

CLÁUDIA ROBERTA CALONE YAMASHIRO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA CONSTRUÇÃO COLETIVA
DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA**

BAURU
2007

CLÁUDIA ROBERTA CALONE YAMASHIRO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA CONSTRUÇÃO COLETIVA
DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em educação para ciência, área de concentração Ensino de Ciências, da Faculdade de Ciências da UNESP/CAMPUS de Bauru, como requisito à Obtenção do título de Mestre em Educação para Ciência, sob a orientação da Prof^a Dra. Jandira Lúcia Biscalquini Talamoni.

BAURU
2007



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CLAUDIA ROBERTA CALONE YAMASHIRO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de junho do ano de 2007, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. JANDIRA LIRIA B TALAMONI do(a) Departamento de Ciências Biológicas / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. MARIA RITA AVANZI do(a) Diretoria de Educação Ambiental / Ministério do Meio Ambiente, 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 CLAUDIA ROBERTA CALONE YAMASHIRO, intitulada "Formação de Professores pela Construção Coletiva de um Projeto de 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.

Jandira Liria B. Talamoni
Profa. Dra. JANDIRA LIRIA B TALAMONI

Maria Rita Avanzi
Profa. Dra. MARIA RITA AVANZI

Luciana Maria Lunardi Campos
Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS

DEDICATÓRIA

*Ao meu amor e companheiro
Rodrigo, por toda sua
dedicação a mim.*

Agradecimentos

Aos professores que participaram e permitiram este estudo, pela disposição e vontade em construir o projeto, e pela convivência que muito contribuiu com minha formação profissional

À direção da escola onde foi realizado o trabalho pela confiança depositada no grupo;

À professora Dra. Jandira Lúria Biscalquini Talamoni, pela orientação, dedicação, amizade, carinho, sabedoria e incentivo;

Às professoras: Dra. Luciana Maria Lunardi Campos, Dra. Maria Rita Avanzi e Dra. Marília Freitas de C. Tozoni Reis, pelas contribuições e aprimoramento para a melhoria deste trabalho.

À minha mãe pelo amor, confiança, incentivo e apoio que sempre dedicou a mim;

À minha irmã Carla pelas contribuições, correções e reflexões que colaboraram como aprimoramento deste trabalho;

Aos meus tios Lúcio e Thereza pelo apoio e incentivo;

À grande amiga Helena que compartilhou comigo os momentos de dificuldade, alegria e descontração durante os anos de realização do trabalho e que me permitiu sentir o orgulho de firmar uma nova amizade;

Aos amigos de sempre: Adriana, Ângelo (Pardal), Emersom, Jane, Kyshei, Rosa, Rose e Simone, pela sincera amizade, preocupação, incentivo e momentos de descontração;

À seção de pós-graduação pelo suporte administrativo;

À dirigente regional de ensino de Presidente Prudente Dna Helena Carolina Marrey Nauhardt;

À Secretaria da Educação do Estado de São de Paulo pelo bolsa de estudo concedida para que eu realizasse esse projeto;

Ao meu grande companheiro Rodrigo pela paciência, compreensão, incentivo e amor que demonstrou nesses dois últimos anos.

YAMASHIRO, Cláudia Roberta Calone. **Formação de professores pela construção coletiva de um projeto de educação ambiental na escola**. 2007. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência - Faculdade de Ciências/UNESP-Bauru.

RESUMO

Embora exista uma legislação que torna a Educação Ambiental obrigatória em todos os níveis de ensino, esta não é desenvolvida na escola como práxis pedagógica o que, segundo alguns professores, se deve às dificuldades por eles encontradas em função do desconhecimento dos objetivos e princípios da Educação Ambiental e de como podem articular os assuntos relativos às questões ambientais aos conteúdos específicos das diferentes disciplinas. Assim, através da pesquisa participante, este estudo objetivou investigar quais são estas dificuldades e responder ao seguinte questionamento: **“O processo de construção coletiva de um projeto de educação ambiental na escola, poderia ser considerado como uma atividade que contribui para a formação docente?”** Para isso, foram realizados vários encontros com um grupo de professores do ensino fundamental e médio de uma escola da rede pública estadual do município de Presidente Prudente (SP), durante os quais foram investigadas as concepções de ambiente dos docentes e as dificuldades por eles enfrentadas ao desenvolverem a educação ambiental na escola. Nestes encontros também foi realizado um estudo coletivo, visando ao oferecimento dos subsídios considerados necessários para que os educadores pudessem construir um projeto de educação ambiental para a escola. Foi possível observar que a realização desta atividade, bem como das discussões que ocorreram durante o processo de construção do projeto, contribuiu para a formação dos professores, uma vez que a dimensão alcançada pelo projeto que construíram foi além das ações pontuais que até então haviam desenvolvido nas ocasiões em que trabalharam com a educação ambiental. Além disso, houve também uma mudança da concepção destes educadores sobre a educação ambiental e uma visível concentração de esforços, por parte dos membros do grupo, para buscar a garantia da continuidade dos trabalhos coletivos na escola.

Palavras- chaves: Educação ambiental; formação de professores; pesquisa participante.

YAMASHIRO, Cláudia R. C. - **Teachers' education through group preparation of an environmental education project in schools**. Faculdade de Ciências/UNESP. 2007. Master dissertation, Master Program in Science Education, Bauru, SP.

ABSTRACT

Even though there is a legislation making it compulsory to teach Environmental Education courses in all grades of public and private schools, teaching those courses is not a common practice. According to some teachers, the law is not obeyed, in general, because teachers meet some difficulties when preparing such courses. Those difficulties are basically due to not knowing the aims and essence of the Environmental Education as well as not knowing how to relate the environmental concerns with the specific topics of the different courses taught in each grade. Hence, this work has as its aim to learn about the difficulties faced by the teachers and to answer the following question: **“Could the process of group preparation of an environmental education project in a school be considered as an activity that contributes to teachers' education?”** In order to answer that question, this study uses participatory research. Several meetings were held with a group of teachers from elementary and secondary grades of a public school in the city of Presidente Prudente (SP). During those meetings the perception that teachers had about environment and the difficulties faced by them when developing environmental education courses in the school were analyzed. Also a group study aiming to offer the necessary tools so that teachers could prepare an environmental education project in the school was formed. It was possible to observe that that task as well as the group discussions that occurred during the preparation of the project aided in the teachers' education. That can be corroborated when observing that the aims proposed in the project prepared by them reached far beyond the actions developed in previous situations where environmental education had been addressed. Furthermore, there was a change in the idea that those teachers had about environmental education. Additionally, there was a clear concentration of efforts from the group to make sure that group activities would continue in the school.

Key words: environmental education, teachers' education, participatory research

S U M Á R I O

RESUMO.....	6
ABSTRAT	7
INTODUÇÃO.....	10
Reconstruindo o Caminho	10
Origem da Pesquisa e Seus Propósitos	12
Capítulo 1- A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	18
Gênese da Necessidade da Educação Ambiental	18
Legitimidade da Educação Ambiental e seus Princípios	22
Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):Garantia da EA na escola como prática pedagógica transformadora?.....	27
Capítulo 2- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
Referenciais para Formação de Professores.....	32
Educação Ambiental e Formação de Professores	37
Capítulo 3- METODOLOGIA	39
Abordagem Metodológica.....	39
Caracterização da Pesquisa	42
Local da pesquisa	42
O processo de formação do grupo	43
A realização dos encontros	45
Capítulo 4- RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	51
Os Professores e suas Condições de Trabalho	51
Jornada de trabalho na escola e o trabalho coletivo	51
O professor efetivo e o processo de formação permanente na escola.....	60
O Grupo	61
O Processo	69
As expectativas dos participantes em relação ao grupo e suas concepções sobre meio ambiente e educação ambiental	69
O meio ambiente	70
O homem e a natureza	72
Educação ambiental na escola	73
O trabalho com a EA	79
Estudo coletivo: momentos de reflexão.....	83

Construção do Projeto de EA: Novas Reflexões e Novos Conhecimentos	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	114
Anexo 1	115
Anexo 2	116
Anexo 3	117

INTRODUÇÃO

• RECONSTITUINDO O CAMINHO

Quando aprendi as primeiras letras e os primeiros números, descobri uma nova brincadeira. Divertia-me por horas com uma pequena lousa e uma caixa de giz colorido, “teatralizando” a arte da docência. Tudo o que eu queria, quando crescesse, era ser professora, como a minha mãe.

Depois veio a adolescência, quando o mundo me surpreendeu com uma imensidão de coisas novas e quando as minhas opiniões, gostos e desejos mudavam a todo instante. Então, ser professora já não tinha mais graça alguma. Esse contexto de desprazer e obrigação, cursei, durante quatro anos, o magistério no CEFAM¹, em Presidente Prudente (SP). Quando terminei o curso, senti que queria ser qualquer coisa, menos professora.

Após alguns anos de tentativas de admissão num curso de Medicina, ainda meio sem saber o que queria, fui aprovada na Faculdade de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Optei por fazer o curso de licenciatura e o bacharelado, embora sem deixar, pelo menos por um tempo, que a idéia da docência voltasse a aflorar.

Durante o período em que me submetia ao vestibular para Medicina, freqüentei cursos pré-vestibulares e penso que estes vieram a colaborar, futuramente, principalmente nos meus primeiros anos de atividade profissional, para a construção do meu perfil de educadora.

Já a partir do segundo ano do curso de Biologia, iniciei um estágio no laboratório de histologia, desenvolvendo uma pesquisa sobre o controle biológico da lagarta da soja. Foram necessários cerca quatro meses só para aprender as técnicas e rotinas do laboratório para, então, poder começar a trabalhar sozinha. Com pouco mais de um ano de estágio, percebi que já não tinha mais o mesmo entusiasmo. A rotina da pesquisa e as horas de solidão em companhia de um microscópio não eram muito motivadoras. Mesmo assim, sem paixão pelo que estava fazendo, continuei a pesquisa até o final do bacharelado.

No terceiro ano da faculdade intensificaram-se as disciplinas da licenciatura e começou o estágio de docência nas escolas. A partir de então, sem perceber, passei a me

dedicar mais a este estágio do que àquele que realizava no laboratório de histologia. Novamente aquele prazer sentido durante as brincadeiras de infância surgiu e, cada vez mais, fui me destacando, entre os colegas de curso, nas atividades voltadas para a docência. Foi, então, que decidi que seguiria carreira no magistério.

Posso afirmar que não foi uma decisão fácil, pois quase todos à minha volta, inclusive alguns professores, achavam que aquilo era uma loucura, uma perda de tempo, embora ao mesmo tempo concordassem que eu tinha o perfil de educadora. Fiquei surpresa com a atitude dos meus colegas, pois afinal todos nós estávamos cursando uma licenciatura, apesar do curso dar muito mais ênfase às atividades de pesquisa voltadas para o bacharelado.

Desde então, passei a lidar com o cotidiano escolar de uma outra maneira. Estava sempre tentando compreender os dilemas existentes na escola e buscando soluções ou explicações. Antes mesmo de terminar a graduação, comecei a ministrar aulas particulares de Biologia em cursos pré-vestibulares. Empenhada em executar com destreza as funções a mim atribuídas, lia muito sobre biologia e sobre os avanços científicos. Constantemente recorria aos livros de graduação para compreender melhor ou relembrar algum assunto que era abordado nos materiais didáticos com os quais trabalhava. Não me recordo em momento algum, durante esse período, de ter recorrido a qualquer referencial teórico ou até mesmo a professores ligados à disciplina de Prática de Ensino, para resolver algum problema de aprendizagem com o qual eventualmente eu me deparasse. Aliás, naquelas circunstâncias, acreditava que a profissão se resumia à discussão de conteúdos específicos da disciplina.

Quando terminei a faculdade, fui aprovada em um concurso público municipal para o cargo de professora de Ciências do Ciclo II do Ensino Fundamental. Efetivei-me em uma escola pequena, cujos alunos colaboraram muito para a minha formação como educadora. A grande maioria dos alunos vivia em assentamentos e acampamentos dos movimentos em prol da reforma agrária, e muitos deles ajudavam suas famílias no trabalho da roça nos momentos em que não estavam na escola.

Após alguns meses de trabalho docente, senti necessidade de trabalhar não somente os conteúdos de ciências. Percebi que as aulas poderiam ir além desses conteúdos, pois a forma como os mesmos eram abordados e a postura do docente frente aos alunos influenciava muito na formação destes. Preocupada com o caráter intencional da atividade de ensino, refleti sobre o meu papel no desenvolvimento intelectual e político daquelas crianças.

¹ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Projeto desenvolvido pela Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, para formação de professores para Educação Infantil e Ciclo I do Ensino Fundamental.

Passei então a me dedicar a leituras na busca de novas formas de trabalhar com os alunos, além daquelas desenvolvidas até então. Decidi que deveria basear o meu trabalho em três princípios: confiança, respeito e desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A necessidade de buscar novas formas de trabalhar além do uso do livro didático, contribuiu para que eu percebesse as falhas existentes no processo de formação dos professores. Apesar dos estágios de docência, realizados na época da faculdade, terem me oferecido a oportunidade de vivenciar algumas situações em sala de aula, percebi que não tinham sido suficientes para a minha formação docente. Não defendo a idéia de que apenas a formação inicial garanta ao professor o domínio de todos os conhecimentos pedagógicos e específicos para o exercício de sua prática. Pelo contrário, considerando a complexidade do cotidiano escolar, é fundamental que os professores dediquem uma parte de seu tempo para a sua formação permanente. Foi assim que a minha experiência como educadora foi relevante para que eu buscasse o ingresso em um Programa de Pós-graduação em Educação.

• ORIGEM DA PESQUISA E SEUS PROPÓSITOS

Entre as várias atividades que desenvolvíamos na escola onde eu lecionava, algumas chegavam prontas, vindas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, somente para que os professores as aplicassem. Foi desta maneira que se deu o meu primeiro contato com a Educação Ambiental (EA), um dos assuntos focados neste trabalho.

Sem ter a menor idéia do que era de fato a EA, fiquei responsável pela organização da “Conferência do Meio Ambiente na Escola” no ano de 2004, um projeto proposto pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). A atribuição da responsabilidade pelas atividades de EA aos professores de Ciências parece mesmo ser o que usualmente acontece nas escolas. Segundo as pesquisas realizadas em localidades distintas por Beneti (1998), Rodrigues e Echeverría (2005) e Cupelli e Lorencini Junior (2005) é comum, na maioria das escolas, que as atividades relacionadas às questões ambientais fiquem sob a responsabilidade dos professores de Ciências, Biologia e Geografia.

Após a leitura do projeto, iniciei sua execução mantendo-me o mais fielmente possível ao que era sugerido nas instruções, pois como já mencionado anteriormente, não tinha experiência com o tema. Cinco temas deveriam ser discutidos, a saber: como vamos cuidar da nossa água; como vamos cuidar dos seres vivos; como vamos cuidar do nosso alimento; como vamos cuidar da nossa escola e como vamos cuidar da nossa

comunidade. Os alunos da escola se dividiram em cinco grupos, de acordo com seus interesses por um destes temas e iniciamos a fase de estudo dos mesmos. Devido à falta de tempo disponível, as pesquisas realizadas pelos alunos não foram devidamente aprofundadas, mas foi assim que a Conferência ocorreu na escola; não com enfoque de práxis, mas sim com uma forte característica de cumprimento de (mais!) uma obrigação. Não tínhamos consciência da dimensão da EA, dos seus princípios ou de seus objetivos. Dessa forma, após o projeto ter sido desenvolvido e a Conferência ter ocorrido, nenhuma outra atividade ou discussão foi realizada e sequer houve qualquer preocupação no sentido de se avaliar os resultados do evento.

Por outro lado, a atividade proposta pela Secretaria da Educação causou em mim um grande incômodo, principalmente porque percebi que em minha formação inicial, no Curso de Ciências Biológicas, poucos esforços haviam sido empregados para que compreendêssemos o que de fato era um trabalho coletivo e, também, raramente discutimos sobre a EA. No ano seguinte, ao iniciar as atividades de planejamento escolar, manifestei a idéia de discutir um projeto de EA para a escola, pensando na realidade dos alunos e na dificuldade dos professores em abordar o assunto. Nenhum professor demonstrou interesse e sugeriram que eu mesma fizesse o projeto, sob o argumento de que confiavam em meu trabalho.

Foi devido aos meus sentimentos de angústia e frustração que então surgiram, que passei a refletir sobre a dificuldade de se implementar um trabalho coletivo e interdisciplinar na escola. Passei então a me dedicar um pouco mais profundamente a essa reflexão e decidi me dedicar a leituras que pudessem me auxiliar a melhor compreender o cotidiano escolar.

Interessei-me, cada vez mais, por leituras voltadas para a formação de professores, principalmente para a formação permanente e sua importância para a prática de uma educação que não se resumisse ao conteúdo pelo conteúdo. Este foi, então, o segundo enfoque deste trabalho.

Convencida de que a escola, com todas as relações que ali se desenvolvem, é um dos locais onde pode se dar a formação docente, utilizei as experiências por mim vividas até então e as minhas reflexões para construir um projeto de pesquisa que culminou no trabalho que aqui é apresentado.

Pensando na dificuldade presente nas escolas para a concretização de um trabalho coletivo, na importância dele para a prática da interdisciplinaridade que permita uma abordagem ampla do conhecimento e, ainda, na dificuldade para se trabalhar a EA nos

espaços escolares com uma perspectiva de prática pedagógica, este trabalho teve como objetivos:

- conhecer as concepções dos professores sobre a temática ambiental;
- conhecer as concepções dos professores sobre o seu papel de educadores;
- levantar as principais dificuldades encontradas para se desenvolver a EA na escola, sob uma ótica de prática social e pedagógica;
- promover um estudo sobre a EA, seus princípios e práticas, tendo como ponto de partida as concepções dos professores sobre o assunto, de modo que esse estudo contribuísse para o fortalecimento do trabalho coletivo e para a formação docente, bem como para o desenvolvimento da EA no espaço escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, localizada no município de Presidente Prudente, no Estado de São Paulo. O critério de escolha da unidade escolar (UE), onde a pesquisa foi realizada, esteve associado ao fato da escola não possuir um trabalho de EA edificado e da temática ambiental ser abordada, apenas, por meio de algumas ações e discussões pontuais associadas aos temas ambientais.

Além disso, é preciso considerar que existe uma estreita ligação entre mim e a escola, já que sou uma das professoras efetivas da mesma, embora esteja afastada das atividades docentes desde maio de 2006. A experiência cotidiana e as observações por mim realizadas durante o período em que trabalhei naquela escola puderam evidenciar algumas características do trabalho pedagógico em seus diversos segmentos, e esse fato foi crucial na minha decisão de tentar desenvolver este trabalho na referida UE.

Um outro fato marcante que fomentou o meu interesse como pesquisadora na escola, ocorreu durante o ano letivo de 2005, quando a coordenadora pedagógica delegou a mim a tarefa de elaborar o projeto de EA. Já com alguma experiência no assunto, que adquiri durante a realização da “Conferência do Meio Ambiente”, na escola Municipal em 2004 e com a idéia de que a EA deveria ser desenvolvida a partir do trabalho coletivo, indaguei à coordenadora qual era o motivo pelo qual *eu* deveria executar tal tarefa. A resposta foi dada prontamente e com um certo espanto: *“Porque você é a professora de Biologia da escola!”*.

Nestas condições, coloquei-me contra a execução da tarefa e então solicitei que fosse reservado um espaço para que os professores pudessem discutir a problemática ambiental para, a partir daí, juntos construirmos o projeto de EA da escola. O pedido foi negado, com a alegação de que o tempo estava esgotado e que o projeto teria que ser entregue naquela semana. Como propositadamente não executei a tarefa, a escola ficou sem projeto de

EA. No entanto, durante todo o ano letivo, ninguém da escola ou da Diretoria de Ensino (DE) fez qualquer questionamento a respeito disso.

Esse momento enfatizou com realismo uma situação que é comum quando se fala em EA nas escolas. O corpo docente e também os próprios gestores não manifestaram um conhecimento da EA como uma prática pedagógica cotidiana, que está apoiada na interdisciplinaridade e na transversalidade. SEGURA (2001) também encontrou e descreveu uma situação semelhante a esta, durante os estudos realizados em duas escolas uma de Itaquera e outra de São Mateus, ambas no estado de São Paulo.

Nesse sentido, faço uma observação com respeito à importância da equipe gestora da escola ter a preocupação de promover momentos nos quais se estabeleçam e se edifiquem os princípios da coletividade, a interdisciplinaridade e a formação de docentes, para que a escola consiga desenvolver seu papel social.

Naquela escola, a atividade relacionada com a EA era a “Conferência do Meio Ambiente”, que já havia sido desenvolvida no ano de 2005 para atender à proposta enviada pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) (a mesma que eu já havia realizado na escola municipal). Quando essa proposta chegou, o prazo para o envio do material de retorno para o MMA já estava quase se esgotando. Então, a coordenadora responsável perguntou aos professores, durante a HTPC², se era conveniente executar o projeto. A grande maioria dos professores colocou-se contra a realização do projeto, afirmando que naquele momento não poderiam deixar de lado os assuntos que estavam trabalhando em suas aulas para desenvolverem outras atividades.

Após alguns minutos de discussão, ficou resolvido que o projeto seria executado e que ficaria sob a responsabilidade do professor de Ciências. Para o desenvolvimento das atividades propostas no projeto, foram selecionados os melhores alunos das sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental do período da manhã. Esses alunos foram separados em grupos e cada grupo ficou responsável por um dos temas discutidos, com o intuito de se realizar posteriormente uma conferência sobre o meio ambiente na escola.

O trabalho foi quase que totalmente orientado pelo professor de Ciências e pela coordenadora pedagógica e contou apenas com uma pequena colaboração minha, pois eu não estava presente nos dias em que a atividade foi desenvolvida na escola. Os demais professores deram continuidade às suas atividades normais em sala de aula.

² Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

Analisando a situação descrita, pode-se verificar a dificuldade de realização de um trabalho coletivo na escola e que a maneira como foram selecionados os alunos que participariam do projeto de EA ia contra todos os princípios desta, visto que a grande maioria dos alunos foi excluída sem motivo justificado.

No final do projeto, a Conferência foi realizada na escola e todos os alunos assistiram às apresentações dos grupos que haviam participado. Foi feita a escolha do melhor trabalho, o qual seria enviado para o MEC. Após a conclusão desse evento, nada mais foi discutido sobre a EA e nem foi feita qualquer avaliação sobre as condições nas quais o projeto havia sido desenvolvido.

É perceptível a semelhança existente entre as duas escolas que fizeram parte da minha vivência como educadora, ou seja, ambas apresentavam dificuldades para a construção de um trabalho coletivo e para abordar temas relacionados com a EA.

Considerando que, aparentemente, as dificuldades apresentadas pelos professores para trabalhar com a EA, estão associadas à sua formação profissional, principalmente no referente ao desenvolvimento de um trabalho coletivo, é que surge a pergunta: **Poderia, o processo de construção coletiva de um projeto de EA na escola, ser considerado como uma forma de contribuição para a formação docente?**

Diante da dificuldade enfrentada pelos professores para tratar a EA como prática pedagógica e da problemática ambiental atual - caracterizada pelo esgotamento de recursos naturais, poluição, crescimento demográfico acelerado e escassez de alimentos, assim como pela falta de consciência da população sobre os efeitos políticos, econômicos e sociais que a degradação ambiental vem causando aos seres humanos - é que este trabalho se mostrou relevante. Assim, esta pesquisa foi conduzida com o intuito de elucidar as causas das dificuldades apresentadas pelos professores e de permitir a criação de mecanismos que pudessem garantir o desenvolvimento da EA no contexto escolar, com a expectativa de contribuir para a formação de indivíduos que participem da construção de uma sociedade mais igualitária e que se relacione de forma mais equilibrada com o ambiente, promovendo sua preservação e contribuindo para a manutenção da vida.

O processo através do qual se deu esta pesquisa, os resultados obtidos e a análise destes serão descritos em quatro capítulos, apresentados a seguir. No primeiro deles, abordo a relação existente entre a EA, o ensino e a escola, discutindo a maneira como a EA vem sendo desenvolvida nas escolas e como tem contribuído (ou não) para a formação de cidadãos críticos. Apresento, também, uma fundamentação sobre a perspectiva da EA que

desenvolvemos com este trabalho e discuto, ainda, a questão dos temas transversais, ou seja, seus princípios e objetivos, bem como os impactos por eles gerados nas escolas.

No segundo capítulo apresento algumas reflexões sobre a formação de professores, buscando estabelecer os princípios de formação profissional que embasam este trabalho.

A abordagem metodológica e os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa estão apresentados no terceiro capítulo. No quarto capítulo apresento os resultados obtidos e faço as análises e discussões dos dados que foram coletados durante as reuniões realizadas com os professores participantes do processo. Como finalização do trabalho teço algumas considerações, ressaltando a contribuição da pesquisa para os professores do grupo, para a escola e para mim, educadora e pesquisadora.

CAPÍTULO 1. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

• GÊNESE DA NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Uma das mais profundas e polêmicas discussões da atualidade é aquela que envolve a situação ambiental frente aos modelos de desenvolvimento tecnológico e industrial nos quais estamos inseridos desde a Revolução Industrial. O meio ambiente tem sido considerado como ponto crucial nas discussões internacionais entre governos, sociedades, empresários, grandes multinacionais e especialistas. Sendo assim, podemos dizer que a questão ambiental tem influenciado nas relações entre pessoas, governos e indústrias.

Segundo Gonçalves (2001), os movimentos ecológicos no Brasil iniciaram-se por volta da década de 60. Naquela época também ocorreram outros movimentos que criticavam o modo de desenvolvimento capitalista e, também, a qualidade de vida das pessoas e as situações então vivenciadas pelas mulheres, negros e trabalhadores, sendo que ainda hoje tais movimentos envolvem muito mais as questões de interesse econômico e político do que propriamente as de cunho social.

Utilizando-se do modelo de desenvolvimento ocidental, das nações consideradas “ricas”, ou seja, do modelo capitalista, o Brasil contou com o capital estrangeiro para estimular a instalação de diversas indústrias. Sendo assim, o país passou a integrar uma das áreas que eram utilizadas pelas grandes potências mundiais capitalistas para expandirem seus negócios e fortalecerem seu modelo de desenvolvimento (BECKER, 1999).

O processo de capitalização dos recursos financeiros levou à homogeneização das sociedades, das culturas e das economias das regiões que assumiram o desenvolvimento baseado nesse modelo, o que também resultou na perda da riqueza da diversidade, decorrente da influência da ideologia capitalista sobre a sociedade. Hipnotizados pela possibilidade do “ter”, pelo poder de consumo, as pessoas passaram a ser valorizadas por seu poder capital, pois o modelo econômico em questão nos faz acreditar que felicidade e bem estar são dependentes diretos do ato de consumir. Diante dessa situação, a cultura capitalista se instalou e a grande maioria das pessoas a ela submetida passou, assim, a valorizar os mesmos produtos e a difundir as mesmas idéias, o que significava ter a garantia de que faziam parte da sociedade em construção (ALMEIDA, 1999).

Qualquer expressão que se distanciasse daquelas que eram estabelecidas pelo sistema vigente era recusada e sufocada para garantia do controle ideológico das

sociedades, visto que a melhor maneira de impedir as manifestações intelectuais e culturais que se distanciam das ideologias é submetê-las a um processo de exclusão social, caracterizado pelo preconceito, que estimula o julgamento e a classificação ou rotulação das pessoas.

Nesse sistema, a ética é suplantada e o ser humano passa a ser visto apenas como um consumidor em potencial ou como um recurso para os meios de produção, não tendo mais valor a sua complexidade como ser natural, social e político. Aqueles que não são consumidores em potencial ou que questionam o modelo econômico passam a ser marginalizados e excluídos (ALMEIDA, 1999).

O modelo (neo) liberal de desenvolvimento está baseado na produtividade e no consumo de bens e, diante dessa lógica capitalista, quanto maior o consumo, maior a necessidade de produção e vice-versa. Sendo a produtividade a chave-mestra do capitalismo, pois quanto mais se produz, melhores serão as condições de atender ao mercado consumidor e, portanto, maiores serão os lucros, o processo de degradação ambiental foi acelerado. Embutida na idéia de desenvolvimento e de criação de melhores “condições de vida” para a população, cada vez mais se assistiu à destruição dos ambientes naturais e ao aumento das desigualdades sociais como conseqüências do ato de viver em um mundo gerido pela falsa idéia de progresso. De acordo com Leff (2002), a racionalidade econômica que surgiu com base na visão mecanicista cartesiana desconsidera o potencial de produção da natureza, resultando na intensificação da destruição ecológica e degradação ambiental.

À medida que o consumo aumenta, a ciência e a tecnologia precisam trabalhar na descoberta de outras maneiras de utilização dos recursos naturais, visando ao aumento do poder do capital, ou seja, os usos dos recursos naturais devem ser mediados pelas possibilidades de maior lucratividade. Aqueles que detêm os meios de produção sentem-se donos da natureza e apresentam o progresso como justificativa para os estragos a ela causados (BECKER, 1999).

Acreditava-se que, à medida que os países se desenvolvessem econômica e técnico-cientificamente, os estragos causados à natureza pelo processo produtivo poderiam ser minimizados. No entanto, essa auto-regulação do processo de desenvolvimento não se mostrou verdadeira, e a expansão da produtividade só intensificou a degradação ambiental (ALMEIDA, 1999).

O modelo de desenvolvimento capitalista gerou, além da degradação do ambiente, a exploração do trabalho humano, a intensificação da miséria e a segmentação da sociedade. As condições às quais os trabalhadores eram submetidos nas fábricas, durante a

revolução industrial, eram desumanas; eram, muitas vezes, submetidos aos efeitos dos resíduos químicos provenientes do modo como eram fabricados alguns produtos durante muitas horas de serviço e sob condições excessivas de calor, sem que houvesse a menor preocupação em garantir-lhes a integridade física (BECKER, 1999).

Atualmente, ainda existem milhares de seres humanos que vivem em condições sub-humanas, vendendo sua força de trabalho sem que haja qualquer controle sobre o modo de produção, recebendo salários miseráveis e sendo excluídos do sistema educacional, seja por não conseguirem freqüentar a escola ou por freqüentarem uma escola, que não é capaz de lhes oferecer o mínimo de conhecimentos necessários para garantir que tenham formação científica, política, artística e cultural necessária para a atuação de forma crítica na sociedade da qual participa.

Diante desse quadro, podemos afirmar com veemência que o modelo de desenvolvimento capitalista é responsável por restrições impostas ao ser humano, levando grande parte da população à situação de miséria e proporcionando situações de humilhação humana que contribuem para o estabelecimento de atitudes preconceituosas, resultando na intensificação da segregação na sociedade, ou seja, colaboram com o processo de alienação da sociedade.

O surgimento de críticas em relação a este modelo de desenvolvimento vigente levou a discussões sobre uma nova maneira de se garantir o desenvolvimento econômico, político e social da civilização moderna. Um desenvolvimento que não fosse focado na racionalidade econômica e que levasse em conta a importância de se “reintegrar os valores e potenciais da natureza, as externalidades sociais, os saberes subjugados e a complexidade do mundo” (LEFF, 2002, p. 17).

Leff (2001, p.123) conceitua essa nova maneira de pensar como “racionalidade ambiental” definida como “uma percepção holística e integradora do mundo que reincorpora os valores da natureza e da democracia participativa em novos esquemas de organização social”.

No entanto, esse eminente modo de pensar o desenvolvimento é visto como uma ameaça à hegemonia do capital e, portanto, são suprimidas as tentativas de discussões mais profundas a respeito, que possam levar a alterações significativas no modo de organização econômica.

Assim, para se manter o desenvolvimento baseado na racionalidade econômica, foi construído o conceito de Desenvolvimento Sustentável, com o intuito de

amenizar o descontentamento de uma parcela social com respeito às desigualdades sociais e aos impactos ambientais a que estamos submetidos (LEFF, 2002).

Almeida (1999, p. 22-23) discute a imprecisão do termo desenvolvimento sustentável e coloca duas concepções principais para o tema. A primeira dentro da esfera da economia, ou seja, a “concepção econômica” na qual a natureza é incorporada à cadeia de produção, ou seja, a “natureza como bem capital”. A segunda,

contrapõe a uma expansão desmesurada da esfera econômica”, em que o campo social deve instituir a economia, ou seja, “a democracia, a autodeterminação dos povos, o respeito à diversidade cultural, à biodiversidade natural e à participação política dos cidadãos, nas suas diferentes formas, resultam de opções políticas, implicando no deslocamento da racionalidade econômica para o campo da ética. (p. 24)

O autor observa, ainda, que está implícito no significado desse conceito o reconhecimento de que o desenvolvimento das sociedades contemporâneas é inadequado - social e ambientalmente - e que é necessário ter cuidado com a utilização desse termo, pois é uma idéia capaz de seduzir a sociedade, mostrando-se como possibilidade de solução dos problemas atuais existentes e de desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

É preciso que se discuta com muita cautela o significado dessa ideologia que acaba agindo como uma “máscara”, colaborando com a manutenção de um sistema político-econômico que jamais será capaz de aniquilar as desigualdades sociais, as quais, na verdade, representam o alimento e o fortalecimento do próprio sistema.

A idéia de desenvolvimento sustentável não tem valorizado o ser humano em seus aspectos social, cultural e político. O conceito se restringe ao âmbito econômico, e não é questionada a participação política da sociedade “excluída” rumo a uma democracia que garanta a diversidade cultural, a biodiversidade natural e a ética.

Desse modo, além de gerar a exclusão social, o modelo de desenvolvimento atual também é capaz de alienar uma grande parcela da população mundial, principalmente aquela dos chamados países em desenvolvimento, inclusive, o Brasil. Seguindo esse modelo de desenvolvimento não estaremos trilhando o caminho que fará do Brasil um “país rico”. Na verdade, estamos contribuindo com a hegemonia dos países hoje considerados como superpotências, pois nossa economia é tão dependente deles que estamos completamente submetidos às “ordens” ou acordos que a eles convêm (BECKER, 1999).

Diante desse contexto de desigualdade e exclusão, torna-se necessária a elaboração de mecanismos que objetivem a valorização do ser humano como ser histórico, ou

seja, que não só integra a natureza, mas que mantém uma relação complexa de reciprocidade com o meio ambiente.

Sob essa perspectiva, o termo sustentabilidade vem sendo considerado mais propício para a discussão da necessidade de se pensar sobre a degradação sócio-ambiental característica da modernidade. É necessário ir além da preocupação com a manutenção da produtividade. É preciso considerar o ser humano como ser social, reconstruindo sua história, formando-o como sujeito participativo e capaz de respeitar as diversidades, e criando espaços para discussões coletivas que resultem na equidade social.

De acordo com Leff (2002):

A sustentabilidade ecológica aparece como um critério normativo para a reconstrução da ordem econômica, como uma condição para a sobrevivência humana e um suporte para chegar a um desenvolvimento duradouro, questionando as próprias bases da produção (p. 15).

Ainda de acordo com esse autor, muda-se, assim, o foco do desenvolvimento pautado na racionalidade econômica, onde a super-exploração da natureza é fator determinante, para um desenvolvimento pautado na racionalidade ambiental, baseado nos princípios éticos, nos valores culturais e potenciais produtivos da natureza.

Fundamentada no resgate do valor do ser humano e da ética, princípios também compartilhados com a educação, a EA ocupou e ocupa espaço nessas discussões, com o papel de promover condições que favoreçam o pensamento crítico que podem contribuir para as mudanças político-sócio-econômicas necessárias à sobrevivência digna da espécie humana, diminuindo as diferenças e estimulando os valores de solidariedade, respeito mútuo e valorização da vida.

Com o objetivo de retomar a integridade do ser humano, é necessário o desenvolvimento de uma EA que nele promova a conscientização sobre seu papel na natureza e na sociedade, e que lhe possibilite melhores condições para tornar-se um cidadão crítico, não fragmentado, mas autônomo e participativo, evitando a marginalização ocasionada pelo atual sistema político-econômico.

• A LEGITIMIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS PRINCÍPIOS

Considerando as preocupações com o ambiente, a EA pode ser vista como um instrumento de promoção do tipo de desenvolvimento econômico e social mais democrático e humano, pois imersa na dimensão da educação, trata de uma prática

pedagógica que tem como um de seus objetivos a formação de cidadãos críticos e conscientes da necessidade de sua participação na sociedade.

Sendo assim, os princípios da EA nos quais este trabalho está fundamentado estão pautados na ética, solidariedade, respeito e reconhecimento à diversidade, na coletividade, valorização da vida, participação social, reflexão, valorização do ser humano, transformação e (re)construção histórica do conhecimento, princípios que são legitimados pelo art. 4 da Lei 9.597/99 (BRASIL, 1999).

Foram as preocupações ambientais reveladas em 1972, na Conferência Mundial do Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, que deram início à discussão da EA. Segundo Loureiro (2004, p. 69) “foi durante essa conferência que se concentraram esforços para se proporcionar condições que estabelecessem um vínculo entre a educação e o ambiente”. Depois dessa conferência, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, em Belgrado (1975), e a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, em 1977. Nesses dois eventos foi estabelecida a necessidade da elaboração de programas de EA nos países pertencentes à Organização das Nações Unidas (ONU), e foram estabelecidos os princípios que deveriam nortear o desenvolvimento da EA, que deixou de ter um caráter mais individual e pessoal, apresentado na Carta de Belgrado, para assumir um caráter interdisciplinar, na Conferência Intergovernamental de Tbilisi.

A capacitação de profissionais de nível técnico para o trabalho com a EA foi defendida no Congresso Internacional de Educação e Formações Ambientais, ocorrido em Moscou, no ano de 1987. Mas, segundo Loureiro (2004), só em 1997, durante a Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade em Thessaloniki, foi que a formação dos professores, a produção de materiais didáticos e a promoção de encontros entre professores para a troca de experiências foram consideradas como ações prioritárias para o desenvolvimento da EA.

Foi em 1992, na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), que partindo do documento organizado em Tbilisi foram estabelecidos três eixos para a EA: 1) a reorganização do ensino para o desenvolvimento sustentável; 2) o aumento da consciência pública; 3) a promoção de treinamento de pessoas para contribuir com o desenvolvimento da EA. Ocorreu também, durante a Rio-92, o Fórum Internacional das Organizações Não-Governamentais, no qual foi produzido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que teve como principal intenção fazer com que a sociedade civil assumisse sua responsabilidade

individual e coletiva nas questões ambientais. Neste documento ficou estabelecido que os objetivos da EA giram principalmente em torno da possibilidade de construção de sociedades sustentáveis mais igualitárias, que respeitem cada vez mais as diferenças culturais. Para isso, a EA deve se organizar em todos os locais onde a educação se desenvolve de alguma forma, ou seja, deve ocorrer na escola, em ONGs e na própria relação cotidiana entre as pessoas (TOZONI-REIS, 2004, p. 4-7).

Diante dessa esfera, esforços têm sido empregados para que ocorra a consolidação da EA no universo social, para que essa prática passe a fazer parte de nossas discussões e ações cotidianas. Devido à sua reconhecida importância no processo de formação de uma sociedade justa e igualitária, a Constituição Federativa do Brasil estabelece, no Capítulo 4, art. 225 que todos têm direito (inclusive das gerações futuras) “*a um ambiente ecologicamente equilibrado*” e garante, também, a inserção da EA em todos os níveis de ensino com o seguinte texto, contido no § 1º, inciso VI: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Não são definidos nesse capítulo da Constituição do Brasil os fundamentos, objetivos e princípios da EA que se pretende instalar no país. No entanto, em 1999, o Governo Federal promulgou, através da Lei 9.795/99, o Política Nacional de Educação Ambiental.

Esse documento dispõe sobre a EA e também institui a Política Nacional de EA no país. No capítulo I, o documento estabelece o conceito de EA, a sua inserção no âmbito da educação formal e não-formal como um de seus componentes, bem como a garantia de que a EA ocorra sob a incumbência do Poder Público, das instituições educativas, dos órgãos integrantes do Sistema Nacional do Meio Ambiente, dos meios de comunicação em massa, das empresas, das instituições públicas e privadas e da sociedade, que deverão criar mecanismos que efetivem a EA, a fim de que sejam alcançados os objetivos estabelecidos no art.5º. São objetivos fundamentais da educação ambiental:

- I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - a garantia de democratização das informações ambientais; III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macro-regionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada e fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999).

O Capítulo II da Lei 9597/99 dispõe sobre A Política Nacional de Educação Ambiental, merecendo destaque o art. 8º que institui as atividades que devem ser desenvolvidas na educação, entre elas: a capacitação de recursos humanos; o desenvolvimento de pesquisas; a produção de materiais educativos; e o acompanhamento e avaliação de projetos de EA.

Considerando a legislação vigente, nota-se que existe obrigatoriedade por parte dos órgãos estaduais, federais e inclusive das instituições privadas, em estabelecer ações que visem o desenvolvimento da EA. No entanto, o que se tem observado é que existem muitas ações nas quais o cumprimento da Lei não tem se dado de forma condizente com os princípios estabelecidos pelo próprio documento.

Muitas pesquisas que avaliam projetos de EA têm revelado que as intervenções propostas, geralmente, pautam-se apenas na preservação da natureza, desconsiderando o contexto social e político imerso nessa prática, não se preocupando com a manifestação da dimensão pedagógica vinculada à formação de pessoas críticas e participantes dos problemas sócio-ambientais. Descaracterizam-se, dessa forma, os princípios da EA relativo ao enfoque democrático e à concepção holística de meio ambiente.

É comum a mídia divulgar ações de EA. No entanto, uma análise mais aprofundada do que é divulgado nas programações de rádio, TV ou na imprensa evidencia a presença de uma ideologia baseada na manutenção do sistema político-econômico. São ações geralmente pontuais, descontextualizadas, que não têm como objetivo a transformação social e que, muitas vezes, apenas se preocupam em transmitir a ideologia do consumismo aos seres humanos, pois negam o desenvolvimento da capacidade crítica e da produção de conhecimento (BRASIL, 2001).

A mídia tem explorado incessantemente o conceito “ecologicamente correto”, a fim de se promover como organização protetora do ambiente. Existem programas de televisão, comerciais e reportagens de jornais que difundem as idéias de que é necessário

preservar a natureza e de que o homem é o grande responsável pelas catástrofes que têm ocorrido ao longo dos tempos. Essas idéias são expressas como se os homens não fizessem parte da natureza, sendo bastante comuns, inclusive, expressões da idéia de que tais catástrofes decorrem do fato da “mãe natureza estar castigando seus filhos por eles não estarem agindo corretamente”.

Dentro desse enfoque e considerando o poder que a mídia tem sobre o pensamento das pessoas, muitas das ações desenvolvidas em EA seguem esse mesmo princípio, ou seja, não inserem o ser humano como sujeito da natureza, não utilizam a dimensão do pensamento crítico, colaborando com intervenções que só se baseiam, por exemplo, na coleta e separação de produtos recicláveis, sem considerar as questões referentes aos modos de consumo e de produção de tais produtos. Não é essa a EA que se pretende, pois, sob essa perspectiva a contribuição com o desenvolvimento de um ser humano voltado para a prática da solidariedade e da justiça social será insignificante.

Assim, apesar de existir um amparo legal que garanta a existência e a prática da EA no país, ainda há muito sobre o que discutir e refletir para a efetivação de ações que culminem com a promoção da EA como uma efetiva prática social, política e pedagógica. Uma das ações importantes na promoção da EA crítica é o investimento na formação de professores e/ou educadores ambientais.

De acordo com Guimarães (2004), a EA está se disseminando no ambiente escolar, no entanto, as ações educativas se apresentam de forma fragilizada em sua prática pedagógica, pois os professores não conseguem ir além de uma prática pedagógica conservadora. Com isso, a EA deixa de assumir seu caráter crítico-transformador.

“Os professores, na maior parte das vezes, estão preocupados com a degradação da natureza, mobilizam-se com empenho sincero para enfrentar essa questão, mas as práticas resultantes, geralmente, são pouco eficazes para atuar, de forma significativa, no processo de transformação da realidade mais imediata com a qual estão lidando e, reciprocamente, com uma realidade mais ampla.” (GUIMARÃES, 2004, p. 120)

Assim, o autor supra-citado, argumenta sobre a importância de se refletir sobre os motivos que tornam a EA fragilizada como prática pedagógica transformadora e considera importante a discussão de alguns eixos formativos (ANEXO 3) na orientação de trabalhos de formação de educadores ambientais, capazes de colaborar com a “*construção de ambientes educativos dentro de uma perspectiva crítica*” (GUIMARÃES, 2004, p.120). Os eixos propostos pelo autor também podem guiar a formação de professores, pois buscam o

fortalecimento do coletivo, a busca da ruptura paradigmática e a elevação da auto-estima docente.

Mergulhada no universo escolar, articulo minhas reflexões e ações naquilo que vejo acontecer na escola, procurando analisar como a EA tem se desenvolvido e quais são as dificuldades encontradas para que essa prática conquiste espaços e se instale como prática pedagógica.

- **OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): Garantia da EA na Escola como Prática Pedagógica Transformadora?**

Pensando a escola sob a perspectiva de GIROUX (1997, p.124), como “corporificações históricas e estruturais de formas e cultura” que carregam ideologias e que estabelecem condições para que os indivíduos “construam sua própria identidade e subjetividade”, é preciso compreender como as relações inter-pessoais; e entre as pessoas e o conhecimento que ali são estabelecidos. É importante que os sujeitos participantes do processo educativo (professores, alunos, gestores, funcionários) tenham suas “intenções” definidas, uma vez que a educação é uma atividade intencional e ideológica (ENGUITA, 1989), para não desviarem de seus objetivos.

Então, para garantir que a escola seja “um instrumento de luta”, como afirma Saviani (1980, p. 10), é importante que ela desenvolva atividades que busquem a compreensão da realidade, tratando o conhecimento científico como uma produção histórico-cultural do homem. Diante dessa perspectiva de que a escola deve buscar, através do conhecimento produzido e das metodologias utilizadas, contribuir para o desenvolvimento humano no sentido social, racional, cultural, político e emotivo, faz-se necessária a discussão sobre como poderiam ser definidos e organizados os conteúdos a serem trabalhados por ela.

Assim, muito se tem discutido no universo educacional sobre o destaque atribuído aos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas que fazem parte da grade curricular da educação básica. Os próprios alunos, muitas vezes, fazem perguntas que deveriam levar os professores a refletir se as prioridades que são dadas às nossas aulas, realmente, são aquelas que contribuem para a formação do ser humano em sua totalidade (MACEDO, 1999).

Na tentativa de tornar mais expressivo o papel da escola na sociedade e de melhorar a qualidade do ensino no Brasil, o Governo Federal concentrou esforços em estabelecer um plano para o desenvolvimento da educação básica. Após a Conferência

Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990 na Tailândia e da Declaração de Nova Delhi, o governo brasileiro assumiu a responsabilidade de “tornar universal a educação básica e de ampliar as oportunidades de aprendizagens para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1997, p. 14). Nesse sentido, uma das ações do Ministério da Educação e do Desporto foi a criação do Plano Decenal de Educação para Todos, que vigorou de 1993 até 2003 e que teve como compromisso a equidade e a qualidade da escola fundamental no país.

A partir do Plano Decenal de Educação para Todos e com base na Constituição Federal de 1988 ficou estabelecida a obrigatoriedade por parte do Governo Federal em elaborar parâmetros que orientassem as ações educativas, no sentido de promoverem o ideal democrático e a busca da melhoria da qualidade de ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, *op. cit.*, p. 14).

Foi então que, tomando por base os estudos sobre as propostas curriculares de Estados e Municípios do país e também levando em contas algumas das experiências vivenciadas em outros países, principalmente na Espanha, iniciou-se o processo de criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997).

Esse documento teve como princípio promover a equidade da educação em todo o território nacional. Como está definido no seu volume de apresentação, não tem interesse em promover uma uniformização da educação, mas almeja a garantia de uma educação de qualidade para todas as regiões do país, respeitando as diversidades culturais de cada uma delas. Para isso, estabelece quatro níveis de concretização curricular: um primeiro nível que é o próprio PCN, de caráter nacional; no segundo nível estão as Propostas Curriculares dos Estados e Municípios; o terceiro nível consiste na Proposta Curricular de cada escola e o quarto nível de concretização curricular é o momento de organização das atividades de ensino realizadas pelos professores. Esses quatro níveis de concretização curricular devem estabelecer conexão entre si a fim de garantir que se complementem (BRASIL, 1997, p. 29).

A intenção dos PCN é conceber à educação brasileira uma prática que crie condições para o desenvolvimento de capacidades e conteúdos que possam ser utilizados para a compreensão da realidade e para a participação nas relações sociais. Assim, a proposta é de que temas relacionados com a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, a educação sexual e a preservação do meio ambiente não sejam tratados como conteúdos de algumas disciplinas específicas, pois abrangem a dimensão local e individual e, também, assumem caráter coletivo.

Cada área específica garante o desenvolvimento de conteúdos submetidos a ela e que deverão ser utilizados para o desenvolvimento de capacidades e construção de conhecimentos que culminem com a formação integral dos alunos. No entanto, os conteúdos não devem ser tratados como fim no processo de aprendizagem, mas devem ser considerados como meios para o desenvolvimento dessas capacidades.

Assim, no volume de apresentação dos PCN, o documento ressalta a mudança de foco no referente ao tratamento dado aos conteúdos específicos de cada área.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos. (BRASIL, 1997, p. 51).

É dedicada, ao longo dos PCN, uma atenção significativa sobre como se deve trabalhar os conteúdos específicos, academicamente construídos, de cada área. No entanto, pouco é dedicado às discussões sobre qual deve ser o enfoque dado às questões provenientes do cotidiano das relações humanas (MACEDO, 1999).

Esse autor ainda ressalta o fato do documento apontar para a importância do domínio do saber socialmente acumulado. No entanto, assume que esse conhecimento não é suficiente para que o aluno compreenda questões sociais urgentes, como a saúde, a violência, degradação ambiental e os preconceitos. A proposta dos PCNs é de que, através da transversalidade, essas questões sejam interligadas com o conhecimento científico acumulado, sugerindo que os temas transversais perpassem por todas as disciplinas do currículo com o mesmo grau de importância destas e sejam trabalhados com a mesma ênfase pelos professores.

Algumas críticas têm sido feitas aos PCN e uma delas alega que o documento não promove uma discussão consistente sobre como integrar os conteúdos das disciplinas com os temas transversais (MACEDO, 1999). Segundo Castro *et. al.* (2002), há carência de um aprofundamento das discussões sobre a interdisciplinaridade e a transversalidade, ou seja, não discute sobre como as disciplinas deveriam ser trabalhadas sob uma ótica interdisciplinar.

Tratando sobre os temas transversais, Macedo (op. cit., p. 56) se manifesta sobre o que julga ser uma incoerência existente nos PCN, argumentando que:

se estes foram escolhidos devido a sua relevância social, uma vez que são importantes para a formação dos estudantes, pois abordam dilemas cotidianos, não deveriam ser eles o eixo principal e, a partir daí, se fazer a seleção dos conteúdos específicos de cada área?

As críticas sobre os PCN e o estabelecimento dos Temas Transversais englobam a ideologia existente nas entrelinhas do documento. Se existe a preferência em manter as disciplinas como já estavam anteriormente organizadas, é porque não se pretende desvincular o conhecimento escolar do enfoque positivista que até hoje está presente no sistema educacional (CASTRO *et. al.*, 2002).

Sendo assim, os PCN não têm se mostrado capaz de garantir o tratamento do tema ambiente sob o olhar da transversalidade, pois a instituição escolar ainda não conseguiu desatar os laços existentes com o modelo educacional que compartimentaliza o conhecimento, ou seja, ainda se propaga na escola o conhecimento científico desvinculado da realidade. Sendo assim, a prática da EA nas escolas não tem sido transformadora da realidade. Pelo contrário, na maioria dos casos tem sido mantenedora de um sistema que prima pelo incentivo à competitividade, pela individualidade e pela falta de consciência sobre o nosso papel na sociedade, como evidenciam os trabalhos feitos por Cupelli & Lorencini Júnior (2005) e Benetti (1998).

Considerando que a problemática ambiental é responsabilidade de todos e que cada vez mais esta tem se agravado, é extremamente importante que a escola se preocupe com a prática da EA. “Não uma EA conservadora, fragmentada, não dialógica, mas uma educação ambiental emancipatória e construída coletivamente” (LOUREIRO, 2004, p. 22). Para o desenvolvimento dessa EA, a sociedade não deve ser entendida como a soma dos indivíduos que dela participam, assim como, o ambiente também não deve ser considerado a soma das partes que o compõem, pois é necessária a idéia da complementaridade permeando as atividades desenvolvidas nessa área (GUIMARÃES, 2006).

Tratando-se especificadamente da EA na escola, espera-se que os docentes considerem essa prática de forma interdisciplinar e coletiva, pois assim se alcançará a visão de totalidade necessária para a compreensão dos problemas ambientais e será possibilitada a participação dos sujeitos sociais nas decisões referentes à solução de tais problemas.

Não se pode desenvolver a EA no sentido emancipador somente sob o enfoque de uma determinada disciplina. A problemática ambiental deve ser discutida por todos, e todos devem participar do processo de implantação e execução de práticas que visem à melhoria do meio ambiente.

Segundo Carvalho (2001), entre os educadores ambientais

foi se formando um consenso de que a temática ambiental não era um conteúdo a ser somado às disciplinas curriculares tradicionais, mas deveria atravessar todas as áreas do conhecimento que compõem o núcleo comum do ensino formal. (p.163).

O que podemos perceber é que, apesar de já terem se passado dez anos a partir da implantação dos PCN no Brasil, de um modo geral, a prática educativa mudou muito pouco, o que evidencia que somente o estabelecimento dos parâmetros curriculares não é suficiente para a implementação de um processo educativo pautado na reflexão das necessidades sociais e na escolha dos conteúdos pertinentes à transformação da realidade (MACEDO, 1999).

A proposta dos temas transversais, por si só, não é capaz de modificar a prática pedagógica dos docentes, assim como não garante a construção da EA emancipadora, é necessário buscar novas formas para a implementação dessa temática na escola, além da transversalidade.

Assim penso que a EA só será efetivamente realizada se existir a integração entre a escola como um todo e a sociedade. É necessário desenvolver trabalhos com os educadores, visando à formação continuada dos mesmos, para que estes possam desempenhar seus papéis sociais, especialmente com relação à implantação da EA. No entanto, a formação permanente dos docentes deve também estar enriquecida com os princípios que regem a EA, pois formando docentes críticos, participativos e capazes de agir na coletividade é que será possível desenvolver no ambiente escolar uma EA emancipatória. Afinal, as práticas sociais dos alunos são também, certamente, influenciadas pela prática do professor.

Acreditando na perspectiva da transversalidade, em detrimento da disciplinaridade, penso que EA pode ser utilizada como instrumento para promover a reflexão-crítica entre os professores, para estabelecer discussões e desencadear ações coletivas que culminem com a troca de saberes entre os sujeitos, contribuindo com sua formação pessoal e profissional. Assim, investindo na formação docente, os grupos de professores terão mais condições para desenvolver as atividades relacionadas com a EA a partir das questões por eles priorizadas.

CAPÍTULO 2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- **REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

“Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”.

Paulo Freire (1996, p.26)

A educação ambiental em sua dimensão crítico-transformadora pode contribuir na reorientação da educação voltada pela ação e para ação, pois fortalece as iniciativas da educação para a cidadania (TRISTÃO, 2004). Assim, Garcia (1993, p.35) ressalta que a “EA é uma concepção totalizadora de Educação e que é possível quando resulta de um projeto político-pedagógico orgânico, construído coletivamente na interação escola e comunidade”. Dessa forma, compreender a EA crítica-transformadora, pode ser um instrumento que auxilie os professores a entender as ideologias existentes no processo educativo. Ou seja, discutir a educação ambiental sob esta perspectiva, é assumir a possibilidade de envolver os professores na discussão sobre seu papel social, sua formação profissional e sobre o papel da escola.

A educação é um produto histórico que reproduz a sociedade e ao mesmo tempo projeta a sociedade que se pretende. Assim, é função da escola analisar criticamente as relações estabelecidas pela sociedade, seu contexto e a forma como se organiza, para assim compreender melhor os valores que são ali estabelecidos. O professor deve ser um profissional que tenha conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais e tecnológicos para conseguir compreender o cotidiano escolar. Não basta que seja um executor de tarefas, que seja técnico. É necessário que sua formação seja sólida para que consiga se firmar como profissional autônomo, produtor de conhecimento e, assim, não ficar subordinado às decisões de governantes, acadêmicos ou pesquisadores universitários (CONTRERAS, 2002). Para que se consiga a formação docente sob a perspectiva da autonomia é necessário analisar e considerar as muitas variáveis que envolvem o trabalho e formação docente.

Dessa forma, discutir a formação de professores - seja esta inicial ou permanente - inclui a discussão sobre a condição profissional dos mesmos. De acordo com Contreras (2002), o termo profissional não pode ser considerado neutro, pois nele estão embutidas opções e visões de mundo que revelam os interesses que colaboram com o prestígio da atividade docente.

Uma das maiores discussões sobre a atividade docente é aquela que diz respeito à perda da autonomia dos professores. Autores como Contreras (*op. cit.*) e Enguita (1989) descrevem a progressiva perda de controle dos professores sobre suas atividades, ou seja, sobre seu trabalho. A perda da autonomia do professor não é casual. Esta foi determinada pelo desenvolvimento da sociedade, pautado na forma de pensar do modelo econômico capitalista.

A escola que sempre cumpriu um papel ideológico, da maneira como se desenvolveu a organização de suas atividades colaborou com o que Contreras (2002) chama de “proletarização” do professor. Segundo este autor, o processo de proletarização do professor intensificou-se quando a escola, baseada nos ideais Tayloristas, deslocou seus objetivos para a formação de pessoas capacitadas para o trabalho nas indústrias. Assim, objetivando a “*racionalização do ensino*”, o currículo passou a se organizar sob critérios de seqüência e hierarquia, ou seja, de uma forma graduada que homogeneizava a tarefa do professor.

Enguita (1989) cita alguns princípios que Franklin Bobbitt (1913) assumiu para defender a introdução do Taylorismo no sistema educacional:

- 1) fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso); 2) fixar as especificações e os padrões para cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas); 3) empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores; 5) capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acesso tais que forçassem as instituições encarregadas disso em fazê-lo; 6) erigir uma formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas tarefas durante a sua permanência no trabalho; 7) dar-lhes instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho; 8) selecionar os meios materiais mais adequados; 9) traduzir todas as tarefas a realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis; 10) controlar permanentemente o fluxo do “produto parcialmente desenvolvido”, isto é, o aluno (ENGUITA, 1989. p.127)

A citação feita acima mostra que o professor é visto como um executor de tarefas pré-estabelecidas e constantemente supervisionadas por algum superior. Atribui-se ao

professor a responsabilidade por um bom trabalho, ou seja, se os alunos não corresponderem àquilo que o sistema de ensino espera é porque o professor não se dedicou eficientemente à execução das tarefas que lhe cabiam executar.

Assim, cada vez mais o professor tem suas práticas controladas de forma burocrática, o que resulta num acúmulo de tarefas, ou seja, numa “intensificação do trabalho”, que favorece a “rotinização do trabalho”, visto que impede o exercício reflexivo da atividade docente e isola o professor dos seus colegas, pois não lhe sobra tempo para a troca de experiências (CONTRERAS, 2002, p.37).

Assim, é necessário que durante a formação docente – a inicial e a permanente - se estabeleçam discussões que culminem com a conquista da autonomia dos professores, pois a formação, nesse sentido, não é a simples aquisição de conhecimentos, mas sim “a construção de valores e atitudes, isto é, o desenvolvimento de uma ética na busca das soluções para as necessidades de vivência social e individual” (TAGLIEBER, 2004, p.14). A formação de professores deve buscar a ruptura com a racionalidade técnica, assumindo o professor como um intelectual transformador. Como afirma Giroux (1997, p.136):

a categoria de intelectual transformador [...] significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. [...] Serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas.

Partindo-se da afirmação de Mizukami (1996, p. 60) de que “independente da linha teórica e/ou proposta pedagógica adotada, nível de ensino e tipo de escola em que se atua, o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos”, recai sobre o educador a responsabilidade de garantir a qualidade da educação.

Na perspectiva de um professor integrado com as necessidades sociais e que visa à produção, com seus alunos, de um conhecimento que possibilite que estes atuem ativamente e conscientemente na sociedade, é que ressalto a importância da constante busca pela formação permanente do profissional docente. Afinal, ensinar não é somente transmitir conhecimentos, mas assumir um ato político, ter uma intenção. De acordo com Freire (1996, p. 38) “ensinar é buscar mecanismos para que os sujeitos com os quais interagimos aprendam

a pensar certo a partir do nosso próprio pensar certo”. Nesse sentido, “pensar certo é fazer certo”, “é corporificar as palavras” para que elas tenham significado (FREIRE, 1996).

Candau (1996, p. 140) discute o modelo que denomina de clássico, e algumas tendências no âmbito da formação permanente dos professores. A autora caracteriza como modelo clássico a formação permanente a partir de uma idéia de “reciclagem”. Nesse modelo, a universidade e ou os espaços articulados a esta são, normalmente, onde essa formação ocorre, ou seja, o professor volta a esses campos tradicionalmente considerados “produtores de conhecimentos científicos” para “refazer o ciclo”, para atualizar-se.

Sob a ótica desse modelo de formação permanente, o espaço escolar não é visto como fonte produtora de conhecimento. Existe a necessidade do professor se retirar do seu espaço de trabalho, o que dá a impressão de que a escola é um local onde se acumula um conhecimento vão e obsoleto, que precisa ser renovado de tempos em tempos a partir da intervenção da universidade.

Assim, o papel do professor, na perspectiva do modelo clássico, é o de transmissor de conhecimentos produzidos em outro *locus*. Da mesma forma, quando o docente participa dos cursos de formação, passa a ter a postura de receptor de informações ou de “conhecimentos atualizados”. Pensando nos esforços que têm sido concentrados para se difundir a idéia de que a função da escola, hoje, é a formação de cidadãos críticos e participativos, é, no mínimo, uma incoerência imensurável investir nesse modelo de formação. No entanto, apesar da função da escola ter se transformado, pelo menos burocraticamente, esse modelo ainda é amplamente empregado.

Considerando que o modelo clássico não é conveniente para o fomento de uma prática pedagógica transformadora, Candau (1996, p. 143) discute três tendências de formação permanente de professores: a) a escola passa ser um *locus* privilegiado de formação docente; b) o saber docente deve ser valorizado, sendo utilizado como referência para os programas de formação; c) contempla a existência de etapas do desenvolvimento profissional, ou seja, os professores em início e final de carreira possuem desenvolvimentos profissionais diferentes e isso deve ser considerado pelos programas de formação permanente.

Chantraine-Demailly (1995, p.142) expressa a formação de professores através de duas categorias: as formais e as informais. Na categoria formal, o processo ocorre em instâncias especializadas, com grupos de professores, e os temas são trabalhados genericamente, sem a consideração de particularidades sobre o local e a realidade de cada contexto escolar. A categoria informal caracteriza-se pela aprendizagem em situação, onde o saber-fazer e os saberes comportamentais dos professores são adquiridos por contato com

outros colegas. Chantraine-Demilly (1995, p.142) também discute que nessas duas categorias estão incluídos quatro tipos de formação permanente de professores:

- universitária: que tem como principal objetivo a transmissão do saber e da teoria, que é produzido pelos próprios formadores, ou seja, a formação permanente é caracterizada pelas tomadas de decisões pessoais do responsável pela formação.
- escolar: a formação que é estabelecida por programas oficiais. Normalmente o órgão governamental responsável pela educação define como será trabalhada esta formação permanente dos docentes. Sendo assim, o formador tem a responsabilidade de exprimir posições e idéias estabelecidas pelo “programa oficial”.
- contratual: que se caracteriza pela negociação, entre as partes envolvidas no contrato, do que será trabalhado e como será trabalhado.
- interativa-reflexiva: a que está relacionada com as resoluções coletivas de problemas reais e com estreita ligação com a situação de trabalho. É acompanhada de uma atividade reflexiva e teórica e conta com ajuda externa. Prima pela produção coletiva de saberes que são postos em prática paralelamente ao processo de formação (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p.145).

Pensando nas discussões referentes à função social da escola, dentre elas diversas alternativas de formação permanente dos professores, a forma que mais parece ser coerente é a interativa-reflexiva. No entanto, isso não significa que deva ser a única a ser utilizada no processo de formação. Chantraine-Demilly (1995, p.147) identifica a existência de formas mistas de formação permanente, como é o caso da forma escolar onde são introduzidas dinâmicas interativo-reflexivas. A aplicação de um destes diferentes processos de formação vai depender também dos nossos próprios pressupostos e das competências que se deseja formar nos professores.

A vantagem da forma interativa-reflexiva sobre as demais apresentadas pelo autor está no fato de nesta se estabelecer um modo de produção coletiva, que contribui para a melhoria da qualidade do ensino e encoraja, inclusive, as inovações na área do ensino-aprendizagem. A respeito desse tipo de formação permanente, o autor defende a seguinte idéia:

No plano coletivo, para fazer ‘mexer’ um número mais significativo de professores, as formações mais eficazes são do tipo interativa-reflexiva. Em primeiro lugar, porque suscitam menos reflexo de resistência perante a formação (num espaço de liberdade é possível a explicação da recusa do saber, do medo da mudança, do bloqueio perante os discursos prescritivos) e permitem gozar o prazer da fabricação autônoma das respostas aos problemas encontrados. Em segundo lugar, porque abordam a prática de maneira global, não a encarando como mera aplicação de um somatório de saberes. Em terceiro lugar, porque permitem inventar novos saberes profissionais, o que é indispensável hoje em dia, uma vez que não há

soluções pré-elaboradas que respondam adequadamente à maior parte dos problemas educativos e didáticos com que os professores são confrontados (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p.157).

Giroux (1997, p.137) vai além da discussão estabelecida por Chantraine-Demailly, quando propõe a formação de professores como intelectuais transformadores, pois nessa perspectiva os educadores serão capazes de “compreenderem como se produzem as subjetividades dentro daquelas formas sociais nas quais as pessoas se deslocam, mas que muitas vezes são apenas parcialmente compreendidas”. Além disso, o autor propõe que os docentes assumam a reflexão da sua práxis docente como processo coletivo, no qual a análise dos contextos escolares tem compromisso com os objetivos democráticos emancipatórios.

Partindo desse conceito do professor como intelectual crítico é importante que se assuma, primeiramente, a responsabilidade de tornar a escola um local possível para o desenvolvimento da profissão docente. Para isso, é necessário que nesse ambiente exista a possibilidade de execução de trabalhos coletivos que envolvam não apenas o corpo docente, mas todos os segmentos da comunidade escolar.

Diante desse universo e pautada nos referenciais até então discutidos para a formação permanente dos professores, é que recorro à EA e aos seus princípios como possibilitadora do desenvolvimento da atividade docente como práxis pedagógica.

• EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando os princípios da EA discutidos no primeiro capítulo, e ressaltando o princípio da ética, complexidade, participação social e reflexão sobre a realidade vivenciada, faço um paralelo com a formação docente, uma vez que para se trabalhar com essa temática, sob a perspectiva proposta nesse trabalho, é necessário que o professor tenha claro que sua ação não é meramente a de transmissor de um conhecimento já produzido. Ele deve assumir-se como formador, que está concomitantemente sendo formado pela própria relação estabelecida pelo processo de ensino-aprendizagem.

Segura (2001, p.29-30) enfatiza como a questão ambiental colabora com o desenvolvimento da educação:

O desafio que acompanha a história do ambientalismo é o de consolidar o aprendizado de trabalho em situações complexas, abrindo para a diversidade e compartilhando responsabilidades. No campo da educação, uma das formas de trilhar esse caminho é trabalhar o conhecimento considerando a diversidade de cenários. Neste sentido, a EA pode proporcionar a interação de diferentes saberes, por meio de várias portas para a apreensão de

significados e conhecimentos. Além da forma de lidar com o conhecimento, matéria-prima da educação, a questão ambiental motiva a postura participativa, a cidadania.

Acredito que a principal contribuição da EA para a formação de professores e, conseqüentemente, para a educação está na “postura participativa” que é proposta. Essa característica da EA fomenta discussões e reflexões coletivas a respeito da realidade, propiciando a construção coletiva de novos saberes e práticas inovadoras que, no caso dos professores, podem estar inclusive relacionados com a necessidade de mudanças das suas práticas pedagógicas, visando à melhoria da qualidade do ensino e à aprendizagem significativa.

Sendo assim, trabalhar com a EA na escola pressupõe a construção de momentos de integração entre os diversos atores participantes do contexto, que serão enriquecidos pela troca de saberes e pela possibilidade de reflexão crítica sobre o modelo de educação que está presente e sobre aquele que se quer desenvolver na escola. Esse momento é de extrema importância para o desenvolvimento de um processo educativo que atenda às necessidades sociais, pois o trabalho coletivo possibilitará que os docentes busquem soluções prático-pedagógicas para os problemas considerados como emergências.

Pelo fato da EA associar a atitude reflexiva com a ação, a teoria com a prática e o pensar com o fazer estabelece-se uma estreita relação entre o desenvolvimento profissional do professor e a prática da EA, o que por um lado favorece a prática pedagógica e por outro, o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos.

Portanto, utilizar-se do momento de construção de um projeto de EA para se conquistar um espaço de discussão sobre os problemas enfrentados pelos docentes, assim como aqueles enfrentados pela escola como um todo, torna-se importante à medida que estabelece a coletividade como princípio de ação para a solução de tais problemas, refletindo diretamente na formação reflexiva do corpo docente, o que colabora com a implementação de práticas pedagógicas que vislumbrem a formação de pessoas habituadas a questionarem as ações de outras assim, como as suas próprias ações (TAGLIEBER, 2004, p. 18).

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

- **ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Historicamente, o paradigma pesquisa quantitativa/qualitativa permeou a discussão sobre a metodologia considerada adequada. Pesquisadores nas áreas das Ciências Humanas depararam-se com a dificuldade em estabelecer a identidade metodológica de suas pesquisas. Sob o forte domínio e prestígio da metodologia empregada nas Ciências Físicas, tornava-se difícil elaborar metodologias próprias para as pesquisas sociais.

De acordo com Santos-Filho (1995), no século XIX o dilema a ser resolvido pelos pesquisadores era se as pesquisas com cunho social poderiam ou deveriam seguir a mesma metodologia empregada nas Ciências da Natureza. Duas idéias foram defendidas a esse respeito: “a unidade das Ciências” e a “peculiaridade das Ciências Sociais e Humanas” (p. 14). Comte, Mill e Durkheim defendiam a proposta da “unidade das Ciências”, que estabelecia métodos únicos para pesquisas em qualquer área, pois objetos sociais deveriam ser tratados como os objetos físicos nas Ciências Físicas, ou seja, a existência dos objetos sociais independiam do observador e de seu interesse (SANTOS FILHO *op. cit.*, p.17).

Na mesma obra, este autor ainda cita que teóricos como Dilthey, Rickert, Weber e Husserl, baseados na tradição idealista de Kant, defendiam a peculiaridade das Ciências Sociais e Humanas. De modo geral, a idéia não tinha por base apenas a diferença entre os objetos das Ciências Naturais e das Ciências Humanas, mas considerava-se, ainda, a existência de divergências em relação aos objetivos das pesquisas e até mesmo em relação às atitudes e interesses dos investigadores (p. 25).

Ao longo do desenvolvimento da metodologia das pesquisas na área das Ciências Humanas, onde se insere a educação, discutiu-se muito sobre a relação existente entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa; primeiramente, tentando-se definir as diferenças entre as mesmas e assumindo-se uma postura de incompatibilidade para, posteriormente, apesar do reconhecimento das divergências metodológicas existentes entre elas, concluir-se sobre a possibilidade dos métodos se complementarem ao invés de se excluírem. Atualmente, discute-se a tese da Unidade dos Paradigmas, a qual defende a idéia de que não há como separar o conhecimento. Segundo Santos-Filho (*op. cit.*, p. 52), essa tese sustenta-se nos

princípios da complexidade, unidade dos contrários, consistência e triangulação, que visa à superação das limitações que ambos os métodos apresentam.

Ressalto aqui que, apesar dessa pesquisa apresentar uma forte característica subjetiva e indutiva desde a sua gênese até a análise dos resultados, não é pretensão do trabalho menosprezar a metodologia da pesquisa quantitativa. No entanto, se considerarmos que um dos princípios mais relevantes da EA é o da participação social, a metodologia da pesquisa qualitativa se mostra aqui, indubitavelmente, mais coerente.

Como a EA valoriza as relações sociais e o respeito à cultura local, levando em conta que estes são responsáveis pela produção de conhecimentos, ao se desenvolver uma pesquisa na área é necessário considerar que o foco do trabalho está apontado para as relações humanas. Portanto, considerando-se a EA como práxis pedagógica, este estudo enveredou-se pelos caminhos da pesquisa qualitativa, utilizando uma metodologia que permitisse a busca de soluções para as situações consideradas como problemas pelas pessoas que estiveram envolvidas neste trabalho.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.47), a pesquisa qualitativa possui características que estão presentes, com maior ou menor ênfase, nos seus diferentes tipos. Entre essas características podemos citar: a importância do contexto em que a investigação está acontecendo, ou seja, do ambiente onde o estudo está sendo realizado; a descrição dos dados e não simplesmente a apresentação de dados numéricos; a relevância dos processos e não apenas a dos resultados finais; a busca do entendimento das relações existentes entre as pessoas e os significados que estas atribuem aos elementos do seu convívio; finalmente, a análise indutiva dos dados, não priorizando a comprovação de hipóteses pré-determinadas.

Tozoni-Reis (2003, p.14) dimensiona a pesquisa qualitativa da seguinte forma:

Por pesquisa qualitativa entendemos, não a possibilidade de abrir mão de qualquer método, mas uma metodologia com características próprias, científicas e ao mesmo tempo complexa, dinâmica e com a plasticidade necessária à investigação dos fenômenos humanos e sociais, própria para a educação e para a educação ambiental.

Tendo em vista o caráter qualitativo do estudo, cabe ressaltar que a investigação qualitativa diverge do enfoque positivista, principalmente em relação à valorização das relações sociais em que o “problema de pesquisa” está inserido, bem como a relação de proximidade entre pesquisadores e sujeitos ligados ao estudo. A pesquisa qualitativa considera que o objeto de estudo é historicamente construído pela sociedade e por

isso é impossível separá-lo de seu contexto, pois os valores e significados atribuídos ao objeto dependem da relação que os sujeitos sociais possuem com o mesmo.

Sendo assim, as técnicas de coleta dos dados da pesquisa devem ser coerentes com a metodologia empregada e deve-se cuidar da garantia de que estes dados jamais sejam analisados fora do contexto ao qual estavam submetidos.

Enfim, a investigação com enfoque qualitativo se preocupa em coletar e analisar os dados com ênfase no conhecimento historicamente construído e ressaltando, conseqüentemente, a importância social e cultural do mesmo.

Neste estudo foi utilizada como metodologia de pesquisa a denominada pesquisa-participante, caracterizada pelos fatos do pesquisador participar ativamente de todo o processo e, de além de coletar os dados, se preocupar com o impacto que sua presença causa na comunidade que está pesquisando. Existe uma preocupação constante em não transformar as pessoas envolvidas com a pesquisa em meros objetos de estudo. Sendo assim, os sujeitos envolvidos na investigação não foram vistos apenas como fontes de informação, mas sim como participantes que, portanto, são envolvidos nas ações que são propostas pelo próprio grupo e que visam à melhoria das condições de vida da comunidade.

Utilizando as palavras de Freire (1990, p.37),

o que se pretende investigar realmente não são homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores.

De acordo com Borba (1990, p.43), a pesquisa-participante busca o despertar da compreensão dos dilemas e condições sociais, o desenvolvimento da autonomia e a efetivação de escolhas conscientes do grupo investigado. Seguindo esse pensamento, essa metodologia se mostra como uma ferramenta importante para o desenvolvimento da educação, pois, segundo Oliveira e Oliveira (1990), a ação educativa tem como princípio a produção de um conhecimento que não só leve à reflexão, mas também à efetivação de ações transformadoras por parte dos sujeitos participantes. Dessa forma, pode-se atribuir à pesquisa-participante um caráter pedagógico, quando através dela pode-se despertar a reflexão, por parte dos docentes, com relação às suas próprias práticas pedagógicas, buscando a compreensão das ideologias que as sustentam.

Portanto, mais do que uma linha metodológica, esse tipo de pesquisa teve como princípio, neste trabalho, o atendimento das necessidades do grupo investigado,

procurando colaborar com o fortalecimento das relações interpessoais e profissionais, bem como criando oportunidades de reflexão constante sobre a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida.

• CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2006, com professores do Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública estadual, no município de Presidente Prudente, Estado de São Paulo. Todos os professores participantes desta pesquisa ministravam aulas na Unidade Escolar (UE) durante o período em que o trabalho foi desenvolvido.

A escola possui uma área de 10.241,67 m², sendo 3.522,57 m² de área construída. O prédio está disposto em um único bloco, com dois pavimentos. No pavimento superior há 12 salas de aula e no inferior estão localizados: a sala e os banheiros dos professores, a secretaria, as salas da direção e da vice-direção, a sala de coordenação, a biblioteca, a sala de vídeo, a sala de informática, um laboratório desativado (que funciona como sala de aula, quando não existe sala para todos as turmas) e uma sala de aula.

A instituição de ensino ainda dispõe de duas quadras de esportes, sendo uma delas coberta e a outra sem cobertura. Localizam-se no pátio os banheiros dos alunos, a cozinha e uma área que é utilizada como refeitório, pois contém algumas mesas, que são utilizadas pelos alunos durante a merenda.

A escola recebeu nova pintura interna e externamente, no início do ano de 2006, pois apresentava as paredes descascadas e rabiscadas, onde se podia ler recados ou ofensas dirigidas a determinados alunos (tudo o que comumente aparece nas paredes de escolas). Além da pintura, foram colocadas algumas mesas de concreto no pátio e alguns vasos com plantas, com o intuito de tornar o ambiente mais agradável e, também, de oferecer aos alunos um local onde pudessem conversar ou sentarem-se para se alimentar.

Na UE havia, no ano de 2006, trinta e cinco turmas, sendo que doze delas eram do período da manhã (sete salas de Ensino Fundamental e cinco salas de Ensino Médio); treze salas de Ensino Fundamental eram do período da tarde e dez salas do período noturno (uma de Ensino Fundamental e nove de Ensino Médio). Assim, a escola possuía um quadro com 31 (trinta e um) professores efetivos e 12 (doze) docentes ACTs³, com sede na escola,

³ Admitido em Caráter Temporário

além de alguns professores que substituíam esporadicamente ou que possuíam suas sedes em outras UE.

Além do corpo docente, a escola contava com uma diretora e uma vice-diretora; duas coordenadoras pedagógicas, sendo uma para os períodos da manhã e tarde e outra para o período noturno; um secretário e três auxiliares - três agentes de organização escolar, que se revezam nos períodos de funcionamento da escola -, cinco funcionários responsáveis pela limpeza e três merendeiras, além de um colaborador que era responsável pela manutenção do jardim.

Em relação ao corpo discente, a escola possuía 1.266 alunos. No período da manhã, 245 alunos freqüentavam o Ensino Fundamental (salas de 7ª e 8ª séries) e 175 eram do Ensino Médio. Durante o período da tarde havia salas de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, com um total de 451 alunos. No período noturno, freqüentavam a escola aproximadamente 355 alunos, sendo 38 deles do Ensino Fundamental e 317 do Ensino Médio.

O fato de a escola apresentar um número elevado de salas no período noturno reflete uma característica importante da comunidade do entorno daquela instituição. Os jovens daquela comunidade, principalmente os que freqüentavam o ensino médio noturno, já estavam inseridos no mercado de trabalho formal ou informal. Isso pode ser comprovado pelo número de alunos que participavam de um projeto mantido pela prefeitura da cidade, que visava a inserção de adolescentes pertencentes às comunidades carentes no mercado de trabalho.

Com base nas observações realizadas pelos professores e através do convívio cotidiano deles com os educandos, ficou evidente que cerca de 70% a 80% dos alunos do período noturno eram trabalhadores formais ou informais.

Processo de Formação do Grupo

A formação do grupo que discutiria a problemática ambiental na escola ocorreu em abril de 2006. Esse fato é bastante relevante para a pesquisa, pois se considerarmos o contexto escolar e os objetivos que a escola atual pretende atingir – formação de cidadãos críticos e participativos; formação de uma sociedade mais igualitária, por exemplo - o estabelecimento de um espaço onde se garanta a possibilidade de reflexão-crítica por parte de um grupo de pessoas que têm objetivos comuns é um momento real para a construção da práxis pedagógica. Assim, acreditando que o trabalho coletivo era fundamental para a busca de novos conhecimentos que pudessem contribuir para o melhor desempenho do papel social da escola, já que as trocas de experiências, de conhecimentos e de idéias seriam

privilegiadas nos momentos de reflexão coletiva, alguns cuidados foram propositadamente tomados para se alcançar a consolidação do grupo envolvido na pesquisa.

A formação do grupo se deu, primeiramente, por meio de um contato inicial estabelecido por mim com a coordenadora da escola (a mesma que havia me delegado a tarefa de desenvolver o projeto de EA em 2005), através de um diálogo. Na ocasião voltei a expressar-lhe meu interesse em discutir com os professores a EA de uma forma mais aprofundada e houve, desta vez, o interesse por parte da coordenadora para que tal atividade fosse desenvolvida.

Posteriormente, agendei uma reunião com a diretora para explicar em que consistiria minha pesquisa e, também, para solicitar sua autorização no sentido de que eu pudesse convidar todos os docentes para participar do grupo que discutiria as questões referentes à EA. A autorização da direção da escola é importante para que a pesquisa não ocorra de forma clandestina no espaço escolar e para que esta se torne parte das atividades pedagógicas da escola, exprimindo, assim, seu caráter participativo. É neste sentido que Bogdan e Biklen (1994) tratam essa abordagem como objetiva, visto que apresenta a grande vantagem do livre acesso ao campo de pesquisa.

Para que o grupo formado pudesse se reunir a fim de discutir sobre a EA, solicitei à direção a concessão do período referente a uma HTPC por semana. Após a autorização da direção, em uma HTPC geral, na qual se encontrava a maioria dos professores que atuavam na escola, me foi cedido um espaço pelas coordenadoras para que eu pudesse expor os objetivos e a metodologia da pesquisa relativa à EA na escola e formalizar o convite aos educadores para a formação de um grupo de discussão.

Aproveitei para expor, também, o motivo pelo qual a pesquisa estaria sendo desenvolvida, ressaltando que representava um estudo que eu me propusera a realizar num Programa de Pós-graduação, para a obtenção do meu título de mestre. Esforcei-me para deixar claro, naquele momento, que se tratava apenas e realmente de um convite para participarem comigo da pesquisa e que, de modo algum, o fato deveria ser considerado como uma obrigação.

Posteriormente às explicações citadas acima, passei uma lista na qual os professores interessados pelo assunto poderiam anotar seus nomes, bem como os dias e horários em que cumpriam suas HTPCs naquela UE. Após a análise da disponibilidade de horário dos professores interessados, o grupo foi formado com o maior número possível de docentes que tinham, em comum, o mesmo dia da semana disponível para se reunirem durante a HTPC.

Concluída a etapa de formação do grupo, as reuniões passaram a ocorrer semanalmente, às terças-feiras, após o término das aulas do período da tarde, no horário das 17 horas e 50 minutos até às 18 horas e 50 minutos, ou seja, durante uma hora semanal. Essas reuniões se desenvolveram na própria UE, mais especificamente na sala de vídeo ou na sala de informática. Foram realizados 19 encontros, sendo que dois deles ocorreram fora do horário citado acima, pois a coordenação nos cedeu um espaço no período de re-planejamento do 2º semestre. Esses dois encontros tiveram a duração de aproximadamente 2 horas cada.

A Realização dos Encontros

Com o objetivo de conhecer a situação em que os professores do grupo desenvolviam as suas atividades profissionais, foi utilizado um questionário auto-aplicável (GIL, 1999), que investigava sobre o tempo de profissão, a situação profissional, o número de horas de trabalho semanal e dedicação à formação permanente dos docentes (ANEXO 1). Esse questionário serviu para traçar um perfil dos participantes da pesquisa, com relação às suas experiências profissionais e, também, para auxiliar nas análises das entrevistas, pois permitiu a identificação dos professores.

Uma vantagem da aplicação desse tipo de questionário foi, também, a possibilidade de melhor aproveitamento do tempo disponibilizado para a pesquisa, uma vez que os professores participantes puderam respondê-lo em horários não coincidentes com as reuniões do grupo.

As HTPC realizadas com o grupo de professores participantes foram, desde o início, denominadas “reuniões” ou “encontros”, com a expectativa de garantir uma maior participação dos professores e buscando a desmistificação de que seriam usados como simples “cobaias” para uma coleta de dados. Mediante prévia autorização dos participantes, os diálogos foram registrados com um gravador. Essas gravações foram imprescindíveis, pois, em se tratando de uma pesquisa-participante, o registro das opiniões e pensamentos expressos pelos componentes do grupo, bem como das discussões realizadas eram de extrema relevância, visto fazerem parte de um processo de construção coletiva do conhecimento.

Sendo assim, todos os dados coletados durante as reuniões foram posteriormente transcritos, visto que as idéias que foram expressas através das falas dos componentes do grupo eram objetos de análise da pesquisa.

De acordo com Gómez *et al.* (1999, p.182), o uso do gravador na ocasião de coleta de dados de uma pesquisa é positivo, pois possibilita que o investigador estabeleça um

relacionamento de maior proximidade com o entrevistado, uma vez que não necessita ficar durante todo o período fazendo anotações das falas dos participantes. É possível, dessa forma, que o pesquisador preste mais atenção nos gestos, na tonalidade da voz e nas expressões faciais dos integrantes do grupo, pois estas são informações importantes, já que contribuem para melhor compreender o pensamento dos entrevistados.

Os 19 encontros puderam ser divididos em três momentos: perfil e identificação das percepções dos professores do grupo; estudo coletivo; e construção do projeto.

No primeiro momento, que ocorreu durante os três primeiros encontros, busquei identificar o perfil dos professores do grupo, mediante aplicação de um questionário, bem como investigar as suas percepções em relação à EA e à atividade docente, através de entrevistas por pautas (GIL, 1999). Para GIL (1999), a entrevista coleta dados para uma pesquisa através de um diálogo assimétrico, na qual uma das partes (pesquisador) busca informação e a outra (entrevistado) é a fonte da informação. Segundo o autor, a entrevista por pauta é caracterizada por uma relação de pontos que são de interesse do pesquisador e que vão sendo explorados ao longo da mesma (GIL, 1999, p. 121).

Oliveira e Oliveira (1990) definem esse tipo de entrevista como entrevista livre, pois ocorre por meio de um diálogo aberto, que estimula a livre expressão dos entrevistados. Optou-se por esse tipo de entrevista para que os docentes participantes se sentissem o mais à vontade possível e pudessem, assim, fornecer dados que permitissem conhecer algumas das concepções dos professores em relação à temática ambiental, assim como para melhor conhecer suas identidades, principalmente com relação às suas práticas pedagógicas. Essa escolha pode ser justificada pelas colocações feitas por Oliveira e Oliveira (1990, p.30):

Muitas vezes não é unicamente aquilo que é dito explicitamente que é significativo. A maneira de dizer, as inflexões, as hesitações, as pausas e o silêncio dizem muita coisa. Frequentemente, é nessas dobras do discurso que se esconde a ambigüidade e a contradição entre o pensar e o agir que importa captar e desvelar. Os fragmentos do discurso, o “não dito” e o “mal dito” – por medo, por pudor, por desconfiança ou porque dizê-lo seria doloroso demais – são tão ou mais importantes quantos as respostas superficiais.

Após as primeiras reuniões, as entrevistas foram analisadas para o estabelecimento quais eram as concepções de EA dos professores e as dificuldades que enfrentavam em relação à temática ambiental. Essa análise foi importante porque serviu para definir os objetivos das reuniões seguintes, bem como os materiais que seriam utilizados

durante o trabalho com o grupo, na tentativa de sanar as dificuldades enfrentadas pelos docentes quando abordavam temas ambientais com seus alunos.

As concepções apresentadas pelos professores sobre as questões ambientais e sobre suas práticas docentes foram utilizadas como referência em reuniões posteriores, à medida que se percebiam manifestações sobre algum conceito que deveria ser re-construído. Essa prática foi importante para que os participantes fossem, a cada reunião, se apropriando do processo investigativo.

Do terceiro ao sexto encontro ocorreu a segunda etapa da pesquisa, caracterizada pelo estudo coletivo de alguns documentos que discutem e esclarecem sobre a EA, os quais foram lidos e discutidos pelo grupo. Os documentos utilizados nessa fase da pesquisa foram: Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99); Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais e Temas Transversais (BRASIL, 1998); Cadernos da escola: PCN na escola (Projeto de trabalho); Aprendendo com projetos e Cardápio de Projetos.

Após o término da segunda fase, iniciou-se a etapa final do trabalho. Nesta o foco foi a construção do projeto de EA da escola, caracterizada por ser uma construção coletiva, fomentada por reflexões e trocas de conhecimentos entre os participantes da pesquisa. Durante essa fase também houve a preocupação com a avaliação contínua das idéias expressadas através das falas dos professores participantes do grupo, a fim de que pudessem ser identificadas, pela pesquisadora, possíveis mudanças nos seus pensamentos ou entendimentos a respeito dos assuntos abordados na pesquisa até aquele momento. Essa fase ocorreu entre o sétimo e o décimo nono encontro.

Durante o processo de coleta de dados foi proposta, em dois momentos distintos, a discussão de um tema para ser enfatizado pelo projeto que seria construído coletivamente pelo grupo: num primeiro momento, antes de iniciarmos os estudos coletivos e, depois, após o término dessa.

As reuniões do grupo ocorreram segundo o esquema apresentado no Quadro 1.

Data do encontro	Número de participantes	Objetivos	Dinâmica de trabalho
18/4/2006	7	Esclarecer os objetivos e metodologia da pesquisa; Conhecer as concepções dos professores em relação a profissão; Conhecer as expectativas do grupo em relação ao trabalho (pesquisa); Investigar as concepções dos professores em relação a temas ambientais;	Entrevista semi estruturada em grupo (gravada em fita de áudio)
25/4/2006	7	Levantar as concepções dos professores na relação homem /natureza; Conhecer as percepções dos participantes do grupo em relação à Educação Ambiental, seus princípios e seus papéis; Identificar como os professores trabalham a EA na escola.	Entrevista semi-estruturada (gravada em fita de áudio); Discussão sobre o tema do projeto de EA
2/5/2006	9	Incentivar a reflexão dos professores participantes, quanto as suas atividades na escola e as suas dificuldades em se trabalhar com projetos; Apresentar os princípios da EA ao grupo; Inserir nas discussões a relação entre ambiente e desenvolvimento econômico; Fomentar discussão sobre as várias linhas de EA existentes; Diferenciar os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável; Estimular o grupo a refletir sobre a realidade sócio-econômica da comunidade escolar.	Foram proposta algumas questões que fomentassem a discussão sobre a prática pedagógica;
09/05/206	6	Discutir a obrigatoriedade em todos os níveis de escolaridade;	Leitura e discussão coletiva do

		Refletir sobre os projetos enviados pelos órgãos públicos e privados; Ressaltar a importância do Projeto político Pedagógico da escola.	capítulo 2 da Lei 9.795/99 Plano Nacional de Educação ambiental;
23/5/2006 e 30/5/2006	8	Localizar o grupo no trabalho de pesquisa, esclarecer o que já foi realizado e informar as próximas etapas; Discutir como o ambiente é abordado nos PCNs; Discutir a finalidade dos Temas Transversais; Esclarecer conceitos como: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, e transdisciplinaridade.	Leitura dos PCNs - Apresentação dos Temas Transversais.
6/6/2006	8	Estabelecer a finalidade dos projetos; Discutir cada uma das etapas realizadas para construção do projeto, ressaltando a importância de cada uma.	Apresentação utilizando o power point contendo idéias sobre a elaboração de projeto.
20/6/2006	8	Rediscutir o tema proposto pelo grupo no encontro do dia 25/04/2006; Identificar através das falas dos professores se houve alguma mudança em relação aos conceitos e práticas em EA; Avaliação dos efeitos da fase de estudo coletivo.	Discussão e reflexão em grupo.
27/6/2006	8	Construção coletiva do projeto; Avaliação dos efeitos da fase de estudo coletivo (realizada pelo grupo); Construção coletiva do projeto.	Discussão e reflexão em grupo.
4/7/2006	8	Palestra sobre a proposta de parceria para o projeto com a Gerdau (empresa privada situada nas proximidades da escola), realizada pelo gerente da empresa.	Discussão e reflexão em grupo.
11/7/2006	8	Conhecer a Proposta de trabalho da empresa Gerdau -	Palestra para o sobre a ideologia dos

		filosofia dos 5S.	5S, utilizada pela Gerdau
31/7/2006 e 1/8/2006	16	Construção coletiva do projeto; Redação do projeto.	Discussão e trabalho coletivo
8/8/2006	7	Selecionar alguns materiais que podem ser utilizados no projeto.	Análise de textos, figuras, músicas trazidas pelo grupo
14/8/2006	9	Escrita do projeto.	Discussão sobre o projeto e redação do projeto
5/9/2006 e 12/9/2006	9	Preparar a apresentação para divulgação do projeto na escola.	Discussão e trabalho coletivo
19/9/2006	9	Divulgar o projeto para os professores da escola, gestores e funcionários da escola e representante da diretoria de ensino.	Divulgar o projeto para os professores da escola, gestores e funcionários da escola e representante da diretoria de ensino
26/9/2006	9	Avaliar a divulgação do projeto na escola; Avaliar de todo processo (grupo).	Discussão em grupo

CAPÍTULO 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

• OS PROFESSORES E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Jornada de Trabalho na Escola e o Trabalho Coletivo

A partir do questionário auto-aplicável, respondido pelos professores do grupo, foi possível construir o Quadro 2, que permite a identificação do perfil dos professores e de algumas características também consideradas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Algumas reflexões tornam-se pertinentes, quando se discute a formação continuada dos professores e, também, a possibilidade de trabalho coletivo na escola. A carga horária semanal dos professores, o número de escolas em que trabalham e se são professores efetivos na Unidade Escolar (UE) são variáveis importantes, pois influenciam diretamente no tempo disponível do docente para dedicação à(s) escola(s) onde trabalha.

O Plano de Carreira, Vencimentos e Salários dos Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação - Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 (SÃO PAULO, 1997) - considera que a jornada de trabalho do docente é constituída pelas atividades por ele desenvolvidas com os alunos pelas horas de trabalho pedagógico realizado na escola (HTPC) e pelas horas de trabalho pedagógico cumpridas em local de livre escolha pelo docente (HTPL⁴). Todos os professores do grupo cumpriam as HTPLs em suas residências, desenvolvendo tarefas como a correção de provas e a preparação de atividades a serem desenvolvidas durante as aulas.

O mesmo documento, no artigo 10, § 1º estabelece que a hora de trabalho terá a duração de 60 (sessenta) minutos, sendo que 50 (cinquenta) minutos deverão ser dedicados à tarefa de ministrar aulas. A quantidade de HTPCs que cada professor é obrigado a cumprir na escola também é definida por essa Lei, sendo de 2 (duas) para aqueles professores que possuem jornada básica de trabalho (25 horas) e jornada inicial (20 horas); e de 3 (três) para aqueles que possuem jornada completa (33 horas).

De acordo com o Quadro 2 (p.49), a maioria dos professores que constituíram o grupo de trabalho que participou desse estudo possuía uma carga horária que variava entre 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas-aula semanais, sendo que as condições de

⁴ Hora de Atividade Pedagógico Livre

trabalho particulares de cada docente podem ser as justificativas para algumas peculiaridades observadas.

QUADRO 2 – Identificação do perfil dos professores participantes da pesquisa

Identificação	Formação Inicial		Formação Profissional									
	Curso	Ano de Conclusão	Área de atuação	Tempo de serviço no magistério		Séries em que trabalhou em 2006	Carga horária semanal		Período em que trabalha	Nº de U.E. em que trabalha	Efetivo na U.E.	Reside na cidade onde trabalha?
				público	particular		Aulas	HTPC				
P1	Ciências	1981	Ciências	18 anos		5º, 6º e 7º do E.F.	49	4	Manhã/tarde	2	não	não
P2	Geografia	1996	Geografia	10 anos		1º, 2º e 3º do E.M.	363	3	Manhã/ noite	1	não	não
P3	Matemática	1981	Matemática/ Física	13 anos		4º, 5º, 6º do E.F.* 2º do E.M.	58	3	Manhã/tarde/ noite	3	sim	sim
P4	História (Estudos sociais)	1984	História/ Geografia	12 anos		6º, 7 e 8º do E.F 1º e 2º do E.M.	28	3	Tarde/noite	3	não	sim
P5	Letras	1990	Português Inglês	15 anos		5º e 6º do E.F. 1º e 2º do E.M.	40	4	Tarde/noite	1	sim	sim
P6	Zootecnia/ Ciências/ Química/ Pedagogia	1977 1994 1996 2000	Ciências/ química	15 anos	3 anos	7 e 8º do E.F 1º ; 2º e 3º do E.M.	51	4	Manhã/ noite	1	sim	sim
P7	Letras	2002	Português/ Inglês	1 anos e 6 meses		5º, 6º, 7º e 8º do E.F. 1º do E.M.	33	3	Manhã/ noite	1	sim	sim
P8	Ed. Física	1977	coordenadora	25 anos			40		Manhã/tarde	1	não	sim
P9	História	1991	História	7 anos	4 meses	5º, 6º, 7º e 8º do E.F.	33	3	Manhã/tarde	2	sim	sim
P10	Ciências/ Biologia	2005	Ciências/ Biologia	1 ano e 8 meses		1º ; 2º e 3º do E.M.	12	2	Manhã/ noite	2**	não	sim
P11	Matemática Ciências	1979	Matemática Ciências	23 anos		5º, 6º e 7º do E.F.	33	3	Manhã/tarde	1	sim	sim

* Professora possui cargo na Prefeitura de Presidente Prudente, onde ministra aulas para o Ensino Fundamental -I

** Professor substitui como eventual em outra Unidade escolar, quando algum professor falta.

O professor P6, por exemplo, tinha uma média de dez horas-aula/dia, pois acumulava dois cargos na escola (Ciências e Química). Durante a semana, esse professor ministrava um total de 51 (cinquenta e uma) horas-aulas distribuídas nos períodos da manhã e noite. A professora P4 e o professor P10 eram os docentes que possuíam menores números de aulas, no entanto, esses eram ACTs e, ao longo do ano, ainda participavam das atribuições de aulas, a fim de conseguirem aulas de substituição. Os números de aulas dos professores P4 e P10, informados na tabela 2, são referentes às aulas fixas que os docentes dispunham até o final daquele ano letivo (2006), o que é chamado pela Secretaria da Educação de “aulas livres”. Além das 12 (doze) aulas que o professor P10 afirmou dispor naquela escola, esse também fazia plantões, todas as noites, em outra escola, ou seja, o professor permanecia em uma instituição, para a substituição de algum docente que precisava faltar sem ter avisado com antecedência. Sendo assim, ministrava aulas de várias disciplinas. A professora P9, além de ministrar 33 (trinta e três) aulas na UE, onde se desenvolveu este estudo, também tinha mais 12 (doze) aulas semanais em uma escola particular, localizada em um município vizinho de Presidente Prudente.

O professor P10, ao comentar sobre as suas aulas na escola em que fazia os “plantões”, ressaltou que mesmo quando substituía não deixava seus alunos sem atividades, ou seja, entendia que estava exercendo a sua função de docente. Sua visão sobre a função docente se explicita na frase seguinte:

“Eu sempre procuro dar alguma atividade pra eles e cobro que eles façam. Olho o caderno dos alunos, vejo mais ou menos o que o professor estava dando e continuo a matéria. Se é aula de Geografia, por exemplo, pego o livro, trabalho o conteúdo com eles e depois dou alguma atividade.” (P10)

A situação do professor P10 nos remete à uma situação que é bastante comum no início da carreira docente. Esse professor terminou seu curso de graduação no ano de 2005, ou seja, estava iniciando sua atuação profissional no mercado de trabalho. Geralmente, os professores recém formados iniciam sua vida profissional de duas formas: em escolas particulares ou como substitutos na rede estadual de ensino. No caso das escolas públicas do Estado de São Paulo, existe uma classificação dos professores para a atribuição de aulas de substituição ou das aulas livres, que é realizada anualmente, mediante a inscrição dos mesmos na Diretoria de Ensino do município. A classificação em função é feita por uma contagem de pontos, baseada no número de dias que o professor trabalhou no magistério público estadual.

Dessa forma, dependendo da disciplina na qual o professor recém formado é habilitado (devido à existência de poucas aulas), é difícil que ele consiga aulas livres, então, inicia sua carreira substituindo esporadicamente, pois, assim, cada dia trabalhado será computado como tempo de serviço, aumentando a sua pontuação na classificação e, conseqüentemente, suas futuras chances de trabalho.

A legislação prevê que, na ausência de um professor específico da disciplina, outro profissional que tenha qualquer outra habilitação poderá substituí-lo, existindo exceção somente para a disciplina de Educação Física, na qual somente professores especialistas poderão substituir o professor titular do cargo, no caso dele estar afastado das suas aulas.

Duas reflexões são possíveis a partir da situação descrita. A primeira delas refere-se às condições que o professor substituto geralmente encontra para desenvolver, mesmo que esporadicamente, o seu trabalho. Os alunos, na grande maioria das vezes, não reconhecem a autoridade desse professor que, por sua vez, não consegue chegar a ver os resultados de sua ação profissional. Vejo que essa situação colabora negativamente para a auto-valorização do trabalho docente, pois normalmente o profissional que nela se encontra não vê os resultados de suas intervenções, ficando a impressão de que seu trabalho é em vão. Apesar de não ser objetivo deste estudo, penso que é importante refletir sobre o fato de que, provavelmente, essas ocorrências que são tão comuns no início da carreira docente poderão refletir muito na visão que o professor tem de sua atuação profissional, visto que muitos docentes permanecem durante anos nesta situação de professores substitutos.

Uma outra situação que me chama a atenção é que a Secretaria da Educação, através da legislação permite que essas situações ocorram e ainda assim assume garantir ao aluno o direito de desenvolver suas capacidades, mesmo quando o professor titular da disciplina se ausente. No entanto, não está estabelecido que tipo de trabalho o docente substituto deverá desenvolver com os alunos. Apesar de existirem diretrizes nacionais que norteiam o papel que o docente deve exercer na escola, sabemos que na realidade muitas dessas diretrizes não são cumpridas, ficando ainda mais difícil de serem discutidas com os professores substitutos, é claro, pois eles não têm seu trabalho vinculado pedagogicamente a uma escola.

Podemos nos perguntar: Como deverá proceder o professor substituto? Ele deve trabalhar assuntos relacionados à sua disciplina específica ou deve continuar a discussão do conteúdo da disciplina ministrada pelo professor que está substituindo, retomando-a, a partir de onde o professor titular parou? Ou deve usar esse momento para desenvolver um

trabalho mais voltado para a formação do aluno, do que necessariamente cumprir um programa baseado em conteúdos?

Considerando que situações semelhantes à vivida pelo professor P10 são produtos da forma como o sistema de ensino está organizado, elas são recorrentes em várias escolas, portanto, esses momentos deveriam ser utilizados pelos professores, nessa situação, para trabalhar temas que fazem parte do cotidiano do aluno. No entanto, para isso, é necessário que os professores estejam preparados para compreender e desenvolver esses assuntos; é necessário que ele conheça a realidade da escola e as propostas que a mesma apresenta para a formação dos seus alunos, a fim de que ele possa, através de seu trabalho, auxiliar no desenvolvimento da criticidade e da participação social dos mesmos.

A escola poderá auxiliar o professor iniciante se tiver claros os objetivos que pretendidos naquela comunidade em especial. Assim, haverá a possibilidade de desenvolver um trabalho conjunto com os professores “plantonistas”, considerando-se que os mesmos podem passar várias horas dos seus dias na escola. Esses professores poderiam, juntamente com os coordenadores e até mesmo com os outros professores da escola, elaborar um plano de trabalho que desse continuidade ao trabalho do professor, sem que somente o conteúdo fosse priorizado. No entanto, para isso, é necessário que a escola já tenha edificado o seu projeto pedagógico e que os professores primem pelo trabalho coletivo, pois assim o conhecimento poderá ser trabalhado de forma menos fragmentada e mais significativa. Se o aluno passar a enxergar o conhecimento como um todo, talvez não estranhe o fato de um dia o professor substituto atuar numa aula de Geografia, mesmo sendo ele professor de Biologia. No entanto, os alunos só terão essa visão quando os conteúdos forem trabalhados dessa forma. Para isso, os professores precisam estar capacitados a trabalharem os conteúdos explorando não só a disciplinaridade, mas também a inter e a transdisciplinaridade.

A fala do professor P10, quanto a sua atuação nas aulas de substituição também ressaltou um aspecto importante da sua compreensão sobre a profissão, parecendo que o conteúdo específico é o mais importante a ser trabalhado. Mesmo que tenha apenas uma aula com a classe, o professor julga ser importante o desenvolvimento de alguma atividade a partir do conteúdo que o professor titular estava trabalhando com os alunos. O fato do professor insistir em trabalhar assuntos que fujam da sua especialidade, também ressalta a importância por ele atribuída ao conteúdo. Julgo ser importante ressaltar que de fato os conteúdos específicos são necessários de serem trabalhados na escola, no entanto se forem utilizados somente como fim para se dar ao aluno uma nota, acredito que percam seu potencial transformador, pois poderá desempenhar a função de “tarefa cumprida”.

É importante mencionar que o professor P10 começou a fazer parte do grupo somente após o início das atividades, no segundo semestre, quando assumiu aulas na UE.

Sendo assim, esse docente não participou das primeiras reuniões que foram desenvolvidas para o conhecimento das percepções dos professores quanto à profissão e à EA, bem como da fase do estudo coletivo. Suas concepções em relação à profissão e à EA foram percebidas ao longo das reuniões, através de suas falas.

Como as reuniões ocorriam sempre depois do período de aulas, em muitas reuniões foi necessário reservar um momento para que os docentes expusessem as suas angústias e, sempre que possível, utilizar destas para, inserindo-as no contexto das nossas discussões, tentar promover reflexões, inclusive sobre as suas práticas pedagógicas.

Na maioria das vezes, os professores só se ocupavam de suas reclamações e não se dedicavam à tentativa de compreender os motivos dos dilemas que estavam enfrentando. Assim, vejo que a ampliação do espaço dedicado ao trabalho coletivo poderia trazer melhoras significativas para o processo educativo, pois ofereceria aos professores a oportunidade de, primeiramente, tentarem compreender o espaço escolar e as relações que nele ocorrem para, então, traçarem metas, planejarem e efetivarem ações que pudessem contribuir para a melhoria daquelas relações. Nesse sentido, faço a seguir algumas considerações sobre os momentos garantidos pela legislação de trabalho coletivo na escola, os momentos de HTPCs.

Todos os professores do grupo cumpriam, pelo menos, duas horas semanais de HTPCs, sendo que uma delas foi utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa (todas as terças-feiras). A outra HTPC ocorria às segundas-feiras e era denominada HTPC geral, pois nela a maioria dos professores da escola estava presente. Por esse motivo, nessa HTPC eram resolvidos assuntos pertinentes à escola, tais como a transmissão de recados, o atendimento aos pais de alunos que, por diversos motivos procuram a direção e/ou corpo docente e, ainda, se desenvolvia um curso de formação continuada oferecido pela Secretaria da Educação.

Em várias oportunidades ouvi reclamações com relação à maneira como as HTPCs eram desenvolvidas na escola. Os professores alegavam que não havia um planejamento ou uma organização prévia para aqueles momentos e que nunca havia tempo disponível para que trocassem idéias. No entanto, demonstraram-se bastante descontentes quando lhes falei da possibilidade de estabelecimento de um trabalho coletivo na escola, durante as HTPCs. Eles alegaram que existiam algumas dificuldades como a distância existente entre o corpo docente e os gestores da escola. Os professores reclamaram, muitas

vezes, da impossibilidade de realizarem atividades programadas por eles durante as HTPCs ou o planejamento escolar, devido à falta de autorização por parte da direção.

“É aquele velho problema, a gente resolve e na hora que chega na instância da direção, aí muda ou não tem assim um ...Há um desencontro! Não tem apoio e há um desencontro de decisões. [...] é uma descontinuidade daquilo que a gente combina com aquilo que a gente faz” (P7).

Não vem ao caso discutir os motivos que levaram a direção a assumir tais atitudes. O importante é ressaltar que a decisão final não foi de caráter coletivo, mas uma decisão unilateral que desarticulou a decisão de um grupo. Com certeza, a relação entre o corpo docente e os gestores da escola tem sido, muitas vezes, um dilema enfrentado por ambas as partes e que contribui negativamente para o desenvolvimento de oportunidades que possam gerar discussões e reflexões dos sujeitos e, conseqüentemente, para a formação profissional deles. Essa situação colabora com o descontentamento que os professores apresentam com relação à escola e finda por contribuir para a acentuação da baixa estima com relação ao seu trabalho.

O fato é que na fala do professor P7 fica claro que a direção da escola é vista como uma outra instância e que, geralmente, não atua a favor do professor e não estimula as discussões e ações coletivas. Pelo contrário, parece estar inibindo esse processo, quando não considera como legítima as decisões acatadas pelo grupo de professores. Segundo Nóvoa (1995), em situações como estas são tolhidas as chances da consolidação dos docentes como atores autônomos na produção de saberes da profissão docente.

As atividades desenvolvidas durante os HTPCs estavam de acordo com o que estabelece o artigo 13 da Lei Complementar nº 836/97, que dispõe que “as horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para o atendimento a pais de alunos”. No entanto, devemos dar um destaque à palavra “coletivo” que é empregada na referida Lei.

O trabalho coletivo na escola não pode ser entendido simplesmente como um momento onde todos ou grande parte dos docentes estão reunidos, pois entendemos que o termo coletivo emprega um conjunto de idéias, atitudes e reflexões em torno de um propósito comum, ou seja, que existe uma interação entre aqueles que formam o coletivo e que essas interações influenciam na vivência de cada um.

Dessa forma, desconsideramos o significado de coletivo como sendo somente um grupo de pessoas que se encontram em um mesmo local, para insistirmos na idéia de coletivo como manifestação de participação e interação entre os sujeitos. Pensando assim, existem realmente dificuldades em se estabelecer o trabalho coletivo na escola. Muitos são os obstáculos, mas o principal deles é que o corpo docente, assim como os gestores da escola, não estão preparados para assumir um trabalho coletivo que não se resume ao acatar das decisões da maioria, mas de entender quais são as interações que existem entre as pessoas e que fizeram com que optassem por algumas decisões em detrimento de outras.

Pimenta (1993, p.80) se expressa sobre o trabalho coletivo, afirmando que:

Neste há a contribuição de todos no todo e de todos em cada um. A especialização de um não é somada à especialização do outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando a e por causa de finalidades comuns.

Infelizmente, o ambiente escolar está organizado de uma maneira a priorizar o individualismo. Mesmo que as decisões sejam, muitas vezes, tomadas em grupo, isso não significa que estejam pautadas em critérios pré-estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da escola. Faço referência a esse documento porque ele tem como principal objetivo o estabelecimento de diretrizes que contribuam para o desenvolvimento da educação de todos na UE e porque, teoricamente, deveria ter sido construído com a participação de todos os sujeitos da escola. Se o Projeto Político Pedagógico fosse construído coletivamente, todo o corpo docente efetivo da escola se sentiria mais responsável pelos sucessos e insucessos alcançados pelas atividades desenvolvidas naquele ambiente.

TRISTÃO (2004, p. 146), referindo-se à formação docente, discute que as relações coletivas são responsáveis pela construção do professor, em um movimento entre indivíduo/grupo e consciência individual/consciência coletiva. Assim, estabelece o conceito de redes de saberes, nas quais os saberes docentes de um coletivo interagem influenciando as práticas educativas e a formação de todos os sujeitos. A autora, utilizando-se das idéias de Levy⁵, aponta que o sujeito isolado não é formado, que não é a sua busca individual que o forma, mas sim a relação estabelecida a partir da rede que o envolve, ou seja, da coletividade.

Considerando a idéia expressa anteriormente, a importância do desenvolvimento da formação profissional dos docentes a partir da discussão do projeto de

⁵ LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

EA da escola é um momento de concretização do trabalho coletivo, ou seja, do estabelecimento desta rede de saberes.

ADRIOLI (2004, p. 3) afirma que o trabalho coletivo contribui com o relacionamento das pessoas entre si, gerando novas formas de convivência, que influenciam na construção da personalidade humana. Assim, o conhecimento produzido coletivamente pode colaborar com a construção de saberes práticos pedagógicos, assim como o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e de respeito às diferenças.

O professor efetivo e o processo de formação permanente na escola

Outra variável importante na discussão sobre a formação permanente dos professores no ambiente de trabalho, assim como no estabelecimento da coletividade, é se o professor é efetivo ou não na UE. Dos onze professores participantes desta pesquisa, cinco não eram efetivos e, a respeito desse fato, considero que existem duas conseqüências, sendo uma delas positiva e outra, negativa. A que considero negativa para a escola, é que os professores que não são efetivos poderão, no ano letivo seguinte, não mais trabalhar naquela escola e, apesar do princípio da coletividade não estar pautado no fato de ser imprescindível a presença ou permanência de um ou outro indivíduo para que o grupo se sustente, as possibilidades de perda são relevantes, pois, no caso da proposta apresentada por esta pesquisa, dizem respeito a professores que passaram por um momento de estudo coletivo, participando de algumas reflexões que contribuíam para a sua formação.

O próprio grupo propôs que o trabalho que havia sido iniciado em 2006 tivesse continuidade em 2007. Ora, é claro que se esses professores não estiverem mais naquela UE em 2007, o trabalho não será o mesmo. Além disso, constatei a existência de uma forte sensação de perda, por parte de alguns professores, pelo fato de terem participado do início de um trabalho, sabendo que possivelmente não estarão presentes futuramente, para dar continuidade ao mesmo. A respeito disso, a P2 expressou-se da seguinte forma, em uma de nossas reuniões:

“[...] o duro é que o ano que vem nem sei se vou estar aqui para ver os resultados”.

Essa fala mostra o dilema vivido pela professora, que assumia sua frustração perante a situação de incerteza em que se encontrava.

Uma outra possibilidade, que fiz questão de ressaltar para o grupo, como sendo um ponto positivo, era a de se iniciar um trabalho nas outras escolas, nas quais os

professores viessem a trabalhar no ano seguinte. Ressaltei que os conhecimentos que estavam sendo produzidos ali faziam parte da sua formação docente e que poderiam ser aplicados em qualquer UE, desde que fosse levada em conta, é claro, a realidade daquela nova comunidade.

A esse respeito, um acontecimento merece destaque. Quando o professor P1 teve que deixar de trabalhar na UE - por ter assumido um cargo em uma escola localizada no município vizinho, em que residia – durante o último encontro do qual participou, fez questão de deixar um contato (*e-mail*) para que todo o material que viesse a ser utilizado nas próximas discussões em grupo fosse também enviado a ele, a fim de que pudesse continuar com as leituras e, até mesmo, propor discussões na nova escola em que estaria trabalhando. Esse fato me fez pensar que o professor sentiu que o estudo coletivo estava contribuindo para a sua formação e, assim, assumiu a responsabilidade de continuar dedicando-se a ela, mesmo estando em outra UE.

Cabe aqui uma discussão sobre a formação permanente do professor, a de compromisso individual com seu trabalho e, conseqüentemente, com a sua formação. De acordo com HUBERMAN (2000), o professor passa por várias fases durante o seu ciclo profissional e cada uma delas apresenta uma série de características que são decorrentes de sua vivência em sala de aula. Essas fases, segundo o autor, não são necessariamente sucessivas ou seguem uma ordem evolutiva, pois a formação profissional não é linear, não é uma mera seqüência de acontecimentos, mas sim um processo que transita entre momentos de equilíbrios e desequilíbrios, regressões, momentos de arranque e de descontinuidade (p.38).

Destaco, nesse sentido, a fase que HUBERMAN (*op. cit.*) denomina “*fase de estabilização*”, a qual se caracteriza principalmente pelo “*comprometimento definitivo*” e pela “*tomada de responsabilidades*”, em que o professor assume a sua identidade profissional e, assim, sente-se mais livre, mais independente para decidir sobre o seu trabalho. O professor sente que possui o domínio da situação no plano pedagógico e, então, não mais se esconde de suas fraquezas, mas consolida e aperfeiçoa a sua prática a partir das situações vivenciadas no universo escolar, assumindo a responsabilidade de sua formação permanente (p.39).

• O GRUPO

O primeiro encontro com o grupo de professores foi relevante para o desenvolvimento do trabalho, por isso dedico-lhe uma atenção especial. Nesse encontro estabeleceu-se, através do conhecimento da história de cada um, algumas relações entre os participantes da pesquisa. Esforços de minha parte foram concentrados para que cada

professor compreendesse que sua história era um elemento importante para as discussões que faríamos ao longo dos nossos encontros.

É importante ressaltar que nesse primeiro encontro não estavam presentes todos os professores que participariam do processo. Os professores P1, P10 e P11 não estavam presentes porque só passaram a fazer parte do grupo após esta pesquisa ter se iniciado.

Fazer com que o grupo se sentisse o mais seguro possível era fundamental para que o tipo de pesquisa que eu havia me proposto a desenvolver tivesse sucesso, não só pelo referencial da pesquisa-participante, mas também devido à própria característica do estudo, que objetivava a formação docente e a construção de um trabalho coletivo na escola.

No nosso primeiro encontro, os professores ocuparam as carteiras que estavam dispostas em círculos e eu pude sentir o quanto estavam ansiosos. Tive a impressão de que os educadores se sentiam inseguros, o que parecia ser natural numa ocasião como aquela, na qual estavam sendo submetidos a uma situação nova, que lhes reservava surpresas. Cada professor estava sentado em uma carteira, com as mãos sobre a mesa ou apoiadas sobre as próprias pernas. Os olhares estavam fixos em qualquer ponto da sala, menos na minha direção; a maioria deles mantinha-se de cabeça baixa, fixando o olhar sobre a própria carteira. Senti que estavam tensos, assim como ficam os nossos alunos ao serem submetidos a um teste surpresa ou a uma avaliação para a qual não estão preparados.

Senti certo desconforto com aquela situação (e creio que não poderia ter sido diferente), pois além de pesquisadora eu era membro daquele grupo também, como docente da escola. Compreendi que se naquela primeira reunião com o grupo, os professores se sentissem como “cobaias” de um experimento controlado, meus objetivos como pesquisadora não seriam alcançados.

Pensando no objetivo daquele encontro (conhecer melhor a história profissional dos professores), resolvi que eu deveria iniciar o processo, contando-lhes a minha história. Como participante observadora (GOMÉZ *et. al.* 1999, p. 124), relatei sobre os caminhos⁶ que trilhei até chegar àquela escola e, aos poucos, percebi que o grupo foi entendendo melhor qual era o intuito daquele momento da pesquisa e que os docentes começaram a ficar mais à vontade. Procurei fazer com que todos ali presentes não se sentissem na obrigação de se exporem aos demais colegas - embora lhes tenha dito, claramente, sobre a extrema importância de suas trajetórias como docentes para mim - pois

⁶ Minha trajetória como docente está relatada na introdução desse trabalho.

sabia que outros momentos poderiam ser utilizados, ao longo da pesquisa, para conhecer melhor a história dos professores.

Assim que terminei o meu relato, a professora P9, entusiasmada, começou a falar sobre a sua trajetória na profissão. Deixou claro que sempre quisera ser professora e que, quando pequena, brincava de exercer essa função. As professoras P2 e P5 também, concordaram, através de gestos, que haviam optado por essa profissão.

“[...] mas foi por opção desde o início. Porque desde pequena sempre, sempre admirei, até porque eu sempre brinquei de ser professora.” (P9)

O depoimento da professora P3, ofereceu indícios sobre a influência de um professor, para que escolhesse essa profissão. Apesar dessa professora também ter argumentado que optou pela profissão, os motivos que a levaram a esta escolha eram diferentes dos apresentados pelos demais, pois foi a partir da necessidade de superação de uma dificuldade que despertou-lhe a idéia de tornar-se docente. Afirmou que apresentava dificuldades com a disciplina de matemática e que com a ajuda de um professor particular, o qual havia lhe ensinado desde os conteúdos mais elementares, passou não só a compreender o que sempre lhe parecera ser incompreensível, mas acabou, também, gostando da matemática a ponto de optar por esse curso na faculdade.

A professora ressaltou a importância do professor na sua vida e na sua escolha profissional, através da seguinte fala:

“Então, nossa!!! Ele [professor] foi uma pessoa que me ajudou; uma pessoa maravilhosa, e eu passei a amar a matemática! Então, a minha dificuldade era o quê? Eu não entendia, não entendia e então eu tinha raiva. Aí, eu passei a gostar tanto, tanto, tanto, que eu não tinha mais dificuldade, né?! Eu prestei vestibular pra matemática na UNESP, passei, e passei a gostar da matéria. Foi por isso que eu procurei [escolheu a profissão]” (P3).

A professora P3 destacou, em uma outra fala, que essa experiência como aluna teve uma forte influência na sua prática pedagógica:

“Tanto é que sempre procuro contar minha história de vida pra eles [os alunos], pra ver se desperta o gosto pela matéria e a atenção deles também (...).”

PIMENTA (2003) também ressalta em suas pesquisas, realizadas com alunos estagiários de cursos de graduação, a existência de uma forte influência das experiências por eles vivenciadas como alunos nas suas práticas docentes. Tais experiências servem de parâmetros para definirem que um bom professor é aquele que, além do

conhecimento dos conteúdos, também é possuidor de uma boa didática. Além das experiências, o *status* social conferido pela profissão também parecia influenciar na formação e na concepção que alguns alunos tinham sobre a docência. Assim, apresentavam uma forte tendência em reproduzir as atitudes daqueles professores que classificavam como sendo bons profissionais.

Uma outra questão que pode ser levantada a partir do depoimento da professora P3 é o cuidado do professor particular com o aprendizado da aluna, pois, o aprendizado dos conteúdos, não ocorreu somente porque a aluna estudou novamente tais conteúdos, mas porque o professor descobriu suas dificuldades e exerceu a prática educativa com o objetivo de saná-las, facilitando a compreensão daqueles conhecimentos. Assim, ser professor não é somente transmitir conhecimentos historicamente construídos é ter a sensibilidade de perceber o significado que esses conhecimentos tem para o educando e assim, oferecer meios para que os alunos possam resignificá-los.

O professor P7 também afirmou ter optado pela docência, mas sua trajetória apresentou uma peculiaridade em relação à profissão. Em uma de suas falas, o docente demonstrou ter consciência da profissionalização do professor. Enquanto os demais professores se manifestavam no sentido de que suas escolhas pela profissão e pela área de atuação eram decorrentes das afinidades pessoais com as mesmas, o professor P7 revelou-se consciente dos efeitos que as reformas políticas implementadas exerciam sobre a escolha da profissão:

“É, sempre quis fazer história, sempre quis ser professor de história. Não fiz história, por quê? Por causa do mercado de trabalho. Porque quando eu comecei a fazer faculdade, foi bem na época que reduziu a carga horária de história e de geografia. Então, como eu gostava muito de línguas estrangeiras, fui fazer letras por causa disso, nem gostava muito de português”.

Assim, observei que nem todos os participantes do grupo eram professores por opção. O professor P6, por exemplo, disse ter se iniciado na carreira docente em função da falta de oportunidades característica da profissão pela qual havia optado inicialmente. Deixou claro que a sua verdadeira vontade era ser zootecnista e que, após ter terminado o Ensino Médio havia feito, por seis meses, o curso pré-vestibular e havia sido aprovado em uma faculdade pública de zootecnia (UNESP). Ressaltou, com orgulho, o fato de ter estudado em instituições públicas de ensino durante toda a sua vida escolar e, mesmo assim, ter conseguido uma vaga em uma universidade pública.

“Fiz meio ano de cursinho. Entrei no vestibular! Saí de escola pública! Fiz meio ano de cursinho, passei. Eram oito candidatos para uma vaga, e eu tive a felicidade de passar em uma universidade pública”.

O professor relatou que, após ter terminado o curso na faculdade, havia trabalhado em algumas fazendas em Mato Grosso e que, no entanto, como a profissão de zootecnista ainda não era reconhecida, teve que concorrer com veterinários e agrônomos num mercado de trabalho que, naquela época, era bastante restrito. Após ter trabalhado por um tempo como zootecnista, abriu um escritório de planejamento, no município de Flórida Paulista (SP), mas não deu certo. Então, foi trabalhar em uma usina de álcool, mas quando a empresa foi vendida ele acabou sendo demitido. Como a disciplina de química constava do seu currículo e a escola precisava de um professor de química, passou a dar aulas para as turmas do 1º e 2º anos do magistério, à noite. Depois disso que começou a fazer a Faculdade de Ciências, no município de Adamantina (SP), concomitantemente com um curso de Química (complementação) que era oferecido nos finais de semana, em Presidente Prudente. No ano de 2000 foi aprovado no concurso para professores e se efetivou na rede pública estadual de ensino.

Em um dos momentos dessa mesma reunião perguntei aos professores se algum deles gostaria de mudar de profissão e obtive como resposta um unânime “sim”! No entanto, as justificativas foram variadas e durante a discussão, pude constatar suas visões sobre o papel da escola e, também, conheci alguns dos dilemas que vivenciavam como educadores e que influenciavam suas respostas.

A professora P9 respondeu-me prontamente que mudaria de profissão e as professoras P3, P4 e P5 também concordaram com ela. Ao explicar o porquê de sua decisão, a professora P9 deixou claro que mudaria de profissão devido às insatisfatórias condições de trabalho que lhe eram oferecidas.

“Pensando assim... Eu penso muito hoje, numa coisa que é qualidade de vida. Eu acho que eu não tenho. Eu penso muito nisso, então, hoje eu mudaria. Eu tenho ânimo assim... Perto das férias, na hora em que a gente volta a trabalha; eu tenho ânimo. A impressão que se dá é que vou fazer amizades. Mas a hora que você cai na realidade, eu penso em mudar”. (P9)

O professor P7 refletiu sobre a questão e respondeu:

“Depende do tipo de profissão. Se fosse outro emprego público que eu tivesse estabilidade, eu acho que mudaria; com salário melhor, eu mudaria. Gosto de ser professor, a gente se sente assim, muito... A gente sente que fez o trabalho, que o aluno se interessa pela matéria,

que ele só aprende o conteúdo que ele interage com você. Eu gosto, quando isso acontece. Mas como em 60 a 70% do tempo a gente só fica brigando, brigando, brigando...”.

De modo geral, os professores do grupo demonstraram sentir prazer em ensinar; gostavam de preparar atividades para desenvolverem em sala de aula e se sentiam felizes quando seus objetivos eram atingidos. No entanto, assumiam que raramente conseguiam desenvolver a aula como haviam imaginado ou planejado e atribuíam o fato, principalmente, ao desinteresse e ao comportamento que os alunos manifestavam em sala.

O professor P7, em uma de suas falas, ressaltou exaltado que algumas atitudes dos alunos em sala de aula o deixavam bastante incomodado. A professora P9 concordou com ele, dizendo que durante a sua aula havia feito o mesmo discurso para os alunos, o que demonstrava que alguns dilemas eram comuns aos professores.

“Eu acho que nossos alunos não têm claro, assim, pra eles, qual é o papel deles aqui na escola, o que eles vêm fazer aqui. Eles encaram isso como uma obrigação; eu tenho que vir, tenho que vir pra escola; mas eles não sabem porque, não têm objetivos, não está, assim, muito claro pra eles o que é o objetivo deles aqui na escola, o que eles vêm fazer. Tanto que hoje eu coloquei quase metade da 8ª B pra fora, porque eles não estavam fazendo nada. Aí eu falei pra eles; eu falei pra eles, eu falei para a inspetora de alunos: você leva pra direção e pede pra diretora explicar qual é o papel deles, qual é o papel deles aqui, porque eu tô cansado de explicar isso. Eu falei assim, pra eles entenderem o que eles devem fazer aqui. Não é só vir aqui para bagunçar, não fazer nada. Eu falei assim: Não sei se porque eles consideram o Inglês uma matéria secundária. Eu falei, mas, eu falei, tem que ficar claro na cabeça deles qual é a função deles aqui. Porque a Lei diz que nós somos obrigados a ficar com eles na sala de aula, mas só que se eles não estão fazendo nada, não estão produzindo nada, e estão atrapalhando o aprendizado dos outros. Eu não sou obrigado a ficar e não vou ficar e coloquei isso na advertência, que eles estão prejudicando o aprendizado dos outros.” (P7)

Nas falas desse professor, em momento algum ele mencionou ou deu a entender ter refletido sobre o porquê dos alunos mostrarem essa atitude. Apesar de ter dado destaque à fala desse docente, observei que ao longo das nossas reuniões os demais professores também expressaram insatisfações dessa ordem.

Nas falas dos professores ficou claro que os docentes entendiam a indisciplina e o desinteresse observados em sala de aula como problemas comuns no cotidiano da escola, cuja origem atribuíam à má educação que os alunos recebem em suas casas, não considerando a influência dos fatores econômicos, sociais e políticos sobre a gênese dessa situação.

“É aquela mesma discussão de ontem [referindo-se a uma discussão que houve no dia anterior durante o HTPC geral]. Quer dizer, a criança vem totalmente sem educação, sem limite, não respeita nada, aí você tenta, como professor, você tenta colocar isso. Toma um susto! Porque

ele não vai te obedecer. A primeira coisa que eles falam: você num é meu pai! Então ele não é cobrado de nada, aí chega aqui todo mundo quer cobrar alguma coisa.” (P8)

“Professor inverteu a função. Você não está tentando passar alguma coisa, ensinar o aluno, você está educando o aluno. Porque onde já se viu, você numa sala de oitava série, sétima série, você toda hora tem que pedir silêncio, pedir silêncio. O que você vai fazer?!” (P6)

Ao analisar as falas transcritas dos professores P6 e P8, que também refletem o pensamento de outros professores, visto que os demais componentes do grupo concordaram com as mesmas, podemos refletir sobre a visão fragmentada de educação apresentada. À palavra educação era atribuído o sentido de boas maneiras, como se isso não fizesse parte do universo escolar e como se o aluno fosse “educado” apenas pela sua família, e a escola ou outros ambientes sociais não tivessem qualquer influência na sua maneira de ser. Parece que a família é a responsável pela “educação” das crianças e jovens que freqüentam a escola e que essa última, por sua vez, é responsável apenas pelo ensino de conteúdos que não estão vinculados à maneira como os alunos se relacionam entre si. Dessa forma, os professores não compreendem o trabalho educativo sob a perspectiva definida por Saviani (2005, p. 13), como:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para a atingir esse objetivo.

Nessa primeira reunião com o grupo, os professores manifestaram que o seu principal papel era ensinar, referindo-se principalmente aos conteúdos específicos de suas disciplinas. Na maioria das vezes, o professor colocava-se como aquele responsável pelo papel de transmitir o conteúdo e ao aluno cabia a função de aprendê-lo. Quando os docentes falavam de suas aulas, não se referiam em momento algum à participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, mas enfatizavam que o comportamento indesejado dos alunos em sala de aula prejudicava o seu trabalho.

“A gente fica ali, 50 minutos às vezes 1 hora e 40 minutos quando são duas aulas, apenas pra manter os alunos ali dentro e conter eles. Eu não ensino na 7ª E, não consigo ensinar lá, não tenho condições. Eu fico ali apenas pra manter eles no lugar deles quietos e para explicar, pra

passar, a chance que eu tenho de passar 10, 20% do que eu passo na 7ª D, que é uma sala mais fácil de se trabalhar. E lá eu consigo dar aula, eles estão com o conteúdo bem mais avançado do que a 7ª E”. (P7)

Em outras reuniões, que foram dedicadas às discussões sobre o projeto de EA, é que os professores enfatizaram a necessidade de convencer seus alunos a participarem ativamente e de, inclusive, colaborarem com a organização do projeto. Aparentemente, apenas por ocasião da construção de projetos, é que os alunos seriam ouvidos e incentivados a expressar suas idéias com respeito à implantação dos mesmos. Isso mostra que o professor apresenta dificuldades para o estabelecimento, nos diversos momentos de sua atuação profissional, de uma relação entre a sua prática pedagógica e o seu discurso pedagógico.

Em vários outros momentos de discussão em grupo foi possível observar, na fala dos professores, a preocupação dos mesmos com o desenvolvimento de atitudes, nos alunos, que pudessem torná-los cidadãos críticos e participativos. No entanto, parece que isso só seria alcançado com os projetos, pois, durante o desenvolvimento das aulas, ficou claro que o que ainda perdura é uma prática docente mais voltada para a transmissão dos conteúdos que integram os livros didáticos ou que sempre foram ensinados naquela determinada série, sem que houvesse qualquer reflexão sobre a importância de se abordar tal assunto naquela realidade social específica ou se esse poderia ser abordado de uma outra maneira, de forma a se tornar mais significativo para os alunos.

Atribuo esse fato à formação docente. Ainda temos presente uma visão da escola como transmissora de informações e tentamos reproduzir em nossa prática a maneira como nos ensinaram um dia e como aprendemos. Um exemplo disso é o fato de estar presente na fala dos docentes a idéia de que, antigamente, a escola era melhor por que se aprendia mais ou porque os alunos, aparentemente, tinham mais interesse e que, atualmente, as condições de trabalho e o tipo de “clientela” têm atrapalhado muito o desenvolvimento dos conteúdos. Os professores foram enfáticos ao dizerem que, a cada ano que passa, os alunos e as condições de trabalho têm se mostrado piores.

“Olha P7, dificilmente, já faz alguns anos, já faz uns três anos, por aí, que é difícil o dia que eu saio de uma sala de aula e digo assim: Puxa vida hoje eu dei uma aula boa!!! Os alunos ficaram interessados. Faz muito tempo que eu não faço isso, antigamente a coisa era mais fácil dava uma aula os alunos se interessavam. Hoje também, a minha área é muito difícil, eu não tenho laboratório, não tenho nada. Pra trabalhar. Os alunos não vêem nada. Como que você vai dar um curso de química só teórico, você não mostra nada. Então por mais que você se esforce, não tem como ele ver o concreto. Então é muito difícil.” (P6)

Atribuo a atual dificuldade de se trabalhar na escola, ao fato de que nela não há um ambiente que apóie, incentive ou estimule a sua formação. Mesmo o professor constatando, através de suas atividades diárias, a insuficiência de sua prática pedagógica para a desejada formação dos seus alunos, ele não consegue, na maioria das vezes, mudar suas atitudes a fim de promover melhores condições de ensino. O professor não consegue perceber que as suas relações com seus alunos não são somente produto daquelas estabelecidas fora dos muros da escola e que, na verdade, muito têm a ver com o significado daquilo que está sendo trabalhado pelo corpo docente e da maneira como está ocorrendo.

É nesse sentido que julgo necessário promover momentos nos quais os professores possam refletir coletivamente sobre os problemas que enfrentam em sala de aula, tentando compreendê-los para, posteriormente, procurar meios que lhes permitam obter resultados mais significativos, tanto para os seus alunos como para si próprios.

• O PROCESSO

As Expectativas dos Participantes em Relação ao Grupo e Suas Concepções Sobre Ambiente e Educação Ambiental.

Ainda na primeira reunião, procurei investigar por que os professores optaram por participar do grupo e o que esperavam dos nossos encontros. Os professores manifestaram a importância das questões ambientais e o fato de saberem pouco sobre a EA, como sendo os principais motivos que os levava a participar da pesquisa. Expressaram as suas dificuldades para trabalhar com os projetos de EA, decorrentes do fato de não conhecerem suficientemente o assunto e, portanto, de não saberem como deveriam abordá-lo. Assim, consideraram que as reuniões em grupo seriam uma oportunidade de ampliação dos seus conhecimentos sobre o tema.

“Meu objetivo, qual é? É ampliar esse meu conhecimento, porque na verdade, como você vai fazer aquele projeto de ensino com seu aluno, se você chega e fala assim: ai minha nossa, mas que bagagem eu tenho primeiro, pra estar falando? Aí você cai no senso comum”. (P9)

O professor P7 também explicitou que outro motivo que o levava a participar do grupo, além da busca pelo saber, era o de poder colaborar com os meus estudos. Acredito que a colaboração para o meu trabalho foi também um motivo que esteve presente na decisão de todos os professores do grupo, o que demonstrou a existência do espírito de colaboração. Mesmo aqueles professores que não puderam participar do grupo, pelo fato de já

terem assumido outras atividades que estavam programadas para o mesmo horário em que ocorreriam os nossos encontros, fizeram questão de me procurar pessoalmente e mostrar suas solidariedades, explicando-me os motivos que impediram sua participação.

Uma outra manifestação de interesse pelo projeto veio da professora P8, que se lembrou da Conferência do Meio Ambiente - realizada na escola, no ano anterior - a qual, segundo ela, “apesar de ter sido trabalhada às pressas”, contou com a participação dos alunos que demonstraram interesse e se dedicaram para que o projeto fosse desenvolvido. Assim, acreditava que esse tipo de atividade contribuía para a formação integral dos discentes.

“Porque você pode ver, que os alunos que participaram daquele projeto de Educação Ambiental, a Conferência Infância-Juvenil do Meio Ambiente. Você pode ver que tem alunos ali, que estão aqui à noite nos colegiais, e você vê que já desponta assim, parece que o gosto pela oralidade”. (P8)

Em relação à fala da professora P8, faço uma observação considerando que a Conferência citada pela professora foi realizada somente com alguns alunos, escolhidos pelos professores. Assim, acredito que não se pode atribuir ao desenvolvimento dessa atividade o comportamento dos alunos no ano seguinte à Conferência. No entanto, concordo com a professora que esse tipo de atividade estimule a participação dos alunos, pois a proposta é que o conhecimento seja trabalhado sob uma perspectiva na qual o aluno possa atuar como intelectual transformador. Em atividades como esta é proposto que o conhecimento seja trabalhado de forma a levar o aluno a refletir criticamente, analisando a origem dos conhecimentos e a importância social destes.

Diante do que foi exposto pelos participantes, o interesse em participarem do grupo surgiu, principalmente, da necessidade de buscar novos conhecimentos, que os levassem a uma prática pedagógica mais coerente e que alcançassem melhores resultados na formação dos alunos. Os professores demonstraram-se insatisfeitos com o trabalho de EA que vinham realizando na escola e expressaram suas expectativas em melhorá-lo.

O meio ambiente

Ao propor aos docentes uma discussão sobre o que entendiam por meio ambiente, observei que as principais manifestações estabeleciam uma associação entre o ambiente e o lugar onde moramos, o ambiente físico.

A professora P8, ao responder o que pensava sobre o ambiente, manifestou-se:

“É onde vivo, minha casa, meu trabalho”. (P8)

Nas falas da professora P4 também podemos perceber a relação entre ambiente e espaço físico, sugerido, ainda, a existência de interação entre os homens e o ambiente, como ser biológico, que precisa de elementos do ambiente para sobreviver e também como ser social que modifica o ambiente. Enfatiza também o ambiente como sendo uma herança da humanidade; como algo que poderá ser herdado pelos nossos descendentes, como se fosse um bem material.

“É onde vivemos! (P4)

“[...] chove, fica com o tempo úmido, então o homem vai se relacionando, respirando o tempo úmido. Não chove! Tá seco! Há poluição! O homem tá respirando aquilo natural, quer dizer, se relaciona com o meio ambiente.”(P4)

“As pessoas tem que ter responsabilidade para com seu espaço. E sempre pensando nas gerações futuras, né?! Nós vamos partir, mas esse espaço vai ficar para os nossos filhos, nossos netos. [...] É uma questão de responsabilidade com o espaço que nós vivemos.” (P4)

A professora P3 também explicitou sua idéia sobre ambiente.

“Nós fazemos parte”. (P3)

Parece que a professora quis deixar clara a sua idéia de que o homem é parte integrante do ambiente, mas não expressou como ou por que isso se dá.

Reigota (2004) argumenta que o conceito sobre meio ambiente é uma representação social e não um conceito puramente científico. O que difere essas duas idéias é o fato dos conceitos científicos serem universais, ou seja, existe um consenso em relação a eles. Por outro lado, nas representações sociais, o conhecimento recebe uma nova dimensão, pois está atrelado à subjetividade, ou seja, a vivência do indivíduo e seu contexto social influenciam a sua concepção sobre o conhecimento, sugere, assim, um caráter peculiar, relacionado com a vivência de cada um na sociedade (REIGOTA, 2004, p.14).

De modo geral, a idéia de ambiente como espaço físico foi observada no grupo. Mesmo os docentes que não se manifestaram verbalmente durante essa discussão, expressaram concordância, através de gestos, com as falas dos professores acima citados.

Reigota (*op. cit.*, p.14) classifica essa visão como “naturalista”, subdividindo-a em “espacial” - como a da professora P8, que relacionou ambiente com o local

onde vivemos - ou com os “elementos que nos circundam”, como sugeriram as professoras P4 e P3, ao considerarem que o ambiente envolve fatores que estão ao nosso redor.

O Homem e a natureza

Sobre a relação homem-natureza através das respostas obtidas observou-se uma visão utilitarista dos professores que em nenhum momento consideraram a influência dos fatores sócio-culturais nesta relação do homem com a natureza. A este respeito a professora P4 enfatizou a utilização da natureza pelo homem, tanto no sentido do suprimento das suas necessidades biológicas, como das necessidades socialmente estabelecidas e ressaltou a importância que a natureza tem para o ser humano.

“Ele [homem] veste uma roupa vem da natureza. Ele come vem da natureza. Ele respira é natural, ele, enfim, tudo o que ele utiliza vem da natureza”. (P4)

Uma outra resposta emitida pelos professores para essa pergunta envolveu uma relação negativa, de destruição da natureza pelo homem. Também nesses casos não se observa qualquer abordagem relativa aos aspectos econômicos, sociais e culturais dessa degradação. Na sua fala a professora P5 exprime a idéia de que o homem só interage com o meio para usá-lo e que a partir dessa interação é que ocorre a degradação ambiental.

“Na verdade, o ambiente e a natureza são prejudicados. Mas porque o homem se coloca nessa situação de usar, se integrando com o meio ambiente, aí que ocorre a má conservação e preservação”. (P5)

“Tudo o que o homem não utiliza, é jogado, é colocado, corretamente ou não no meio ambiente”. (P8)

A professora P8 manifestou em uma de suas falas que a relação existente entre o homem e a natureza está associada ao bem estar proporcionado ao ser humano.

“Eu não sei se vocês ouviram. Não sei em que lugar, que desmataram, não sei se é São Paulo ou Rio e que plantaram assim um monte de árvores, que essas árvores equivalem a não sei quantos ares condicionados!!! Porque na frente da minha casa tinha uma árvore, desde quando eu casei. Chegou um tempo que deu cupim na árvore, sem contar que ela estava pensa e ia cair! Fiquei com medo dela cair em cima da minha casa aí eu mandei cortar. Naquele tempo eu não ligava o ventilador! Agora ligo três dia e noite!” (P8)

Através das respostas dos professores, foi possível concluir que a visão de ambiente que possuíam estava, intimamente ligada ao uso da natureza pelo homem. Essa visão utilitarista, comum entre professores, também está presente em outras pesquisas (BENETI, 1998; FRANÇA e TREVISOL, 2005; CHINALIA e SÉ, 2005). Não fizeram menção em suas falas às origens dos problemas ambientais, ou seja, não apontaram a racionalidade econômica como causa da crise ambiental.

Educação ambiental na escola

Quando sugeri a discussão sobre como seria o projeto de EA da escola, foi proposta a execução de um projeto que enfatizava, principalmente, a preservação do ambiente e a sua importância para o homem. As discussões ficaram num âmbito superficial, sem um efetivo aprofundamento das questões sociais e do papel da EA como prática pedagógica. No entanto, houve a preocupação de que fosse alcançada, através do projeto, a comunidade de pais dos alunos. Esse fato fica explícito na fala da professora P8, a qual também se preocupou com o tema que seria trabalhado:

“A gente tem que ver um tema que deve ser trabalhado na escola e que, no caso, os alunos pudessem aplicar também na casa deles”.

Após essa fala da professora P8, a discussão passou a se concentrar no tema a ser trabalhado pelo projeto. Inseri na discussão alguns dos dilemas que segundo os professores, eram comumente vivenciados naquela escola, tais como a indisciplina dos alunos, o desinteresse dos discentes pelas aulas e as dificuldades encontradas para desempenharem a função docente, para que os professores pensassem que o projeto poderia ser uma ferramenta para melhorar tais dilemas, pois se os alunos se envolvessem no projeto, se envolveriam mais com a escola.

Meu objetivo era verificar se os professores entendiam que, através da EA e dos seus princípios e prática, esses dilemas poderiam ser discutidos, no intuito de buscar soluções, principalmente com relação às questões do relacionamento entre os docentes e os alunos e a metodologia de trabalho dos conteúdos em sala de aula. No entanto, em nenhum momento os professores relacionaram a construção do projeto com a possibilidade de questionar e interferir nesses dilemas ou em suas práticas pedagógicas.

Quanto às sugestões sobre como se poderia trabalhar a EA, os professores se mostraram preocupados apenas com o ambiente físico; afinal, essa era uma postura coerente, já que estava de acordo com as suas concepções de ambiente. Demonstraram, também, que

não viam a reflexão sobre as suas próprias práticas docentes como uma possibilidade de busca de solução para os dilemas vivenciados na escola. Os professores, em geral, atribuem outras explicações aos problemas por eles enfrentados em sala de aula, tratando o assunto como se estivessem à espera de soluções sugeridas, prontas, e até mesmo já implantadas por outros órgãos envolvidos com o ensino. Assim, ao mesmo tempo em que vivenciam tais problemas, se mostram, na maioria das vezes, alheios a eles.

O fato acima remete à discussão sobre a competência profissional do professor. Segundo Contreras (2002), esta não se refere apenas ao conjunto de técnicas ou recursos para a ação didática, mas aprofunda-se em uma complexa interação entre habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências da prática pedagógica. Assim, sem esta competência profissional o docente sem autonomia não consegue dimensionar e resolver alguns problemas que prejudicam a sua atividade, pois desenvolve sua prática dentro da racionalidade técnica.

Nas discussões sobre qual seria o tema para se trabalhar a EA na escola, o professor P6 sugeriu o lixo, o que foi prontamente acatado pelos demais professores.

O Professor P6 justificou a escolha do tema sugerido:

“Sabe o que eu acho que a gente tem que fazer? O problema da escola é que toda a sala que você entra vê aquelas bolinhas de papel. Será que não daria pra trabalhar o lixo? [...] Aí ao invés de estar comprando esse papel pardo para fazer cartazes, será eu não daria para estar aproveitando esse papel depois?”.(P6)

A idéia inicial dos professores foi de trabalharem com o tema lixo, sob o enfoque do seu reaproveitamento ou sua reutilização, inclusive pensando na possibilidade de geração de recursos financeiros para a escola. Em relação ao reaproveitamento de papel, o professor P6 teceu o seguinte comentário:

“Eu não falo em separar lixo. Falo em aproveitar o que eles jogam fora. A bibliotecária está vendendo jornal pra comprar ração para os cachorros, gente!!!”

A professora P4, mesmo concordando com a importância da discussão daquele tema na escola, destacou que este deveria ser abordado sob o enfoque da reciclagem, pois via mais importância neste processo do que no reaproveitamento. Parece que a importância por ela atribuída ao tema, sob este aspecto em particular, estava relacionada com o fato da docente separar o lixo para a coleta seletiva em sua residência, fato exposto por ela em uma das reuniões, expressando-se com orgulho a respeito.

“[...] eu acho que fazer um trabalho de EA...Deveria fazer com um tema forte, reciclagem. Na minha cabeça vem reciclagem! Agora, de que forma? Poderia ser na forma de gincana entre as classes. Agora, eu não sei como os alunos podem trazer pra vender esse material. A gente deve falar o seguinte: - Vamos trazer de casa o material reciclável! Daí a gente compra” (P4).

A idéia da venda do lixo ficou evidente na fala dessa professora e, nesse momento, já existia um consenso sobre essa questão. Isso revela que os professores não estavam pensando em um projeto que tivesse a intenção de abordar a origem dos problemas ambientais sob uma ótica sócio-econômica, o que revelava que seus conhecimentos sobre EA estavam muito vinculados ao senso comum, resumindo-se à realização de ações que eram divulgadas entre as escolas. Isso ficou evidente, quando a professora sugeriu trabalhar com gincanas para discutir o assunto com os alunos.

Também acredito que a sugestão do tema tenha sido fortemente influenciada pela ação da mídia, pois é um assunto explorado pelos meios de comunicação.

Somente a professora P9 fez referência ao fato de desenvolvermos atividades de EA que não levam à conscientização dos alunos em relação às questões ambientais, que devemos nos preocupar com atividades que de fato contribuam com a melhoria da formação do aluno.

“Eu acho que essa história de a gente fazer dinâmica, a gente fazer uma série de coisas em termos de classe, série, sem conscientização, isso não funciona. É exatamente essa questão da gente atingir o aluno. Eu acho difícil assim, porque nós já tivemos outras propostas nesse sentido e não funcionou” (P4).

Sobre como trabalhar com a EA na escola, os professores deram ênfase ao desenvolvimento de algumas ações que, infelizmente, pouco estimulavam a criticidade dos alunos. Doxsey (1994) denomina esse tipo de ação de “vazio crítico”, ou seja, quando as ações são realizadas sem que haja qualquer preocupação com a participação crítica dos sujeitos envolvidos, que, nesse caso em especial, era a comunidade escolar.

O professor P6, ao sugerir uma forma de desenvolver a EA na escola, propôs que fosse feita uma brincadeira entre os alunos. Aquele aluno que sujasse a escola, jogando “lixo” no chão, seria eleito o “Sujismundo”. O professor sugeriu essa brincadeira porque lembrou-se de uma propaganda que havia sido veiculada na televisão há alguns anos. Essa sugestão gerou inquietação nos membros do grupo e no próprio professor, pois todos ficaram preocupados com a exposição dos alunos à humilhação. No entanto, nenhum professor questionou o fato de que essa prática estaria totalmente em desacordo com os

princípios da EA que destaca o respeito, inclusive às diferenças, justamente para garantir a inclusão das pessoas na sociedade. Isso reforça, mais uma vez, o pouco embasamento teórico dos professores sobre as questões relacionadas com a prática da EA.

Além disso, não se pode perder de vista a importante influência da mídia nas escolas. Se o professor não estiver atento aos seus objetivos e não tiver claro o seu papel de educador, poderá cair em “armadilhas” e, através de sua prática, acabar fortalecendo juntamente com a exclusão social, o preconceito e até mesmo a violência. Nesse sentido, busco o referencial do professor como intelectual crítico para discutir a importância das nossas ações como docentes.

De acordo com Contreras (2002), o intelectual crítico é aquele professor que faz uma reflexão crítica de sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, o docente não só reflete sobre as suas ações, mas também questiona as estruturas nas quais está organizada a escola. Assim, o professor pode discernir os efeitos que o sistema de ensino tem sobre a sua própria prática pedagógica e os princípios sociais e políticos em que está inserido. A reflexão crítica permite ao professor tomar posturas que o levarão à autonomia, o que faz da docência uma atividade menos subordinada às mudanças educacionais propostas por diretrizes políticas que tenham a finalidade de dominar ideologicamente a sociedade.

Defendo a ideia do fortalecimento do trabalho coletivo na escola, como forma de estimular a ocorrência de momentos de reflexão crítica mais efetivos por parte dos docentes. Esses momentos de ação coletiva podem ser utilizados para desenvolver a autonomia dos professores, pois ao exporem suas angústias ou seus sucessos estes poderão trocar experiências refletidas e discutir sobre as condições de trabalho que lhes são oferecidas.

É evidente que nem sempre o professor tem plena consciência dessa sua reflexão; é então que se torna importante a intervenção de alguém capaz de colaborar com o crescimento profissional do grupo de docentes da escola, atuando na formação permanente dos mesmos. Nesse sentido, resgato a importância do coordenador pedagógico. Este poderá ser, na escola, o mediador responsável pela formação dos professores. Caberá a ele, inclusive, o estabelecimento de parcerias entre as escolas e as universidades e/ou outras instituições que desenvolvam trabalhos na área da formação docente. Não de parcerias que estimulem a formação docente sob a perspectiva da racionalidade técnica, mas que busquem a formação de profissionais críticos transformadores.

Para ilustrar a importância que atribuo ao trabalho coletivo para que ocorram os momentos de reflexão da prática docente, destaco um diálogo entre os professores

do grupo, quando a discussão estava relacionada com os tipos de atividades que poderiam ser desenvolvidas para se trabalhar a EA na escola.

P8 – “Tipo uma gincana por sala, quem arrecadar mais papel... Aí a gente marca um mês, não sei quanto tempo, assim, e vê por sala.”

P4 – “Mas aí não é quem tiver mais papel, é quem não tiver papel, então?”

P8 – “É mesmo, tem que ser o contrário!”

P6 – “Vai ter um prêmio pra sala que é mais limpa?”

P8 – “Um passeio, uma coisa...”

P6 – “Só que, eu tenho medo dessas coisas aqui! Tem muito passeio que não foi até hoje.”

P2 – “É, se prometer um passeio vai ter que cumprir!”

Nesse diálogo entre os professores do grupo foi possível perceber que a colocação da professora P4, em relação à proposta da professora P8, provocou nesta última uma análise sobre seu próprio pensamento. Talvez, se esse momento de discussão não tivesse existido, a professora P8 não teria conseguido perceber a incoerência da sua proposta com os objetivos que ela mesma havia determinado para ao desenvolvimento da atividade de EA.

Nesse momento, utilizei-me das falas dos professores e inseri na discussão questões sobre a incoerência entre nossa prática educativa e nossa fala, entre nossas intenções e nossas ações. Ressaltei a idéia da busca da autonomia como forma de evitar a incoerência no ato de educar.

Ainda em relação à maneira de trabalhar a EA na escola envolvendo o tema lixo (tema que já havia sido decidido pelos professores), percebi que havia a preocupação dos docentes em conferir aos alunos uma participação mais efetiva no planejamento e efetivação das ações. Os professores sugeriram que se chamassem os representantes de sala e que fosse solicitado o auxílio do Grêmio Estudantil para o desenvolvimento do projeto.

Quando lhe perguntei sobre a necessidade de suspender o trabalho com os conteúdos específicos de cada disciplina, para se trabalhar com a EA, houve um momento de discussão entre os docentes, o qual considerei relevante do ponto de vista da formação docente.

Quando uma professora afirmou, categoricamente, ter a necessidade de suspender a abordagem dos conteúdos específicos de sua disciplina para poder desenvolver a EA, os outros professores contra-argumentaram, tentando convencê-la de que era possível inserir as discussões dos assuntos relacionados à EA durante o desenvolvimento dos conteúdos. Esse momento foi expressivo para caracterizar a relevância da atividade coletiva

no processo de formação do professor, pois a partir das idéias compartilhadas os professores podem conhecer outras formas de pensar e assim, juntos, construir conhecimentos que possam se aplicados naquela realidade.

“**P3** - Isso vai depender do assunto que você está abordando, né?!”

Pesquisadora – Vamos pensar no tema que vocês escolheram para ser trabalhado, o lixo.

P4 – Eu tenho que parar meu conteúdo. Tenho que parar! Eu tenho que parar!

P2 – Mas num dá pra você encaixar? Dá pra você encaixar, sim!

P4 – Ah! Eu não. Eu tenho que parar!

Pesquisadora – E se for um projeto para o ano inteiro? A P8 já falou que é uma coisa a longo prazo. Como é que vamos fazer, então?

P3 – Um dia, pára!

P4 – Um dia pára e outro dia, aula normal. Não pode?

P8 – Não pode separar? (perguntando ao grupo, principalmente à pesquisadora)

P4 – Não pode separar?

Pesquisadora – [redirecionando a pergunta para o grupo] Então a maioria acha que precisa parar o conteúdo?

P7 – Não. Mas eu acho assim, se vai trabalhar assim dessa forma, sem pensar nessas gincanas e tal, se for trabalhar de uma forma interdisciplinar, assim com os alunos, se fosse trabalhado no dia-a-dia, poderia o quê? Poderiam ser trabalhados textos, por exemplo... Se você for trabalhar com determinados aspectos da gramática ou da narrativa, trazer um texto falando daquilo. Mas trabalhando aquilo que me interessa, trabalhando a língua portuguesa, mas com um texto falando sobre meio ambiente. Então essa é uma forma. É aquela coisa, vai dar mais trabalho para preparar aula, você vai ter que fugir do material pronto vai ter que elaborar. Se for no dia-a-dia, vai ter que ser assim, também você não pode parar o conteúdo o ano inteiro, não vai ficar dando uma coisa só.

P4 – Será?

P2 – Eu acho que dá!

Pesquisadora – Precisamos pensar esse projeto inserido na nossa prática pedagógica. Quero dizer, assumindo que a questão ambiental é tema importante a ser discutido com os alunos, então, nossas aulas devem ser preparadas considerando-se essas questões.

Após a fala do professor P7, houve um momento de reflexão por parte da professora P4, que pode reconhecer a viabilidade de utilização de uma nova prática, ou seja, uma nova forma de abordar os conteúdos específicos, mesmo que fossem de uma outra disciplina, diferente da sua.

Diante dos dados coletados nessa fase da pesquisa, foi possível verificar que os professores entendiam a EA como um conjunto de práticas que objetivavam, apenas, a preservação do ambiente e que o desenvolvimento dessas práticas estava relacionado com as suas concepções de ambiente, bem como com os seus entendimentos sobre a relação do homem com a natureza. Como entendiam o ambiente, principalmente, como espaço físico e como se preocupavam com o aspecto da predação da natureza pelo homem, propunham o

desenvolvimento da EA através de práticas que procuram buscar soluções para esses problemas.

Assim, verificou-se a coerência nas atividades de EA que estavam sendo propostas pelo grupo, embora as representações de ambiente e o entendimento da relação homem-natureza não contemplassem as discussões que envolviam as questões históricas, sociais, econômicas e culturais dos problemas ambientais. Acredito que esses eram os motivos pelos quais esses professores apresentavam dificuldade para compreender a EA como prática social e pedagógica.

Assim, senti que havia a necessidade de desenvolver um trabalho que fomentasse discussões sobre a EA como uma prática político-pedagógica, apresentando aos professores a maneira como ocorreu a construção dos saberes a ela vinculados, bem como dos seus objetivos e dos princípios que a norteiam.

O trabalho com a EA

Para que pudesse ser feito um trabalho de formação com os docentes do grupo, houve a necessidade de identificar quais eram as principais dificuldades que haviam enfrentado, até então, para abordarem em sua prática a EA.

Os professores, de imediato, colocaram as duas dificuldades que acreditavam ser as que “atrapalhavam o trabalho”. A primeira dizia respeito à falta de contextualização dos projetos com a realidade da escola, e a segunda estava relacionada à falta de integração (coletividade) entre os professores e entre os professores e os gestores da escola.

Ficou claro que os projetos de EA na escola não eram contextualizados, visto que até então propostas dessa natureza não existiam no ambiente escolar, mas eram projetos sugeridos por instâncias superiores governamentais ligadas à educação. Dessa forma, os professores não assumiam os projetos como pertencentes à escola, sendo tais projetos vistos como uma tarefa a mais a ser cumprida, como podemos observar nas seguintes falas:

“[...] A gente sempre fez esses projetos para diretoria, né?!” (P9)

“E é projeto que mandam pra tudo quanto é lado, e de todos os tipos.” (P9)

“Mas também nós temos colegas que trabalham em duas, três escolas. É o caso da P4, que trabalha em duas, três escolas. E a gente sabe o compromisso que ela tem. Pelo menos aqui

ela tem compromisso. Eu não sei nas outras. Então, a gente sabe que é uma rotina estafante pra muita gente. Aí vem e cobra mais um projeto, a pessoa já fica...” (P7)

De acordo com Hernádes e Ventura (1998, p. 61), a proposta de trabalho por projetos surgiu à medida que o conhecimento passou a ser visto de forma globalizada e relacional. Através de projetos, o conhecimento pode ser trabalhado de forma que a organização das atividades de ensino e de aprendizagem não ocorra a partir de uma organização rígida de conhecimentos e nem segue sistematicamente uma lógica disciplinar pré-estabelecida, como propõe a Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos. (BRASIL, 1997, p. 730)

Sendo assim, não existe muito sentido em se trabalhar com projetos se um único professor se responsabiliza pela sua execução, pois não estará garantido a variedade de tratamentos ou visões a respeito do tema trabalhado, o que desvincula esse conhecimento de sua totalidade. Para que o projeto funcione como meio para a construção de conhecimentos significativos e integrados com o cotidiano, é necessária a concretização do trabalho coletivo na comunidade escolar.

O professor P7 pareceu ter percebido que a ausência do trabalho coletivo na escola era um fator prejudicial ao desenvolvimento das atividades propostas pelos docentes, pois resultava em desconexão entre os vários setores da escola.

“Há um desencontro! Não tem apoio e há um desencontro de decisões. É uma descontinuidade daquilo que a gente combina e daquilo que a gente faz” (P7).

Ainda em relação a esse aspecto, o professor P7 manifestou que o envolvimento dos gestores era fundamental para o sucesso dos projetos.

“É aquele velho problema... A gente resolve e daí chega na instância da direção e muda tudo ou não tem, assim, um apoio. [...] Tem que envolver a direção. É fundamental envolver a direção” (P7).

A falta da coletividade também foi apontada pela professora P9 como sendo um agravante no momento do levantamento e seleção das prioridades da escola. Sob o seu

ponto de vista, a priorização de algumas ações era fundamental para que o trabalho com os alunos se centrasse em objetivos comuns e pudesse resultar em ações pedagógicas mais significativas para a formação dos mesmos. No entanto, como não existiu a discussão das prioridades, as ações pedagógicas ficaram à deriva e a escola não conseguiu desempenhar o seu papel primordial que é a formação dos indivíduos que ali convivem.

“Gente, eu acho... Sabe o que eu acho? Eu acho que, em primeiro lugar, a gente não elege prioridades aqui na escola. Então, por exemplo, quando nós falamos, ontem, do ensino médio, só retomando uma das perguntas lá, pra que serve o ensino médio? Se a gente elenca, de fato, como que é o nosso ensino médio, o que a gente pretende com ele... Eu acho que a gente não elenca nada! A gente não prioriza nada!, Eu acho que a escola vaga, como se fosse um navio sem condutor, sem capitão..É isso que eu sinto! (P9).

Uma das causas da falta de sentido dos projetos, segundo a mesma professora, é o fato de não serem avaliados.

“Eu acho que uma das coisas que fazem esses projetos não funcionarem é não amarrar. Eu acho que você tem que ter aquele ir e vir. Então você vai pra sala de aula. Então você vai montar pra ver quais foram as ações implementadas, o que deu certo e o que deu errado. Então, geralmente, isso nunca é amarrado. Ah, aqui ficou solto! Fez, não fez...” (P9).

Em relação à avaliação dos projetos que estavam em andamento na escola, a professora P9 ressaltou a falta de diretrizes para nortear essa avaliação. Quando se avalia um projeto não se deve simplesmente “medir” quanto os alunos aprenderam de conteúdos específicos, é necessário também fazer a avaliação das mudanças de posturas causadas nos sujeitos participantes do projeto. Tratando-se especificamente da EA, Depresbiteris (1998) discute a importância de se fazer um acompanhamento diário da aplicação dos conhecimentos no cotidiano, como método de avaliação das ações proposta em um projeto.

Durante essas discussões, pude verificar que a principal dificuldade na escola, não somente em relação à EA, mas em relação às outras atividades da UE residia no despreparo da comunidade escolar para trabalhar com projetos. Os professores não tinham claros os objetivos do trabalho com projetos e nem a necessidade da construção e execução coletivas dos mesmos. Percebi que falavam de projetos simplesmente porque, atualmente, essa metodologia de ensino vem sendo amplamente divulgada nos meios educacionais. No entanto, não refletiam sobre a verdadeira necessidade da escola trabalhar os projetos que têm sido sugeridos. A professora P4 confirmou essa idéia, quando se expressou:

“Aliás, projeto hoje é chavão! Não só na nossa área, mas em todas as áreas. A gente vê muito falar em projetos, em todas as áreas. É a palavra da moda!” (P4).

Para a docente, os projetos existiam na escola porque satisfaziam a um modismo e não por serem considerados como um instrumento de promoção da aprendizagem.

Quando o professor P7 comentou sobre a necessidade de envolver os alunos nos projetos, a fim de evitar que eles ficassem “perdidos” no processo, a professora P2, quase que em tom de confissão, disse:

“Mas, nós também estamos perdidos!”

Os professores do grupo concordaram com a professora e este fato despertou-lhes a dúvida: Como iriam esclarecer e envolver os alunos nos projetos desenvolvidos na escola, se eles mesmos não sabiam porque estavam trabalhando com os mesmos?

Essa situação nos coloca diante de uma importante discussão em relação à prática docente. Até onde a formação do professor lhe proporciona condições para agir com autonomia no processo de ensino, ou seja, será que o professor está preparado para assumir as responsabilidades das decisões que deve tomar durante sua ação educativa?

Para que os professores possam decidir se vão ou não implementar um projeto proposto por uma instância superior, é necessário que tenham consciência da dimensão de seu trabalho na escola, de seus objetivos e de seus papéis naquela comunidade. Acredito que a clareza dos objetivos da escola possa garantir ao professor a possibilidade de rejeição de algumas ações que lhes são sugeridas, uma vez que o desenvolvimento das atividades escolares deve estar pautado no Projeto Político Pedagógico da UE. Nessa situação, o corpo docente pode decidir, utilizando o princípio da coletividade, quais são as atividades pertinentes a serem desenvolvidas na escola.

Muitas vezes, os professores desconhecem essa possibilidade e vêm-se mergulhados na obrigatoriedade de executar diversas tarefas que não têm relação com a realidade escolar, simplesmente para cumprir um cronograma. Nesse caso, os processos de ensino e de aprendizagem tornam-se vazios, uma vez que perdem seu caráter contextual, por isso é importante que o professor tenha autonomia e conhecimento para decidir sobre os objetivos e conhecimentos que vai trabalhar durante suas atividades docentes.

Sendo assim, é importante que a formação docente envolva situações que exijam do professor uma reflexão sobre a autonomia de sua prática docente. Para que o professor seja um sujeito autônomo, é importante que ele conheça teoricamente seu campo de trabalho, ou seja, é necessário que ele tenha conhecimento das leis e teorias que permeiam a sua atividade prática. Quanto mais o professor tiver esses conhecimentos, mais poderá tomar atitudes conscientes e positivas em relação ao processo educativo.

- **Estudo Coletivo: Momentos de Reflexão**

Durante esta fase de estudo coletivo, fizemos leituras e discussões de alguns documentos básicos sobre EA. Muitas vezes pude verificar que aquelas informações eram novas para os professores, o que me surpreendeu muito, principalmente com relação aos PCNs, pois, esse documento está presente no universo escolar desde 1996, eu acreditava que os docentes já os haviam discutido em alguma ocasião. No entanto, constatei que o conteúdo desse documento também era uma novidade para o grupo.

A primeira discussão feita nas reuniões foi da Lei 9.795/99 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. A leitura desse documento também serviu para que alguns termos relacionados com a EA fossem discutidos. O primeiro conceito foi o de sustentabilidade. Ao perguntar aos professores o que conheciam sobre sustentabilidade, observei que faziam uma relação desse termo com a manutenção do ambiente, ou seja, da possibilidade de utilizá-lo sem destruí-lo. Também relacionaram o conceito com a preservação dos recursos naturais para as futuras gerações.

“Seria manter o ambiente” (P4).

“Seria você tirar da natureza, sem agredir”. (P9)

“Preservara para as futuras gerações”. (P4 e P9)

“Desenvolvimento sustentável é você repor. Repor na natureza. Se você retira você repõe”. (P4)

Para os professores não existe diferença entre os termos sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Demonstraram não conhecer que o termo sustentabilidade propõe a quebra de um paradigma sustentado pela racionalidade econômica, ou seja, propõe uma mudança no modelo de desenvolvimento econômico.

Pensei que, mais importante do que trazer uma abordagem já pronta sobre a EA para os membros do grupo era trazer-lhes a possibilidade de, durante as discussões, colocarem suas concepções sobre esses assuntos em “*xeque*”, pois a comparação destas com as dos outros professores lhes possibilitaria refletir a respeito e, se necessário, reconstruí-las.

À medida que se dava a discussão, eu sugeria aos professores alguns componentes que julgo serem importantes para a compreensão da EA como prática social e pedagógica, ou seja, algumas considerações mais abrangentes sobre a EA como, por exemplo, as questões econômicas que estão vinculadas à degradação ambiental. Essas interferências foram importantes para o grupo amadurecer algumas discussões sobre a temática ambiental.

Em relação às discussões sobre a sustentabilidade, os professores começaram a estabelecer relações com o incentivo, presente na mídia, para o aumento do consumo de produtos - nem sempre realmente necessários - como uma forma de garantir o lucro das empresas, ou seja, passaram a enxergar que não se pode falar em EA sem considerar o contexto sócio-econômico em que vivemos.

Referindo-se ao fato da mídia gerar na sociedade o anseio pela posse de algumas mercadorias, o professor P6 se manifestou:

“Falando em celular, de cada dois brasileiros, um tem celular. Tem 90 milhões de celulares! E aí, quem realmente usa?” (P6).

Os professores P7 e P2 complementaram esta idéia:

“É só por status que adquirem” (P7).

“É uma ilusão!” (P2).

Um outro assunto que gerou discussão no grupo foi em relação ao tratamento dado à EA. O artigo 10 da Lei 9.795/99 discorre sobre como a EA deve ser trabalhada: “§ 1º - A Educação Ambiental não deve ser implementada como disciplina específica no currículo de ensino” (BRASIL, 1999). Os professores defendiam que a EA ambiental deveria ser tratada como uma disciplina específica ligada à área de Ciências da Natureza, o que revelava a dificuldade de compreenderem, até então, a amplitude das questões ambientais e, também, evidenciava a tendência de fragmentação do conhecimento.

Quando expus que algumas pessoas envolvidas com a EA também defendiam a criação de uma disciplina específica para se trabalhar as questões ambientais, os professores se posicionaram da seguinte maneira:

“Eu acho que deveria...” (P2)

“É, eu ia perguntar: Por que não tem?” (P7)

Um dos motivos que levam os professores a pensarem o conhecimento de forma fragmentada é, justamente, a deficiência na sua formação. Não dá para desconsiderar que a formação inicial do docente não tem conseguido oferecer aos futuros professores uma visão integrada do conhecimento, e nem estimulá-los ou oferecer-lhes subsídios para que possam realizar um trabalho no qual as diversas disciplinas se envolvam de maneira a promover a interdisciplinaridade.

A fala do professor P7, quando defendia sua idéia sobre o tratamento disciplinar da EA pelos professores de Ciências e de Biologia, fundamentou com veemência a discussão feita no parágrafo acima:

“Mas eu acho que tem várias áreas do conhecimento que são interdisciplinares e que, de uma forma ou de outra, são tratadas... Eu digo assim, não digo em todas as disciplinas, mas as disciplinas que têm a mesma área do conhecimento. As humanas, as linguagens e códigos são tratados de uma forma ou de outra e acabam sendo abordados. Eu acho que seria melhor ter a disciplina [de EA], ou seja, na interdisciplinaridade [envolvendo as disciplinas de Ciências e de Biologia]” (P7).

Nesse caso, o professor só considerou que a interdisciplinaridade pudesse ocorrer entre as disciplinas que possuísem um mesmo núcleo comum de conhecimentos, quando citou que as Ciências Humanas se relacionaria com a área de Linguagens e códigos, assim como a Biologia se relacionaria com a disciplina de Ciências.

A professora P2, por sua vez, teceu um comentário que revelava a sua dificuldade em enxergar o conhecimento sob um aspecto mais holístico:

“Parece-me uma coisa muito distante” (P2).

Observei que mesmo com a minha intervenção, inserindo alguns componentes na discussão para tentar estabelecer que se a EA fosse tratada como disciplina

correríamos o risco de não conseguir garantir o que estabelece o art 5º, inciso I da Lei 9.795/99, que versa que a EA visa “ao desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL,1999), os professores não se convenceram e continuaram afirmando que o tratamento disciplinar da EA seria uma garantia da presença dela na escola. No entanto, essa discussão não foi esgotada nesse momento, pois outras oportunidades surgiram futuramente e colaboraram para que os professores compreendessem que a EA tem um forte caráter transdisciplinar.

Ainda com relação à leitura e discussão da Lei 9.795/99, surgiram manifestações do papel exercido pela mídia sobre a concepção de ambiente das pessoas e sobre como essa pode contribuir com as discussões pertinentes à EA. Em determinado momento dessa discussão, o professor P7 fez uma reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Ao descrever uma atividade de interpretação de texto realizada com seus alunos, na qual o professor utilizou um artigo jornalístico sobre o Tratado de Kyoto, mencionou que explorou somente as questões políticas e econômicas, ressaltando a posição dos Estados Unidos, ao não assinar o documento porque isso comprometeria a sua economia e, conseqüentemente, a sua supremacia como nação. Infelizmente o docente não se estendeu ainda mais sobre o assunto, fazendo uma leitura mais profunda sobre como os problemas ambientais atuais estão diretamente relacionados com os modos de pensar e agir que o sistema econômico vigente impõe. O professor também fez uma reflexão sobre os instrumentos e estratégias utilizados em sua prática pedagógica, para garantir uma maior participação e interesse dos alunos durante as aulas. Fez, inclusive, uma breve avaliação dos resultados obtidos com os alunos, a partir da utilização do artigo de jornal como instrumento e da leitura e discussão como estratégias ao desenvolvimento da atividade, evidenciando as vantagens dessa metodologia em comparação à aula expositiva.

“Porque eu já trabalhei na sala um texto sobre o Protocolo de Kyoto e antes eu perguntei para os alunos [da oitava série do Ensino Fundamental] se eles já ouviram falar e ninguém tinha ouvido falar. Mas então daí, quando eu conversei com eles sobre o Protocolo de Kyoto, expliquei tal... Que os Estados Unidos não quiseram assinar e o que isso implicava politicamente. Tudo isso para trabalhar a interpretação de texto. Eu estava trabalhando interpretação de textos com eles! Mas aí eles se interessaram pelo assunto, de ver porque os americanos não assinaram, porque?! Eles até se interessaram pelo assunto, fizeram comentários inteligentes a respeito da situação. Eles conseguiram perceber o que envolvia. É lógico, bem atual, se você quiser empurrar um dado histórico, eles não vão entender. Eu trabalhei a área de linguagem, do que eles pensavam e tal em relação ao texto, mas não

trabalhei esse lado, como você comentou [se referiu à pesquisadora], do que eles poderiam fazer, pensando nessa situação. Não pensei nisso, que não é um olhar da língua, é um olhar mais prático. Eu nem pensei em EA, quando trabalhei o texto; não pensei nisso, nem passou pela minha cabeça! Porque hoje, se eu fosse trabalhar esse texto, porque ele fala daquela questão americana, eu já teria uma outra visão, teria explorado esse lado da EA. Que nem eu falei, quando eu trabalhei o texto, nem passou pela minha cabeça...A primeira coisa que eu pensei foi: vou usar esse texto de jornal! Então nem passou pela minha cabeça a EA. Pra mim era uma influência americana, que trabalhava com essa questão do poder político, econômico deles!” (P7)

Após essa fala do professor P7, voltei a questionar os professores sobre a necessidade de suspenderem os conteúdos que estavam desenvolvendo em sala de aula para poderem trabalhar a EA, uma vez que em uma discussão anterior sobre o assunto os professores não haviam se convencido de que a EA podia e devia ser trabalhada de forma integrada na escola. De imediato, a professora P4, que na primeira discussão havia afirmado ser necessário um momento especial para se trabalhar com a EA, manifestou uma idéia contrária:

“Mas agora eu vou supor que não... De fato, não precisa!” (P4)

Em um outro momento, quando estávamos discutindo o planejamento do projeto de EA da escola, especificamente as etapas que comporiam esse trabalho e sobre a importância de ter um aporte científico para o desenvolvimento de projetos, a mesma professora (P4) fez um comentário sobre a natural inter-ligação dos vários conhecimentos.

“Por isso que o projeto leva a gente pra outras áreas do conhecimento. Ele expande totalmente pra outras áreas do conhecimento que não tinham, a princípio, nada a ver. Tudo com pesquisa e com o envolvimento” (P4).

O estudo dos PCNs, em particular dos temas transversais, levou os professores a algumas reflexões importantes. Ao lerem a Lei 9.795/99, os professores continuaram defendendo a idéia de que a EA deveria se transformar em uma disciplina, pois assim seria garantida dentro do espaço escolar. A conclusão a qual os professores chegaram, após a leitura dos PCNs, foi que se a EA fosse transformada em uma disciplina, ela não conseguiria lidar com os problemas reais da escola de forma integrada.

Os PCNs, no volume de Apresentação dos Temas Transversais, traz o seguinte conteúdo, que foi fundamental para que os professores compreendessem a dimensão

dessa temática na sua prática docente, principalmente devido à exemplificação retratada no documento.

Nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos, no que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.

Por exemplo, ainda que a programação desenvolvida não se refira diretamente à questão ambiental e que a escola não tenha nenhum trabalho nesse sentido, a Literatura, a Geografia, a História e as Ciências Naturais sempre veiculam alguma concepção de ambiente, valorizam ou desvalorizam determinadas idéias e ações, explicitam ou não determinadas questões, tratam de determinados conteúdos; e, nesse sentido, efetivam uma “certa” educação ambiental. A questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros. (BRASIL, 1997, p. 26-27).

A partir dessa leitura, a professora P4, (que anteriormente estava convencida de que a EA deveria ser tratada disciplinarmente) teceu o seguinte comentário:

“Por isso que não pode ser disciplina! Porque todas as áreas têm que trabalhar juntas. Por isso que não pode ser disciplina!”

A própria docente destacou para o grupo outra parte do documento: “Não se trata, portanto, de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas” (BRASIL, 1997, p. 27). A partir dessa leitura, a professora P9 fez a seguinte reflexão:

“Eu acho que essa discussão que a gente tem, todo ano você preparar o plano de ensino, aí eu paro e penso: onde que eu vou mudar? Que está bom não está! E a gente não sabe como mudar. E muitas vezes é porque não tem embasamento teórico. Você não tem tempo de parar e fazer uma discussão dessa, fazer uma leitura complicada dessa. [...] Porque essa visão, eu não tinha e às vezes conversando com outros professores eu não percebo que tinham. A gente sempre coloca assim: temas transversais, ali já separado no plano. No meu plano ele vem separado. E você tem que trabalhar em determinado momento, você faz e pronto, mas sempre de forma que se separa.” (P9)

Através da fala da professora P9, percebe-se uma análise crítica sobre a sua formação docente. Apesar de avaliar sua prática pedagógica como não sendo eficiente no processo de aprendizagem, ela não sabe o que fazer para transformar essa prática. No entanto, o conhecimento teórico que lhe foi apresentado nessa fase de estudos coletivos parecia estar

contribuindo significativamente para a melhoria da prática pedagógica dessa professora. Isso demonstra que não basta, apenas, a reflexão sobre a prática docente, sendo necessário que essa reflexão leve a novas buscas e à produção de novos conhecimentos que colaborem não apenas com a formação docente, mas também com a construção da identidade profissional do professor.

- **CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE EA: Novas Reflexões e Novos Conhecimentos**

Após a fase do estudo coletivo, os professores rediscutiram o tema que seria abordado no projeto, os seus objetivos, as ações que deveriam ser desencadeadas e como seria feita a avaliação do mesmo. O processo de elaboração do projeto ocorreu em fases, nas quais idéias foram brotando e amadurecendo. A forma de se trabalhar a EA na escola foi se modificando, passando da idéia inicial que previa ações punitivas para ações que objetivavam a inserção de atitudes que ressaltassem as questões éticas, o respeito mútuo, a sensibilização, o trabalho coletivo e a participação dos alunos na decisão e execução das ações que seriam desenvolvidas.

As primeiras reuniões dessa etapa do trabalho foram marcadas por muitas falas contraditórias dos professores, principalmente no momento de discussão das ações que seriam realizadas. Ao mesmo tempo em que insistiam em construir um projeto que tinha como principal objetivo apenas a preservação da natureza, às vezes surgiam algumas falas voltadas para os aspectos sociais e para as questões éticas, além da preocupação constante de se trabalhar com os alunos a reflexão sobre as questões ambientais.

Nas primeiras reuniões realizadas para a discussão do projeto, pude perceber que os professores ainda estavam centrados em ações pontuais, focando a diminuição do lixo na escola, sem se preocuparem muito com o aspecto pedagógico do processo. Na minha opinião, isso revelou que os professores ainda não haviam se apropriado, devidamente, dos conhecimentos sobre os princípios da EA, seus objetivos e seu caráter coletivo e transformador. No entanto, em alguns momentos, eram manifestadas algumas reflexões a respeito do tipo de EA que se propunham a realizar.

Os professores identificaram que o principal problema da escola era mesmo a questão do lixo. Os alunos desperdiçavam muito papel e não se preocupavam em descartá-lo nos locais adequados. Muitas vezes, arremessavam esses papéis pela janela ou simplesmente os jogavam no chão das salas de aula. O que mais incomodava os professores era a aparência

ruim da escola, também agravada pela falta de funcionários do serviço de limpeza das salas de aula e do pátio. Outro fator que acredito ter influenciado na escolha desse tema foi que a direção da escola vinha solicitando, constantemente, a colaboração dos professores para que houvesse a diminuição do lixo produzido na sala de aula. Algumas das frases proferidas pelos professores do grupo demonstram a importância atribuída à questão do lixo na escola:

“Eu acho que nós temos que ficar com o lixo” [referindo-se ao tema a ser tratado no projeto] (P8)

“Esse é o nosso grave problema. Acho que em termos aqui de dentro da escola mesmo”. (P9) [Se referindo a fala da P8]

“Bom, a Cláudia [pesquisadora] não está aqui agora [ministrando aulas na escola], mas em toda a HTPC [a vice-diretora] vem falar do lixo. Em toda HTPC!... Da limpeza das salas, em toda HTPC!” (P7)

“É porque não tem funcionário pra fazer a limpeza” [Se referindo à fala do professor P7] (P8)

No momento da seleção do tema que seria trabalhado no projeto, a professora P4 expôs um fato que ocorria na escola e que a incomodava muito. E foi a partir da fala dessa professora que a preocupação com os alunos começou a fazer parte das falas dos professores.

“Sabe uma coisa que eu vejo aqui, não tem nada a ver com isso [se referindo ao projeto de EA], mas não sei se tem a ver... É a questão da comida. Na outra escola, eles [alunos] não jogam o prato desse jeito” (P4)

Observa-se que a professora P4 conferiu à EA uma outra dimensão, que ia além das questões de preservação da natureza e passou a abordar, ainda com dúvidas se isso podia ser tratado como EA, a postura dos alunos no momento da merenda. A partir de então, os demais professores pensaram sobre as condições físicas do espaço que os alunos dispunham para fazerem suas refeições. Na escola não havia um refeitório adequado, onde coubessem todos os alunos no momento da merenda, e os pratos e talheres eram plásticos. Os professores acreditavam que isso influenciava, de certa forma, no tratamento que os alunos davam a esses objetos.

Naquelas condições, assim que os alunos pegavam a comida, iam se sentar em algum banco ou pelas escadas para comer. Muitos deles levavam seus pratos para a quadra e, ao terminarem a refeição, os largavam espalhados pelo chão. Como era comum a presença de cães pelo pátio da escola, a preocupação dos professores residia a questão

higiênica, pois os cães comiam os restos de comida deixados nos pratos espalhados pelo chão.

A professora P4 demonstrou a sua indignação em relação à postura dos alunos, além da sua preocupação com a higiene.

“Tem uma escola aí que eu como lá na fila [junto com os alunos] porque os pratos são bonitinhos. Os alunos acabam de comer e colocam lá, bonitinho [colocam os pratos em locais adequados para serem lavados]. Agora, aqui, eu fico pensando será que os cachorros não lambem? Porque os pratos ficam jogados por aí... Ficam ou não ficam? Estou mentindo?” (P4)

A professora P3 ressaltou que na escola referida pela P4, os pratos eram de vidro e que isso fazia com que os alunos cuidassem melhor dos mesmos. Destacou, também, a urgência com que esta questão da merenda deveria ser resolvida na escola.

“Porque na outra escola tem prato e refratário de vidro e lá eles [os alunos] podem ficar sentados. [...] Eu acho que isso tem que acertar com urgência. Eu acho um absurdo, um absurdo!” (P3)

Durante a discussão dos objetivos do projeto, ficou evidente a tendência ao desenvolvimento de uma EA voltada apenas para ações pontuais que buscavam, somente, resolver o problema do lixo, sem que se notasse qualquer preocupação com as questões sociais ou com uma discussão mais profunda, mais ampla em torno do tema. No entanto, a medida que as discussões foram intensificando-se surgiram importantes momentos de reflexão sobre os objetivos, na tentativa de redirecionar o trabalho de EA que vinha sendo realizado na escola para uma prática mais significativa e mais coerente com os princípios estabelecidos para a EA nos documentos que haviam sido discutidos durante a fase do estudo coletivo.

Esse fato foi evidenciado na fala dos professores P6, P8, P4 e P2:

“Objetivo seria, vamos supor, mostrar pra eles [alunos], uma relação de quanto de papel é produzido pra uma árvore derrubada. Num tem uma relação dessa? [...] Mostrar pra ele que ele poderia estar preservando o meio ambiente, se ele economizasse papel, se ele desperdiçasse menos papel” (P6)

“Teria que mostrar quanto é produzido de lixo...E esse lixo corresponde a quantas árvores, lá? [se referindo às matas e florestas]” (P8)

“Diminuir o lixo na escola e, conseqüentemente, o quê? Estar contribuindo com o meio ambiente, porque não está derrubando árvores pra fazer pape” (P4)

“Eu acho que seria assim, com a participação dele [aluno] dentro do trabalho que está sendo proposto. Todo mundo discutindo. Ele ter uma postura de cidadão consciente e que esse lixo pode reverter em um bom recurso financeiro pra ele... Ou pra escola” (P2)

A partir da fala da professora P2, o professor P8 fez a seguinte reflexão, destacando a incoerência entre a proposta da professora e o objetivo de preservação:

“Mas se você for por aí, de ser voltado pra recurso financeiro e se você diminuir o lixo você não vai ter o recurso financeiro.”

O professor P8 havia apresentado inicialmente, nas suas propostas para o trabalho com a EA, uma forte abordagem preservacionista, considerando o homem como um agressor da natureza que, por isso, devia ser punido. No entanto, a participação no grupo levou-o a refletir, principalmente sobre as incoerências existentes entre as práticas propostas e os objetivos pretendidos com o projeto de EA. Apesar do destaque dado ao professor P8, outros professores também manifestaram essa mesma postura, porém de uma forma menos evidente. Essa inconstância de idéias apresentada pelo professor P8 revelou que mesmo não tendo alterado a sua prática, algumas mudanças haviam ocorrido no seu modo de pensar. Essas mudanças podem ter se originado a partir dos momentos de reflexão que o grupo vinha vivenciando desde o início.

Considerando que as questões da produção de lixo na escola e daquela relativa à merenda poderiam ser trabalhadas, juntas, no projeto de EA, os professores sugeriram ações que buscassem a resolução desses problemas. Nesse momento ficou novamente evidente a tendência de alguns docentes em promover ações voltadas para a fiscalização e punição dos alunos que estivessem colaborando com o processo de degradação do ambiente escolar, além da preocupação com ações que objetivavam a reversão do lixo em recursos financeiros. As falas dos professores P6 e P2 ressaltam muito bem essa questão:

“Agora o problema de sair pra lá com prato, copo, é problema de fiscalizar. [...] Não tem duas inspetoras, não tem direção? Fica lá no pátio! - Ó você vai comer lá, não é pra sair pra cá. Fica uma semana dez dias, que pára! [...] Quem pegar comendo por aí [fora do local determinado] vai tomar advertência!” (P6)

“Tem que ser um projeto que de alguma forma a escola consiga ganhar dinheiro” (P2)

Em contraposição às propostas dos professores P2 e P6 surgiram outras, mais voltadas para ações de desenvolvimento da cidadania nos alunos como, por exemplo, a doação do lixo produzido em sala de aula (papéis) para a Cooperativa de Reciclagem do

município. Nesse sentido, começou a surgir nas falas dos membros do grupo preocupações no sentido de desenvolver ações solidárias, para que os alunos pudessem perceber a importância disso para a sociedade; ademais, refletiram sobre a ineficiência das ações punitivas como forma de modificar as atitudes. A seguinte fala da professora P9 destacou essa questão.

“[...] Nós não temos uma cooperativa? Nós podíamos canalizar isso, está levando... Porque se você só falar, se você só punir, a gente já viu que num dá resultado. Tem que ser um projeto mais amplo” (P9)

Até esse momento da construção do projeto, verifiquei que a maioria dos professores ainda continuava a pensar a EA como sendo uma atividade centrada apenas na escola, visando à solução de um problema prático. Ainda não existia, na fala dos professores, uma preocupação nítida com o envolvimento dos alunos na elaboração e desenvolvimento de ações que colaborassem com a solução do problema em discussão, bem como com a sensibilização desses alunos para com as questões ambientais, sociais, econômicas e culturais envolvidas com o tema lixo. A preocupação com o desenvolvimento de atividades que buscassem a gênese do problema do lixo na escola, ou que considerassem as relações existentes entre aqueles que viviam naquele ambiente também não havia sido contemplada pelos professores.

As discussões sobre o projeto intensificaram-se, buscando o estabelecimento do coletivo na escola, a partir do momento em que a professora P8 contatou com uma empresa privada. A empresa localizava-se próxima à escola, na qual vinha sendo desenvolvido um trabalho de organização do espaço, que tinha como principal objetivo a otimização da execução das tarefas incumbidas a cada funcionário.

Preocupei-me com o entusiasmo da professora P8 em relação à parceria com a empresa. No entanto, como o grupo apoiou o estabelecimento desta parceria, fui até a empresa para conhecer o trabalho que desenvolviam. Minha preocupação relacionava-se com o referencial que a empresa traria para o projeto, pois até o momento eu havia mostrado aos professores do grupo um trabalho de EA voltado para a crítica ao modelo econômico capitalista e à ideologia consumista deste. Apesar do meu descontentamento e da resistência que ofereci, esta parceria foi estabelecida, respeitando a decisão do grupo.

Assim, um responsável pela empresa proferiu uma palestra para os professores do grupo, durante a qual expôs a dinâmica do programa organizacional do ambiente de trabalho aplicado na empresa e conhecido como “*Visão Organizacional do 5S*”. Esse programa tinha como essência: a autodisciplina, a iniciativa, a busca pelo conhecimento,

o espírito de equipe, o autodidatismo e a melhoria contínua; e tinha como objetivo específico a melhoria das condições de trabalho, criando um ambiente de qualidade, tanto físico como nas relações inter-pessoais.

A proposta apresentada pela empresa fez surgir nos professores a necessidade de envolver os demais docentes e os representantes de outros setores da UE no desenvolvimento das atividades propostas pelo projeto de EA. O que mais chamou a atenção dos professores durante a palestra foi a forma como a proposta trabalhava a mudança de comportamento dos funcionários. Não havia uma cobrança individual explícita em relação à organização do ambiente. Esta era realizada coletivamente, através de indicadores criados pela própria empresa. Em um quadro onde estavam representados todos os setores da empresa (um croqui) eram colocados símbolos que indicavam as condições de organização de cada setor. Assim, todas as pessoas que pertenciam àquele setor deveriam assumir a responsabilidade pelo que neste ocorria.

Após a palestra, os professores concluíram que o docente não poderia trabalhar as questões do lixo na escola, com os alunos, se a sua própria postura não fosse, primeiramente, modificada. Concluíram, também, que a desorganização local que os incomodava não estava restrita àquela existente nos espaços de convívio dos alunos, mas também estava presente nos espaços restritos aos docentes (como a sala dos professores). É óbvio que na sala dos professores não existiam papéis jogados pelo chão, no entanto, os copos e xícaras usados ficavam espalhados sobre a mesa, em meio aos materiais pessoais utilizados pelos docentes em sala de aula (livros, giz, cartazes etc).

Assim, surgiu uma nova preocupação:

“Como vamos trabalhar a conscientização dos alunos em relação ao lixo e à organização do ambiente escolar, se nós mesmos não estamos fazendo isso?” (P2)

Desse modo, a partir das reflexões feitas pelos membros do grupo, as discussões sobre o projeto passaram a ter uma nova dimensão: Como envolver, além dos alunos, o corpo docente, os funcionários e a administração da escola no projeto de EA?

Para trabalhar com todo o efetivo escolar, havia a necessidade de se conquistar um espaço maior para a discussão da EA, uma vez que o grupo manifestou a necessidade e o desejo de fazer um trabalho com os demais professores, semelhante ao que havia sido feito com eles durante a realização desta pesquisa.

“Porque pra gente trabalhar com a escola como um todo, com os demais professores, a gente também vai ter que fazer um trabalho com eles parecido com esse [referindo-se ao trabalho que estava sendo desenvolvido pelo grupo]” (P9)

Como pesquisadora, afinal, observei que o grupo se posicionava de uma forma diferente com relação à EA, pois enxergava no projeto uma possibilidade de mudança nas relações estabelecidas na escola. Os professores perceberam a necessidade do fortalecimento das ações coletivas, sem as quais qualquer ação - voltada para a EA ou para o processo educativo como um todo - teria grandes chances de fracassar.

Assim, o projeto que vinha sendo esboçado pelo grupo foi praticamente abandonado e, então, novas discussões e ações foram propostas.

A palestra “Visão Organizacional do 5S” ocorreu na semana em que os professores entrariam em recesso escolar. Assim, após esse encontro, houve um intervalo de duas semanas durante as quais nenhuma reunião foi realizada. Os encontros voltaram a ocorrer somente no período de re-planejamento do ano letivo. Esse fato também foi muito importante para a construção do projeto, pois um espaço significativo foi cedido pelos gestores da escola para que o grupo tivesse a oportunidade de contatar os demais professores que, até então, não haviam participado das discussões.

Durante o re-planejamento, alguns professores que haviam participado do grupo não estavam presentes, pois estavam envolvidos no planejamento em outra unidade escolar. Os professores P1 e P7 saíram da escola e, conseqüentemente, também do grupo, pois tiveram que retornar às escolas onde eram efetivos. Após um mês, a professora P2 também deixou a unidade escolar. Porém, dois novos professores se interessaram em participar do trabalho, o professor P10 e a professora P11. Esses dois professores, apesar de não terem participado das fases anteriores do trabalho, colaboraram muito. Durante o re-planejamento, os próprios professores do grupo expuseram o que havia sido feito até o momento e procuraram chamar a atenção para algumas situações já discutidas pelo grupo.

Quando uma professora deu como sugestão fazer uma gincana na escola como forma de trabalhar as questões do lixo como, por exemplo, premiar a sala mais limpa, alguns professores do grupo manifestaram-se da seguinte forma:

“Mas será que esse negócio de gincana funciona mesmo. Por que a gente faz e depois que acaba, volta tudo de novo?” (P6)

“Esse prêmio que deveria ser tirado. Ele teria que se conscientizar disso. O aluno está acostumado que tudo aquilo que ele vai fazer ele quer premiação. É mais fácil fazer um

projeto de conscientização mesmo, sem mostrar pra ele que vai ter alguma premiação. Porque toda vez ele vai ficar esperando, vai fazer aquilo pra ver se vai ganhar alguma coisa.” (P5)

Como sugestão de premiação o professor P10 expôs uma experiência sua com um grupo de escoteiros. O grupo considerou interessante a sugestão do prêmio solidário que o professor se referiu.

“Durante muito tempo eu fazia parte dos escoteiros. E os pequenos trabalhavam por ciclos. As próprias crianças montavam os projetos. Uma vez eles montaram um projeto sobre pobreza. Aí eles pesquisaram tudo e cada grupinho apresentou sua pesquisa. Mas eles queriam um prêmio. Aí o chefe sugeriu que fosse um prêmio solidário. Então eles pegaram um dia pra fazer a apresentação de um teatro e cada pessoa que viesse assistir, traria um quilo de alimento não perecível. E o prêmio deles foi recolherem todo aquele alimento arrecadado e levar até a entidade que eles iriam ajudar. Então o prêmio não foi para eles, foi pra alguém. Não fica assim interessante a gente fazer algo assim do tipo uma premiação solidária, que eles conseguissem meios, pode se colocar que a visita seja o prêmio, mas que eles façam alguma coisa para conseguir arrecadar e o que eles conseguissem arrecadar que ele podem levar? Então além da gente estar trabalhando a questão do ambiente a gente estaria trabalhando a cidadania.”

As discussões passaram a girar em torno de modificar o tratamento com os alunos. A professora P11 fez uma sugestão que foi muito bem aceita pelos professores.

“Você tem que saber como fala porque desperta o desafio neles. Como nós também. Quando alguém chega e nos elogia primeiro, pra depois dar uma *porretada* a gente nem sente aquela porretada, mas se chega e já fala, as vezes até uma coisa nem tão pesada até de uma forma assim criticando, já gera uma antipatia. Se a gente chegasse com sutileza de devagar sem que eles percebessem, sem nem saber, num precisa ficar levantando bandeira de projeto? Mas começasse devagar.”

Essa proposta foi considerada pelo grupo como sendo uma alternativa de inserir no contexto escolar as discussões sobre o lixo no ambiente escolar. Essa mesma professora também sugeriu que deveríamos sempre partir de um elogio e não ficar punindo os alunos. Essa discussão já havia sido feita pelo grupo anteriormente e nesse momento ela foi novamente foco do grupo.

Uma professora que estava participando do grupo naquele dia expôs sua experiência em uma outra escola, relatando a importância em relação ao tratamento dados aos alunos. Enfatizou que quando eles são tratados com respeito suas atitudes perante a escola e os professores são também de respeito.

“Em 2002 eu dei aula em uma escola e tinha uma sala lá que era a mais imunda da escola. Por mais que a gente falasse num adiantava. Todo final de aula eu passava carteira por carteira com o lixinho pra eles recolherem os papéis. Um dia eu estava lá e a diretora entrou na sala e deu a maior bronca neles por conta da sujeira. Eu esperei ela falar e depois eu pedi licença e falei pra ela. - Olha, eles acabaram de entrar e num fizeram nada ainda, essa sujeira já estava e é da turma da manhã. Até acho que a senhora pode falar com eles, mas terá que falar com a turma da manhã também. Os alunos olharam assim pra mim com uma cara de “olha, enfim alguém nos defendeu”.

Depois desse dia nunca mais eu precisei pedir. Eles mesmos recolhiam o lixo todo. E a sala da tarde mais limpa era a deles. Eles chegavam mais cedo pegavam a vassoura e iam limpar. Eles falavam olha professora a sala da senhora vai ser limpinha. E eu dizia olha não quero só a minha aula quero todas as aulas. Eu num fiz isso pra jogar confetes neles, foi pra defender porque naquele dia eles num tinham culpa, num era justo eles ouvirem tudo aquilo que ela estavam falando, sendo que naquele dia eles num tinham tanta culpa. Mas eles mesmos se conscientizaram que alguém defendeu e passaram a ser a sala mais limpa. Então pra eles funcionou, mas foi assim uma coisa sem querer”.

A professora P11 também ressaltou a valorização do aluno, expondo a seguinte idéia:

“Nós passamos muito tempo punindo os alunos que dão problemas ao em invés de elogiar aqueles que são bons. A gente precisa parar com isso”.

Assim, após essas discussões os professores consideraram que as ações deveriam partir da valorização do aluno, de melhorar também o tratamento em relação a eles.

Após o re-planejamento, o grupo voltou a se reunir e ficou decidido que para a construção do projeto era preciso expor para os demais integrantes da comunidade escolar o que tinha sido feito pelo grupo até o momento e escutar o que cada setor tinha a dizer a respeito do problema do lixo na escola, para, depois, o grupo tentar esboçar algumas ações. Então o grupo passou a se dedicar à organização dessa apresentação.

A Professora P9 ficou encarregada de conversar com a direção para tentar um espaço que fosse além do momento de HTPC geral para conversar com os professores e os funcionários da escola. O espaço foi cedido pela direção, o que consideramos ser uma conquista do grupo, pois até então uma das dificuldades levantadas pelos próprios professores do grupo, em trabalhar a EA na escola era a falta de apoio e a não existência de um espaço

para a discussão dessas questões coletivamente. Conseguimos com a direção um espaço muito significativo. A direção permitiu que os alunos fossem dispensados nas duas últimas aulas dos períodos da manhã, tarde e noite, para que o grupo expusesse o projeto para os professores e funcionários presentes na escola.

Nessa primeira etapa os alunos não foram envolvidos porque o grupo estava preocupado em primeiramente trabalhar com a equipe escolar questões como a mudança de postura no tratamento dos alunos e ainda precisávamos saber como as demais pessoas conviviam com a questão do lixo na escola.

Para a apresentação, foi organizado um material em multimídia (*slides* em *Power Point*) descrevendo tudo o que o grupo tinha feito até o momento, além de colocar a preocupação do grupo em relação ao ambiente escolar e também em relação às posturas dos alunos. Esse material foi esquematizado pelo grupo durante uma das nossas reuniões e a produção dos *slides* foi feita por mim.

A professora P9 construiu e apresentou um esquema, na qual constavam todas as etapas do processo. Essa foi uma idéia da própria professora que, ao apresentá-la ao grupo, demonstrou estar bastante esclarecida sobre tudo o que havia ocorrido em cada uma das etapas do trabalho. Apesar do esquema ter sido construído individualmente, entendo que a participação da professora no grupo, durante as reflexões e os estudos realizados, tenham colaborado para a produção do mesmo, sugerindo que houve a apropriação de algum conhecimento que culminou com a produção desse material.



PROJETO EA

HISTÓRICO

➤ Como surgiu a idéia

- Dificuldade pessoal em se trabalhar coletivamente na escola.
- Dificuldade em se trabalhar com a educação ambiental

➤ Hipóteses

- Se for garantido um espaço para o trabalho coletivo na escola e se esse espaço for mediado por um trabalho de embasamento teórico, as dificuldades permanecerão?
- Esse espaço pode servir como ferramenta para a formação continuada do docente ?

FORMAÇÃO DO GRUPO

➤ Perfil do grupo

- Início do trabalho

P4 (História/Geografia)
P1 (Ciências)
P5 (Inglês/Português)
P6 (Ciências/Química)
P8 (Coordenadora/ Educação Física)
P2 (Geografia)
Pesquisadora (Biologia)
P3 (Matemática/Ciências)
P7 (Inglês/Português)
P9 (História)

- Trabalho em andamento

Saíram : P7, P1

Entraram: P10 (Biologia), P11
(Ciências/Matemática).

➤ Expectativas do grupo quanto à profissão

- Aspectos positivos
- Aspectos negativos

➤ Expectativas do grupo em relação a EA

- Importância
- Dificuldades

➤ Investigação sobre os conceitos relacionados a EA

- Visão antropocêntrica da natureza
- EA preservacionista
- Idéia sobre o trabalho em EA (Experiências)

CONSTRUINDO CONHECIMENTOS

➤ Estudo Coletivo

Lei Nacional de Educação Ambiental

- Parâmetros Curriculares Nacionais (apresentação dos temas transversais e meio ambiente e saúde)
- Como construir um projeto (por que costumam não dar certo? Como trabalhar? Como envolver toda a equipe?)

➤ Eleição do tema

- Consideração sobre a realidade local.
- TEMA: Lixo

➤ O que trabalhar

- Lixo (ambiente externo e interno)
- Atitude dos alunos com a merenda, pratos talheres etc

➤ Como trabalhar

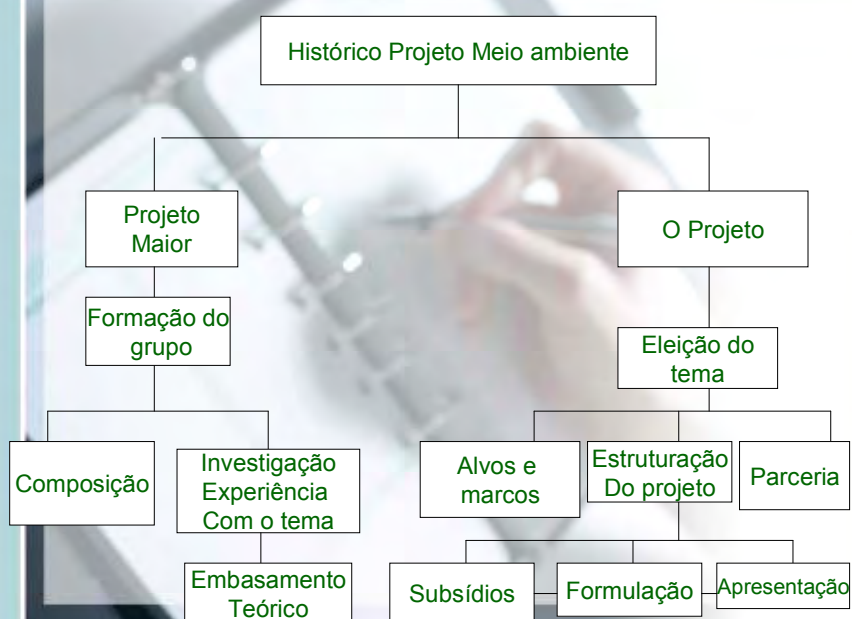
- Palestra 5S
- Sensibilização em contraposição à punição
- Trabalhar com gestores, professores, funcionários e alunos.

➤ Subsídios

- Coleta de material que tratam sobre o tema eleito
- Socialização do material
- Contribuições

➤ Formulação do projeto

- Redação
- Fases
- Ações
- Divisão em dois focos (Equipes gestora, professores e funcionário; e alunos)



O momento dessa apresentação foi muito importante para o grupo, pois permitiu que algumas sugestões interessantes fossem apresentadas e que surgissem, por parte dos presentes, manifestações de reconhecimento do trabalho realizado pelo grupo.

Os participantes do grupo se revezaram nos três períodos em que o projeto foi apresentado e cada um falou um pouco do projeto. Alguns professores estavam inseguros para expor a nossa experiência no grupo, no entanto, conforme as discussões iam surgindo, esses professores começaram a manifestar suas idéias, e cada vez mais seguros agiram como mediadores das discussões.

A partir dessa apresentação, o grupo de professores obteve o reconhecimento dos membros da comunidade escolar, o que refletiu visivelmente na auto-estima dos docentes participantes.

A importância daquele momento também esteve associada ao fato de que, até então, na escola, nenhuma atividade que envolvia temas relacionados ao cotidiano havia contado com a participação dos funcionários e aquela foi a nossa chance de constatar o quanto essas pessoas também se incomodavam e se preocupavam com o problema do lixo. As merendeiras, por exemplo, se manifestaram sobre as muitas ocasiões em que haviam se sentido mal diante das reclamações feitas pelos alunos, que comentaram que não comiam porque achavam que os pratos e talheres não eram bem lavados. Quase como um desabafo e até demonstrando uma certa mágoa a respeito, as merendeiras justificaram dizendo que o material plástico, do qual são feitos os pratos, dava mesmo essa impressão.

Um outro aspecto importante que o grupo não tinha conhecimento, nos foi relatado durante a apresentação de uma das serventes da escola. Ela nos disse que sempre que alguém passava nas classes, solicitando que os alunos colaborassem com a limpeza das salas de aula e do pátio, a sujeira aumentava ainda mais, como se eles fizessem de propósito. Assim, ela manifestou sua opinião ao grupo, dizendo o que pensava a respeito, ou seja, que essa atitude não deveria mais ocorrer, pois surtia um efeito contrário ao desejado.

Esse relato veio reforçar a sugestão exposta anteriormente pela professora P11, no sentido de que não deveríamos iniciar o projeto com muito alarde, mas de uma maneira que permitisse que as ações fossem inseridas nas atividades cotidianas da escola.

Assim, o projeto de EA da escola já não se mostrava mais como uma ação pontual, mas como um conjunto de ações que estariam processualmente presentes nos diferentes momentos e nas diversas oportunidades surgidas na escola. Nesse sentido, na tentativa de dar continuidade e fortalecer o trabalho coletivo, envolvendo os demais professores para que as discussões chegassem até todos aqueles que trabalhariam com os

alunos, o grupo resolveu elaborar um projeto geral para a escola, o “Projetão”, como foi “batizado” pelos professores, no qual todas as propostas de ação seriam resultantes da discussão/participação de toda a comunidade escolar, inclusive dos alunos.

Apresento o “Projetão” planejado pelo grupo, o qual considero como produto ou resultado positivo dos encontros que foram realizados. Não é possível analisá-lo isoladamente, sem que sejam levadas em conta as discussões e reflexões que ocorreram durante o processo, ressaltadas neste trabalho, e que resultaram nesta produção. Também não é possível esconder a minha satisfação diante da dimensão alcançada pelo projeto, pois, nele estão embutidos os valores despertados pela convivência (alguns resgatados pela oportunidade), os valores éticos e a preocupação com a transformação pessoal dos alunos e de todos aqueles atuantes naquela escola, em sujeitos capazes de se valorizarem e de atuar em suas comunidades, assumindo responsabilidade de ser humano.

O “Projetão” seria organizado em etapas e cada uma delas seria discutida com os demais professores da escola, sob a coordenação dos docentes que haviam participado do grupo, acreditando-se que, dessa forma, o envolvimento das outras pessoas seria mais efetivo.

Apesar do “Projetão” ter sido discutido e esquematizado durante as reuniões realizadas com todos os componentes do grupo, quando estes contribuíram para o planejamento do mesmo e para a redação do texto, decidimos que grupos menores ficariam responsáveis por diferentes partes do projeto, com a finalidade de agilizar o processo. No entanto, a maior parte da redação do projeto foi redigida por mim e pela professora P9, com a contínua contribuição dos demais professores.

O “LIXO” NA ESCOLA: REAPRENDENDO A VIVER NO AMBIENTE ESCOLAR.

INTRODUÇÃO

Algo não vai bem.

Caras desanimadas, corpos que parecem pesar mais do que o normal, sorrisos desbotados revelam um ar de insatisfação. É esse o quadro que se apresenta no dia-a-dia. São as faces de professores, alunos, funcionários e gestores que, ao subirem as escadas rumo a mais um dia na escola, refletem o ambiente.

Carteiras desarrumadas, papéis dos mais diversos tipos e formatos (bolinhas, aviõezinhos, etc...), lascas de lápis espalhados do chão até ao teto e, ainda, aqueles ocultos sob as carteiras, demonstram o descuido com o ambiente que nos acolhe.

Em média, alunos, professores e funcionários passam 6 horas diárias nesse ambiente. Como desenvolver um aprendizado significativo e criativo nesse cenário? O que ele nos revela?

JUSTIFICATIVA

De modo geral, a comunidade vê a escola como um local desagradável, o que influencia nas relações entre as pessoas que nela convivem, atuando como fator determinante nas interações destas com o ambiente escolar.

Considerando que o ambiente escolar não é compreendido pelos seus atores como reflexo de suas ações cotidianas, torna-se necessário fomentar discussões sobre a questão ambiental, enfatizando a participação do homem como protagonista das transformações sócio-ambientais.

Deste modo, o desenvolvimento do projeto é fundamental para concretizar a construção de um conhecimento que os leve a atitudes éticas, colaborando assim com a elevação da auto-estima e valorização da Escola.

OBJETIVOS

Fortalecer as relações interpessoais entre os diversos segmentos da escola.

- Sensibilizar toda a comunidade escolar sobre o quanto um ambiente reflete as nossas atitudes e interfere em nosso bem estar e auto-estima.
- Construção de valores éticos.
- Promover discussões com a comunidade escolar que levem a ações que viabilizem melhores condições físicas da escola.
- Tornar os alunos sujeitos ativos na construção de seu conhecimento.
- Diversificar a prática pedagógica.
- Fortalecer o trabalho coletivo

AÇÕES

Devido à preocupação com a implantação do projeto, para que não ocorram atividades isoladas, sentimos a necessidade de inserir os demais professores no contexto do

projeto, antes de se iniciar o trabalho com os alunos. Dessa forma, traçamos duas frentes de trabalho, sendo uma com os professores, gestores e funcionários e outra com os alunos.

Com a finalidade de estabelecer uma parceria entre toda a equipe escolar, traçamos ações específicas para mobilizar, além do corpo docente, os funcionários e gestores. Entre essas ações estabelecemos como meta:

- Apresentar o projeto para toda a equipe escolar, expondo os princípios que nortearam a elaboração do projeto, seus objetivos e o trajeto percorrido desde a formação do grupo até a sua elaboração.
- Levantar os problemas enfrentados pela escola e sugestões de soluções, junto à equipe escolar.
- Estabelecer parcerias com empresas, a fim de buscar auxílio na implementação do projeto.
- Sensibilizar o corpo docente sobre a sua própria postura em relação ao ambiente de trabalho, principalmente aquele de uso comum (sala de professores).
- Apresentar palestras que auxiliem na reflexão da postura dos professores em relação aos cuidados com o ambiente de trabalho (Palestra 5S).
- Estabelecer coletivamente as ações que serão efetivadas para a implementação do projeto com os alunos.

À medida que o projeto de EA da escola foi sendo elaborado, verifiquei um avanço das idéias do grupo em relação à EA. O principal avanço foi em relação à forma como o tema do projeto foi abordado. A proposta inicial de trabalho priorizava a questão do lixo na escola e, à medida que as discussões foram se aprofundando, o tema/problema foi cedendo espaço para a discussão das relações entre os professores e alunos, que passou a ser o foco principal do projeto. Assim, o lixo deixou de ser visto como o principal problema a ser resolvido e passou a ser considerado como um tema gerador de discussões que possibilitarão a ampliação de conhecimentos, também fortalecendo o trabalho coletivo e oportunizando condições para que as relações humanas na escola possam ser modificadas, melhoradas.

Apesar das atividades desta pesquisa terem encerrado no final do ano letivo de 2006, os professores manifestaram o desejo e a necessidade em dar continuidade às ações em grupo, no ano seguinte. A coordenadora pedagógica garantiu que pelo menos uma das HTPC continuaria sendo destinada ao grupo de EA, o que demonstra não apenas o

reconhecimento do trabalho realizado, pela escola, mas ainda o desejo de que o mesmo tenha continuidade nos próximos anos.

Após o término da pesquisa, os membros do grupo continuaram trabalhando juntos, inclusive com a minha participação. Decidiram que começariam a mudar o espaço físico da escola e que essa mudança se iniciaria pela sala dos professores. A intenção dessa ação era despertar o interesse dos demais professores da escola (que não fizeram parte do grupo) para as questões ambientais, pois viam a necessidade de fortalecer o grupo coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EA na escola era tratada sob um olhar de obrigatoriedade, ou seja, os professores desenvolviam os projetos apenas para atender a uma exigência e mediante as cobranças que lhes eram apresentadas. A concepção dos professores sobre o ambiente influenciava a maneira como os projetos eram desenvolvidos na escola, ou seja, atribuindo prioridade à preservação ambiental, sem a preocupação de identificar qualquer outro problema presente no ambiente escolar, tais como a prática pedagógica insuficiente ou a qualidade das relações existentes entre os professores e os alunos, por exemplo.

A concepção mais comum a respeito do ambiente mostrava uma visão utilitarista, e a sustentabilidade estava associada, apenas, à necessidade de mudanças de atitudes para garantir a preservação dos recursos naturais a fim de que as futuras gerações pudessem continuar usufruindo.

Além das dificuldades decorrentes da falta de embasamentos teóricos relativos à EA, os professores também ressaltaram a falta de oportunidades, na escola, para que ocorressem discussões coletivas sobre o tema. Estas precariedades determinam a prática isolada de cada professor, confirmando que os docentes participantes do grupo estão inseridos num contexto pedagógico que tem como referencial a racionalidade técnica.

Apesar de estar presente nas falas dos docentes a preocupação com a formação de cidadãos críticos e atuantes, os próprios professores não demonstram ter autonomia para agir sobre os problemas que enfrentam no cotidiano escolar, atribuindo as causas dos mesmos a fatores externos à escola, sobre os quais não têm domínio. Assim, desconhecem que a situação na qual se encontra o sistema de ensino é intencional e está intimamente relacionada com o fenômeno da “proletarização” da profissão docente.

O estabelecimento do grupo e as propostas apresentadas pelos seus membros mostraram a perspectiva de um trabalho coletivo na escola. A primeira conquista do grupo, como coletivo, foi o reconhecimento da importância das suas atividades pela direção, demonstrado pelo apoio desta às propostas que foram apresentadas.

Considero que o grupo ainda não conquistou a sua autonomia, até porque acredito que este seja um processo lento, uma vez que exige a desconstrução de certos paradigmas (dos quais, muitas vezes, os professores sequer têm consciência) para que ocorra a posterior reorganização das práticas docentes, com base numa nova forma de pensar a educação e, também, a sociedade. No entanto, creio que a proposta de elaboração de um projeto de EA da escola - pelos próprios docentes que já conhecem ou podem identificar as

questões que devem ser priorizadas naquele ambiente - e o atendimento das necessidades que surgem naturalmente em função deste processo permitem a conquista de um espaço que contribui para a formação permanente, pois não só possibilita que os professores ampliem seus conhecimentos com relação à EA e reflitam sobre as suas práticas pedagógicas e suas posturas perante seus alunos e seus colegas de trabalho, mas também oferece condições para que se exercitem para o trabalho coletivo, fundamental para a construção de uma escola democrática.

Experimentar a experiência da pesquisa participante exigiu que compartilhasse com o grupo minhas expectativas em relação à educação ambiental, em relação à escola e em relação à minha própria pesquisa, o que fez com que os meus conhecimentos fossem re-pensados e reconstruídos ao longo dos encontros. Relembrar minha trajetória como docente fez reacender o desejo pela profissão e a crença de que tomei a decisão certa quando optei pela docência.

Terminei este estudo com a inquietude em voltar à escola e recomeçar o trabalho como docente, agora com um novo olhar sobre o ensino, os alunos, os colegas de trabalho e os problemas que sei que vou me deparar no cotidiano escolar. Ler sobre o caráter coletivo da educação ambiental é algo que me instigou e motivou, no entanto, viver a experiência da construção coletiva de um projeto é algo que me emocionou e me modificou não só como educadora, mas também como ser humano.

Não me permito afirmar categoricamente que houve em cada professor que participou do processo de construção do projeto de educação ambiental da escola uma mudança no seu olhar sobre a educação, no entanto, afirmo que o processo possibilitou que os colegas do grupo vivessem momentos de satisfação, orgulho e esperança em melhorar as condições de ensino daquele ambiente. Não posso atribuir isso, unicamente a minha interferência como pesquisadora naquela unidade escolar, mas sim ao nascimento de um grupo que manifestou o desejo de continuar a crescer e assumir a coletividade como prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIOLI, I. A. Trabalho Coletivo e Educação: um estudo de práticas cooperativas em escolas na Região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. **Revista Espaço acadêmico**, n.34, março/2004. <http://espaçoacademico.com.br> . acesso 05/03/07. 6hs e 40 min.

ALMEIDA; J. A Problemática do Desenvolvimento Sustentável. *In*: BECKER, D. F. (org) – **Desenvolvimento Sustentável: Necessidade e/ou Possibilidade?** 2ed. Santa cruz do Sul: EDUNISC, 1999. p. 17 – 26.

BECKER, D. F. Sustentabilidade: Um novo (velho) paradigma de desenvolvimento regional. *In*: BECKER, D. F. (org) **Desenvolvimento Sustentável: Necessidade e/ou Possibilidade?** 2ed. Santa cruz do Sul: EDUNISC, 1999. p. 27 – 94.

BENETI, B. **A Temática Ambiental e a Perspectiva do Professor de Ciências**. Dissertação de Mestrado apresentado no Programa de Pós-Graduação em educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília. 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa na Educação**. 1 ed. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, O. F. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: Considerações Sobre o significado e o Papel da Ciência na Participação popular. *In*: BRANDÃO, C. R. (org) – **Pesquisa Participante**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 42 - 62

BRASIL **Constituição federativa do Brasil**. Capítulo 4: Meio Ambiente. Brasília.1988. <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/> acesso: 01/03/2007. 22hs e 13min.

_____. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos: Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº 9597/99- Plano Nacional de Educação Ambiental**, 1999. <http://www.mma.gov.br> , acesso em 28/06/2006, 19hs e 51min.

_____. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente:saúde**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CANDAU, M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. *In*: REALI, A. M. de M. R; MIZUKAMI, M. da G. N. (ORGs) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. 1 ed. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p. 139 – 152.

CARVALHO, I. C. de M. **A invenção ecológica: Narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Ed. da UFRS, 2001.

CASTRO, R. S.; SPAZZIANI, M. de L.; SANTOS, E. P. Universidade , Meio Ambiente e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LOUREIRO, C. (ORG) **Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 157 – 179.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: CHANTRAINE-DEMAILLY, L (org.) **Os Professores e Sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 139 –158.

CHINALIA, J.S.T.; SÉ, J. A. da S. Percepção Ambiental de Professores do Ensino Fundamental Sobre a Bacia Hidrográfica do Rio Turvo, na cidade de Monte Alto-SP: Uma Contribuição Para a Educação Ambiental, no Âmbito do Comte da Bacia Hidrográfica Turvo-Grande (CBH-TG). Resultados Iniciais. In: **CD-ROM do III EPEA**, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUPELLI, R. L.; LORENCINI JÚNIOR, A. Educação Ambiental Como Tema Transversal na Escola – Uma abordagem Investigativa. In: **CD-Rom III- EPEA**, 2005.

DEPRESBITERIS, L. Educação Ambiental: algumas considerações sobre a interdisciplinaridade e transversalidade. In: NOAL, F; REIGOTA, M. ; BARCELOS, V. H. de L. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p. 127 – 144.

DOXSEY, J. R. O Dilema da Educação Ambiental e de seus Educadores nas Sociedades de Transição. In: FAUNDEZ, A. (org) **Educação, desenvolvimento e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1994.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: Educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRANÇA, M. C.; TREVISOL, J. V. Os Professores do Ensino Médio Fundamental de Pouso Redondo (SC) e a Educação Ambiental: Cartografando as Representações Sociais. In: **CD-ROM do III EPEA**, 2005.

FREIRE, P. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: Aprendendo a Fazê-la Melhor Através da Ação. In: BRANDÃO, C. R. (org) **Pesquisa Participante**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 34 – 41.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. Educação Ambiental – Uma questão mal colocada. In: **Cadernos Cedes – educação ambiental**. n.29. Capinas: Papirus, 1993, p. 31-37.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo:Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. 2 ed. Ediciones Alybe, 1999.
- GONÇALVES, C. W. **Os (Des)Caminhos do Meio Ambiente**. São Paulo: Contexto, 2001.
- GUIMARÃES, M. – **A Formação de Educadores Ambientais**. Campinas-SP: Papirus, 2004.
- GUIMARÃES, M. – Abordagem Relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, M. (org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma a ação**. Campinas – SP: Papirus, 2006, p. 9 -16.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (org) – **Vida de Professores**. 2 ed. Lisboa: Porto editora, 2000, p. 31 – 62.
- LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACEDO, E. F. M. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (org) **Currículo: políticas e práticas**. 3 ed. São Paulo: Papirus, 1999, p. 43 – 58.
- MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. de M. R; MIZUKAMI, M. da G. N. (ORGs) **Formação de Professores: Tendências Atuais**. 1ed. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 59 -91.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e Sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13 – 33.
- OLIVEIRA, R. D. de; OLIVEIRA, M. D. de. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (org) **Pesquisa Participante**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 17 – 33.
- PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. In: **Série Idéias**, n. 16. São Paulo: FDE, 1993, p. 78 – 83. <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>, acesso em 17/05/2006, 17 hs e 37 min.
- PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17 – 52.
- REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, F. M.; ECHEVERRÍA, A. R. Educação ambiental em escolas particulares de Goiânia: do diagnóstico a proposições em formação de professores. *In: CD-Room III EPEA*, 2005.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa Quantitativa Versus Pesquisa Qualitativa: O Desafio Paradigmático. *In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org) Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção Questões da Nossa época, v. 42, p. 13 - 59.

SÃO PAULO **Lei Complementar nº 836 de 30 de Dezembro de 1997**. São Paulo, 1997.

SAVIANI, D. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1980.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

SEGURA, D. de S. B. **Educação Ambiental na Escola Pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume, 2001.

TAGLIEBER, J. E. Reflexões Sobre a Formação Docente e a Educação Ambiental. *In: ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. Educação Ambiental e Compromisso Social: Pensamentos e Ações*. Erechim, RS: ediFapes, 2004.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Pesquisa em educação ambiental na Universidade: produção de conhecimentos e ação educativa. *In: TALAMONI, J. L. B.; SAMPAIO, A. C. (Org) – Educação ambiental: da prática pedagógica à cidadania*. 1 ed. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 9 – 19.

_____. **Educação Ambiental**: natureza, razão e história. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

TRISTÃO, M. A **Educação Ambiental na Formação de Professores**: redes de saberes. São Paulo: Annablume; Vitória:Facitec, 2004.

ANEXOS

IDENTIFICAÇÃO:

ANEXO 1: Questionário - Perfil dos Professores

NOME: _____

FORMAÇÃO INICIAL

- Curso: _____
- Ano de conclusão: _____
- Instituição onde fez a graduação: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Área de atuação: _____
- Tempo de serviço no magistério: Público: _____ Particular: _____
- Séries em que trabalha: - Ensino Fundamental: _____
- Ensino Médio: _____
- Carga horária de trabalho (semanal): - _____ Horas-aula
- _____ HTPC
- Período em que trabalha na escola: () manhã () tarde () noite
- É professor efetivo: () sim () não
- Em quantas escolas trabalha? _____
- Se trabalha em mais de uma escola, são na mesma cidade? () sim () não
- Reside na cidade em que trabalha? () sim () não
- Já fez curso de formação permanente? () sim () não

Quais?

ANEXO 2. Roteiro das Entrevistas

1. Expectativas em relação à pesquisa

- Por que estamos participando desse grupo?
- O que os motivou para participar desses encontros?
- conhecendo os objetivos da pesquisa, qual a expectativa quanto ao trabalho que será desenvolvido?

2. Concepções sobre Educação Ambiental, ambiente, natureza, relação homem-natureza

- Já desenvolveram atividades de Educação Ambiental? Como foi? Quem propôs? Em quais salas?
- Quais as maiores dificuldades em se desenvolver atividades de Educação Ambiental na escola?
- o professor precisa de um momento especial para trabalhar a Educação Ambiental durante as aulas?
- Se sentem seguros em trabalhar com a Educação Ambiental? Por quê?
- Qual a sua visão de ambiente?
- Como se estabelece a relação homem-natureza?
- Se fossemos escolher um tema para desenvolver a Educação Ambiental na escola , como escolheríamos esse tema?

3. Princípios da Educação Ambiental

- Conhecer o Plano Nacional de Educação Ambiental?
- Já tiveram contato com os parâmetros Curriculares Nacionais?

Anexo 3: EIXOS FORMATIVOS PARA EDUCADORES AMBIENTAIS – Propostos por GUIMARÃES, M. (2004, p. 173 -174).

- Primeiro eixo – Exercitar o esforço da ruptura com a armadilha paradigmática.
- Segundo eixo – Vivenciar o movimento coletivo conjunto, gerador de sinergia.
- Terceiro eixo – Estimular a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento.
- Quarto eixo – Formar o educador ambiental como uma liderança que dinamize o movimento coletivo conjunto de resistência.
- Quinto eixo – Trabalhar a perspectiva construtivista da educação na formação do educador ambiental, já que a perspectiva da educação como transmissora dos conhecimentos sistematizados (educação bancária) ainda é extremamente consolidada nas práticas dos educadores.
- Sexto eixo – Fomentar a percepção que o processo educativo se faz aderindo ao movimento da realidade social, para, por meio do movimento, transformar a realidade (metáfora do rio).
- Sétimo eixo – Trabalhar a auto-estima dos educadores ambientais, a valorização de sua função social, a confiança na potencialidade transformadora de sua ação pedagógica articulada a um movimento conjunto.
- Oitavo eixo – potencializar a percepção de que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares para a mudança comportamental do indivíduo, mas na relação do um com o outro, do um com o mundo. A educação se dá na relação.
- Nono eixo – Sensibilizar o educador ambiental para uma permanente formação eclética, permitindo-lhe transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, para que possa atuar como um interlocutor na articulação dos diferentes saberes.
- Décimo eixo – Exercitar a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão, e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza.
- Décimo primeiro eixo – Estimular a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar.