


---

**CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

---

**BRUNA SANTOS YAMAGAMI**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM  
VALORES: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A  
ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**



Rio Claro  
2012

BRUNA SANTOS YAMAGAMI

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES: LIMITES E  
POSSIBILIDADES PARA A ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Orientadora: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Biociências da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –  
Campus de Rio Claro, para obtenção dos graus  
de Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas

Rio Claro  
2012

372.357 Yamagami, Bruna Santos  
Y19e Educação ambiental e o trabalho com valores: limites e possibilidades para a elaboração e desenvolvimento de práticas pedagógicas / Bruna Santos Yamagami. - Rio Claro : [s.n.], 2012  
63 f. : il., figs.

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

1. Educação ambiental. 2. Temática ambiental. 3. Educação em valores. 4. Prática docente. I. Título.

*Dedico este trabalho  
aos meus pais  
Dora e Henrique,  
à minha irmã Nivea,  
ao meu amado André,  
e a todos aqueles  
que trabalham  
verdadeiramente  
por um mundo  
melhor.*

## AGRADECIMENTOS

À Dalva, pelo apoio incondicional, pela paciência e pelo exemplo de dedicação.

Ao Instituto Anísio Teixeira (INEP) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) pelo apoio financeiro.

Aos professores Luiz Marcelo, Rosa, Luiz Carlos, Bernadete e novamente à Dalva, pelo acolhimento no grupo de pesquisa “A Temática Ambiental e o Processo Educativo”, sem o qual este trabalho não seria possível.

A todos os colegas do grupo pela convivência e amizade e especialmente à Heluane, Thais, Glaucia e a Raquel por tudo!

A todos os colegas da turma de Ciências Biológicas – Noturno de 2006, pelos bons momentos compartilhados.

À Vanelize, Eliziane, Gabriela (Gábi), Monizze, Manuela, Pâmela, Gisele e novamente à Glaucia e à Raquel, pela amizade e momentos de descontração.

À Rosa Maria e Maria Clara da Equilíbrio, à Vânia Yatsuda, Sueli Zutim e Ivone pela amizade, apoio e energias positivas.

A todos os funcionários da UNESP.

Aos colegas do Controle da Dengue, que não tinham nada a ver com isso e mesmo assim permitiram que eu tivesse tempo para vencer essa etapa final do curso.

À Dona Sônia e ao Seu Augustinho, pela compreensão, apoio e luz nesse momento em que tanto precisei.

Aos meus pais, Dora e Henrique, pelo amor, carinho e por existirem.

À minha irmã, Nivea, pelo amor, carinho, por existir e pela cumplicidade e risadas.

Ao meu namorado André, pelo amor, pela inspiração, pela força, pelo exemplo de persistência e pela companhia constante nessa caminhada.

Meus sinceros e humildes agradecimentos

## **Ar abraço**

O homem é o animal  
mais vestido e calçado.  
Primeiro, a pano e feltro  
se isola do ar abraço.

Depois, a pedra e cal,  
de paredes trajado,  
se defende do abismo  
horizontal do espaço.

Para evitar a terra,  
calça nos pés sapatos,  
nos sapatos, tapetes,  
e nos tapetes, soalhos.

Calça as ruas: e como  
não pode todo o mato,  
para andar nele estende  
passadeiras de asfalto.

(João Cabral de Melo Neto)

“A maioria tem conhecimento sobre o que é o certo, mas quando se trata de abrir mão daquilo que gosta prefere tapar os olhos.”

Professora E

“O consumismo está incorporado no nosso íntimo, e só com muita paciência, persistência, conseguiremos livrar-nos dessa situação.”

Professora G

## SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO .....	8
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	12
1.1. Educação Ambiental e os Valores .....	12
1.2. A formação de valores éticos e estéticos para a cidadania .....	15
2. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	18
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	21
3.1. Reflexões que emergem do curso e que influenciam as práticas pedagógicas .....	21
3.2. As práticas pedagógicas e a abordagem do aspecto valorativo .....	25
3.2.1. As práticas pedagógicas de cada professor .....	25
3.2.1.1. Práticas pedagógicas do professor L .....	25
3.2.1.2. Práticas pedagógicas da professora E .....	29
3.2.1.3. Práticas pedagógicas da professora G .....	33
3.2.2. As dimensões do trabalho com valores nas práticas desenvolvidas .....	36
3.2.2.1. A dimensão cognitiva .....	36
3.2.2.2. A dimensão da ação .....	43
3.2.2.3. A dimensão afetiva .....	46
3.3. Dificuldades apresentadas pelo contexto escolar .....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	61



## INTRODUÇÃO

Atualmente vivenciamos uma crise ambiental, que se nos apresenta como uma série de problemas, manifestados não apenas como desequilíbrios ligados ao meio natural, mas também como problemas sociais. Tal crise é decorrente da relação entre sociedade e natureza construída através dos tempos, dentro de um paradigma de dominação da natureza. Leff (2003, p. 19) afirma que “a crise ecológica atual pela primeira vez não é uma mudança natural, é uma transformação da natureza induzida pelas concepções metafísica, filosófica, ética, científica e tecnológica do mundo”.

Assim sendo, o enfrentamento da crise ambiental implica em transformação dessas concepções tão arraigadas à nossa sociedade. Ainda segundo Leff (2003, p. 16):

“a crise ambiental (...) não poderia encontrar uma solução pela via da racionalidade teórica e instrumental que constrói e destrói o mundo. Aprender a complexidade ambiental implica um processo de desconstrução e reconstrução do pensamento; remete a suas origens, à compreensão de suas causas; a ver os ‘erros’ da história que se arraigaram em certezas sobre o mundo com falsos fundamentos; a descobrir e reavivar o ser da complexidade que ficou no ‘esquecimento’ com a cisão entre o ser e o ente (Platão), do sujeito e do objeto (Descartes)”.

A partir dessa perspectiva a educação se apresenta como uma das formas de enfrentamento da questão ambiental. Vemos a necessidade de reeducar a sociedade, provocando um repensar sobre a relação entre a sociedade humana e o meio natural e promovendo uma reestruturação desta, objetivando modos de vida mais sustentáveis. Acreditamos que a educação ambiental possa contribuir para esse processo.

No entanto, o que se percebe muitas vezes, é que a educação ambiental é tratada de forma reducionista, configurando-se numa gama de instruções a favor do “ecologicamente correto”. Essas instruções visam mudanças comportamentais baseadas em soluções individuais e superficiais para os problemas ambientais. Consideramos que essa abordagem não traz solução aos problemas ambientais e deixa os indivíduos acomodados em relação às reais causas da crise ambiental. Carvalho (2008), ao propor uma visão complexa do mundo para o trabalho em educação ambiental, afirma que não devemos pensar o meio ambiente como “sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinâmica e mutuamente.” Com relação à presença humana, a autora afirma que esta não deve ser vista como “extemporânea, intrusa, ou desagregadora” em

relação ao meio natural, mas como “um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural” que interage com este meio (CARVALHO, 2008, p. 37).

Acreditamos em uma educação ambiental que atente para o desafio proposto pela crise ambiental: uma educação ambiental transformadora, que forme cidadãos, ou seja, indivíduos críticos, capazes de identificar problemas e propor soluções; capazes de agir conscientemente, de se articular em conjunto para resolver problemas. Ou seja, a proposta é a de formar um sujeito “capaz de encarnar os dilemas societários, éticos e estéticos configurados pela crise societária em sua tradução contracultural; tributário de um projeto de sociedade socialmente emancipada e ambientalmente sustentável” (CARVALHO, 2005, p. 6).

A partir dessa perspectiva, Carvalho (2006) propõe que a educação ambiental deve abordar, de forma equilibrada, três dimensões (Figura 1), a saber:

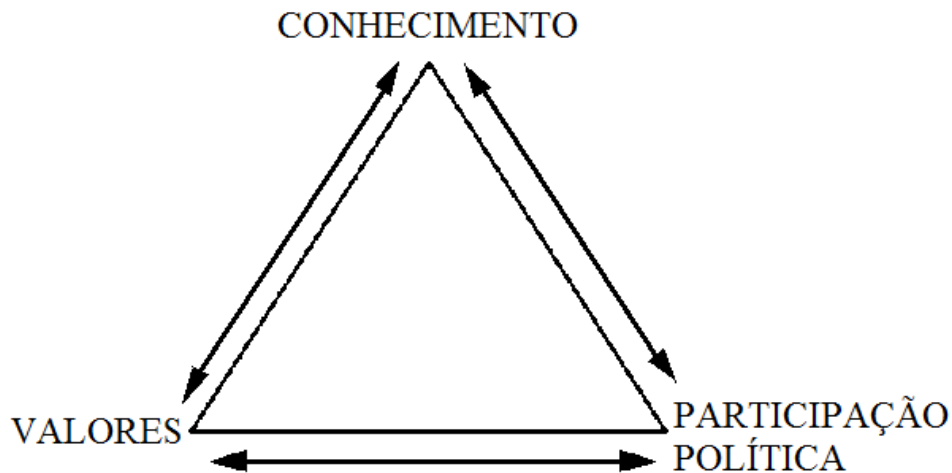
- dimensão relacionada à natureza dos conhecimentos, não limitando o termo “conhecimento” como produto da Ciência, mas considerando os conhecimentos de diversas áreas, humanas e naturais, e lidando inclusive com as diferentes formas de conhecimento e com o processo de produção do conhecimento científico;

- dimensão axiológica da existência, isto é, relacionada aos valores éticos e estéticos, considerando a dimensão histórico-cultural do homem e a práxis como a possibilidade de que os seres humanos ajam de forma intencional sobre as condições objetivas, buscando a transformação dos atuais padrões de relação sociedade-natureza;

- dimensão da participação política, no sentido de preparar o indivíduo para ações concretas na busca de soluções para os problemas ambientais.

Podemos considerar que essas dimensões se aproximam dos conteúdos de ensino apresentados por Zabala (1998). Este autor afirma que os conteúdos de aprendizagem não devem se reduzir “às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais, mas também a todos aqueles conteúdos que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 30), ou seja, que permitam uma aprendizagem mais ampla e significativa.

Considerando essas propostas e a realidade escolar, de acordo com vários autores (SENA, 2010; MANZOCHI e CARVALHO, 2008; BONOTTO, 2003) a maioria dos professores do ensino básico em exercício não teve nenhum tipo de contato com essas reflexões a respeito da temática ambiental, e especialmente em relação ao trabalho com valores, em sua formação inicial. Essa situação os leva frequentemente a desenvolver práticas reducionistas, que, quando muito, na maioria das vezes, privilegia a dimensão dos conceitos, no sentido de se limitar à transmissão de conhecimentos acerca da temática ambiental.



**Figura 1.** Imagem representativa das dimensões apresentadas por Carvalho (2006). As dimensões interagem umas com as outras e cada uma se mostra como UM vértice que, NO CONJUNTO, formam o triângulo que funciona como base para a Educação Ambiental.

Além disso, Bonotto (2003) ressalta que os professores, de maneira geral, têm dificuldades em trabalhar com valores e por esse motivo acabam não abarcando explicitamente o conteúdo valorativo em suas práticas. Sena (2010) afirma que, “muitas vezes os professores não têm clareza dos valores que trazem embutidos em sua prática docente” (SENA, 2010, p. 115) e que para superar esse problema é necessário que o professor trabalhe os valores que pretende levar para o trabalho com os alunos.

Refletindo sobre a dimensão valorativa, também é significativo considerarmos o que Orsi (2008, p. 145) aponta quando afirma que “uma grande barreira que paira sobre essa proposta de Educação Ambiental no que diz respeito à construção, nas escolas, de sujeitos autônomos/cidadãos, reside inicialmente na própria heteronomia presente no trabalho docente”, pois, segundo essa autora, os próprios professores raramente vivenciam espaços de participação, discussão e escolhas que lhes permitiriam o desenvolvimento da autonomia.

A partir dessas pesquisas percebe-se que se fazem necessários esforços no sentido de proporcionar aos professores uma formação que possibilite um trabalho mais abrangente com relação à dimensão valorativa da Educação Ambiental, assim como o desenvolvimento de pesquisas que permitam compreender como esse processo ocorre.

Com o interesse em aprofundar as reflexões a respeito a esse respeito, o presente trabalho é parte da pesquisa “Educação Ambiental e o trabalho com valores: entendimentos e práticas de professores participantes de um programa de formação docente”, que esteve articulada a um curso de formação docente ocorrido em 2008, ambos integrantes de um

Projeto de Extensão Universitária<sup>1</sup>. Esta pesquisa integra o projeto de pesquisa “A Temática Ambiental e a Educação Ambiental no Contexto da Educação Básica: tendências e perspectivas”, desenvolvido no âmbito do programa “Observatório da Educação”, e que foi financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Neste recorte, pretendemos buscar respostas para questões de nosso interesse, que surgiram durante o contato com o curso de formação e os professores dele participantes. São elas: a elaboração e desenvolvimento das atividades de ensino propostas no curso incorporariam discussões e propostas apresentadas no curso? Quais dimensões do trabalho com valores seriam trabalhadas? Qual a influência do contexto escolar para a realização dessas propostas?

Com base nessas questões, estabelecemos os seguintes objetivos:

– Analisar as reflexões apresentadas pelos professores participantes do curso de formação continuada “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores” ao longo do desenvolvimento do curso, identificando aspectos que emergem dessa experiência;

– Analisar as práticas pedagógicas elaboradas e desenvolvidas pelos professores participantes do curso de formação continuada “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores”, identificando as abordagens do aspecto valorativo presente nessas propostas;

– Verificar as possibilidades e limites do desenvolvimento de práticas de EA e seu conteúdo valorativo no contexto da estrutura escolar, levando em consideração a implementação da nova proposta curricular nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental que ocorreu na ocasião.

---

<sup>1</sup> Projeto de Extensão Universitária - Instituto de Biociências, UNESP – Rio Claro - ID número 2634 (pesquisa a ele articulada encaminhada ao Comitê de Ética do IB – UNESP - parecer favorável, protocolo número 6798, datado de 30/10/2007)

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. Educação Ambiental e os Valores

Como já apresentado, consideramos como Carvalho (2006) que a dimensão valorativa é indispensável para se tratar a questão ambiental no processo educativo. O trabalho com valores se faz importante para a educação ambiental no sentido de importância de se reorientar a relação do homem com a natureza, uma questão que é inerente à dimensão dos valores. Essa perspectiva vai de encontro do que afirma Puig (1998):

“Um dos motivos que torna muito conveniente o ocupar-se da educação moral reside no fato de que hoje os problemas mais importantes que tem apresentado a humanidade em seu conjunto não são problemas que tenham uma solução exclusivamente técnico-científica, mas sim situações que precisam de uma reorientação ética dos princípios que as regulam.” (PUIG, 1998, p. 16).

Reconhecemos, como Grün (1996) que, na escola predomina uma visão racionalista de mundo, apoiada na distinção entre natureza e sociedade, fato e valor, ciência e ética, que leva a uma dificuldade, dentro dos currículos escolares tradicionais, em propiciar a compreensão da crise ambiental de forma crítica. No nosso entendimento, o enfrentamento dessa visão racionalista não pode ser feito sem uma reflexão dentro do campo da ética, que pode permitir a compreensão crítica e reorientação da relação sociedade/natureza.

Nesse sentido Loureiro (2003, p. 46) afirma que, ao se trabalhar dentro de uma perspectiva transformadora, quando se prega a mudança de valores, atitudes e comportamentos, a educação ambiental deve buscar “estabelecer processos práticos e reflexivos que levem à consolidação de valores que possam ser entendidos e aceitos como favoráveis à sustentabilidade global, à justiça social e à preservação da vida”. Nessa perspectiva de estabelecer processos para a consolidação de valores, concordamos com Zabala (1998) e Puig (1998), quando afirmam que a abordagem dos valores deve ocorrer por meio de práticas escolares explícitas e intencionais para este fim, permitindo aos alunos a reflexão e construção dos valores trabalhados.

Nessa direção, visando sempre a autonomia do indivíduo, Puig (1998) afirma que a educação moral ou educação em valores não deve se tratar de imposição de conduta, e sim

capacitar o indivíduo a orientar-se de forma racional e autônoma naquelas situações em que lhes é apresentado um conflito de valor.

Ainda concordando com Puig (1998), e ressaltando para não cairmos no extremo oposto da imposição de conduta, que seria um total relativismo de valores, Bonotto (2008) afirma que é necessário posicionamento frente às questões valorativas que envolvem a temática ambiental, pois elas dizem respeito à sobrevivência de todos os seres do planeta, que esta autora denomina como valores ambientalmente desejáveis.

Segundo a autora, podemos reconhecer os valores ambientalmente desejáveis a partir do “Tratado de educação global para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”, elaborado pela sociedade civil e apresentado na ECO-92, sendo assim representativo dos anseios da sociedade preocupada com a questão ambiental. Os princípios apresentados nesse documento envolvem aspectos ligados à: valorização da vida, valorização da diversidade cultural, valorização de diferentes formas de conhecimento, valorização de uma sociedade sustentável e valorização de uma vida participativa.

Bonotto (2008) aponta também que, paralelamente ao campo da ética, ao qual tais posicionamentos valorativos dizem respeito, a valorização estética da natureza pode propiciar novas possibilidades de trabalho que colaborem para a mudança da relação sociedade-natureza. Segundo a autora, a apreciação estética representaria uma percepção ampla da realidade e dessa forma:

“(…) a apreciação estética nos permitiria ampliar nossa apreensão da natureza. Abrir-se para esta outra forma de conhecimento, portanto, com a conseqüente valorização da dimensão estética da natureza, poderia contribuir, significativamente, para a construção de nova forma de relação ser humano-natureza” (BONOTTO, 2008, p. 299).

Segundo Carvalho (2006) a abordagem estética, confrontaria a perspectiva Iluminista (sendo o Iluminismo a expressão máxima do racionalismo) de racionalização da beleza e dos mistérios da natureza, reorientando nossa própria visão da natureza.

Assim, partindo da perspectiva de Carvalho (2006) do trabalho com as três dimensões da educação ambiental, Bonotto (2008) considera que o trabalho com valores deve contemplar também, de forma equilibrada e articulada, três novas dimensões que se desdobram a partir desta dimensão valorativa (Figura 2). Seriam estas dimensões relativas à:

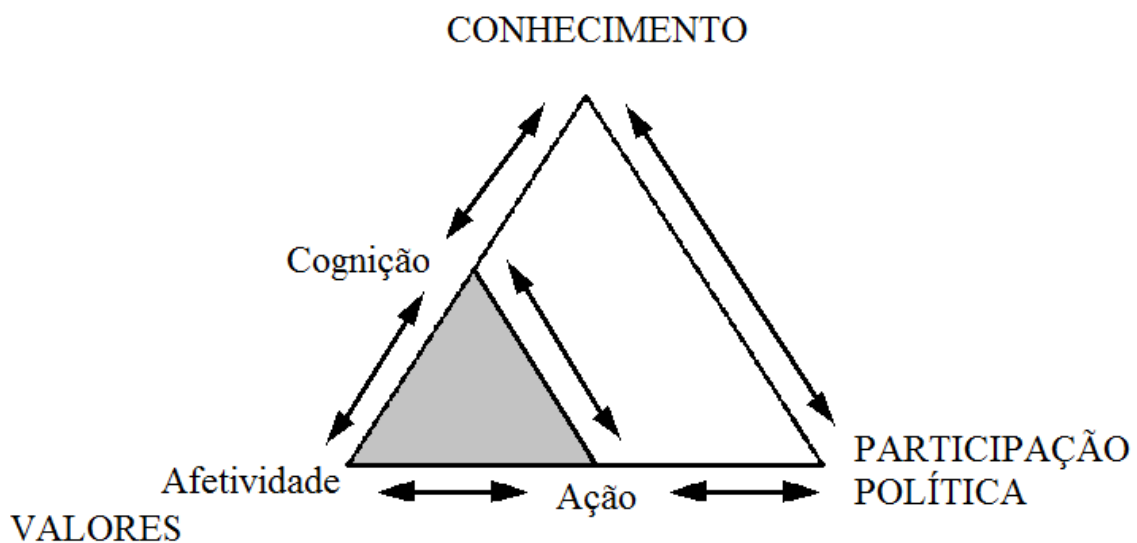
- Cognição: reflexão sobre as idéias, concepções, sentimentos e valores relativos a um foco de interesse (um dado assunto ou objeto, valores a ele associados ou, mesmo, um valor em si), permitindo a elaboração de compreensões, análises e juízos de valor a seu respeito;

- Afetividade: trabalho de sensibilização e envolvimento, identificação e expressão dos sentimentos; de apreciação estética com relação ao valor apresentado;

- Ação: vivência de situações reais de envolvimento com o valor apresentado/desejado, buscando a complexidade das experiências, a serem tanto apreciadas como refletidas. A construção de um valor, em última instância, se revelará no plano da ação, como hábitos ou atitudes coerentes com o valor construído.

Esta abordagem para a educação em valores é corroborada por Payá Sanchez (2010), quando essa autora apresenta o triângulo da afetividade, ação e cognição:

“los valores tienen una función afectiva (...), y una función volitiva por la que permiten guiar o ajustar el comportamiento de una persona a lo que ella estima o considera adecuado o preferible en determinada situación. Los valores desempeñan, asimismo, una función cognitiva o intelectual que no es la más importante por lo que en modo alguno pueden quedar reducidos a ella.” (PAYÁ SANCHEZ, 2010, p. 43).



**Figura 2.** A dimensão dos valores, da proposta de Carvalho (2006), se desdobra em três novas dimensões, conforme proposto por Bonotto (2003).

A seguir, e de acordo com nosso foco de interesse nesse trabalho, nos deteremos mais na discussão referente ao trabalho com Valores.

## 1.2. A formação de valores éticos e estéticos para a cidadania

Como afirmamos anteriormente, na educação ambiental em que acreditamos, trabalha-se no sentido de formar cidadãos. “Cidadania” é um termo frequentemente usado nos discursos de educadores, no entanto, muitas vezes essa palavra é esvaziada ou deslocada de seu sentido, numa direção pouco interessante do ponto de vista da democracia, de modo que “cidadão” passa a designar, implicitamente, indivíduo cumpridor de deveres e detentor de direitos, ambos colocados a ele por agentes ou entidades (o patrão, as autoridades, o governo, entre outras), ou mesmo, um mero “consumidor”.

“Democracia” também é um termo que, do ponto de vista de nosso referencial teórico pode sofrer um reducionismo, a ponto dos ditos “cidadãos” não enxergarem o exercício da cidadania muito além da participação em eleições e plebiscitos, entre outras ações esporádicas. No nosso entendimento, cidadania implica na participação ativa nas decisões e resolução de problemas que envolvam a vida pública.

Segundo Rodrigues (2001), cidadania pressupõe a liberdade, a autonomia e a responsabilidade e sendo assim, participar da organização da vida social constitui um dever dos cidadãos. Este autor afirma também que:

“O exercício da cidadania compreende duas ações interdependentes: a primeira refere-se à participação lúcida dos indivíduos em todos os aspectos da organização e da condução da vida privada e coletiva; e a segunda, à capacidade que estes indivíduos adquirem para operar escolhas. Ambos os aspectos caracterizam o sujeito identificável como cidadão.” (RODRIGUES, 2001, p. 238).

A democracia, modelo político desejável para uma sociedade constituída por cidadãos, pressupõe justiça, igualdade e equidade. Sobre os aspectos da igualdade e equidade, que a princípio podem parecer semelhantes, Araújo (2000) explica que a equidade “reconhece o princípio da diferença dentro da igualdade” (ARAÚJO, 2000, p. 5), permitindo então o direito à diversidade, que constitui um aspecto da liberdade, enquanto que a igualdade deve estar presente ao se considerar direitos e deveres.

Rodrigues (2001) ainda afirma que a democracia é “a única forma de organização política que encaminha os conflitos de vontades para processos de superação e de negociação independentes do recurso à violência”. Mas vale lembrar que a democracia é um projeto político, ou seja, está sempre em processo de construção, sobre isso, Rodrigues (2001, p. 239) nos traz uma interessante figura:

“Lançando mão de uma metáfora, podemos dizer que a democracia é semelhante a uma estrada que nos leva a um ponto que sempre se afasta quando dele



nos aproximamos, e se o atingimos, ele não apresenta a aparência que nós lhe atribuíamos. De certo modo, frustra-nos sempre. No entanto, é um projeto civilizatório que vem sendo construído, pedra sobre pedra, há mais de dois mil anos.”

Levando em consideração a complexidade dos aspectos que definem um cidadão, entendemos que o processo de formação deste se faz igualmente complexo. Entender como se dá esse processo é imprescindível para se entender a educação em valores.

Primeiramente, ao pensar no desenvolvimento de um indivíduo, não podemos considerar apenas o ponto de vista biológico, pois o ser humano é um ser social (Rodrigues, 2001). A partir disso consideramos, como Puig (2004), que a abordagem sociocultural é a mais adequada para o entendimento da formação da personalidade moral, pois essa abordagem assume que a cultura e as interações sociais têm a mesma importância que os aspectos biológico e mental nesse processo de formação. Dessa forma ele nos conduz ao seguinte entendimento:

“as formas sociais, as tradições culturais e as instituições não são apenas um cenário onde atuam os sujeitos, mas também influências que dão forma à sua mente, a seu modo de ser e ao conjunto de seus comportamentos. Dito de outra maneira, os conteúdos que dão forma aos sujeitos têm uma origem sociocultural. A mente é um produto da sociedade e da cultura.” (PUIG, 2004, p. 37).

Nesse sentido, Tassoni (2000, p. 1), baseada em Vygotsky, afirma que o indivíduo se desenvolve a partir de sua inserção na cultura, através da interação social com os demais indivíduos e “apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas”, dessa forma ele vai “evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas”, que o ajudarão a “conhecer e controlar a realidade”.

A essas práticas culturais, ou seja, ações realizadas dentro de um contexto sociocultural onde se daria a formação do indivíduo, Puig (2004) denomina como “práticas”. Nesse ponto o autor chama-nos atenção para que o conceito de “prática” não seja entendido aqui como significando algo oposto à teoria, e sim como curso de ações pautadas culturalmente.

No intuito de promover uma formação moral dos indivíduos, os educadores podem desenvolver práticas voltadas para essa questão, que possibilitem ao indivíduo o desenvolvimento de uma identidade pessoal, superando a mera individualidade e gerando sentimentos de autoestima, de confiança nas próprias possibilidades, de autonomia e de responsabilidade pessoal (PUIG, 2004).

Segundo Puig (2004), os educadores, ao elaborarem e implementarem uma prática dentro dessa perspectiva, devem ter clareza quanto à **intencionalidade** de tais práticas, ou

seja, ter claros os objetivos que pretendem atingir, e, sobretudo, os valores que querem trabalhar, possibilitando que a escola se torne um espaço rico em práticas morais que expressem os valores que se pretende estimular.

Nesse sentido, um trabalho abrangente com valores, deve considerar as seguintes características: ser **específico**, ou seja, trabalhar com estratégias próprias e pensadas prioritariamente para tal desenvolvimento; ser **transversal**, contando com o trabalho integrado do corpo docente da escola e ser **sistemático**, no sentido de não se restringir a atividades ocasionais e desordenadas (PUIG, 1998).

## 2. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

De acordo com nossos interesses de pesquisa, que se voltavam não somente a investigar o produto final (as práticas elaboradas pelos professores), mas buscava compreender todo o processo vivido pelos professores ao longo de todo o curso de formação, com seus entendimentos e perspectivas diante da proposta educativa que lhes fora apresentada, a pesquisa foi conduzida sob uma abordagem qualitativa. As principais características dessa abordagem, listadas por Bogdan e Biklen (2006), são:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O curso de formação, com carga horária de 60h, envolveu 17 reuniões, que ocorreram quinzenalmente, em uma sala de reuniões do laboratório de ensino do Departamento de Educação da UNESP. Dessas reuniões participavam, além dos professores de escolas públicas de ensino fundamental, colaboradores ligados à UNESP, sendo estes alguns graduandos, pós-graduandos e professores universitários, além da coordenadora.

Vale ressaltar que, inicialmente, quando o curso foi divulgado, dezesseis professores manifestaram interesse em participar dele, no entanto, apenas oito compareceram ao seu início, sendo que os demais, ao serem contatados declararam como motivo da desistência, aulas assumidas no mesmo horário do curso ou problemas pessoais. Dos oito docentes participantes, dois se afastaram no decorrer do ano, um deles por motivos de saúde, e outra por licença gestante. Restaram então seis professores que prosseguiram no segundo semestre, sendo que, destes, apenas três (E, G e L)<sup>2</sup> elaboraram e desenvolveram os planos de ensino (atividade necessária para a conclusão do curso). Os demais professores (incluindo a

---

<sup>2</sup> Por questões éticas, para a preservação da identidade dos professores citados neste trabalho, seus nomes não são revelados, sendo cada um deles representados por uma letra maiúscula (C, M, G, E e L). Nos trechos referentes às aulas, os alunos foram numerados quando necessário, também para a preservação de suas identidades.

professora C, citada nesse trabalho), indicaram vários impedimentos para realizar essa tarefa e não concluíram o curso.

Dos professores participantes do curso inicialmente, a maioria pertencia à área de Ciências e Biologia, sendo apenas dois da área de Língua Portuguesa. Dos concluintes, os professores G e L pertenciam à área de Ciências e Biologia, e a professora E à área de Língua Portuguesa.

O curso teve como foco, no primeiro semestre, o embasamento teórico, e no segundo semestre, o desenvolvimento de práticas pedagógicas dentro da proposta do curso. Durante todo o curso, foram realizados procedimentos para a coleta de dados, através de filmagens das reuniões e das aulas desenvolvidas pelos professores, relatórios elaborados pelos professores. Os dados analisados no presente trabalho foram extraídos das fontes listadas a seguir.

- Relatórios elaborados pelos professores participantes do curso, nos quais foram registradas reflexões pessoais a respeito das experiências vivenciadas a partir do curso, especialmente as práticas pedagógicas realizadas;

- Planos de ensino elaborados pelos professores;

- Filmagens realizadas nas reuniões do curso de formação continuada “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores”;

- Filmagens realizadas durante as aulas em que ocorreu o desenvolvimento dos planos de ensino de duas das professoras participantes do curso, junto aos seus alunos.

Nesse ponto é necessário esclarecer que o professor L não teve suas aulas filmadas, pois, ao desenvolver suas práticas, não comunicou à colaboradora responsável pela filmagem de suas aulas, os dias e horários em que ocorreriam.

Para a análise dos dados foi utilizada a metodologia da análise apresentada por Lüdke & André (1986), que diz respeito à categorização dos dados:

“O primeiro passo dessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial dos conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais.” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p, 48).

Dessa forma, após reunir o material referente aos dados de pesquisa e com base nos objetivos apresentados anteriormente, definimos As unidades iniciais de análise, buscando identificar dados relacionados aos nossos objetivos de pesquisa:

- Reflexões que emergiram do curso e que influenciaram as práticas pedagógicas;

- As práticas pedagógicas e a abordagem das dimensões valorativas trabalhadas;
- Influência manifestada do contexto escolar.

Através dessas unidades principais, os dados foram classificados e, especificamente para a unidade referente ao aspecto valorativo, houve a divisão dos dados em categorias de análise, definidas a priori, através do referencial teórico (BONOTTO, 2003), sendo elas referentes a cada uma das dimensões do trabalho com valores: cognição, ação e afetividade. Na etapa de apresentação e discussão dos dados analisados, organizamos aqueles relativos à abordagem do aspecto valorativo em dois momentos. O primeiro momento traz as descrições das práticas realizadas pelos professores, um a um, com a indicação das dimensões abordadas no decorrer delas. O segundo momento traz a discussão dessa abordagem dentro de cada uma das dimensões, reunindo os dados do conjunto dos professores investigados.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A seguir, apresentamos e discutimos os resultados através de dois tópicos principais: um acerca das reflexões que emergem do curso e que influenciam diretamente as práticas pedagógicas e outro a respeito das práticas pedagógicas e a abordagem do aspecto valorativo nestas práticas, sendo que, para este segundo tópico, primeiramente traremos uma descrição das práticas realizadas pelos professores e depois trataremos da discussão da abordagem de cada esfera da dimensão valorativa.

#### **3.1. Reflexões que emergem do curso e que influenciam as práticas pedagógicas**

O primeiro semestre do curso teve como foco a apresentação e estudo da fundamentação teórica sobre a Educação Ambiental e o trabalho com Valores, através de leituras individuais (não presenciais) e discussões conjuntas. O segundo semestre foi dedicado à proposta de atuação, quando os professores elaborariam um plano de ensino a ser aplicado junto a pelo menos uma das classes para as quais davam aulas. Este plano de ensino deveria contemplar a temática do curso.

Do início ao fim, nas reuniões do curso, se procurou organizar um espaço colaborativo, para compartilhamento de experiências, materiais, ideias, estimulando com isso a realização das atividades de educação ambiental frente a essa proposta específica envolvendo valores, que constituíram a princípio um desafio ao professor.

Sobre isso, uma das professoras diz na reunião:

*“Porque se eu ficar em casa pensando sozinha eu não vou ter ideia. Eu venho aqui, trabalho com você, trabalho com outro e trabalho com outro, eu estou tendo ideia pra mudar. Pelo menos dentro de uma sala de quarenta eu sei que dois eu consigo mudar a cabeça, não mudar, mas educar.”* (Professora C).

Assim, conforme o seguimento da proposta do curso, no início do segundo semestre a troca de ideias, sugestões a respeito dos materiais a ser utilizados é mais intensa, no sentido de voltar-se para a elaboração, por parte dos professores, de seus planos de ensino, a ser posteriormente implementados.

Evidenciou-se desde o início dificuldades para a elaboração dos planos de ensino. No sentido de superar esse problema, a coordenadora propôs que nas reuniões se desse uma elaboração coletiva desses planos, para que esses professores, tendo apoio dela, coordenadora,

das colaboradoras e dos próprios professores, se sentissem mais confiantes nessa tarefa, devendo a partir desse plano comum realizar as adaptações frente às especificidades de cada classe.

Nesse ponto é necessário dizer que poucos professores (apenas três dos oito) concretizaram esse trabalho. Os demais, apesar de continuarem frequentando as reuniões no início do semestre, quando cobrados da necessidade de realizarem as tarefas acordadas, com a entrega inclusive das reflexões solicitadas a cada encontro, nem deram início às atividades com os alunos e aos poucos se afastaram do curso.

A escolha de um tema comum a ser trabalhado foi feita pelos professores, que para tal, levaram em consideração as discussões realizadas durante as reuniões do curso e também as possibilidades de trabalho do tema frente ao contexto escolar. O tema lixo e sua relação com o consumismo foi emergindo nas discussões das reuniões do curso como um tema promissor a ser trabalhado em sala de aula. As professoras E e G escolheram trabalhar exatamente essa temática, pois vislumbravam que através desta poderiam proporcionar aos alunos, por meio das práticas pedagógicas, reflexões que os levassem a uma visão mais crítica do processo de produção do lixo enquanto problema ambiental a ser enfrentado. O professor L também escolheu trabalhar essa temática, dando ênfase mais especificamente ao assunto “descarte de resíduos sólidos” porque percebeu uma grande receptividade dos alunos para ele, que já vinha sendo apresentado à classe, além disso, as discussões em torno deste lhe permitiriam abordar os temas lixo e consumismo de forma generalizada.

Antes de partirmos para a análise das práticas em si, observaremos dois aspectos que emergiram e se destacaram durante as discussões das reuniões do curso e que se refletem no trabalho com valores. Um deles refere-se a questão da carência de uma reflexão prévia sobre o tema dos valores.

Durante o curso, os professores demonstraram não ter tido formação prévia para trabalhar com valores na escola. Sendo assim, antes de participarem do curso, ao se depararem com situações em sala de aula que envolviam a questão valorativa, relatavam que acabavam por abordá-la de forma difusa, sem aprofundamento, pois não tinham o conhecimento sobre o assunto nem, portanto, a intenção de trabalhar com valores. Em uma das reuniões, a professora E relata uma experiência a esse respeito:

*“Eu estava lembrando agora, eu fiz isso [atividade de discussão de dilema que estava sendo discutida na reunião como atividade para se trabalhar com conflito de valores], mas eu não pensei nisso quando eu fiz uma atividade com eles, que na verdade eu queria que eles trabalhassem a questão de pensar num argumento e escrever um argumento, então eu estava trabalhando com fábulas, alias era uma atividade pros alunos que tinham dificuldade mesmo,*

*no aprendizado, aí trabalhamos com a fábula da cigarra e das formigas, e nós fizemos o julgamento da cigarra, e agora [conversando sobre valores] eu comecei a pensar em como é que foi essa atividade, e quantos valores ali apareceram, nos argumentos deles agora eu começo a pensar (...), no momento não foi essa a intenção”.*

Se, ao realizar essa prática, a professora tivesse em mente o trabalho com valores, ela poderia ter encaminhado a atividade no sentido de, além de trabalhar a argumentação como atividade da disciplina de Língua Portuguesa, trabalhar o conflito de valores existente na fábula, através do qual os alunos poderiam desenvolver um juízo de valores, exercitando assim uma autonomia necessária para o enfrentamento de dilemas morais. Percebeu-se assim, ao longo dos diálogos estabelecidos com os professores no curso, o quanto o assunto era uma novidade, e, assim sendo, os entendimentos e práticas que se estabeleceram corresponderam a um primeiro encontro dos professores com a temática do trabalho com valores na escola.

Outro ponto que nos chamou a atenção se refere à questão da postura do professor diante dos valores e valorações que são apresentadas em classe.

Para realizar o trabalho com valores também se faz necessário um posicionamento, por parte do educador, em relação a uma postura mais neutra ou mais afirmativa quanto aos valores e valorações trabalhados. No caso do referencial apresentado no curso, este se pautava a favor de uma posição mais afirmativa com relação a certos valores que deseja que os alunos construíssem no caso, os denominados de valores ambientalmente desejáveis. A reflexão estabelecida no curso dava-se, assim, em torno das possibilidades de se afirmar valores de forma não doutrinária, possibilitando ao aluno refletir sobre ele de forma autônoma. Durante o curso, os professores foram levados a refletir sobre sua postura diante dos alunos a partir dessa questão, que se mostrou como um grande desafio. Uma das professoras, num primeiro momento se manifesta a favor de um posicionamento firme:

*“Eu acho que deixar de falar, jamais. Eu estou com um aluno lá que foi encaminhado pelo juiz. Já foi preso... E hoje eu falava pra ele, eu falei ‘vocês estão tendo a oportunidade de ter uma escolha, vocês que vão escolher; vocês estão numa escola, vocês estão tendo aprendizado, vocês estão tendo a oportunidade. E vocês tem a oportunidade de escolha de querer ser bandido, ser preso, morrer novo...’. Eu falo assim ‘vocês que vão escolher, qual é a escolha de vocês?’. Então ele ficou meio assim. Eu falei assim mesmo, pra mostrar pra ele que ele tinha uma escolha de mudar, se ele quisesse”. (Professora G).*

Em outro momento, após refletir sobre sua postura, essa mesma professora se mostrou receosa de, ao se posicionar a favor de seus valores, tomar uma atitude doutrinária, de imposição de valores, como ela manifesta na reunião:



*“Porque eu fico muito com medo de ser muito... como eu posso dizer? De passar os meus valores; mesmo que eu não queira, eu acabo falando ‘mas, e aquilo lá...’ induzindo. Eu tenho medo de induzir; eu queria conseguir uma forma (...) para trabalhar com eles que não os induzisse a ter uma resposta”.*

No decorrer do curso, a partir do dilema dessa professora, se desenvolve uma discussão a respeito da diferença entre doutrinar e ter posicionamento, afirmar valores. Enquanto o posicionamento permite ao professor orientar os alunos para que construam valores desejáveis através de questionamento, a doutrinação traz as respostas prontas e as impõe. A própria professora G faz uma interessante observação a respeito de dar respostas prontas para os alunos: *“Dependendo da pergunta que você faz, você já está dando [a partir da entonação] a resposta”.*

Após essa reflexão, durante o desenvolvimento de suas práticas, em seus relatos nos encontros ela declara que passa a buscar o cuidado de não apresentar os posicionamentos de forma fechada para os alunos, e sim fazê-los chegar a ele através de questionamentos sucessivos.

Assim, conforme ela relata na reunião do curso teria dito: *“Eu estou me policiando pra não tentar falar ‘Ó, é isso; é consumismo’. Não, ‘mas que você acha? Você acha que está certo? Você não acha legal a gente comprar um monte de brinquedo novo?’”.*

Nessa etapa, ela nos afirma que percebera a diferença entre se posicionar e doutrinar. Mas podemos nos perguntar até que ponto essa distinção está de fato clara e representa uma postura que pode se estabelecer de forma definitiva.

A professora E também parece concordar com o posicionamento do professor a favor de um valor desejável. Em dado momento da discussão a esse respeito ela nos diz: *“mas não é interessante? num momento a gente tem, não que induzir, mas tem que colocar esse valor e você até comparar com o valor que ele tem. Por que não?”* dessa maneira, ela afirma ver o posicionamento como uma forma de contribuir com o aluno para a construção de seus próprios valores, sem que o professor permaneça em uma postura de total relativismo.

## **3.2. As práticas pedagógicas e a abordagem do aspecto valorativo**

### **3.2.1. As práticas pedagógicas de cada professor**

O relato das práticas, por parte dos professores, não é uniforme, pois cada um o fez de maneira diferente ou através de diferentes meios, por vezes utilizando linguagem mais objetiva, outras mais descritiva, eventualmente trazendo os detalhes durante as reflexões escritas (nos relatos reflexivos que cada professor deveria fazer após cada aula desenvolvida junto aos alunos), ou, no caso do professor L, que não elaborou um relatório reflexivo sobre as práticas por ele desenvolvidas, expressas verbalmente durante as reuniões do curso. Além disso, nem sempre os planos de aula e relatos dos professores seguem uma ordem cronológica, devido a adaptações feitas em suas propostas iniciais que não foram retificadas por escrito; essas adaptações, no entanto, podem ser observadas apenas no caso das aulas filmadas. Considerando todos esses aspectos, realizamos uma compilação das informações relativas às práticas realizadas, a partir dos dados de pesquisa e elaboramos uma descrição destas práticas, como uma tentativa de uniformização dos registros, para que possamos contextualizar as práticas realizadas e fazer uma análise inicial destas.

A seguir, apresentamos a descrição das práticas pedagógicas dos professores, contendo indicação das séries trabalhadas, disciplina de atuação do professor e as práticas pedagógicas na ordem cronológica em que foram realizadas.

#### **3.2.1.1 Práticas pedagógicas do professor L**

As práticas foram desenvolvidas junto a duas quintas séries, no período de aula da oficina pedagógica “Saúde e Qualidade de Vida”. Essa e outras oficinas fazem parte da proposta da escola de tempo integral, presente na ocasião em algumas escolas públicas estaduais. Nessa escola, as aulas das disciplinas convencionais eram realizadas no período da manhã, e a tarde realizavam-se as oficinas pedagógicas, cuja proposta de trabalho permitia uma liberdade maior ao professor, inclusive seu desenvolvimento na forma de projetos, conforme será discutido no tópico relativo ao contexto escolar.

O tema específico trabalhado pelo professor foi o descarte de resíduos sólidos, especificamente pilhas e baterias, sendo que ele também abordou o tema “consumismo”, atrelando-o a este tema principal. O professor chegou ao tema através da leitura e discussão junto aos alunos, do texto “o lixo na sociedade” (trabalhando assim com a dimensão cognitiva

do trabalho com valores). Esse texto fazia parte do caderno do aluno ( material elaborado a partir da proposta curricular do governo do estado de São Paulo estabelecido no ano em questão) para a disciplina de Ciências. A discussão pretendida foi no sentido de trabalhar os conceitos de lixo, de meio ambiente e de resíduo. Uma parte do texto trazia a questão do lixo eletrônico, que chamou a atenção dos alunos, como podemos observar no relato do professor:

*“Já veio a discussão da pilha, por que da pilha? ‘Professor, eu tenho um monte de pilha em casa, um monte bateria, um monte de celular, o que eu faço? Minha mãe guarda, ou minha mãe joga no lixo normal’. Aí veio a outra questão, eu perguntei: ‘será que pode jogar no lixo comum?’ , veio outro aluno e falou: ‘não, professor, só que eu não sei por que’. Aí eu dei toda aquela explicação: ‘não, é porque se ela for jogada em lixo comum vai liberar substâncias e acaba indo pro aterro sanitário, vai pegar lençóis freáticos...’”*

Sobre a participação dos alunos nas discussões, o professor observa:

*“É assim, é muita discussão, e eles são fervorosos de ideia, a 5ª série...”*

Na semana seguinte, o professor dá continuidade ao trabalho e, tendo em mente orientar os alunos a realizarem uma intervenção relacionada ao problema discutido (e o trabalho com a dimensão da ação), coloca para os alunos a questão:

*“O que vocês acham que nós devemos fazer pra tentar mudar, reverter (o problema)?”*

O professor nos relata o que aconteceu em seguida:

*“Aí eles falaram: ‘Professor, nós poderíamos fazer cartazes pra colocar na escola pra fazer uma campanha de coleta!’. E isso eles [os próprios alunos] anotando. ‘Professor, nós poderíamos fazer um cartaz e colocar lá fora e fazer ponto de entrega aqui e a gente levar, ou destinar pra um lugar correto’. Nisso a menininha levantou e falou: ‘Professor, meu pai faz banner, ele pode fazer’. Esses dias, ontem, o pai dela chegou junto à coordenadora pedagógica lá e disse: ‘Eu faço com um retalho de um material que eu tenho, e a gente pode fazer aqui um ponto de entrega dessas pilhas e baterias’. Outra ideia: ‘Professor, nós podemos fazer vídeos e mostrar pra todo mundo da escola pra eles poderem nos ajudar, porque é difícil nós da 5ª série chegar pros grandões –eles falam assim, grandões – chegar e pedir ‘ você tem uma pilha pra me dar?’, aí eles vão falar ‘não, não tenho pilha não’, desse jeito, então, professor, você poderia passar um vídeo, que vai estar explicando o porquê nós vamos estar coletando; e esse vídeo a gente também pode passar na Casa Aberta que vai ser em outubro’. E isso, ideia deles, eu não abri a boca. A coordenadora, ela assistiu a essa aula comigo, porque ela, de vez em quando vai lá, ela ficou chocada, eu também fiquei. Eu não sabia se eu ficava feliz, mais do que eu já estava, eufórico, porque foi tudo deles, eu ainda fico [eufórico] quando eu conto, porque foi impressionante como eles fizeram. E agora nós já estamos no processo de montagem dos cartazes; eles estão montando pra colocar lá fora, pra espalhar na escola, e o pessoal ir depositar as pilhas.”*

O professor deu seguimento à proposta contemplando as ideias dos alunos, demonstrando, assim, valorizá-las. Para a elaboração dos cartazes, ele levou jornais e revistas para que os alunos pudessem recortar e utilizar as figuras destes. Com a preocupação de que

os alunos não colocassem muitos textos ou textos longos nos cartazes, lembrando que se destinariam à campanha e precisavam chamar a atenção, o professor pediu a intervenção da professora que dava aulas de Língua Portuguesa para essas classes, para que esclarecesse aos alunos sobre a elaboração de cartazes. Os alunos passaram várias aulas confeccionando esses cartazes, concomitantemente a outras etapas do projeto. Essa atividade pode ter possibilitado aos alunos um contato com a dimensão afetiva do trabalho com valores, a partir da experiência estética que proporcionaria, entretanto, em nenhum momento o professor expressa que essa tenha sido sua intenção.

Na sequência das atividades, alguns alunos levaram para o professor vídeos baixados da internet sobre o tema, com o intuito de que fossem destinados à atividade de conscientização das outras turmas da escola. O professor utilizou esses vídeos juntamente com outros que ele havia selecionado, e passou para toda a escola. Um dos vídeos era uma reportagem de um noticiário televisivo, mostrando um grande depósito de pilhas em uma universidade, pois ainda não disponibilizavam de um meio de destinação correto. Os alunos questionaram o professor:

*“Professor, e se acontecer de ficar igual isso daí?”*

Essa pergunta acompanhou os alunos e o professor durante todo o restante do projeto. O professor tentou entrar em contato com várias instituições que recolhiam pilhas e baterias, no entanto, nenhuma parecia oferecer uma solução apropriada para esse problema, pois, na maioria dos casos, descobriu-se que esse material coletado era destinado a aterros sanitários especiais, mas o acúmulo de resíduos nesses aterros ainda seria um problema.

Embora essa questão pairasse no ar, o projeto prosseguiu.

O próximo passo foi colocar uma caixa de coleta de pilhas e baterias usadas no pátio da escola, ideia dos alunos para que não se atrapalhasse a aula de ninguém, visto que antes a coleta era feita durante a aula do professor L.

Nesse ponto do desenvolvimento das práticas, a coordenadora do curso de formação, tendo em vista o andamento do projeto no sentido do engajamento dos alunos, sugeriu ao professor L que estimulasse os alunos a elaborar um vídeo próprio sobre o tema. Assim, além de estar envolvendo a dimensão da ação neste trabalho, propiciando aos alunos uma ação coletiva, a elaboração do vídeo poderia constituir uma rica experiência estética para eles. O professor notou a receptividade dos alunos diante dessa proposta. Para que eles tivessem um exemplo de formato de documentário, o professor levou um documentário de um projeto do qual ele tinha acesso para que eles assistissem e passou a organizar a filmagem dos alunos nas

atividades seguintes, para composição do documentário, e permitiu que os próprios alunos se filmassem.

*“Então a questão do vídeo, eu dei na mão deles essa semana a câmera, e a gente estava desenvolvendo os cartazes para pôr na escola, para fazer a campanha na escola de coleta. Então eu deixei a cargo deles a câmera e eles mesmos fizeram o vídeo.”*

A atividade seguinte foi a entrevista de pessoas da comunidade pelos alunos, através de um questionário elaborado por eles próprios.

A partir das respostas, foram elaborados gráficos a respeito da opinião das pessoas sobre questões ambientais e os resultados foram discutidos em aula. O tema consumismo aparece brevemente na discussão:

*“No dia da discussão, mudou um pouco [o foco] da pilha, e foi a respeito do que eles estavam consumindo que não tinha necessidade; aí veio a questão do I Phone, que agora é moda. Todo mundo quer ter um I Phone, e [alguns alunos] falando que não tem necessidade; eles estavam comentando, ‘Professor, eu tenho um celular, eu tenho uma câmera digital, e eu um MP4, só que todos eles estão dentro de um, que é o I Phone, porque eu vou comprar um I Phone?’. Aí o outro já falou ‘Ah, porque é legal porque é digital, porque é na tela...’... Então, quer dizer, foi levantada essa questão.”*

Sobre a questão a respeito do destino das pilhas, próximo ao término do projeto, o professor não havia encontrado uma solução adequada. Ao relatar o problema em uma das reuniões do curso de formação, o professor recebeu a sugestão, de uma das colaboradoras, de transformar o montante de pilhas e baterias arrecadadas em arte (lidando com a dimensão estética do trabalho com valores), a ser exposta à comunidade, como forma de denúncia a respeito da falta de solução para o problema. Uma das professoras participantes do curso sugeriu que as pilhas fossem colocadas num recipiente transparente, com um boneco dentro, como se estivesse se afogando nas pilhas. O professor adotou a ideia e a executou junto a dois alunos de uma 7ª série, que segundo ele apresentavam maior habilidade artística para dar conta da tarefa. O resultado foi exposto à escola toda, com o objetivo de apreciação e reflexão.

Já o documentário foi elaborado a partir das ideias dos alunos, usando as fotos e filmagens das atividades por eles executadas. O professor fez a edição do documentário fora do horário de aula, e para isso pediu a participação de três alunos que não quiseram aparecer nas filmagens. O resultado foi um documentário de 16 minutos, que depois foi apresentado aos demais alunos participantes do projeto.

### 3.2.1.2. Práticas pedagógicas da professora E

Para o desenvolvimento do plano de ensino, a professora E escolheu uma das turmas de 6ª série com as quais trabalhava. O motivo da escolha se deu pelo fato da professora perceber uma característica marcante nessa turma, conforme descrito pela professora em seu plano de ensino: *“uma séria apatia em relação à participação em atividades, projetos ou situações que envolvam o coletivo e que digam respeito ao meio local e global em que vivem, em todos os seus aspectos”*. Tendo em vista a importância da participação como fator importante na vida dos alunos, enquanto cidadãos, inclusive no enfrentamento da questão ambiental, a professora pretendia, independente da temática a ser trabalhada, desenvolver a valorização da participação junto a essa turma. Chama a atenção o fato da professora buscar não uma turma com a qual sentisse facilidade para um trabalho diferenciado, mas preocupada de fato com a aprendizagem de seus alunos, buscar a turma que necessitava do trabalho a ser proposto.

A disciplina de atuação da professora E, Língua Portuguesa, é uma das disciplinas avaliadas pelo SARESP<sup>3</sup>. Como a 6ª série passaria por essa avaliação, a professora nos indicou que não dispunha de muito espaço em seu cronograma para o desenvolvimento de uma proposta diferenciada, já que havia a necessidade de trabalhar, em tempo hábil, os conteúdos que seriam solicitados no SARESP e que se encontravam no caderno do aluno. Sendo assim, ela planejou utilizar apenas seis aulas para o desenvolvimento do plano de ensino.

O tema trabalhado, “lixo/consumo”, foi introduzido pela professora a partir do processo descrito a seguir.

Uma das atividades da apostila da proposta curricular do governo do estado propunha a discussão de uma história fictícia na qual uma aluna do ensino fundamental percebe um problema na escola onde estuda e passa a buscar e propor uma solução para o problema. Aproveitando a ideia de intervenção no ambiente escolar, a professora organizou uma excursão dos alunos pela escola, durante a qual eles identificaram e registraram através de fotografias os principais problemas visíveis da escola. Entre estes problemas, o que mais se destacou foi o lixo, conforme relatado pela professora a seguir:

---

<sup>3</sup> SARESP, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, é uma avaliação aplicada pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo para alunos da rede pública estadual. Esta avaliação também fornece dados ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que é consultado para distribuição de bônus aos os professores.

*“Nós fizemos a incursão pela escola, e eles iam mostrando o que eles queriam que fotografassem, o que era um problema para eles, aí fomos fotografando, fotografando, e [depois] eu coloquei as fotos para eles verem, e adivinha o que mais apareceu na lista que eles reiteraram? ‘O lixo’. O lixo na sala de aula, o lixo no pátio depois do intervalo... [Durante a incursão] eles me levaram lá no fundo, onde se acumulou o lixo, saquinho de tudo quanto é coisa, na quadra onde o mato já foi cortado há muito tempo, foi amontoado e ficou lá, rolo de arame farpado que foi largado lá não sei onde... Então foi o que mais apareceu, é o que mais incomoda os alunos, e tem sempre um que fala: ‘mas professora são os próprios alunos que fazem isso né, somos nós’.”*

Diante da identificação do lixo como um dos problemas da escola, a professora elaborou seu plano de ensino partindo desse tema, com o objetivo de que os alunos reconhecessem o lixo como um grande problema da nossa sociedade. Outro objetivo da professora era fazer com que os alunos associassem a produção de lixo ao consumismo, compreendendo os valores presentes na sociedade atual, ligados ao consumo exacerbado (refletindo sobre esses valores, ou seja, trabalhando-os no nível da dimensão cognitiva). Além disso, ela pretendia que os alunos aprendessem a valorizar o trabalho em grupo e participassem *“de forma mais consciente de debates e conversas que tenham como objetivo uma mudança de postura do indivíduo e da sociedade em relação à produção e à reutilização do lixo”*, conforme consta em seu plano de ensino, visando o trabalho com o valor da participação a partir da sua vivência pelos alunos.

A primeira atividade desenvolvida foi a exibição do curta-metragem *“Ilha das Flores”*, de Jorge Furtado, como forma de sensibilização frente ao tema, ou seja, envolvendo-os com uma apreciação estética (e lidando assim com a dimensão afetiva do trabalho com valores) e também como ponto de partida para um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos. Após a exibição, houve uma conversa com a classe na qual a professora perguntou aos alunos a respeito do que sentiram ao ver o filme. Em seguida a conversa prosseguiu no sentido de captar o entendimento dos alunos sobre o mesmo (um trabalho de natureza mais cognitiva). Nesse contexto, vários alunos levantam ideias em torno do problema do lixo.

A segunda atividade consistiu numa roda de conversa para trabalhar o conceito de lixo. Primeiramente os alunos receberam por escrito algumas definições de lixo extraídas do *“Guia Pedagógico do Lixo”*, da Secretaria do Meio Ambiente. Os alunos são convidados a ler as definições em voz alta, e em seguida à leitura de cada definição, a professora pergunta se todos entenderam e os estimula a falar se concordam ou não com o conceito apresentado e por quê, trabalhando a vivência da participação nas discussões, conforme a intencionalidade da professora manifestada nas reuniões do curso e registrada em seu plano de ensino.

Nessa atividade um aspecto importante foi observado pela professora: ela percebeu que os alunos falavam muito sobre reciclagem e poucos conseguiam associar o problema à produção de lixo e ao consumismo. Sobre o grau de envolvimento dos alunos frente ao problema, ela escreve em seu relato de aula: *“Ainda estou muito preocupada, pois os alunos ainda discutem o assunto como quem está fora da história, como alguém que não faz parte ou não é responsável pelo problema”*.

Nas aulas seguintes, com o objetivo de que os alunos fizessem uma associação mais definida entre lixo e consumo, e que refletissem sobre a ideia do descartável, associando o descarte de objetos ao descarte do indivíduo, a professora propõe a leitura, em duplas, da crônica “Compras de Natal” de Cecília Meireles, e do poema concreto “Lixo”, de Augusto de Campos. Primeiramente os alunos discutiram o texto com o colega de dupla e depois a professora coloca, oralmente, questões para que a classe respondesse. Partindo de questões relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, tal como: *“Esses textos são do mesmo gênero (literário)?”* e passando a questões relacionadas ao problema apresentados nos textos, a professora nota uma grande participação da turma na discussão. No entanto, quando ela pergunta: *“O que cada um de nós poderia fazer para produzir menos lixo? O que poderíamos fazer coletivamente para que se produza menos lixo?”* segundo relata a professora, os alunos têm dificuldade em falar sobre o assunto. a ideia de que se pode produzir mais ou menos lixo parece um tanto estranha a eles.

A prática seguinte consistia na elaboração coletiva de um questionário, para que os alunos realizassem entrevistas com pessoas da comunidade, sobre o problema do lixo. Para isso, a professora retomou as principais ideias levantadas na aula anterior e em seguida pediu que os alunos propusessem as perguntas a serem feitas, que ela foi anotando na lousa (estimulando-os a trabalhar coletivamente). Nesse processo, a professora deixou os alunos livres para escolher a ordem em que as perguntas seriam feitas, e mesmo para julgar quais perguntas eram importantes, optando por sua inclusão ou exclusão no questionário. Após a escolha das questões definitivas, os alunos ficaram com a tarefa de realizar a entrevista e apresentar as suas conclusões em aula.

Nesse meio tempo, houve uma aula em que os alunos assistiram ao documentário “História das Coisas”, para que pudessem entender mais sobre a relação entre lixo e consumo. A seguir, a professora relata de que forma trabalhou com o filme:

*“O documentário apresenta uma linguagem simples, porém rápida e é legendado, de difícil acompanhamento para os alunos de 6ª série, então fui apresentando-o com pausas para comentários dos alunos sobre as informações que conseguiram entender e para comentários*



*meus tentando esclarecer, numa linguagem próxima a dos alunos, aspectos sobre as etapas do sistema capitalista de produção: extração – produção – consumo – tratamento do lixo.”*

Em seguida, a professora utilizou uma revista de grande circulação no país para mostrar aos alunos a quantidade de propaganda veiculada nesta. Junto com os alunos, ela foi contando o número de páginas com propagandas. Escreve a professora em seu relatório de aula:

*“Todos ficaram surpresos com o resultado, 65 das 130 páginas da revista eram de propagandas e isso confirmava o que os próprios alunos já tinham apontado anteriormente: ‘consumimos porque as propagandas ficam o tempo todo convencendo a gente a comprar’”.*

Na aula seguinte a professora organizou novamente uma roda de conversa, desta vez com discussão a respeito dos resultados das entrevistas realizadas pelos alunos. Ela relata que todos os alunos participaram da discussão. Como as questões eram abertas, não era possível tabular os dados e apresentá-los num gráfico; foi preciso comparar as respostas para se chegar às conclusões.

Por perceber o interesse dos alunos pela questão das propagandas em revistas, a professora desenvolveu uma nova atividade voltada para esse tema, levando para a classe algumas propagandas retiradas de diferentes revistas. Em grupos de três alunos, eles analisaram as propagandas em relação às ideias, linguagens e imagens utilizadas. Depois, cada grupo apresentou sua análise. Uma das propagandas analisadas foi a de um refrigerante famoso, sobre ela, os alunos fazem a seguinte observação, que podemos ver através de um trecho do trabalho deles anexo ao relatório da professora:

*“A imagem já é refrescante porque a garrafa vem cheia de gotinhas e isso desperta a sede. Também fala que ela repõe o líquido que você perde e que contém água pura. Isso é uma forma de convencer as pessoas de que ela além de ser gostosa também é saudável e isso não é verdade, mas as pessoas se deixam levar”.*

Como atividade de encerramento do plano, a professora propôs aos alunos a elaboração de cartazes de conscientização sobre o tema lixo/consumo e também sobre reutilização, visando, partir desse trabalho, propiciar aos alunos outra experiência estética e, também, que o resultado deste fosse elemento para uma intervenção no ambiente escolar. O trabalho deveria incorporar várias linguagens, tais como desenho, pintura, colagem, fotografia, letras de música, poesia, escrita, entre outras, e foi ideia surgida nos encontros do curso de formação continuada, com o intuito de trabalhar com a dimensão afetiva do trabalho com valores, explorando essas diferentes linguagens.

Ele foi executado em duplas (estimulando novamente a valorização do trabalho coletivo). Alguns alunos não levaram o material necessário solicitado e outros entraram em atrito sobre a divisão de tarefas no grupo. A professora ainda relata outras dificuldades:

*“Para eles foi um pouco difícil entender o tipo de trabalho pedido, achavam que era um cartaz comum como estavam acostumados a fazer. O uso da arte para expressar ideias foi muito complicado para eles. Não conseguimos terminar tudo e devido a mudanças no calendário escolar e outras atividades programadas pela escola, fui obrigada a deixar que alguns grupos terminassem os cartazes em casa”.*

Houve apresentação dos cartazes para a classe na última aula destinada ao desenvolvimento do projeto. As duplas apresentaram seus trabalhos para os colegas explicando o que quiseram expressar através deles. A professora observa que, em alguns cartazes, percebe-se claramente a relação entre lixo e consumo, enquanto que em outros, a mensagem ficou restrita ainda à reciclagem. Ela relata também que muitos tiveram dificuldade de se expressar, tanto artisticamente, através dos cartazes, quanto verbalmente, na hora da apresentação aos colegas.

Para finalizar o desenvolvimento das práticas, os cartazes foram expostos para a escola toda.

### **3.2.1.3. Práticas pedagógicas da professora G**

A professora G desenvolveu suas práticas junto a uma classe de 5ª série, para a qual ministrava aulas de Ciências. Ela escolheu esta série devido ao fato desta não estar envolvida com a preparação para a prova do SARESP, e por isso teria mais liberdade em inserir o plano em seu cronograma de aulas, pois não teria a obrigatoriedade de trabalhar todo o conteúdo da proposta curricular estipulada pelo governo do estado. Na reunião do curso ela diz: *“Eu acho que na 5ª série vai dar mais certo porque eu estou preocupada com o SARESP, e o SARESP é 6ª e 8ª. A 5ª dá pra eu largar mão, um pouco, dessa coisa bitolada, e mandar bala, se eu não der conta do conteúdo eu jogo [para adiante]...”*.

Uma das principais preocupações dessa professora frente à proposta a ser desenvolvida, conforme discutido anteriormente, era com relação à forma de colocar seus conceitos e valores para os alunos, pois ela tinha receio de doutriná-los, mas, ao mesmo tempo, sabia da importância de ter um posicionamento sobre as questões que surgiriam no decorrer do trabalho. Essa preocupação pode ser notada no decorrer das atividades de aula.

Para inserir a temática a lixo/consumo, na primeira etapa do desenvolvimento do plano, a professora propõe aos alunos uma reflexão inicial (dimensão cognitiva do trabalho com valores) a partir da leitura de um texto extraído do “Guia Pedagógico do Lixo”, o qual tratava da questão da grande quantidade de lixo produzida atualmente. O texto foi discutido com os alunos no sentido de fazê-los perceber o que estaria por trás desse processo, ou seja, o consumismo. A maior parte dos alunos conseguiu constatar o fato. A professora diz numa das reuniões do curso o quanto ficou surpresa com a percepção dos alunos:

*“Eu achei que ia levar muito mais tempo pra eles pegarem esse negócio do consumismo. Na primeira aula já o assunto saiu, na segunda já virou discussão geral. Em momento nenhum eu falei, eu não usei a palavra, eu não falei ‘consumismo’. Quando eu via que estava chegando na palavra [consumismo] eu começava ‘e aí, e aí? O que é isso?’; mas em momento nenhum eu falei... e foi muito rápido, eu fiquei de boca caída, porque eu achei que eles foram muito rápidos”.*

Na aula seguinte, a professora elaborou uma atividade para continuar a trabalhar com os alunos o conceito de lixo. Para isso, ela colocou na lousa duas folhas de papel pardo, uma com o título: “O que pode ser lixo”, e a outra com o título: “O que é lixo”. Em grupos, os alunos recortaram figuras de jornais e revistas, que representassem os significados que eles atribuíam aos dois temas colocados, e em seguida, a professora solicitou que cada grupo colasse as imagens nas folhas de papel pardo e explicasse o porquê de suas escolhas. Durante o desenvolvimento da atividade, a professora relatou que procurou não induzir os alunos a chegar às conclusões esperadas por ela, conforme ela escreve em seu relato sobre essa aula: *“Procurei deixa-los livres, dizendo que a imagem eles deveriam escolher, e eles explicariam o que os levou à escolha da mesma e porque acharam que fazia parte de um papel pardo ou do outro”.* Quando cada imagem era colocada, a professora estimulava a fala dos alunos, para que se manifestassem estar de acordo ou não com as ideias dos colegas (para que os alunos vivenciassem a participação).

A atividade seguinte seria dedicada à apreciação com posterior reflexão de dois poemas, sendo um deles o poema concreto “Lixo”, já citado anteriormente, e o outro, “Eu, etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade. A introdução desse recurso se deu a partir da orientação do referencial teórico apresentado no curso para o trabalho com a dimensão afetiva. Assim essa professora, em suas aulas de ciências naturais, introduz o trabalho com os poemas.

Antes de dar início à leitura, a professora retomou com os alunos a discussão das aulas anteriores sobre lixo e consumismo, dessa vez tentando fazer com que os alunos percebessem

o quanto eles próprios são consumistas; ela relata que os alunos tiveram dificuldade de lidar com essa auto avaliação.

Conforme planejado, os poemas foram distribuídos e lidos, primeiro individualmente e depois em voz alta, então foram discutidos. O entendimento da poesia “Lixo” pelos alunos foi fácil, segundo a professora, alegando que eles gostaram, acharam interessante. Já o poema “Eu, etiqueta” segundo ela não agradou a maioria dos alunos. A professora conclui que os alunos não conseguiram assimilar o conteúdo do poema, que seria “*extenso e complicado para o entendimento dos alunos da 5ª série*”, escreve a professora em seus relatos reflexivos.

Visando a próxima atividade, ao final da aula, a professora passou um questionário aos alunos a ser respondido em casa. Havia perguntas do tipo: “Como você se comporta quando está perto do lixo? Você é consumista? É possível viver ser luxo?”.

Na última aula destinada à proposta do trabalho com o projeto, os alunos foram convidados a comentar sobre suas respostas ao questionário e ao mesmo tempo, estas eram discutidas pela turma. Em seguida, a professora foi retomando oralmente com os alunos todas as atividades elaboradas a respeito do tema lixo/consumismo, fazendo perguntas aos alunos e buscando recapitular as discussões e perceber o que os alunos tinham entendido ao longo de todo esse processo. No decorrer da discussão, podemos observar o seguinte trecho, extraído das filmagens das aulas:

Professora G: Vocês conseguem pensar que cada um de vocês está ajudando a poluir o ambiente, a destruir a natureza e a aumentar o lixo? Vocês conseguem perceber isso? Ou vocês acham que isso é problema de cidade grande?

Aluno: Lógico que não.

Professora G: E será que a gente conseguiria deixar de ter esse conforto?

Aluno: Não

Aluno: Eu não!

Aluno: Ah não professora, porque tem algumas pessoas que já nascem daquele jeito. Nascem consumindo demais.

Nesse ponto, a professora conversa com os alunos dizendo que é possível mudar, através da educação.

A seguir, como planejado, a professora exibiu na televisão algumas propagandas voltadas para diferentes públicos. Depois ela abre novamente o espaço para discussão e propõe uma nova atividade:

*“Eu perguntei o que eles achavam daquilo lá; daí eles falaram que tinha muita cor, muita música, muito isso, que era pra chamar a atenção das pessoas, tal, aí eu dividi a classe em grupos, dei uma cartolina e falei que era a tela de uma TV, e eles teriam que fazer uma propaganda pra falar sobre o que você pode fazer pra combater o problema do lixo”.*

Dessa forma, para encerrar as atividades, os alunos elaboraram os cartazes, um trabalho que poderia lhes proporcionar um momento de experiência estética, ao mesmo tempo em que se envolveriam com uma ação, pois o resultado seria exposto à escola. Sobre essa atividade a professora destaca na reunião do curso os cartazes com os seguintes dizeres:

*“E aí, já pensou em diminuir o lixo? Quando você está na rua e vê lixo no chão, pensa em como isso pode poluir a cidade? Temos várias maneiras de diminuir o lixo: reciclar, consumir menos, não jogar o lixo nas ruas e não poluir o meio ambiente. Vamos diminuir o lixo”.*

*“Você já parou para pensar que o Planeta Terra, onde todos nós moramos está se transformando num lixão? Veja um exemplo do que o homem é capaz de fazer na natureza nas imagens que estão em volta dessa notícia”.*

Como reflexão sobre todo este trabalho desenvolvido com os alunos, a professora escreve o seguinte em seu relatório de aulas:

*“Os alunos têm facilidade em detectar o problema do lixo; têm facilidade de associar o consumismo à produção de lixo; conseguem perceber a intenção das empresas em estimular o consumo; mas ainda levaremos tempo para que os mesmos consigam incorporar novas atitudes no dia-a-dia, como a reciclagem, a redução, o reaproveitamento e a diminuição do consumo”.*

### **3.2.2. As dimensões do trabalho com valores nas práticas desenvolvidas**

Nas análises que se seguem buscamos identificar, agora no conjunto do trabalho realizado pelos professores em sala de aula, bem como nas reflexões apresentadas por estes durante reuniões do curso de formação “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores”, a forma como foram compreendidos e contemplados os três aspectos apontados no referencial teórico relativo ao trabalho com valores (cognição, afetividade e ação), tomando-as como categorias de análise a priori.

#### **3.2.2.1. A dimensão cognitiva**

Com relação ao trabalho com a dimensão relativa à cognição, que envolve “a reflexão sobre as idéias, concepções, sentimentos e valores relativos a um foco de interesse”, pôde-se identificá-lo em vários momentos, especificamente nas aulas das professoras E e G.

Não foi possível identificar esse aspecto nas práticas do professor L, devido aos dados sobre suas práticas serem insuficientes para tal, visto que estas não foram filmadas.

Enquanto categoria de análise, a dimensão da cognição se desdobrou em subcategorias, sendo a primeira a respeito da reflexão sobre conceitos nas práticas pedagógicas, e as subsequentes a respeito das dificuldades enfrentadas pelos professores na abordagem da esfera cognitiva, sendo elas: a fixação dos alunos por uma concepção; a dificuldade de compreensão de algumas linguagens pelos alunos; a dificuldade de expressão oral dos alunos e a apatia dos alunos diante da questão ambiental. Todas essas subcategorias serão analisadas e discutidas a seguir.

### **A reflexão sobre conceitos nas práticas pedagógicas**

Percebemos que as professoras se utilizaram de uma perspectiva construtivista no processo de levar os alunos a refletir sobre as ideias de interesse para o trabalho desenvolvido: lixo e consumismo. Segundo Zabala (1998) esse tipo de abordagem permite que os alunos, partindo de seus conhecimentos prévios e dos conhecimentos trazidos pelo educador, sejam levados a uma situação de análise destes, reformulando seus conceitos de forma autônoma. a partir do trabalho com os conceitos os posicionamentos valorativos eram também examinados.

Podemos observar que as professoras E e G desenvolveram práticas pedagógicas em que os alunos refletiram sobre os conceitos de lixo e consumismo, avaliando situações que nossa sociedade cria sobre esses problemas. Nos trechos de aula a seguir, vemos partes de uma prática dialógica, na qual, a partir da leitura de um texto trazido pela professora (obtido no “Guia Pedagógico do Lixo”), os alunos discutem o tema posto, sendo que às vezes a professora interveio levantando questionamentos acerca de alguns posicionamentos dos alunos.

#### Trecho 1:

Professora G: “O que não é normal é a sociedade que gera todo esse lixo ignorá-lo após o descarte, não dando conta de tratá-lo, causando a poluição do ambiente. E a realidade nos grandes centros urbanos é que o lixo cresceu em quantidade e diversidade.” Alguém saberia me dizer o que é que quer dizer isso: “aumentou em quantidade e diversidade”? O que é que vocês acham que quer dizer isso? Por que é que ele está falando que aqui, nas cidades, o lixo aumentou de quantidade e de diversidade?

Aluno: Eu acho que, de quantidade é porque... as pessoas estão, é... usando muito lixo... usando coisas e jogando assim, em qualquer lugar. E de diversidade eu acho que porque, assim...

Aluno: Por que eles estão produzindo mais.

Professora G: “Quantidade” é produzindo mais, e o que é que é “diversidade”?

Aluno: Lixo diferente.

Professora G: Isso! “Lixo diferente”... Ta? Então, muito bem. A quantidade, e porque é que vocês acham que aumentou a quantidade do lixo produzido? O que é que vocês acham que levou a este aumento de quantidade de lixo?

Aluno: Mais pessoas.

Professora G: Mais pessoas. E o que mais, alguém sabe?... O que mais que vocês acham?

Aluno: Mais coisas... inventaram mais coisas que possam ser lixo...

Professora G: Inventaram mais coisas que podem ser lixo. Né?

Aluno: E também... O consumo.

Professora G: O consumo. Né? Aumentou o consumo. As pessoas estão fazendo o que?

Aluno: Consumindo mais.

## Trecho 2:

Professora G: E por que vocês acham que essa loja que conserta acaba não tendo mais a peça velha?

Alunos: Porque é antiga.

Aluno: Porque saiu do modelo.

Professora G: Então, mas por que é que sai do modelo?

Alunos: Porque é velho.

Alunos: Por causa do consumo.

Professora G: Mas e aí, é velha e aí não virou lixo?

Aluno: Mas é que aí tem outro... Por exemplo, ela já está produzindo os novos, a empresa vai pegar e falar assim: “o que é que vou fazer com uma peça velha, se eu também posso comprar uma nova?”.

Professora G: Então, mas... Isso. Mas por que é que vocês acham que a empresa, em vez de fazer peças para consertar aquele rádio, ela deixa de produzir aquela peça?

Aluno: Porque na loja, eles têm que vender o mais novo, que é mais caro. E essas pessoas, como são muito consumistas, querem sempre mais tecnologia e assim, um rádio, geralmente os rádios antigos são maiores, aí a pessoa quer uma coisa mais portátil, mais tecnológica.

Professora G: Então, e isso aí é o que? O que é que a indústria faz a gente fazer? O que a gente é obrigado a fazer? Porque vamos pensar uma coisa, imaginem vocês se a empresa, se meu rádio só faltava uma pecinha, quanto que eu ia pagar na pecinha? E quanto que eu vou ter que pagar no rádio novo?

Aluno: Um real.

Aluno: Professora, tipo assim, tem peças que quebram de alguma coisa, que é quase o mesmo preço do eletrodoméstico..., é quase o mesmo preço, daí a pessoa vai ser obrigada a jogar fora.

Podemos observar que os alunos foram instigados pela professora a, primeiramente, identificar o consumismo como problema e relacioná-lo à produção do lixo e, posteriormente, a pensa-lo de forma crítica, valorizando positivamente ao longo da discussão a necessidade de redução desse processo de produção.

Em outra prática realizada pela professora G, o conceito de lixo é trabalhado através de uma outra linguagem além da fala, utilizando primeiramente imagens como forma de expressão e depois discutindo-as. Conforme relatado anteriormente na descrição das práticas, a professora solicitou aos alunos que, em grupos, recortassem figuras de jornais e revistas e as associassem aos temas “O que pode ser lixo” e “O que é lixo”. Durante esse processo, os alunos trabalham cognitivamente. Ao selecionar e decidir, os alunos estão fazendo um exercício de discernimento a respeito das imagens, no sentido de perceber se elas se associam

mais ou menos aos temas propostos. Já ao explicar suas escolhas, os alunos exercitam uma postura argumentativa a favor destas mesmas escolhas.

Em se tratando de reflexão de conceitos através de diferentes linguagens, é interessante trazer uma das práticas da professora E, na qual ela promove uma discussão a respeito do descartável a partir da leitura de uma crônica (Compras de Natal, de Cecília Meireles) e de um poema (Lixo, de Augusto de Campos). Ela estabeleceu um tempo para que os alunos pudessem discutir em duplas sobre as principais ideias do texto e em seguida ampliou a discussão, partindo de conteúdos concernentes à sua disciplina (Língua Portuguesa) em direção ao tema lixo-consumo. Esse trabalho com poema e crônica também consistiu em atividade de apreciação estética, conforme será discutido ao tratarmos da dimensão afetiva para o trabalho com valores.

### **Fixação dos alunos pela ideia de reciclagem**

Vale ressaltar que, em termos de reflexão e compreensão das ideias por parte dos alunos, Para a professora E, a questão da redução do lixo se mostrou difícil de trabalhar, pois os alunos apresentavam muito fortemente a ideia de reciclagem como principal, senão a única, solução para o esta questão.

Nos exemplos a seguir, de trechos de aula da professora E, a ideia era conduzir a discussão para trazer à tona o consumismo, principal problema por trás da produção de lixo, avaliando-o negativamente para, em contrapartida, trazer a valorização de postura oposta, mais correta em termos ambientais. No entanto os alunos se restringiam à ideia de reciclagem como solucionadora do problema proposto.

#### **Trecho 3:**

Professora E: Mas vocês acham que a forma de reduzir esse lixo, é só reutilizar ou reciclar?

Aluno: Também tem assim, por exemplo, está tendo uma festa, um cara pode por num latão assim, saco plástico, guaraná, latinha, tudo da festa.

Professora E: Ele está falando da reciclagem ainda, só tem essas duas formas de eu reduzir o lixo que nós produzimos, só reciclando ou transformando, utilizando aquilo lá novamente?

#### **Trecho 4:**

Aluno: As pessoas, quando elas mudarem de atitude, às vezes já vai estar tarde demais. As pessoas só prestam atenção no que elas fizeram de errado, quando aquilo lá já não tem mais volta.

Professora E: Exato, concordo com você. Geralmente nós somos assim. Mas o que eu queria saber é se isso é um fato, então não tem mais jeito? Nós não podemos fazer mais nada então?

Aluno: Tem jeito.

Professora E: Que jeito? Então qual seria esse jeito?



Aluno: Reciclando...

A esse respeito a professora E faz a seguinte reflexão durante uma das reuniões do curso: *“Está muito difícil eles tenderem para o lado da questão do consumismo. Eles batem na tecla... Porque eu estou tentando fazer com que eles reflitam, e cheguem... mas vai pro lado da reciclagem; e a reciclagem! E vira, vira, vira, e volta na reciclagem”*. Essa percepção da professora vai de encontro com o que afirma Carvalho (2006):

“muitas das concepções mais difundidas (muitas delas, incorporadas pelo senso comum) provavelmente serão aquelas que mais contribuirão para evitar a compreensão de forma mais ampla das diferentes nuances que envolvem a questão ambiental.” (CARVALHO, 2006, p. 31).

Em seu relato de aula, a professora faz mais uma observação sobre o assunto:

*“Falou-se muito sobre reciclagem. A impressão é que todas as atividades realizadas até hoje sobre a questão do lixo focaram a reciclagem. Para muitos a questão se resume a ‘se eu tenho dinheiro eu compro e acumulo lixo, mas eu posso reciclá-lo e fica tudo bem’”*.

Em uma pesquisa de âmbito nacional, Trajber & Mendonça (2006) confirmam a importância dada à reciclagem nas escolas públicas brasileiras, sendo o segundo tema mais trabalhado em projetos ambientais, antecedido pelo tema água. Sobre o tema, Lopes (2010) ressalta que a reciclagem é uma ação importante, mas representa uma parcela pequena de contribuição frente à crise ambiental, sendo que o trabalho com apenas essa categoria restringe-se a uma perspectiva tecnicista e reducionista. A autora afirma ainda que: *“Não é interessante ao discurso oficial que as pessoas criem consciência crítica sobre a problemática do consumismo, por receio que sua economia enfraqueça ou outra reação indesejável ocorra”* (LOPES, 2010, p. 22). Segundo Carvalho (2006), em situações como essa, há uma contraposição de interesses, *“e sem dúvida alguma, não há interesse de determinados segmentos sociais que certos aspectos da questão ambiental sejam desvelados”* (CARVALHO, 2006, p. 31).

Ao final do desenvolvimento da proposta com a classe, avaliando os cartazes elaborados pelos alunos, destinados à conscientização dos colegas da escola a professora constata que *“A mensagem de conscientização sobre a relação de lixo e consumo ficou muito clara em alguns trabalhos, porém em outros o foco ainda foi o lixo e a reciclagem”*.

A dificuldade dos alunos em compreender uma determinada linguagem é um aspecto da cognição que se mostra como fator limitante para o desenvolvimento de algumas práticas planejadas pelas professoras como, por exemplo, a leitura de um poema como base para

reflexão sobre conceitos e valores. Podemos observar tal fato no trecho de uma das aulas da professora G, a respeito do trabalho com o poema “Eu, etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade.

Professora G.: Agora, queria que vocês falassem desse texto do Carlos Drummond de Andrade (...). O que vocês acharam quando leram o texto? Eu quero que vocês falem se gostaram, não gostaram... Acharam difícil? Acharam chato?

Aluno 1: Eu gostei, professora.

Aluno 2: É meio difícil.

Professora G.: Quem não gostou levanta a mão?

[Alguns poucos alunos levantaram a mão]

Professora G.: Ninguém é obrigado a gostar. Eu quero que vocês sejam sinceros. Por que você [aluno 3] não gostou do texto?

Aluno 3: Porque eu não gostei, professora.

Professora G.: Mas o que levou você a não gostar?

Aluno 3: Achei “nada a ver”

Professora G.: Sem noção?

Aluno 3: Não entendi nada.

Professora G.: Por que você não gostou [aluno 4]? Não tem problema, gente, ninguém é obrigado a gostar igual todo mundo.

Aluno 4: Eu não gostei porque eu não entendi, professora.

Professora G.: Você não entendeu o que ele falou?

Aluno 4: Tem muita palavra esquisita.

Conforme pudemos observar, o problema do não entendimento de “Eu, etiqueta” teria ocorrido devido a aspectos do próprio poema. Devido à dificuldade dos alunos em compreendê-lo, os elementos, envolvendo a questão do consumismo, presentes no texto, não puderam ser trabalhados. Sobre isso a professora G conclui em seu relato de aula: “A poesia ‘Eu, etiqueta’, pela percepção dos alunos foi muito difícil (de se compreender), ela é extensa e complicada para o entendimento dos alunos da 5ª série”.

Vale deixar claro que a dificuldade dos alunos parece não ter sido com relação à linguagem poética em si, visto que, ao ter contato com outro poema (“Lixo”, de Augusto de Campos), os mesmos alunos o entenderam rapidamente.

### **Dificuldades dos alunos para compreender e se envolver com o problema ambiental abordado**

A apatia dos alunos é identificada pela professora E como desafio a ser enfrentado mesmo antes da elaboração do plano, especialmente em uma de suas turmas de 6ª série, sobre a qual ela fala durante uma reunião:

*“Parece que eles não têm reação às coisas que acontecem no mundo. Você percebe na hora dos comentários (...). É indiferença mesmo”.*

Considerando a participação como valor ambientalmente desejável, essa professora escolhe justamente essa 6ª série para trabalhar a proposta de Educação Ambiental e Valores e elabora seu plano de ensino dando ênfase na participação, conforme apontado anteriormente no início da descrição de suas práticas.

Nessa subcategoria, trataremos da forma como este valor foi abordado cognitivamente, através de discussão e reflexão.

No decorrer das práticas, a professora procurou levar aos alunos elementos que pudessem fazê-los refletir sobre o problema do lixo e enxergar-se como parte do processo e, através disso enxergar uma forma de enfrentamento ao problema que envolvesse sua participação. No entanto, após as primeiras atividades, os alunos ainda se mostram pouco envolvidos nessa questão; eles têm a percepção de que produzem lixo, mas ainda não se veem participando da reversão desse quadro.

Em uma discussão sobre o descartável, após a leitura da crônica “Compras de Natal” e do poema “Lixo”, a professora faz perguntas mais diretas aos alunos:

*“Poderíamos consumir menos, descartar menos? Como? Como isso poderia acontecer em casa? E na escola? O que cada um de nós poderia fazer para produzir menos lixo? O que poderíamos fazer coletivamente para que se produza menos lixo?”*

Sobre a reação da classe, ela relata:

*“Um fato que chamou a minha atenção durante essa atividade foi o silêncio estabelecido em sala quando coloquei a questão sobre o que cada um poderia fazer para reduzir a sua produção de lixo. Eles não conseguiam citar uma única ação individual, usavam sempre exemplos do que os outros deveriam fazer (...). Porém a eles mesmos não atribuíam nenhuma ação. Depois de muito tempo e de muito silêncio, alguém citou o número de folhas que eles arrancam do caderno e jogam no lixo desnecessariamente. (...). Quando lembrei dos inúmeros papéis de bala espalhados pelas salas, corredores ou lixo que eles mesmos tinham apontado como um problema da escola antes do início do projeto houve novo silêncio. E quando perguntei como amenizar esse problema, muitos disseram que esses papéis precisam ser jogados no lixo. Alguns ficaram até indignados ao ouvirem que mesmo em recipientes eles continuavam a ser lixo e que para deixar de produzi-los a única coisa a fazer era deixar de consumi-los com frequência.”*

A professora G também enfrentou dificuldade semelhante, pois apesar de seus alunos terem associado facilmente a produção de lixo ao consumismo, durante uma atividade de retomada dos conceitos vistos e relações feitas entre eles, a professora percebe que a maioria deles não parecia envolvida o suficiente para enfrentar a questão. Sobre isso ela escreve em seu relatório de aula:

*“retomamos o conceito do que é lixo, o que o aluno pensa, o que ele faz para produzir o lixo, o que o consumismo tem a ver com tudo isso, o quanto ‘eu’ sou consumista. (...) o grupo não fluiu como sempre; a perspectiva de que eles percebessem que fazem parte da produção do lixo, ficou um pouco distante”.*

Trecho de aula relativo a essa questão:

Professora G: E se a gente está ligando o lixo com o consumo, vocês acham que vocês deixariam de comprar essas coisas, para reduzir o lixo?

Alunos: Não, não.

Professora G: Ninguém se proporia a fazer isso?

Aluno: Sim.

Aluno: Não.

Professora G: Por que não? Por que não? Por que vocês acham que não?

Aluno: Ah professora, porque não.

Sobre seus alunos, de forma geral, a professora G traz em suas reflexões a questão: “Pelo menos, será que eles pensam em ser um agente modificador?”. Ela também demonstra essa preocupação nas reuniões:

*“Eu acho assim, num contexto o que mais me preocupa é isso, o quanto esses jovens querem ‘evoluir’ – eu estou falando dos meus alunos - quanto, de uma classe de quarenta eu consigo tirar uns 5, no máximo, que tem um pouquinho desse pensamento”.*

*“Às vezes a gente está discutindo uma coisa tão séria e tão imediata [sobre a questão ambiental], e esses que são o nosso futuro tão próximo, não é daqui a 20, 40 anos, é daqui a 5, 6 anos que eles vão ter que tomar uma posição, você entendeu? Essa que é a minha angústia, eles querem mudar, eles vão mudar? Eu não sinto o desejo [nos alunos].”*

### **3.2.2.2. A dimensão da ação**

A dimensão da ação no trabalho com valores envolve a “vivência de situações reais de envolvimento com o valor apresentado/desejado” (BONOTTO, 2008, p. 304), e relaciona-se à ideia de prática moral apresentada por Puig (2004), na medida em que esta proporciona condições para que os sujeitos, ao vivenciar uma experiência, internalizem os valores a ela associados.

A discussão dos temas em sala, um dos procedimentos mais utilizados pelas professoras como forma de abordar os valores na esfera cognitiva, também traz elementos importantes do trabalho com valores na dimensão da ação, por promover valores como a participação e o respeito, à medida que estes valores podem ser vivenciados pelos alunos durante as discussões, pois estas possibilitam que os alunos expressem suas opiniões, tomem conhecimento das opiniões de outros alunos e aprendam a respeitá-las;

Dessa maneira, a própria forma como a aula é conduzida, é um exercício prático de valores no campo da ação. A respeito desta esfera, as seguintes subcategorias puderam ser sistematizadas a partir das práticas pedagógicas: o valor da participação vivenciado nas discussões, o valor do respeito, o valor do trabalho em grupo e a intervenção no ambiente escolar.

### **O valor do respeito**

Ao mesmo tempo em que incentivam a participação, as professoras estabelecem regras para propiciar um espaço colaborativo, no sentido de que cada aluno respeitasse o momento da fala do outro, para que todos possam ser ouvidos pelos colegas ao se manifestarem. As falas das professoras E e G ilustram a forma como isso foi feito. Fala da professora E durante o desenvolvimento de uma prática:

Professora E: É, quem gostaria de completar essa ideia, se concorda ou não com isso? Quem mais? Fala, bem. Só um minutinho. Pessoal, para que nós ouçamos tem que ter silêncio e participação, não é só falar, é saber ouvir. Então, você pode repetir, [aluno 5], o que você acha?

Fala da professora G durante a reunião do curso de formação:

*Professora G: Mas a gente está conseguindo que eles falem... eu falo “levanta a mão...”; tem horas que eles vem, que se empolgam...*

### **O valor do trabalho em grupo**

Pudemos notar que muitas das atividades foram realizadas em grupo. O trabalho em grupo é uma situação na qual vários aspectos positivos (ambientalmente desejáveis) podem se desenvolver, tais como a valorização: da cooperação, do diálogo e do respeito às diferenças interpessoais. Observamos que houve intencionalidade por parte dos professores ao propor o trabalho em grupo. Durante as reuniões, quando se discute a importância desse tipo de proposta, a professora E se manifesta:

*Professora E: Eles têm muita dificuldade, até comentei com a [professora G], na hora até de fazer esses trabalhos, de dividir tarefas, de respeitar o que o outro quer fazer, é um problema, para trabalhar com isso. Tem professor que fala que não trabalha em grupo (...). Porque trabalhar em grupo é ter dor de cabeça, porque eles não aceitam, entendeu? Mas eu penso o contrário, tem que trabalhar, porque se eles não trabalharem eles nunca vão aprender como eles vão fazer isso. E se eles não vão fazer isso na escola, eles vão fazer*

*quando isso? Então você vai lá, apaga um incêndio, vai lá paga outro, é 'porque eu trouxe essa figura mas ele não quer pôr', 'olha eu estou fazendo tudo e ele não está fazendo nada', essas questões de todos os trabalhos. (...) [o trabalho em grupo] é um problema do ser humano, tem que ser tratado com cuidado na escola.*

### **O valor da participação vivenciado nas atividades**

Conforme visto anteriormente, as professoras E e G escolheram focalizar em suas práticas a participação, como um valor desejável a ser construído pelos alunos.

Dessa forma, ao longo das aulas, os procedimentos didáticos foram desenvolvidos com a intenção de, além de trabalhar o valor da participação através da esfera cognitiva, promover uma vivência desse valor ao requerer a participação dos alunos com suas opiniões, impressões, ideias e trabalhos realizados.

No trecho a seguir, vemos um dos momentos em que a professora demonstra valorizar a opinião de uma aluna, incentivando os demais a participar expressando suas opiniões:

Aluna A: Professora... Se você for, assim, no supermercado, aí você vê, a embalagem extragrande ou a menor, aí você... Se você comprar menos, você vai pegar a menor... você podia pegar a grande aí se depois você for comprar a menor... Você não precisa ficar fazendo mais lixo: você já compra a grande... Para você consumir...

Professora G: A menor teria que se comprar o que?

Aluno: Mais.

Aluna 1: Mais vezes, e teria mais lixo.

Professora G: O que é que é o lixo desse produto?

Alunos: A embalagem.

Professora G: A embalagem! Olha a ideia da Aluna [1] que legal: às vezes a pessoa acaba comprando uma embalagem pequena, e ela volta compra de novo a pequena, compra de novo pequena, então ela vai produzindo mais...

Aluno: Lixo.

Podemos notar que a professora valoriza a opinião da aluna, incentivando os outros alunos a opinar sobre o assunto.

Muito além desses procedimentos de aula mais gerais, a intervenção no meio escolar para enfrentamento da questão ambiental estudada, se mostrou importante ao permitir aos alunos a vivência da participação enquanto valor.

A prática mais específica e mobilizadora nesse sentido foi realizada pelo professor L. Conforme descrito anteriormente, este professor desenvolveu sua proposta a partir do tema lixo, e, por interesse dos alunos, deu foco ao descarte de pilhas e baterias. Após discussão, na qual se levantou as implicações do descarte incorreto desse material, o professor propôs aos alunos que estes elaborassem uma forma de intervenção. Os alunos promoveram então uma campanha de arrecadação de pilhas e baterias na escola, através da elaboração de cartazes,

vídeos e caixas de coleta. A campanha contou com a colaboração dos pais e dos alunos das demais séries, tal como é relatado pelo professor no seguinte trecho transcrito de uma das reuniões:

Professor L: É... A campanha mesmo está assim, fervorosa porque agora já envolveu pai, a coordenação quer saber o que a gente pode fazer com as lâmpadas fluorescentes que estão guardadas, então ficou uma coisa assim que acabou abrangendo a escola toda. Então toda hora estão levando à 5ª série, batem lá na porta, “Professor, dá licença?”, “Dou”, “Eu trouxe o saquinho [de pilhas arrecadadas] da 6ª 2”, “Eu trouxe o saquinho da 7ª 1”.

Nessa mesma direção a intervenção realizada pelos alunos das professoras E e G constituiu na exposição dos cartazes elaborados pelos alunos, buscando uma possível conscientização dos demais colegas de escola. Embora menos mobilizadora, não deixa de envolver os alunos em uma ação concreta, no caso, de divulgação de informações discutidas em classe.

### **3.2.2.3. A dimensão afetiva**

Esta dimensão do trabalho com valores refere-se ao “trabalho de sensibilização e envolvimento, identificação e expressão dos sentimentos; de apreciação estética com relação ao valor apresentado” (BONOTTO, 2008, p.304). Sendo que, segundo Bonotto (2008) a experiência estética pode se dar diante de uma obra artística ou através da elaboração de trabalho envolvendo a expressão estética dos alunos.

A partir dessas considerações, apresentamos as subcategorias: relação afetiva entre professor e aluno, apreciação estética diante de obra artística, experiência estética através de trabalho de expressão estética dos alunos.

#### **Relação afetiva entre professor e aluno**

No que diz respeito ao trabalho com a afetividade, é preciso reconhecer que o envolvimento, a identificação dos alunos com determinado tema ocorre bastante devido à relação afetiva aluno-professor. Nesse sentido, Tassoni (2000) afirma que “são as experiências vivenciadas com outras pessoas é que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do objeto internalizado” (TASSONI, 2000, p. 2).

Essa autora também nos diz que “as experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da

mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual”, ou seja, a sensibilização ao valor apresentado é, num primeiro momento, mediada por essa relação pessoal, o que é reconhecido pelos professores. A seguir num trecho transcrito de uma das reuniões do curso de formação, a fala de uma das professoras participantes do curso exemplifica esse tipo de situação:

*“Inconscientemente a gente está servindo de modelo pra muitas coisas boas também que a gente nem percebe pros alunos. Eu achei muito interessante porque sempre ensinei Ciências sem pretensão nenhuma de um dia ter um cientista numa classe. Até que um dia uma menininha virou pra mim e falou assim: ‘Professora, quando eu crescer eu vou ser... Faculdade do que a senhora fez?’ Aí eu falei ‘de biologia’, ‘ai, quando eu crescer eu vou ser bióloga’. Eu olhei bem pra cara da menina e pensei assim ‘Nossa, eu nunca tinha pensado nisso! O que que eu vou falar pra ela?’ Então eu falei assim ‘Filha, é a profissão mais linda do mundo, vai em frente!’ Porque a gente não pensa nisso, às vezes a gente pensa que eles não vão se espelhar ‘na gente’, exatamente por causa da autoestima, a gente acha que não está atendendo as expectativas, e isso não é verdade.”(Professora M).*

A professora E traz um exemplo que afirma a importância da afetividade para o processo educativo envolvendo valores:

*Professora E: Está ligado à afetividade, lógico. Mas às vezes, é aquele momento. Se você não ganhar naquele momento, você não ganha mais. Esse ano no primeiro dia de encontro com a sala tinha um aluninho na sala, que ele reprovou por faltas no ano passado, mas eu sabia todo o repertório, toda a história dele. Cheguei na sala, a sala me conhecia (eles tinham sido meus alunos) e eu fui chamando, “é, o [aluno em questão] eu não conheço!”, falei, e eles começaram, “oh, professora, lógico que você já ouviu falar nele, esse menino aí não vale nada, esse daí todo o mundo conhece, sabe que isso daí ne?!” Aí eu pensei bem, eu falei, se eu não me posicionar agora, eu vou perder esse garoto. Aí eu falei assim “Não, eu não conheço, eu não conheço. Nós estamos começando agora nosso relacionamento, o que ele é ou o que ele não é ele vai me mostrar durante o ano; isso daí é a visão que vocês têm dele, não a minha visão. (...) Eu não vou chegar aqui e já porque vocês falaram que vocês acham que ele é e já vou tratá-lo como vocês estão achando que ele merece ser tratado”. Eu percebi nos olhos do garoto que ele...*

*Coordenadora: Que você o valorizou.*

*Professora E: Exatamente. E assim, até agora eu percebo que ele não é um aluno, vamos dizer assim, muito participativo na questão de aprendizagem. Mas perto do que eu ouço sobre ele nas outras disciplinas aí, ele tem se mostrado calmo, cooperativo (...).*

Essas professoras tinham clareza quanto a esse aspecto, mas o trabalho explícito com essa dimensão apresentou-se como algo novo e desafiador, conforme exporemos a seguir.

### **Apreciação estética através de obra artística**

A professora E, ao elaborar atividades envolvendo a utilização de curta-metragem e poemas, além de trazer estes recursos como base para o trabalho com valores a nível



cognitivo, propõe também que a partir deles ocorra a sensibilização dos alunos para o tema tratado. Sobre a atividade, a respeito da leitura e discussão da crônica “Compras de Natal”, de Cecília Meireles e do poema concreto “Lixo”, de Augusto de Campos (já citada nos itens referentes às dimensões da cognição e ação) ela descreve em seu plano de ensino que espera que os alunos façam uma “associação entre o descarte de objetos e o descarte do indivíduo, através da **sensibilização** pela arte literária”.

Em outra atividade, em que a professora trabalha a temática do lixo a partir do filme “Ilha das Flores”, ela também se propõe a desenvolver uma sensibilização:

“Assistir com os alunos ao documentário “Ilha das Flores” como forma de sensibilização para o tema que será desenvolvido e como levantamento de conhecimentos prévios da turma”.

No trecho a seguir podemos ver que um dos alunos expressa o que sentiu, a partir da solicitação da professora, mas rapidamente o diálogo segue focalizando fatos apresentados no filme.

Professora E: Então, mas eu gostaria que vocês traduzissem assim, o que vocês sentiram? Através de sentimentos, não falar assim o que está mostrando lá, mas o que você sentiu ao ver aquela cena.

Aluno: Dó. Dó de ver eles pegando o lixo...

Professora E: Quê mais? Aluno R?

Aluno R: Quê eles vão pegar o lixo assim, e eles não sabem o que andou no meio daquelas coisas para eles comer, juntou tudo que é latinha velha lá, deve ser um nojo comer aquilo lá.

Professora E: Lá vocês viram que tem os dois tipos de lixo, né? Orgânico, vocês conseguiram ver o significado aí? O quê seria o lixo orgânico?

Aluno: Animal ou vegetal.

Em seu relatório reflexivo, a professora escreve a respeito dessa atividade:

*“Na conversa depois da exibição (do filme), ao perguntar o que os alunos sentiram ao ver aquelas cenas, foi muito difícil obter as respostas. Eles falavam o que entenderam, o que lhes chamou a atenção, mas não conseguiram expressar seus sentimentos. Depois de muita insistência de minha parte, consegui ouvir de um aluno que sentia dó e a confirmação desse sentimento por outros alunos.”*

A professora G incorporou a apreciação estética em uma atividade com o uso de poemas. Tal atividade, conforme descrito anteriormente envolveu os poemas “Eu, etiqueta” e “Lixo”, e a professora escreve em seu relato reflexivo sobre a reação de seus alunos a cada poema, contando que, a respeito de “Lixo”, “os alunos **gostaram**, acharam interessante, **apreciaram** e compreenderam a mensagem rapidamente”. Já sobre “Eu, etiqueta”, ela escreve: “a poesia ‘Eu, etiqueta’ de Carlos Drummond de Andrade, pela percepção dos

alunos, foi muito difícil e alguns não gostaram porque não entenderam. Outros não quiseram opinar”.

Vale ressaltar que, neste caso, a apreciação estética esteve diretamente relacionada ao entendimento da linguagem apresentada nos poemas. Ao entenderem a mensagem presente no poema “Lixo”, os alunos puderam apreciá-lo. Quando não houve compreensão, no caso de “Eu, etiqueta”, também não houve um envolvimento afetivo dos alunos com sua mensagem.

Ao relatar a dificuldade dos alunos, a professora G afirma que o poema é difícil para o entendimento dos alunos de 5ª série. Tendo conhecimento disso antes, a professora poderia ter selecionado poemas mais fáceis de trabalhar com alunos dessa faixa etária, no entanto, por se tratar de uma professora de Ciências e Biologia, provavelmente sua formação inicial foi restrita a conteúdos referentes a essas disciplinas, dificultando a apropriação de recursos de outras áreas para o desenvolvimento de práticas de cunho transversal. Assim ela se restringiu às sugestões surgidas na reunião do curso.

### **Experiência estética através de trabalho de expressão estética dos alunos**

Além da apreciação estética por meio de contato com obra artística, identificamos nas práticas desenvolvidas, a proposição de experiência estética através de trabalhos criados pelos próprios alunos.

Uma dessas atividades foi desenvolvida pela professora E, e segundo seu plano de ensino, consistia em: “confecção e apresentação de cartazes de conscientização sobre a relação lixo/consumo/reutilização envolvendo várias linguagens: desenho, pintura, colagem, fotografia, música, poesia, escrita, etc.”

A respeito do andamento dessa atividade, a professora fala durante as reuniões do curso:

*Professora E: eles tiveram muita dificuldade para entender o que eu queria no trabalho, aquela questão de misturar as linguagens, usando a pintura, desenho, a imagem...*

*Coordenadora: Foi uma coisa diferente, nova para eles?*

*Professora E: Muito diferente, eles não conseguiam entender, demonstrar o que eles queriam. Então o que quê surgiu? Cartazes, daquele tipo de, cartazes tem aquelas figuras, a explicação, ficou muito didático. Fugiu daquela coisa artística para ficar muito didático.*

*Coordenadora: E você sentiu dificuldades de explicar para eles o que quê você queria?*

*Professora E: Nossa eu ia dupla por dupla, porque eu pedi que eles fizessem em dupla, no máximo trios, porque também ia ficar uma quantidade muito grande de material de cartazes. Mas muita dificuldade, porque eu pedi com muita antecedência, eles sabiam lá atrás, desde o começo o quê é que eles iam produzir lá no final, então para eles já irem procurando o material, a música, a poesia que eles gostariam de usar, material para colagens, mas é muito difícil...*

O relato indica que os alunos tiveram dificuldade em entender a proposta dessa atividade. Além disso, tiveram dificuldade em se expressar artisticamente: “o uso da arte para expressar ideias foi muito complicado para eles (...). A hora que eles tiveram que se deparar com aquela ideia de colocar o pensamento deles e ajustar isso dentro das linguagens, eles tiveram muita dificuldade, como eles tem dificuldade de expressar aquilo que eles sentem daquilo que eles veem às vezes”, nos relata a professora E, novamente durante as reuniões do curso.

Essas dificuldades podem ser atribuídas a falta de contato dos alunos com esse tipo de trabalho artístico, assim como à falta de familiaridade da própria professora em relação a esse tipo de proposta. Durante a elaboração do plano de aulas, a ideia de amarrar as atividades através da criação de um cartaz utilizando diversas linguagens foi sugerida para a professora E por outros professores e colaboradores. A própria professora E admitiu que nunca antes tivera contato com um trabalho assim. Parte da dificuldade dos alunos em entender a proposta pode ser devido à professora não ter experiência com esse tipo de atividade e por isso não saber como propô-la ou mesmo o que esperar desta e dos alunos.

Isso aponta para as limitações que professores de outras disciplinas apresentam para lidarem com a experiência estética. A participação de professores da disciplina de artes (de forma mais constante que a oferecida no curso de formação, que envolvia contatos quinzenais) ofereceria sem dúvida uma contribuição importante para o desenvolvimento de trabalhos dessa natureza.

Apesar dessas dificuldades, a professora nota que os conteúdos dos cartazes demonstraram uma visão crítica dos alunos a respeito do lixo e consumismo.

Uma outra atividade que buscou lidar com a apreciação estética foi desenvolvida pelos alunos do professor L, que elaboraram um documentário, com filmagens feitas por eles mesmos para essa finalidade, e que foi ao final editado pelo professor. A seguir, apresentamos um comentário do professor durante a reunião do curso, sobre a reação dos alunos ao ver o documentário pronto:

*Professor L: A hora que eles viram isso aqui foi emocionante, foi assim impressionante, nossa!... Ano que vem dá para fazer uns dez documentários, com outros temas, com tudo.*

*Coordenadora: Valeu? Valeu o sacrifício?*

*Professor L: Valeu (...). Valeu o trabalho, desde começar a fazer o material, aí começar a gravar, a fazer o projeto, foi como eu te falei foi uma surpresa, não esperava chegar na proporção que chegou, eu queria fazer um projeto só relacionado as pilhas, mas acabou (gesto com as mãos indicando que espalhou-se) banner, tudo e pronto.*

Mesmo que o envolvimento tenha se dado de mais em função da produção que os alunos se viram capazes de realizar e menos em função da temática estudada, é preciso considerar que isso criou um clima afetivo positivo para a construção de valores envolvendo o assunto estudado.

Ao final do projeto com descarte de pilhas e baterias, esse professor se depara com o problema pouco considerado na ocasião: a ausência de um descarte correto para o material coletado. Ao expor a questão sobre o que fazer com essas pilhas e baterias, obteve dos colegas durante a reunião do curso a sugestão de fazer um trabalho artístico que denunciaria o problema da destinação das pilhas. O trabalho traria a ideia de uma pessoa sendo soterrada pelas pilhas e seria feito usando um aquário, para um melhor efeito visual. A seguir o professor descreve como desenvolveu esse trabalho artístico.

Professor L: Comprei um aquário redondo, e outros alunos, de outra sala (7ª série), fizeram uma cabeça, ficou perfeita a cabeça da pessoa.

Coordenadora: Mas eram alunos seus?

Professor L: Eram alunos meus, de outras salas, porque os protagonistas são as 5ªs séries, mas eu peguei de outra sala, que são de outra disciplina que sabia que tinham esse dom artístico, e montaram a cabeça, e está lá exposta na escola. (...) Como tem a cabeça e as pilhas, deu um efeito tão legal, parece que a pessoa inteira está enterrada.

Como justificativa para envolver nesse trabalho alunos da 7ª e não os das 5ªs, (que eram as classes com as quais ele realizava a proposta de Educação Ambiental e Valores), o professor L diz que queria envolver a 7ª série no projeto também, tendo em vista uma maior mobilização da comunidade escolar como um todo. No entanto, o professor relata que não foram todos os alunos desta 7ª série que executaram essa tarefa, mas apenas aqueles que “tinham essa habilidade artística”. Podemos supor, então, que além da intenção de mobilizar um maior número de alunos no processo, o professor teria escolhido estes alunos da 7ª série com “dom artístico” para obter um melhor efeito visual no trabalho artístico, pois este seria exposto na escola toda com a finalidade de chamar a atenção da comunidade escolar a respeito do problema da destinação das pilhas e baterias. Questionamos o quanto esse trabalho, se fosse realizado pelos alunos da 5ª série, poderia ter propiciado a eles um momento rico em termos estéticos, promovendo um maior envolvimento afetivo com o problema posto. Isso se perdeu com o interesse em garantir a qualidade da obra final. Se houve ganho, por outro lado, com a apreciação pela comunidade escolar – incluindo as 5as séries – de um trabalho melhor elaborado não nos foi possível identificar.

### 3.3. Dificuldades apresentadas pelo contexto escolar

Consideraremos agora alguns aspectos mais específicos relativos ao contexto escolar considerando sua influência para o desenvolvimento de práticas dos professores dentro da proposta apresentada no curso “Educação Ambiental e o trabalho com Valores”, E que pudemos identificar através das falas dos professores durante as reuniões do curso de formação.

Um dos aspectos diz respeito à forma como a temática ambiental tem geralmente sido inserida na escola. Sobre isso, uma das professoras participantes do curso apresentou o seguinte comentário, durante discussão do artigo “Educação e meio ambiente na escola fundamental: perspectivas e possibilidades”, de Carvalho (1999), referente ao termo “modismo pedagógico” trazido pelo autor:

*“Olha, o que eu vi aqui, o começo [do artigo], que fala que a sociedade está procurando reverter toda essa degradação ambiental que anda ocorrendo. E [dessa forma] está, eu penso até, que sobrecarregando a escola no sentido de tentar trabalhar com esse assunto. Ele fala aqui que a preocupação dele [do autor], eu achei interessante esse termo aqui, é o ‘modismo pedagógico’, que às vezes a gente acaba trabalhando assuntos isolados, compartimentados e não conseguindo associar esses conteúdos com o dia-dia do homem. Eu achei muito interessante isso, que acaba às vezes em: ‘Ah eu vou trabalhar vou falar de lixo’, só que acaba ficando [esse trabalho] em pontos isolados, assuntos isolados e eu acabo não tendo um vínculo com o dia-a-dia da criança, ou o dia-dia do aluno. Que é isso que ele fala que a gente tem que ter muito cuidado.”(Professora G).*

O problema apontado pela professora reflete uma dificuldade dos professores frente aos limites da escola em estabelecer uma sistematização das práticas realizadas, no sentido de serem mais constantes- lembrando que este é um aspecto considerado essencial para o trabalho com valores (PUIG, 1998). Tais dificuldades possivelmente se referem, dentre outro aspectos, à dificuldade em se desenvolver um trabalho coletivo, envolvendo o grupo de professores atuantes em uma mesma escola. O trabalho coletivo e mais sistemático traria uma coesão maior a um projeto envolvendo Educação Ambiental e Valores, e este faria mais sentido para os alunos, conforme expresso pela professora E durante reunião do curso:

*Professora E: É porque eu acho que [sem um trabalho coletivo] fica muito naquele projetinho, entendeu? Por exemplo, eu vou colocar em prática esse projeto, mas eu sou uma professora dessa série, durante o ano inteiro, que vai trabalhar. É lógico que, antes disso, do que nada. Mas eu acho que o trabalho com valores requer algo mais contínuo nesse sentido, de que o grupo esteja focado no mesmo objetivo. É isso que eu queria dizer.*

*Coordenadora: Isso está claro pra você?*

*Professora E: Ah sim. Eu acho que eu, como professora, eu tenho... lógico eu vou fazer, sempre tentar fazer minha parte; mas eu acho que se o grupo todo fizesse seria diferente (...) porque [quando isso acontecesse] os alunos perceberiam que todos [os professores] têm*

*essa... todos têm esse tipo de trabalho [relacionado à Educação Ambiental e Valores]. Eu acho que para o aluno também fica mais claro a importância dos valores.*

*Coordenadora: Na sua escola você tem, talvez, colegas que possam desenvolver junto? Você acredita que você conseguiria?*

*Professora E: Não sei...*

Tendo em vista que um trabalho que envolva a participação de um grupo de professores precisa ser muito bem planejado e articulado entre eles, a dificuldade em estabelecer um trabalho coletivo seja com valores ou qualquer outra temática está ligada também ao fato de os professores não dispõem de tempo conjunto para este planejamento.

Conforme apontado pelas pesquisas de Trajber e Mendonça (2006), dentre as dificuldades para o desenvolvimento da Educação Ambiental, a falta de tempo para o planejamento e realização de atividades diversificadas é identificada como a maior dificuldade encontrada nas escolas da região sudeste investigadas e está entre as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores de todo o Brasil, segundo resultados da pesquisa realizada.

Outra dificuldade identificada a partir das falas dos professores nas reuniões, diz respeito ao trabalho interdisciplinar, mais especificamente, à dificuldade dos professores participantes do curso em obter um respaldo dos professores de outras disciplinas, atuantes na mesma escola. É o que podemos constatar durante uma das reuniões do curso, após a professora E relatar que teve dificuldades com a elaboração de um trabalho artístico junto aos seus alunos, para o qual a professora de Artes provavelmente poderia ter contribuído com seus conhecimentos relativos à sua área de atuação:

*Coordenadora: E você tem algum contato com a professora de artes? Você já chegou a conversar com ela?*

*Professora E: Não, não. Ela só tem essa sala na escola, então eu praticamente não encontro com ela, eu até pensei em conversar...*

Lecionar em mais de uma escola, além de dificultar a articulação entre professores, limita o tempo que o professor pode dedicar a um projeto em uma determinada escola. O professor L relata em uma das reuniões que, para dar conta da tarefa de edição de imagens do documentário que produziu com seus alunos, precisou se dedicar por um dia inteiro e, conseqüentemente, faltar na outra escola onde lecionava. Além disso, conta que lecionava diferentes disciplinas, para as quais teoricamente também demandariam tempo para seu planejamento, dificultando ainda mais a execução do projeto.

*Professor L: Eu achei que não ia conseguir, porque no período da manhã eu dou matemática, então eu estava voltado inteiramente para o Saesp, principalmente a 8ª e a 6ª série.*

*Coordenadora: Quantas aulas você dá por semana?*

*Professor L: De quê? Ao todo?*

*Coordenadora: Geral, ao todo.*

*Professor L: Ah, acho que quarenta, quarenta e cinco. É que eu tenho uma eventual e aí pode passar.*

Esses fatores que concernem ao cotidiano de muitos professores são decorrentes da ausência de políticas públicas que possibilitem melhores condições para o trabalho docente, que permitam ao professor uma remuneração digna sem que este precise se sobrecarregar com uma quantidade excessiva de aulas, dispondo de tempo para planejar suas práticas pedagógicas. Sem isso é impossível reverter o quadro apontado por Fracalanza (2004):

“Os professores, com seus baixos salários, sobrecarregam-se de aulas e lecionam em várias escolas. Numa mesma escola, ensinam para diversas turmas e séries. Ao longo de um ano letivo, cumprem extenso programa, previamente determinado; realizam múltiplas atividades de ensino; corrigem inúmeras provas e exercícios. Num mesmo dia, cumprem tantas e tão diversificadas atribuições que não é sem sentido a frase usualmente ouvida: onde é mesmo que nós paramos? Ou, então: peguem o livro, abram na página...” (FRACALANZA, 2004, p. 74).

Houve também dificuldades de se desenvolver o projeto diante da proposta curricular enviada pela secretaria da educação do Estado de São Paulo a todas as escolas públicas estaduais naquele ano, na qual os professores recebiam em forma de revista os conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Embora ainda denominada de proposta (o que se alterou no ano seguinte) com maior ou menor ênfase nas escolas o conteúdo presente nesse material deveria ser seguido, pois seria cobrado na prova do SARESP, a ser aplicado naquele ano nas sextas e oitavas séries do ensino fundamental.

Um dos problemas derivados dessa proposta diz respeito à limitação da autonomia do professor para elaborar suas próprias aulas e, conseqüentemente, para desenvolver algum projeto paralelo com os alunos, inclusive o projeto previsto no curso envolvendo Educação Ambiental e Valores. A seguir uma conversa durante reunião do curso, em que a professora E discorre sobre essa perda de autonomia.

*Professora E: Eu fiz um comentário, inclusive em HTPC<sup>4</sup> essa semana, que estávamos falando sobre a revista, e eu estava falando que eu sentia muita falta... Que eu sinto falta de antes, porque eu era muito mais autora. Eu ainda sou autora das minhas aulas porque eu modifico aquilo lá, mas eu era mais autora. E mesmo a escola, ela tinha vários projetos. E nós não fizemos [este ano]*

*Professora G: Nada, nada.*

*Professora E: Nenhum projeto interdisciplinar.*

---

<sup>4</sup> HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Nesse caso a professora está se referindo à reunião semanal realizada na escola, entre o corpo docente, voltada para a discussão de trabalhos pedagógicos.

Nesse trecho a professora G fala de sua angústia com relação à restrição aos conteúdos impostos pela revista:

*“Eu sempre fui assim. Eu acho que dar aula não é ir lá e ‘jorrar’ conteúdo (...). Agora eu estou me sentindo tão “podada”, por mais que eu use minha criatividade eu não estou conseguindo pôr isso em prática, isso que está me angustiando...”*

Um dos fatores que pressionavam os professores a cumprir com os conteúdos e o cronograma da proposta enviada pela secretaria da educação era uma gratificação paga ao final do ano aos professores, coordenadores e diretores das escolas cujos alunos obtivessem um aumento na média (relativa às notas na prova do SARESP) superior à atingida no ano anterior pela mesma escola. Sobre isso, a professora G desabafa:

*“Infelizmente (...) nós estamos fazendo isso [seguindo a proposta oficial] por causa dessa gratificação, bônus... Porque nosso salário está tão... Gente, eu nunca fui de reclamar de salário, nunca, sempre foi pouco, mas está num ponto em que você não pode mais comprar nada, você não tem poder aquisitivo nenhum... Não é ‘mas eu não vou comprar um sapato’. É pra pagar luz, é pra pagar água, é pra pagar a comida no mês. Como é que pode um professor conseguir... não quero que vocês entendam que ‘por causa do dinheiro eu não estou fazendo’, nunca foi isso. Mas está afetando, porque você fica querendo cumprir com aquilo com medo, se eu não cumprir com isso, será que eles não vão conseguir [ir bem na prova do SARESP], será que eu não vou ganhar a gratificação? Olha a que ponto que chegou.”*

Praticamente a coordenação, direção das escolas e as diretorias de ensino também impeliavam os professores para que cumprissem a proposta oficial do governo, exigindo inclusive relatórios das atividades realizadas em aula. Devido a isso o tempo disponível para a aplicação do projeto envolvendo Educação Ambiental e Valores era muito restrito para as professoras E e G, que lecionavam disciplinas que são englobadas nas provas do SARESP, especialmente para a professora E, que lecionava apenas para sextas séries, que naquele ano seriam submetidas a esta avaliação. Ela dispunha de apenas seis aulas para a realização de seu projeto. No trecho seguinte, ela conta, durante a reunião do curso, que precisou extrapolar esse limite e como lidou com essa situação.

Coordenadora: Mas você pôs naquelas seis aulas que você estava esperando ou extravasou?

Professora E: Doze aulas. (...) O pessoal acha que foram seis.

Coordenadora: Esse foi o jeitinho que você deu?

Professora E: Eu fui obrigada.

Coordenadora: Mas aí? E o outro conteúdo? Você conseguiu driblar essa situação?

Professora E: É, eu driblei. Foi exatamente, foi isso o que eu fiz.

Coordenadora: E como ficou a consciência, pesada ou não?

Professora E: Não, não. É aquilo que eu te falei. Essa sala [com a qual ela trabalhou] se eu for comparar com as outras, da questão de língua portuguesa, não é uma classe problemática,



entendeu? Eles têm facilidade para captar as coisas, eles não têm dificuldade para captar isso, mas a questão profunda [dificuldade maior da turma] é essa, a de participar, se envolver com as coisas, e se envolver por outras coisas além do conteúdo da disciplina, se envolver com aquilo que está acontecendo ao seu redor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho consideramos a crise ambiental atual em sua complexidade, cuja solução aponta para a reorientação da relação sociedade natureza a partir de uma reestruturação do pensamento humano. Essa tarefa pode ser promovida também por ações educativas, que contemplem equilibradamente três dimensões, conforme apresentado por Carvalho (2006), uma delas sendo a valorativa.

Tendo em vista os desafios, para os professores, do trabalho com valores (BONOTTO, 2008), procuramos, a partir de um recorte de pesquisa atrelado ao curso de formação “Educação Ambiental e Valores”, entender como três professores da rede pública estadual, lidaram com esse trabalho em suas dimensões (cognição, ação, afetividade) ao desenvolverem práticas pedagógicas no contexto do curso.

O tema lixo/consumismo, escolhido para o desenvolvimento das práticas, mostrou-se difícil de trabalhar. As primeiras dificuldades surgiram com relação às crenças dos alunos sobre a problemática do lixo, pois os alunos, devido a suas ideias arraigadas a respeito da reciclagem – adquiridas possivelmente a partir de trabalhos educativos realizados anteriormente e que superestimavam o processo de reciclagem (TRAJBER & MENDONÇA, 2006) apresentaram dificuldades para refletir no sentido de chegar a ideia – e à possibilidade – da redução de consumo.

Podemos dizer ainda que essa dificuldade também se deu devido ao distanciamento valorativo dos alunos frente a este problema apresentado. Vivendo em uma sociedade onde o consumo é um símbolo de status – por sinalizar poder aquisitivo, que é considerado um grande trunfo de uma vida bem sucedida – os alunos têm incorporado em si uma valorização da ideia de consumismo, visto por nós como um contra-valor, ou valor negativo, pois consideramos como ideais os valores ambientalmente desejáveis (BONOTTO, 2008), dentre eles o que diz respeito à valorização de uma sociedade sustentável, através da qual:

“busca-se um modelo de sociedade baseado na sustentabilidade equitativa e qualidade de vida para todos, no lugar da superprodução e superconsumo para alguns e consequente pobreza para a maioria, o que implica o reajuste dos modelos atuais da economia da tecnologia”. (BONOTTO, 2008, p. 299).

A valorização do consumismo é expressa pelos alunos através de suas falas, nas quais declaram “gostar de consumir”. E assim, durante uma das atividades realizadas, chegam a declarar que não reduziriam esse comportamento e, quando interrogados sobre o motivo, na sabem apresentar uma justificativa **racional**, dizendo apenas “porque não”. Segundo Payá Sanchez (2010), a afetividade influencia diretamente nossas ações, pois está na base do processo de construção dos valores. Dessa forma, a partir do envolvimento afetivo implicando na valorização do consumismo (no caso, um valor negativo), seria mais difícil aos alunos envolver-se com essa discussão.

Partindo para a análise das abordagens relativas ao trabalho com valores nas práticas dos professores e que envolvem as dimensões cognição, afetividade e ação, concluímos que a dimensão cognitiva foi a mais trabalhada nas práticas desses professores, em conformidade com pesquisas já realizadas por Bonotto (2003), Sena (2010) e Degasperri & Bonotto (2012). Isso pode ser compreendido facilmente pois, de certa forma, esse tipo de trabalho se aproxima e se confunde com o trabalho mais comum que o professor estabelece rotineiramente em sala de aula, dialogando com seus alunos.

O trabalho com a dimensão afetiva apareceu de forma mais tímida, quando os professores utilizaram poemas ou filmes. Perceberam-se as dificuldades para se trabalhar com essa dimensão, a partir inclusive dos rápidos momentos em que os alunos foram indagados sobre seus sentimentos com relação aos assuntos apresentados, seguindo pelas dificuldades de professores de outras disciplinas para lidarem com as diferentes formas de expressão artística, até para orientarem seus alunos. Bonotto (2003), em estudo anterior, já apontara em professores participantes de um curso de formação que lidava com a mesma questão, as dificuldades para lidar com a percepção e explicitação dos seus próprios sentimentos, o que consideramos ser um dos desafios para se trabalhar com valores, que estão intimamente relacionados à afetividade humana.

Com relação às atividades de apreciação estética, os professores utilizaram obra artísticas com finalidade de sensibilização, mas sempre tendo em vista, posteriormente, um trabalho de natureza cognitiva, como a discussão e reflexão sobre conceitos e ideias emergentes dessa sensibilização, conforme apontado por Rodrigues & Bonotto (2011). Ou, no caso das atividades que propiciaram experiência estética, estas sempre estavam atreladas à construção de formas de conscientização (elaboração de cartazes e de documentário) voltadas para outros sujeitos, como os colegas de escola. Assim, tais atividades não foram exploradas no sentido único de proporcionar aos alunos a experiência estética em si.

O trabalho com a dimensão da ação também pôde ser observado a partir, principalmente, da implementação de práticas que permitissem aos alunos vivenciar os valores pretendidos pelos professores, relacionados ao trabalho coletivo e à participação (em discussões e demais atividades desenvolvidas). A vivência da participação foi mais explícita no projeto desenvolvido pelo professor L, com o tema “descarte de pilhas”, no qual fica claro o trabalho envolvendo a participação dos alunos para enfrentamento do problema ambiental estudado, o que caracteriza uma atividade de intervenção. As professoras E e G também propuseram aos alunos uma forma de intervenção, através da elaboração de cartazes de conscientização a serem expostos na escola.

Considerando a abordagem realizada pelos professores cujas práticas foram analisadas, especialmente em relação à dificuldade que demonstraram ao trabalhar com a dimensão afetiva, verificamos a necessidade de se investir tanto na formação inicial e continuada de professores para possibilitar-lhes a aproximação dessas discussões e uma melhor apreensão desse trabalho, assim como vemos a necessidade de mais pesquisas que foquem a análise desse processo, com a complexidade que o envolve.

Em relação à influência do contexto escolar para a elaboração de um conjunto de práticas tão diferenciadas, nesta pesquisa se revelou como limitante a proposta curricular enviada pela secretaria da educação do Estado de São Paulo, que reduziu a autonomia do professor, em relação a sua participação na autoria de suas práticas, na escolha dos conteúdos a serem ensinados, na elaboração do cronograma e, enfim, manifestou-se uma limitação para a participação do professor na elaboração do currículo escolar.

Outros aspectos relacionados à rotina de trabalho do professor, como a sobrecarga de aulas, professores trabalhando em mais de uma escola, etc., dificultam o processo de formação continuada dos professores, que exige tempos e espaços para a reflexão de práticas, novos estudos e elaboração de novas práticas.

Consideramos que o curso, com seu caráter colaborativo, possibilitou o enfrentamento de algumas dessas dificuldades. Diante da proposta oficial, que retira dos professores a autoria de suas próprias aulas, o curso os estimulou a recuperar essa autonomia, na medida em que propôs que elaborassem um plano de ensino, definissem os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Dessa forma, possibilitou aos professores reconhecerem que é possível encontrar brechas pelas quais possam atuar e forma diferente.

Não podemos perder de vista o fato de que, para uma superação maior dos limites por vezes impostos pelas condições de trabalho, é preciso que ocorra uma mobilização da classe docente no sentido de reivindicar políticas públicas que possibilitem melhoras nessas

condições, implicando inclusive na recuperação de sua autonomia. Paralelamente a esse movimento coletivo, o caminho pelas brechas é uma possibilidade que se nos mostra viável, e, ao proporcionar aos professores o gosto de se sentirem autores de suas práticas, proporciona também uma caminhada, de alguns passos ao menos, em direção à cidadania, que tanto prezam para seus alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, U. F. **Escola, democracia e a construção de personalidades morais**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jun./dez. 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006.

BONOTTO, D. M. B. **O trabalho com valores em educação ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental**. Ciências & Educação. V. 14, n. 2. Rio Claro. 2008. (p. 295-306.)

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, M. & Carvalho, I. C. M. (orgs) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008

CARVALHO, L. M. **Educação e meio ambiente na escola fundamental: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre: Projeto, 1(1): 3/5-3/9, 1999.

\_\_\_\_\_. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. **Consumo e Resíduos - Fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos, EdUFSCar, 2006.

DEGASPERI, T. C.; BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental e Valores: interações e sentidos construídos nas práticas de professores de ensino fundamental. In: **XVI ENDIPE -**

**Encontro de didática e práticas de ensino, 2012**, Campinas. Anais XVI ENDIPE - Encontro de didática e práticas de ensino, 2012.

FRACALANZA, H. A pesquisa sobre educação ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. In: TAGLIEBER, J.E.; GUERRA, A.F.S. (orgs.) **Pesquisa em Educação Ambiental: pensamentos e reflexões de pesquisadores em Educação Ambiental**. Pelotas: Editora Universitária/ UFPel, 2004. Pp. 55-77.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas, Papirus. 1996.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (Org.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, M. R. C. **Educação Ambiental ou Promoção Social: Limites e possibilidades de projetos oferecidos por empresas envolvendo o tema dos resíduos sólidos**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio claro, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. **Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora**. Ambiente e Educação, Rio Grande, 8: 37-54, 2003.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

MANZOCHI, L. H.; CARVALHO, L. M.. Educação Ambiental formadora de cidadania em perspectiva emancipatória: constituição de uma proposta para a formação continuada de professores. **Pesq. Educ. Ambient.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, dez. 2008 .

ORSI, C. P. O. **Educação Ambiental e a construção da cidadania: Agenda 21 escolar – Um Caminho?** Dissertação. Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2008.

PAYÁ SANCHEZ, M. El Proceso de construcción de valores. In: PUIG, J. M. **Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía**. I. C. E. Universitat de Barcelona. Barcelona, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.76, p.232-257, out. 2001.

RODRIGUES, C. S.; BONOTTO, D. M. B. A dimensão estética da Educação Ambiental: perspectivas de professores e de arte-educadores. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v. 26, janeiro a junho de 2011.

SENA, L. M. **Educação ambiental e o trabalho com valores: um estudo de caso**. Dissertação. Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2010.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Reunião anual da ANPED, 2000.

TRAJBER, R. & MENDONÇA, P. R. (Org.) **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 6, v. 23. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre; ArtMed, 1998.