades desenvolvidas por eles com seus alunos.

De forma geral, podemos avaliar que poucos encontros aconteceram. No entanto, temos que considerar que tivemos o maior número possível de encontros considerando todos os entraves que existem para uma proposta reflexiva na escola, visto os muitos e diversos compromissos dos professores, em particular aqueles que os obrigam a desenvolver muitos projetos enviados pela Diretoria de Ensino. Assim, alguns desses encontros possíveis não puderam ocupar todo o horário do HTPC que, em princípio, estaria disponível para as nossas atividades.

É interessante observar que o fato da Profa Coordenadora da Escola do bairro, Profa Olga, ter saído de licença médica e o Professor Luis, Vice-diretor, ter deixado seu cargo, facilitou nossos encontros. A Diretora Profa Cleusa assumiu a coordenação do HTPC. Então, como ela ficou sobrecarregada, disponibilizou todo o HTPC para que eu trabalhasse com os professores. Alguns funcionários da escola chegaram a comentar: “*você é quem vai comandar o HTPC hoje, né?*” Com a chegada do novo Professor Coordenador, o espaço para os encontros foi mantido, embora reduzido.

Nesta escola tivemos uma discussão final, avaliativa, sobre todo processo desenvolvido. É interessante ter em conta que, nesta avaliação, não conseguimos chegar a uma conclusão devido a uma interrupção de nossa reunião que durou até o fim do horário disponibilizado para o último encontro.

A Profa Rosa começou afirmando que não entendeu qual era nosso propósito, nosso objetivo nas atividades e na escola. Ela achou que as discussões permaneceram em um nível acadêmico e superficial para os alunos. Ela avaliava criticamente o trabalho, seu tom era de reprovação em minha atuação como pesquisadora acadêmica, e que em nenhum momento ela considerou as atividades que foram desenvolvidas por boa parte dos professores, além da conquista do espaço para que, junto aos professores, fosse possível discutir e realizar sugestões, e que tentamos trabalhar alguns textos para estudo e aprofundamento da educação ambiental. Retomamos novamente a necessidade do estudo com os professores, pois seu trabalho, essencialmente intelectual, necessita desta prática.

Algumas professoras levantaram as dificuldades que a Direção da Escola do bairro impõe para a utilização dos materiais da escola como *datashow* e máquina de xerox, impossibilitando qualquer atividade diferenciada que quisessem desenvolver.

A Profa Marlene, de Artes, considerou que a educação ambiental deveria ser introduzida no currículo como disciplina e a Profa Rosa concordou considerando que, apesar de não saber ao certo o que e como eram esses temas transversais, é difícil desenvolver algum tema transversal e que, por isso, nesta situação, a educação ambiental deveria ser uma disciplina.

Prof. Joana, em seu relato de experiência considerou o seguinte em relação aos trabalhos desenvolvidos junto aos professores: “*Quanto aos encontros achei os textos um pouco difícil de socializar pelo vocabulário dos textos.*”

Com relação aos estudos empreendidos pelos professores, a Profa Joana considerou que os textos, tendo em vista a educação ambiental crítica, usavam palavras difíceis de entender, prejudicando a compreensão do conteúdo pelos professores.

Prof. José teve uma perspectiva diferente, revelando-a em seu relato de experiência: “[...] *o desenvolvimento do trabalho foi muito bom. Tendo a participação de todos em nossos encontros. O tema abordado foi gratificante, contribuindo para a nossa aprendizagem em relação ao meio ambiente.*” Esse professor sempre se mostrou interessado no tema da educação ambiental, no entanto, não sentiu-se motivado para participar dos estudos e de trabalhar em grupo.

A Profa Rosa foi quem fez as maiores críticas ao processo de pesquisa realizado, considerando que as atividades desenvolvidas com os professores não tiveram a articulação entre a teoria e a prática: “[...] *Quanto ao grupo de estudos penso que ficamos na problematização e não partimos daí, não chegamos até nossos alunos, ficamos nos textos, na teoria que não chegou na sala de aula enquanto questão ambiental e eu me sinto mais despreparada que antes, sem acréscimo em minha prática pedagógica. Não consegui ver um objetivo no projeto que favorecesse a aprendizagem de meus alunos na questão ambiental, ou então eu não soube fazer mesmo o que era para ser feito, desculpe-me pela sinceridade, mas penso que as coisas só melhoram quando somos verdadeiros e expomos aquilo que realmente estamos sentindo. Penso que o projeto precisa ser revisto e encontrado outros caminhos para desenvolvê-lo com mais êxito.*”

A Profa Livia considerou que, em todo o processo que ela participou, iniciando em março de 2012, sendo que em 2011 ela ainda não lecionava na Escola do bairro, ela percebeu que o foco era realizar a atividade com o conto, apesar de termos realizado uma retomada de tudo que foi desenvolvido até então, das tentativas de formação grupal e de encontros com os professores, considerando que a proposta era a partir do conto, problematizar e desenvolver propostas para a inserção da educação ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, na Escola do bairro, tivemos diversos obstáculos para a formação grupal, como desrespeito aos horários firmados para a realização dos encontros; a falta de participação dos professores que, sempre cansados com a jornada de trabalho, não tinham forças para os estudos; o autoritarismo das instâncias hierarquicamente superiores, que enviam tarefas para que os professores executem; a prática das Diretoras, que atendiam diretamente ao que a Diretoria de Ensino mandava. Com todos esses entraves para a formação do Grupo nesta escola, compreendemos que, embora os professores tenham realizado algumas atividades de formação e atividades com o conto com os alunos, não houve efetivamente a formação de um

Grupo de Pesquisadores Parceiros. As dificuldades encontradas obrigaram que o estudo fosse redirecionado como uma pesquisa de intervenção nesta escola.

Escola do centro

Em 2011, tentamos formar o Grupo com as professoras desta escola, porém, as várias atividades enviadas pela Diretoria de Ensino e passadas aos professores pela Diretora e pela Professora Coordenadora impediam que os encontros fossem realizados; houve muitas datas de encontros combinadas, no entanto, poucas foram dedicadas a eles e, os encontros que aconteceram, tinham poucas professoras. Muitas das professoras, durante os encontros, realizavam atividades manuais ou burocráticas, e não queriam estar ali, esperavam pelas suas aposentadorias. As professoras aceitaram realizar a atividade com o conto com seus alunos e propuseram de inserir o projeto no planejamento, para que a formação do Grupo fosse possibilitada no início do ano seguinte.

Na reunião de planejamento para o primeiro semestre de 2012, estavam algumas professoras, algumas estagiárias de graduação da UNESP - Bauru e uma supervisora da Diretoria de Ensino. A Profa Mirtes informou-me que no ano de 2011 as estagiárias realizaram um levantamento de perfil com os pais dos alunos, alunos e professores para conhecê-los melhor. Elas pareciam integradas às professoras com quem trabalhavam.

Na pauta do planejamento, a Profa Mirtes inseriu nossa proposta como o quarto item, logo após as apresentações gerais para todos os professores de todo o Ensino Fundamental (ANEXO E). É importante destacar que, mais uma vez, ela teve dificuldade em conseguir a atenção dos professores para iniciar o planejamento. Um dos tópicos discutidos foi a Escola da Família. O Programa Escola da Família foi criado em 2003 pela Secretaria de Estado da Educação, com objetivo de abrir as escolas da rede pública estadual aos finais de semana para proporcionar oportunidades de lazer e cultura aos participantes, respeitando a pluralidade dos mesmos. A Supervisora presente participou da apresentação da proposta da Escola da Família e chamou a atenção dos professores para a ideia fundamental do projeto: a escola não deve mais fechar. Segundo ela, a participação de todos no programa Escola da Família “*não é um bico, nem um hobby*”. Ela sugeriu, no entanto, atribuir os cuidados do Projeto Escola da Família para um universitário, afirmando que não era necessário que aqueles que ofereceriam as atividades fossem professores. Sugeriu que o professor elaborasse a atividade e o estagiário universitário a colocasse em prática.

Com estas várias questões em discussão, a Profa Gislaine sugeriu colocar em discussão a necessidade de instalação de um palco fixo na escola. Porém, a Supervisora foi dura e grosseira com a Profa Gislaine. Todos ficaram perplexos com o tom autoritário da Supervisora sempre que se dirigia aos professores.

O planejamento nesta Escola ocorre durante alguns dias estabelecidos, no dia que foi cedido para que eu apresentasse o que algumas professoras desenvolveram até então no ano anterior, e qual era a proposta para este ano, também realizou-se o planejamento individual semestral das atividades das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após nossa apresentação, a Supervisora informou que as Professoras Coordenadoras de Oficina Pedagógica, de educação ambiental, que são dos anos finais do Ensino Fundamental, iriam à escola para participar dos encontros: uma professora de geografia e outra de ciências. O tom da Supervisora foi de que as PCOP iriam “supervisionar” o desenvolvimento da proposta. Respondi à Supervisora de que a presença das PCOP seria muito bem vinda. A Supervisora ressaltou que nos anos iniciais do Ensino Fundamental não há tempo para se tratar de educação ambiental, pois as crianças precisam ser alfabetizadas e devem aprender matemática, por isso que ela havia decidido que minha proposta seria trabalhada com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

era possível observar nesse episódio a conhecida tendência de compreender a educação ambiental como um conteúdo das disciplinas de geografia e de ciências, restringindo e limitando tantas outras possíveis formas de desenvolvê-la, inclusive a que propomos neste estudo.

A Supervisora fez questão de colocar nessa reunião, em que eu apresentava a proposta, de que o Programa Ler e Escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental não permite, segundo sua avaliação, que outros conteúdos sejam trabalhados, incluindo os de educação ambiental. Observei que ela não prestou atenção em minha apresentação, quando os objetivos da proposta foram claramente explicitados, além do fato que, algumas atividades já haviam sido realizadas por duas professoras daquela escola no ano anterior. Em minha apresentação sugeri horários e datas para que os encontros acontecessem, de acordo com a orientação que tinha recebido da Professora Coordenadora Mirtes.

Por fim, as professoras iniciaram um extenso trabalho de preenchimento de uma tabela minúscula (ANEXO F). Este é o planejamento semestral dos conteúdos que seriam trabalhados e do modo que os mesmos seriam desenvolvidos. A Diretora e a Professora

Coordenadora da Escola do centro consideraram, com muita naturalidade, as atividades que a Supervisora apresentou, como atividades enviadas pela Diretoria de Ensino para serem rigorosamente cumpridas nas escolas. Aparentemente, na Escola do centro, a Diretora atende rigorosamente as exigências da Diretoria de Ensino, repassando-as sem nenhuma análise, as “tarefas” aos professores. As professoras fizeram uma avaliação muito negativa da divisão do planejamento em quatro eixos do Programa Ler e Escrever e uma tabela tão pequena. Algumas professoras – todas do primeiro ano – me pediram auxílio para preencher o formulário do planejamento.

Conversamos com a Profa Mirtes sobre a participação das Professoras Coordenadoras de educação ambiental nas reuniões com os professores para andamento do Projeto, mas ela considerou “toda essa movimentação” apenas com objetivo de marcar presença junto a Diretoria de Ensino, mas que provavelmente elas apareceriam em um encontro, no máximo.

Na Escola do centro, então, fizemos a apresentação para os professores dos primeiros, segundos e terceiros anos para realizarmos as atividades. Mesmo que eu insistisse na participação voluntária, as professoras ainda compreendiam sua participação como mais uma tarefa imposta pela Diretoria de Ensino. Comentei que nossa relação não deveria ser hierárquica e que eu estava propondo o conto como proposta inicial para discutirmos a educação ambiental na escola pública. A Profa Mirtes indicou que haveria um projeto de matemática que seria desenvolvido também no HTPC e que, de certa forma, “concorreria” com a minha proposta. Apesar das exigências da Diretora e do projeto de matemática enviado pela Diretoria de Ensino, as professoras mostraram-se receptivas e interessadas na participação, principalmente quando viram as atividades desenvolvidas com o conto por duas professoras no ano anterior.

Com isso, o trabalho foi facilitado com a inserção da proposta de estudo do conto como estratégia de inserção da educação ambiental na escola no planejamento escolar. Isso foi uma importante conquista, pois, depois de tantas tentativas frustradas no ano anterior, agora tinha conseguido um espaço para o desenvolvimento das atividades, mesmo que o tempo destinado aos encontros não tenha sido sempre respeitado. As atividades de educação ambiental desenvolvidas com o conto de Saramago pela Profa Helena com seus alunos, no final do ano de 2011, e a inserção da proposta no planejamento escolar possibilitaram que eu criasse expectativas de maior adesão da escola à pesquisa.

No entanto, a corrida rotina de realização do HTPC não permitiu que essas expectativas se realizassem plenamente. Os professores permaneciam respondendo às inúmeras exigências – em sua maioria burocráticas - da Diretoria de Ensino. Pareciam acostumados a esta lógica, uma realidade que consome os professores e que eles têm de enfrentar. Seguimos, os professores e eu, desenvolvendo as atividades possíveis sem conseguir consolidar um processo concreto de formação de um Grupo para o desenvolvimento de uma pesquisa que envolvesse formação dos professores e ação educativa ambiental junto aos seus alunos.

Para a atividade de avaliação do processo, por exemplo, gostaríamos de ter trabalhado o texto de Tozoni-Reis (2005) nesta Escola do centro, o que não foi possível. Com o tempo que tínhamos disponível para esta atividade, consegui somente entregar o texto para as professoras, e, para que elas pensassem no processo que foi desenvolvido no ano de 2012, comentamos algumas questões contidas no texto:

- O trabalho realizado é coletivo, compartilhado, caracteriza uma parceria entre o saber acadêmico e o não acadêmico?
- O trabalho realizado cria oportunidades reais e concretas de participação dos envolvidos, garantindo-lhes tomada de decisões coletivas em todo processo?
- O trabalho realizado caracteriza-se como atividade de pesquisa, isto é, relaciona-se à produção de conhecimentos ambientais e pedagógicos?
- O trabalho realizado desenvolve ações educativas ambientais de forma crítica e emancipatória, superando as tendências tradicionais de educação e ensino?
- Os temas ambientais tratados são amplos o suficiente para tornarem temas geradores de reflexão e ação sobre o ambiente?
- O trabalho realizado tem perspectiva de continuidade para os envolvidos?

Na Escola do centro, nesta discussão que finalizava os encontros, a Profa Tatiane afirmou que conhecia a pesquisa-ação-participativa e pedimos que compartilhasse sua experiência. Ela desenvolveu, em seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na UNESP de Bauru, dinâmicas de grupos com alunos na escola, contudo concluiu que não foi interessante, pois ela era de fora do grupo de alunos e que o ideal seria que o próprio professor realizasse este trabalho em sua sala de aula. Questionamos se, com os estudos dela, ela conseguia verificar alguma relação com a tentativa de tornar possível a participação das professoras da escola. A Profa Ivonete problematizou que a condição de trabalho dos

professores não permite esta proposta coletiva de trabalho e a Profa Rose, que tinha tentado desenvolver um projeto individual, com outro tema, com seus alunos, não se pronunciou na discussão.

A Profa Rose havia pedido meu auxílio para o planejamento de suas atividades para 2012. Ela pediu que eu ajudasse na elaboração de atividades envolvendo o tema meio ambiente. Depois de tentar inserir o que ela queria nas ações de todos professores, ela insistiu em realizar individualmente o planejamento das atividades. Ela solicitou minha ajuda para planejar o desenvolvimento de atividades sobre a questão do lixo e da reciclagem com os alunos. Para que essa inserção fosse qualitativamente melhor, apresentei a ela o texto de Layrargues (2002b), que discute a questão da reciclagem de maneira analítica e crítica. Porém, a Profa Rose considerou difícil discutir a problemática social da coleta e reciclagem de lixo com os alunos pequenos, considerando que somente é possível trabalhar com eles as mudanças de comportamentos e atitudes, substituindo-os por comportamentos ambientalmente adequados. As principais justificativas da Profa Rose para um projeto sobre o tema do lixo baseiam-se pela sua percepção sobre a necessidade de mudança de atitude das crianças, que sujam demais a escola, tanto a sala de aulas como o pátio.

Durante o processo de tentativa de formação grupal, tivemos diversas dificuldades como a não realização de vários dos encontros firmados; a falta de participação das professoras, por não terem motivações para estudarem e refletir sobre a própria prática, devido a fatores como a intensa jornada de trabalho ou por estarem esperando a aposentadoria; as muitas atividades burocráticas e informes que a Diretoria de Ensino enviava para que fossem trabalhadas no HTPC com os professores. Todos esses pontos não favoreceram a formação do grupo para o processo de pesquisa-ação-participativa que almejávamos, resultando, portanto, na realização de uma pesquisa de intervenção, também nesta escola.

3.5 Compreendendo os obstáculos e contradições no desenvolvimento do estudo

Como podemos observar nos dados apresentados sobre as dificuldades de formação do Grupo de Pesquisadores Parceiros nas duas escolas onde foi realizado este estudo, encontramos diversos obstáculos que dificultaram atingir os objetivos iniciais, principalmente de participação dos professores e, conseqüentemente, no desenvolvimento das atividades propostas. Neste sentido, o estudo aqui apresentado não se consolidou como um estudo

orientado pela metodologia da pesquisa-ação-participativa. No entanto, inspirados nessas orientações, o estudo de campo realizado trouxe dados que merecem atenção. Consideremos que as problemáticas encontradas e vividas durante todo o processo referem-se, principalmente, a questões relacionadas à organização escolar, à formação dos professores e suas condições de trabalho.

Podemos perceber, também, que não houve diferenças significativas na pesquisa realizada em ambas as escolas. As diferenças que encontramos são pequenas e não influenciaram nos rumos do estudo e nos problemas que encontramos para análise, referentes à organização da escola, formação e condições de trabalho do professor.

Uma das poucas diferenças entre as escolas está relacionada à gestão. A personalidade, ou forma de atuação dos diretores das duas escolas foi distinta. A diretora da Escola do centro demonstrava maior respeito e amizade com as professoras, desenvolvendo relações mais amistosas com elas. Na Escola do bairro a Diretora posicionava-se de forma a garantir certa distância em sua relação com os professores, marcando sempre a posição hierárquica que rege essas relações pelo modo autoritário com que se dirigia a eles. Mas, considero que, com nuances diferentes, as diretoras exerciam sua função com autoritarismo nas duas escolas, sendo que na Escola do centro esta situação era um pouco mais “velada” do que na Escola do bairro. Essa forma de exercício da função de direção explicita a hierarquia autoritária na organização escolar, dificultando a participação mais ativa dos outros sujeitos escolares, como professores, funcionários e até alunos, nas atividades escolares que também lhes competem.

Entre os professores, também pudemos observar diferentes posturas. Enquanto na Escola do centro as professoras estão próximas da aposentadoria, algumas até já aposentadas e ainda atuando, na Escola do bairro os professores têm menos tempo de magistério. Poderíamos ter, com isso, a expectativa de que conseguiríamos maior participação dos professores na Escola do bairro, que possuem menos tempo de serviço e formação mais recente. No entanto, estes fatores não tiveram influência na participação, maior ou menor, dos professores. Essa mesma observação podemos fazer com relação à participação dos professores no ATPC para a discussão de suas atividades pedagógicas.

Além disso, outro ponto importante para análise é o fato de que as professoras da Escola do centro são, em sua grande maioria, professoras efetivas, e na Escola do bairro parte dos professores são temporários. Isso também tem influência na organização das atividades escolares, tanto as imediatas quanto as de longo prazo. Algumas professoras que, de alguma

forma, participaram do Projeto em 2011, tanto na Escola do bairro quanto na do centro, em 2012 não trabalhavam mais nessas escolas, pois não possuem vínculo com escola alguma e, muitas vezes, não conseguem a cada ano retornar à escola que trabalhava no ano anterior, isso porque não há classes disponíveis para dar continuidade ao trabalho. Isso foi, inclusive, um dos motivos pelos quais as primeiras reuniões do ATPC da Escola do bairro demoraram para acontecer, pois um dos principais argumentos foi que o quadro de professores não estava completo.

Outro ponto que podemos observar nessas análises, diz respeito à infraestrutura física e material das escolas. A Escola do bairro tem condições de infraestrutura mais desfavoráveis, pois não tem biblioteca, e o acesso a equipamentos como *datashow* foi bastante dificultado pela direção. Na Escola do centro, com biblioteca, sala de informática, TV e Internet em qualquer ponto da escola, estas condições foram mais favoráveis. Embora existam essas diferenças, pude observar que nas duas escolas os professores não utilizam estes recursos em sua prática cotidiana tanto pela dificuldade colocada pela direção quando há interesse do professor (como na Escola do bairro) quanto pela falta de motivação do professor quando há materiais disponíveis (como na Escola do centro).

Como vemos, as diferenças encontradas nas duas escolas não são significativas, o que nos permite pensar que os problemas da educação básica das escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo são semelhantes e estão relacionados, entre outros fatores, com as condições de organização da escola e do trabalho dos professores. Observamos que a hierarquia autoritária, sem participação dos professores nas análises e discussão das atividades a eles atribuídas, e sem participação coletiva da comunidade escolar em sua organização, predomina na rede pública estadual de ensino. Também as condições precárias de trabalho dos professores, que vão do aviltamento salarial até a falta de autonomia, determina condições profissionais muito desfavoráveis à melhoria da qualidade do ensino. Além disso, o ATPC, que seria o espaço no horário escolar para um trabalho coletivo, com a participação dos professores, em que todos estão reunidos, da forma como é praticado nas escolas, mostrou-nos como pode dificultar e até impedir a constituição do grupo como grupo de formação e de investigação na ação educativa que propus.

O ATPC e suas possibilidades; o autoritarismo na escola, as influências no trabalho docente e a possibilidade de mudanças por meio da gestão democrática; e a precarização do trabalho do professor têm destaque nas análises sobre as dificuldades encontradas no processo

de formação do Grupo que a proposta inicial deste estudo exigia. Obviamente que estas questões estão relacionadas, porém serão apresentadas separadamente para melhor compreensão das categorias.

O APTC como espaço para o trabalho coletivo e a participação dos professores na escola pública

Para compreender e discutir o APTC, da proposta à sua prática nas escolas, precisamos compreender o processo histórico de sua implantação nas escolas públicas do sistema de ensino do Estado de São Paulo. Ao final da década de 1980 foi criado o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) para os professores de primeira a quarta série, chamado Ciclo Básico, nas escolas estaduais do Estado de São Paulo. Outras medidas acompanharam sua implantação, como as oficinas pedagógicas (OPs), por exemplo. O principal argumento das novas medidas foram os altos índices de fracasso escolar. Com elas, o sistema estaria propondo aos professores oportunidades de formação coletiva e individual. Sabemos que essas medidas não são suficientes, havendo a necessidade de outras mudanças na escola (MENDES, 2008).

Apesar destas medidas serem criadas para melhorar a formação dos professores, proporcionando um espaço para o trabalho coletivo, estas reformas não tiveram grande impacto na realidade, pois foram medidas tímidas e pontuais. A primeira tentativa de sua implantação foi no governo Montoro (1983-1987), cujo Secretário da Educação era Paulo Renato Souza, e teve como principal justificativa o enfrentamento dos índices de evasão e repetência na educação básica, o que não se concretizou, pois sabemos que as reformas que ocorreram desde então com o objetivo de diminuir esses índices não atingiram seus objetivos, foram mal sucedidas ou tomaram medidas artificiais para camuflar toda esta problemática da escola pública.

Somente a partir de 1996, portanto no governo Covas (1995-2001), que o HTP foi assegurado a todos os professores. Em 1991 foi garantido que pelo menos 10% dos professores teriam implantado o HTP em sua jornada de trabalho. Então, após reivindicações, essa medida foi assegurada a todos os professores da rede pública estadual de São Paulo. O cargo de Professor Coordenador foi criado também a partir de 1996 por meio da Portaria Nº 01 de 08/05/1996, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) que

contemplou o trabalho coletivo, articulando os segmentos escolares, formação individual e pessoal dos professores, junto das necessidades das práticas pedagógicas (MENDES, 2008).

Após maiores reivindicações, o HTPC foi aberto aos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e em 1998 passou a ser obrigatório a todos professores que tivessem carga horária igual ou superior a dez horas/aula semanais, fazendo parte da jornada de trabalho e com o objetivo principal de proporcionar a formação coletiva dos professores.

O HTPC possui duração de duas horas/aula e, considerando que uma aula possui cerca de 50 minutos de duração, o HTPC deveria ter duração de uma hora e 40 minutos, diferentemente do que ocorria até o fim do ano de 2011, em que havia duas horas de duração. O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) reivindicou esta diminuição no tempo. Com isso, no início de 2012, além da diminuição do tempo, o HTPC passou a ser denominado Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

O regime de ATPC, portanto, é obrigatório aos os professores com carga horária maior que dez horas semanais e tem como objetivo a formação coletiva dos professores. Apesar disso, com todas essas modificações e reformas que ocorreram, a realidade é que esse regime se constitui num espaço em que nem todos os professores que trabalham em determinada escola estão presentes, pois muitos deles são responsáveis por um maior número de aulas em outra escola e, por isso, esse regime, para esses professores, permanece vinculado àquela escola. Além disso, pudemos observar outros motivos pelos quais os professores não estão presentes nesse horário destinado á formação coletiva, além dos problemas relacionados diretamente as atividades nele realizadas pelos professores, individual e coletivamente.

Como pudemos observar no desenvolvimento deste estudo, o ATPC normalmente ocorre entre o período da tarde ou da noite, como o que acontecia nas duas escolas, para possibilitar maior participação dos professores. No entanto, neste horário, eles estão muito cansados, pois trabalharam o dia inteiro e não estão dispostos a realizar atividades mais elaboradas e que exijam reflexão, discussão e estudo. As Professoras Coordenadoras das duas escolas, que são responsáveis pela organização do ATPC, levam pautas elaboradas pela Diretoria de Ensino, em que são discutidas, via de regra, atividades burocráticas e prescritivas. Apesar do ATPC ser um espaço de uma hora e 40 minutos com possibilidade de desenvolver um processo formativo junto dos professores, consideremos esse como um tempo curto para a discussão das questões que importam a um grupo de professores nas escolas.

Um Comunicado CENP, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), de 6 de fevereiro de 2009, estabeleceu várias recomendações em relação ao HTPC. Uma recomendação é que o HTPC deve possibilitar momentos de estudos, discussão e reflexão sobre o currículo e sobre questões para melhorar a prática pedagógica dos professores. Além disso, recomenda que o Professor Coordenador garanta um trabalho integrado de todos os professores.

O papel da Professora Coordenadora no HTPC em relação à reflexão coletiva dos professores dos conteúdos curriculares e a forma como serão trabalhados esses conteúdos é fundamental. No estudo de Maia (2011), destaca-se o papel fundamental da Professora Coordenadora em apoiar e se interessar pela proposta de pesquisa-ação-participativa desenvolvida junto a um grupo de professores parceiros, estudando e pesquisando a inserção da educação ambiental na escola, cedendo, concretamente, o tempo do HTPC para que os encontros ocorressem.

No desenvolvimento deste estudo, por outro lado, muitas vezes os encontros agendados com antecedência, tanto na Escola do centro como na Escola do bairro, foram cancelados pelas Professoras Coordenadoras e pelas Diretoras, sem nenhum aviso anterior, numa demonstração clara de desinteresse pelo Projeto e desrespeito por tudo que foi combinado.

O HTPC garante condições objetivas para decisões coletivas, para a investigação da prática pedagógica dos professores, por meio de reflexões teórico-práticas como forma de construir o fazer do professor como práxis educativa. Este espaço para o trabalho coletivo dos professores implantado na rede pública estadual de ensino em São Paulo foi uma grande conquista. No entanto, este espaço de tempo, potencialmente coletivo e reflexivo, tem se tornado, segundo pudemos observar neste estudo, um tempo que os professores estão na escola para executar tarefas, receber informes, e preencher formulários, um tempo preenchido com demandas burocráticas encaminhadas pela Diretoria de Ensino, de certa forma também repassadores de encaminhamentos da Secretaria da Educação. A rigidez hierárquica e burocrática que pudemos observar nas escolas onde se desenvolveu o estudo, parece sustentar a secundarização do trabalho intelectual dos professores.

Mendes (2008) revela, por meio de um estudo sobre as representações sociais dos professores em relação ao HTPC, que eles o consideram como “horas de trabalho perdido”, pois não contribuem para sua formação. Dentre os fatores apontados por eles no estudo

citado, estão a organização do HTPC, sua gestão pela direção escola e as atitudes autoritárias dos Professores Coordenadores e a participação descompromissada dos próprios professores, que chegam para essa atividade exaustos de suas extensas jornadas de trabalho.

Portanto, apesar da legislação instituir este espaço, inclusive explicitando sua função no interior do sistema de ensino, ele tem sido subaproveitado. Maia (2011) considera que o trabalho coletivo é importante porque auxilia o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, encontrando objetivos comuns, além de proporcionar o aprofundamento de questões para os problemas encontrados na prática escolar.

Podemos observar que apesar das indicações, tanto legislativas como nas pesquisas acadêmicas, de que os trabalhos desenvolvidos no hoje ATPC sejam coletivos, tendo o objetivo de integrar o grupo de professores que atuam em cada unidade escolar, a participação na reflexão teórica e prática ainda não faz parte da realidade nas escolas da educação básica. Assim, esta parece ser uma das mais significativas contradições identificadas neste estudo: a implantação de um horário remunerado fora da sala de aulas para os professores desenvolverem reflexões coletivas sobre a educação e o ensino, potencialmente mobilizadores de profissionais tão desvalorizados e aviltados em suas condições de trabalho, por força de mecanismos intencionalmente burocratizados de ocupação desse horário, podem se tornar mais um instrumento de controle desse trabalho.

No entanto, nem somente a direção escolar e os Professores Coordenadores que atendem imediata e subordinadamente, sem questionamentos, ao que a Diretoria de Ensino determina para as atividades desenvolvidas no ATPC, que determinam e organizam o ATPC para tarefas informativas e burocráticas. Os próprios professores se submetem a essa lógica, demonstrando falta de motivação para reverter essa realidade, não sentem-se motivados a estudar ou a refletir mais profundamente sobre as muitas problemáticas ou temas que tenham necessidade de compreender melhor, como os dados coletados por este estudo, na Escola do centro e na Escola do bairro, apontam.

No entanto, esse desinteresse precisa também ser compreendido. Parece estar diretamente relacionado às condições de trabalho da categoria. Eles trabalham o dia inteiro, normalmente em mais de uma escola, e costumam chegar extremamente cansados para mais duas aulas de trabalho coletivo no ambiente escolar. A baixa remuneração dos professores obriga-os a assumirem aulas em mais de uma escola para terem um salário um pouco mais decente. Portanto, para que no espaço do ATPC seja desenvolvido um trabalho reflexivo

coletivo, ou seja, para que a participação dos professores, do Professor Coordenador e da direção escolar num trabalho que, a longo prazo, se potencialize num momento de discussão e aprofundamento da formação permanente dos professores, algumas condições básicas da organização escolar, que impedem ou dificultam a participação dos professores num processo de formação pleno como educadores na escola pública, e muitas contradições tem que ser enfrentadas, inclusive a construção coletiva de maior comprometimento dos sujeitos que lá trabalham, um compromisso ético (CONTRERAS, 2002) que dê ao professor o papel de mediador entre os conhecimentos elaborados pela cultura e os sujeitos sociais em formação na escola .

Portanto, o ATPC como espaço para o trabalho coletivo e para transformações na prática pedagógica que pode resultar dos estudos e reflexões, compreendendo as problemáticas que encontramos na realidade escolar para além da forma como aparentam, superando a compreensão superficial, somente se consolidará num processo de enfrentamento das contradições que o permeia desde sua implantação.

A proletarização do trabalho docente

Nos dados referentes às dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento do estudo, as condições de trabalho dos professores emergiram como fundamentais para análise. Essas condições se revelaram na dinâmica do trabalho escolar, nas falas dos professores durante nossos encontros e também em dados concretos da realidade escolar como os baixos salários e políticas de formação, contratação e valorização dos professores de educação básica no Brasil. Ou seja, as condições de trabalho dos professores envolvem várias esferas da organização de nossa sociedade.

As professoras da Escola do centro e da Escola do bairro onde foi realizado este estudo fizeram várias considerações sobre suas condições de trabalho. Algumas entendem que são elementos dessas condições o baixo salário, o número bastante elevado de alunos por sala, e as demandas – ou desmandos - da Diretoria de Ensino, que determina o “que fazer” da prática pedagógica cotidiana.

Observamos também que essa insatisfação por parte dos professores não foram explicitadas por eles por meio de argumentos, notamos na falta de compromisso com as atividades combinadas durante o processo deste estudo. No geral, nos momentos em que os professores trabalhavam junto com os demais professores, ou com as Professoras

Coordenadoras e a direção das escolas, os professores mantiveram-se submissos, sem contestar as orientações, executando o que era imposto, parecendo suportar a situação em que estão. As poucas vezes que os professores se pronunciavam sobre isso, foi através de lamentos, reclamações fragmentadas e especulativas, reclamações que aparentemente não pareciam resultado de reflexões sobre suas condições.

Analisar as condições de trabalho dos professores da rede estadual de educação básica no estado de São Paulo é uma tarefa que tem que levar em consideração suas múltiplas determinações. Podemos começar essa análise lembrando que a educação para todos, na forma de educação escolar, é uma prática social que se consolidou nas sociedades modernas, sob o modo capitalista de produção. Portanto, as contradições que observamos nas condições de trabalho dos professores são contradições geradas pelo e para esse modelo de organização da sociedade, mais - ou menos - próximas das contradições de organização do trabalho de uma forma geral. Então, ao longo do tempo, o trabalho modificou-se, as modificações no modo de produção começaram a exigir que o trabalhador desempenhasse múltiplas atividades. Estes trabalhadores são cada vez mais exigidos em seus processos de trabalho. Estas condições levam ao que tem sido conhecido como fragilização do trabalho.

Esta fragilização tem estado presente na profissão de professor, em que as lutas sindicais da categoria se enfraqueceram, resultado da fragmentação da classe trabalhadora e dos movimentos sociais que observamos na organização de todos os trabalhadores sob a fase neoliberal do modo de produção capitalista. Mas, consideremos que o professor pertence à classe trabalhadora. Gatti e Barreto (2009) trazem dados de que a categoria do trabalho docente é a terceira maior categoria da classe trabalhadora no Brasil, em relação ao volume de empregos. As autoras mostram como a maior parte dos professores dedicam-se à docência como seu trabalho principal e, quando possuem um trabalho secundário, também é como professor, inclusive no mesmo nível de ensino da educação básica que consideram seu trabalho principal.

Lembremos como vários professores que trabalham nas duas escolas onde realizamos o estudo aqui em análise, colocaram, como justificativas de dificuldades de participar plenamente da proposta de pesquisa-ação-participativa, o fato de trabalharem em mais de uma escola, geralmente numa escola estadual e em uma escola municipal, no mesmo grau de ensino, com o objetivo de complementarem suas rendas mensais. As autoras logo anteriormente citadas discutem este problema considerando que, apesar do intenso processo

de municipalização do Ensino Fundamental ocorrido na última década no Brasil, que levou os municípios a assumirem maior número de matrículas, 37% dos professores desse nível de ensino trabalham em escolas estaduais, considerando que os Estados são corresponsáveis pelo atendimento ao ensino obrigatório (GATTI e BARRETO, 2009).

Nas análises críticas dos aspectos políticos da economia no modo capitalista de produção empreendidas por Marx em toda extensão de sua obra, o já clássico conceito de “mais valia” explica as condições de trabalho daqueles que tem a força de trabalho em contradição com os que tem os meios de produção. O trabalho é uma “mercadoria” e para a acumulação de capital por parte dos proprietários dos meios de produção, é necessário e fundamental que o trabalho seja explorado, isto é, que tenha um custo menor. Com isso, esse modo de produção define uma constante redução dos salários e dos direitos trabalhistas, que se de um lado implica no empobrecimento dos trabalhadores, de outro aumenta a “mais valia” e a acumulação de capital. Como trabalhadores explorados, os professores vivem numa constante busca pelo enfrentamento dessa lógica: pelo aumento de seus salários. Podemos compreender um pouco mais das condições precárias do trabalho dos professores no momento atual em:

Sistematicamente, cada reunião internacional, seja do organismo que for, na qual se discute como elevar a qualidade da educação – o tema da moda em nossos dias – é mencionado o problema dos professores. Afirma-se que a qualidade do ensino depende essencialmente destes e reconhece-se de imediato que suas remunerações são baixas. Mas, a seguir, aceita-se estoicamente que é quase impossível elevá-las – é muito fácil ser estoico às custas dos outros – pelo grande número de trabalhadores do setor, a necessidade de conter o gasto público, etc., e propõe-se, remunerá-los por outros caminhos, fundamentalmente tratá-los bem, elevar seu prestígio, reconhecer seu profissionalismo e exaltar sua função. O problema, como já foi dito, é que estas coisas, ainda que não careçam por si mesmas de importância, não se comem. (ENGUIA, 1991, p. 58).

Trata-se, portanto, de um processo de proletarização do trabalho docente, ou seja, o professor tem sido tratado em nossas sociedades como proletário. O que isso significa? O trabalhador que precisa vender sua força de trabalho para sustentar sua família e a si mesmo, aquele que não é o proprietário dos meios de produção, vende sua força de trabalho em troca de seu salário para poder sobreviver. Também é nesse processo que ele se aliena do seu próprio trabalho, o que o define como proletário, como nos ensinam muitos dos autores clássicos do pensamento marxista.

Enguita (1991), estudando o caso particular do trabalhador professor, nos aponta que ele necessita de um salário melhor para poder sobreviver. Vendendo o seu trabalho em troca do salário, o trabalhador professor perde a autonomia – a alienação -, tornando-se proletário. Nos dados sobre as enormes dificuldades de desenvolvimento do estudo agora em análise, percebemos que as demandas da Diretoria de Ensino eram “cumpridas” pelas gestoras das duas escolas e pelos professores, não restando tempo para discussões e debates, dado aos muitos temas e assuntos a serem administrativamente resolvidos, particularmente os de interesse imediatos de cada escola. Assim, apesar de haver uma especificidade no trabalho docente principalmente no que diz respeito aos aspectos intelectuais de sua função, os professores realizam hoje nas escolas públicas no Brasil um trabalho decorrente de um acelerado processo de proletarização: fragmentado, padronizado, repetitivo, ou seja, unilateral (MANACORDA, 1991).

A questão salarial é uma das mais importantes questões para compreendermos as condições de trabalho dos professores. Sobre isso, pudemos observar uma espécie de “salário indireto” que os professores tem direito nas escolas onde de realizou este estudo: os bônus. Estes bônus são pagamentos por “desempenho” como a frequência dos alunos e professores na escola e os resultados da avaliação obtidos pelo índice medido pelo SARESP. Com esta política, o governo do Estado de São Paulo controla ainda mais o trabalho dos professores superando a necessidade de promover aumentos salariais. Essa situação agrava e intensifica ainda mais o processo de proletarização dos professores, promovendo competitividade e individualismo entre eles, adequando as atividades e o trabalho dos docentes a este mecanismo de controle tão valorizado pelo sistema hegemônico.

Além da questão salarial, que faz com que muitos professores tenham de aumentar sua jornada de trabalho para poderem sobreviver, outros fatores encontrados na organização da escola pública promovem a proletarização do trabalho docente, como a exaustiva carga horária de trabalho, de que a maioria dos professores participantes deste estudo reclamou. O número de alunos por classe e a rotatividade de professores nas escolas são outros fatores que contribuem para esta situação. Verificamos nos dados coletados nas duas escolas que vários professores eram temporários, dificultando qualquer tentativa de desenvolvimento do processo de pesquisa participativa pela falta de continuidade do trabalho dos professores de um ano para outro, o que leva a uma demora de se definir o quadro de professores de cada escola a cada ano.

O Estado de São Paulo apesar de ter aberto concurso público nos últimos anos, não tem professores suficiente para atender a demanda de alunos matriculados na escola pública. Com isso, há muitos professores temporários na rede estadual. Estes professores desenvolvem as mesmas atividades que os professores efetivos, concursados, no entanto, têm remuneração e direitos diferentes dos professores com cargos efetivos na escola. Aliada a esta questão, o problema está relacionado ao *status* que a profissão assume, cujo interesse em prestar os concursos é muito baixo enquanto profissão. Sabemos que, em geral, quem preenche as vagas dos concursos de professores são aqueles que buscam, através deste trabalho, uma ascensão social por falta de oportunidade, ou que encaram o trabalho como ocupação, opção ou como complementação de renda.

A forma hierarquizada, burocratizada e autoritária como vimos as relações institucionais dos professores nas escolas em que se realizou este estudo, o professor não tem mais controle sobre o processo de trabalho que executa, ou seja, o professor não tem autonomia para decidir sobre os conteúdos e as formas a serem ensinados. Isso resulta no estranhamento do professor em relação ao seu próprio trabalho, em relação ao ensino. Ou seja, o ensino passa a ser externo a ele, e a apropriação do trabalho realizado também é estranha a ele, não pertencendo a ele próprio o produto final. O professor que a organização da escola pública mantém atuando nas unidades escolares é aquele que reproduz informações e ideologias dominantes. Assim, o proletário professor torna-se alienado (COSTA, 2009).

A alienação consiste em o trabalhador realizar seu trabalho nas condições estabelecidas pela divisão social de classes, sendo um meio para produzir riquezas aos donos do modo de produção. O trabalhador torna-se subordinado ao produto final e às exigências do mercado para produzi-lo (CODO, 1985).

Nas relações entre professores e alunos também é possível identificar alguns resultados dessas condições alienadas e alienantes de trabalho dos professores. Costa (2009) considera que o aluno compreendendo o professor como representante opressor do Estado e o professor compreendendo o aluno como a materialização do desprestígio da categoria, por meio da falta de respeito e da violência, impedem que o “passo adiante” seja dado. Ou seja, o aluno não enxerga que o professor poderá, na perspectiva da educação transformadora, fornecer as ferramentas necessárias para o enfrentamento das contradições de classe geradas pela divisão social na prática social.

Apesar da discussão em torno destas condições que a proletarização do trabalho traz para a categoria docente, consideramos que o trabalho docente possui uma especificidade, que resulta em uma problemática um pouco diferente das outras categorias. Com as condições que seu trabalho colocam, como o empobrecimento, o assalariamento e a precarização profissional, a perda do controle sobre seu trabalho, e o professor como produtor de “mais valia” (COSTA, 2009), o docente perde um sentido ético implícito no trabalho do professor, o sentido do compromisso ético com o ato de ensinar.

Vimos pelos dados apresentados neste estudo que, em seu trabalho, o professor não tem autonomia, passando por um processo de controle ideológico e ético (TOZONI-REIS, 2012). Esta autora nos explica que o processo de proletarização do profissional professor é mais sofisticado do que o dos trabalhadores em outros postos de trabalho. Mais sofisticado porque não se trata de um processo direto de alienação na organização do trabalho industrial, como o processo clássico de proletarização, mas a proletarização que resulta na precarização do seu compromisso com os problemas educacionais e sociais de uma sociedade desigual, compromisso ético do professor, esquecido neste processo de proletarização.

Devemos considerar que a pressão moral presente no trabalho docente unida aos poucos ganhos materiais, gera uma frustração e separa o professor de seu próprio trabalho. No entanto, muitos estudos têm indicado que o professor quando compreende as contradições presentes em sua realidade profissional, resgata as condições para o desenvolvimento de um compromisso ético com a educação e o ensino.

O compromisso ético, que fala Contreras (1997), é o desejo de ensinar bem, indignando-se com situações de ensino reprováveis, enfrentando a si próprio em sua decisão sobre a própria prática que realiza. Portanto, o professor com autonomia pode realizar com compromisso ético o processo de ensino, buscando formas de melhor realizá-lo:

o papel dos professores para contribuir no processo de transformação das sociedades é o da crítica permanente sobre a concepção de sociedade, de escola e de ensino, presentes em sua prática profissional. Essa crítica pauta-se no conhecimento teórico que problematiza as contradições, o conhecimento que orienta o processo educativo para a formação de cidadãos críticos, desvelando as distorções e ideologias que propõe uma autonomia vazia de conteúdos históricos e sociais na atuação dos professores (TOZONI-REIS, 2012, p. 284-285).

Assim, se temos em vista um professor como intelectual crítico, isso implica na participação social, revelando o compromisso com a educação na sociedade de classes.

Embora saibamos que o processo de proletarianização é consequência da divisão social de classes e, portanto, da exploração e dominação social, desqualificando o trabalho docente, que reduz os professores a um trabalho técnico como cumpridores de tarefas, desumanizando o trabalho, consideramos que a sala de aula pode ser um espaço de luta, disputa e embate. Isso exige do professor posicionamento para enfrentar a alienação, ou seja, compromisso ético. Isto é, no lugar de justificar e legitimar a dominação de uma classe sobre a outra e de reforçar as injustiças sociais, o professor no exercício do ensino, comprometido com a aprendizagem de seus alunos, pode contribuir para a superação destas injustiças.

Compreendemos, portanto, que apesar das condições de trabalho do professor, o espaço escolar, por se contraditório, pode ser um lugar em que os alunos oriundos das classes exploradas podem se instrumentalizar para a transformação das relações sociais. Para dar o “passo adiante”, os professores precisam dar conta das suas condições de vida e de trabalho, sentindo a necessidade de mudança e, junto dos outros trabalhadores, mobilizando-se com aqueles que se identificam com sua classe. Desta forma, a partir da necessidade de mudança da realidade, o professor por meio do compromisso ético, tem condições objetivas para resgatar a autonomia que lhe foi roubada, promovendo um processo de humanização plena do qual foi subtraído.

É importante apontar o que Paro (2000) explica quando afirma que os professores também tem que lutar pela afirmação do objeto de seu trabalho, que pela natureza do trabalho do professor, as lutas e as reivindicações dos professores avançam mais por meio da prática política e do nível de consciência, atingindo também, dessa maneira, os interesses dos usuários da escola.

Nesse sentido, analisando estas condições, consideramos também que os professores, a direção da escola e o Estado possuem relações entre si bastante contraditórias. Para ir além destas formas, consideramos que a gestão democrática da escola pública seria uma proposta alternativa para enfrentar as condições organizacionais do contexto da escola pública contemporânea.

A gestão democrática da escola pública

Os dados decorrentes do estudo desenvolvido nas duas escolas estaduais do município de Bauru-SP, nos mostram que nelas eram realizadas atividades encaminhadas pela Diretoria de Ensino. Além disso, as diretoras das duas escolas também encaminhavam atividades aos

professores, desconsiderando a possibilidade de decisões coletivas sobre o uso do ATPC, por exemplo, ou de discutir sobre os problemas que os professores consideram relevantes em relação à sua prática pedagógica ou à problemas escolares.

A tentativa de formação do Grupo de Pesquisadores Parceiros frustrada em ambas escolas, me levou a coletar dados que demonstram como as Diretoras e as Professoras Coordenadoras atendiam à uma pauta fechada encaminhada toda semana pela Diretoria de Ensino. Os dados revelaram posições autoritárias exacerbadas das Diretoras em relação aos professores. Qualquer atividade que os professores quisessem desenvolver no ATPC ou com seus alunos, colocando um mínimo de contraponto ao que as Diretoras tinham ordenado, era suspenso por elas e os professores aceitavam.

Outro ponto importante que identificamos foi que, quando questionados sobre a participação dos pais dos alunos na escola, os professores desconversavam, ficavam quietos ou diziam que os pais dos alunos não tinham o menor interesse em participar de alguma atividade na escola. Além disso, consideravam também que os pais iam à escola somente para reclamar dos professores, questionando seus trabalhos. Quando os pais eram chamados para irem à escola para conversar com os professores sobre seus filhos, protegiam as crianças e pareciam desconsiderar o que os professores informavam.

Nas escolas, algumas relações são estabelecidas entre os professores, diretores, professores coordenadores e pais de alunos. O Estado geralmente assume a educação da escola pública como um serviço público em que se exclui a participação da comunidade. Os alunos passam pelo sistema de ensino sem nenhuma garantia de uma educação de qualidade, que, entre muitos outros fatores estão as decisões da gestão do Estado na educação, em especial a burocratização da organização escolar. Nestas condições, poucas possibilidades temos de priorizar a qualidade de ensino na escola pública.

Refletindo sobre a participação dos pais na escola, principalmente na Escola do centro, eles escolhem as escolas para seus filhos, estimulando uma competição entre as escolas e “status” de melhor ou pior escola. Neste caso, os pais ficam com a ilusão de que participam da gestão escolar e de que “escolhem” a escola que seu filho vai estudar. No entanto, os dados mostram que a organização escolar é a mesma nas escolas.

Toda essa situação somente tem possibilidades de superação, segundo as análises aqui compreendidas, se a relação entre os pais e os professores tiver como perspectiva a gestão democrática da escola, estimulando e proporcionando a participação de pais e professores na

tomada de decisões. Esta parceria pode contribuir para o enfrentamento da burocratização e melhorar a qualidade e a democratização da escola pública.

Pensando na questão da participação dos Professores, Professores Coordenadores, Diretores e pais de aluno na escola, Paro (2000) coloca em debate a questão sobre o papel que tem uma Professora Coordenadora, ou Diretora, por exemplo, que permite ações coletivas na escola, abrindo para discussão e decisão com a participação de todos. O autor considera que se a participação e o trabalho coletivo dependem de alguém que “dá” abertura ou que “permite” manifestações, na verdade a prática em que acontece esta participação não pode ser considerada. Isso porque ele atenta para que a democracia não seja concedida por alguém, mas conquistada e realizada pelo coletivo escolar.

Além disso, se a democratização das relações na escola pública depende de uma Diretora ou Professora, é impossível garantir relações democráticas no ambiente escolar. Considerando que a organização da escola pública não é democrática, muitos professores e outros sujeitos que querem participar ativamente das decisões que implicam no funcionamento da escola, aproveitam estes espaços. A hierarquização da instituição escolar requer estes meios para o desenvolvimento de atividades coletivas, que requerem a participação.

Paro (2000) nos atenta para a necessidade de se aproveitar essas contradições que encontramos na escola pública como ponto de partida às ações transformadoras, que possibilitam propostas como aquelas orientadas pela pesquisa-ação-participativa, frustrada neste estudo por não encontrar mínimas condições de realização como as que verificamos em outros estudos como, por exemplo, o de Maia (2011), em que um processo de pesquisa-ação-participativa foi realizado.

As contradições que encontramos na organização da escola não devem ser compreendidas como argumentos para não agir enfrentando-as, é essencial que levemos estas condições buscando objetivos coletivos, pressupondo a possibilidade que estes objetivos integrem a necessária superação desses obstáculos. Novas formas de mobilizações dos professores são necessárias e se fundamentam na necessidade de reivindicar melhores condições de trabalho, não somente melhores salários, para melhor qualidade de ensino. Assim, as reivindicações da comunidade e dos professores promoverão um coletivo com força maior para conquistas (PARO, 2000).

Refletindo sobre o papel do diretor na escola pública, podemos afirmar que na estrutura hierárquica na escola, a autoridade máxima é concedida a esse professor pelo Estado. Nas escolas em que desenvolvemos o estudo, as diretoras mostraram-se autoritárias. Esta figura de autoridade máxima na escola mostrou-se permeada por um autoritarismo exacerbado, resultado, em minha análise, de alguns procedimentos. O processo de escolha do diretor de uma unidade escolar no Estado de São Paulo ocorre por meio de concurso público, segundo Paro (2000) este processo somente é democrático para os candidatos ao cargo, pois a escola e a comunidade não escolhem este diretor.

Segundo esse autor seria interessante que o processo de escolha do diretor de uma escola passasse primeiramente por um concurso público e depois por uma escolha, por meio de eleição, da qual participariam a comunidade, os professores e os alunos. Tudo parece indicar que essa postura autoritária está enraizada, são determinantes sociais, culturais, políticos que interferem nas relações cotidianas. Contudo, se quisermos enfrentar essa situação neste contexto, é preciso mais do que atitudes espontaneístas, origem de muitas práticas cotidianas no ambiente profissional. Assim, para a possibilidade de um processo de participação democrático na escola, é necessário construir relações mais democráticas entre os sujeitos que fazem a escola.

A gestão escolar democrática na escola pretendida, para isso, tem que conhecer as condições e contradições reais para buscar as possibilidades de superação. Se a finalidade do papel da direção é o controle de todas as atividades e do trabalho dos professores, a participação de todos aparece na escola como um aspecto exterior ao processo e aos interesses imediatos da escola.

Com isso, Paro (2000) discute que a figura pessoal dos diretores é atacada por questões ligadas, muitas vezes, ao cargo que ele ocupa, nas condições da escola pública contemporânea. Em que o Estado institui um diretor para gerir uma escola que não possui as condições básicas necessário para ser administrada e cuidada, e a “culpa” recai sobre o diretor pessoalmente, como defensor das burocracias. Revisando o papel do diretor da escola, é necessário trazer a concepção de colaborador para sua prática.

Com esta perspectiva faz sentido a formação de um conselho e tornaria mais real a participação concreta da comunidade, superando a visão distorcida de que a comunidade não participa por falta de interesse, sendo que, nas atuais condições, é a própria instituição escolar

que constrói essa resistência de participação da comunidade na escola ao não se atentar para os interesses e problemas da comunidade.

Considerando que nas duas escolas não foi possível aprofundar uma avaliação final do processo de investigação e de formação que tentei realizar, emergiram como principais entraves o ritmo de trabalho que é exigido dos professores. Segundo eles próprios, nas oportunidades que esse tema esteve presente, a organização escolar da Rede Estadual de Ensino no Estado de São Paulo, muito atrelada à Diretoria de Ensino com suas muitas e complicadas demandas, não permite que a escola e os professores realizem nada além do que está proposto pelo material didático que acompanha a implantação da proposta curricular de 2008, exigido pela Secretaria da Educação do Estado e fiscalizado pela Diretoria de Ensino.

Portanto, o processo de proletarização da profissão docente, bastante discutido exige enfrentamento. Um dos pontos importantes desse enfrentamento diz respeito à necessidade do professor considerar que suas condições de trabalho estão relacionadas com a qualidade da escola pública e que, portanto, a luta que deve ser empregada é no sentido de garantir os interesses da categoria e também da comunidade, que representam a classe social da qual o professor faz parte. Além disso, emerge como urgente retomar o compromisso ético necessário para sua atuação profissional, para aproveitar a partir das contradições, as possibilidades de transformação da realidade da escola pública, que beneficia os grupos sociais com maior poder em nossas sociedades.

O ATPC seria um momento de trabalho coletivo que poderia ser potencializado com propostas alternativas e construídas pela participação efetiva dos professores, o que implica em mais tempo disponível para criar condições propícias de trabalho coletivo.

Apesar das dificuldades encontradas na escola pública, contraditoriamente, identificamos a existência de pequenos espaços disponibilizados e outros poucos encontrados, para compreender essa realidade repleta de dificuldades que podem representar, contudo, condições de superação para as ações alternativas visando à transformação das condições restritivas da realidade. Este processo de intervenção nas duas escolas que vivenciei, traz condições de contribuir para a compreensão da realidade na qual vivem os professores, mostrando a necessidade de mudança da organização e da estrutura da escola pública contemporânea.

Mesmo que o processo de investigação das possibilidades de inserção da educação ambiental na escola não tenha se concretizado, algumas atividades foram desenvolvidas nos

encontros realizados. Podemos afirmar que, mesmo que muitas vezes os encontros tenham sido desmarcados ou realizados num período de tempo mais curto do que o combinado, foi possível realizar atividades que contribuíram, de alguma forma, para o processo de formação dos professores, tanto da Escola do bairro como da Escola do centro. Essas atividades serão apresentadas e analisadas em seu conteúdo educativo ambiental nos capítulos que seguem.

4 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM OS PROFESSORES



A maior flor do mundo, José Saramago.

4.1 Primeira atividade – concepções de educação ambiental dos professores

Escola do bairro

A primeira atividade organizada para desenvolver com os professores teve por objetivo investigar e considerar as concepções de educação ambiental que eles traziam. A atividade consistia em trabalhar com tarjetas de papel, nas quais as professoras expressavam o que elas consideravam como educação ambiental, por meio de algumas palavras ou termos.

As professoras expressaram suas concepções de educação ambiental por meio dos seguintes termos: “*urgente*”, “*hábito*”, “*consciência*”, “*como um todo*”, “*economia*”, “*trabalho na comunidade*”, “*vida*”, “*essencial*” e “*necessária*”. A importância desta atividade é a interação entre os professores e a descoberta de indicativos de suas concepções em torno da educação ambiental. É importante observar que, por mais que a literatura em educação ambiental já tenha problematizado isso, as atividades educativas ambientais desenvolvidas na escola ainda são pontuais, abordando temas ambientais gerais, sem discutir a complexidade desses diferentes temas. Esta, na maioria das vezes, repercute e relaciona-se à concepção de educação ambiental que os professores possuem.

Discutimos também, nesta atividade, a importância e as dificuldades de desenvolvimento da educação ambiental nas escolas. Dentre as dificuldades, discutimos a formação inicial dos professores quando não tiveram nenhum contato com a educação ambiental, menos ainda com a abordagem transformadora e emancipatória; além de suas condições de trabalho.

As Professoras Natália e Joana, são formadas em uma Instituição de Ensino Superior privada de Bauru. A Profa Natália contou sua trajetória, considerando que sempre quis ser professora e que o querer é necessário para conseguir desenvolver algum trabalho na escola. Em relação à educação ambiental, segundo ela, não tinha o que dizer. A Profa Joana também contou sua trajetória: antes de se formar trabalhava no comércio. Disse também que enquanto graduanda fez um trabalho sobre o lixo em uma disciplina, envolvendo alguns hábitos como separação de lixo e uso de sacolas retornáveis. Lembremos que a Profa Joana não é efetiva, estava substituindo o Prof Luis em um período de licença.

A Profa Natália comentou que no livro didático do quarto ano (Ensino Fundamental) há um projeto sobre o lixo, e com ele ela desenvolveu um trabalho com os alunos. Ela considerou a proposta com boa qualidade, pois discute os vários tipos de lixo e estimula as

crianças a pesquisarem sobre o tema. Considerou que a proposta do livro didático é importante como motivação para estudos e pesquisas.

Ao discutir a educação ambiental na escola e como fazê-la, também problematizamos a formação dos professores e suas condições de trabalho. Sobre as condições de trabalho, Profa Natália comentou que, comparado a outros postos de trabalho, o professor ganha bem. Neste momento, a Profa. Joana discordou e eu considerei que para um trabalho que exige formação em um nível superior, o salário pago é realmente muito baixo. Profa Natália discutiu a desvalorização da profissão, pois o professor tem muita responsabilidade para ensinar crianças.

Num outro dia, o Prof Luiz, voltando da licença, definiu educação ambiental como “*moradia e área de preservação*” e “*área verde*”; e as Professoras Natália e Giovana levantaram novamente mais ideias: “*consciência como um todo*”, “*trabalho em comunidade*”, “*essencial*”, “*vida*”, “*necessária*”, “*hábito*” e “*urgente*”. Depois disso, ele fez comentários sobre saneamento básico e qualidade de vida como questões fundamentais no bairro e citou as praças como um lugar que a população não tem o hábito de cuidar. Problematicamos estas questões na perspectiva da qualidade de vida.

Outro ponto levantado em nossa discussão foi o sentimento de “não pertencimento”. Os professores refletiram que, sendo a praça considerada pela população um lugar público, de todos, parece que ao mesmo tempo não é de ninguém, isso explica porque os moradores não assumem cuidá-la. Consideramos, então, a necessidade e possibilidade de pensar e trazer para discussão a concepção da coletividade. Assim, começamos a pensar sobre a relação que existe entre escola e comunidade. Os professores falaram que, sempre que podem, conversam com os pais dos alunos sobre esses temas. Discutimos um pouco sobre a relação entre a escola e a comunidade, como ela pode ser mais do que o contato com os pais, principalmente porque a comunidade pode e tem o direito de participar da tomada de certas decisões escolares.

Escola do centro

Antes de iniciarmos a atividade com as tarjetas de papel na escola do centro, as professoras disseram que, sobre educação ambiental, são trabalhadas a questão do lixo, bem como da reciclagem e o tema água é trabalhado com o objetivo de diminuir seu consumo. Em todos os encontros, as professoras estavam muito cansadas, somente se interessavam por atividades práticas, pelo “fazer”, não querendo ler, estudar ou discutir.

Mas, com minha argumentação, essas professoras concordaram em desenvolver a atividade sobre suas concepções referentes ao que é educação ambiental. Nas tarjetas de papel elas escreveram: “vida”; “reciclagem”; “conservar o meio ambiente”; “não fazer queimadas”; “cuidar do nosso planeta”; “reciclar”; “a preocupação com o futuro do nosso planeta: a água, o lixo, o solo, a vida (seres vivos)”; “a educação ambiental está relacionada à atitudes em relação ao nosso ambiente (nosso meio) que envolve: consciência, respeito, cuidado, preservação”; “educação ambiental: conciliar o progresso da humanidade com a disponibilidade do planeta em abastecer esses avanços e receber os detritos provenientes destes”; “trabalhar valores que envolvam consciência ambiental e social, o consumismo e a sustentabilidade”.

Apesar de eu tentar iniciar um debate com as professoras, por meio de questionamentos, o tempo restante cedido para esta finalidade era pouco e não foi possível avançarmos nessa discussão.

4.2 Segunda atividade – Apresentação do blog com relatos de experiência, do filme baseado em “A maior flor do mundo” e leitura do conto, pensando nas possibilidades de trabalho

Escola do bairro

Preparei um material do *blog* da Fundação Saramago, em que foram publicados vários relatos de experiência de professores com o conto, mas como não foi possível apresentá-la, sugeri que eles o fizessem em outra ocasião, individualmente, assim como o filme de curta-metragem baseado no conto “A maior flor do mundo” e que foi premiado no Festival de Cinema Ecológico de Tenerife, nas Ilhas Canárias – Espanha. Mas, os professores não tinham acessado o *blog* nem visto o filme.

Então, percebendo a necessidade de atividades práticas com os alunos, introduzi a proposta do conto para ser reescrito. A Profa Natália considerou que, como os alunos ainda não sabiam ler e escrever, a alternativa que ela via era ler a história para os alunos e os professores ficariam como “escribas”. Considerou também que, por ser um texto longo, os alunos teriam dificuldades em permanecer atentos à história, sendo necessário ler o conto várias vezes.

Propus uma dinâmica aos professores que consistia em reescrever o conto, mas não se interessaram em desenvolvê-la, estavam bastante apáticos. Finalmente, propus a leitura do livro “A maior flor do mundo”. Após a leitura, a Profa Natália afirmou que a história é

interessante, mas que os alunos não entenderiam e se perderiam na leitura, pois há muitas “palavras difíceis”. Ela argumentou que o conto exige um pensamento abstrato que, segundo ela, as crianças não possuem nesta idade (cerca de sete anos). Considerou também que as crianças recontam histórias já conhecidas e que, uma história abstrata como aquela, seria muito difícil. Em seguida, o Prof Luis sugeriu que eu desse uma palestra para as crianças sobre educação ambiental, abordando o tema de modo geral e contando aos alunos a história contida no livro proposto. A Profa Natália apoiou a ideia dizendo que seria interessante para que depois os alunos dessem continuidade na sala de aula. Afirmou também que os alunos são pequenos e gostam de ouvir histórias.

Por fim, Prof Luis sugeriu que desenvolvêssemos um teatro para os alunos sobre a história do livro, discutindo educação ambiental por meio de questões e problemáticas socioambientais apresentadas aos alunos. Mas as professoras retomavam a ideia da palestra. Combinamos então que eu conversaria com os alunos, me apresentando, comentando sobre as atividades desenvolvidas com os professores e sobre o conto que iriam trabalhar com os alunos. Combinamos também que os professores e eu pensaríamos o teatro e que eles desenvolveriam com as crianças. Depois de muito diálogo, os professores se mostraram mais animados com a ideia do teatro, considerando que os alunos encenassem a história. Sendo assim, comentamos que no encontro seguinte montaríamos o roteiro.

Os Professores de Artes, Luciano e Marlene, quiseram conversar comigo sobre o trabalho com os professores e sobre a ideia de reescrita do conto. Convidamos estes professores para participarem, inclusive comentando que o teatro precisaria de cenário, roteiro, trilha sonora, além de mais discussões: os professores se mostraram dispostos a participar. Eles concordaram em participar. A Profa Natália e a Profa Giovana comprometeram-se a levar o conto para os alunos reescrevê-lo, em duplas.

Para a apresentação que eu faria para as crianças, considerada fundamental pelos professores, eles decidiram juntar os alunos das três salas no refeitório: tínhamos em torno de sessenta crianças para a conversa.

Os alunos foram muito carinhosos e estavam ansiosos para me conhecer. Comentei sobre o trabalho com os professores e, quando dissemos o termo “educação ambiental”, os alunos começaram a erguer as mãos, falando diversas frases como “*não jogar lixo no rio*”, “*não desmatar*”, “*economizar água*”, “*não matar os animais*”. Apesar das frases prontas, as crianças não compreendiam, por exemplo, o destino final do lixo, porém afirmavam que era

necessário “*separar o que era lixo para reciclagem e o que era lixo orgânico para o lixo comum*”. Considerei que os alunos foram “preparados” pelos professores, o que foi confirmado pela Profa Giovana, que disse que eles discutiram com os alunos as questões ambientais antes de nosso encontro. Alguns alunos fizeram questões como: “*é verdade que não pode matar animais?*”. Nesta experiência foi possível identificar algumas abordagens sobre o trabalho educativo ambiental entre as crianças, pois elas expressavam o que ouvem sobre comportamentos ambientalmente adequados ou inadequados.

Em 2012, conseguimos desenvolver a atividade com o filme de curta metragem baseado no livro de José Saramago e os professores consideraram que seria interessante estudar as correntes da educação ambiental do texto de Sauvé (2005) para, depois de ver o filme, decidir como poderia ser trabalhado com seus alunos os temas de educa o ambiental a partir do livro. Embora achando o filme interessante, a Profa Rosa pensou que seria melhor utilizar somente o livro com os alunos. Distribuí alguns exemplares do livro “A maior flor do mundo” para serem lidos e discutidos entre os professores. Fizemos uma leitura coletiva do livro e muitos o consideraram complexo e que, na verdade, era uma leitura para adultos, não para crianças. Além disso, consideraram as ilustra es “muito feias” e que as crianças não iriam gostar. Então lemos a biografia do ilustrador e discutimos.

Um ponto interessante foi em um debate sobre o trabalho com o livro para discutir os temas relacionados   educa o ambiental. Várias professoras acharam as ilustra es feias e confusas, como a da Figura 1, apresentada a seguir:

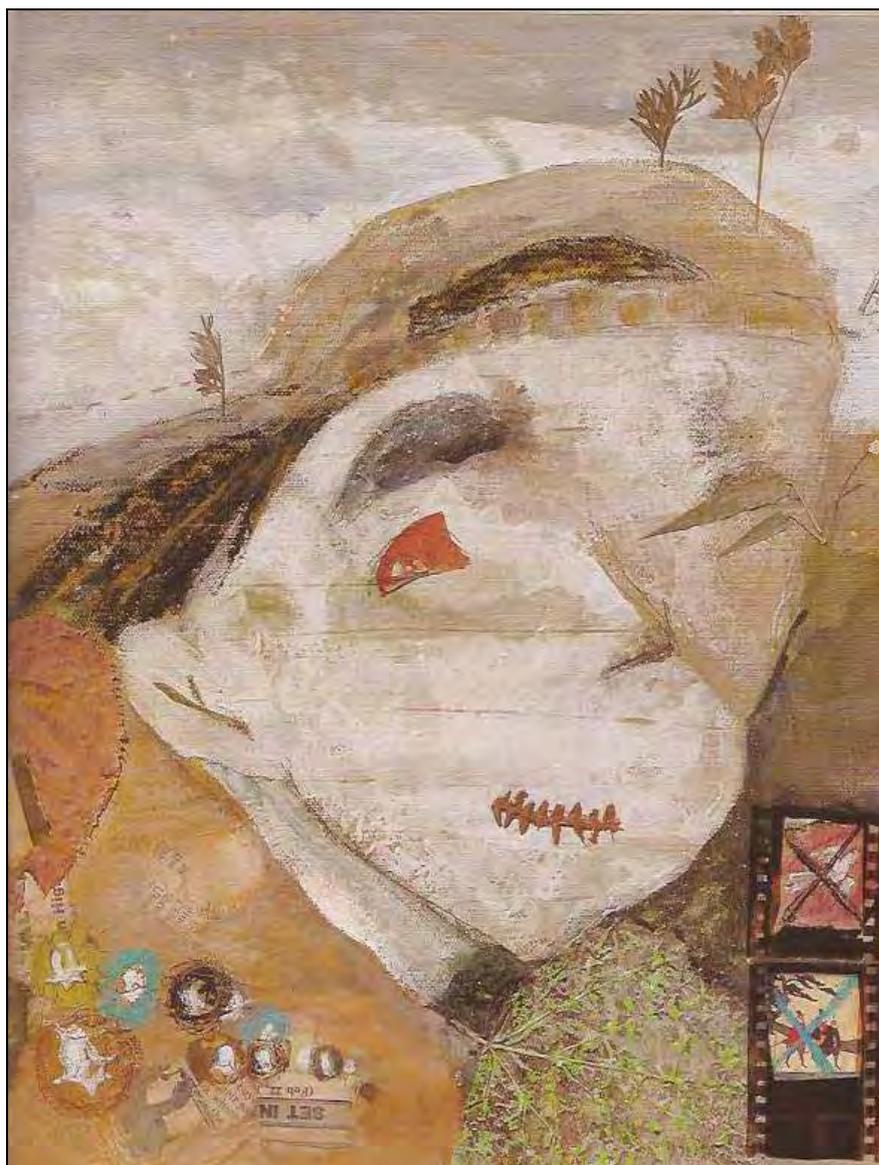


Figura 1 - Ilustração do livro “A maior flor do mundo” com o menino da história representado.

O Prof Luciano, de Artes, comentou as imagens do livro, afirmando que o ilustrador mistura várias técnicas e que em uma página somente, uma ilustração já renderia muito conteúdo artístico a ser trabalhado com os alunos. Ele disse que este ilustrador traz uma mistura de materiais, desde folhas secas, como de salsinha, até guache. O Prof relacionou as ilustrações à arte contemporânea.

Os professores acharam melhor passar primeiro o filme de curta metragem, pois assim as crianças entenderiam a história.

Escola do centro

Na escola do centro, conseguimos acessar o *blog* da Fundação Saramago. Vimos uma experiência de reescrita do conto que uma professora desenvolveu com seus alunos e enviou ao *blog*. As professoras consideraram impossível uma criança escrever um texto daqueles, que com certeza quem havia desenvolvido aquela reescrita tinha sido alunos mais velhos, provavelmente de dez anos e com a ajuda da professora, ou seja, um texto coletivo, e que até mesmo a própria professora deveria ter escrito. Mostrei outras atividades de reescrita do conto que estavam publicadas no *blog*, como o conto trabalhado em formato de poemas.

Depois de entrar em contato com essas atividades, em que vários outros professores desenvolveram tomando o conto como base, as professoras consideraram que valia a pena tentar desenvolvê-la com seus alunos. Passei o filme de curta metragem e, então, se animaram e começaram a dar sugestões de como passar o filme para os alunos depois de trabalhar com o livro. Consideraram que seria interessante também que os alunos fizessem desenhos sobre a história, ou seja, que os terceiros, quarto e quintos anos desenvolvessem a reescrita, e os primeiros e segundos desenhassem. Após o filme e o *blog*, fizemos, por fim, a leitura coletiva do conto. As professoras foram receptivas e participaram de todas as atividades.

A Profa Ivonete se mostrou muito interessada, afirmando que achava importante trabalhar o conto articulando-o aos objetivos da educação ambiental. A Profa Rose falou que, mesmo que o conto estimulasse o desenvolvimento de uma atitude individual na criança, seria uma atividade “válida”. As professoras iniciaram uma discussão sobre o que era consciência ambiental.

Depois disso, no início de 2012, as professoras que fizeram as atividades com o conto infantil com seus alunos, entregaram-me os trabalhos. A Profa Helena explicou como realizou as atividades com seus alunos e como abordou a educação ambiental, a Profa Ivonete me entregou as atividades realizadas pelos alunos, dizendo que desenvolveu a atividade com o conto com os alunos do primeiro ano, porém sem explicar como foi o desenvolvimento da atividade, somente que teve pouco tempo. A Profa Helena inicialmente utilizou algumas revistas em quadrinhos da Turma da Mônica com os alunos, que discutiam o tema meio ambiente. Primeiramente, ela disse que leu o livro duas vezes em roda para sua turma do segundo ano. Cada grupo de três alunos ficou com um livro. Depois leu mais uma vez com um livro somente, pois a Profa Ivonete já havia pegado o restante para trabalhar com seus alunos.

Primeiramente ela perguntou aos alunos o que era ecologia, do mesmo modo que perguntamos às professoras o que era educação ambiental na atividade com as tarjetas de papel. Os alunos responderam, escrevendo em um papel. Ela pediu para que os alunos reescrevessem a história e fizessem uma ilustração. No momento seguinte, a professora e os alunos realizaram uma escrita coletiva, em que cada aluno se lembrava de um detalhe diferente da história, de acordo com a Profa Helena. Para o show de talentos, que ocorre anualmente no encerramento do ano, ela desenvolveu com a turma do segundo ano a apresentação da história em forma de teatro, com cenário e música.

No início de 2012, iniciando as atividades com os professores, algumas professoras como a Profa Marisa, nova na escola e lecionava para o quinto ano, e a Profa Tatiane, que estava desde o ano anterior na escola e também lecionava para o quinto ano, interessaram-se pelas atividades. No entanto, a Diretoria Profa Valéria e a Profa Mirtes definiram que as atividades seriam desenvolvidas somente com as professoras dos anos iniciais. Começamos a pensar como trabalhar o conto com as crianças. Sugeri a proposta inicial: da reescrita do conto pelos alunos. A Profa Bete adorou a proposta, principalmente depois de mostrar o livro para sua filha, professora de português. A Profa Isadora sugeriu que a Profa Ivonete tentasse fazer um vídeo com seus alunos por meio de fotografias e massinha de modelar, oferecendo ajuda a ela. Um ponto que essa professora colocou foi que gostaria de trabalhar no entorno da escola.

4.3 Terceira atividade – Estudo do texto de Sauvé (2005)

Escola do bairro

Combinamos que estudaríamos um texto que daria maiores informações sobre educação ambiental. O texto que considerei mais adequado foi o de Sauvé (2005), que aborda várias concep es de educa o ambiental. O objetivo era o de apresentar e discutir os diversos conceitos de educa o ambiental praticados.

Com a inser o da proposta de pesquisa no Planejamento escolar em ambas escolas, os professores e a dire o encararam mais seriamente a ideia. Combinamos as datas dos encontros ao longo do semestre, elaboramos um cronograma flexível de acordo com as possibilidades e necessidades dos professores. Nesse cronograma, incluímos um planejamento constituído por novos esquemas de atividades, baseado no que havíamos realizado no ano anterior, sempre levando em conta a flexibilidade desse processo.

Em 2012, no dia do estudo do texto de Sauvé (2005) na escola do bairro, os professores escolheram o que consideravam como melhor modo de estudo do texto, e decidiram cada um ler uma concepção de educação ambiental e expor a todos em sequência. Lemos e discutimos duas correntes da educação ambiental propostas por essa autora. As professoras identificaram a corrente “recursista” (Quadro 4) como a mais trabalhada na escola, corrente na qual elas identificam as práticas educativas escolares.

Quadro 4. Corrente conservacionista/recursista, segundo Sauvé (2005, p. 19).

Esta corrente agrupa as proposições centradas na “conservação” dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade quanto à sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrimônio energético, o patrimônio construído, etc. Quando se fala de “conservação da natureza”, como da biodiversidade, trata-se sobretudo de uma natureza-recurso. Encontramos aqui uma preocupação com a “administração do meio ambiente”, ou, melhor dizendo, de gestão ambiental.

A “educação para a conservação” certamente sempre foi parte da educação familiar ou comunitária nos meios onde os recursos são escassos. Entre outras, ela se desenvolveu em situações de guerra em meados do último século – por exemplo, fundindo velhas panelas para fazer munições (triste reciclagem!) – e ao constatar os primeiros sinais de esgotamento dos recursos depois do boom econômico, após a Segunda Guerra Mundial nos países desenvolvidos.

Os programas de educação ambiental centrados nos três “R” já clássicos, os da Redução, da Reutilização e da Reciclagem, ou aqueles centrados em preocupações de gestão ambiental (gestão da água, gestão do lixo, gestão da energia, por exemplo) se associam à corrente conservacionista/recursista. Geralmente dá-se ênfase ao desenvolvimento de habilidades de gestão ambiental e ao ecocivismo. Encontram-se aqui imperativos de ação: comportamentos individuais e projetos coletivos. Recentemente, a educação para o consumo, além de uma perspectiva econômica, integrou mais explicitamente uma preocupação ambiental da conservação de recursos, associada a uma preocupação de equidade social.

Porém, os professores não comentaram as correntes, eles participaram lendo sobre cada corrente. Quem teceu diversos comentários sobre cada corrente foi a Profa Coordenadora Olga, e nenhum outro professor tinha comentários após sua fala. Ela comentou o trabalho de educação ambiental que desenvolveu em parceria com o CEFAM, quando a Polícia Ambiental levantava os temas e colocavam em prática por meio de projetos.

Em outro dia, dividimos as correntes da educação ambiental propostas por Sauvé (2005) para estudo: uma para cada professor. Os professores ficaram muito resistentes, mas depois concentraram-se e terminaram de ler, apontando as características principais de cada corrente.

Após as correntes serem distribuídas, Prof José, que ficou com a corrente “holística” (Quadro 5), preferiu recorrer ao dicionário para compreender. Ele descobriu que refere-se ao todo, que o ser humano está ligado a todo o universo. Alguns professores reclamaram bastante desta dinâmica, pois não queriam fazer leituras e muito menos explicar para os demais, pois isso exige um estudo e um entendimento do conteúdo, o que é difícil depois de lecionar o dia todo nas condições proporcionadas pela escola.

Quadro 5. Corrente holística, segundo Sauvé (2005, p. 26).

Segundo os educadores que inscrevem seus trabalhos nesta corrente, o enfoque exclusivamente analítico e racional das realidades ambientais encontra-se na origem de muitos problemas atuais.   preciso levar em conta não apenas o conjunto das múltiplas dimensões das realidades socioambientais mas também das diversas dimensões da pessoa que entra em rela o com estas realidades, da globalidade e da complexidade de ser “ser-no-mundo”. O sentido de “global” aqui   muito diferente de “planetário”, significa, antes, holístico, referindo-se   totalidade de cada ser, de cada realidade, e   rede de rela es que une os seres entre si em conjuntos onde eles adquirem sentido.

A corrente holística não associa proposi es necessariamente homog neas, como   o caso das outras correntes. Algumas proposi es, por exemplo, estão mais centradas em preocupa es de tipo psicopedagógico (apontando para o desenvolvimento global da pessoa em rela o ao seu meio ambiente); outras estão ancoradas em uma verdadeira cosmologia (ou visão do mundo) em que todos os seres estão relacionados entre si, o que leva a um conhecimento “orgânico” do mundo e a um atuar participativo em e com o ambiente.

A Profa L via disse que gostaria de entender melhor a corrente da sustentabilidade (Quadro 6). Os professores se mostraram muito atentos   forma, em como desenvolver as correntes, que estava explicitado em cada uma. Direcionei os estudos, voltando para como trabalhar o livro, para irem refletindo sobre isso.

Quadro 6. Corrente da sustentabilidade, segundo Sauvé (2005, p. 37).

A ideologia do desenvolvimento sustentável, que conheceu sua expansão em meados dos anos 1980, penetrou pouco a pouco o movimento da educa o ambiental e se imp o como uma perspectiva dominante. Para responder às recomenda es do Capítulo 36 da Agenda 21, resultante da C pula da Terra em 1992, a UNESCO substituiu seu Programa Internacional de Educa o Ambiental por um Programa de Educa o para um Futuro Viável (UNESCO, 1997), cujo objetivo   contribuir para a promo o do desenvolvimento sustentável. Este último supõe que o desenvolvimento econômico, considerado como a base do desenvolvimento humano,   indissociável da conserva o dos recursos naturais e de um compartilhar equitativo dos recursos. Trata-se de aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos e se possa assegurar as necessidades do amanhã. A educa o ambiental torna-se uma ferramenta, entre outras, a serviço do desenvolvimento sustentável.

Segundo os partidários desta corrente, a educação ambiental estaria limitada a um enfoque naturalista e não integraria as preocupações sociais, em particular as considerações econômicas no tratamento das problemáticas ambientais. A educação para o desenvolvimento sustentável permitiria atenuar esta carência.

Escola do centro

Preparei uma apresentação com o conteúdo do texto da Sauvé (2005). Nesta apresentação do texto foi realizada somente para duas professoras: Profa Maíra, que tinha iniciado suas atividades na escola há pouco e não o conhecia, e a Profa. Rose, que era aquela que desenvolveu o projeto individual sobre o lixo.

A Profa Rose sempre se mostrou irreduzível na sua perspectiva de educação ambiental. Ela a considera como ensino de ecologia e de ciências, além do ensino de atitudes ambientalmente corretas. Ela considerou, em várias ocasiões, que as crianças não conseguem ter um olhar crítico da realidade e que é quase impossível que o professor desenvolva esta perspectiva com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após a apresentação, onde procurei simplificar a linguagem do texto, uma professora fez considerações sobre as dificuldades encontradas: um assunto muito difícil e com uma linguagem complicada. A Profa Maíra quis saber qual concepção de educação ambiental eu considerava mais “válida” e a Profa Rose posicionou-se em relação à concepção de sustentabilidade.

Deixei dez livros com o conto com a Profa Coordenadora Mirtes, para que ela distribuísse junto às professoras para iniciarem o trabalho com seus alunos. Outras professoras deixaram seus e-mails solicitando que eu enviasse a apresentação do texto da Sauvé (2005) a elas. Nesta apresentação eu destacava a diversidade de concepções de educação ambiental e que as correntes discutidas pela autora tinham pontos em comum e pontos de divergência entre elas. Depois, apresentei as correntes que a autora define como tradicionais: naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista e a moral/ética; e as mais recentes: holística, bio-regionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da eco-educação e a da sustentabilidade. Assim, apresentei a concepção, os enfoques e possibilidades de trabalho que cada uma sugere, como considera Sauvé (2005).

Ficou combinado, então, que trabalharíamos com as professoras dos primeiros e segundos anos e a Profa Isadora, do terceiro ano, turma que desenvolveu a proposta e o teatro junto da Professora Helena no final de 2011. Ali, as professoras decidiram dividir o texto da Sauvé (2005) para uma leitura inicial. Cada professora ficou com duas correntes para serem estudadas e apresentadas.

Na leitura do texto da Sauvé (2005), a Profa Ivonete apresentou a corrente “naturalista” (Quadro 7) e disse que lembrou dos naturistas quando leu esta concep o de educa o ambiental em um primeiro momento, no entanto refletiu sobre o texto e considerou que o ser humano   parte da natureza, um elemento dela. Outra corrente apresentada foi a “recursista” e algumas questões sobre recursos naturais (preservacionista), gestão ambiental e consumismo foram debatidas. As professoras identificaram que esta   a perspectiva que vivemos. Segundo a Profa Ivonete, a corrente resolutiva visa buscar soluço para os problemas que já existem. A Profa Bete não apresentou a corrente que ficou sob sua responsabilidade. Neste dia, a Profa Coordenadora estava participando de um curso convocada pela Diretoria de Ensino.

Quadro 7. Corrente naturalista, segundo Sauvé (2005, p. 18).

Esta corrente   centrada na rela o com a natureza. O enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana   da natureza).

A tradi o da corrente naturalista   certamente muito antiga, se consideramos as “li es de coisas” ou a aprendizagem por imersão ou imita o nos grupos sociais cuja cultura está estreitamente forjada na rela o com o meio natural. No curso do último século, a corrente naturalista pode ser associada mais especificamente ao movimento de “educa o para o meio natural” (*nature education*) e a certas proposi es de “educa o ao ar livre” (*outdoor education*).

As proposi es da corrente naturalista com frequência reconhecem o valor intrínseco da natureza, acima e além dos recursos que ela proporciona e do saber que dela se possa obter.

Eu solicitei   Profa Bete que apresentasse e discut ssemos a última corrente. Ela resistiu um pouco, mas apresentou muito bem. Depois, perguntou o que era transdisciplinaridade. Então respondi dizendo que a questão dela era muito boa e fiz alguns comentários sobre as diferenças entre e o que era transdisciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, segundo Tozoni-Reis (2012).

O tempo foi curto para que todas as professoras realizassem a apresenta o, e algumas correntes seriam apresentadas em outro momento. Cada professora ficou com um exemplar do

livro de José Saramago para pensarem na atividade de reescrita do conto. Além disso, combinamos que cada professora faria uma questão sobre a educação ambiental no contexto escolar, para debatermos sobre o tema.

Nesta escola, as professoras estabeleceram relações entre algumas concepções de educação ambiental e em que contexto as encontrávamos, diferente da escola do bairro, em que os professores normalmente se pautavam em como eram desenvolvidas, nas possibilidades de execução das concepções.

Esclareci que, para desenvolver uma concepção crítica de educação ambiental, superando as concepções mais pontuais e simplistas, como mudança de atitudes ou de ensino de ciências, tínhamos que nos apropriar de conteúdos sobre a educação ambiental. Concordei que o texto era difícil, porém com as discussões poderíamos nos apropriar do seu conteúdo, teríamos ferramentas para argumentar e questionar diversas questões da prática pedagógica e até mesmo as condições de trabalho às quais os professores estão submetidos. Portanto, assim, por meio da apropriação crítica de conteúdos e discussões, teríamos cada vez mais condições de alcançar a autonomia no “que fazer” cotidiano dos professores. Ao final, combinamos que no encontro seguinte trataríamos do texto de Tozoni-Reis (2008b).

4.4 Quarta atividade – Estudo do texto de Tozoni-Reis (2008b)

Escola do bairro

Realizamos a terceira atividade que era a discussão do texto de Tozoni-Reis (2008b) sobre pesquisa-ação-participativa. Na segunda parte do agora ATPC iniciei as atividades com os professores. Com a leitura e discussão do texto, citamos os pontos principais, que mais chamavam a atenção e comentamos da educação ambiental enquanto um processo continuado, permanente, com estratégias específicas desenvolvidas pelos seus participantes.

Um pouco antes de começar a leitura, a Profa Marlene, de Artes, levantou uma dúvida em relação ao texto de Tozoni-Reis (2008b) e que, na verdade, não concordava com uma questão do texto. Ela parou na página 12, no primeiro parágrafo, em que a autora fala sobre o pensamento marxista. Profa Marlene considera que Marx parte muito “do material” e que não é somente isso que importa e que deve ser ensinado aos alunos. Comentei que considerava que este pensamento de Marx dava conta de responder muitas questões e que o significado do materialismo é compreender a realidade concreta, para poder atuar por meio de uma prática transformada e transformadora, que o materialismo não significava prender-se à bens

materiais. Trazendo isso para a escola, consideramos que seria partindo da realidade concreta da escola, conhecendo e compreendendo esta realidade, que deveríamos buscar a escola que queremos, transformando nossa prática pedagógica.

A Profª Marlene quis discutir a questão do “amor”, levantada no encontro anterior, considerando que o “amor” é essencial para o ensino e que deve-se ensinar o “amor” para as crianças. Ela compreendeu que na história do conto, por exemplo, o menino salvou a flor por “amor”. A maioria das professoras concordou com ela.

A partir destas considerações, questioneei: e o compromisso político? O que é compromisso político? Percebi que eles possuíam um conceito de “político” no senso comum, não compreendiam que a educação é política. Discutimos sobre o que era “político” no sentido de ter um compromisso, de garantir aos alunos o acesso ao saber científico e que, de acordo com os posicionamentos dos professores, sua prática pedagógica levará estes posicionamentos, mostrando aos alunos o que pensam. Se possuem posicionamentos mais conservadores ou se possuem opiniões mais progressistas, suas ações pedagógicas, tanto na forma como no conteúdo, terão este mesmo sentido. Neste momento percebi que os professores permaneceram calados. Minha argumentação considerou o amor importante, que valores são transmitidos aos alunos, mas que compreender a realidade e pautar-se na razão, não significava deixar de lado as emoções, que é necessário reconhecer que na relação entre os professores e os alunos exige que o compromisso político permeie o processo de ensino e a aprendizagem críticos dos conteúdos.

Depois disso, a Profª Regiane, que está a pouco tempo de sua aposentadoria, comentou que no início de sua prática docente, ficou muito frustrada com a situação da escola, dos alunos, pois tinha uma perspectiva muito ingênua, e que, atualmente, ela reconhece a realidade do aluno, portanto ela compreende mais certos acontecimentos, diferentemente do início. Ela comentou que quando começou a dar aulas ela esperava que os alunos seriam disciplinados e que ela teria melhores condições de trabalho. Porém, ela teve um “choque de realidade”, percebendo que os alunos, muitas vezes, são indisciplinados por problemas familiares e que o professor tem de lidar com situações que não está preparado para enfrentar. Por isso ela comentou que hoje ela compreende mais a realidade e consegue lidar melhor com isso. Contudo percebemos que, na verdade, a professora se conformou com a realidade, mesmo não concordando com os problemas existentes.

A Profa Marlene considerou que, então, a inserção da educação ambiental não seria somente realizar esta proposta que fizemos, mas que o tema ambiental deveria estar sempre nos conteúdos a serem desenvolvidos na escola, ou seja, que a questão ambiental deve ser tratada sempre.

O Prof Luciano perguntou: “*em que lugar fica o cotidiano da criança na educação ambiental?*”. Falei que para discutir isso, teríamos de partir antes da função da escola. Começamos a discutir a função da escola. As professoras concordaram que o saber sistematizado é importante, porém afirmaram que é necessário partir do cotidiano do aluno, levando em conta que o Prof. Luciano questionou esta posição construtivista de partir do cotidiano. Notei que nessa discussão os professores se expressavam de forma muito confusa, mas foi um momento bastante importante do processo que vivemos juntos na escola. Participei dessa discussão considerando que os alunos trazem representações em relação ao conteúdo científico que devem ser consideradas pelo professor, inclusive em relação à educação ambiental. Considerei que é importante que os professores conheçam o conhecimento que os alunos trazem, o senso comum, mas que não concordava de que esse conhecimento tem finalidade em si, nem mesmo para motivar os alunos em determinados assuntos, muito menos que o conhecimento escolar deve ser prático-utilitarista, como o Prof. Luciano estava querendo dizer quando trouxe o questionamento sobre a perspectiva do construtivismo. Explicitei minha posição, de que achava importante que o professor, por meio de sua mediação, possibilitasse que o aluno compreenda as relações entre a vida cotidiana e as produções mais elevadas do conhecimento humano, indo além da aparência e da superficialidade, do senso comum.

Falamos que no nosso último encontro iríamos pensar justamente a inserção da educação ambiental na escola, baseada no que estudamos e desenvolvemos até então. Muitas professoras adoraram a ideia visto que os projetos sempre são executados e deixados de lado, para trás, como se não tivesse desenvolvido nada.

Escola do centro

Na Escola do centro não conseguimos realizar o estudo deste texto. Nesta escola, a Profa Rose pediu que eu desse auxílio em um projeto sobre meio ambiente que ela gostaria de desenvolver com seus alunos. Mesmo com algumas restrições a sua abordagem dos problemas ambientais, de ensino de ecologia e de atitudes, auxiliei a professora no

planejamento, que teve como tema básico o meio ambiente. Sugeri que lêssemos e estudássemos aquele texto que faz a crítica às propostas mais comuns de reciclagem de resíduos sólidos para discutir algumas questões, mas ela não se interessou, afirmando que sabia o que gostaria de fazer. Por fim, fizemos o planejamento. Ela quis incluir o ensino de Ciências junto de conteúdos de ecologia. Tentei inserir a educação ambiental em nossas discussões, mas ela sempre esquivava-se das questões sociais. Quando sugeri trazer um “catador” de lixo para conversar com os alunos e problematizar toda a questão, como havia sugerido a Profa Ivonete, ela desaprovou. Ainda no planejamento sugeri que ela fizesse um mapeamento ambiental da escola com as crianças, como indica MEYER (1991), e que, ao final da problematização e dos temas que ela iria abordar sobre o lixo, retomasse o que havia sido levantado pelas crianças, para propor ações na escola junto delas. Por meio do mapeamento, as crianças compreenderiam melhor o ambiente escolar identificando-o como espaço social, histórico, político e cultural.

A Profa Rose insistiu que discutiria com os alunos como o lixo era produzido e qual o seu destino, incluindo a metodologia dos 3 R’s: reduzir, reutilizar e reciclar. Seu objetivo foi priorizar a mudança de atitude, com o argumento de que a criança levaria para a família a proposta de mudança de atitude. Ainda em relação ao planejamento da Profa Rose, sugeri uma atividade para as crianças levantarem os problemas ambientais locais em relação ao lixo, para que esse estudo fosse contextualizado, mas novamente ela não aceitou: qualquer tentativa de algo diferente para o trabalho com os alunos não foi aceita. Uma das atividades que ela incluiu no planejamento nos chamou a atenção: pedir para que os alunos fizessem uma lista do lixo que a mãe produziu para fazer o almoço.

4.5 Compreendendo as atividades realizadas junto aos professores

Os dados sobre as atividades junto aos professores apresentados até aqui neste Capítulo, merecem análise. Para iniciarmos sua compreensão, é necessário entender alguns aspectos que envolveram essas atividades. Quando levamos a proposta de pesquisa aos professores das duas escolas, apesar do receio que eles tiveram em relação à educação ambiental e à proposta de aprofundar as questões socioambientais a partir do conto “A maior flor do mundo”, consideraram necessário o estudo sobre a educação ambiental, junto da análise e do estudo coletivos do conto.

Na primeira atividade, com as tarjetas de papel para que os professores manifestassem o que eles compreendiam como educação ambiental e de que forma eles desenvolviam as atividades com seus alunos, os professores iniciaram as discussões acerca do que é educação ambiental. Problematizando com os professores o porquê do uso daqueles termos e, principalmente questionando-os sobre suas concepções, eles mostraram argumentos que não sustentavam seus raciocínios. Percebi que muitos deles falavam espontaneamente o que achavam, sem realizarem uma reflexão.

Apesar da necessidade de inserir a educação ambiental na escola, as estratégias, princípios e objetivos educativos não são os mesmos para todos. As diferenças conceituais resultam na construção de diferentes práticas educativas ambientais. (TOZONI-REIS, 2005). Apesar das diferenças entre nosso entendimento e o entendimento que os professores expressaram, não encontramos diferenças significativas entre as concepções de educação ambiental dos professores nas duas escolas. Nesta primeira atividade buscávamos provocar os professores para uma reflexão, a partir de questionamentos e apresentando outras maneiras, outros olhares para as questões que eles iam levantando.

Pudemos identificar várias concepções dos professores, como a educação ambiental conteudista, em que é ensinado conteúdos de ecologia e ciências, e a educação ambiental atitudinal – ou comportamental -, essas duas abordagens são reducionistas, pois não problematizam as questões socioambientais em suas diversas dimensões. Além disso, os professores mostraram uma perspectiva conservadora de desenvolvimento sustentável, preservacionista e protecionista.

Tozoni-Reis (2005) sintetiza essas diferenças conceituais em grandes grupos: a educação ambiental de fundo disciplinatório e moralista, como “adestramento ambiental”, a educação ambiental centrada na transmissão de conhecimentos. e a educação ambiental transformadora e emancipatória. Podemos verificar que os professores possuem concepções que consideram que a educação ambiental deve promover mudança de comportamentos e conteúdos que promovam uma relação mais adequada com o ambiente.

Os professores pareceram incomodados com as perguntas que eu fazia, não queriam refletir sobre o que tinham falado e consideravam suas perspectivas como inquestionáveis. Este posicionamento dos professores em não aceitar questionamentos, que acham que não é preciso avançar em sua prática pedagógica, segundo entendo é decorrente de diversos fatores, como a condição de trabalho do professor, a organização da escola que o docente tem que

submeter-se e, também, às condições precárias de formação do professor em relação aos aspectos reflexivos do processo educativo na formação inicial e continuada. Diante disso tudo, estudar e se apropriar dos conhecimentos, exigência inerente ao trabalho do professor, tornam-se tarefas difíceis.

Enquanto eu mostrava uma perspectiva de educação ambiental que pretendia promover um processo de conscientização, uma educação ambiental que fosse política e transformadora, os professores consideravam importantes a sensibilização ambiental e a transmissão de conhecimentos ecológicos (TOZONI-REIS, 2007a, p. 179).

No entanto, quando mostrei aos professores outras concepções em relação às problemáticas socioambientais, eles aceitaram a atividades de estudos sobre as correntes da educação ambiental (SAUVÉ, 2005) e as concepções pedagógicas de educação ambiental (TOZONI-REIS, 2008b), além da análise e estudo das possibilidades com o conto. Ou seja, ao tomar conhecimento de outras possibilidades, eles se interessaram um pouco mais pela proposta como um todo, reforçando a análise de que a educação ambiental não esteve presente em sua formação, inicial e continuada.

Nas duas escolas, os professores identificavam as correntes que achavam mais pertinentes ao trabalho que deveriam desenvolver com a educação ambiental na escola e as que eram desenvolvidas na escola. Eles perceberam que a corrente que era desenvolvida na escola era a recursista e a corrente que mais lhes chamavam a atenção era a da sustentabilidade.

As correntes se referem a perspectivas teórico-metodológicas adotadas para o desenvolvimento da educação ambiental, os fundamentos e as práticas de cada concepção. Sauvé (2005) assume a dificuldade de escolher uma educação ambiental dentre tantas possibilidades.

Em relação à corrente recursista, a autora discute que um objetivo seria a conservação ambiental tendo em vista a gestão ambiental, instituindo códigos de comportamentos que seriam adequados ou não, tendo em vista a preservação do meio ambiente. Apesar de notarem que esta perspectiva está nas escolas, os professores não teceram críticas a esta corrente. Alguns se posicionaram, indicando a corrente da sustentabilidade como a mais interessante.

Na corrente da sustentabilidade Sauvé (2005) toma “sustentabilidade” como um “desenvolvimento sustentável” menos economicista. Apesar de compreendermos que os termos não possuem o mesmo significado, percebemos cada vez mais a incorporação do

termo “sustentabilidade” em ações ditas de “responsabilidade socioambiental” por empresas e grandes corporações que, na verdade, prezam por um desenvolvimento sustentável, hoje – depois da Rio+20 – melhor conhecido pela expressão “economia verde”, atende diretamente aos interesses do capital.

No entanto, é possível compreender que sustentabilidade diz respeito aos seres humanos se relacionarem de outra forma entre si e com a natureza, priorizando as dimensões democrática e coletiva, com a transformação do modelo de desenvolvimento atual. Os processos educativos ambientais para a sustentabilidade visam a necessária transformação socioambiental (TOZONI-REIS, 2011).

Para Sauvé (2005), esta corrente pretende assegurar os recursos naturais para que possam existir no futuro e serem compartilhados. Assim,   objetivo desta corrente contribuir com um desenvolvimento econômico com maior respeito às problemáticas socioambientais.

Mesmo que eu tenha argumentado em rela o   corrente prática ou   corrente crítica, que defende a transforma o da realidade com emancipa o dos seres humanos, os professores não se interessaram pelo conteúdo dessa corrente, apoiando a corrente da sustentabilidade baseada na ideia de “garantir um futuro melhor a todos”. Esse   um dado que merece análise neste estudo. Sabemos que esta perspectiva   amplamente divulgada na grande m dia, uma das principais fontes de informa es dos professores da educa o básica para trabalharem com educa o ambiental junto a seus alunos (TOZONI-REIS, *et all*, 2011). Esse   mais um indicador do senso comum pedagógico, em especial em rela o   educa o ambiental, que temos que enfrentar no processo de sua inser o na escola.

Levamos aos professores, por meio do texto de Tozoni-Reis (2008b), algumas concep es pedagógicas da educa o ambiental. A primeira está relacionada   educa o ambiental conteudista e técnica, envolvendo ensino de ciências e ecologia, a segunda está relacionada   educa o ambiental comportamentalista, em que comportamentos adequados são estimulados, e a terceira   educa o ambiental que contextualiza, questiona e problematiza as questões socioambientais tendo em vista uma educa o ambiental crítica, emancipatória e transformadora.

Enquanto Sauvé (2005) produziu um mapeamento das correntes de educa o ambiental que são desenvolvidas, Tozoni-Reis (2008b), tendo como foco a educa o ambiental na escola, discutiu, a partir do enfoque pedagógico, a educa o ambiental. Assim, na leitura e no estudo do texto de Tozoni-Reis (2008b) os professores se sentiram mais

provocados e incomodados. Interessante notarmos que os professores se incomodaram quando leram algumas ideias fundamentadas em Marx, explicitadas no texto. Os professores, apesar de não terem conhecimento desta teoria, expressaram argumentos superficiais, do senso comum, sem nenhum fundamento teórico. Encontramos também indicadores da precária formação dos professores: em lugar de formação teórica, ideias espontaneístas como “educar com amor” e “educar por amor”.

Portanto, além de uma formação nos cursos de graduação mais comprometida, menos aligeirada e, pelo menos, com mais conteúdo, podemos ver como necessário investir em cursos de formação continuada que promovam o questionamento e a problematização para além da superfície dos problemas, trabalhando com as causas dos problemas socioambientais. Desta maneira poderemos contribuir para que os professores tenham uma formação mais consistente, não deixando se levar pelas concepções superficiais, repetindo e reproduzindo ideias que interessam ao sistema político e econômico, que a grande mídia quer que acreditem.

Na análise e estudo do conto, alguns professores tiveram acesso ao blog, no que constam produções de reescrita de vários alunos, além de assistirem ao curta-metragem baseado no conto. Nessas atividades e durante a leitura do livro, dois aspectos foram os que mais nos chamam atenção. O primeiro deles refere-se aos professores dizendo que o conto era muito complexo, que envolvia palavras muito difíceis para a idade dos alunos, que os alunos não entenderiam o objetivo da atividade de reescrever a história do livro, etc. Outro aspecto que também nos chama a atenção está relacionado ao fato das professoras considerarem as ilustrações do livro “muito feias”, “escuras”, com “poucas cores” e que seus alunos não iriam gostar das gravuras.

Esses dois aspectos, nos levam a identificar uma concepção até certo ponto confusa, além de um certo “senso comum pedagógico” sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças pelos professores. Quando eles consideram que os alunos em determinada fase de desenvolvimento não conseguem aprender palavras muito complexas ou que os alunos não iriam gostar da leitura do livro e, principalmente, que as ilustrações seriam rejeitadas por eles, o argumento principal foi que tanto o texto quanto as ilustrações não prenderiam a atenção dos alunos.

Buscando compreender essas questões, Pasqualini (2011), Duarte (1999) e Martins (2011), que discutem o desenvolvimento infantil com suporte teórico em Vigotski, entendem

que o desenvolvimento se caracteriza por rupturas e saltos qualitativos que alternam períodos estáveis e períodos críticos. Ele não ocorre de maneira progressiva linear como pudemos perceber no tom dos argumentos dos professores sobre as atividades com o conto propostas, mas por mudanças graduais que se acumulam e produzem rupturas por meio de mudanças mais bruscas. Essa perspectiva dialética de desenvolvimento considera o contexto social e histórico para compreender que o ensino é responsável por promover o desenvolvimento das crianças. Isto é, não são as condições biológicas do desenvolvimento das “estruturas mentais” que garantem o desenvolvimento, mas as experiências sociais e históricas que os sujeitos em desenvolvimento têm – ou não – oportunidades de vivenciarem. Nesse sentido, a educação sistematizada, ou melhor, o ensino escolar é de fundamental importância, pois organiza intencionalmente essas experiências.

A perspectiva de que em determinada faixa etária o desenvolvimento da criança ainda não possibilita que ela compreenda processos mais complexos, como abstrações, e que as crianças devem ter acesso na escola ao que lhes dão prazer e ao que gostam, são perspectivas enraizadas nas concepções de aprendizagem e de desenvolvimento infantil que os professores carregam, embora de certa forma não fundamentadas claramente. Os dados coletados por este estudo nos indicam que eles têm essas concepções a partir do que lêem nos documentos oficiais e nos processos de capacitação que têm acesso nas escolas. Pude perceber que, essas práticas trazem aos professores uma “mistura” teórica, um embaralhado de concepções de ensino e de aprendizagem, formando essa noção de “construtivismo” que encontramos nas falas dos professores.

Com isso, os professores parecem incorporar ideias, reproduzindo-as na forma de prática pedagógica não somente em sala de aula, mas em todo o contexto escolar. Este “sincretismo” de teorias pedagógicas e de teorias da aprendizagem e do desenvolvimento fazem com que os professores construam um discurso construtivista.

A teoria do desenvolvimento e da aprendizagem que orienta este estudo, que se configura muito mais como uma teoria do ensino, afirma ser necessário se libertar do equívoco de que o desenvolvimento infantil deve percorrer ciclos evolutivos lineares e que seria necessário, portanto, “preparar o terreno” para a aprendizagem ser construída. Na perspectiva da teoria de Vigotski, o ensino precede o desenvolvimento, isto é, a atividade-guia impulsiona o desenvolvimento, ou seja, as crianças se desenvolvem segundo as experiências

sociais – no caso da educação escolar, o ensino – que vivenciam (PASQUALINI, 2011; DUARTE, 1999 e MARTINS, 2011).

Outro ponto que chamou nossa atenção, a partir dos resultados, está relacionado ao fato dos professores considerarem as ilustrações do livro “feias”. Isso parece ser um indicador do distanciamento que dos professores da educação básica com relação aos aspectos estéticos da cultura e das artes. Vimos como os professores consideraram as ilustrações muito “feias”, pouco coloridas e que, por isso, seus alunos não iriam gostar. Além disso, o próprio texto de José Saramago foi desvalorizado no seu aspecto estético. Por outro lado, sabemos da importância desse autor para a literatura mundial, em especial em língua portuguesa. O mesmo poderíamos dizer da ilustração: causa-nos surpresa que um autor e uma editora com a qualidade editorial do livro que contém o conto seja tão mal considerado pelos professores. Que valores estéticos foram considerados?

Sobre isso, Duarte, Ferreira e Anjos (2012) consideram que um caminho que permite a nós, humanos, ir além da aparência fetichista cotidiana das coisas é o das Artes, pois elas mostram a fusão da aparência com a essência, revelando as “contradições intensificadas da realidade”. Estes autores, baseados em Georg Lukács, tratam do processo de “recepção” da obra de arte, no qual o receptor volta sua atenção ao conteúdo da obra. Eles afirmam que a Arte produz nos sujeitos sentimentos que não são vivenciados no cotidiano. Deste modo, a obra de arte liga o percurso da vida individual ao percurso histórico da humanidade, incorporando-a a sua própria subjetividade (DUARTE; FERREIRA; ANJOS, 2012). Nesse sentido, a mediação pedagógica é importante para que o aluno aprenda a relação entre o indivíduo e a obra de arte.

Esses mesmos autores, baseados em Vigotski, nos mostram como a arte pode ser reprodutora da vida cotidiana dos sujeitos e que a arte de real valor traz aos sujeitos efeitos diferentes dos que as pessoas possuem em sua vida cotidiana. Portanto, a ideia principal defendida pelos autores é que a arte no ambiente escolar deve ser esta “arte de real valor”, que não reproduz a vida cotidiana, mas que traz novas experiências àqueles que tem contato com ela (DUARTE; FERREIRA; ANJOS, 2012).

Considero que no conto infantil “A maior flor do mundo” podemos encontrar uma arte de “real valor”, tanto em relação às ilustrações como à narrativa do conto. Ou seja, ao escolher o conto como ponto de partida para a discussão com os professores da inserção da educação ambiental na escola, iniciando com a relação entre o Homem e a natureza, uma vez

que o conto possibilita esta reflexão, entendemos que poderíamos proporcionar a professores e alunos um contato com uma obra artística de “real valor”, mas os resultados foram, pelo menos inicialmente – embora se mantivesse no discurso -, frustrantes.

Na tentativa de compreender a resistência dos professores, consideremos sua formação. A maior parte deles, como pudemos observar nos dados apresentados, graduou-se em Instituições de Ensino Superior privadas. Sabemos que, nos sistemas de ensino no Brasil, o ensino superior privado – com poucas exceções - secundariza os compromissos com a formação integral dos sujeitos, priorizando os aspectos mercadológicos das Instituições, resultando numa formação aligeirada e esvaziada de conteúdos. Depois de formados, os professores dificilmente conseguem se envolver em leituras, como vimos nos dados, muito menos com leituras que tragam-lhes um conhecimento cultural clássico, necessário ao seu papel de mediador no ensino das artes, como defendem os autores citados. A rotina de trabalho e as condições às quais precisam ser submetidos dificultam e impedem a busca de uma formação mais abrangente e profunda.

Mesmo assim, dentro da estrutura organizacional da escola, é possível encontrar tanto professores que acatam rápida e facilmente às ordens hierárquicas e autoritárias, como os que prezam a autonomia como base de seu trabalho educativo, valorizando o compromisso ético com a formação dos alunos, contribuindo para uma educação diferente da que, via de regra, encontramos nas escolas, públicas ou privadas.

Com os dados que obtivemos no processo de investigação por intervenção nas escolas e com as análises empreendidas até aqui, ficou evidente, nas atividades realizadas, a enorme dificuldade que encontramos para que os professores trabalhassem a educação ambiental numa perspectiva de integração teoria e prática, ou seja, os professores tiveram dificuldades nos estudos principalmente quando tiveram a oportunidade de relacionar a educação ambiental crítica nas práticas educativas ambientais propostas na pesquisa.

Com isso, as análises e discussões sobre as atividades desenvolvidas junto aos professores como forma de contribuir para sua formação em educação ambiental, indicam a relação da teoria com a prática na formação dos professores como resultado, não inédito, mas necessário. Como afirma Ribeiro (2001, p.41): “(...) compreendamos que se, de um lado, a dimensão prática é que determina *em última instância* a teórica, de outro, a dimensão teórica determina, no caso, *fortemente* a dimensão prática.”

Para poder pensar a práxis no sujeito, é necessário superar o materialismo e o idealismo como opostos, reconhecendo as possibilidades materiais de intervenção no mundo. Como nos aponta Konder (1992) é necessário que se desenvolva a atividade “crítico-prática”, e define:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Pensando no trabalho do professor, e em sua prática educativa ambiental, pela práxis consideramos necessário que ele questione suas próprias convicções compreendidas como naturais, ou arraigadas em sua prática sem reflexões. A partir da teoria e da prática refletidas torna-se possível ir além das aparências. Ao confrontar teoria e prática é que a reflexão pode resultar na ação transformada que defende as correntes críticas da educação ambiental. Neste sentido é que a ação também pode ser transformadora no processo de inserção da educação ambiental no ensino, proporcionando aos alunos além da superfície das questões socioambientais, por meio de uma compreensão mais crítica da realidade.

A teoria distingue a práxis das atividades praticistas, mecânicas e repetitivas. Para superar uma educação ambiental técnica e comportamentalista, ensinada por muitos professores no ambiente escolar, busca-se realizar uma prática mais pensada que tornará os professores mais conscientes e mais livres, mais autônomos. Konder (1996) justifica que o educador, enfrentando o desafio de mudar o mundo, também enfrenta o desafio de transformar a si mesmo. Esta relação é dialética.

Nesta perspectiva, somente uma postura crítico-prática pode agir para que ocorram mudanças na realidade, pois permite identificar as rupturas necessárias a sua realização. A práxis, portanto, é mais que a somatória entre teoria e prática, mas uma unidade dialética, uma unidade entre a teoria e a prática em constante movimento (KONDER, 1996). Assim, se a finalidade imediata da educação é a de “tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente” (RIBEIRO, 2001, p. 29), a finalidade da educação ambiental é a compreensão dialética da práxis educativa das relações dos homens entre si e com o ambiente em que vivem.

Ribeiro (2001) compreende a educação escolar como uma forma específica de práxis e afirma que a matéria prima do trabalho educativo é a consciência do aluno, sendo que o conhecimento é o instrumento básico do professor. Portanto, por meio do conhecimento sistematizado, o professor contribui, no que diz respeito à educação escolar, para a consciência transformada no aluno. A consciência transformada do aluno na educação ambiental é compreender as relações humanas, incluindo as das sociedades com a natureza, entendendo o domínio da natureza pelo homem e sua exploração, no sentido da transformação dessa exploração.

Obviamente que a possibilidade de proporcionar ao aluno maior grau de consciência e o conhecimento da realidade somente será possível com a melhoria das condições de trabalho dos professores por meio da mobilização legítima da categoria, da luta coletiva por melhores condições de trabalho e melhores condições de ensino na educação básica (RIBEIRO, 2001).

O desafio que se coloca aos professores é o de encararem a realidade e seu trabalho educativo para além do ativismo, ou seja, é o de superarem a prática desvinculada da teoria, as condições da educação prático-utilitarista, a realidade tal como está, sem perspectivas de mudanças. Ou seja, para superar essas condições de trabalho para ensinar, a compreensão da relação da teoria e da prática como unidade, supera a formação unilateral dos alunos promovendo as condições, no âmbito da escola e do ensino, para a educação no sentido da onilateralidade, do entendimento da totalidade da realidade.

Levando em consideração que a práxis como concebeu Marx revela a unidade dialética da prática e da teoria, nos atentamos para a relação do conteúdo e da forma na prática docente. De acordo com Saviani (2005b, p. 9) é necessário que haja o “provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação”. Considerando que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa, podemos compreender que ela parte da prática social, problematiza e discute as problemáticas da realidade e prepara instrumentos teóricos e práticos para a compreensão e reflexão tendo em vista possíveis soluções, viabilizando a incorporação na vida dos alunos (SAVIANI, 2005c).

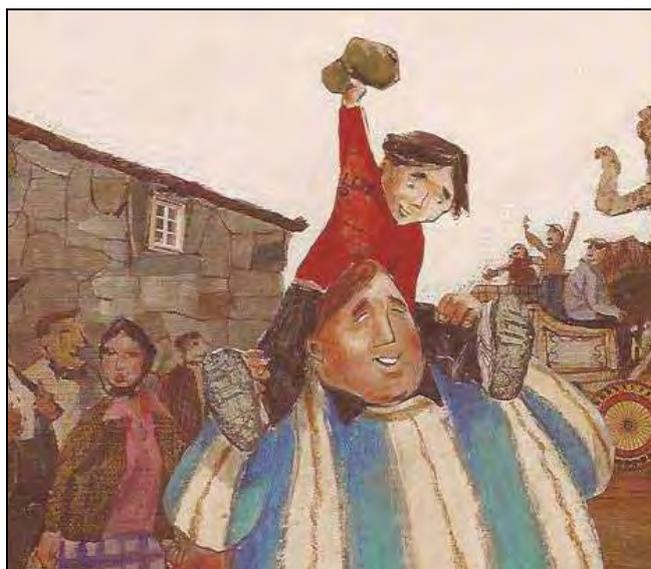
Neste sentido, são os conhecimentos clássicos que para Saviani (2005b) constituem os conteúdos dos currículos escolares e o seu acesso é a possibilidade concreta dos explorados nas sociedades em que vivemos para uma possível “revolução”. Assim, se pensarmos nas

atividades desenvolvidas com os professores como parte da investigação por intervenção que caracterizou este estudo, concluímos que forma e conteúdo, embora não sejam a mesma coisa, estão fortemente articulados:

quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. Com efeito, a lógica formal é a lógica das formas e, como o próprio nome está dizendo, abstrata. A lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas (SAVIANI, 2005b, p. 114).

É a partir destas considerações sobre a forma e o conteúdo, que se torna possível discutir a educação ambiental no ambiente escolar: não podemos mais fugir da discussão dos seus conteúdos. Estamos nos referindo ao conteúdo escolar clássico, também crítico, histórico e dialético pois, para a educação ambiental que se baseia no materialismo histórico e dialético, as relações teoria e prática, e forma e conteúdo são inerentes ao processo de sua inserção na escola. A educação ambiental para o entendimento de questões socioambientais por meio da reflexão crítica, histórica e dialética do professor com seus alunos, depende, como vimos, da formação intencional dos professores, uma formação que promova o conhecimento crítico da realidade, com acesso a conteúdos clássicos, artísticos e culturais, para que ele tenha conhecimento suficiente para desenvolver a educação ambiental na escola no sentido de possibilitar a transformação da relação sociedade-natureza, promovendo uma nova compreensão de mundo a todos os envolvidos.

5 AS ATIVIDADES QUE OS PROFESSORES DESENVOLVERAM COM SEUS ALUNOS



A maior flor do mundo, José Saramago.

Apresentamos neste Capítulo as atividades que os professores das duas escolas realizaram junto aos seus alunos durante o desenvolvimento deste estudo. Além dos relatos orais, nas reuniões com os professores realizadas nas escolas, apresentamos também os relatos de experiência que os professores escreveram no final das atividades, no qual fazem um balanço das atividades que desenvolveram, além de suas impressões e percepções sobre as possibilidades de desenvolvimento da educação ambiental no cotidiano de sua prática.

5.1 Atividades desenvolvidas na Escola do bairro

Nesta escola os professores desenvolveram diferentes atividades com o conto que pude conhecer através de seus relatos e das produções dos alunos. Alguns professores desenvolveram atividades que eles próprios formularam, e outros fizeram a reescrita. Foi interessante observar que o Prof Luciano e a Profa Marlene, professores de Artes, articularam-se com os outros professores neste trabalho.

A Profa Marlene desenvolveu o trabalho do conto “A maior flor do mundo” com os alunos por meio do filme de curta metragem. Ela considerou que os alunos não entenderam a história, pois quando ela perguntava o que precisava para a planta se desenvolver, os alunos falavam de água, sol, porém ela gostaria que eles dissessem amor, cuidado, carinho. Ela colocou isso para seus alunos e eles concordaram e aceitaram.

A Profa Rosa desenvolveu a atividade com o quinto ano. O primeiro problema que ela apontou foi que não houve livros suficientes. Primeiramente, os alunos folhearam os livros, passando a mão e cheirando o livro. A Profa considerou que eles se interessaram pelas gravuras, embora ela mesma tivesse considerado as ilustrações “muito feias”. O livro foi percorrendo as duplas de alunos. Depois disso, ela leu o conto três vezes. Na primeira vez, leu a história sem mostrar o livro. A Profa observou ainda que os alunos ficaram uma aula inteira vendo o livro enquanto ela “passava matéria na lousa”. Na segunda vez que leu, ela falou da reescrita, e na terceira vez, eles fizeram a reescrita. No desenvolvimento da reescrita, ela ficou com o dicionário e os alunos iam até ela procurar algumas palavras desconhecidas. Após a reescrita, os alunos pediram para desenhar a história. Ela disse que as crianças ficaram em dúvida em como fazer a reescrita e orientou-os a manter a história central, embora pudessem mudar os detalhes. Por exemplo, os alunos perguntaram se podiam dar nome ao menino e dizer como ele era, pois as professoras costumam ensinar aos alunos que devem começar uma

narrativa pela caracterização dos personagens. Lembremos que a Profa Rosa é graduada em Letras.

Avaliando essa atividade, a Profa informou que na primeira leitura houve dificuldade das crianças compreenderem a história e considerou que deve ter sido difícil para a professora que optou trabalhar com o filme, referindo-se a Profa Marlene. Ela afirmou que com o livro é muito melhor para se trabalhar. Isso gerou uma interessante discussão entre os professores sobre as possibilidades do conto. Para a mesma sala de segundo ano que a Profa Marlene trabalhou com o filme, a Profa Neusa iniciou a reescrita, o que parece ter sido muito interessante, pois os alunos tiveram a oportunidade de dar continuidade à atividade em mais de uma disciplina. A Profa Rosa, que já havia trabalhado a reescrita, se interessou por passar o filme para os alunos nas aulas seguintes. Os professores acharam interessante que os alunos gostaram de saber que o autor não sabia escrever para crianças.

Outra atividade relatada pelos professores desta escola foi a da Profa Regiane, que fez uma leitura diária com os alunos durante vários dias. Cada dia ela lia um trecho e eles realizavam um desenho. Somente depois desse “exercício”, ela apresentou a possibilidade de recontar a história, mas alguns alunos acharam a proposta “chata”. Mesmo assim, ela insistiu, trabalhando também com o dicionário. Depois de iniciada a atividade, tudo indica que os alunos se interessaram, pois, segundo essa professora, eles, inclusive ela própria, ficaram interessados em conhecer a árvore protagonista do conto, o carvalho, uma árvore bem grande e frondosa.

A Profa Neusa apresentou o livro para os alunos que fizeram uma reescrita coletiva. Ela achou curioso um aluno desenhar um mecanismo para que o menino jogasse a água direto do rio para a planta, ele “inventou” um meio para realizar esta atividade que não implicasse em tanto esforço. A Profa Regiane comentou que as crianças se emocionaram quando, na história, os pais procuravam pelo menino. Ela também informou que os alunos elaboraram “livrinhos” com a história. Em relação ao processo educativo ambiental, ela discutiu a questão da relação do ser humano com a natureza, pois se o menino aproveitava todo aquele lugar que ele gostava de brincar, também deveria retribuir, e ele retribuiu cuidando da flor. Assim como na experiência da Profa Marlene, professora de Artes, o tema do “amor pela natureza” esteve presente na experiência da Profa Marlene, professora de Artes. Não problematizei o tema do “amor à natureza” naquele momento, pois não considerei oportuno. As professoras estavam

orgulhosas de terem conseguido desenvolver esta atividade, e decidi valorizar isso acima de tudo.

No dia em que eu fui à escola para tirar fotos do mural que a Profa Marlene fez para expor os trabalhos que seus alunos desenvolveram (Figuras 2 e 3), o Prof Luciano estava na aula de Artes desenvolvendo um trabalho baseado nas técnicas que o ilustrador utilizou nas ilustrações do livro “A maior flor do mundo”, o que foi um indicador muito interessante das possibilidades do trabalho dos temas ambientais como ponto de partida para várias atividades na escola.



Figura 2. Mural com trabalhos que a Professora Marlene da Escola do bairro desenvolveu com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental.



Figura 3. Detalhe do mural que a Professora Marlene da Escola do bairro desenvolveu com os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, com desenho de um aluno.

Os trabalhos dos alunos com o Prof Luciano foi realizado da seguinte maneira: primeiramente eles saíram para o pátio e pegaram uma folha de alguma planta para sentirem as diferentes texturas, desenvolvendo assim um trabalho de percepção com as crianças, muito apropriado, segundo ele, à sua disciplina. Depois da coleta, fizeram impressões das folhas utilizando tinta guache e inseriram a atividade no livrinho, baseado no conto, que estavam montando com a Professora Giovana. Na atividade, os alunos falaram que era “a maior folha do mundo”. Foi muito interessante o resultado destas atividades, principalmente pela articulação entre os dois professores.

O Prof Luciano, de Artes, não me entregou por escrito seu relato de experiência, mas conversou comigo sobre sua experiência com os alunos. Primeiramente ele usou o livro, destacando o uso das técnicas que o ilustrador utilizou e reproduzido-as com os alunos. Depois, falou sobre arte contemporânea, discutindo outros conceitos, como o de liberdade, numa roda de conversas com os alunos.

A Profa Marlene, também professora de Artes, entregou seu relato impresso:

“Relatório: A Maior Flor do Mundo – José Saramago

A experiência com o livro foi gratificante por poder estar mais próxima da sensibilidade deste escritor, mas em relação ao trabalho com os alunos percebi que eles escutaram a história e vivenciaram as imagens sem muita profundidade na compreensão. Dou aula para os primeiros anos, segundos anos e quarto ano e percebi que para os pequenos foi preciso fazer adaptações na leitura e também em relação ao filme que passei para eles. Com o quarto ano, consegui trabalhar um pouco melhor a história, porém em todos os anos a idéia que conseguiram captar foi bastante superficial, precisei perguntar dialogar bastante com eles para que eles conseguissem chegar à proposta do autor.”

Ela incluiu, em seu relato, a apresentação do livro escrita no site da Companhia das Letras:

“A maior flor do mundo é uma magnífica história para crianças, mas, antes de tudo, é um legítimo Saramago. Transformando-se em personagem, o autor nos conta que uma vez teve uma idéia para um livro infantil, inventou uma história sobre um menino que faz nascer a maior flor do mundo. Não se julgava capaz de escrever para crianças, mas chegou a imaginar que, se tivesse as qualidades necessárias para colocar a idéia no papel, ela resultaria verdadeiramente extraordinária: ‘seria a mais linda de todas as que se escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas...’.

É dessa fantasia de grandiosidade que nasce o livro. Os leitores são chamados para uma divertida brincadeira, pois Saramago narra-lhes a história do menino e da flor não como se ela fosse a história de verdade, mas como se fosse apenas o esboço do que ele teria contado se tivesse o poder de fazer o impossível: escrever a melhor história de todos os tempos. Entrando no jogo com o autor, os pequenos leitores vão saber que ninguém nunca teve nem terá esse poder. Vão saber também que a literatura é o lugar do impossível: o menino desta história faz uma simples flor dar sombra como se fosse um carvalho. Depois, quando ele ‘passava pelas ruas, as pessoas diziam que ele saíra da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos’. Como nos velhos livros de literatura infantil, Saramago conclui: ‘E é essa a moral da história’. (Companhia das Letras)”

Por fim, fez uma breve avaliação do desenvolvimento das atividades com seus alunos:

“O que os alunos compreenderam que é preciso cuidar da natureza, mas não conseguiram incorporar a importância disso ou enxergar algo além disso. Trabalhei com vídeo, onde estão inseridos palavras, música e imagens. Posterior diálogo e questionamento buscando a compreensão própria sobre o que haviam vivenciado e depois transformaram o

que compreenderam em registro em forma de desenhos. Pretendo montar um mural com os trabalhos dos alunos. Anexo estão alguns trabalhos que eles fizeram.”

A Profa Marlene enviou-me alguns desenhos, ilustrações da história feitas pelas crianças, mostrando a flor e o menino. É possível notar em seu relato que ela considerou que os alunos não compreenderam a história da maneira que ela entendeu e gostaria que eles percebessem que o menino havia salvado a flor por “amor à natureza”. No entanto, os desenhos mostram a flor, o menino, as pessoas na aldeia e a montanha bem alta (ANEXO G), destacam, inclusive o cuidado necessário à flor.

A Profa Neusa não fez o relato de experiência, mas entregou-me os desenhos que seus alunos desenvolveram: a flor em uma montanha, uma mata, um rio, um menino e os moradores da aldeia. Entre eles estava o desenho do aluno que desenvolveu um mecanismo para levar a água do rio para a montanha (ANEXO H). Além disso, ela e os alunos do segundo ano fizeram uma reescrita coletiva:

“Reescrita coletiva

‘A maior flor do mundo’

Era uma vez um menino que morava numa aldeia. Certo dia, ele saiu pelo fundo de sua casa, pulando de árvore em árvore, igual um pintassilgo, até chegar ao rio.

Como já estava cansado de ver água do rio, virou à direita e chegou à floresta, avistou uma colina e subiu. E viu uma flor murcha e caída.

O menino pensou que tinha que salvar a flor e desceu a colina, atravessou a floresta até chegar ao rio, fez uma conchinha com a mão, pegando toda a água que podia, chegava a colina só com três gotinhas, fez isso vinte vezes e com o pé sangrando.

A flor sedenta foi aprumando, ficou maior e fez sombra. O garoto deitou embaixo da flor, adormeceu e a flor derrubou uma pétala colorida, com as cores do arco íris, para cobri-lo.

Já estava tarde, seus pais ficaram preocupados, foram a busca do menino perdido, junto com os vizinhos. Depois de algum tempo viram uma flor bem grande e pensaram que o menino estava lá.

Chegando ao topo da colina, viram o garoto deitado na sombra, acordaram e levaram o menino pelas ruas da cidade, como um herói, por que salvou a flor.”

O vocabulário utilizado nesta reescrita coletiva foi bem mais simples que do autor e com menos detalhes, como era de se esperar. Tanto na história de Saramago como na das crianças, o menino ficou cansado de ver o rio. Percebemos também certos “termos” que o autor utiliza incorporados à reescrita dos alunos, como: “de árvore em árvore”, “cansado de

ver rio”, “o pé sangrando”. Igual à história, o menino subiu uma colina, avistou uma flor murcha e quis salvá-la, além da dificuldade que houve para buscar água para a flor, devido a distância longa até o rio.

A Profª Joana desenvolveu a atividade com o primeiro ano e entregou dois desenhos como exemplo: eles ilustravam a história por meio da flor, do menino e dos moradores da aldeia (ANEXO I). Segue seu relato de experiência:

“Relatório – Projeto Educação Ambiental

As crianças tiveram dificuldades em entender o texto através da leitura. Algumas crianças expressaram não entender a leitura. Foi necessário fazer um reconto da história e após eles ilustravam.

Eles gostavam da parte em que o menino salva a flor com a água do rio. O livro não despertou muito o interesse das crianças às vezes um pouco cansativo pois eles são pequenos [...].”

O Prof José deixou alguns exemplares dos “livrinhos” que produziu com os alunos do terceiro ano, deixou também seu relato:

“Relatório

Em geral, a linguagem do livro foi difícil de interpretação. Porém o desenvolvimento do trabalho foi muito bom [...].”

A ideia geral dos professores dessa escola foi que cada aluno desenvolvesse um livrinho recontando a história de José Saramago. Naqueles que o Prof José me deu, os alunos escreveram uma frase e fizeram uma ilustração em cada página, recontando a história (ANEXO J). Nas ilustrações os alunos desenharam a flor, a aldeia, e o menino brincando na colina com seus pais. Em relação à atividade de reescrita do conto, foi interessante identificar que alguns alunos começaram a história com “minha história começa aqui”, ilustrando o menino na janela de sua casa, como no livro de Saramago. Outros iniciaram a reescrita com “era uma vez”. Uma aluna deu ao menino o nome de Guilherme e contou que ele chorou quando estava na colina sozinho com a flor, mas que, ao final, todos foram “felizes para sempre”. Um aluno disse que o menino de sua história morava em uma cidade muito pequena, esse menino ia à escola e mostrava a flor para seu amigo. Outra aluna também deu nome ao menino: Bryan.

Tanto o Prof José como a Profa Joana consideraram que os alunos não entenderam muito bem o conto, mas o trabalho das crianças indica que entenderam, pois conseguiram reescrevê-lo e ilustrá-lo. Algumas professoras não quiseram deixar os livrinhos que seus alunos produziram, pois as crianças queriam levá-los para casa. Então, fotografei-os. Nos livrinhos dos alunos da Profa Giovana havia ilustrações, a história recontada, além da atividade desenvolvida pelo do Prof Luciano, de Artes. Neles, é possível identificar a impressão com tinta guache da folha colhida pelos alunos, e o mesmo formato da folha, recortado de um jornal, além da textura da folha feita com lápis de cor. Outras ilustrações mostravam a flor e o menino. Nas histórias, os meninos contam a história do menino e da flor, alguns sem muitos detalhes. Uma aluna escreveu que o menino era gentil, outro que o menino estava em outro planeta e que lá ele salvava a natureza. Nas reescritas dos alunos da Profa Giovana, eles incluíram histórias que não estavam no conto de Saramago, como um aluno que escreveu que o menino disse para a mãe que iria até a lua, a mãe falou que era muito difícil, porém que se ele conseguisse, ela daria os parabéns. O relato da Profa Giovana, que leciona para o terceiro ano traz algumas considerações:

“Relatório – A maior flor do mundo

Em geral, a linguagem do livro foi muito cansativa e difícil para a idade da turma. No entanto o desenvolvimento do projeto foi surpreendente, contando com a participação de todos. Também houve uma parceria com o professor de artes bastante produtiva, pois junto com o tema, do livro foi realizadas técnicas variadas na produção escrita dos alunos. Enfim, foi um projeto de grande valia para alunos e professor.”

Com a Profa Regiane os alunos do primeiro ano também fizeram um livrinho recontando a história por meio de ilustrações em parceria com a Professora de Artes. As crianças escreveram pequenos textos com recortes e colagem de letras de jornais (ANEXO K). Nos livrinhos das crianças destaca-se a capa, que todos fizeram recortes de letras dos jornais e escreveram “A maior flor do mundo – José Saramago”. Além desta colagem, também recortaram a flor de jornal e colaram nas capas. Interessante que na primeira página dos livros dos alunos, eles escreveram “ilustração” e seus nomes, “participação” da Profa Marlene e “professora orientadora” a Profa Regiane. A história foi contada pelos alunos por meio de ilustrações, nas quais eles desenharam a colina, o menino, a flor e a aldeia. O relato da Profa Regiane foi o seguinte:

“A maior flor do mundo
José Saramago
A principio achei muito difícil o entendimento do livro.
Fiz a leitura por parte, a medida que lia, íamos fazendo a reflexão.
O primeiro questionamento foi: porque o menino não tem nome?
- Ele não deveria ir brincar tão longe da casa. Isso é errado!
Por que ele não arrumou alguns amigos com vasilhas para ajudar a pegar água, isso teria evitado tanto cansaço e ele não teria machucado os pés.
A cada termino de questionamento eles faziam o registro através de desenhos.
No final montamos um livrinho.
Cheguei a conclusão que o objetivo principal a ser atingido, (Ed. Ambiental) não foi atingido. Por outro lado valeu a tentativa, pois foi trabalhado a alfabetização, com pesquisas em jornal, recorte e colagem, montagem da capa do livro.”

A Profa Andressa não entregou o relato da experiência, mas entregou os desenhos que os alunos do segundo ano fizeram, ilustrando a história assim como um exemplar da reescrita do conto que um aluno desenvolveu (ANEXO L). Nas ilustrações dos alunos aparece o menino, a colina, a flor bem grande, a aldeia e o rio. Na reescrita, a aluna conta a história do menino que salva a flor. Destaca-se aqui que o menino “ajudou a flor”, outro ponto interessante da reescrita da aluna foi que a pétala da flor “protegeu o menino do sereno”.

A Profa Livia também desenvolveu, junto com o Prof de Artes, livrinhos com seus alunos, nos quais eles ilustravam e recontavam a história. Os livrinhos mostram nas ilustrações que os alunos utilizaram papeis diferentes, como papelão e papel cartão, para fazerem uma colagem. Nos desenhos também aparecem árvores, a flor, e o menino. Na reescrita, os alunos narraram o menino salvando a flor e algumas passagens se destacaram: em uma reescrita o aluno narrou que o menino estava entre as árvores e viu uma árvore derrubada com “aquele cheiro de árvore”; outro aluno contou que o menino “sentiu cheiro de caule e vegetais”. Algumas expressões utilizadas pelo autor também foram utilizadas pelos alunos como “três gotas” que restaram da água que o menino foi buscar no rio; e que o menino foi buscar água “vinte vezes”, quando Saramago refere-se ao esforço do menino. No relato da Profa Livia vemos:

“Relatório – Trabalho baseado em ‘A maior flor do mundo’ Saramago
Desde a 1ª leitura alguns aspectos foram mais relevantes ao grupo, como a questão da preservação, em que se compadeceram da flor, mas diziam que usariam outras maneiras para regar a planta.

Quando ouviram a história pela 2ª vez se atentaram também às ilustrações e às comparações entre as figuras para relacionarem à maior flor do mundo.

Após discussões sobre o assunto e abordagens sobre questões ambientais, sugeri que escrevessem a história como conseguiram entendê-la, pois o autor desafia os leitores à esse trabalho.

Todos tiveram liberdade para expressarem suas idéias, como também colocaram seus respectivos nomes como autores do 'novo livro'.

Nas aulas de artes desenvolveram algumas técnicas relacionadas às ilustrações do livro original, as quais estão contidas nas páginas finais do livro.

Para concluírem confeccionaram uma capa com colagens e usaram a criatividade na decoração.

Acredito que tais trabalhos poderão ser expostos para o restante da escola, juntamente com as demais turmas."

No relato da Profa Livia, observamos a perspectiva da preservação ambiental. Embora alguns professores não tenham conseguido relacionar a historia com as questões ambientais, aqui essa relação foi percebida claramente, como preservação.

A Profa Rosa não entregou nenhum trabalho desenvolvido por seus alunos, mas entregou seu relato:

"Projeto Educação Ambiental

Quanto ao projeto foi mais válido na área de Português como leitura e escrita pela reescrita que fizeram do livro "A maior flor do mundo" de José Saramago.

Eu iniciei lendo o livro para os alunos, na primeira leitura as crianças disseram que não entenderam nada, então eu disse que o autor já previa isso quando escreveu que não sabia escrever para crianças e que eles iriam reescrever essa história de uma forma diferente, de modo que as crianças pudessem entender. Fizemos então uma releitura coletiva da obra explorando as gravuras.

Em outro dia fiz uma nova leitura e deixei o livro percorrer pela classe para que explorassem individualmente as gravuras. Fiz então a proposta da reescrita e eles foram reescrevendo. Era só um livro e a exploração ficou difícil.

As crianças fizeram a reescrita com um pouco de dificuldade pela complexidade da obra, mas enfim saiu o texto.

Penso que a obra é um pouco complexa para as séries iniciais, para o 5º ano é possível, mas não foi abrangente para a questão ambiental [...]."

A Profa Rosa foi, portanto, aquela que fez as maiores críticas ao desenvolvimento deste estudo na escola. Ela considerou o conto muito complexo para os alunos dos anos

iniciais do Ensino Fundamental. Destaca-se, neste depoimento, o fato de que a Profa não conseguiu relacionar o conteúdo do conto com as práticas de educação ambiental.

5.2 Atividades desenvolvidas na Escola do centro

Durante o primeiro semestre de 2012, a Profa Rose, que queria realizar um projeto individual com o tema “lixo”, comentou que seus alunos realizaram a atividade de “juntar” os recicláveis em suas casas durante um dia. Apesar de pedirmos para que ela fizesse um relato sobre o que desenvolveu com seus alunos e de que modo, ela não entregou este relato. Tentei saber do andamento das atividades de seu projeto e ela sempre considerava melhor conversarmos depois. Apesar disso, na Escola do centro, outras professoras realizaram a atividade com o conto, no final de 2011 e no primeiro semestre de 2012.

Duas professoras, Profa Helena e Profa Ivonete, revezaram os livros do conto deixados na escola e desenvolveram atividades com seus alunos no final de 2011. A Profa Helena pediu que pegássemos as atividades que ela tinha desenvolvido com os alunos em outro dia, pois precisava ir embora. Mas antes, questionou se gostaríamos de ficar com as atividades e afirmou que quase havia jogado no lixo os “trabalhinhos”. A Profa Coordenadora Mirtes também comentou sobre o teatro que a Profa Helena estava elaborando com as crianças, elogiando a professora, dizendo que ela era muito interessada e que desenvolvia atividades diferentes com as crianças, e me convidou para assistir.

Fui à escola para assistir à apresentação do conto dramatizada no show de talentos, que apresenta dança, música e teatro das crianças para seus familiares e amigos. Os funcionários, professores e a direção da escola promovem venda de comidas e bebidas, além de outras atividades gratuitas, como manicure e artesanato. Neste dia, um sábado, a escola estava com os portões abertos, muitos pais, avós, irmãos e amigos dos alunos estavam presentes. Nas salas de aula estavam à venda guloseimas e realizavam-se atividades interativas como brincadeiras e pintura com os alunos. No palco, as apresentações aconteciam.

Havia apresentações diversas: desde corais com cantatas natalinas, até crianças dublando e dançando músicas diversas. Cada professora organizou uma ou mais apresentações com seus alunos. Os alunos da Profa Maíra encenaram o conto “Chapeuzinho Vermelho” e depois o conto que as crianças refizeram e que intitularam de “Chapeuzinho

Roxo”, pensando na proposta do Programa Ler e Escrever sobre recontar os contos que leram. Os alunos estavam fantasiados e uma das alunas foi a narradora.

Finalmente, a Profa Helena apresentou o conto “A maior flor do mundo” escrito coletivamente com os alunos, em forma de teatro. O mesmo esquema de apresentação realizado pelos alunos das outras professoras foi usado pelos da Profa Helena. Os pais e os alunos pareciam se divertir bastante e estar satisfeitos com o que estavam assistindo. O cenário foi montado e as crianças interpretaram a história (Figura 4).



Figura 4. Alunas da Escola do centro narram a reescrita coletiva do segundo ano e alunos representam a história.

No cenário podíamos ver o rio e a margem dele no chão do palco, elaborados com tecidos azuis e verdes, respectivamente. Além disso, colocaram uma mesa, cobrindo-a com um tecido marrom, representando o morro; e em cima dela, colocaram uma flor artificial em um vasinho, de modo que entortaram seu pendão, mostrando a flor murcha. Representando árvores, dois garotos, que não tivemos informações sobre quem eram, mas que não eram alunos da escola, continham pedaços de tecido da cor marrom em torno do corpo e pedaços de

tecido verde em torno de sua cabeça. Eles estavam bastante tímidos e ficavam com os braços abertos, representando os galhos das árvores.

Neste cenário, duas alunas narravam a história reescrita por todos enquanto outros alunos representavam a história. Na encenação, cada aluna lia um trecho da narrativa intercaladamente. Enquanto isso, os alunos encenavam. Primeiramente um aluno estava brincando entre as árvores quando avistou a flor murcha. Ele andou até ela e percebeu que a flor precisava de água para que sobrevivesse. Mesmo em um local tão distante, o menino foi até o rio, várias vezes, para pegar água com as mãos e levar até a flor. Mesmo com os pés sangrando ele resistiu e colocou água para a flor. Até que, de tantas idas e vindas em busca de água, o menino adormeceu embaixo da flor. Seus pais, preocupados, mobilizaram os outros moradores da aldeia para procurar o menino. Com isso, outros alunos apareceram em cena, representando os moradores da aldeia e os pais do menino. Após procurar o menino, acharam-no deitado embaixo da flor, dormindo, e a flor, que não estava murcha, protegendo o menino. Assim, todos os moradores trataram o menino com respeito, pois tinha feito um milagre, havia salvado a flor, pois ele havia cuidado dela com amor.

Ao final da apresentação, os alunos cantaram uma canção que tematiza a infância (Figura 5), intitulada “Toda criança quer” do grupo “Palavra Cantada”:

Toda criança quer
Toda criança quer crescer
Toda criança quer ser um adulto
E todo adulto quer
E todo adulto quer crescer
Para vencer e ter acesso ao mundo
E todo mundo quer
E todo mundo quer saber
De onde vem
Pra onde vai
Como é que entra
Como é que sai
Por que é que sobe
Por que é que cai
Pois todo mundo quer...
(Péricles Cavalcanti – CD – Pé com pé – Palavra Cantada)



Figura 5. Alunos da Escola do centro cantam a música “Toda criança quer” do grupo “Palavra Cantada”.

A Profa. Helena que escolheu a canção “Toda criança quer”. Em sua letra é possível entender que todos querem ter o conhecimento sobre o mundo, e que este conhecimento é necessário para que todos tenham acesso ao mundo. Desta mesma forma, a criança, que quer ser um adulto, também quer ter conhecimentos e acesso ao mundo. Relacionando com a história do conto reescrita pelas crianças e pela professora, a criança cuida da natureza, recebendo os cuidados da natureza em troca. Esta criança quer um mundo melhor, explicitado no cartaz da Figura 7.

Foi muito interessante a apresentação do conto em forma de teatro, pois mostrou às crianças esta possibilidade artística, dando oportunidade a elas que percebessem a reescrita transformada então em roteiro, a importância dos personagens, do cenário e, inclusive, da trilha sonora em uma peça teatral, compreendendo a constituição do teatro. Além disso, a Profa. Helena comentou que realizou um ensaio com os alunos, portanto, os alunos puderam compreender a necessidade e a importância do ensaio para a peça teatral. Vários familiares e amigos dos alunos ficavam em frente ao palco tirando fotos e filmando. Percebi que houve

uma reação crescente de apreciação pela platéia. Pelo fato de não ser uma história conhecida por todos, no início todos prestaram atenção a história, no desenvolver da apresentação, todos estavam gostando muito, rindo a cada acontecimento da história. Após a apresentação da música e do cartaz pelas crianças, todos aplaudiram entusiasmados. As crianças estavam um pouco tímidas, mas desenvolveram muito bem a apresentação, por exemplo, quando encontraram o menino ficaram surpresos; o menino antes de adormecer, embaixo da flor, bocejou. A Profa. Coordenadora Mirtes e a Diretora Valéria gostaram bastante da apresentação, elogiando Profa Helena. Profa Helena disse que os alunos são “umas graças”, adoraram o trabalho realizado e que ela adorou trabalhar com o conto.

Depois do Show de Talentos, estive presente na reunião do Conselho Escolar no final de 2011 para pegar as atividades desenvolvidas pelas professoras Helena e Ivonete com seus alunos. A reunião do Conselho ocorreu em uma sala, com todas as professoras, a Profa Coordenadora Mirtes e a Diretora Profa Valéria. Assim como a Profa Helena, Profa Ivonete não entregou um relato de experiência naquele momento, no entanto, nos deu os desenhos feitos pelos seus alunos.

A maior parte dos desenhos dos alunos da Profa Ivonete era constituída por uma flor bem grande, além do menino da história e de sua aldeia, ou seja, os desenhos ilustravam a história. Por exemplo, em alguns desenhos, os alunos ilustraram o menino colocando água para a flor, em outros a chuva caindo e um jardim recebendo a água da chuva. Alguns alunos desenharam uma montanha grande com a flor em cima. Podemos observar nos desenhos dos alunos muito interesse pelas expressões literárias da história, como “Eu vou, ou não vou?”, em discurso direto, quando o menino está em dúvida sobre se aventurar fora do quintal de sua casa; e “atravessa o mundo todo”, “chega ao rio Nilo”, “o sangue nos pés”, nas quais o autor quer dizer que o menino andou muito para pegar água para a flor. Nesta atividade realizada pela Profa Ivonete, o que mais chamou a atenção foi o desenho de uma aluna que desenhou o planeta Terra, com pessoas e casas espalhadas em sua superfície (ANEXO M). Nota-se que este desenho vai além da ilustração da história, problematiza as questões ambientais de forma mais geral, o que indica uma percepção clara da dimensão ambiental da atividade desenvolvida pelos alunos.

No início das atividades em 2012, no entanto, descobrimos que a Profa Helena não permaneceria na escola, pois havia assumido o cargo de Vice-diretora em outra escola.

Pedimos a ela que escrevesse um relato de experiência das atividades que desenvolveu com o conto com seus alunos em 2011, enviando-o por e-mail:

“Quando veio a proposta da Marcela, me interessei muito, pois queria trabalhar com os meus alunos sobre Meio Ambiente, mas ainda não tinha uma ideia na cabeça, tinha que sentar e planejar. Li o livro que ela havia me deixado e adorei a história, porém achei meio difícil com as palavras, mas de conteúdo perfeito para começar a se falar sobre o assunto e também porque envolvia um menino com uma ação muito bonita em relação a natureza.

Primeiro comecei a aula perguntando o que eles entendiam por “ECOLOGIA”, distribuí um papel, para que escrevessem e recolhi pra eu ler depois, saiu de tudo um pouco, alguns sabiam, outros nem tanto. Fiz como Marcela fez conosco em um ATPC. Foi bem interessante suas respostas. No dia seguinte, como já é de costume leio sempre pra eles na primeira aula, entreguei os livros para que eles pudessem compartilhar a leitura e comecei a ler. Pedi que me falassem o que tinham entendido no final da leitura, também fiz comentários e explicações, já que algumas palavras não entenderam. Gostaram da história ao ver que o menino se preocupou com a flor e ele a salvou já que fez tanto sacrifício para que ela não morresse. Foi curioso o comentário que fizeram: “o pé do menino até sangrou de tanto que desceu e subiu a montanha em busca de água para a flor”

Pedi que desenhassem o que mais havia chamado a atenção deles na história, poderia ser também a parte da história que mais acharam bonita. Alguns desenharam a flor bem grande, outros o menino sendo carregado! Me entusiasmava muito a ideia de fazer uma reescrita contada por eles, já que o próprio autor cita no livro... “QUEM SABE NÃO LERIA UM DIA A HISTÓRIA DELE CONTADA DE UMA OUTRA FORMA, MELHOR E MAIS BONITA, já que ele não sabia escrever para as crianças (modesto e nobre, penso eu desse autor).

Lemos mais algumas vezes o livro em uma outra aula foram construindo a reescrita coletiva. Eles me ditavam, recontando a história e eu na lousa fui a escriba.

Através desta história muitos outros assuntos foram explorados, entre eles: preocupação com a natureza, respeito, solidariedade, enfim, se cuidarmos da natureza hoje, todos nós seremos beneficiados, principalmente as futuras gerações.”

A Profa Helena, então, desenvolveu, primeiramente, uma atividade questionando seus alunos do segundo ano sobre o que era ecologia, mas antes disso, trabalhou com as revistas em quadrinhos da Turma da Mônica que abordavam o tema meio ambiente. Estas revistas provavelmente trazem suas próprias perspectivas de educação ambiental, porém não tivemos acesso a elas. Na atividade sobre o que é ecologia, as crianças responderam a questão em uma tarjeta de papel. A maioria considerou ecologia como “jogar lixo no lixo”, “reciclagem”, “economia de energia”, “respeitar a natureza” e “cuidar do planeta”. Outras crianças

consideraram como “*bichos*”, “*zoológico*” e “*pesquisa de animais*”. Alguns ainda escreveram como “*eu penso que é dos científicos*” e “*pesquisa sobre humano*”.

No relato da Profa Helena, embora não tenha indicadores diretos de que a discussão ambiental que ela desenvolveu com seus alunos, por meio do livro, aproxima-se da perspectiva de preservação da natureza, tendo em vista “um futuro melhor”, na apresentação da história em forma de teatro, as alunas que estavam narrando a história contaram, ao final, que o menino só conseguiu salvar a flor, pois ele fez com amor. Essa confusão entre as diferentes abordagens da educação ambiental explicita-se aqui na valorização que a professora deu ao que os alunos aprenderam: proteger e amar a natureza.

Além disso, em outra atividade que a Profa Helena desenvolveu com os alunos, identificamos alguns indicadores dessa concepção, em especial na questão que colocou a eles: “o que você pode fazer para ajudar o planeta Terra?” os alunos responderam a isso por escrita ilustrada, expressando vários comportamentos ambientalmente adequados e inadequados, bastante prescritivos como: “*não jogar lixo na rua*”, “*não colocar fogo no mato*”, “*cuidar dos animais*”, “*não cortar as árvores*”, “*não queimar pneus*”, “*pegar carona com um amigo*” (ANEXO N).

Além das atividades sobre o tema ambiental paralelas ao conto, e a reescrita coletiva para a dramatização do conto, também outra reescrita foi desenvolvida pelas crianças, mas agora individualmente. Elas escreveram em letra de forma, indicando que não tinham passado para a escrita com letra “cursiva” como estabelecem as práticas de alfabetização adotadas para elas. Na reescrita das crianças, várias expressões literárias utilizadas pelo autor apareceram, como observado pela Profa Helena em seu relato, como, por exemplo, os pés sangrando do menino, com o objetivo de mostrar como era distante o rio da flor. Outra expressão que apareceu nos trabalhos das crianças foi “ir a outros planetas”, indicando novamente a distância entre o rio e a flor, distância percorrida pelo menino (ANEXO O). O fato de todos os moradores da aldeia tratarem o menino com respeito por ter colocado água para a flor também apareceu na reescrita dos alunos.

Além disso, alguns alunos colocaram outros pontos na história, diferentemente do autor. Na reescrita de um aluno, a flor era cheirosa e estava em uma caverna. Outra palavra utilizada por alguns alunos referindo-se à flor crescer e não ficar mais murcha foi “ressuscitar”. A reescrita coletiva do conto foi desenvolvida como a última em sala de aula nesse processo.

As outras professoras também desenvolveram a atividade proposta com seus alunos. Eu e a Profa Ivonete montamos um mural com os trabalhos de ilustração do conto desenvolvidos pelos seus alunos, enquanto a professora de Artes dava aulas. A Profa Ivonete havia pedido que fôssemos até escola para realizar esta atividade (Figura 6). A professora de Artes saiu da sala por alguns instantes e os alunos saíram para ver o mural. Eles disseram: “*olha, é nosso trabalho?*”, “*olha, esse eu que fiz.*” Então a Profa Ivonete pediu para que eles retornassem para a sala, pois estavam em aula. Diante do interesse dos alunos, ela decidiu continuar trabalhando com o conto, inclusive com a reescrita com as crianças.



Figura 6. Detalhe do mural com trabalhos que a Professora Ivonete da Escola do centro desenvolveu com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental.

A Profa Isadora também desenvolveu a atividade com o conto com os alunos do terceiro ano, turma que desenvolveu o teatro com a Profa Helena no ano anterior. Ela indicou também o poeta Manoel de Barros como uma possibilidade de trabalhar a educação ambiental e a interação do ser humano com a natureza, pois observou que o poeta traz a natureza para suas poesias. Ela pensou em, a partir da poesia dele, trabalhar com palavras geradoras com os alunos, mas não sei se ela realizou esta proposta pois já estava no final da intervenção na escola. Com relação ao conto, a Profa Isadora trabalhou a reescrita novamente, e afirmou que

eles fizeram muito bem. Podemos notar que, desta vez, as crianças fizeram a reescrita com letra cursiva (ANEXO P). A Profa comentou que alguns alunos que nunca produziam trabalho algum na sala de aula, fizeram a atividade e ela guardou três trabalhos como documentos de produção destes alunos. Segue seu relato de experiência:

“Relato de experiência

Iniciei uma conversa com os alunos do 3º ano B sobre o meio ambiente, falamos sobre ambientes naturais e construídos; e dessa forma puderam perceber um pouco sobre a ação do homem na natureza. Falamos também sobre os animais arquitetos, que também constroem, e fizemos um painel.

Logo após li a história A maior flor do mundo, a maior parte da sala já tinha escutado a história e no ano de 2011 e elaborado um teatro sobre a peça. Isso facilitou o debate na sala sobre a relação das pessoas com o meio ambiente e também o motivo dele ter se tornado um herói.

Depois do debate solicitei aos alunos que colocassem no papel a história que tinham acabado de ouvir, no caso, que fizessem a reescrita.

Eles aceitaram muito bem e queriam colocar todos os detalhes da história, perguntavam por palavras e fatos para serem fiéis na hora de escrever. Após a reescrita os alunos também ilustraram a história.

Foi muito produtivo o trabalho com o livro e acho que poderia desenvolver outras atividades relacionadas com o meio ambiente.”

O relato da Professora Ivonete foi o seguinte:

“Relatório de experiência

Como é rotina em minha sala de aula a leitura diária, incluí na rotina a leitura do Livro de José Saramago, A Maior Flor do Mundo. Falei aos alunos que o livro contava a história de um menino diferente de muitos outros e que eles prestassem a atenção na narrativa e nas imagens.

Eles acharam um pouco estranha a ilustração, mas se comoveram com a atitude do garoto. Depois da leitura fizemos uma pausa para falarmos sobre a atitude que fez do menino um menino diferente, na opinião deles. E alguns logo disseram porque ele salvou a flor. Daí partimos para outras atitudes que poderiam ser consideradas positivas como a dele. E surgiram: cuidar dos animais, cuidar dos planetas, não jogar lixo no chão, não sujar os rios. Então questionei sobre o ambiente na escola como poderíamos ajudá-lo. E chegamos a conclusão que depende de cada um cuidar do seu espaço. Como cuidar do mundo se não cuidamos da sala, por exemplo? As pequenas atitudes é que contam.

Propus aos alunos que fizessem a re-leitura da obra através do desenho e em grupos de 3 alunos.

Eles fizeram e gostaram muito do que produziram. No final da atividade cada grupo apresentou seu trabalho aos demais.

Foi feito um painel com todos os desenhos que ficou exposto na parede da sala para que outros alunos pudessem observar. Os alunos se identificaram com o trabalho, porém para se transforme em comportamento, atitude são necessárias medidas a curto e longo prazo, um trabalho contínuo. Mas sempre tem um começo.”

Nos dois relatos de experiência é possível identificar concepções diferentes em relação a educação ambiental e diferentes formas de desenvolver a atividade. Enquanto a Profa Ivonete problematizou comportamentos e atitudes, além de “cada um fazer sua parte”, a Profa Isadora considerou a ação do Homem na natureza. A Profa Ivonete promoveu a atividade de desenho da história por meio de grupos de alunos, estimulando a produção coletiva, enquanto que a Professora Isadora desenvolveu atividade de reescrita individualmente.

Nos desenhos dos alunos da Professora Ivonete, como podemos observar nas figuras 8 e 9, as crianças ilustraram a história em grupos. Em alguns grupos, observamos que os alunos desenharam em “seu lado” da folha, mas em outros eles conseguiram organizar um desenho coletivo. Isso foi observado pela Profa Ivonete e discutimos como é importante atividades em grupo para que os alunos saibam discutir e chegar a uma produção comum, pensando e planejando coletivamente a atividade.

Em uma conversa com a Profa Coordenadora Mirtes, ela comentou que as Profa Bete e Rose dificilmente entregariam o relato das experiências com os alunos que eu havia solicitado. Disse também que a Profa Bete havia lido o conto para seus alunos, que eles desenharam e que ela entregou os trabalhos deles, para que eu tivesse acesso. Os desenhos de seus alunos pareciam inacabados. Mas, por outro lado, a Profa Coordenadora me informou que os alunos da Profa Bete gostaram muito da história e queriam que ela contasse a mesma história todos os dias. A Profa Bete não entregou o relato de experiência sobre o que desenvolveu com seus alunos. Porém, os desenhos de seus alunos mostram, em sua maioria, uma flor em uma montanha, apresentado no ANEXO Q. Temos, então, dessa turma, os desenhos para análise dos conteúdos ambientais aprendidos.

5.3 Compreendendo as atividades que os professores desenvolveram com seus alunos

Assim como nas dificuldades com a formação do Grupo de Professores Parceiros e com as atividades desenvolvidas por este estudo junto aos professores, também aqui, nas atividades que os professores desenvolveram com seus alunos observamos que não houve

diferenças significativas entre a Escola do bairro e a Escola do centro. Algumas pequenas diferenças nas atividades que os professores desenvolveram, seus relatos e as produções dos alunos levam a uma mesma discussão.

Destacamos, então, para análise alguns aspectos que nos chamaram mais a atenção. Em relação à produção dos alunos, percebemos que eles compreenderam a história, quando buscaram entender as palavras desconhecidas perguntando aos professores. Foi interessante observar como isso os motivou e estimulou a reescrita do conto. Observamos também que eles tiveram grande interesse pelo conto, sempre querendo ouvir a história muitas vezes, solicitando aos professores desenhar a história.

Na Escola do bairro, quando os alunos da Profa. Marlene eram questionados sobre o que era necessário para que a planta se desenvolvesse, falavam que a planta precisavam de água, sol, chuva; mostrando que eles tinham um conhecimento mais sofisticado, já elaborado sobre as plantas e como elas são diferentes dos seres humanos. Os alunos da Profa. Rosa se interessaram bastante pelas ilustrações do livro, embora os professores, de forma geral, não conseguissem perceber da mesma forma. Os alunos da Profa. Regiane ficaram interessados, e até ela própria, em conhecer o carvalho, que o autor cita no conto; os alunos ainda se emocionaram quando, na história, os pais procuravam pelo menino.

Na Escola do centro, consideramos interessante o desenho de uma aluna da Profa. Ivonete que desenhou o planeta Terra, com pessoas e casas espalhadas em sua superfície. Este desenho vai além da ilustração da história, problematiza as questões ambientais de forma mais geral. Alguns alunos da Profa. Isadora, que nunca produziam trabalho algum na sala de aula, realizaram a reescrita do conto e ela guardou três exemplares como documentos de produção destes alunos.

Todos esses resultados nos mostram o interesse e a compreensão do conto pelos alunos. Considerando que o objetivo era partir do conto para inserir a educação ambiental, o ponto de partida produziu resultados importantes com os alunos. No entanto, a continuidade do trabalho com a educação ambiental, depois desta atividade como ponto de partida, dependia dos professores, e não tenho dados sobre isso.

Os resultados mostram que não houve diferenças significativas no trato do desenvolvimento das atividades pelos professores com seus alunos em relação a educação ambiental, nas duas escolas. Tanto na Escola do centro como na Escola do bairro, os

professores levaram aos alunos a perspectiva de cuidado com a natureza, pensando no futuro, para que o meio ambiente ainda exista futuramente.

Foi interessante notarmos que os professores da Escola do bairro, em sua maioria desenvolveram a proposta da mesma maneira: os alunos desenvolviam livros com a sua versão da história e ilustrações próprias. O Prof. Luciano, de Artes, inclusive, adicionou seu trabalho com os alunos na confecção dos livros. Apesar de considerarmos interessante que os professores conversaram entre si para discutirem o que seria feito, esse aspecto evidenciou o medo dos professores “errarem”, com receio de serem avaliados negativamente.

No relato da Profa Regiane, ela mostrou que os alunos questionaram bastante em torno da história. Os professores tinham expectativas de que os alunos não se interessariam e nem entenderiam a história e as ilustrações. As atividades que a Profa. Helena desenvolveu com seus alunos antes da reescrita do conto mostraram uma perspectiva de educação ambiental técnica e conteudista, abordando ecologia e atitudes de preservação ambiental, embora de forma bastante confusa. No geral, os professores transitaram em perspectivas preservacionistas de educação ambiental, com ênfase no desenvolvimento sustentável e nos aspectos sensibilizadores de proteção à natureza. Poucos deles conseguiram relacionar o conteúdo do conto com o da educação ambiental, embora os trabalhos das crianças tenham feito isso com muita clareza.

Assim, as atividades que os professores realizaram com as crianças, confirmaram o que já foi discutido no Capítulo anterior, das atividades de formação dos professores realizadas por este estudo.

Então, busquemos problematizar aqui qual a compreensão que os alunos tiveram no processo de aprendizagem que os envolveu. De forma geral, podemos identificar que tiveram perspectivas diferentes das de seus professores. Enquanto os professores gostariam que os alunos enxergassem a necessidade de proteção e preservação ambiental, além de “cuidar” da natureza, inclusive por meio de estímulo às comportamentos adequados, os alunos fizeram questionamentos, demonstrando interesse pela proposta e pelo processo de educação ambiental.

No entanto, para que a educação ambiental possa ser desenvolvida com os alunos na forma de inserção curricular, a mediação dos professores é fundamental. Com a mediação do professor, os alunos podem aprofundar os estudos que se referem à educação ambiental de forma mais crítica, apropriando-se desses conteúdos com mais propriedade e consistência.

Desta forma, podemos concluir que a educação ambiental transformadora e emancipatória, a que mais responde as nossas questões segundo a orientação teórica deste estudo, aquela que possibilita a transformação socioambiental por meio do processo de conscientização que ocorre também no processo de ensino e de aprendizagem, tem sua perspectiva de inserção na escola diretamente relacionada às perspectivas gerais de atuação dos professores na educação básica. Para que os professores pensem a inserção da educação ambiental como um processo de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, é necessário pensar na possibilidade de aprendizagem mais consistente dos seus alunos, desenvolvendo atividades que garantam que eles se apropriem dos conhecimentos. De acordo com Trein (2012, p. 306-307),

sabemos que a construção de utopias, que impliquem em profundas transformações sociais, é influenciada, permanentemente, por forças externas, que buscam ajustar a realidade em direção à conservação do já existente. Nesse sentido, o peso do passado, do já conhecido, oferece uma “segurança”, que muitas vezes arrefecem o ímpeto das ações com potencial transformador.

Os dados indicam que muitos professores têm concepções equivocadas da capacidade de aprender de seus alunos, o que impede práticas pedagógicas comprometidas com a apropriação de conhecimentos em perspectivas transformadoras. Para que os professores tenham acesso aos fundamentos da educação, aos conhecimentos mais elaborados sobre os processos educativos escolares, incluindo as abordagens da educação ambiental crítica, são necessários cursos de formação, para o estudo reflexivo e crítico de sua prática cotidiana. Políticas públicas e programas são formas para que esta formação ocorra, podendo favorecer um novo olhar sobre o meio ambiente. Segundo Sorrentino (2005, p. 288), “resgatar a política é fundamental para que se estabeleça uma ética da sustentabilidade resultante das lutas ambientalistas”.

Pensando em políticas públicas para a educação ambiental, muitos programas têm sido pensados e propostos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) com o objetivo de introduzir a educação ambiental nas escolas. Para entendermos mais, elencamos as principais políticas públicas e programas dos ministérios citados no sentido de pensarmos a educação ambiental na formação de professores.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), lei 9795/99, define a educação ambiental como processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores

sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. A PNEA destaca princípios e objetivos da educação ambiental, atuação na educação formal e não-formal, além de realizar atribuições ao Órgão gestor.

Segundo Sorrentino et al. (2005, p. 290), “uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade”.

A trajetória das políticas públicas de educação ambiental no Brasil foi marcada pela capacidade de ressurgir aos desmandos estatais, sendo que a tramitação do projeto foi longo, durando cerca de seis anos. O Estado e seus governos percebendo a PNEA como estratégica para os ideais de justiça social e equilíbrio do meio ambiente, talvez intencionou-se não fortalecê-la. (SOTERO e SORRENTINO, 2010)

Com a aprovação da PNEA, apesar das críticas no sentido de que traz a dimensão conservacionista da educação ambiental, ela traz as incumbências do poder público, das instituições educativas e da sociedade, estabelecendo princípios e fundamentos da educação ambiental (SORRENTINO *et al*, 2005). Contraditoriamente, a PNEA também traz incumbências das empresas para a efetivação do direito à educação ambiental.

Como consequência da PNEA, temos o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), lançado em 2004 após consulta pública que contou com a participação de mais de 800 pessoas. O objetivo de Programa é integrar as múltiplas dimensões da sustentabilidade. Considerando a Educação Ambiental como um dos elementos fundamentais da gestão ambiental, o PRONEA desempenha um importante papel na orientação de agentes públicos e privados para a reflexão e construção de alternativas que almejem a sustentabilidade.

O PRONEA visa gerar informações que promovam uma participação social democrática e, fomentar processos de formação continuada em educação ambiental inclusive na educação formal, além de proporcionar materiais didático-pedagógicos e instrucionais sobre educação ambiental (BRASIL, 2005).

Dentro do PRONEA, há diversas linhas de ação que cuidam de produção de informações e conteúdos educativos, além de formação de educadores ambientais, por meio de blogs, campanhas, acesso às salas verdes – salas com conteúdos e materiais disponibilizados com informações sobre educação ambiental – e circuitos tela-verde, que

apresentam filmes com a temática socioambiental. Além disso, algumas linhas possuem temáticas mais específicas e a ação ocorre no sentido de aprofundar sobre o tema.

Nos PCN, o meio ambiente é contemplado como um tema transversal. Nesta perspectiva a proposta é trabalhar o tema meio ambiente em todo currículo escolar, constando em cada disciplina e entre as disciplinas, e também em outras atividades escolares, indo além da concepção tradicional de currículo. Porém, vimos nos nossos dados como os professores têm dificuldade de compreender o que é um tema transversal, ou de compreender a inserção um tema transversalmente no currículo. Suas concepções difusas sobre todas as questões pedagógicas, como mostram os dados deste estudo, cujas causas relacionam-se as condições de formação e de atuação nas escolas.

Outro programa proposto como política pública para a educação ambiental é a Agenda 21 nas escolas. A Agenda 21 é resultado das discussões empreendidas na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), a Rio-92. Com relação à educação ambiental (EA), esses compromissos possíveis encontram-se expressos no capítulo 36 intitulado “Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento”. Nele podemos encontrar a proposta para o fortalecimento de atitudes, valores e ações consideradas ambientalmente saudáveis na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Segundo esse documento, esse fortalecimento passa pela promoção do ensino, da conscientização e do treinamento (CRUZ e TOZONI-REIS, 2012).

Em pesquisa realizada em escolas públicas estaduais de Ourinhos-SP e região, Cruz e Tozoni-Reis (2012, p. 8) investigaram o processo de implantação da Agenda 21 escolar, e consideraram que

a falta de compreensão conceitual da proposta, dos seus princípios e da dimensão formadora do processo educativo que ela implica, fez com que a Agenda 21 Escolar se institucionalizasse formal e burocraticamente, superpondo projetos – muitas vezes superficiais e pontuais - já desenvolvidos pelas escolas.

Consideramos que muitos dos programas precisam ter o foco na formação permanente de professores. Apesar desses programas e políticas públicas serem bastante discutidos nas escolas públicas, a perspectiva de educação ambiental é a mesma, uma educação ambiental técnica, fragmentada e preservacionista. Assim, podemos considerar que a educação ambiental foi inserida na escola pública de maneira superficial e ainda é desta forma, devido aos contextos locais diferentes e às políticas públicas regulatórias que chegam ao ambiente

escolar. Para que uma educação ambiental crítica seja desenvolvida nas escolas é necessário políticas e práticas de formação de professores, considerando o contexto de trabalho dos professores e no sentido de que os professores tenham autonomia e reflexão crítica sobre a educação ambiental.

Refletindo sobre as possibilidades com o conto para a inserção da educação ambiental na escola pública, nossa proposta foi que os professores concebessem o conto e as atividades de leitura e reescrita como ponto de partida para a inserção da educação ambiental na escola. Neste sentido, a perspectiva que levamos aos professores em todo o processo de pesquisa foi da educação ambiental crítica, que problematiza, traz as origens e reais causas das questões socioambientais. Ou seja, compreender a relação homem, sociedade e natureza que é proporcionada pelo trabalho, utilizando a abordagem crítica, problematizadora, histórica e dialética. Refletindo sobre essa relação podemos iniciar a compreensão da proposta de inserir a educação ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do conto “A maior flor do mundo” de José Saramago.

No início do conto, o autor realiza um diálogo com o leitor, mostrando suas reflexões antes de iniciar a história, revelando uma crítica necessária ao trabalho, tendo em vista os clássicos contos de fadas que encantam crianças até hoje. O autor revela a intenção de escrever uma história e permanece no diálogo com o leitor, inclusive “dando dicas” de como a criança leitora poderia proceder caso tivesse dúvidas sobre as palavras difíceis.

No decorrer da história, o menino, personagem principal, percorre lugares conhecidos, até chegar a um lugar onde nunca havia ido. Neste momento, o autor descreve a sensação do menino no ambiente de natureza natural e seus aspectos, detalhando sensações como “um silêncio que zumbia”, “um calor vegetal” e “um cheiro de caule sangrado de fresco”. Um professor com uma concepção naturalizante e romantizada da relação homem e natureza ressaltaria puramente a natureza estética, a beleza da paisagem naturalizada, revelando a tendência natural, considerando que a educação deve reintegrar o ser humano à natureza, adaptando-o à sociedade (TOZONI-REIS, 2008a).

Tendo em vista uma educação ambiental crítica, histórica, poderia ser discutido com os alunos a relação que o ser humano possui com seu ambiente, não na perspectiva naturalizante, mas na perspectiva histórica, em que o meio ambiente não seria somente uma floresta, algo intocado pelo Homem, mas também os ambientes transformados pelo ser humano. Com isso, seria possível discutir os resultados que essa ação do homem, por meio de

seu trabalho, traz para o meio ambiente e para a sociedade, refletindo com os alunos sobre perspectivas de mudanças.

Na história, o menino encontra também uma colina e uma flor murcha no topo, e decide salvar a flor. Novamente, o autor, para mostrar o esforço do menino para salvar a flor, recorre a recursos estéticos. A história, munida da ilustração, possui um conteúdo estético de muito valor, possibilitando compreensão diversa, pois é carregada de simbolismos e conteúdos artísticos. Nossa intenção foi refletir sobre o conteúdo crítico de educação ambiental do conto. Para isso, foi necessário refletir alguns aspectos de forma e conteúdo da obra de arte, como fizemos no Capítulo 2.

Ali discutimos como o artista expressa o conteúdo de sua obra por meio da forma. O leitor, atento para o conteúdo, somente consegue atingi-lo por meio da forma utilizada pelo artista. O artista une forma e conteúdo em sua obra. O leitor, conseguindo ter acesso à forma e ao conteúdo, apropria-se de conteúdos para fazer-se cada vez mais pleno em seu processo de tornar-se humano: “Uma relação que se dirige ao conteúdo da obra, mas é dirigida por sua forma, num processo em que o indivíduo está em contato com a aparência, mas esta o conduz a questões essenciais da história humana.” (DUARTE; FERREIRA; ANJOS, 2012, p.4).

Este processo, no entanto, necessita da mediação do professor, para tornar o conteúdo apropriável pelos alunos na escola. Assim, os alunos podem compreender todo o processo da produção do conhecimento e as possibilidades de sua transformação (SAVIANI, 2005b).

Na história, após imenso esforço, o menino salva a flor, que cresce imensamente e o “protege”. Todos da aldeia respeitam o menino pelo seu feito. Aqui o autor problematiza algumas questões, potencializando a ação educativa dos professores: o motivo pelo qual o menino salva a flor, pensando no que a flor representaria. Considerando a flor no plano mais genérico, como natureza, o menino a “salvaria” no sentido de querer mudar aquela realidade de degradação ambiental que ele presenciou.

O esforço que o menino teve em salvar a flor, ou “salvar” a natureza não seria somente o ato do menino “colocar água para a planta” e assim salvar o mundo. Na perspectiva da educação ambiental crítica, não é a atitude em si que deve ser tratada, mas a atitude do sujeito que se insere nas relações sociais. A causa da degradação ambiental seria, na verdade, o modo de produção capitalista que faz com que o homem se aproprie da natureza.

Assim, no geral, o conto mostra a relação entre homem, sociedade e natureza. Podemos observar este aspecto quando o menino salva a flor com muito esforço e quando os

habitantes da aldeia consideraram que este feito merecia respeito. Por isso, a partir deste ponto o professor poderia problematizar questões socioambientais com os alunos.

Para que uma compreensão crítica da história fosse realizada pelos alunos, seria possível que os professores realizassem a mediação do processo de ensino e aprendizagem, problematizando a ideia de “salvar a flor” no sentido que discutimos. Problematizando com os alunos a ideia de “salvar a natureza”, a ideia poderia ser de colocar questões aos alunos, que motivassem-os a pensar sobre a ação dos homens no ambiente em que vivem.

O autor, nas páginas finais do livro, finaliza a história contando a “moral da história”: que as pessoas da aldeia diziam que ele havia saído de lá para fazer algo muito maior que seu tamanho e que todos os tamanhos. Refletindo sobre isso, podemos entender que o autor considera que a ação do menino enquanto sujeito no mundo, é no sentido de transformar as relações socioambientais que vivemos. Por fim, o autor sugere que os leitores escrevam a história “de uma maneira mais bonita”. Este ponto, a proposta inicial, seria no sentido dos alunos compreenderem e refletirem sobre o conto, com a mediação do professor.

O professor, na perspectiva crítica da educação ambiental, proporcionaria outro entendimento dos alunos em relação às problemáticas socioambientais. Os alunos poderiam, por meio da intervenção do professor, compreender as contradições que existem na exploração da natureza pelo homem, entendendo que é uma situação gerada historicamente e que, da mesma forma que foi construída, pode ser transformada.

Assim, seria possível que os alunos entendessem que a problemática socioambiental possui múltiplos fatores e que não é natural e nem está estagnada, mas que é passível de mudanças por meio da ação do homem enquanto indivíduo singular e coletivo.

6 CONCLUSÃO



A maior flor do mundo, José Saramago.

Para estudar as possibilidades de inserção da educação ambiental nas séries iniciais do ensino fundamental na escola pública, tomamos como ponto de partida o conto infantil “A maior flor do mundo” de José Saramago.

Iniciei realizando uma apresentação do conto aos professores das duas escolas participantes na pesquisa. Esta apresentação consistiu em leitura e análise coletiva do livro, refletindo sobre a possibilidade de um aprofundamento da educação ambiental que é realizada na escola, desviando de perspectivas mais naturalizantes e técnicas, tendências reveladas no ambiente escolar com frequência. Os professores tiveram acesso a outras experiências de professores com o conto, além de um filme baseado na história.

Assim, a partir dos estudos realizados e da atividade com o conto infantil, investigamos as possibilidades de inserir a educação ambiental na escola com maior aprofundamento teórico-metodológico. Neste sentido, incentivamos o estudo coletivo de várias concepções de educação ambiental, pelas “correntes de educação ambiental” de acordo com fundamentos teórico-metodológicos de Sauvé (2005) e as tendências natural, racional e emancipatória e transformadora, segundo Tozoni-Reis (2008b). Abordamos as diversas correntes que podemos encontrar e defendemos a perspectiva da educa o ambiental crítica.

Com o aporte teórico que os estudos dos textos poderiam oferecer aos professores, incentivamos que eles desenvolvessem a atividade de reescrita do conto infantil de José Saramago com seus alunos. A partir desta atividade poderíamos inserir a educa o ambiental no cotidiano de ensino sem cair na superficialidade. Então, realizamos reflexões teórico-práticas acerca das atividades de reescrita do conto que os professores desenvolveram com seus alunos e também das atividades de estudos realizadas com os professores, guiados pela educa o ambiental crítica.

Considerando que a proposta inicial era realizar um processo de pesquisa por meio da metodologia da pesquisa-a o-participativa, tentei formar um grupo de professores durante o ATPC das duas escolas públicas da cidade de Bauru-SP que a Diretoria de Ensino permitiu. Mas, ao longo do processo de estudo, encontramos tantos obstáculos para a participa o dos professores e conseqentemente para a forma o grupal, que nos obrigaram a substituir a modalidade de pesquisa por um processo de pesquisa de interven o junto aos professores. O estudo foi, então, realizado num contexto onde destacam-se as dificuldades em vários sentidos, em especial as condi oes de forma o e atua o dos professores.

O autoritarismo da direção escolar foi um aspecto que contribuiu para que o processo de pesquisa fosse dificultado e, contraditoriamente, realizado. Por isso, consideramos que a participação dos professores e da comunidade é extremamente importante não somente no desenvolvimento de tarefas, mas também nas tomadas de decisão na e sobre a escola.

As condições precárias de trabalho dos professores, que vão do aviltamento salarial até a perda de autonomia, determina condições profissionais muito desfavoráveis à melhoria da qualidade do ensino, como consequência da proletarização do trabalho docente. Este estudo confirmou como o ATPC, espaço no horário escolar para um trabalho coletivo, do jeito como é praticado nas escolas pesquisadas, não favorece atividades de estudo e reflexão com a participação dos professores.

Dentro da estrutura organizacional da escola, a hierarquia é uma forma de controle autoritário, tanto no trabalho educativo como nas relações da Diretoria de Ensino com os Professores, Professores Coordenadores e Diretores das escolas. Concluímos que este aspecto também não favorece a participação e os estudos necessários para uma prática pedagógica transformadora.

Se considerarmos o espaço do ATPC como uma oportunidade de trabalho coletivo e participativo, condições que não encontramos nas escolas pesquisadas, é possível que as problemáticas encontradas na realidade escolar sejam enfrentadas, por meio da reflexão sobre a ação, resultando em uma ação transformada e transformadora.

Algumas atividades foram realizadas com os professores para sua formação e outras com os alunos, com o conto. Os resultados dessas atividades foram analisados e podemos concluir que os professores tiveram dificuldades em estudar e se apropriar dos conhecimentos em torno de uma educação ambiental mais crítica, por causa das condições de trabalho e de formação na graduação precárias, mas também devido à resistência dos professores em estudarem os textos propostos e, a partir deles, realizarem uma reflexão crítica sobre a própria prática, resistência em questionarem suas enraizadas concepções em torno da realidade e a superarem suas dificuldades.

Apesar disso, verificamos que os professores, em geral, conheceram outras concepções de educação ambiental e, de certa forma, questionaram a si próprios sobre as perspectivas de educação ambiental mais naturalizantes e técnicas, embora esta perspectiva tenha sido observada apenas no plano individual, sem uma relação direta com o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Observamos que as atividades desenvolvidas pelos professores em relação à reescrita do conto infantil com seus alunos, após a realização dos estudos sobre educação ambiental, não estabeleceram relação entre os conteúdos estudados e a prática pedagógica. Podemos considerar que isso ocorreu devido às expectativas dos professores em realizar as atividades não se dando conta dos conteúdos socioambientais.

Nas atividades que os professores realizaram com seus alunos pudemos verificar em ambas escolas, que houve um descompasso na compreensão do conto de alunos e professores. Enquanto os alunos mostraram em suas atividades que compreenderam as questões socioambientais contidas na história, os professores, cuja expectativa era de que os alunos não compreenderiam sequer a história, não realizaram discussões com seus alunos no sentido de uma educação ambiental crítica. Eles concluíram que os alunos não entenderam a história, que os alunos deveriam entender a necessidade de proteção e preservação ambiental, além de “cuidar” da natureza.

Entretanto, os alunos fizeram perguntas e mostraram motivação e interesse pela proposta e pela questão da educação ambiental, demonstrando a possibilidade de o professor interferir na formação de um processo crítico e reflexivo sobre a relação entre a sociedade e a natureza. Além dos conteúdos ambientais, os alunos se interessaram em conhecer José Saramago, autor importante da literatura mundial, valorizando muito a leitura da história. Os conteúdos próprios do conto foram incorporados pelos alunos, porém, observamos a falta de mediação do professor como possibilidade de desenvolver ou inserir a perspectiva crítica neste processo de incorporação.

Sobre este aspecto, podemos concluir que a tentativa de aprofundamento teórico-metodológico realizada no processo formativo dos professores não proporcionou a apropriação dos conteúdos críticos trabalhados.

Observamos que os professores têm dificuldades em assumir seu papel no processo de mediação entre os conteúdos que são necessários para reflexão sobre a relação sociedade e natureza e a prática social dos alunos, desfavorecendo o aprofundamento necessário para a uma inserção mais sólida da educação ambiental crítica na escola pública. Analisando algumas políticas públicas para a educação ambiental na escola, verificamos que elas também são desenvolvidas de maneira superficial no contexto escolar.

Para o enfrentamento desta realidade, consideramos necessário a implementação de políticas públicas no sentido de formação dos professores para o aprofundamento de sua

formação pedagógica geral, incluindo as questões socioambientais com sua problematização. Concluimos, então, que numa perspectiva crítica, o professor poderia refletir sobre questões do conto que, de forma mais questionadora, estas questões viriam a tona. Por isso, compreendemos que é necessário um esforço no sentido de promover a formação permanente de professores, incluindo as discussões de educação ambiental.

Tendo em conta todo o processo de pesquisa e intervenção que desenvolvemos, muitas dificuldades foram encontradas e enfrentadas. A educação ambiental desenvolvida no ambiente escolar é de forma bastante diferente da educação ambiental que problematiza, que é crítica e questionadora. Isso mostra o quanto temos que lutar, não somente por melhores condições de trabalho e de educação, mas também por uma formação de professores que possibilite um suporte teórico-metodológico.

Refletindo sobre as possibilidades pedagógicas do conto “A maior flor do mundo” de José Saramago como ponto de partida para a inserção da educação ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendemos que o conto é uma obra artística e não possui o comprometimento com a educação ambiental, justamente por essa razão ele pode ser o ponto de partida para que os professores, por meio da apropriação que tiveram da educação ambiental crítica, que problematiza as questões socioambientais, contribui para inserir a educação no ambiente escolar de modo mais aprofundado. O conto ajuda a evitar conteúdos e atitudes no sentido de “adestrar” os alunos para “preservar” o ambiente, criando possibilidades de transformação, superando a realidade e suas problemáticas como naturais.

Ao final de nossos estudos, consideramos que a inserção da educação ambiental no ambiente escolar é possível a partir do conto infantil “A maior flor do mundo” de José Saramago, no entanto, para que essa educação ambiental seja crítica, é necessário uma formação permanente aos professores, tendo em vista a perspectiva crítica para a compreensão das questões socioambientais. Desta maneira, por meio da atuação reflexiva e crítica do professor, o aprofundamento da inserção da educação ambiental na escola poderia ser uma realidade mais próxima.

A reflexão que realizei sobre o processo de pesquisa desenvolvido é no sentido de compreender a importância de conhecer a realidade para realizar um estudo que tem por objetivo mudar e melhorar essa realidade. O processo de pesquisa criou oportunidade para que eu conhecesse um pouco mais da realidade escolar e seus múltiplos determinantes. Pondero que, dificilmente, de qualquer outra forma, senão convivendo na escola por cerca de

um ano, junto dos Professores, das Professoras Coordenadoras e das Diretoras, eu aprenderia, do modo como aprendi, um pouco do funcionamento e os problemas que podemos encontrar em uma escola pública.

Apesar de perceber toda a complexidade nas relações e nas atividades do ambiente da escola pública, vejo a necessidade de pessoas comprometidas atuando nesse ambiente e o potencial de trabalho que podemos encontrar na escola pública. Por meio deste estudo, pude compreender um pouco das contradições que encontramos no ambiente escolar, a relação geralmente distante entre universidade e escola, ou seja, entre produção e reprodução de conhecimentos sistematizados e conhecimentos de senso comum.

Aprendi também que, apesar destes entraves constantes na escola pública, também podemos encontrar espaços de atuação. Estes espaços nos ambientes escolares podem ser aproveitados para construirmos mudanças, novas perspectivas, no sentido de uma educação ambiental crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: UFMS, 2004.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisa Participante. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos jovens**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 257-266.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abril 1999. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- BRASIL. **ProNEA** – Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3 ed – Brasília: MMA, DF, 2005.
- CARVALHO, B.; COSTA, A. C. **Da centralização à descentralização, da municipalização à terceirização: a quem compete a escolarização da criança brasileira hoje?** Revista Paulista de Educação, v 1, n 1, 2012. p. 3-16.
- CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**. 2001. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- CARVALHO, I. C. M. Invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade: a experiência constitutiva do educador ambiental. In: GUIMARÃES, M. (Org.) **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 31-50.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M. Hermenêutica e educação ambiental: o educador como intérprete. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 177-187.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. Revista Brasileira de Educação, 2003, nº 24, pp. 5-15.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CODO, W. **O que é alienação?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Anais da Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2011.

CONTRERAS, J. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

COSTA, A. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: **A Proletarização do Professor**: neoliberalismo na Educação. COSTA, A; NETO, E.; SOUZA, G.(Orgs). São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

CRUZ, L. G.; TOZONI-REIS, M. F. C. **A agenda 21 escolar**: contribuições para inserção da educação ambiental na escola. Trabalho Completo, 2012. Anais ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal, RN. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT22%20Trabalhos/GT22-1846_int.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2012.

DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 104-130.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, N.; FERREIRA, N. B. P.; ANJOS, R. E. Trabalho Completo, 2012. **O conceito ético-político de catarse e a importância da adolescência para a formação humana**. Anais ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em:

< http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT17%20Trabalhos/GT17-1529_int.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2012.

ENGUIITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUIITA, M. F. **A ambigüidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. In: Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41-61.

EZPELLETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante**: propostas e projetos. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 15-50.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 01 fev 2013.

GIANOTTEM, V.; WIT, T. Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 158-188.

GRÜN, M. O conceito de holismo em ética ambiental e educação ambiental. In: SATO, M; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.) **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 45–50.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 11 ed. Campinas: Papirus, 2007.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004. p. 25-34.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso um embate?. Campinas, SP: Papirus, 3. ed. 2005.

GUIMARÃES, M. Abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, M. (Org.) **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. Campinas, SP: Papirus, 2006a. p. 09-16.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento Complexo, Dialética E Educação Ambiental**. – São Paulo: Cortez, 2006b. p. 15-29.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 3. ed. 2007.

INEP/MEC. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília. 2005.

INEP/MEC. **Censo da educação básica**: 2011 - resumo técnico. Brasília. 2012.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KONDER, L. **O que é dialética**. 6. reimpr. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAYRARGUES, P. P. **A cortina de fumaça**: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica. São Paulo: Annablume, 1998. 236 p.

LAYRARGUES, P. P. Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo sociológico. In: I Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 2002, Indaiatuba. **Anais do I Encontro da ANPPAS**, 2002a.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (Orgs.) **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez. p. 179-219. 2002b.

LAYRARGUES, P. P. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. (Orgs.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 179-220.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, F. B; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento Complexo, Dialética E Educação Ambiental**. – São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LOPES, E. M. S. T. **Origens da educação pública**: a instrução na Revolução Burguesa do Século XVIII. Fino Traço Editora, 1ed., São Paulo, 2008.

LOUREIRO, C. F. B . Educação ambiental e “teorias críticas”. In: GUIMARÃES, M. (Org.) **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. Campinas, SP: Papirus, 2006a. p. 51-86.

LOUREIRO, C. F. B . Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento Complexo, Dialética E Educação Ambiental**. – São Paulo: Cortez, 2006b. p. 104-161.

LOUREIRO, C. F. B. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.) **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007a. p. 13-68.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. ”. In: MELLO, S. e TRAJBER, R. (Orgs.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007b. p. 65-72.

LOUREIRO, C. F. B. e COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: MELLO, S. e TRAJBER, R. (Orgs.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 57-64.

LOUREIRO, C. F. B.; TREIN, E.; TOZONI-REIS, M. F. C.; NOVICKI, V. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97, 2012.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre, RS: Artes médicas. 1990.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAIA, J. S. S. **Educação ambiental crítica e formação de professores: construção coletiva de uma proposta na escola pública**. 2011. 250 pp. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MENDES, C. C. T. **HTPC: hora de trabalho perdido coletivamente?** 2008. 113. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 33, 2006.

MEYER, M. A. A. **Educação ambiental**: uma proposta pedagógica. Em aberto, Brasília, v.10, n.49, p. 40-45, jan-mar. 1991.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, R. D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 17-33.

OLIVEIRA, R. P. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade**: uma análise histórica. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, 2007.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar na criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PIRES, M. F. C., TOZONI-REIS, J. R. **Globalização, Neoliberalismo e Universidade**: algumas considerações. Interface - Comunic., Saúde, Educ., n.4, p.29-39, 1999.

REIGOTA, M. **Educação ambiental e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação escolar**: que prática é essa? Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2002.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SANFELICE, J. L. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.) **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental**. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.) **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005b.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (org). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: Histedbr, p. 263, 2005c.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 3 ed., 2011.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO-JR, L. A. **Educação ambiental como política pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio-ago. 2005.

SOTERO, J. P.; SORRENTINO, M. **A educação ambiental como política pública: reflexões sobre seu financiamento**. Florianópolis: V ENANPPAS, 2010. Disponível em: < <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT6-69-141-20100824093859.pdf>>. Acesso em: 08 feve 2013.

SOUZA, P.R.; FERREIRA, M. M. D. M.; BARROS, M. S. F. História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba: 2009.

TEIXEIRA, L. A.; NEVES, J. P.; SILVA, F. P.; TOZONI-REIS, M. F. C.; NARDI, R. **Referenciais teóricos da pesquisa em educação ambiental em trabalhos acadêmicos**. 2007. In: VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis: Gráfica Floriprint, 2007.

THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 82-103.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-ação: Compartilhando saberes; Pesquisa e Ação educativa ambiental. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos jovens**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 269-276.

TOZONI-REIS, M. F. C. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. F. B. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007a. p. 177-222.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007b. 136 p.

TOZONI-REIS, M. F. C. A pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, M. F. C. (Org.) **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental**: reflexões teóricas. São Paulo: Annablume, 2007c. p. 121-162.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

TOZONI-REIS, M. F. C. **(Re)Pensando a Educação Ambiental**. In: TOZONI-REIS, M. F. C. Metodologias aplicadas à Educação Ambiental. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008b. p. 7-17.

TOZONI-REIS, M. F. C. 2011. **Educação e sustentabilidade**: relações possíveis. Olhar de professor, Ponta Grossa, 14(2): 293-308, 2011. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 08 fev 2013.

TOZONI-REIS, M.F.C. Políticas públicas para a educação no Brasil: contribuições para compreender a inserção da educação ambiental na escola pública. In: CRUZ, L.G.; TOZONI-REIS, M.F.C; SPAZZIANI, M.L. As políticas de educação ambiental e sua inserção na escola pública. **XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas Pedagógicas**. Campinas: 2012.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental na escola básica**: reflexões sobre as práticas dos professores. Revista Contemporânea de Educação, n. 14, ago/dez, 2012a.

TOZONI-REIS, M. F. C. **A interdisciplinaridade como alternativa à organização dos currículos escolares**: algumas contribuições. ComCiência, n. 138. 10/05/2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=78&id=966>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

TOZONI-REIS, M. F. C.; TEIXEIRA, L. A.; MAIA, J. S. da Silva. **As publicações acadêmicas e a educação ambiental na escola básica**. Trabalho Completo, 2011. Anais ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Natal, RN. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT22/GT22-257%20int.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

TOZONI-REIS, J. R. Ação coletiva na produção dos conhecimentos: compreendendo o processo grupal. In: TOZONI-REIS, M. F. C. (Org.) **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental**: reflexões teóricas. São Paulo: Annablume, 2007. p. 83-119.

TREIN, E. A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 113-134.

TREIN, E. **A educação ambiental crítica: crítica de que?** Revista Contemporânea de Educação, n. 14, ago/dez, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987. p.158 - 166.

VEIGA, A., AMORIM, E.; BLANCO, M. **Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Ofício encaminhado à Diretoria de Ensino de Bauru

Aos cuidados da Profa Ms. Ângela Maria Furquim Carneiro
Dirigente Regional de Ensino
Diretoria de Ensino – Região de Bauru

Eu, Marcela de Moraes Agudo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência na UNESP – Campus Bauru, inscrita no CPF sob o nº 227.573.208-07, sob a orientação da Profa Dra Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, sirvo-me do presente para solicitar a permissão para desenvolver projeto de mestrado com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de algumas escolas estaduais da cidade de Bauru, a serem selecionadas, a fim de formar um grupo de formação continuada com o objetivo de desenvolver estudos e atividades para a inserção da educação ambiental no ambiente escolar, por meio de um conto infantil. Nos encontros que ocorrerão, peço a permissão para tirar fotos dos participantes e do material produzido e desenvolvido no grupo e também a permissão para a utilização de uma das salas do prédio da Diretoria de Ensino para fazer as reuniões do grupo.

Anexo à este ofício segue uma síntese do projeto de mestrado com uma possível programação do que será desenvolvido no grupo, pois pretende-se uma pesquisa participativa.

Atenciosamente,

Marcela de Moraes Agudo
PPG - Educação para a Ciência – Faculdade de Ciências – UNESP – Câmpus Bauru
Telefone para contato: 14 – 8803 9087
Email: marcelamagudo@gmail.com

ANEXO B – Aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de ética

unesp



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauri



O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em sua 65ª Reunião Ordinária realizada no dia 06 de outubro de 2011, no Prédio do STI da Faculdade de Ciências - UNESP, Campus de Bauri, às 09h00, após análise do parecer emitido pelo relator **APROVA** o projeto "A maior flor do mundo" de José Saramago e a educação ambiental crítica", Processo nº 8680/46/01/11, sob responsabilidade da Profª Drª Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.

Bauri (SP), 06 de outubro de 2011

PROF. DR. ARI FERNANDO MAIA
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Av. Trabalhador Saneamento Básico, 14.01 - Parque Jd. Bauri - Bauri, SP - CEP: 13084-901
Fone: (13) 3092-1000 - e-mail: cc@fci.unesp.br

ANEXO C - Dados das escolas de Bauru que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental

Nº	CIE	NOME DA ESCOLA	Nº de prof.	FONE	ENDEREÇO	MUNICÍPIO
21	920484	MARTA AP. HJERTQUIST BARBOSA PROFA.	25	3238-1914	RUA SARG. JOSÉ DOS SANTOS, S/N - V. Industria.	BAURU
27	025306	TORQUATO MINHOTO	24	3222-6453	RUA SILVA JARDIM, 11-22 - V. Lemos.	BAURU
3	025215	ANTONIO SERRALVO SOBRINHO PROF.	25	3236-1452	RUA JOSE MIGUEL, Qd. 19 - V. Paulista.	BAURU
4	025227	ANTONIO XAVIER MENDONCA PROF.	22	3238-1023	RUA ROMEU CRIVELLI, 8-20 - V Stª. Terezinha.	BAURU
9	025410	HENRIQUE BERTOLUCCI PROF.	21	3236-1300	RUA GABRIEL PINTO RIBEIRO, 3-44 - J. Noroeste.	BAURU
25	025461	SILVÉRIO SÃO JOÃO PROF.	19	3223-2699	R. ANTONIO XAVIER MENDONCA, 5-35 - V. Stª. Tereza.	BAURU
6	040939	CARLOS CHAGAS DR.	19	3239-1249	R. BENEDITO RAYMUNDO MATOS, 3-80 -V. S. Paulo.	BAURU
18	025434	LUIZ BRAGA EE PROF.	18	3223-9575	R. DR. FUAS DE MATOS SABINO, 16-56, J. América.	BAURU
16	044064	JOSE RANIERI PROF.	18	3203-1616	R. ENG. XERXES R DOS SANTOS, 12-40 -J. B. Vista.	BAURU
2	025471	ANA ROSA ZUCKER D ANNUNZIATA PROFA.	18	3203-3399	R. PROFA. LUZIA PERES REGO, 1-70 - Pq. Paulista.	BAURU

ANEXO D – Pauta de um HTPC da Escola do bairro

Ler e Escrever

Htpc – 24/10/2011 – Segunda-feira

Mediadores: Coordenação – Profª [REDACTED] e Direção

*Clipe – Almir Sater – “Tocando em frente”

I – Pedagógico:

- Sulfite – levantamento
- Horário do Intervalo – Permanecerá o Horário estabelecido
1^{os} anos: 9h20/9h40 / 4^{as} séries: 9h45 / 10h05
- Definição do horário do Proerd – início: 10h
- Carta do leitor – Programa Ler e Escrever

II – Outros assuntos:

- Reivindicações...
- 27/10/2011 (quinta) – Cachorro quente / Suco
- Empréstimo de matérias – nossa preocupação é com o inventário, ou seja, controle de entrada e saída dos materiais
- Valores Kits das Crianças – 12/10/2011 – Total: R\$ 270,90 – 15 profs = R\$ 18,06
- Profª [REDACTED] – Camisetas Proerd

Reflexão:

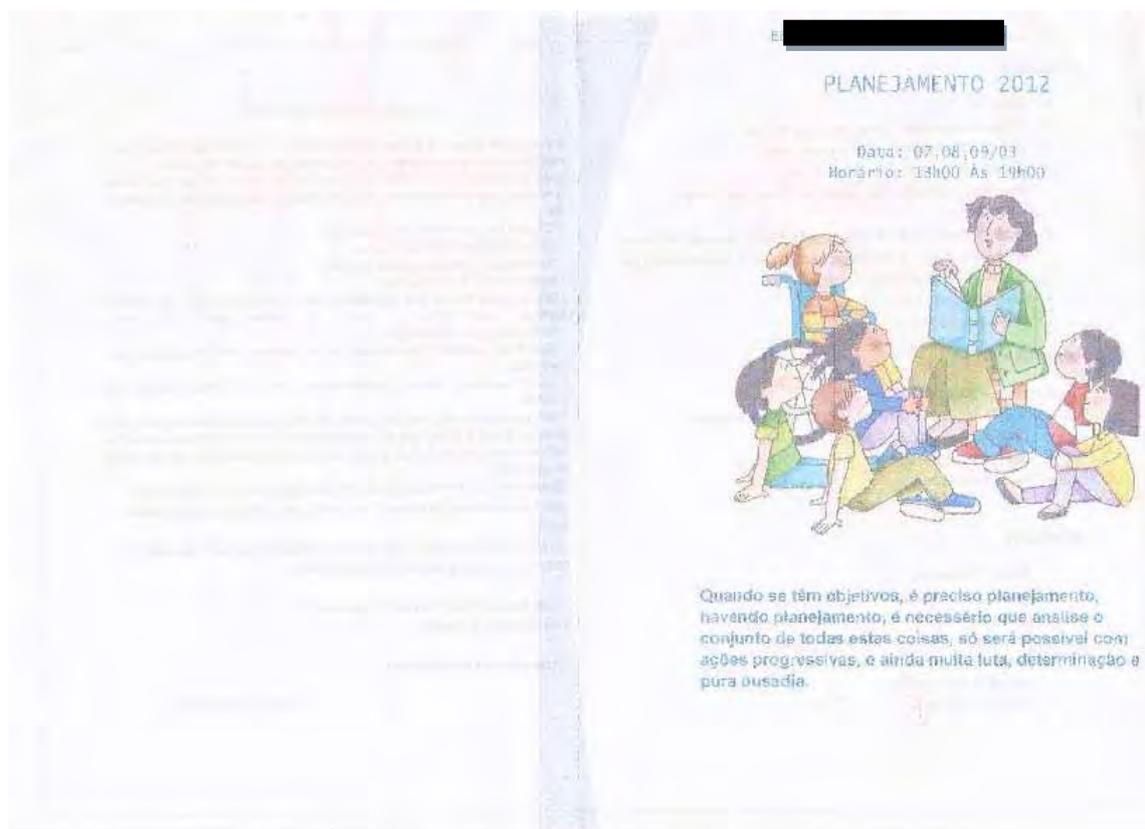
“O renascer da Água!”

Mensagem:

Uma escolarização adequada tem a ver com uma escola que além de ter compromisso com o conhecimento, no sentido da cultura, possui um compromisso com as *pessoas*.

Profª Sônia Kramer

ANEXO E – Pauta do planejamento da Escola do centro



<p>07/03/2012</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abertura • Vídeo motivacional. "Como começa o seu dia"; • Leitura "O Menino que queria ser televisão"; • Divisão dos grupos Anos Iniciais e Finais; • Anos Finais do Ensino Fundamental – Estudo dos Temas Transversais • Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Análise do mapa da última sondagem de 2011 e sondagem inicial de 2012, levantamento dos alunos para a recuperação contínua; • Lanche da tarde – 16 h; • Encerramento 19 h. 	<p style="text-align: center;">O Menino que queria ser televisão...</p> <p>A professora do ensino básico Ana Maria pediu aos alunos que fizessem uma redação sobre o que gostariam que Deus fizesse por eles. Ao fim da tarde, quando corrigiu as redações, leu uma que a deixou muito emocionada. O marido, que, nesse momento acabava de entrar, viu-a a chorar e perguntou-lhe:</p> <p>- "O que é que aconteceu?" Ela respondeu: - "Lá isto," Era a redação de um aluno. - "Senhor, esta noite peço-te algo especial: - Transforma-me numa televisão. - Quero ocupar o lugar dela. Viver como vive a TV da minha casa. Ter um lugar especial para mim, e reunir a minha família à volta... - Ser levada a sério quando falo... - Quero ser o centro das atenções e ser escutado sem interrupções nem perguntas. - Quero receber o mesmo cuidado especial que a TV recebe quando não funciona. E ter a companhia do meu pai quando ele chega a casa, mesmo quando está cansado. E que a minha mãe me procure quando estiver sazinha e aborrecida, em vez de me ignorar. E ainda que os meus irmãos discutam para ver quem fica ao pé de mim. - Quero sentir que a minha família deixa tudo de lado, de vez em quando, para passar alguns momentos comigo. E, por fim, faz com que eu possa divertir-los a todos. - Senhor, não te peço muito... só quero viver o que vive qualquer televisão!" Naquele momento, o marido de Ana Maria disse:</p>
<p>08/03/2012</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo – "Mulheres" • Divisão dos grupos para dar continuidade aos trabalhos; • Elaboração dos planos SMART; • Lanche da tarde – 16 h; • Encerramento 19 h. 	<p>- "Meu Deus, coitado desse miúdo! Que país...!" E ela olhou-o e respondeu:</p>
<p>09/03/2012</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo – "Obstáculo"; • Anos Finais – Tabulação das avaliações diagnósticas; • Organização dos diários únicos de classe série; • Anos Iniciais – Marcela – Projeto Ambiental; • Elaboração dos Planos de Ensino • Lanche da tarde – 16 h; • Encerramento 19 h. 	<p>- "Esta redação é do nosso filho". (autor desconhecido)</p>

ANEXO F – Tabela do planejamento na Escola do centro

E.E. [REDACTED] - PLANO DE ENSINO ANO DE 201__
 Prof^ª: _____ Ano/Série: _____

Eixos	Modalidade Organizativa	Procedimentos Didáticos	Expectativas de Aprendizagem	Avaliação
Práticas de produção de texto				
Práticas de leitura				

Práticas de linguagem				
Análise e reflexão sobre língua				

Assinatura do Diretor: _____ Assinatura Professor Coordenador: _____ Assinatura Professor: _____

ANEXO G – Desenho feito por um aluno da Profa Marlene da Escola do bairro



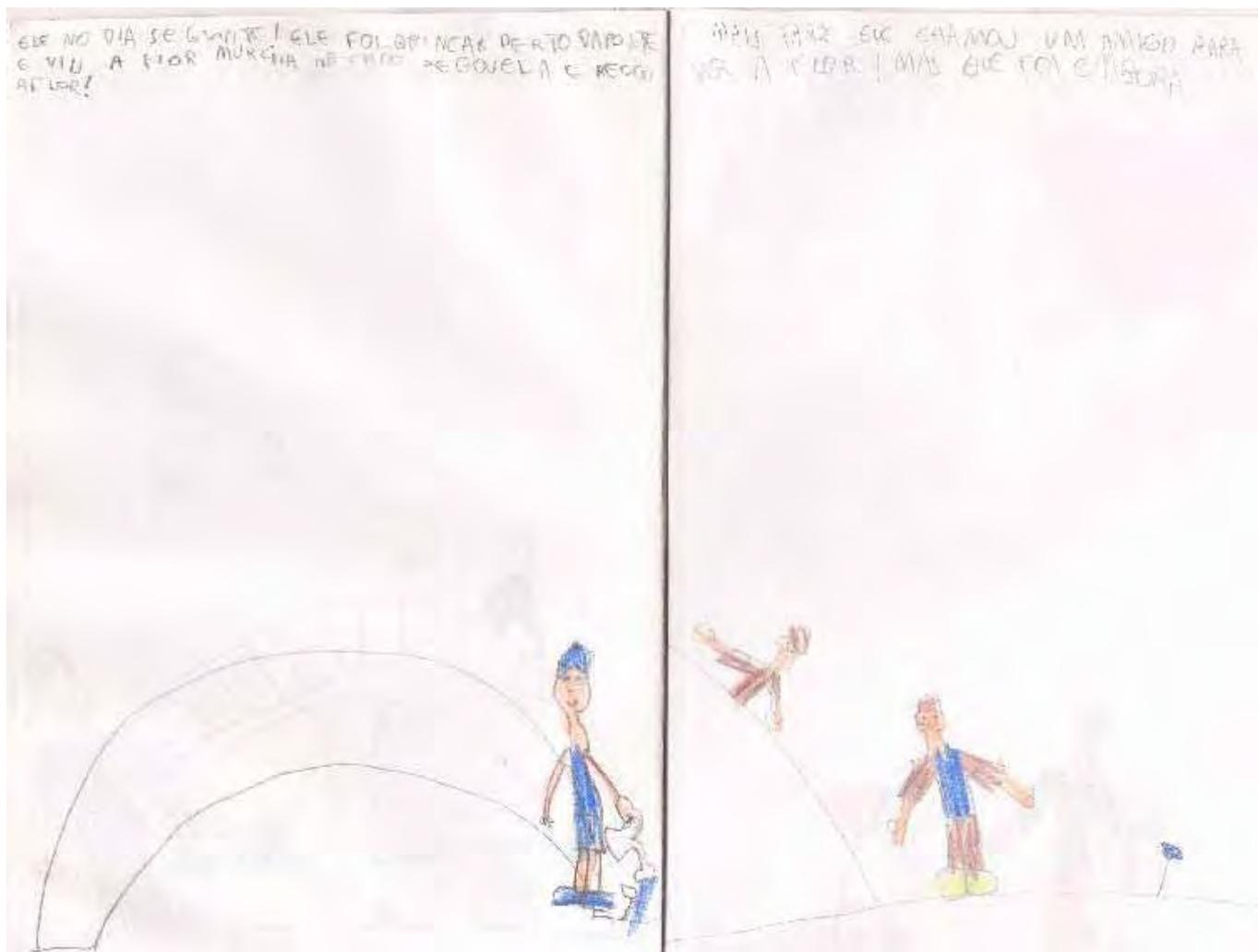
ANEXO H – Desenho do aluno da Profa Neusa da Escola do bairro



ANEXO I – Desenho de aluno da Profa Joana da Escola do bairro



ANEXO J – Páginas do livro de um aluno do Prof José da Escola do bairro



ANEXO K – Capa de um livro elaborado por um aluno da Profa Regiane



ANEXO L – Exemplar de reescrita do conto feita por um aluno da Profa Andressa

UM MENINO SAIU PELO FUNDO DO
SEU QUINTAL, ANDANDO ANDANDO
SEM RUMO, PASSOU PELA FLORESTA.
LÁ E VIU UMA MONTANHA E QUERIA
VERO QUE TINHA ALI. ELE SUBIU A
MONTANHA E VIU UMA FLOR MURCHA
POR CAUSA DO SOL ELA ESTAVA PRECISANDO
DE ÁGUA. O MENINO FICOU TRISTE
E RESOLVEU AJUDAR A FLOR
ALI PERTO NÃO TINHA ÁGUA E
O RIO ERA MUITO LONGE MESMO
ASSIM ELE VOOU UMAS VINTE
VEZES TRAZENDO DAS PALMAS DAS
MÃOS. O MENINO SE CANSOU E
DORMIU. AOS-POUCO A FLOR FOI
REESGUENDO E ABRIU UMA PÉTALA
COM VÁRIAS CORES DO ARCOÍRIS
PROTENDO O MENINO DO SERENDE
OS PAIS DO MENINO FICARAM
PREOCUPADOS E SAIRAM A PROCURAR-LO.

ATÉ QUE ALGUÉM VIU NA MONTANHA
ABELA FLOR. TODOS SUBIRAMA
MONTANHA E ENCONTRARAMO
MENINO DORMINDO NA VOITA PARA CASA
TODOS DIZAM QUE O MENINO HAVIA
SAIDO PARA FAZER A MELHOR COISA
DOMUNDO 'SALVARA MAIOR FLOR
MUNDO

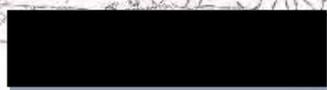


ANEXO M – Desenho de aluno da Profa Ivonete da Escola do centro

LIVRO: A MAIOR FLOR DO MUNDO

AUTOR: JOSÉ SARAMEO

NOME:

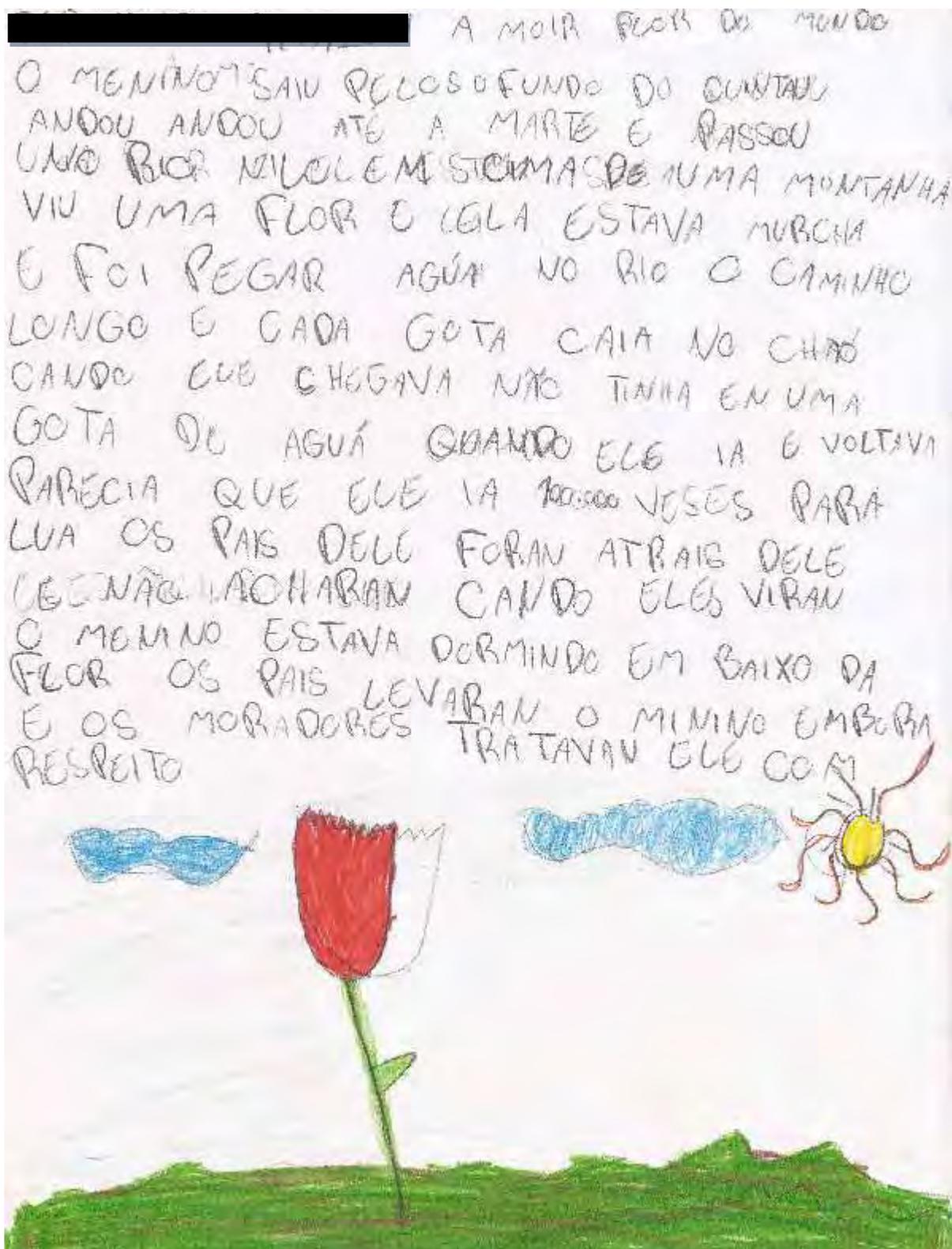


1



ANEXO N – Atividade de aluno da Profa Helena da Escola do centro





A melhor flor do mundo

Era uma vez, em um jardim que era do
abuelo, quando ele chegou às tardes e ele
falou:

— Você, não está?

E ele foi andando e chegou na casa de
mãezinha e contou uma história de
quando ela não era mole, ele estava
doente e quando a menina chegou lá
ele estava muito doente, a menina
deitou e pulou gente e ela foi de menina
foi estranho, sangrando, e de lá ela estava muito
cansada, e chamou a menina de flor.

A mãe estava chorando, e ela foi estranho, se sentiu
quando não foi a mãe, mas a flor, e ela
estava quando a mãe chegou, e ela
menina delirava do flor, e menina foi
felicidade, e ela não, e ela de tarde, e ela
foi que ele foi fazer uma coisa muito mais
do que poder as tardes.

FIM



voce escreveu muito bem! Parabéns!
Continuar lendo:

ANEXO Q – Desenho de aluno da Profa Bete da Escola do centro

