



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: A DIMENSÃO AXIOLÓGICA NA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

GABRIELA RODRIGUES LONGO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, *campus* de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro

2017

GABRIELA RODRIGUES LONGO

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: A DIMENSÃO AXIOLÓGICA NA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia, Universidade Estadual
Paulista Julio de Mesquita Filho, *campus*
de Rio Claro, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dalva Maria Bianchini Bonotto

Rio Claro

2017

372.357 Longo, Gabriela Rodrigues
L856f Formação continuada docente: a dimensão axiológica na
Educação ambiental / Gabriela Rodrigues Longo. - Rio Claro,
2017

135 f. : il., figs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Dalva Maria Bianchini Bonotto

1. Educação ambiental. 2. Formação continuada de
professores. 3. Construção de sentidos. I. Título.

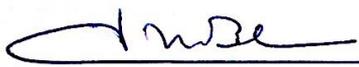
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: A DIMENSÃO AXIOLÓGICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

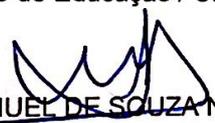
AUTORA: GABRIELA RODRIGUES LONGO

ORIENTADORA: DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. JULIANA RINK
Departamento de Metodologia de Ensino / UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos - SP

Rio Claro, 18 de agosto de 2017.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha família, que são as pessoas mais importantes da minha vida. Minha mãe por ser minha fonte de força diária, por ter o melhor abraço do mundo, por todo o apoio e amor incondicional. Meu pai por confiar em mim e me amar antes de qualquer coisa. Meu irmão por ser minha inspiração, a pessoa a quem recorro quando as coisas parecem difíceis demais e por ter se tornado um amigo com quem posso contar a qualquer hora. O apoio de vocês foi fundamental em todo o caminho que percorri para chegar aqui.

Preciso agradecer também à professora Dalva Bonotto, por me orientar com paciência e compreensão. Obrigada pela relação de amizade e confiança construída durante o mestrado.

Aos professores e amigos do Grupo de Estudo e Pesquisa Ágora, pela possibilidade de aprender com vocês a cada dia.

Aos meus amigos da república Degusta um agradecimento especial. Nem saberia como começar a agradecer a vocês, a todos que passaram pela república nesses dois anos e meio, sem exceção. Cada um à sua maneira, vocês me ensinaram a convivência e o respeito pelas diferenças. E me mostraram que pessoas tão diferentes entre si, que se conhecem há tão pouco tempo, podem sim se tornar uma família. Vai Degusta!

Às amigas Larissa Magacho, Dayane Silva, Carol Minghini, Juliana Oler, Carol Ferian Salvarani, Mariana Oliveira, Bárbara Sampaio e Gabriela Zanini pela paciência nas minhas horas de desespero, pelo companheirismo, pela amizade, por todo o amor e os sorrisos que vocês trouxeram pra minha vida.

Aos membros da banca, por todas as contribuições e o respeito para com o meu trabalho.

Por fim, às mulheres maravilhosas que participaram da minha pesquisa, tornando realidade o meu trabalho, um sincero sentimento de gratidão e admiração por suas lutas diárias como professoras, vocês são inspiradoras.

RESUMO

Nossa pesquisa se concentra na formação continuada de professores em Educação Ambiental (EA) e sua dimensão axiológica, tendo em vista que diversos autores que discutem a dimensão valorativa dentro da Educação Ambiental, indicam a complexidade da realização desse trabalho pelo professor. A partir do projeto de extensão universitária “Educação Ambiental e o trabalho com valores”, voltado à formação continuada de professores e realizado de 2008 a 2016 na UNESP de Rio Claro, nos propusemos a compreender os sentidos construídos a seu respeito por sete professoras que dele participaram, discutindo os limites e possibilidades do mesmo. Nos enunciados das professoras, durante os diálogos que estabelecemos com cada uma delas, a formação se mostrou relevante, significando a aproximação com novas perspectivas teóricas, momentos de discussões coletivas e práticas variadas, e possibilitando uma reflexão sobre suas práticas pessoais habituais. A questão da separação ser humano-natureza apresentou-se como uma mudança significativa em suas compreensões sobre a questão ambiental. Em meio aos limites encontrados, identificamos o desafio do aprofundamento do aporte teórico, que exige tempo e não se esgota em uma única formação, e do trabalho com valores, que se apresentou nos enunciados como algo muito difícil, apesar da formação ter sido voltada a ele. O ambiente de trabalho coletivo, para a maioria das professoras, foi rememorado com um sentido altamente positivo de fator estimulador, tendo o diálogo e a troca de experiências como elementos centrais da formação. A relação construída entre as professoras participantes do projeto e o ambiente da Universidade também foi algo destacado como positivo. Por fim, é fundamental indicarmos a importância da inserção da EA e o trabalho com a dimensão de valores na formação continuada de professores, frente à necessidade da ampliação de discussões, pesquisas e estudos a esse respeito. Estes poderão colaborar tanto para a compreensão em profundidade desse processo formativo como para viabilizar novos projetos de formação voltados a essa temática, promovendo seu desenvolvimento no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Valores. Formação continuada de professores. Construção de sentidos.

ABSTRACT

Our research focuses on the in-service teacher training in Environmental Education (EE) and its axiological dimension, since several authors who discuss the value dimension within Environmental Education, indicate the complexity of the accomplishment of this work by the teacher. Based on the University extension project "Environmental Education and Work with Values", aimed at the in-service teacher training and held from 2008 to 2016 at UNESP in Rio Claro, we set out to understand the meanings constructed by seven teachers participated, discussing the limits and possibilities of it. In the statements of the teachers, during the dialogues we established with each one, the training was relevant, meaning the approach with new theoretical perspectives, moments of collective discussions and varied practices, and allowing a reflection on their habitual personal practices. The issue of human-nature separation presented itself as a significant shift in their understanding of the environmental issue. Within the limits found, we identified the challenge of deepening the theoretical contribution, which requires time and is not exhausted in a single formation, and work with values, which presented itself in the statements as something very difficult, although the training was focused on he. The collective work environment for most teachers was remembered with a highly positive sense of stimulating factor, with dialogue and the exchange of experiences as central elements of the formation. The relationship built between the teachers participating in the project and the University environment was also highlighted as positive. Finally, it is fundamental to indicate the importance of the insertion of EE and work with the value dimension in the in-service teacher training, in view of the need to expand discussions, research and studies in this regard. These can collaborate both for an in-depth understanding of this training process and for the viability of new training projects aimed at this theme, promoting their development in the school environment.

Key words: Environmental Education. Values. In-service teacher training. Meanings construction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Proposta para práticas com a Educação Ambiental crítica.....22

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Relação das professoras participantes da pesquisa.....71

Quadro 02- Professoras e suas lembranças mais significativas do projeto.....83

Quadro 03- Professoras e os enunciados apresentados a respeito da temática do programa de formação.....89

Quadro 04- Professoras e os enunciados a respeito da EA crítica.....95

Quadro 05- Professoras e enunciados apresentados a partir do estudo de valores.....104

Quadro 06- Professoras e os enunciados apresentados sobre a importância do diálogo em seu ambiente de formação.....108

Quadro 07- Professoras e os enunciados apresentados sobre a influência do projeto em suas práticas.....112

Quadro 08- Professoras e as sugestões apontadas para o projeto.....115

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
1.1. Origem do estudo.....	8
1.2. Educação ambiental e o trabalho com valores na formação continuada de professores.....	9
2. DIÁLOGO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA DIMENSÃO DE VALORES.....	20
2.1. A dimensão axiológica: valores éticos e estéticos.....	23
2.2. A importância do diálogo na EA e o trabalho com valores.....	33
3. EDUCANDO QUEM EDUCA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL VOLTADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	38
3.1. A profissionalidade como busca de autonomia.....	39
3.2. A importância da formação continuada para o profissional da Educação Ambiental.....	53
4. PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....	60
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
5.1. Primeiras discussões e lembranças significativas.....	72
5.2. A temática do programa de formação.....	83
5.2.1. A Educação Ambiental crítica.....	90
5.2.2. O estudo de valores.....	96
5.3. A importância de uma formação baseada no diálogo.....	104
5.4. A influência do projeto em suas práticas como docentes.....	109
5.5. Sugestões e comentários.....	112
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado para as professoras.....	131
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas.....	133
APÊNDICE C – História por trás dos nomes utilizados para as professoras.....	135

1. INTRODUÇÃO

1.1. ORIGEM DO ESTUDO

Desde o início dos meus estudos na graduação em Ciências Biológicas soube que queria ser professora, mas foi apenas nos dois últimos anos que entrei em contato com a Educação Ambiental (EA). Em minha formação inicial, nos estudos e disciplinas, a EA não foi discutida; foi somente em conversas informais com uma de minhas professoras que fui apresentada a ela. Eu ainda não havia me encontrado dentro dos meus estudos da graduação e foi quando essa professora, que se tornou a orientadora do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, me passou as primeiras leituras sobre EA que eu soube o que eu gostaria de estudar e com o que eu queria trabalhar.

O meu TCC envolveu a investigação sobre uma intervenção junto a alunos de Ensino Médio e, durante essa pesquisa, eu percebi a ausência da EA na educação escolar desses alunos. A partir disso, senti a necessidade de aprofundar os meus estudos a esse respeito, para eventualmente contribuir com a educação de outros, como professora. E, como professora, reconheci novamente o peso da ausência da EA em minha formação, sentindo também a necessidade de explorar mais a questão da formação de professores.

Com a vontade de ampliar meus estudos em EA e de compreender mais sobre sua importância na formação de professores, a ideia de fazer o mestrado entrou em minha vida. Ao discutir isso com a minha orientadora do TCC, que fez sua pós-graduação na UNESP de Rio Claro, ela me falou da existência da linha de pesquisa de Educação Ambiental no programa de pós-graduação em Educação da mesma Universidade. Assim, eu decidi tentar.

A minha escolha para orientação da pesquisa de mestrado foi fácil. Quando, na graduação, me deparei com a problemática da formação de professores em EA e comecei a procurar leituras sobre isso, encontrei um artigo da professora dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto, que mais tarde descobri ser parte da equipe de docentes do programa de pós-graduação no qual eu estava interessada.

Ao ser aprovada no programa, em minha primeira reunião com a prof. Dalva, começamos a discutir as possibilidades da minha pesquisa, o que poderíamos realizar nesses dois anos e meio, as leituras que eu poderia fazer para me auxiliar a

fazer essas escolhas. Ela me fez então o convite para participar de uma oficina sobre EA e o trabalho com valores, que fez parte do projeto de extensão universitária voltado à formação continuada “Educação Ambiental e o trabalho com valores”. Nessa oficina eu descobri o trabalho com valores em EA e sua importância.

Depois disso, comecei a participar também dos programas formativos anuais que aconteceram a seguir, os ciclos de estudos do ano de 2015, que me aproximaram ainda mais da temática e do projeto. Dessa forma, eu e a prof. Dalva decidimos, juntas, que nossa pesquisa iria se voltar a esse projeto, seu significado para os professores, seus limites e possibilidades.

Particpei também de outros programas realizados pelo projeto em 2016, e considero que as discussões e atividades realizadas junto a esse projeto foram fundamentais em minha formação como professora e pesquisadora.

Assim, chegamos ao presente trabalho, que se originou em discussões a respeito da temática e sobre o projeto de formação continuada. As leituras, reflexões e dados da pesquisa se encontram nas sessões apresentadas a seguir.

1.2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O TRABALHO COM VALORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Convivemos diariamente com os produtos e a atuação de um desenvolvimento científico, tecnológico e econômico caracterizado pela apropriação intensa do meio ambiente, porém nos concentramos apenas nos produtos tecnológicos obtidos, sem pensar nos processos de produção e influências que estes exercem sobre o meio e sobre as pessoas. Em relação a isso, Bonotto (2003) discute a relação entre essa produção e o ideal de progresso presente em nossa sociedade:

Um rápido olhar ao nosso entorno nos permitirá identificar a quantidade imensa de produtos derivados do desenvolvimento científico e tecnológico, sendo isso interpretado por muitos como um sinal indiscutível de progresso e bem-estar de nossa sociedade (p. 1).

Diante disso, consideramos que nossa sociedade se encontra presa a uma visão de mundo guiada por um modelo mecanicista, ligado a uma racionalidade instrumental (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), que abala as relações entre sociedade e natureza e entre a sociedade para com ela própria, criando assim um

padrão utilitarista de relação. Esse padrão, dentro de uma economia que visa o próprio crescimento, pretende, supostamente, trazer educação, energia, segurança e saúde para pessoas em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Porém, está relacionado a um estilo de vida de alto consumo de grupos privilegiados e exacerba a vulnerabilidade de espécies não humanas, das futuras gerações e de pessoas economicamente desfavorecidas (KRONLID; ÖHMAN, 2013).

Esta visão se tornou insustentável, uma vez que a crise ambiental atual, “entendida como crise de civilização, não poderia encontrar uma solução por meio da racionalidade teórica e instrumental que constrói e destrói o mundo” (LEFF, 2001, p. 191). Nesse sentido, Carvalho (2012) assinala que o discernimento da questão ambiental como um transtorno que afeta o destino da humanidade tem mobilizado governos e sociedade civil, e ainda que “na esfera educativa temos assistido à formação de um consenso sobre a necessidade de problematização dessa questão em todos os níveis de ensino” (p. 24).

Diante disso, entendemos a Educação Ambiental (EA) como uma das possibilidades de enfrentamento dessas concepções que levaram a sociedade a um cenário tão preocupante, uma vez que o processo educativo pode estimular uma transformação de valores, concepções e ações por parte da sociedade (BONOTTO, 2015). Na perspectiva da EA, uma das tarefas mais desafiadoras é a de direcionar o ser humano a uma liberdade de pensamento e superação dessa concepção de mundo reduzida à racionalidade instrumental, que tem gerado tantos problemas.

Nesse contexto, Lima (1999) destaca que a crise ambiental emerge como um problema mundialmente significativo em torno da década de 1970, expressando um conjunto de contradições entre o modelo dominante de desenvolvimento econômico-industrial e a realidade socioambiental. Segundo o autor, o debate sobre a relação entre educação e a temática ambiental se institucionalizou através de iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), que promoveu os primeiros encontros internacionais para discutir e estabelecer diretrizes, normas e objetivos para lidar com o problema.

Eventos de diversas áreas promoveram discussões sobre a questão ambiental e a educação, mas, segundo Jacobi (2005), três momentos marcam a trajetória do processo de institucionalização e discussão sobre a importância da EA.

Primeiramente, destaca-se o encontro realizado em Tbilisi em 1977, que foi a primeira conferência intergovernamental sobre EA, na qual foram estipulados objetivos, princípios, estratégias e recomendações (LIMA, 1999).

Jacobi (2005) destaca ainda a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – Rio 92 – considerada por ele como um marco nas discussões sobre a temática ambiental. Porém, segundo o autor, as possibilidades geradas pelos avanços da Rio 92 se reduzem após a Rio + 10, realizada em 2002 em Johannesburgo, onde não se concretizaram os objetivos voltados para aprofundar as discussões em torno de uma mudança substancial do processo civilizatório.

Por fim, o autor cita a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, que aconteceu no ano de 1997, em Tessalonika. O documento resultante dessa conferência reforça a discussão feita na Rio 92 e chama a atenção para a necessidade de se articularem ações de Educação Ambiental baseadas em conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação, além de práticas interdisciplinares (JACOBI, 2005).

Em âmbito nacional, a EA nasce no interior de movimentos ecológicos e debates ambientalistas, e acaba por se constituir como uma união de reflexões e propostas por parte de ambos (CARVALHO, 2001).

Sua oficialização e oferta em todos os níveis de ensino ocorre pela Lei nº 6.938/81, que estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente. Após isso, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), que incluiu a discussão de questões ambientais no âmbito educacional. Com o advento da Lei 9.394/96, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, documentos que passaram a guiar esse nível da educação brasileira. Os PCN apresentaram, em meio a seus documentos, um referente aos Temas Transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural). Assim chamados por não caracterizarem novas áreas ou disciplinas, incorporando-se às áreas já existentes e ao trabalho educativo da escola, qualificando esse trabalho como transdisciplinar (BRASIL, 1997).

Apesar da aparente institucionalização da temática ambiental na educação, vislumbra-se a necessidade de um trabalho amplo, que abarque a complexidade da temática e suas diferentes dimensões cognitivas e sociais. Nesse sentido, Bonotto

(2003), apoiada em diversos autores, chama a atenção para o fato de que, nesse processo educativo,

[...] desponta a necessidade de um processo de análise e discussão das influências que nosso modelo de sociedade, juntamente com a ciência e a tecnologia intrinsecamente associadas a esse modelo, exercem sobre a sociedade em geral e no estabelecimento da crise ambiental (p. 9).

É fundamental enfatizar que, para a pesquisa que realizamos, adotamos a macrotendência crítica da EA como referencial, uma vez que ela busca o enfrentamento político das desigualdades, da dominação do ser humano e da injustiça socioambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

É sob essa perspectiva que consideramos que a EA poderia contribuir para uma mudança de valores e atitudes na relação construída entre sujeito e ambiente (CARVALHO, 2004). Esta autora caracteriza a EA crítica como um

[...] modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental (p. 19).

Em meio a proposta de abarcar os diferentes enfoques do trabalho com a EA, Carvalho (1989, 2006) identifica dimensões em que a Educação Ambiental, a ser tratada de forma crítica, deve se apoiar. Essas dimensões são apresentadas na formação do educador ambiental para o trabalho com EA: uma relacionada à natureza dos conhecimentos; uma segunda relacionada à participação política do indivíduo; e uma terceira voltada para a dimensão axiológica, relacionada com valores éticos e estéticos, que se revelam nos padrões de relação sociedade-natureza.

O autor as descreve como dimensões de complementaridade e de reciprocidade, de forma que esses diferentes aspectos do trabalho sustentem a possibilidade de intencionalizarmos as nossas ações, visando a formação de cidadãos. A reciprocidade presente nas três dimensões fica evidente uma vez que, ao escolhermos os conhecimentos a serem trabalhados, estes estarão pautados em nossos valores e representarão o nosso posicionamento político (FRAGA; BONOTTO, 2015), sustentando ações coletivas mais conscientes e coerentes.

Entretanto, para fins de pesquisa, levando em conta a importância de envolver as três dimensões, nos voltamos, nesse trabalho, à necessidade de “compreendermos melhor o nosso compromisso ético com a vida e com as futuras

gerações e também de criarmos uma cultura que nos leve a novos padrões de relação sociedade-natureza” (CARVALHO, 2006, p. 14). Assim, nos remetemos à questão dos valores e nos centramos nela no presente trabalho.

A dimensão axiológica está presente naturalmente em nossa vida, já que não somos indiferentes ao mundo que nos cerca. Como vivemos em grupo, nossos valores são construídos a partir de instituições como família, religião e escola, que são regidos por costumes e regras, constituindo e transmitindo valores a partir de suas ações e escolhas.

Fronzizi (1995) explica que valores são qualidades e que não existem por si mesmos, eles precisam de um depositário ou objeto para existirem. Se aproximando de uma esfera social, Halstead, Taylor, & Taylor (2000 apud LEWIS; MANSFIELD; BAUDAINS, 2008) referem-se aos valores como princípios e convicções básicas que geralmente atuam como guias de conduta, em especial os padrões pelos quais as ações são julgadas como boas ou desejáveis. Como somos uma sociedade mutável, esses princípios e convicções variam de tempos em tempos e em determinadas circunstâncias, como mudanças nas relações entre pessoas e grupos.

Nas últimas décadas, com o crescimento gradativo dos problemas relacionados à crise ambiental em que nos encontramos, vários setores e grupos da sociedade se ocuparam em pensar a respeito desses assuntos e na necessidade da revisão do nosso modo de vida. E isso requer mais que a conservação do ambiente, mas o redimensionamento do lugar do ser humano como parte da natureza (GRÜN, 2003), o que implica em uma revisão também no âmbito valorativo.

Ao relacionarmos os valores com a questão ambiental, envolvemos muito mais do que escolhas e princípios pessoais, uma vez que são questões que se referem à sobrevivência de todos. Apoiada nessa compreensão, Bonotto (2008) identifica uma série de “valores ambientalmente desejáveis”, baseando-se nos princípios presentes no “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, apresentado na ECO-92. Esse documento que, segundo a autora, indica questões imprescindíveis na construção de uma sociedade sustentável, apontando para posicionamentos relacionados à valorização da vida, valorização da diversidade cultural, valorização das diferentes formas de conhecimentos e à valorização de uma vida sustentável e participativa.

Para essa construção ser possível, destacamos nesse trabalho a educação voltada à dimensão valorativa, já que, ao se falar da construção de novos padrões

de vida, falamos também da reconstrução das relações estabelecidas entre sociedade-natureza e sociedade-sociedade. E essas mudanças se ligam intrinsecamente aos valores que regem nossas escolhas no âmbito social. Nesse sentido, Bonotto (2003) destaca a necessidade de

[...] partir para propostas educativas que permitam, de maneira explícita e intencional, o trabalho com valores, buscando tanto a identificação de concepções e valores que subjazem à visão de mundo instituída, como o trabalho com novas propostas, que possam subsidiar uma nova prática por parte da sociedade (p. 9).

Quando falamos de um processo educativo envolvendo o conteúdo axiológico concordamos com Puig (1998), que considera que esse trabalho não deve assumir uma postura de doutrinação de valores, formando consciências heterônomas e dependentes de concepções externas. Ao contrário, o autor aponta para a construção de valores que formem sujeitos autônomos, emancipados e críticos, que construam suas ações para com o mundo em concordância a um pensamento mais justo.

A partir das considerações apontadas, nos deparamos com uma nova questão: trata-se da formação de professores para a efetivação do trabalho com a Educação Ambiental crítica e com os valores explicitados anteriormente. Diversas pesquisas que discutem a dimensão valorativa dentro da EA indicam sua complexidade e as dificuldades para a realização desse trabalho pelo professor (MANZOCHI; CARVALHO, 2008; BONOTTO, 2005; RODRIGUES; BONOTTO, 2011; DEGASPERI; BONOTTO, 2012; DIAS, 2012; FRAGA; BONOTTO, 2015; LEWIS; MANSFIELD; BAUDAINS, 2008). E, como indicado por Jacobi (2005), é clara a necessidade da formação de um

[...] profissional reflexivo para desenvolver práticas que articulem a educação e o meio ambiente numa perspectiva crítica, que abra perspectivas para uma atuação ecológica sustentada por princípios de criatividade e capacidade de formular e desenvolver práticas emancipatórias norteadas pelo empoderamento e pela justiça ambiental e social (p. 245).

Segundo Vianna (2002), o tema formação em Educação Ambiental corresponde a um eixo estratégico das propostas de implementação de processos de EA, sendo contemplado no art. 8º da Lei nº 9.795/99, que trata da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA):

Art. 8º – As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na

educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

- I – capacitação de recursos humanos;
- II – desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações;
- III – produção e divulgação de material educativo;
- IV – acompanhamento e avaliação.

[...]

§ 2o A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para:

- I – a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino;
- II – a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas;
- III – a preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental;
- IV – a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente;
- V – o atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental (p. 72).

Porém, mesmo com essa regulamentação, o que vemos e é apontado por pesquisadores (NEVES, 2005; SATO, 2001), é que a EA ainda encontra-se pouco contemplada nos currículos de graduação, pós-graduação e iniciativas de formação continuada. E essa lacuna na formação pode comprometer o desenvolvimento de práticas em EA no contexto escolar, além de prejudicar um dos papéis mais importantes do professor dentro da escola: o trabalho reflexivo, juntamente com os alunos, para a formação de cidadãos autônomos, com valores socialmente e ambientalmente desejáveis.

No contexto explicitado, Brzezinski (2007) atenta-se ao fato que os educadores

[...] precisam estar formados para que possam educar crianças, adolescentes, jovens, adultos que precisam reunir em sua bagagem cognoscitiva, entre outros conhecimentos, saberes e habilidades: a polivalência e a especificidade, a participação e a individualização, a liderança e a cooperação, a abstração e as práticas concretas, a detenção do conhecimento e o domínio das tecnologias, a decisão e o trabalho em equipe (p. 232).

Em meio a esse quadro, concordamos com Carvalho e Bonotto (2017) e com Dias (2012), quando afirmam que a formação continuada é entendida como um dos elementos essenciais no desenvolvimento profissional do professor para o trabalho com a dimensão axiológica da Educação Ambiental. Coelho (2011) aponta ainda que a formação continuada assume um papel que transcende o ensino que pretende apenas uma atualização científica, pedagógica e didática, e se transforma em uma possibilidade de “criar espaços de participação, reflexão e formação para que as

pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza” (p. 74).

Compreendendo a necessidade da formação continuada para apoiar o professor a enfrentar o desafio de lidar com a temática ambiental em geral e também com a educação em valores em particular, Dias (2012) volta-se às teses e dissertações brasileiras nessa temática, envolvendo um período de tempo compreendido entre os anos de 1987 a 2009.

Em sua pesquisa, que possuiu o objetivo de realizar um estudo do tipo estado da arte a respeito da temática citada, a autora utilizou o banco de teses e dissertações do Projeto EArte (Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil)¹. Assim, a partir de trabalhos inicialmente resgatados, que se referiam à formação continuada de professores em EA, a autora realizou uma busca por trabalhos que apresentassem em seu título, resumo e/ou palavras-chave os seguintes termos: valor, moral, ética, estética, axiologia e seus derivativos e esta busca permitiu a separação de dezenove dissertações e teses.

Após leitura criteriosa, a autora concluiu que, do conjunto das dezenove teses e dissertações, somente oito trabalhos indicavam fazer alguma articulação entre formação continuada de professores em Educação Ambiental e o trabalho com valores. Desse modo, a autora observa que

[...] embora existam trabalhos de educação ambiental que, ao se remeterem à formação continuada de professores, contemplam de algum modo a dimensão valorativa, eles representam uma porcentagem muito reduzida no conjunto total de dissertações e teses analisadas, pois apareceram em cerca de 5% do total de trabalhos que lidam com a formação continuada de professores em educação ambiental e em menos de 1% da produção acadêmica sobre educação ambiental disponibilizada no banco de dados (DIAS, 2012, p. 67-68).

É importante ressaltar que desses oito trabalhos identificados pela autora, apenas três deles têm como foco investigativo a inserção dos valores na formação continuada. Assim, chega-se a conclusão de que existem poucas pesquisas em EA que, ao se voltarem à formação continuada de professores, discutem a questão valorativa.

Somando-se a isso o caráter complexo da temática ambiental e da dimensão axiológica, atentamo-nos ao fato de que muitas vezes “um trabalho mais explícito,

¹ Mais informações sobre o Projeto Earte no endereço: www.earte.net. Acesso em 23 de agosto de 2017.

sobre e com valores, de modo geral não fez parte da formação dos professores” (BONOTTO, 2005, p. 1). Vemos, portanto, a pertinência de investigar experiências de formação continuada de professores que lidem com a dimensão de valores em EA.

Destacamos também que, em nossa pesquisa, de acordo com as perspectivas de EA já expostas, compreendemos o trabalho de formação continuada em EA como sendo um projeto-processo educativo, em que se alicerçam em valores de respeito a todas as formas de vida, em uma reflexão sobre os desenvolvimentos científico, tecnológico e econômico e em um ideal de equidade de acesso a condições de vida digna para as comunidades (TAGLIEBER, 2007).

Segundo esse autor, esses processos de formação poderiam ser estimulados, por exemplo, pela implantação dos projetos e programas de EA por parte do governo federal (exemplos: Formação de Educadoras(es) Ambientais, Coletivos Educadores, Salas Verdes, Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, Com-Vidas, Chico Mendes, entre outros), em articulação com as universidades, escolas, secretarias de educação e demais agências formadoras. O autor também destaca como exemplo o Programa de formação de educadores ambientais proposto pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), que em que se sugere que cada pessoa, grupo ou coletivo é responsável pela sua constante formação.

Em sua pesquisa, Taglieber (2007) se voltou aos obstáculos, ações e desafios vivenciados durante o desenvolvimento de um projeto de formação de Educadores Ambientais na Micro-Região da Associação dos Municípios do Vale do Itajaí (AMFRI), realizado no litoral centro-norte de Santa Catarina. Ele apontou que a formação continuada em EA desenvolvida nesse projeto-processo evidenciou uma série de obstáculos para a sua realização, sendo que todos esses obstáculos levantados precisam ser enfrentados, especialmente no campo ambiental. Ressaltou ainda que as reflexões e contribuições de trabalhos que pesquisem a formação continuada de professores em EA podem abrir espaço para novas discussões, a partir das quais podemos refletir criticamente sobre o papel da Universidade e da escola pública na inserção da dimensão ambiental no currículo.

Nesse contexto, a presente pesquisa esteve vinculada ao projeto de extensão universitária “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores”, realizado junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP, câmpus de Rio

Claro. O projeto envolveu, desde 2008, programas de formação continuada de professores e a investigação sobre formação e prática docente, articulada aos processos de formação realizados (CARVALHO; BONOTTO, 2017).

A partir desse projeto, tencionamos com a presente pesquisa compreender os sentidos construídos a seu respeito por sete professoras que dele participaram, discutindo os limites e possibilidades do mesmo. Com essa análise, as limitações ressaltadas pelos professores podem auxiliar a direcionar novas pesquisas e intervenções formativas, assim como as possibilidades constatadas podem subsidiar novas propostas de formação continuada de educadores.

Entendendo a pesquisa como uma possibilidade de promover o diálogo, a reflexão entre professores e abrir espaços interativos entre diferentes diálogos (MICHELETTO; LEVANDOVSKI, 2008), buscando compreender os sentidos construídos por pesquisador e pesquisados a respeito do processo formativo que já vivenciaram junto a esse projeto, nos voltamos a outro aporte teórico que sustentará essa pesquisa.

Essas interações dependem do uso da linguagem como instrumento fundamental na construção de conceitos e sentidos. Nesse contexto, a filosofia da linguagem proposta por Bakhtin nos permite analisar e compreender os enunciados e os sentidos produzidos nos diálogos, uma vez que ele possui uma “percepção da linguagem como produção de sentido” (FREITAS, 2007, p. 144), uma concepção interativa da linguagem, em que a mesma é vista como uma prática social, estabelecida dentro de um contexto histórico-social.

Partimos então, na constituição dos dados de pesquisa, do diálogo com os participantes do processo formativo, estabelecido durante as entrevistas que foram realizadas. Nessa pesquisa, esse diálogo se tornou fundamental para a compreensão de sentidos produzidos sobre o processo de formação que vivenciaram. E o referencial escolhido nos permite compreender os sentidos produzidos na interação do pesquisador com os sujeitos participantes da pesquisa, as professoras que foram contatadas.

Quanto aos enunciados, segundo Fiorin (2008), “todos os enunciados constituem-se a partir de outros” (p. 30). O autor esclarece que um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em resposta à qual ele se constrói, ou seja, a de um enunciador (emissor) e a de um enunciatário (receptor). Assim, consideramos a importância da relação estabelecida, através do

diálogo, entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Ou seja, a construção dos sentidos ocorre na relação estabelecida através do diálogo, constituído entre pesquisador e professor durante a entrevista.

Vimos portanto a possibilidade de investigação desse programa de formação continuada, que tem como temática central a EA e sua dimensão de valores, a partir do que os professores que o vivenciaram teriam a dizer, buscando responder as seguintes questões norteadoras:

- Que sentidos são construídos no diálogo a respeito do programa de formação continuada, voltado à temática da Educação Ambiental crítica e sua dimensão axiológica?
- Que limites e possibilidades, para programas de formação continuada, podem ser identificados a partir desse diálogo?

Desponta, assim, a proposta da atual pesquisa, que tem como objetivos:

- Compreender os sentidos construídos a respeito da formação continuada vivenciada em relação ao trabalho com a EA e sua dimensão axiológica.
- Analisar os limites e possibilidades identificados para a realização de programas de formação continuada voltados à essa temática.

O presente trabalho se organiza em seis sessões. Na primeira, que aqui se encerra, apresentamos a Introdução. Na segunda e na terceira, aprofundamos a fundamentação teórica que apóia essa pesquisa, sendo que, na primeira delas, focaremos na discussão sobre a relação da Educação Ambiental com a dimensão valorativa e a influência do diálogo na abordagem dessa relação. Na terceira sessão tratamos do professor, sua formação e a importância da formação continuada na constituição deste como profissional da educação. Na quarta sessão explicitaremos os procedimentos de pesquisa adotados para alcançar os objetivos almejados, relacionando-os ao referencial teórico apresentado anteriormente. Na quinta sessão apresentaremos os resultados obtidos com a pesquisa, a análise e discussão dos mesmos. Por fim, na sexta sessão, exporemos as considerações finais a que chegamos com a pesquisa.

2. DIÁLOGO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA DIMENSÃO DE VALORES

Diante da atual crise ambiental, que traz consequências prejudiciais à continuidade da vida, pesquisadores nos levaram a reconhecer e concordar que é necessário repensarmos a relação estabelecida entre o ser humano e os demais elementos da natureza (GONÇALVES, 1998; GRÜN, 2004), uma vez que a problemática ambiental se constitui a partir da forma pela qual nos exergamos como parte da natureza (BORNHEIM, 1985; CARVALHO, 2012).

É importante considerarmos ainda que alguns autores apontam para o fato de que nos encontramos em um processo de crise que possui, além da questão ambiental, um componente social inserido, a partir da ideia de que as questões sociais e ambientais encontram-se ligadas em sua gênese e também em suas consequências, caracterizando assim uma crise socioambiental (GUIMARÃES, 2004; LIMA, 2004).

Frente a esse quadro, a Educação Ambiental (EA) é tida como uma das possibilidades de enfrentamento dessa crise (CARVALHO, 1989). Desde as últimas décadas do século XX, a EA vem se consolidando como um campo de estudo e de atividade, que tem por um de seus objetivos construir a relação entre a educação, a sociedade e ambiente, procurando formular respostas no âmbito educativo aos desafios postos pela realidade da crise mencionada (LIMA, 2004).

Devemos levar em consideração que a EA, assim como outros campos de conhecimento, é trabalhada em diferentes correntes de pensamento e vertentes teóricas. Nesse sentido, concordamos com Guimarães (2004) quanto à necessidade de situar a EA como “crítica”, por entendermos que seja “necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental” (p. 25).

O autor indica a existência de uma perspectiva de EA, denominada de “Educação Ambiental Conservadora”, que reflete uma compreensão e uma postura educacional e de mundo, subsidiada por um referencial que se manifesta na manutenção da ordem social atual. E que esta busca, a partir dos mesmos referenciais constitutivos da crise, encontrar sua solução. Essa perspectiva se alicerça em uma visão de mundo fragmentada, que privilegia o ser humano sobre os demais aspectos integrantes da questão socioambiental descrita, o que produz uma educação voltada ao

[...] aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Ainda segundo o autor, a EA crítica, ao contrário desta, objetiva promover ambientes educativos de mobilização de processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais. Para que assim possamos evidenciar um processo educativo em que educadores e educandos sejam formados e contribuam para a transformação da realidade atual.

Layrargues e Lima (2011), ao descreverem a macrotendência crítica da EA, colocam que esta agrupa as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Os autores afirmam que, apesar de suas variações, todas essas correntes se estruturam de forma a contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões da sustentabilidade e problematizar as diversas contradições do modelo de sociedade que vivenciamos.

Se aproximando do estudo da EA crítica, Carvalho (2012) destaca que frequentemente o que chamamos de “ambiente” é o foco de trabalhos e estudos, seja buscando sua compreensão biológica e física, seja problematizando os impactos da ação humana sobre a natureza. Em ambos os casos, corre-se o risco de tomar a tradição naturalista como foco explicativo e reduzir o meio ambiente à uma natureza isolada, em contraposição ao mundo humano. Essa “lente naturalista”, explorada pela autora, é um dos polos aos quais as práticas da EA crítica tem reivindicado novas leituras e interpretações.

Nesse sentido, procurando abarcar diferentes dimensões da realidade humana dentro da EA crítica, Carvalho (1989, 2006) propõe um modelo teórico, que oferece algumas orientações, tanto para a construção e elaboração de práticas como para o desenvolvimento de investigações em Educação Ambiental. Neste modelo, o autor identifica três dimensões como constituintes do processo educativo e em consequência também dos processos de EA. Vistas como dimensões de complementaridade e de reciprocidade, o autor as apresenta como: 1- a dimensão relacionada à “natureza dos conhecimentos”; 2- a dimensão axiológica de nossa

existência, ou seja, relacionada à valores éticos e estéticos; 3- o tratamento dado às possibilidades de “participação política do indivíduo” (CARVALHO, 2006).

O diagrama apresentado na Figura 01 procura sistematizar a condição de reciprocidade entre elas. A partir dele se torna possível “explorar alguns aspectos de cada uma dessas dimensões assim como algumas das possíveis relações que se estabelecem entre elas” (CARVALHO, 2006, p. 7).

Figura 01- Proposta para práticas com a Educação Ambiental crítica.



Fonte: Carvalho (1989, 2006).

A primeira dimensão apresentada pelo autor não se limita à expressão de conhecimentos apenas como produtos de conhecimentos científicos, mas uma representação de diferentes elementos, processos, fenômenos e relações, a fim de realizarmos a “*desconstrução do pensamento para se pensar o não pensado* que nos abre possibilidades de questionarmos concepções hegemônicas em nossa sociedade para a transformação dos padrões de relação sociedade-natureza” (CARVALHO, 2006, p. 9, grifos do autor).

Na dimensão axiológica, o autor discute a necessidade de compreendermos melhor o nosso compromisso ético com a vida e as futuras gerações. E também a possibilidade de trabalhos educativos que incorporem valores relacionados à dimensão estética da realidade.

A terceira dimensão se associa à participação coletiva dos indivíduos na construção de um ideal de cidadania e de uma sociedade democrática, sendo que

esse atributo de cidadania “só pode ser considerado a partir da condição de *liberdade e de autonomia*” (CARVALHO, 2006, p. 16, grifos do autor).

É importante a compreensão de que as dimensões devem se apresentar às práticas de forma complementar, na medida que, no trabalho com o modelo apresentado, estas se relacionam e se correspondem.

Quanto a isso, Fraga e Bonotto (2015) também chamam a atenção para o perigo de que a priorização dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos, ou da participação política de forma desarticulada favorecem, respectivamente, a razão instrumental, a imposição de comportamentos considerados corretos sem uma articulação contextual e um ativismo alicerçado em ações descompromissadas de uma base conceitual e histórica.

Considerando apenas uma ou outra dessas dimensões, outros autores têm se manifestado quanto à temática. Leff (1999) destaca em sua obra que a crise socioambiental que nos propomos a discutir e buscamos superar é uma crise de conhecimento.

Articulando-o com Grün (2004), de quem nos aproximamos nesse trabalho, consideramos que essa crise é também uma crise dos valores que sustentam a nossa cultura. Para esse autor, as questões valorativas na EA vêm se constituindo como uma forma de reflexão sobre os valores que regem a ação humana e sua relação com os demais elementos da natureza.

Compreendemos ainda que o conteúdo valorativo está subentendido no interior da crise socioambiental referida anteriormente, a qual exige mais que a conservação do ambiente: requer o redimensionamento do lugar do ser humano na natureza (GRÜN, 2004). Nos voltamos neste trabalho à questão valorativa como foco de estudo dentro da EA e da formação de professores.

2.1. A DIMENSÃO AXIOLÓGICA: VALORES ÉTICOS E ESTÉTICOS

Adentrando a área da axiologia, Payá (2008) define “valores” como qualidades que um sujeito atribui a um objeto. A autora explica que o processo de valoração envolve tanto sujeito quanto objeto, uma vez que algo tem valor diferente a diferentes indivíduos. Assim como a autora, nos apoiamos também em Frondizi (1995), quando o autor descreve o que são valores:

Dijimos que los valores no existen por sí mismos, al menos en este mundo: necesitan de un depositario en quien descansar. Se nos aparecen, por lo tanto, como meras cualidades de esos depositarios: *belleza de* uno cuadro, *elegancia de* un vestido, *utilidad de* una herramienta. Si observamos el cuadro, el vestido o la herramienta veremos, sin embargo, que la cualidad valorativa es distinta de las otras cualidades (p. 11, grifos do autor).

O autor explica que existem qualidades sem as quais os objetos não existem, isto é, qualidades consideradas essenciais como tamanho ou peso, que são as qualidades primárias. Junto a estas, estão as qualidades secundárias, ou qualidades sensíveis, como cor ou odor, por exemplo.

Os valores se encaixam nas qualidades terciárias, ou, como o autor destaca ser mais apropriado, nas qualidades irrealis, já que não agregam realidade ao objeto. Essas qualidades, ou valores, não são propriedade dos objetos em si, mas dependem do valor dado por um sujeito ao objeto em questão (VÁSQUEZ, 2000), assim, o valor dado a um objeto varia de acordo com o sujeito, mas não muda a estrutura ou definição do objeto por si só.

Nesse sentido, um objeto é sempre estimado por meio de um processo de valoração, o qual pressupõe a existência de um sujeito que o realiza. Assim, define-se o caráter relacional do valor neste triângulo formado entre sujeito, objeto e processo de valoração (PAYÁ, 2008).

Como consequência da relação entre sujeito, objeto e processo de valoração, torna-se impossível analisar qualquer valor sem levar em consideração a relação com o sujeito que valora e o objeto que é valorado (DIAS, 2012). Dessa maneira também, não é possível conhecer os valores em abstrato, como justiça e beleza, por exemplo, mas sempre em referência a algum objeto (PAYÁ, 2008), em um contexto concreto.

Uma outra característica importante dos valores consiste em sua polaridade. Existem os valores considerados positivos pela sociedade e os antivalores, ou contravalores, considerados negativos. Um valor sempre tem um antivalor correspondente (belo e feio, por exemplo). Cabe mencionar também que tanto os valores quanto os antivalores existem por si só, não são apenas a ausência do seu contrário (PAYÁ, 2008).

Devemos considerar ainda que os valores podem ser categorizados de forma hierárquica. Assim, alguns valores são considerados superiores ou prioritários, enquanto outros são inferiores. Dessa forma podemos compreender o sistema de

valores adotado por um grupo social ou mesmo por uma pessoa. Tal hierarquia, porém, não é absoluta, estando sujeita a mudanças, variações e flutuações, tanto em nível pessoal quanto no social (PAYÁ, 2008).

A partir do entendimento do que são valores e suas características, vemos a necessidade de compreender também o que são a ética e a estética, as quais já fizemos referências como parte da dimensão axiológica.

Nos apoiamos primeiramente em La Taille (2006), que justifica a importância de entendermos a diferença de sentido entre moral e ética:

Essa diferença de sentido entre moral e ética é interessante. Por um lado, permite nomear diferentemente o objeto e a reflexão que incide sobre ele. Portanto, demarcar níveis de abstração. E, por outro, permite sublinhar o fato de se poder viver uma moral sem nunca ter se dado ao trabalho da reflexão ética (p. 26 -27).

A ética se relaciona ao conceito de moral, uma vez que é uma reflexão sobre a mesma. Sendo que valores morais são aqueles que intermediam as relações em dada sociedade, relacionando o campo social e o cultural, como vemos pela caracterização de “moral” proposta por Vázquez (2000, p. 83):

- 1) A moral é uma forma de comportamento humano que compreende tanto um aspecto normativo (regras de ação) quanto um aspecto fatural (atos que se conformam num sentido ou no outro com as normas mencionadas).
- 2) A moral é um fato social. Verifica-se somente na sociedade, em correspondência com necessidades sociais e cumprindo uma função social.
- 3) Ainda que a moral possua um caráter social, o indivíduo nela desempenha um papel essencial, porque exige a interiorização das normas e deveres em cada homem individual, sua adesão íntima ou reconhecimento interior das normas estabelecidas e sancionadas pela comunidade.
- 4) O ato moral, como manifestação concreta do comportamento moral dos indivíduos reais, é unidade indissolúvel dos aspectos ou elementos que o integram: motivo, intenção, decisão, meios e resultados, e por isso, o seu significado não se pode encontrar num só deles com exclusão dos demais.
- 5) O ato moral concreto faz parte de um contexto normativo (código moral) que vigora numa determinada comunidade, o qual lhe confere sentido.
- 6) O ato moral, como ato consciente e voluntário, supõe uma participação livre do sujeito em sua realização, que, embora incompatível com a imposição forçada das normas, não o é com a necessidade histórico-social que o condiciona.

Nesse contexto, os indivíduos se deparam com a necessidade de pautar o seu comportamento por normas que julgam ser mais apropriadas (VÁSQUEZ, 2000). Segundo este autor, a ética irá se encontrar com uma experiência histórico-social no

terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e, partindo delas, procurará refletir sobre e determinar a essência da moral, sua origem e condições. O sujeito é regido então por valores morais, que se relacionam à sua cultura e o contexto histórico-social em que está inserido.

Buscando o significado de estética, esta é definida por Hermann (2005) como uma sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou como um conhecimento sensível-sensorial.

A estética pode se relacionar com a moral e a ética na medida em que a experiência estética pode nos proporcionar uma sensibilização moral (MUHLE; CARVALHO, 2016; HERMANN, 2005). Ou seja, a possibilidade do estabelecimento de uma relação considerada moralmente correta por um caminho relacionado à emoção e à sensibilidade. E, como explica Hermann (2005), esse é um importante caminho para a construção de valores, quando propomos a superação de modos de vida baseados inteiramente na razão:

A estética aparece associada à possibilidade de reter particularidades que são irreduzíveis ao pensamento racional, oferecendo refúgio à pluralidade, à diferença, ao estranho e ao inovador, influenciando na criação de novos modos de vida e de novas orientações para o agir. Tal situação provoca o aparecimento de éticas estetizadas, ou seja, daquelas éticas que problematizam o agir moral a partir de considerações estéticas, as quais exercem determinação sobre as escolhas de nossas vidas. A emergência dessas éticas ocorre justamente quando as éticas tradicionais – fundamentadas na razão – entram em declínio, inaugurando vários modos de relação entre ética e estética.

Ainda refletindo sobre a questão de emoções e sentimentos relacionando-se aos valores, Araújo (2002), ao tratar da construção do sistema de valores de um indivíduo, menciona a importância dos sentimentos nesse processo. Nesse sentido, Muhle e Carvalho (2016) esclarecem que a racionalização excessiva do pensamento moderno deixou de lado as emoções e os sentimentos que nos permitem uma sensibilidade em nossa formação ética. Similarmente, Buxarrais (2006) aponta para o fato de que o papel da dimensão afetiva no desenvolvimento moral, de modo geral, foi negligenciado na educação.

Frente as descrições apresentadas, é possível perceber que o sistema de valores de uma pessoa ou de um grupo de pessoas pode ser alterado. Nos aproximamos de reflexões a respeito de como promover essas alterações do ponto

de vista educativo, ao considerarmos os interesses da EA voltados à revisão do atual sistema de valores nos quais nossa relação com a natureza tem se dado.

Assim, ao tratar de valores, Piaget (1896-1980) se refere a uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior. Inicialmente surgindo da projeção dos sentimentos positivos sobre objetos ou outras pessoas, os valores são cognitivamente organizados a partir dos julgamentos de valor que realizamos (BONOTTO, 2012). Em seus estudos, estabelece uma linha de desenvolvimento do juízo moral, em que, de uma fase de anomia moral, o sujeito passa a uma fase de heteronomia, culminando no desenvolvimento de sua autonomia moral.

Kohlberg (1927-1987), procurando complementar a teoria de Piaget, elaborou sua teoria sobre o desenvolvimento do juízo moral, que entende o mesmo enquanto um processo de construção natural e evolutivo. Para ele, a maior parte do raciocínio espontâneo de uma pessoa pode ser classificado dentro de um estágio simples, sendo que cada novo estágio implicaria em uma reconstrução ou transformação do estágio anterior, e cada um é caracterizado por suas estruturas formais de raciocínio e não em função do conteúdo dos juízos e valores que tais estruturas geram (PAYÁ, 2000).

Vale lembrar que, se de um lado os estudos e propostas desses autores tiveram e ainda tem uma contribuição importante para oferecer quanto pensamos no trabalho com valores, muitas críticas apontam para a sua desconsideração quanto à dimensão dos sentimentos envolvidos nesse processo (BONOTTO, 2003).

Em nosso trabalho, com base em Bonotto (2003), partimos também de um modelo construtivista-interacionista para a educação em valores, que é originário dos estudos de Piaget. Mas reconhecemos, assim como a autora, os limites desse aporte teórico e a necessidade de complementá-lo com outros autores.

Nessa perspectiva, nos aproximamos também de Puig (1998), que busca pensar a construção da personalidade moral, uma construção complexa na qual diferentes perspectivas teóricas são consideradas. A partir delas, integra diferentes estratégias de ensino para o trabalho com valores, sempre resignificando-as a partir da perspectiva construtivista. O autor então destaca o trabalho de educação moral que subjaz a cada uma das seguintes perspectivas:

- Educação moral como socialização: propõe “modelos com o claro objetivo de regular de forma minuciosa todos os aspectos da vida pessoal e social, e que, ao

mesmo tempo, insistem nas condutas e ações que o sujeito deve ou não adotar” (p. 31).

- Educação moral como clarificação de valores: o projeto de educação moral com essas características, “ainda que defenda uma certa concepção de autonomia pessoal, conduz de modo quase inevitável à aceitação escassamente crítica dos valores sociais dominantes” (p. 39-40).

- Educação moral como desenvolvimento do juízo moral: baseando-se em Dewey, Piaget e Kohlberg, apresenta-se enquanto uma proposta cognitiva evolutiva baseada na teoria do desenvolvimento do juízo moral.

- Educação moral como formação de hábitos virtuosos: essa perspectiva parte do princípio de que para um sujeito ser moral é necessário que ele tenha uma conduta virtuosa, ou seja, que realize habitualmente atos virtuosos. Encontra-se, nesta proposta, uma orientação que supõe a existência de “algo que permite estabelecer desde sempre aquilo que seja virtuoso e bom para cada sujeito” (p. 62).

- Educação moral como construção de valores: proposta defendida pelo autor, que se baseia na educação moral como uma construção. Em sua perspectiva, o autor explica que:

A moral não é dada de antemão, tampouco é descoberta ou escolhida casualmente; a moral exige um trabalho de elaboração pessoal, social, cultural. Por isso, não se trata de uma construção solitária nem desprovida de passado e à margem do contexto histórico. Ao contrário, é uma tarefa de cunho social, que conta também com precedentes e elementos culturais de valor que contribuem, sem dúvida, para configurar seus resultados. Mas em todo o caso é uma construção que depende de cada sujeito (PUIG, 1998, p. 73).

A partir das ideias apresentadas, fica claro que as diferentes perspectivas de trabalho com valores apresentam pontos positivos e negativos, sendo que elas equivocam-se ao supervalorizar algum aspecto, seja ele cognitivo, relativista ou doutrinário, o que se mostra incoerente com o caráter complexo que transpassa a questão da formação em valores (DIAS, 2012).

Pautando-nos também em Araújo (2007), é fundamental ressaltarmos que o universo educacional deve estar permeado de possibilidades de convivência cotidiana com os valores nas relações interpessoais, de modo que o modelo de educação moral não seja baseado na imposição de determinados momentos e conteúdos, pois o autor considera que “a construção de valores morais se dá a todo instante, dentro e fora da escola” (p.35).

Contudo, é importante considerarmos a intencionalidade da prática voltada à educação em valores na escola. Dessa maneira, Puig (2004) traz o conceito de práticas morais a serem trabalhadas no ambiente escolar para a construção de valores. Segundo o autor,

Uma prática efetua, realiza ou atualiza os bens ou valores que lhe são inerentes: uma prática é uma ação moralmente informada, daí não serem as práticas um meio para produzir bens ou valores desejados, mas o próprio lugar onde tais valores são incorporados e vividos. Realizamos as práticas para obter um resultado – seus objetivos –, mas realizamos a prática para atualizar e viver determinados valores – sua finalidade (PUIG, 2004, p. 75).

O autor explica que as práticas morais são cursos de acontecimentos culturalmente estabelecidos, que permitem o enfrentamento de situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral e que as práticas supõem a ação combinada de diferentes sujeitos, ou seja, “que entre as execuções de cada um dos atores se tenha criado uma ligação que trame um acontecimento sociocultural” (PUIG, 2004, p. 71). É importante compreendermos também que as práticas, como demonstrado pelo autor, formam a personalidade moral, de maneira que elas exigem e ensinam virtudes e essas virtudes levam a uma aprendizagem moral.

Assim, as práticas morais abrem espaço para repensarmos os valores, refletirmos sobre eles e até mesmo ressignificá-los, visto que elas proporcionariam vivência e recriação do instituído ao mesmo tempo e além disso o fazem de forma intencional.

Puig (2004) observa que nem todas as práticas tem o mesmo sentido moral. O autor as distingue em dois conjuntos de práticas: as práticas procedimentais e as práticas substantivas.

As práticas procedimentais são aquelas que elas abrem um espaço para a expressão e para a criatividade moral, como explicado pelo autor:

No caso das *práticas procedimentais*, estamos diante de cursos de acontecimentos que estabelecem um modo de conduzir-se que, como acontece com o uso de ferramentas de trabalho ou métodos de investigação científica, nos permite buscar ou criar algo moralmente valioso ou correto. Mas trata-se de alcançar algo que não nos é oferecido ou acabado de antemão: vamos reconstruí-lo ou recompô-lo graças ao livre uso do procedimento moral (PUIG, 2004, p. 90, grifos do autor).

Puig (2004) apresenta dois tipos de práticas procedimentais: de reflexividade e de deliberação. As práticas de reflexividade expressam o conhecimento e o cuidado de si mesmo, com trabalhos de imagem corporal, confecção de textos autobiográficos, exercícios de auto-avaliação e de auto-regulação.

Já as práticas de deliberação se baseiam em atividades do pensamento mediante a qual são obtidos certos argumentos, que poderão elucidar situações controvertidas através do diálogo, com sessões de debates ou discussões de dilemas em grupo.

No caso das práticas substantivas, são apresentadas atividades que estabelecem cursos de ação que expressam valores, requerem virtudes e que apontam para finalidades morais:

Por outro lado, no caso das *práticas substantivas*, estamos diante de cursos organizados de acontecimentos que estabelecem um modo de conduzir-se que, tal como ocorre com o manual de instruções de uma máquina, indica-nos cada um dos comportamentos que devemos realizar para alcançar um fim correto previamente fixado (PUIG, 2004, p. 91, grifos do autor).

O autor também apresenta, nesse caso, dois tipos de práticas a serem utilizadas: as práticas de virtude e as práticas normativas. As de virtude são práticas cujo sentido não é de formar uma única virtude, mas sim um conjunto de condutas virtuosas, entre elas se encontram a formação de grupos de trabalho e a apropriação de métodos de aprendizagem cooperativa.

As práticas normativas se relacionam ao fato de que normas tem a função de indicar como deve ser a conduta do ser humano. Assim, as práticas escolares normativas se baseiam em duas ideias: aprender a usar as normas e a deliberação e reflexividade sobre normas.

É importante salientar, como explicado pelo autor, que as práticas procedimentais e as práticas substantivas não são excludentes, mas ao contrário, atuam de modo complementar (PUIG, 2004).

Paralelamente à proposta de Puig (2004), para ampliar o trabalho com valores, Bonotto (2003, 2005) propõe uma articulação do que chama de dimensões para esse trabalho. A autora aponta para um trabalho educativo que deve envolver afetividade, cognição e ação para que um dado processo valorativo ganhe sentido e seja construído pelo indivíduo.

Nessa perspectiva, compreende-se por afetividade o trabalho de percepção e expressão dos sentimentos com relação aos valores a serem construídos, frente a determinados objetos ou situações; por cognição a reflexão acerca da construção do significado desses valores para sua melhor compreensão e apropriação; e por ação a experiência do valor em construção, na busca por concretizá-lo em ações por ele pautadas. Com essa proposta, vislumbramos a possibilidade de um trabalho com valores que se baseie tanto em sentimentos e emoções, quanto na compreensão de ideias e valores, assim como na prática coerente com o valor construído.

A partir dessas reflexões e propostas, nos voltamos novamente ao trabalho com a EA e a dimensão de valores.

Grün (2004) descreve que a crise que vivemos, vista como um sintoma de uma crise da cultura ocidental, tem engendrado amplas investigações a respeito dos valores que sustentam nossa cultura. Entretanto, mais do que criar “novos valores”, a EA deveria preocupar-se em resgatar os valores existentes que tornavam o ser humano parte da natureza.

O autor explica que esses valores, que uniam o ser humano ao meio natural, tendo-o como parte integrante da natureza, foram reprimidos em nossa sociedade, uma vez que vivemos em uma tradição dominante do racionalismo cartesiano. Segundo Grün (2004), esse novo momento da ciência evita a associação com a sensibilidade e considera que “a predominância do humano sobre todas as coisas e criaturas do mundo tem seu marco filosófico moderno fundamental no pensamento de Descartes” (p. 24).

É apontado pelo autor que uma ética antropocêntrica está intimamente associada ao pensamento cartesiano. Esta se afirma em consonância com uma virada epistemológica caracterizada pelo abandono da concepção organísmica da natureza, que era uma concepção que tornava o ser humano parte da mesma, em favor de uma visão mecanicista. Assim, o mecanicismo consegue legitimar a unidade da razão às custas da objetificação da natureza, problema central da crise socioambiental tratada anteriormente, já que os seres humanos retiram-se da natureza e esta se torna não muito mais que um objeto à espera do corte analítico.

A autonomia da razão, sustentada pelo autor, pode ser considerada então como uma das principais causas da ética antropocêntrica. Grün (2004) afirma ainda que

[...] o processo de objetificação da natureza cristalizado nas estruturas conceituais do(s) currículo(s) adquiriu uma forma universal nas sociedades industriais ocidentais pela simples razão de que o próprio paradigma industrial capitalista jamais teria se sustentado, e mesmo iniciado, sem que a natureza tivesse sido completamente objetificada (p. 42-43).

Assim, a ética antropocêntrica perpetua um rompimento entre sociedade e natureza, algo que poderia ser alterado através da educação, porém o que vemos são práticas educativas que propagam essa ótica.

Nesse sentido, o autor traz o conceito de áreas de silêncio no currículo, que caracterizam-se por uma ausência, as vezes completa, de referência à natureza, aumentando essa cisão em sua relação com o ser humano (GRÜN, 2004). Nessa concepção, a natureza é esquecida, reprimida e silenciada dentro do sistema educacional. Essa separação entre natureza e educação é a base da crise socioambiental da qual tratamos. Uma vez que isso ocorre, constitui-se um dos principais entraves para a promoção de uma EA realmente profícua, que trate de valores ambientalmente corretos.

Entendendo a necessidade de trabalharmos, em sala de aula, valores e valorações que nos aproximem da natureza de forma mais apropriada, nos remetemos a Bonotto (2005). A autora identifica “valores ambientalmente desejáveis” junto aos princípios que constam no “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, elaborados pela sociedade civil e apresentados durante a ECO-92. Basicamente eles se relacionam às seguintes ideias:

- Valorização da vida: não somente a dos seres humanos, mas a de todos os seres, afastando-nos do antropocentrismo e da dicotomia ser humano – natureza em direção ao biocentrismo.
- Ao considerar a comunidade dos seres vivos de maneira ampla, incluem-se as sociedades humanas – gerações presentes e futuras – em seus aspectos cultural e natural, resultando também na valorização da diversidade cultural.
- Ao valorizarmos diferentes culturas, também nos abrimos para as diferentes formas de conhecimento ou saberes, por elas estabelecidos.
- Valorização e busca de uma sociedade sustentável, ou seja, um modelo de sociedade baseado na sustentabilidade equitativa e qualidade de vida para todos, no lugar da superprodução e superconsumo para alguns e pobreza para a maioria.
- Para a construção de uma sociedade justa e equilibrada, social e ambientalmente, despontam, também, valores como a responsabilidade, a solidariedade, a cooperação e o diálogo,

possibilitando a todos a participação em um processo democrático e autônomo, dessa construção (p. 3-4).

A autora considera entretanto esse rol de valores incompleto, por faltar o destaque à valorização estética da natureza. A experiência estética é entendida como uma “possibilidade de relação ser humano-natureza desinteressada, oposta à visão sujeito-objeto, de caráter reducionista e utilitário” (BONOTTO, 2005, p. 4). Portanto, é na articulação do valor estético da natureza aos éticos, anteriormente identificados, que a autora estrutura o conjunto básico de valores a serem trabalhados em EA e no qual baseamos a nossa pesquisa.

Ao refletirmos sobre essa perspectiva, percebemos a complexidade do trabalho com a EA e sua dimensão de valores. Desse modo, consideramos fundamental pensar o diálogo como o eixo central do processo que se vincula às práticas de EA e valores no contexto escolar, uma vez é a partir do diálogo que os sujeitos em sociedade interagem, apresentam suas valorações e constroem seus valores. Sendo também a partir do diálogo que se pode oportunizar uma melhor compreensão de todo esse processo. E compreender, nessa perspectiva, significa

[...] conhecer melhor os problemas, o que pode supor incrementar a informação que temos sobre eles, mas, sobretudo, chegar a reconhecer e entender as diferentes opiniões e os diferentes pontos de vista que diversos sujeitos mantêm sobre a temática considerada (PUIG, 2004, p. 126).

2.2. A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA EA E O TRABALHO COM VALORES

Em nosso trabalho, acreditamos que, para que uma formação seja efetiva, é necessário que o diálogo esteja envolvido. Nos baseando nas práticas morais explicadas por Puig (2004), que indicamos como uma das bases para o trabalho com a dimensão axiológica da EA, compreendemos o diálogo como algo que não parte necessariamente de seguranças estabelecidas, mas surge da necessidade de elaborar respostas diante de inseguranças e dúvidas.

Puig (2004), ao tratar das práticas morais, as divide em categorias, como apresentado anteriormente, mas aponta que apesar de divididas, elas devem ser utilizadas de maneira complementar. Assim, todas as práticas apresentadas são igualmente fundamentais, cada uma com sua especificidade. Entretanto, nos

voltamos à deliberação como uma peça central do trabalho com valores na EA. Ela é descrita pelo autor como uma busca de justiça e de compreensão, que parte

Da tomada de consciência de uma interpelação, de alguma pergunta ou de algum questionamento não contestado, de algum elemento novo que perturba seguranças anteriores, ou, simplesmente, do fato de estarmos enfrentando um conflito de valores ou uma controvérsia de solução complexa (p. 119).

O autor entende que a deliberação, enquanto prática moral, adquire toda relevância naquelas situações em que nem o saber, nem o poder estabelecido, dão conta de perguntas ou proporcionam respostas a todos os dilemas de valor que uma situação apresenta. E que enfrentar uma situação moralmente controversa significa deliberar através do uso combinado de dois procedimentos: o juízo moral e a compreensão. O juízo submete conflitos a um exame objetivo e busca um veredito sobre o que deve ser feito, sobre o correto e o justo.

A compreensão, por sua vez, leva em conta que os juízos são formulados para resolver questionamentos que surgem em situações concretas. A tarefa da compreensão então é ajudar em uma reflexão ética, que determine o que é justo em dadas situações, de maneira que leve em consideração as exigências de imparcialidade que o juízo moral oferece.

Entendemos então, a partir de Puig (2004), que a prática da deliberação moral se relaciona com a necessidade de se enfrentar determinadas questões morais. E compreendemos também que, para conseguir isso, a imparcialidade do juízo deve vincular-se com o cuidado contextual da compreensão, assim enxergamos que tanto o juízo como a compreensão acabam se referindo a um mesmo procedimento: o diálogo. Enfim, podemos considerar que a deliberação moral supõe a presença do diálogo.

Nessa perspectiva, a construção de diálogos na interação professor/aluno é fundamental, uma vez que a relação estabelecida entre eles é a chave da construção de conhecimentos e valores. Por isso, nos apoiamos em Bakhtin (2009), que considera que a “palavra é o modo mais puro e sensível da relação social” (p. 36). O autor entende que

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador

mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados (p. 42).

Nesse sentido, acreditamos que a partir do diálogo é possível a transformação que procuramos por meio do trabalho com a EA crítica. Portanto é essencial dar voz ao educando, para que ele participe e se posicione em questões valorativas, possibilitando a ele que se envolva na construção tanto de conceitos como de valores, de forma que estes tenham significado em sua vida (DEGASPERI; BONOTTO, 2013).

A fim de compreendermos a importância das trocas realizadas através do diálogo, nos aproximamos novamente de Bakhtin (2009). Ele explica que neste expressam-se enunciados entre os interlocutores, formando um elo da cadeia da comunicação. Para o autor, o enunciado é a unidade real da comunicação, sendo estritamente delimitada pela interação entre os sujeitos falantes (FREITAS, 2003).

Entende-se, desta forma, que toda enunciação é uma resposta a algo e é constituída como tal. Ao considerar este aspecto, e o fato de que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN, 2009, p. 109), compreendemos que nos enunciados de professores e de seus alunos são trazidas suas visões de mundo, suas intenções e pensamentos, o que inclui sua relação com o meio e os demais elementos da natureza.

É fundamental considerarmos que, como exposto por Bakhtin (2009), toda palavra comporta duas faces. Ela é definida tanto por proceder *de* alguém, como por dirigir-se *a* alguém. Ou seja, ela compõe o produto da interação entre locutor e ouvinte. Essa interação é chamada pelo autor de “interação verbal”, e é apontada como a realidade fundamental da língua. Nesta perspectiva, através da palavra

Defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Quando colocado dessa forma, o enunciado tem um papel fundamental no processo educativo. Percebe-se que o sentido construído por um enunciado se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta, que deu origem à essa enunciação em específico. Assim, a partir da observação/compreensão de um

sentido, construído através de dado momento histórico, é possível compreender-se profundamente o próprio momento histórico.

Smolka (1993) considera também que “a significação se produz na dinâmica das interações verbais” (p. 10). Sendo que a significação em um enunciado, para Bakhtin (2009), se constitui como o aparato técnico para a realização de seu tema.

A autora especifica o que chama de “processos de enunciação” como lugar de produção de conhecimento e de sentidos, privilegiando o movimento discursivo como objeto teórico-metodológico. A partir da perspectiva de Bakhtin, a autora compreende que, nesta análise, é possível observar aspectos não só da estrutura cognitiva dos sujeitos, mas seus interesses sociais, os quais contêm sua visão de mundo dentro do contexto histórico-social.

Analisar os movimentos discursivos pode ainda nos mostrar o espaço de trocas entre diferentes visões de mundo, bem como o espaço de criação e construção de outras possíveis visões de mundo (BAKHTIN, 2009).

Por fim, nos aproximando novamente de Puig (2004), compreendemos que seja necessário apresentar certas atitudes de diálogo, que são traduzidas pelo autor em procedimentos ao alcance da atividade docente. Em primeiro lugar, o autor aponta para certas atitudes pessoais que devem estar presentes durante um intercâmbio de pontos de vista: manifestar uma disposição positiva e construtiva, respeitar o desejo de verdade de tudo o que é dito, e respeitar todos os interlocutores, evitando a prepotência e o autoritarismo.

Em segundo lugar, ele aponta para condições que contribuem para o diálogo: fornecer informação que seja necessária, pertinente, bem-preparada e fazê-lo de modo claro e bem-estruturado.

Por último, o autor explica que o diálogo supõe uma verdadeira tarefa de construção do assunto discutido, assim ele nos coloca diante de certas condições referentes ao conteúdo do diálogo: o envolvimento pessoal no intercâmbio de opiniões e argumentos, a escuta e consideração dos argumentos alheios, o compromisso de compartilhar as próprias opiniões, a vontade de modificá-las e a disposição de buscar alternativas aceitáveis por todos os interlocutores.

Dessa forma, acreditamos ser possível o reconhecimento dos pontos de vista dos envolvidos no diálogo e de uma melhor compreensão do mesmo para a construção de sentidos que procuramos com o nosso trabalho.

Por fim, é importante considerar que vislumbramos a Universidade como um espaço de diálogo, além de um espaço de formação. Compreendemos, assim como Cunha (2008), que

As experiências que dão à universidade a condição de lugar de formação reconhecem nela a condição de *locus* cultural que faz intermediações de significados com os sujeitos em formação. Nessa perspectiva constrói-se uma teia de relações que torna possível a produção de sentidos, perpassados pelas relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar da formação (p. 185).

Dessa forma, esse diálogo é incorporado na experiência formativa, fazendo parte da mesma, como forma de uma troca de significados e de construção de sentidos a respeito da formação vivenciada e do próprio espaço da Universidade.

3. EDUCANDO QUEM EDUCA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL VOLTADA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em meio a um contexto já explicitado de crise socioambiental, vinculada ao modelo econômico vigente, a tentativa de compreensão da realidade atual é inerente à busca por encontrarmos ações que alterem os padrões de relação sociedade-natureza em que nos encontramos.

A Educação Ambiental (EA), conforme referencial apresentado anteriormente, se torna uma proposta educativa através da qual a sociedade possa ser conduzida tanto à revisão desses padrões de relação como à construção de novos. Ou seja, busca-se um modelo de educação que possa reorientar as premissas do agir humano em sua relação com o meio ambiente (GRÜN, 2003).

Nesse sentido, a EA é inserida no ambiente escolar brasileiro para responder à essas demandas de questionamento ao modelo de desenvolvimento atual (GUIMARÃES, 2004b).

Tais considerações nos chamam a atenção para mais um desafio que precisa ser devidamente enfrentado se quisermos promover na escola uma EA que possua um aspecto crítico e transformador: a formação de professores, sujeitos que têm um papel fundamental na efetivação desse compromisso.

Para isso é importante compreendermos o papel desempenhado pelo professor e a construção da imagem deste como um profissional, para então discutirmos a sua formação, inicial e contínua, que não acontece desligada dessas questões.

Inicialmente, é fundamental compreendermos que o professor, para se constituir como tal,

[...] traz em si a história de vida como estudante nos vários anos de escolaridade; traz no imaginário socialmente construído o *que é ser professor*, e, ao passar por uma formação inicial (seja em nível médio, no magistério, na pedagogia ou nas licenciaturas), incorpora modos de pensar, modos de “ser professor”, modos que se relacionam com todos os outros espaços possíveis de formação. (AGUIAR, 2009, p. 2161, grifos do autor)

O professor, então, passa por diversos passos em sua história, formação e constituição como um educador. Sua formação vai além dos conhecimentos a serem utilizados em seu trabalho, consiste também em uma preparação para as diversas funções e exigências que lhe são conferidas dentro da escola, na medida em que,

segundo Oliveira (2010), muitas vezes os docentes são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Ainda segundo a autora, estas exigências contribuem para um sentimento de perda de identidade, da constatação de que ensinar pode não ser o mais importante em seu trabalho.

O contexto citado colabora para a perda de autonomia dos professores dentro de seu próprio trabalho. Além disso, podemos citar também os exames externos promovidos pelos sistemas nacionais de avaliação, a busca constante de mensuração do desempenho educacional dos alunos e a participação da família na gestão da escola, que trazem muitas vezes, para os docentes, o sentimento de não possuírem o controle sobre sua própria atuação como educadores (OLIVEIRA, 2010).

É nesse sentido, de uma busca por autonomia, que o debate sobre a profissionalização docente se torna fundamental, visto que o professor, como um profissional, pode afirmar sua identidade como um docente e seu trabalho como algo além de uma ocupação.

3.1. A PROFISSIONALIDADE COMO BUSCA DE AUTONOMIA

É importante considerarmos que, em suas origens, segundo Oliveira (2010), os sujeitos que se ocupavam do ato de ensinar o faziam por vocação ou através do sacerdócio e que, com o desenvolvimento da sociedade moderna, “o magistério passou a constituir-se como um ofício em busca da profissionalização” (p. 19).

E que, ainda segundo a autora, entendemos por profissão um termo que se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico, acessível apenas a determinado grupo, com códigos e normas próprias e que se inserem em um lugar definido na divisão social do trabalho.

A partir das características citadas, é possível indagar até que ponto o professor possui condições de se definir como profissional. Possivelmente, a profissionalização, se compreendida como o ato de tornar profissional algo que se faz de maneira amadora, pudesse melhor designar a tentativa de organização e busca de um lugar estabelecido, com o propósito de um reconhecimento social e do valor econômico de um determinado grupo profissional com distinções e

complexidades, que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais preciso. Dessa maneira,

A profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Segundo Contreras (2002), além da busca por autonomia profissional e reconhecimento social, o desejo pela profissionalização dos professores é guiado ainda por reivindicações como remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente. E o autor também declara que esse reconhecimento ou essas aspirações não conferem ao docente o *status* de profissional.

Assim, é habitual encontrar a comparação com profissões que são reconhecidos como tal. De acordo com o autor, é o caso da comparação com a medicina, “com quem se buscam ou se reconhecerem identificações pelo tipo de trabalho realizado, e se fazem equiparações no *status*, nas condições de trabalho e na independência de atuação profissional” (p. 55).

Contreras (2002) considera, ainda, que a profissionalização dos professores encontrou seu processo mais forte de legitimação na posse do conhecimento científico. O resultado disso é que os professores acabaram por ocupar uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação, já que seu papel em relação ao conhecimento apresentado por disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Segundo o autor, quem detém o *status* de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional. Existe, assim, uma hierarquia dentro do campo da educação, que estabelece uma relação desigual entre o domínio e a capacidade de legitimação do conhecimento utilizado pelo professor.

E é precisamente nessa aspiração a uma profissionalização de efeitos duvidosos sobre a melhoria do trabalho docente, que surgem certas limitações usadas para assegurar a colaboração do professor e anular sua possível resistência a uma redefinição de sua função. Como explicitado por Contreras (2002), em nome da profissionalização, ou de atributos que são associados a ela, justificam-se

transformações administrativas e trabalhistas para os docentes, exigindo-se sua colaboração.

A partir desse quadro, o autor desvenda a compreensão de que a profissionalização, que os próprios professores buscaram, é o que acaba por limitar sua autonomia, a partir do conceito da proletarização:

A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Assim, o autor declara que, da mesma forma que a profissionalização constitui um debate vivo no seio da comunidade educativa, outro tema controverso é a perda das qualidades que faziam os professores profissionais ou, ainda, da deterioração das condições de trabalho que eram a razão para alcançar tal *status*. Nesse fenômeno, denominado de proletarização, as características das condições de trabalho perdidas ou deterioradas por um sistema administrativo ou pelo Estado.

O autor cita a semelhança destas condições com especificações da classe operária, que também sofreu com a decadência de seus direitos trabalhistas. Como exemplos dessa semelhança temos a separação entre concepção e execução no processo produtivo, a desqualificação do trabalhador, a perda de controle sobre o próprio trabalho, um trabalho reduzido ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras.

Dessa maneira, o currículo passa a se conceber também como uma espécie de processo de produção, organizado sob os mesmos parâmetros de decomposição em elementos mínimos de realização, que correspondem a uma descrição das atividades particulares da vida adulta, para as quais o aluno deve se preparar. Segundo Contreras (2002), essa progressiva racionalização do ensino introduziu um sistema de gestão do trabalho docente que favorece o seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que acontecem no âmbito dos especialistas e da administração.

Então, conforme aumenta o processo de proletarização e racionalização do ensino, ou seja, o processo de controle e da tecnicidade do trabalho, ocorre também a perda progressiva de um sentido ético implícito no trabalho do professor, uma vez que a educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não é

capaz de se tomar uma decisão, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Ainda, segundo Contreras (2002),

Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só o direito dos professores, mas da educação (p. 73).

Para atender a essa perspectiva, o autor propõe uma denominação diferente ao processo de profissionalização docente. Desvinculando-se do termo “profissionalismo”, no qual acaba se inserindo “uma descrição ideologicamente presunçosa do *status* e dos privilégios sociais aos quais se aspira” (p. 73), o autor se volta ao termo “profissionalidade”, como um modo de resgatar o que se tem de positivo na ideia de profissional, no contexto das funções próprias do trabalho da docência.

A definição de profissionalidade se volta às “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Essas qualidades estão ligadas às dimensões do fazer profissional do professor, no qual se definem aspirações quanto à forma de conceber e viver o seu trabalho. O autor declara que “falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (p. 74).

Podemos, assim, recuperar a ideia do profissional docente que trabalha a partir de valores, qualidades e características, mas não como uma exposição do que deve fazer um bom professor, já que ao entender assim as qualidades da profissionalidade corre-se o risco de fazer do ensino novamente um catálogo de atuações externamente impostas. Essas qualidades se baseiam em situar o professor ou professora, no sentido de dar um caminho adequado às preocupações em realizar um bom ensino.

Ao tratar das qualidades da profissionalidade, Contreras (2002) foca em três pontos principais. O primeiro ponto é a obrigação moral e a dimensão emocional presentes na profissão docente, em toda relação educativa. Segundo a perspectiva do autor, o compromisso profissional do professor “reside em ou modificar a situação em que se encontra, superando as contradições ou dilemas, ou encontrar argumentos ou razões para justificar sua situação” (p. 77-78). Esse compromisso

com uma prática ética requer juízos profissionais constantes sobre as ações que deverá tomar em casos a serem resolvidos ou trabalhados.

O segundo ponto tratado pelo autor é o compromisso com a comunidade por parte do educador. A obrigação moral dos professores, citada anteriormente, não é um fato isolado, na medida em que a moralidade é um efeito social, produto de sua vida em comunidade, na qual é necessário que se resolvam problemas que afetam a vida das pessoas e que precisa elucidar o que é moralmente adequado para cada caso. Além disso, devemos considerar que a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas um trabalho socialmente encomendado, pelo qual o professor é responsabilizado socialmente. Dessa forma,

Se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar (CONTRERAS, 2002, p. 81).

Através desse reconhecimento da significação social e política da intervenção educativa, esta se torna, quando necessário, práticas de oposição e ações que ampliam o significado da prática profissional do ensino.

O terceiro ponto tratado pelo autor, como qualidade da profissionalidade docente, se relaciona ao fato de que, como consequência dos dois pontos anteriores, a competência profissional do docente transcende o sentido unicamente técnico do ensino.

Segundo o autor, a competência profissional do professor combina habilidades, princípios e a consciência do sentido e das consequências da prática educativa. Porém, ele explica que “só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências com os que se pode elaborar tais decisões” (p. 83). Isso não implica em um conjunto pronto de conhecimentos e práticas compartilhados por todos os docentes. Precisamente o contrário, o conhecimento de cada docente é diverso, sendo que parte passa por reelaborações de acordo com suas experiências e parte é produto de tradições e posições pedagógicas.

Contreras (2002) declara ainda que a análise e a reflexão sobre a própria prática profissional constituem elementos básicos para sua profissionalidade.

Da mesma forma que, ao entendermos o ensino como uma prática social, que não depende só das decisões tomadas pelos docentes nas salas de aula, a

competência profissional deve possuir o componente da capacidade de compreensão dos diferentes contextos e como os mesmos condicionam sua prática. Assim, “a intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro quanto fora da sala de aula” (p. 85).

A competência profissional é algo necessário para o desenvolvimento do compromisso ético e social no ensino, porque proporciona os recursos para o mesmo. Mas, como reforçado por Contreras (2002), é também a consequência destes compromissos, já que estes se controem das experiências vivenciadas em sala de aula e naquelas experiências formativas compartilhadas com outros docentes, em que existe uma proposta de construção do diálogo a partir do conteúdo trabalhado e das situações enfrentadas em seus trabalhos.

Atentemo-nos então a um caráter subjetivo presente no trabalho docente, uma vez que nem sempre é possível considerar a solução às contradições e problemas surgidos no contexto escolar como uma identificação padronizada ou como uma solução pronta, proposta por técnicos ou estudiosos.

Dessa forma, é responsabilidade também do docente, e de sua formação, a construção de sua capacidade reflexiva tanto quanto de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como sobre os contextos que condicionam sua prática. Dessa maneira, a competência profissional do professor vai além da técnica, já que é também intelectual, relacionando-se a sua capacidade de reflexão e de desenvolvimento do conhecimento a partir de suas experiências.

Nessa perspectiva, seria incoerente manter o ensino nos moldes da racionalidade técnica, que, como destacado por Schön (1983; 1992), foi por muito tempo o modelo dominante de atuação dos profissionais na prática escolar, na relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, e, ainda, no ensino universitário. Segundo Contreras (2002),

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (p. 90-91).

A prática suporia então a aplicação inteligente de um conhecimento aos problemas enfrentados pelo profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória. Dessa maneira, a relação entre a prática e o conhecimento, ou seja, a teoria, é hierárquica. Porém, compreendemos que o papel da teoria, assim como apresentado por Pimenta (2002), seja o de oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Ou seja, a teoria, assim como a prática, é de fundamental importância.

Entendemos que o trabalho do profissional da educação, assim como sua formação, não deve privilegiar apenas um desses aspectos. A teoria e a prática devem formar uma relação de equilíbrio que abra espaço para a reflexão.

Dessa maneira, concordamos com André (2001) quando a autora afirma que, quando se trata da formação docente, a problemática da articulação entre teoria e prática é, sem dúvida, uma das questões centrais. A autora esclarece que a forma de lidar com a articulação teoria-prática na formação docente vai depender da história dos sujeitos participantes, do processo de constituição da sua subjetividade, do contexto em que vivem e trabalham, assim como do suporte a eles oferecido.

Nesse sentido, nos aproximamos de um eixo que tem tomado conta de algumas teses que tratam da formação de professores: a ideia do profissional reflexivo.

Segundo Souza e Martineli (2009), como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores, o conceito de reflexão emergiu de um movimento mundial de reformas educacionais nos finais da década de 1980 e início da década de 1990. Esta perspectiva foi proposta por estudiosos que discutiam a formação inicial e continuada de professores em diversos países, tais como Schön (1983, 1987 e 2000) e Zeichner (1993) nos Estados Unidos, Pérez Gómez (1990 e 1992) e Marcelo García (1992 e 1999) na Espanha, Nóvoa (1992) e Alarcão (1996) em Portugal. Esses autores,

partiram do entendimento de que a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura se constituía segundo o modelo de racionalidade técnica, no qual se privilegia nos primeiros anos os conhecimentos teóricos e, no último ano, mais especificamente, a aplicação prática destes conhecimentos (SOUZA; MARTINELI, 2009, p. 7).

Segundo Contreras (2002), a teoria do profissional reflexivo trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam as situações que não se resolveriam por meio de repertórios técnicos ou, ainda, aquelas atividades que, com o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, singulares e nas quais há conflitos de valor.

Remetendo-se ao campo educacional, o caráter formador só se concretiza na presença da reflexão (CRISTINO; BERNARDI; KRUG, 2006). Nesse quadro, Donald Schön, como forma de problematizar as questões referentes à relação teoria-prática na aprendizagem profissional ou na aprendizagem cotidiana, introduziu, na década de 1980, o conceito de professor reflexivo (VALADARES, 2002). De acordo com este autor, propunha-se assim levantar uma crítica à racionalidade técnica: ações didáticas que se reduziam à escolha, pelos professores, dos meios necessários para a realização de objetivos prescritos externamente ao ambiente do trabalho, ou seja, fora da escola e sem a posição do professor.

Schön (1992) valoriza a prática profissional também como momento de construção do conhecimento e esta construção se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. O autor explica que a atuação do educador requer o conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer), a reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação) e uma reflexão-sobre-a-ação (que é o nível reflexivo).

Compreendemos que a ideia da reflexão seja uma maneira de auxiliar os professores a ultrapassar a mentalidade instrumental e técnica do ensino. Porém consideramos, assim como Zeichner e Liston (1987), que a obra de Schön foi realizada sobre os pressupostos de profissionais que se envolvem individualmente em práticas reflexivas, que têm por objetivo modificar de forma imediata o que está em suas mãos.

Zeichner (1993) compreende a ação reflexiva como uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, a luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Ainda segundo o autor, a ação-reflexão implica, além de tudo, intuição e emoção, e não um conjunto de técnicas que podem ser empacotadas e ensinadas. Entende-se assim que, ao dicotomizar teoria e prática, separa-se a reflexão da ação, além de ignorar o contexto em que a prática acontece.

Para Zeichner (1993) a reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos, sobre o que é um ensino de qualidade, não é propriedade exclusiva das Universidades e centros de investigação e desenvolvimento. Assim sendo, para o autor, os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino.

A partir de todas essas considerações, entendemos que o ensino, como prática reflexiva, valoriza a prática à luz da consideração e observação de uma teoria.

Nesse sentido, Ghedin (2002) aponta que toda prática reflexiva está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico. O autor pontua também que todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um potencial sujeito reflexivo.

Vemos, portanto, que a ideia de se aliar a prática docente com a reflexão se distancia do modelo de racionalidade técnica apresentado anteriormente. Na mesma perspectiva, um modelo que se contrapõe a esse é o da racionalidade prática. Surgido na década de 80, nesse modelo o professor é visto como alguém que reflete a própria prática, produzindo conhecimentos sobre ela (VIANA et al., 2012).

Porém, para muitos autores, nesse modelo o professor ainda reflete de forma descontextualizada, como se sua prática não estivesse ligada a um contexto social externo à sala de aula, se assemelhando às críticas realizadas à ideia de reflexividade proposta por Schön. Assim, nos aproximamos de outro modelo, chamado de racionalidade crítica. Tal posicionamento adiciona o adjetivo “social” aos sentidos de teoria e prática, “ressignificando-os em direção a perspectivas que pensam a escola como uma instituição social” (VIANA et al., 2012, p. 25).

Esse último modelo se aproxima da interpretação de Zeichner (1993) a respeito da prática reflexiva. Segundo o autor, os termos prático reflexivo e ensino reflexivo se tornaram “slogans” na formação de professores, tendo havido muita confusão a respeito do termo reflexão. Para ele, a noção de reflexividade e de formação docente reflexiva só tem sentido se estiver vinculada às lutas mais amplas por transformação social.

O conceito de racionalidade crítica proposto por Contreras (2002) se aproxima então das ideias de Zeichner, uma vez que, nessa perspectiva, o professor deve

[...] desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (p. 157-158).

Na visão do autor, não é possível compreender as possibilidades que a reflexão tem em si mesma para perceber os interesses de dominação da prática escolar e para transcender os limites que esta impõe à emancipação, se não levarmos em conta a forma como professores e professoras, no contexto da instituição escolar, constroem o seu papel.

Então, sob uma base de crítica à estrutura institucional e os limites que esta impõe à prática de professores, o autor explica que a reflexão feita de forma crítica amplia o seu alcance, incluindo os efeitos que estas estruturas exercem sobre a forma pela qual os professores analisam e pensam a própria prática, bem como o sentido social e político aos quais obedecem.

Contreras (2002) ainda explica que, em virtude da pretensão de se ir além das condições que já marcam a prática docente e “tratando de desvelar sua origem sócio-histórica e os interesses a que serve, pode-se dizer que aquilo que move a reflexão crítica é a emancipação” (p. 164).

Com tais características, refletir criticamente representa o ato de se colocar no contexto de uma ação, participar de uma situação e ter uma determinada postura diante de problemas. Consiste também em explorar a natureza social e histórica de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas de educação. Como colocado por Contreras (2002),

Processos reflexivos dessa natureza, nos quais se reconstrói a origem de nossas práticas e sua natureza ideológica, nos permitirão detectar as diferenças do que fazemos com uma ideia libertadora da educação e desenvolver nosso papel como intelectuais com intenção transformadora, tanto nas condições de nosso trabalho, quanto nas práticas educativas e sociais que levamos a cabo (p. 167-168).

Deste modo, o caminho aberto pela necessidade da reflexão a ser realizada de forma crítica, como um conhecimento e uma prática a serem tratados em sua formação, torna possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação de professores.

Em relação a isso, Nóvoa (1992) afirma que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente. E ressalta que “a formação não se constitui por acumulação (de cursos, de

conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 13). Destacamos então a formação docente como forma de estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no contexto de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

Para o autor, estar em formação também implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo, tendo em vista uma construção de sua própria identidade, que é, do mesmo modo, sua identidade profissional. Similarmente, Marcelo (1999), ao apresentar certas conclusões a respeito do conceito de “formação”, indica que este inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, diferenciando-se de outras concepções puramente técnicas.

Quando pensamos a formação de professores, a questão dos conhecimentos a serem abordados também se torna um tópico a ser explorado e pensado. Assim, nos voltamos à Tardif (2012), autor de um trabalho que guia muitas das pesquisas sobre o tema nos últimos anos.

O autor esclarece que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (p. 228). Ou seja, considera-se o professor como sujeito que possui, utiliza e produz saberes específicos ao seu trabalho. Sendo que, saberes, para o autor, são os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos sujeitos que, no caso, são os professores.

Ele explica ainda que a grande importância dessa perspectiva reside no fato de que o professor ocupa posição fundamental dentro da escola: “em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (p. 228). O autor elucida que o trabalho do professor é visto como um espaço prático específico de produção, transformação e mobilização de saberes e, portanto, de teorias.

Nessa perspectiva, Tardif (2012) afirma que os saberes profissionais, saberes da ação, mobilizados em situação concreta de prática pedagógica, dão origem a uma epistemologia da prática profissional. Esta é definida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (p. 255, grifos do autor). O autor demonstra que a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas

tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Além de, no caso específico dos saberes profissionais dos professores, “compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores” (p. 256).

A partir dessa compreensão, Tardif (2012) identifica esses saberes profissionais como sendo temporais. Ou seja, os saberes profissionais dos professores são adquiridos através do tempo, por meio de uma longa formação (TARDIF, 2000).

O autor explica também que “os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos” (p. 262), considerando que eles provêm de diversas fontes e lugares (cultura pessoal, conhecimentos adquiridos na Universidade, conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, etc.) e que não formam um repertório unificado, pois, em seu trabalho, os professores procuram atingir diferentes objetivos, com diferentes alunos, cuja realização não exige um tipo de conhecimento apenas.

Esclarece ainda que “os saberes profissionais são personalizados e situados” (p. 264), significando dizer que o professor possui uma história de vida, é um ator social, tem emoções e uma personalidade, além de uma cultura. Assim, seus saberes não provêm apenas da cognição ou do pensamento. Seus pensamentos e ações carregam as marcas de seus contextos.

Por fim, explica que o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam suas marcas, uma vez que saberes utilizados de seres humanos para seres humanos. Os seres humanos possuem particularidades por existirem como indivíduos e esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho como professor, de modo que, embora trabalhem com um grupo de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Além disso, o saber profissional do docente se comporta sempre de maneira relacional, a partir de um componente ético e emocional, já que o ensino provoca mudanças.

Uma vez que definimos a partir de Tardif (2012) a pluralidade dos saberes docentes, é fundamental que esses saberes sejam descritos, para que então possamos entender a amplitude dessa multiplicidade, além de perceber sua

dimensão social e relacional. O autor, para compreender a relação entre os docentes e esses saberes, descreve os mesmos separando-os em categorias. A primeira delas é a dos saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), que são aqueles saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.

Temos também os saberes disciplinares, que são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, integrados à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas disciplinas oferecidas pela Universidade.

Os saberes curriculares, que tratam de discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos, que os professores devem aprender a aplicar.

E, por último, os saberes experienciais, desenvolvidos pelos professores no exercício de sua profissão, baseados em seu cotidiano e no conhecimento de seu meio. Estes, se incorporam e se relacionam à sua experiência e são por ela validados, se aproximando do conhecimento prático citado por Schön (1992).

A perspectiva plural de entendimento dos saberes docentes e a relação existente entre eles, destacada nos estudos de Tardif, é reafirmada por Gauthier e colaboradores (2006). Os autores esclarecem que é muito mais pertinente entender o ensino como a mobilização de vários saberes, que formam uma espécie de “reservatório”, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

Se aproximando de Tardif (2012), Gauthier et al. (2006) apresenta uma classificação para os saberes docentes. Em ambos os casos, os saberes docentes são vistos de uma forma plural, em que

é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER ET AL, 2006, p. 28).

A existência de um “reservatório” no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino é uma das ideias defendidas no estudo de Gauthier et al (2006). Contudo, diferindo dos estudos de Tardif (2012), Gauthier et al. (2006) acrescentam a essa classificação dos saberes docentes alguns elementos, que se referem à existência de um saber

efetivamente específico à classe profissional dos professores, que é o saber da ação pedagógica. Assim, temos:

- saberes disciplinares (aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa, nas diferentes áreas de conhecimento);
- saberes curriculares (conhecimentos a respeito dos programas escolares);
- saberes das Ciências da Educação (conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e a respeito da própria profissão docente);
- saberes da tradição pedagógica (referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc);
- saberes experienciais (correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão);
- saberes da ação pedagógica, que seriam o resultado da relação estabelecida entre os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das Ciências da Educação, os saberes da tradição pedagógica e os saberes experienciais. Seria esse último que direcionaria o professor a decidir por esta ou aquela ação em cada caso específico da sala de aula.

Cardoso, Pino e Dorneles (2012) explicam que a grande questão em relação aos saberes da ação pedagógica é que eles têm origem na relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade de ensinar e que ficam guardados, condenados a serem uma espécie de segredo dividido só entre aqueles que compartilham da mesma atividade. Esse processo resulta em uma desvalorização dos conhecimentos que os professores produzem a partir de sua ação, algo propiciado também pela própria organização da escola.

Percebe-se que os estudos empreendidos por Gauthier et al (2006) não anulam os resultados apresentados por Tardif (2012). Entretanto, a preocupação desse autor não se limita à compreensão, classificação e caracterização dos saberes relacionados à atividade profissional dos professores (CARDOSO; PINO; DORNELES, 2012). Segundo esses autores, seu objetivo principal é argumentar no sentido de que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores e que, a partir desse processo, eles passariam a controlar a utilização e a reprodução desses saberes pelas instituições destinadas à formação de novos docentes.

Vemos então a unicidade e complexidade do ato de se formar um professor, dado que “o desenvolvimento profissional de professores, sua formação, não pode se reduzir a uma questão técnica, mas envolver múltiplos saberes e dimensões da vida humana” (CRISTIANO; BERNARDI; KRUG, 2006, p. 3).

Nesse sentido, Tardif (2012) identifica uma problemática na formação de professores, que se relaciona a existência desses saberes com características tão singulares: “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos” (p. 241). O autor exprime sua objeção, com a qual concordamos, ao fato de que o ato de formação seja dominado por conteúdos e lógicas disciplinares, e que não façam ligação com seus problemas e questões do dia a dia profissional. Ele coloca que

na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor (p. 241).

Assim, para os professores conseguirem envolver em sua formação todos esses aspectos e saberes comentados, necessitam de um processo permanente de desenvolvimento profissional, envolvendo a formação inicial e a continuada. Mendes e Romanowski (2006) consideram que essa dimensão é tida como necessidade fundamental para o exercício da docência, visto que novas demandas são diariamente impostas à educação e, conseqüentemente, aos professores. Da mesma forma, Nóvoa (2002) considera que essa dimensão da formação pode desempenhar um papel decisivo no processo de desenvolvimento da profissionalidade docente, na dupla perspectiva dos saberes e dos valores.

3.2. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Inicialmente, e diante do que acabamos de expor, é fundamental esclarecermos que compreendemos a formação de professores como um processo que acontece ao longo de suas vidas e que deve contemplar tanto especificidades e necessidades da profissão, ou seja, o saber e o saber-fazer, quanto com o ser professor, sua identidade como sujeito e como educador (BONOTTO, 2003).

É importante também apresentar a caracterização de formação continuada adotada nesse trabalho. Seguimos a perspectiva defendida também por Bonotto (2003), da formação como uma experiência realizada posteriormente à graduação ou magistério (estas denominadas de formação inicial), em uma fase que os professores já se encontram em exercício da profissão. A autora entende a ideia de continuidade desse tipo de formação articulada a uma noção que supera a visão dicotômica de formação inicial/formação contínua, em que a formação em si é vista como “um processo de **desenvolvimento profissional da docência**, uma **aprendizagem da docência** que se realiza ao longo da vida do professor” (BONOTTO, 2003, p. 78, grifos da autora).

Entendida dessa forma, a formação continuada propicia o entrelaçamento dos percursos formativos e, assim, a interação de diferentes dimensões, etapas da carreira, contextos e campos de conhecimento, num processo contínuo de aprendizagem (MONTEIRO, 2005).

Nos voltando especificamente à formação continuada de professores em Educação Ambiental (EA), objeto de estudo deste trabalho, entendemos que suas iniciativas de formação continuada devem se basear em propiciar ao professor uma reflexão crítica a respeito da dimensão ambiental, de sua inserção no trabalho educativo e da discussão a respeito da crise socioambiental citada anteriormente.

O trabalho pedagógico com a EA traz consigo a necessidade de acrescentar novas técnicas e saberes à escola. Assim sendo, a formação voltada à essa temática se torna fundamental.

Assim como apontado por Contreras (2002) quando tratou das qualidades presentes na profissionalidade docente, Torales (2013) explica que um aspecto relevante na ação dos educadores ambientais é o papel que eles exercem junto às comunidades em que atuam. Assim, estes constituem-se como elementos fundamentais na composição de estratégias educacionais que sejam capazes de mobilizar a comunidade escolar em prol de ações sensibilizadoras às questões ambientais.

A autora entende que a inserção da EA não se efetivará no âmbito escolar enquanto os professores não tomem para si essa responsabilidade, como parte de seu dever profissional, e também em termos pessoais e coletivos. E considera sua atuação, intencionada ou não, como uma possibilidade de estímulo à participação da comunidade escolar, denotando um processo político e ideológico diante da opção

pela mudança em sua prática pedagógica. Ela conclui então que a ação dos professores é imperativa para o processo de inserção da EA no âmbito escolar, visto que sua prática comporta “situações problemáticas, que exigem o estabelecimento constante de posições e enfrentamentos de forças e de poder, que reproduzem as mesmas características da dinâmica social” (TORALES, 2013, p. 15).

Sendo assim, para o trabalho docente voltado a essas questões, concordamos com Bonotto (2008) quando defende que em relação à questão ambiental devemos superar uma educação relativista, visto que esta temática diz respeito à vida e à sobrevivência de todos os seres do planeta. Contudo, esse trabalho intencional, para ser consistente em suas ideias e práticas, precisa de uma formação que lhe dê base. A fim de reforçar esse aspecto, Castro (2001) cita as diretrizes da Conferência de Tbilisi (1977), que apontam a necessidade de se

- incluir no programa de formação de professores a Educação Ambiental;
- ajudar docentes dos centros de formação de professores na área de Educação Ambiental;
- facilitar aos futuros professores uma formação ambiental apropriada à zona urbana ou rural;
- tomar medidas necessárias para que a formação em Educação Ambiental esteja ao alcance de todos os professores (p. 49).

Nessa perspectiva, é importante considerarmos que, como apontado pelo autor, a formação de educadores ambientais “implica uma reformulação metodológica, conceitual e curricular, ou, ainda, um novo tipo de docente” (CASTRO, 2001, p. 49). Ele explica que, para essa formação, não existe um modelo único, porém existem princípios norteadores para sua condução.

Segundo o autor, o mais indicado nesse caso seria uma formação com período de duração mais longo, com a possibilidade de um maior aprofundamento de questões, por meio de educação formal ou não. E que os objetivos e o conteúdo desta devem estar em consonância com certos pressupostos da EA, como interdisciplinaridade, participação, contextualização e conceitualização pluridimensional do meio ambiente, devendo ainda considerar as especificidades locais, bem como a relação das mesmas com a escala global. Assim, de acordo com o autor, a formação de professores em EA requer uma reformulação, na medida em que é necessário estar em sintonia com esses pressupostos.

No Brasil, a formação de professores em EA está normatizada na Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA (Lei 9.795/99), que determina no seu artigo

9º que a EA deve ser ministrada em todos os níveis escolares do ensino formal, inclusive no superior. E essa é uma necessidade defendida por alguns pesquisadores da área:

As IES [Intituições de Ensino Superior] representam importantes espaços sociais para reflexão, formação e difusão de novas concepções de desenvolvimento e sustentabilidade, participando numa perspectiva mais ampla do estabelecimento de sociedades mais justas, solidárias e ambientalmente saudáveis. Além disso, ao ter como foco a educação profissional e a formação de educadores e professores, esse setor **tem um papel fundamental na sustentação do processo de incorporação da EA nos demais níveis de ensino, por meio da formação inicial, continuada e dos programas de extensão e pós-graduação [...]**. Nesse sentido, a EA nos currículos e práticas universitárias possui um sentido estratégico na ambientalização do ensino e da sociedade. (OLIVEIRA; FARIAS; PAVESI, 2008, p. 95. grifo dos autores)

Entretanto, apesar da determinação legal e das demandas sociais por uma educação que contemple a dimensão ambiental, estudos apontam uma deficiente formação em EA nas Intituições de Ensino Superior, inclusive na formação continuada de professores. Essas deficiências encontram-se descritas no Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior (ÓRGÃO, 2007) e em Oliveira, Farias e Pavesi (2008).

Desse modo, a fim de nos aproximarmos de uma iniciativa de formação continuada que se volte à EA, é fundamental compreendermos que, se queremos saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais confiável é aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Nesse sentido, Tardif (2012) reconhece um ponto fundamental para entendermos as limitações e possibilidades na formação docente: reconhecer que, se os professores são sujeitos do conhecimento, devemos reconhecer também que eles deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua formação profissional.

Apontamos, em concordância, a relevância de atentarmos-nos às experiências significativas no momento formativo, destacadas pelos próprios professores. A partir dessa discussão a respeito da formação continuada de professores, é importante apresentarmos a proposta de formação docente que fundamenta o programa de formação do qual nos aproximamos em nossa pesquisa, voltado à EA e o trabalho com valores, em que se buscou ir além das limitações discutidas nos modelos de racionalidade técnica e racionalidade prática.

A proposta de Bonotto (2003) foi inspirada nas reflexões sobre a EA e o modelo de três dimensões de Carvalho (1989, 2006), que a autora buscou articular ao que os autores que tratam da formação de professores têm apontado. A autora sugere, para a organização de programas de formação docente, a atenção para três aspectos que não podem ser negligenciados.

No primeiro desses aspectos se enquadram as propostas de reflexão apresentadas anteriormente (Schön, Zeichner, etc.). De acordo com a autora, é o trabalho com aprofundamento teórico, para reflexão das práticas a partir dele.

Em um segundo aspecto, a autora pontua que a aproximação com a proposta da educação em valores oferece sugestões para o trabalho com “crenças, atitudes e sentimentos profundamente envolvidos com nossos valores e que fundamentam nossas práticas” (p. 96).

Por fim, o terceiro aspecto se relaciona à prática docente, especificamente em termos do desenvolvimento das atividades educativas, ou seja, experiências que devem ser trazidas para o programa formativo.

É importante salientar que os três aspectos são complementares, porém é possível que ocorram ênfases em um ou outro em dados momentos da formação do professor, atendendo às necessidades específicas, sem que se perca a necessidade de articulação dos três para a proposta formativa.

Além disso, nos apoiando também em Nóvoa (2002), entendemos que a experiência da formação continuada deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que possa fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa, ou seja, a formação como um processo interativo e dinâmico. Sendo que, nesse processo, a troca de experiências e a partilha de saberes são elementos valorizados, como algo que consolide espaços de formação mútua, “nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (NÓVOA, 1992, p. 14).

Procurando contribuir no debate a respeito da formação continuada de professores, Nóvoa (2002) propõe ainda cinco questões a serem pensadas na formulação e concepção de propostas deste tipo de formação.

A primeira delas trata do fato de que a formação continuada deve se alimentar de perspectivas inovadoras, que não utilizem apenas práticas formais. O autor

explica que “vale a pena produzir um esforço de criatividade e de invenção de modalidades “não-formais” e “não-escolarizadas” de formação contínua” (p. 63).

A segunda questão trata da ideia da valorização de atividades de formação mútua, em que é estimulado a apropriação, a nível individual e coletivo, dos seus próprios processos de formação. Assim, o diálogo entre os professores se torna fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.

Em seguida, Nóvoa (2002) explica que a formação continuada deve alicerçar-se em uma reflexão na prática e sobre a prática, em que a formação passe por processos de investigação e pesquisa, diretamente articulados com as práticas educativas. Deste modo, “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (p. 64).

A quarta questão se baseia no fato de que é necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua. O autor defende que o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes sujeitos possuem autonomia na condução de seus próprios projetos.

A última questão trazida pelo autor foca na importância de perspectivas inovadoras de formação, que alimentem uma transformação qualitativa no interior das escolas e do sistema educativo, e que vão contra iniciativas de controle e de enquadramento. Relacionamos essa questão com ideias trazidas por Puig (2004), apresentadas anteriormente, quando o autor explica que, ao utilizarmos o diálogo como um procedimento na formação e trabalho docente, devemos levar em consideração a necessidade de respeitarmos todos os interlocutores, evitando a prepotência e o autoritarismo no ambiente formativo.

Salientamos novamente a importância, dentro da perspectiva do autor, da valorização de propostas diferenciadas e inovadoras de formação continuada. Apoiamos, em nosso trabalho, um modelo de formação continuada baseado no diálogo. E, reconhecendo a importância de se ouvir os professores quanto ao que possam destacar como experiências significativas da formação, que incentive práticas criativas, além de um trabalho educativo autônomo, crítico e emancipador, nos dispusemos a ouvi-los, nessa pesquisa, sobre a sua experiência formativa.

Essas considerações fundamentam a presente pesquisa, no que diz respeito ao entendimento da formação continuada docente em EA e do curso de formação envolvido na investigação.

4. PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

A partir da problemática anunciada anteriormente, o objetivo do trabalho é compreender os sentidos construídos por professores participantes de um programa de formação continuada sobre a formação vivenciada com a temática discutida, ou seja, Educação Ambiental e sua dimensão de valores.

Também foi objetivo do trabalho uma análise dos limites e possibilidades identificados a partir dos enunciados dos professores, o que poderá possibilitar que a pesquisa subsidie novos estudos e programas de formação continuada de professores, principalmente para o caso do trabalho voltado à dimensão axiológica da Educação Ambiental (EA).

É essencial salientar que a presente pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa de análise. Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características básicas que configuram esse tipo de estudo, apontando que, dentre outros aspectos,

*A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números
Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares foram recolhidos se vão agrupando [...].
O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas [...]. (p. 47-50, grifos dos autores)*

A partir dessas características definimos a pesquisa como sendo de cunho qualitativo.

Para a sua realização, a fim de atingir os objetivos propostos, nos baseamos no diálogo com professores envolvidos em um projeto de formação continuada. O projeto de extensão ao qual a pesquisa é vinculada, “Educação Ambiental e o Trabalho com Valores”, foi realizado de 2008 a 2016 junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP, câmpus de Rio Claro, sendo coordenado pela prof^a. dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto, orientadora da presente pesquisa.

Desde o início, o Projeto de Extensão, cadastrado junto à PROEX (Pró-Reitoria de Extensão), buscou articular a formação continuada de professores,

oferecendo programas de formação estruturados sob diferentes formatos, e a investigação a respeito da prática docente relativa à temática da EA e valores. A primeira atividade oferecida pelo projeto ocorreu sob a denominação de curso de extensão, mas no decorrer dos anos que se seguiram os programas formativos mais longos passaram a ser denominados de ciclos de estudo. Além destes, outras atividades de formação foram realizadas, como oficinas e colóquios.

Essa alteração de denominação para ciclos de estudo ocorreu a fim de oferecer aos professores uma certificação que os auxiliasse na Evolução Funcional² em suas carreiras, ao mesmo tempo permitindo certa flexibilidade para alteração do programa formativo, em função dos interesses e necessidades dos participantes (o que não seria possível na modalidade de curso, que para ser cadastrado como tal, deveria ter previamente estipulado com maiores detalhes o conteúdo a ser desenvolvido).

Os ciclos se constituíram a partir de encontros quinzenais, constemplando uma parte da carga horária voltada à leituras e atividades, a serem realizadas individualmente, à distância.

Como já dito, além dessa modalidade principal de formação docente, algumas atividades mais pontuais foram organizadas. Em setembro de 2012 foi oferecido um colóquio para divulgação do primeiro livro produzido pelo grupo e, em 2013, 2015 e 2016, foram oferecidas oficinas, com o objetivo principal de oferecer uma ideia geral a respeito da mesma temática e despertar o interesse por aprofundar os estudos sobre ela, aprofundamento que seria contemplado, para quem desejasse, nos ciclos de estudo.

O projeto esteve voltado principalmente a professores, de diferentes disciplinas ou anos escolares, da rede pública de ensino básico, mas também estava aberto a outros interessados, como profissionais ligados à setores de meio ambiente e demais profissionais da Educação (coordenadores, diretores de escola, etc.).

Já na equipe organizadora e executora dos trabalhos, além de duas professoras da Universidade (uma delas como coordenadora e orientadora desse

² Sobre a Evolução Funcional: a Secretaria da Educação de São Paulo, por meio de legislação própria, exige que os cursos de formação continuada oferecidos aos professores da rede pública, sejam aprovados pela CENP – Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas (Dec. Nº 49.394, de 22/04/2005), para que o professor possa usufruir da Evolução Funcional por via não acadêmica. Porém, posteriormente, no Comunicado Conjunto Cenp/DRHU de 21/08/2006, a SEE/SP passou a reconhecer que outros tipos de formação, como palestras, conferências e ciclos de estudos, certificados por instituições de ensino superior, podem ser utilizadas pelos professores para sua Evolução Funcional, com acréscimo de proventos salariais.

trabalho), a equipe sempre contou com alguns graduandos e pós-graduandos, que se interessavam pela proposta ou tinham, de algum modo, suas pesquisas relacionadas ao projeto. Todos se envolviam também nas leituras e discussões coletivas, procurando “propiciar o diálogo entre todos os participantes do grupo, resultando no entrelaçamento profícuo das experiências desses diferentes atores” (BONOTTO; CARVALHO, 2012, p. 13).

Nesse contexto, escolhemos realizar essa pesquisa centrada em entrevistas com os professores participantes, para que nos falassem sobre essa experiência, já que, como apontado anteriormente, acreditamos ser relevante refletirmos a respeito de experiências formativas a partir das palavras dos próprios participantes. Reforçando essa visão, nos baseamos em Tardif (2012), que afirma que os professores devem ser considerados sujeitos do próprio conhecimento e colaboradores das concepções sobre o ensino. Neste caso, estamos considerando-os como colaboradores para pensarmos o ensino ou a formação dos próprios professores.

Assim, consideramos que a pesquisa a respeito da formação de professores também deve ser orientada no sentido de conceder ao professor o direito de manifestar-se sobre sua formação, baseando-se nos conhecimentos específicos de sua profissão.

No intento de compreender os sentidos construídos a respeito da experiência vivenciada junto a um programa de formação continuada, voltado à temática da EA e o trabalho com valores, estabelecemos diálogos com sete professoras que experienciaram as atividades formativas do projeto em diferentes anos. O contexto de participação, tempo de contato e o ano em que cada professora participou será detalhado posteriormente, quando discutirmos os diálogos realizados.

Foram selecionados sete professores, de modo que diferentes disciplinas fossem contempladas com os sujeitos escolhidos. Além disso, procuramos selecionar professores que participaram da formação em anos variados e com diferentes níveis de envolvimento em relação ao projeto, assim poderíamos nos aproximar de visões diversificadas a respeito do programa formativo oferecido. Porém, apesar da tentativa de diversificarmos a escolha dos participantes, ao final selecionamos apenas professoras do gênero feminino, algo que se deve à sua maioria presente nas atividades do projeto. Tentamos o contato com um dos poucos

participantes do gênero masculino, mas não foi possível a sua participação na pesquisa.

Vale informar que realizamos uma entrevista piloto, antes de iniciarmos os sete diálogos que deram origem aos dados da pesquisa. Escolhemos para essa entrevista uma professora participante do projeto de formação continuada, que, no momento dessa pesquisa, havia ingressado no programa de pós-graduação em Educação na UNESP. A escolha por essa professora se deu por sua proximidade tanto com o programa formativo, quanto com a pesquisa, além da facilidade para realização da entrevista. A intenção da realização dessa entrevista foi a de obtermos um vislumbre se as perguntas básicas que pensamos para as entrevistas contemplariam a temática e o projeto. Além disso, percebemos com a entrevista piloto que o diálogo poderia se constituir no momento da entrevista, assim não precisaríamos de um roteiro fechado de perguntas.

É importante ressaltar ainda que também participei do programa formativo nos anos de 2015 e 2016, como pós-graduanda participante da equipe organizadora e executora. Nos anos citados, o projeto contemplou duas oficinas a respeito da temática, no início de 2015 e de 2016, além de dois ciclos de estudos aos sábados, de forma quinzenal, nos meses de março até dezembro, estes constituindo o modelo formativo principal do projeto de extensão.

Antes de iniciarmos a pesquisa, foi necessária a aprovação do seu projeto por parte do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos. Dessa forma, encaminhamos o projeto, juntamente com um roteiro geral do que seria abordado na entrevista com os professores e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³ utilizado, através da Plataforma Brasil⁴. Recebemos o parecer de aprovação no dia 17 de maio de 2016.

Para a construção dos dados, foi utilizada a entrevista como instrumento de pesquisa, já que a vantagem da entrevista é que ela permite o contato direto com os professores participantes da formação, para que ouvíssemos seus enunciados e construíssemos os sentidos a respeito dessa experiência.

³ TCLE: antes de todos os diálogos acontecerem, os professores assinaram este termo que, de maneira geral, prestava esclarecimentos a respeito do que se trata pesquisa, o seu tema, além do compromisso da pesquisadora com os dados e as próprias palavras dos professores. Uma cópia do documento utilizado está disponível no Apêndice A do presente texto.

⁴ Plataforma Brasil: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.isf>. Acesso em 08 de junho de 2017.

Na tentativa de construção de um diálogo mais flexível, utilizamos a entrevista a partir de um esquema básico⁵, porém não aplicado rigidamente, o que permitiu adaptações, como esclarecimentos a respeito de perguntas ou colocações não inseridas no esquema inicial, porém consideradas necessárias para a continuação da conversa. O fato da metodologia escolhida não possuir um roteiro com perguntas rigidamente prontas não significa que não seja previamente preparada (CASTRO, 2010). Dessa forma, partimos de um roteiro geral com as ideias a serem tratadas no diálogo, mas as entrevistas foram conduzidas a partir da relação entre os sujeitos, cada um com suas experiências históricas e culturais, ou seja, a conversa se construiu a partir das trocas estabelecidas naquele momento.

Nesse sentido, nos aproximamos da proposta da entrevista dialógica que, segundo Castro (2010), é um instrumento metodológico desenvolvido especialmente “na abordagem histórico-cultural que se funda no dialogismo bakhtiniano como estrutura central da entrevista” (p. 92). O autor explica que nessa abordagem a pesquisa é centrada no diálogo, na construção conjunta e visa estabelecer situações de confronto em que ambos os sujeitos, pesquisador e pesquisados, possam contribuir e movimentar o diálogo, de maneira a pensar e repensar suas ideias, formulações e atitudes.

Segundo Freitas (2003), a pesquisa qualitativa dentro da abordagem histórico-cultural possui determinadas características específicas, que são: na pesquisa procura-se compreender os sujeitos envolvidos para entender o seu contexto; não se cria uma situação a ser pesquisada de maneira artificial, mas vai-se ao encontro da situação em seu processo de desenvolvimento; a coleta e análise de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão; o critério que se busca na pesquisa é a profundidade de participação do investigador e do investigado; e, por fim, a ênfase da pesquisa se situa no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos.

Castro (2010) esclarece também que o método de pesquisa, nessa abordagem, se constrói através do diálogo, que se desenvolve a partir da relação entre os sujeitos, pesquisador e pesquisados, através da interação estabelecida por meio das palavras.

⁵ O roteiro das entrevistas está disponível no Apêndice B do texto.

As palavras apresentam grande peso nas ideias de Bakhtin, uma vez que o autor considera que toda “palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN, 2009, p. 42).

Nessa perspectiva, para uma pesquisa centrada na abordagem histórico-cultural, “o diálogo que acontece na interação entre sujeitos lhes possibilita a construção de uma compreensão ativa acerca do fenômeno estudado” (CASTRO, 2010, p. 92). Segundo o autor, a compreensão ativa é um conceito bakhtiniano que diz respeito à compreensão efetiva que acontece no diálogo. O autor explica que no diálogo, o sujeito, que é ouvinte em determinado momento, participa em uma atitude não passiva de recebimento da mensagem do locutor mas ativa, visto que a fala desperta no ouvinte uma resposta.

Já Freitas (2003) descreve a entrevista na abordagem histórico-cultural a partir do conceito de dialogismo em Bakhtin, como uma situação de produção de linguagem na interação entre sujeitos e tem como objetivo a mútua compreensão.

Trata-se, assim, de um movimento discursivo dialógico que se constrói na relação entre pesquisador e pesquisados, cada um com experiências históricas e culturais específicas. Em um diálogo, o sujeito encerra sua fala, finalizando-a, como um ponto final, porém esta fala espera uma resposta, um confronto de ideias.

Segundo Castro (2010), nessa relação, pesquisador e pesquisados constroem sentidos. O autor descreve que o processo de construção de sentidos é, para Bakhtin,

um movimento dialógico, rico pela sua natureza responsiva despertada no sujeito e, portanto, construir sentidos significa compreender ativamente. Na relação entre sujeitos, por fim, o pesquisador não chega a resultados sólidos, exatos, mas a uma compreensão dos fenômenos estudados (p. 94).

As entrevistas, ou conversas, foram gravadas em áudio e transcritas, de modo a possibilitar uma leitura exaustiva dos dados contidos nas mesmas, a sua compreensão e, assim, a construção de sentidos pretendida pela pesquisa.

Para a compreensão dos enunciados dos professores, da relação que estes estabelecem com as falas da pesquisadora e dos sentidos construídos nesse diálogo, conforme indicado, utilizamos a perspectiva bakhtiniana, ressaltando os conceitos de dialogismo e enunciação retratados por esse autor. Fiorin (2008) explica que, segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade, em seu uso real, tem a

propriedade de ser dialógica e que “o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (p. 19).

Segundo o autor, há três eixos básicos no pensamento bakhtiniano: a unicidade do ser e do evento, a relação eu/outro e a dimensão axiológica. O autor esclarece que são essas coordenadas que estarão na base da concepção dialógica de linguagem e que, para Bakhtin, o ser é um evento único, explicando que:

A unicidade do ser humano existe na ação, no ato individual e responsável. Viver é agir e agir em relação ao que não é o eu, isto é, o outro. Eu e outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos. As ações concretas realizam-se na contraposição de valores (FIORIN, 2008, p. 17).

Sobre a dimensão axiológica na teoria de Bakhtin, Amorim (2003) acrescenta que o conceito de discurso aparece enquanto um acontecimento, em que a diferença de valores desempenha papel fundamental na produção de sentidos.

De maneira similar a Fiorin (2008), Geraldi (2010) explica que o pensamento bakhtiniano alicerça-se na alteridade e na dialogia. A alteridade é tratada pelo autor pressupondo-se o outro como existente e reconhecendo pelo “eu” como outro que “não-eu”, e a dialogia é aquilo em que se qualifica como a relação essencial entre o eu e o outro. O autor aponta que “evidentemente, assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos” (p. 105-106).

Compreende-se então, que, harmoniosas ou não, as relações entre sujeitos se caracterizam como dialógicas. E é no contexto das relações que surge a concepção de linguagem como uma atividade constitutiva tanto da consciência dos sujeitos quanto da própria língua, e portanto da formação da subjetividade pelos processos de internalização dos enunciados na interação social.

Dentro da concepção de linguagem de Bakhtin, todos os enunciados realizados no processo de comunicação são dialógicos. De acordo com Fiorin (2008), nos enunciados, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada pela palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para construir um discurso, leva em conta o discurso do outro, que está presente também no seu. Por isso, segundo o autor, “todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio” (p. 19). Um enunciado, dessa forma, é sempre heterogêneo,

pois revela duas posições, a sua e a do outro, que pode ser de acordo ou desacordo à sua.

Fiorin (2008) explica também que os enunciados, sendo constitutivamente dialógicos, são de mesmo modo históricos. Essa historicidade dos enunciados pode ser captada no próprio movimento linguístico de sua constituição. E “é na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso” (p. 59).

A partir dessa historicidade presente nos enunciados e em suas relações dialógicas percebem-se os sentidos existentes no diálogo. O conteúdo histórico não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui a partir do confronto de ideias, da oposição de vozes que se entrecrocaram (FIORIN, 2008).

Levando-se em conta esse componente histórico presente nas relações estabelecidas pelos enunciados dos integrantes do diálogo, buscamos compreender os sentidos construídos em experiências e práticas vivenciadas pelos professores envolvidos no programa formativo do qual participaram.

De acordo com Geraldi (2010), “a linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham” (p. 123). Assim, a exploração das palavras e contrapalavras, das diferentes perspectivas, permitiu a compreensão de visões e de sentidos, que buscamos nesta investigação.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mencionado anteriormente, utilizamos entrevistas como forma de realizar os diálogos, onde obtivemos os dados de interesse para a pesquisa. E, para a realização das entrevistas, procuramos selecionar participantes de anos variados no projeto e também de diferentes disciplinas, para que fossem apresentadas diferentes visões sobre a formação vivenciada.

A fim de preservar a identidade das entrevistadas, alteramos os nomes de cada professora participante⁶. No quadro 01 apresentaremos informações básicas a respeito das entrevistadas e dos encontros em que ocorreram nossos diálogos.

A primeira entrevista foi realizada com a prof^a. Christine, que é professora da Educação Básica I, sendo assim considerada polivalente, ou seja, leciona todas as disciplinas a seus alunos. O contato inicial com ela aconteceu por telefone, cujo número constava em sua ficha de inscrição junto ao programa de formação oferecido pelo projeto em 2013. Nessa primeira ligação telefônica já marcamos nosso encontro para o dia 03 de outubro de 2016. Ela foi muito aberta ao diálogo e disposta a atender ao nosso pedido de sua participação na pesquisa. Vale informar que essa professora manteve-se ligada ao projeto também no ano de 2014, participando da fase de registro escrito das experiências ocorridas em 2013, com o propósito de elaboração de um livro, o que veio a se dar com a publicação do e-book⁷ lançado em 2016.

A prof^a. Loise é professora da Educação Básica II, em uma escola de ensino integral, possui 23 anos em exercício na docência e, em certo momento da entrevista, compartilhou sua paixão pela profissão e a importância dela em sua vida. Participou do projeto em seu primeiro ano de atividade e nos dois que se seguiram. Com isso, ela entrou em contato com diversas modalidades de formação oferecidas pelo projeto, como o curso, ocorrido em seu primeiro ano, e os ciclos de estudos, que vieram depois. Ela também foi muito acessível por telefone e muito receptiva em nosso encontro, que aconteceu no dia 07 de outubro de 2016. A conversa aconteceu

⁶ A fim de alterar o nome de cada professora para preservar sua identidade, realizei a escolha de nomes de maneira a fazer referência à mulheres que afirmaram, em sua história de vida, a importância do movimento feminista, algo que me é muito caro. A história por trás de cada nome se encontra contada em um documento disponibilizado no Apêndice C desse texto.

⁷ BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Orgs.) **Educação Ambiental e valores na escola**: buscando espaços, investindo em novos tempos. Cultura Acadêmica Editora, 2016. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=581. Acesso em 19 de junho de 2017.

de maneira tranquila e vale registrar que a professora falava de forma efusiva durante toda a entrevista. Ela deu a entender que o projeto era algo muito caro a ela e, em dado momento, pareceu muito emocionada por falar de sua experiência. Ela também participou da produção e publicação do livro⁸, que foi fruto das reflexões e discussões do grupo participante do projeto no ano de 2010 e que foi publicado em 2012.

Já a prof^a. Marie leciona tanto na Educação Básica I quanto na II, sendo formada em Letras e Pedagogia, e participou do projeto apenas no ciclo de estudos no ano de 2013. Ela trabalha com a docência há 19 anos, porém, na ocasião da entrevista, se encontrava afastada de uma das escolas em que trabalha. O contato com ela custou-me um tempo maior, tendo ocorrido certas dificuldades. Não consegui contatá-la através do telefone ou do e-mail disponíveis em sua ficha de inscrição, então o contato ocorreu através de uma das escolas em que ela trabalha, que foi o local de nossa conversa. A partir do contato com a escola, e com sua autorização, obtive seu número de telefone e, assim, marcamos de nos encontrar no dia 14 de outubro de 2016. Nesse caso, a meu ver, a conversa não fluiu com muita naturalidade, comparando com as demais entrevistas. A professora não parecia estar muito confortável em nosso diálogo e olhava frequentemente para baixo enquanto falava.

A prof^a. Francisca é professora do Ensino Básico I e leciona há 17 anos. O contato com ela aconteceu através do endereço de e-mail disponível em sua ficha de inscrição do projeto e a professora propôs a realização da entrevista na Universidade, no dia 22 de outubro de 2016. Sua participação no projeto aconteceu apenas durante o ano de 2015, nos ciclos de estudos, mas ela explicou que gostaria de ter participado mais e que foi a rotina de trabalho, a falta de tempo e excesso de responsabilidades que a fizeram se afastar. No começo da conversa, a professora parecia um pouco hesitante em suas falas, mas o diálogo se tornou mais tranquilo à medida que a entrevista evoluiu.

A prof^a. Dionísia é professora de Artes do Ensino Básico II em três escolas diferentes. Ela trabalha como professora há 9 anos e foi a entrevistada que possuía o maior tempo de contato com o projeto. Ela participa dos ciclos de estudos desde 2013 e também fez parte das oficinas oferecidas em 2013 e 2015, além de fazer

⁸ BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Orgs.) **Educação Ambiental e o trabalho com valores**: reflexões, práticas e formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

parte da equipe que produziu o e-book já mencionado anteriormente. Seu primeiro contato com o projeto foi através da primeira oficina realizada e ela contou o quanto gostou da formação que foi ofertada através dessa atividade, o que a fez querer continuar com a formação junto ao grupo, uma vez que considerou sua participação como sendo significativa. Como a professora ainda participava do projeto quando eu fazia a coleta de dados, o contato para a realização da entrevista aconteceu aproveitando um dia do ciclo de estudos do ano de 2016. Ela foi muito receptiva e se prontificou a participar com aparente tranquilidade. Nossa conversa se deu no Departamento de Educação da UNESP, onde acontecem as reuniões dos ciclos de estudos após um de seus encontros, também no dia 22 de outubro de 2016.

A prof^a. Rose leciona há 11 anos a disciplina de Filosofia. Além disso, ela também trabalha com Sociologia e com uma disciplina chamada “Projeto de Vida”, que faz parte do currículo diversificado da escola de ensino integral⁹ em que ela trabalha. O contato aconteceu através do telefone disponível em sua ficha de inscrição junto ao projeto, através do qual marcamos nosso encontro para o dia 24 de outubro de 2016. Ela foi muito solícita para com a pesquisa e o seu contato com o projeto deu origem à sua participação na publicação do e-book publicado em 2016, também já mencionado. Em relação a isso, suas maiores críticas ao seu tempo de participação no projeto foram direcionadas à maneira como a confecção do livro aconteceu.

A última entrevista foi realizada com a prof^a. Henriqueta. Ela é professora de Língua Portuguesa há 25 anos. Sua participação no projeto aconteceu no primeiro ano, com a oferta do curso, mas ela contou que aconteceram atividades de continuação desse curso na escola em que ela trabalha, quando foi ofertado um programa de formação sobre EA e o trabalho com valores em horário de HTPC¹⁰ dos professores. Essas atividades, que se deram fora da Universidade e do projeto, foram abertas à professores de diversas escolas e também aos colegas de trabalho da prof^a. Henriqueta. Ela contou ainda que participou também da confecção do livro em 2011 e que isso foi uma experiência muito significativa para ela. Nosso contato

⁹ Escolas de ensino integral: programa da Secretaria da Educação de São Paulo, envolvendo algumas escolas que contam com uma jornada de estudos de até nove horas e meia. De modo geral, dispõem de uma programação que oferece aos alunos do Ensino Médio a possibilidade de cursar o Ensino Técnico aliado ao Ensino Médio, além de centros de Línguas que ensinam idiomas como italiano, francês e japonês gratuitamente aos estudantes da rede estadual no turno seguinte ao das aulas regulares, entre outras atividades. Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>. Acesso em 19 de julho de 2017.

¹⁰ HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

se deu através do e-mail disponível em sua ficha de inscrição e ela foi aberta à entrevista desde a primeira mensagem que trocamos. O encontro demorou mais do que os outros para acontecer, apenas no dia 17 de março de 2017, por motivos pessoais da professora que levaram a dificuldades em sua agenda, mas isso não causou maiores empecilhos e, a meu ver, nossa conversa foi muito proveitosa.

Quadro 01- Relação das professoras participantes da pesquisa

Nome	Disciplina que leciona	Local da entrevista	Ano(s) de participação no projeto	Tempo de participação no projeto
Christine	Polivalente	Escola em que a professora trabalha	2013 e 2014	2 anos
Loise	Ciências	Escola em que a professora trabalha	2008, 2009 e 2010	3 anos
Marie	Polivalente	Escola em que a professora trabalha	2013	1 ano
Francisca	Polivalente	Departamento de Educação da UNESP (Rio Claro)	2015	1 ano
Dionísia	Artes	Departamento de Educação da UNESP (Rio Claro)	2013, 2014, 2015 e 2016	4 anos
Rose	Filosofia, Sociologia e Projeto de Vida	Escola em que a professora trabalha	2012	1 ano
Henriqueta	Língua Portuguesa	Departamento de Educação da UNESP (Rio Claro)	2008	1 ano

Passaremos agora para a apresentação dos aspectos dos diálogos realizados que mais chamaram a atenção de acordo com os objetivos da pesquisa, além da discussão dos mesmos.

5.1. PRIMEIRAS DISCUSSÕES E LEMBRANÇAS SIGNIFICATIVAS

Para iniciar o diálogo com as docentes, procurando rememorar experiências, ideias e assuntos relacionados à experiência formativa que viveram junto ao projeto, pedimos inicialmente que contassem um pouco sobre suas recordações a respeito da temática e da própria formação. É interessante notar que, quanto às suas recordações mais significativas, foram mencionadas experiências diferentes pelas professoras do que elas consideraram mais marcante em sua passagem pelo projeto. Além disso, percebemos uma tendência entre as professoras em reconhecer a base teórica tratada nas discussões como significativa em sua formação.

A prof^a. Christine destacou que, em seu segundo ano de participação, foram realizadas atividades que relacionavam a temática da Educação Ambiental (EA) e valores à alimentação e citou uma experiência específica de uma visita a uma empresa¹¹ voltada à agricultura natural, na qual os participantes tiveram a oportunidade de conhecer o modo de produção, as pesquisas e os produtos vendidos pela empresa. A respeito dessa experiência, ela considerou (informação verbal)¹² que “foi bem interessante [CONHECER] a forma como eles trabalham”.

Ela citou ainda que os ciclos de estudos possibilitaram uma mudança em sua visão a partir das discussões realizadas, levando-a:

A prestar mais atenção em tudo que está a nossa volta, nas coisas que estão embutidas né... no discurso, nas propagandas, de alimentação principalmente, com relação às crianças e tentar de alguma forma abrir isso pras crianças, pra que eles percebam.

Como podemos verificar em sua fala, quando foi discutida a questão da alimentação no projeto, procurou-se aproximar o olhar crítico proposto pela EA a esse tema, discutindo-se assuntos como o poder das propagandas e a influência do

¹¹ Trata-se da empresa Korin, está localizada no município de Ipeúna (SP). Segundo o site da empresa, ela foi fundada em 1994, com uma visão que privilegia o equilíbrio entre preservação e uso do ambiente natural. É pioneira na criação do frango Antibiotic Free (AF – sem antibióticos e promotores artificiais de crescimento). Mais informações: <http://www.korin.com.br/>. Acesso em 27 de janeiro de 2017.

¹² Entrevista concedida por CHRISTINE. **Entrevista I**. [out. 2016]. Entrevistador: Gabriela Rodrigues Longo. Rio Claro, 2016. 1 arquivo. mp3 (62 min).

mercado em nossos hábitos e decisões quanto a uma alimentação saudável ou não saudável, além da possibilidade de vias alternativas de produção de alimento.

Já a prof^a. Loise comentou, a princípio, que a atividade que mais ficou marcada em sua memória foi uma atividade de Role-Play¹³. A proposta da atividade se apoiou nas atividades de prática de deliberação moral para o trabalho com valores, destacadas por Puig (2004). A proposta é que uma situação com um conflito de valores é apresentada e espera-se que os participantes reflitam e discutam sobre a mesma, colocando-se no lugar dos envolvidos e ampliando com isso a capacidade de lidar com conflitos e de compreensão da justiça.

Ela apontou (informação verbal)¹⁴ também que o tema em si foi algo muito significativo em sua experiência: “é realmente porque é minha área a de biologia, é a parte de Educação Ambiental, que é uma área que muito me agrada, é uma área que eu busco muito [TRABALHAR], e procuro fugir dos estereótipos”.

Entretanto, a professora deixou claro que o mais importante, para ela, foi o fato de não ter sido uma formação em um período curto de tempo. Como ela permaneceu e se envolveu por um período longo, ela considerou que o mais interessante em uma formação realizada a longo prazo “é o fato do professor ter um tempo pra parar pra estudar. Eu acho que isso é muito importante”. Ou seja, uma formação que não se dê de forma pontual, aligeirada, mas, pelo contrário, que vá passo a passo possibilitando a entrada nos detalhes da teoria, permitindo compreensões e uma mudança de visão. Isso vai ao encontro das considerações de Tardif (2012) quando esse autor aponta que:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (p. 35).

Além disso, a professora avaliou que a ida para a Universidade, para participar de um projeto de formação, para ela é uma valorização do mesmo como profissional: “então assim aquele momento que você vai pra Universidade, você...

¹³ Essa atividade é listada por Puig (2004), juntamente com assembleias de classe, sessões de debates, discussão de dilemas e exercícios de compreensão crítica, como práticas escolares de deliberação moral.

¹⁴ Entrevista concedida por LOISE. **Entrevista II**. [out. 2016]. Entrevistador: Gabriela Rodrigues Longo. Rio Claro, 2016. 1 arquivo. mp3. (47 min).

primeiro: é valorizado, eu acho assim que quando a Universidade chama o professor pra fazer uma parceria com ele é, eu acho, que uma valorização [...]”.

Consideramos a importância dessa questão relacionando-a com o fato destacado por Contreras (2002) de que a profissionalização dos professores encontrou um obstáculo na posse do conhecimento científico, uma vez que os conhecimentos utilizados por eles em sua prática são criados e estabelecidos por outras pessoas. Dessa forma, os professores acabaram por ocupar uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação, algo que pode ser alterado com a aproximação do professor com o meio universitário através da sua participação em grupos de trabalho ou mesmo de formação continuada, tal como ocorreu com essa professora.

Essa parceria envolvendo professores da Educação Básica e da Universidade, assim como das instituições em que trabalham, não é tarefa simples.

De nossa parte, o projeto de extensão sempre buscou valorizar o professor da rede básica, atentando para as formas de concretizar essa valorização. Foi assim que se alterou o modelo de formação sob o formato de curso de extensão, que exigia para ser aceito por parte da rede estadual a fim de contagem para a carreira do professor, uma formatação específica, com ementa/conteúdo previamente determinado. Desse modelo menos flexível, optou-se pelo modelo de ciclos de estudo, que sob caráter de evento, não exigia essa especificação prévia de conteúdo, permitindo que os ciclos se organizassem, em seus detalhes, considerando as características e demanda dos participantes que nele se inscreveram.

Foi assim que, nos últimos ciclos realizados, a temática mais específica da alimentação e meio ambiente surgiu, escolhida pelos participantes. Por isso também a carga horária de sessenta horas era dividida em dois ciclos de trinta horas, o que permitia que os professores de algumas redes municipais tivessem contemplado uma pontuação maior, concluindo dois ciclos de trinta horas.

No entanto, a prof^a. Marie apresentou na entrevista uma opinião diferente das demais quanto a sua experiência e o espaço oferecido pela Universidade para os professores da rede básica de ensino, que levanta outras questões importantes a respeito dessa parceira.

Ela considerou que faltou (informação verbal)¹⁵ “abrir um pouquinho o espaço pra pessoas que não são da Unesp para prosseguir em estudos mesmo dentro da Unesp [...]”, ou seja, ela indicou a falta de uma integração maior do professor dentro da própria Universidade, que permitisse um aprofundamento dentro da mesma.

Quando questionada sobre a causa de sua crítica, se era por falta de um tempo maior de permanência no projeto, para que conhecesse e se envolvesse mais com o espaço da Universidade e do próprio projeto, ela respondeu que “tem a questão do envolvimento e do tempo, mas assim [FALTA] um apoio maior pro professor mesmo”.

Explorando seus enunciados, a professora tece inicialmente uma crítica à falta de retorno de uma pesquisa de mestrado em que a mestranda (na ocasião também professora da rede e participante do programa formativo) buscou-a como participante da pesquisa que desenvolvia na ocasião. Além disso, em dois momentos, a professora aponta que gostaria de continuar a participar do projeto, mas que não foi possível por motivos pessoais e também por esse desapontamento descrito em suas falas. E ainda, em um momento seguinte da entrevista, se refere à questão dos “pontos” que essas formações possibilitam acumular para fins de progressão na carreira: “eu tenho feito vários cursos na Unesp, por questões de pontuação na escola, [...]”.

Além da questão da falta do retorno que os pesquisadores que se aproximam da comunidade costumam incorrer, que é preciso ser reconhecida e enfrentada por todos que estão ou passam pela academia, ao refletirmos sobre o desafio das parcerias entre Escola Básica e Universidade, é preciso considerar também a questão da certificação como subsequente pontuação que as formações podem e devem possibilitar, que significam muito nos dias de hoje para o professor. Estes têm, com essa certificação, possibilidades de progressão na carreira ou maiores chances de uma melhor classificação para escolha de aulas ou períodos de trabalho a cada ano, em função da pontuação que se acumula ao final de um período de trabalho.

Essa questão ficou clara na colocação feita pela prof^a. Marie ao final dos ciclos de estudo do qual participou, quando se fazia uma avaliação geral e se interrogava os participantes sobre quem gostaria de continuar com o grupo no ano

¹⁵ Entrevista concedida por MARIE. **Entrevista III**. [out. 2016]. Entrevistador: Gabriela Rodrigues Longo. Rio Claro, 2016. 1 arquivo. mp3. (32 min).

seguinte (abertura que era dada para quem quisesse continuar os estudos no grupo). Nessa ocasião, a professora indicou que os dois ciclos que eram oferecidos equivaliam a sessenta horas, enquanto outros cursos externos ofereciam uma carga maior, mais significativa em termos de progressão na carreira, o que ela não podia desconsiderar.

Sabemos que, de fato, constituindo-se como um “negócio” rendoso, há atualmente uma oferta grande de cursos que são “vendidos” anunciando-se uma carga horária “vantajosa” aos professores, em termos de progressão de carreira, sem que necessariamente isso implique em qualidade de formação e que, inclusive, competem com ofertas de qualidade que contabilizam de forma mais coerente uma carga horária menor em sua programação.

Assim, reforçando nossa reflexão, não podemos desprezar essa preocupação, que é real na vida profissional dos professores. A nosso ver, deve existir, paralelamente à oferta em quantidade – e qualidade – de programas de formação continuada e outras possibilidades de parcerias por parte das Universidades, uma política educacional articulada a uma legislação eficiente, que regulamente essa prática.

Continuando a entrevista com a prof^a. Marie, ao falar do que foi mais marcante para ela dentro do projeto, ela citou que foi o conteúdo com o qual teve contato. Ela apontou claramente seu entusiasmo com os textos e leituras abordados, e que o estudo realizado foi muito satisfatório: “Ah, o que eu mais me interessei pelo curso foi **o estudo mesmo**. Eu fiquei maravilhada, eu lia os “xerox”, tudo que ela [A COORDENADORA DO PROJETO] passou [...]”. Nesse sentido, é possível percebermos uma aproximação com o que foi indicado pela prof^a. Loise, que também apontou o tema discutido no curso como uma de suas principais lembranças.

No entanto, o que fica mais perceptível é a variedade quanto ao que cada uma dessas professoras citou como suas experiências mais significativas. Existe uma variedade de aspectos a serem considerados nos programas de formação, que eram constituídos de atividades práticas, discussões e leituras, além de estar aberto à focos variados dentro da temática geral da Educação Ambiental e valores (como por exemplo a questão da alimentação e a temática ambiental). Consideramos que, da forma como os programas foram estruturados, a temática pode ser tratada de

diversas maneiras e por diferentes abordagens dentro de iniciativas de formação continuada, contemplando diferentes caminhos de aprendizagem e pontos de vista.

Na conversa com a prof^a. Francisca, as questões tratadas em relação à temática da EA também foram destaque (informação verbal)¹⁶:

A parte que foi falado da exploração de águas foi bem interessante porque tem coisas que a gente não faz essas relações, que é do consumismo, do capitalismo que estava ali. E depois foi escolhido o tema alimentação e também aí aquela parte toda de agrotóxico... então, achei bem interessante, [TRATAR SOBRE] uma alimentação mais saudável.

Em 2015, ano de participação da prof^a. Francisca, o programa de formação trabalhou a relação da EA com o tema da alimentação saudável. E, assim como a prof^a. Christine, a prof^a. Francisca deu destaque à mudança que essa discussão trouxe para sua vida pessoal como o mais significativo em suas recordações do programa de formação:

Ah, [A QUESTÃO] **de tentar mudar minha própria alimentação**, de tentar ver agora quando eu vou comprar as coisas, tentar mesmo pesquisar e pensar né, quanta gente quer ter lucro de algumas coisas que a natureza dá pra gente né.

A prof^a. Dionísia, sendo aquela do conjunto de professoras que esteve em contato com o projeto de extensão por mais tempo e que por isso participou de diferentes programas dentro do mesmo, descreveu lembranças mais diversificadas, mas todas relacionadas à importância da formação para ela, como pessoa e como profissional da educação (informação verbal)¹⁷:

Ah essas discussões sabe, mesmo essas dinâmicas, **o abrir a mente pra ver possibilidades diferentes**, pessoas que pensam como você, que acreditam nas mesmas coisas que você, que... eu acho que ainda tem jeito [DE PROVOCAR MUDANÇAS NA SOCIEDADE], mesmo diante de todas as dificuldades assim, é um gás novo. Estar estudando também, o fato de ter um tempo pra parar, pensar, não ficar só na rotina da sala de aula. **Ampliar mesmo**, né, conhecimentos.

Percebemos, em suas palavras, um sentido de esperança e motivação que as discussões e o espaço de trocas entre os participantes lhes trouxeram.

Ela contou que aproximou-se das formações oferecidas pelo projeto de extensão a partir da oficina realizada em 2013 e que, já nessa ocasião, ao término

¹⁶ Entrevista concedida por FRANCISCA. **Entrevista IV**. [out. 2016]. Entrevistador: Gabriela Rodrigues Longo. Rio Claro, 2016. 1 arquivo. mp3. (25 min).

¹⁷ Entrevista concedida por FRANCISCA. **Entrevista V**. [out. 2016]. Entrevistador: Gabriela Rodrigues Longo. Rio Claro, 2016. 1 arquivo. mp3. (30 min).

da oficina, se identificou com a formação então oferecida: **“achei muito legal esse trabalho diferenciado**, teve o Role-Play¹⁸ lá que eu achei muito legal, e o pensamento também das professoras, tudo que foi falado”. Evidenciamos a importância dada pela professora ao trabalho diferenciado como uma possibilidade enriquecedora de formação, já que, como destacado por Nóvoa (2002), a formação continuada deve se alimentar de perspectivas inovadoras, que não utilizem apenas práticas formais.

Entre as experiências vivenciadas, a partir das atividades propostas nas oficinas e nos ciclos de estudos dos quais ela participou, várias foram citadas como sendo marcantes em sua formação:

Ai **todos esses desafios assim que são colocados**, que nem pensar na questão do silêncio, como que a gente vai retratar o silêncio¹⁹, ou aquela dos olhos fechados também²⁰. Nos anos anteriores, essa questão do encerramento, que a gente tinha que preparar uma atividade artística pra montar, [...]. A questão dos alimentos mesmo, no final do ano que a gente fez as mandalas com as frutas, que a gente trabalhou tudo que a gente tinha visto também, ali eles fizeram um café super lindo também²¹ [...]. A visita a Korin²², o trabalho deles de buscar coisas que não sejam só fins lucrativos, pensar no alimento como um todo, que não é só aquilo, o produto final, que é um processo né, que casa justamente com tudo que a gente fala né [...].

Pode-se observar a partir do que fala, a variedade de atividades realizadas nos quatro anos que a professora participou do projeto e a importância disso para ela, além dos momentos citados, de confraternização entre os participantes.

Ela comentou também que sempre gostou da temática, que considera interessante a relação da arte com a EA e que encontrou essa relação valorizada dentro das atividades que vivenciou. Suas considerações expõem um ponto muito importante dentro da proposta da formação geral oferecida pelo projeto, que é a valorização da experiência estética frente à natureza, reconhecida como tendo um potencial educativo para o trabalho com valores em geral e para a EA em particular. Vislumbramos que essa experiência, como afirmado por Bonotto (2005), é uma

¹⁸ Atividade semelhante à mencionada pela prof^a. Loise.

¹⁹ Proposta de atividade em que os professores deveriam fazer uma representação do silêncio para cada um, a partir do que foi observado no ambiente externo à sala.

²⁰ Atividade em que todos os professores foram vendados e puderam caminhar em meio às árvores e um espaço de uma pequena mata localizada na UNESP de Rio Claro. O objetivo era de que eles pudessem explorar seus outros sentidos em relação ao meio, como tato, olfato e audição.

²¹ Atividades de encerramento dos ciclos de estudo em diferentes anos.

²² Visita já mencionada pela prof^a. Christine.

possibilidade de aproximação entre ser humano e natureza de maneira desinteressada, estabelecida de modo que pode promover a construção de valores ambientalmente desejáveis.

A prof^a. Rose participou do projeto no ano de 2012 e também mencionou diferentes lembranças dentro de sua experiência (informação verbal)²³: “Eu lembro de várias coisas assim. Desde coisas inusitadas até as ideias que foram discutidas e abordadas, trabalhos que foram feitos, as discussões e produções de texto”.

Porém, o mais marcante para ela foi a atividade realizada na escola com seus alunos, a partir da proposta elaborada pelo grupo do qual participara, que era um momento que estava incluído no projeto:

O que, assim, **me remete muito a recordação é a culminância do que nós fizemos [NA ESCOLA], que foi um piquenique né**, não lembro se a gente intitulou de solidário, acho que era diferente, um piquenique ecológico que a gente fez na pracinha ali em frente à Igreja Santo Antônio. Ali foi a finalização, era um terceiro ano, eles já estavam pra se formar, era final do ano, então foi meio que a despedida deles, o bota fora, e a culminância do projeto. E, assim, choraram, **foi super bonito**, a gente fotografou, o dia tava lindo, eles brincaram, foi bem legal, foi singelo. Acho que é isso assim. **Eu lembro também das discussões, eu lembro dos conflitos, eu lembro das coisas que eu pensei**, mas de forma genérica.

Falando das discussões, ela mencionou que entrou em contato pela primeira vez, na formação realizada, com o livro de Grün (2004) e que isso foi algo muito importante dentro de seus estudos: “[...] tinha alguns livros dele na escola, peguei como referência. [...] E, ah, eu lembro de tudo, eu lembro do processo de escrever e eu participei bem ativamente assim”. A respeito desse processo de escrever, a professora apontou que:

Então, esse foi um sofrimento, porque eu gosto muito de escrever, eu tenho até uma certa facilidade. Eu tive que escrever em conjunto e, na hora de escrever, todo o meu grupo já tinha debandado, então só ficou eu e mais um professor e ele não tem tanta facilidade, ele tem dificuldade. Então, assim, foi difícil fazer junto, mesmo porque algumas ideias dele não eram como as minhas, e no fim acabou que as minhas prevaleceram ali, não por autoridade não, mas porque ele não se posicionava mesmo, então ele meio que foi... **então essa foi a parte que me desanimou, assim, foi na hora que eu desencanei do projeto, foi na hora de escrever coletivamente**. Eu não digo assim, escrever o livro coletivamente, mas escrever o texto em conjunto sendo que havia conflitos de ideias, no fim eu acabei fazendo mais, eu não gostei, eu me senti meio que assim usada. Então foi aí que eu larguei mão, assim, não optei por continuar.

²³ Entrevista concedida por ROSE. **Entrevista VI**. [out. 2016]. Entrevistador: Gabriela Rodrigues Longo. Rio Claro, 2016. 1 arquivo. mp3. (39 min).

Como já mencionado, a prof^a. Rose participou da confecção do e-book que foi publicado em 2016, em que foram registradas as experiências dos professores, reunidos em grupos, com suas propostas de atividades de EA e valores em suas escolas. A proposta era a de realizar em cada capítulo um texto coletivo, envolvendo os mesmos professores que em um grupo elaboraram um plano de ensino e o desenvolveram em ao menos uma de suas salas de aula.

A prof^a. Rose escreveu em conjunto com outro professor de Filosofia participante do projeto, contando com o apoio de uma das pós-graduandas, que também participava colaborando com esse processo. Como nos demais subgrupos, nem todos os professores puderam dar continuidade a esse trabalho no ano seguinte, razão pela qual a prof^a. Rose contou com apenas mais um colega para a escrita. Porém, a professora apontou que a maior parte da reflexão foi “feita por ela”.

O trabalho em conjunto é algo valorizado dentro do projeto, de extensão, que organiza as formações de modo colaborativo, em que professores da Educação Básica, da Universidade, graduandos e pós-graduandos participam das discussões, das leituras e das atividades práticas envolvidas. Com isso, se procura ouvir as vozes de cada um dos sujeitos envolvidos. Mas reconhecemos que esse equilíbrio nem sempre é facilmente construído. Assim, compreendemos sua crítica, mas, levando em conta que o professor mencionado não foi ouvido em nossa pesquisa, não sabemos se a visão dele dos fatos, ou mesmo da pós-graduada que participou colaborando com a produção do texto, é a mesma que a da professora. Para ela, o que ficou da experiência foi, em suas palavras, o “sofrimento” desestimulante.

É interessante mencionar também que, além das leituras, o contato com a Universidade foi algo muito importante para a professora:

Eu adorei, fazia um tempo que eu estava parada [AFASTADA] já da Universidade, então pra mim foi muito importante, porque foi um retomar, recomeçar né, até assim **voltar a estudar, voltar a ativa, porque na escola ela é muito alienante**, então o dia a dia da gente acaba que esse lado, as vezes, ele acaba sendo massacrado, então foi muito bom assim, **foi um novo despertar e foi um interesse muito grande na Educação Ambiental**.

Enxergamos, em sua fala, a possibilidade de discussão a respeito do fato de que nem sempre os professores são encorajados a continuar seus estudos e atualizar seus conhecimentos, sendo “massacrados” pelo dia a dia, segundo essa professora. Vislumbramos, com o projeto, a possibilidade de abrir portas para

retomar o contato com a Universidade, para a ampliação de conteúdos e discussões, e ainda para a possibilidade de continuidade dos estudos desses professores. E novamente retomamos o que já discutimos anteriormente, sobre a parceria entre Universidade e professores da Escola Básica.

A prof^a. Henriqueta participou do programa em 2008, que ocorreu sob o formato de curso. E participou também da atividade de extensão, que aconteceu em 2010 na escola em que ela trabalha. Nessa oportunidade, a professora elaborou a proposta de ensino que consta num dos capítulos do livro publicado em 2012. Ela contou que gostou da proposta de organizarem um livro, por envolver outras áreas além da dela (informação verbal)²⁴: “[...] e foi muito legal, acho que foi um dos últimos projetos, assim, grandes que nós fizemos né, porque aí envolveu geografia, **envolveu outras áreas né**”.

Porém, ela deu um valor maior à sua experiência em 2008, devido à uma maior base teórica: “É, mas assim... a experiência foi ótima, **mas eu achei assim que a base teórica também foi muito importante**. E a base teórica que foi a de 2008”. Além disso, ela cita que o fato do curso de 2008 ter acontecido na Universidade foi muito importante também: “É, aqui [NA UNIVERSIDADE]. Entendeu? Foi muito importante. **Os nosso encontros aqui eram ótimos**”. Mais uma vez nos deparamos com a valorização do contato com a Universidade e com os conhecimentos proporcionados a partir disso.

Do que ela vivenciou no projeto, em toda a sua experiência, ela deu um significado muito grande às discussões realizadas: “**Eu tenho até hoje**, anotado em algum lugar né, assim, os procedimentos e tal, como foi, e... **foi muito bom**. Eu **sempre fui muito ligada nessa questão de meio ambiente**, né, desde criança”. E é a essa ligação com a questão ambiental que a professora atribuiu um sentimento de interesse para com a temática apresentada no projeto, a partir do qual ela entrou em contato maior com a teoria:

Assim, é como eu te disse, **eu tinha esse olhar pra questão ambiental, mas não tinha essa visão teórica**, então isso foi muito importante. **Outro momento muito importante, foi quando nós trabalhamos em um desses encontros a questão da arte**, a arte né, como meio pra você trabalhar o emocional, o afetivo, e fazer essa ligação.

²⁴ Entrevista concedida por HENRIQUETA. **Entrevista VII**. [março 2017]. Entrevistador: Gabriela Rodrigues Longo. Rio Claro, 2017. 1 arquivo. mp3. (42 min).

Ressaltamos a importância dada pela professora à teoria trabalhada no programa de formação. Lembramos aqui de Bonotto (2003) e sua proposta para a organização de programas de formação docente, que se buscou seguir nesse projeto de extensão. A autora propõe que três aspectos não devem ser negligenciados nessa organização e o primeiro deles é o trabalho com aprofundamento teórico, para reflexão das práticas a partir dele.

Nesse sentido, a prof^a. Henriqueta também destaca em suas palavras a valorização que dá à compreensão que passa a ter sobre a experiência estética, com seu potencial para proporcionar uma ligação afetiva na relação entre ser humano e natureza, através de um trabalho com relação aos valores a serem construídos nessa relação (BONOTTO, 2008b).

Assim como a prof^a. Francisca, a prof^a. Henriqueta falou que gostaria de continuar participando do projeto, porém sua rotina de trabalho não lhe permite: “se eu tivesse um horário, eu participaria”.

A fim de facilitar uma síntese de todas as ideias mencionadas pelas professoras, reunimos as informações coletadas nesse momento inicial do diálogo no quadro 02.

Explorando as lembranças mais significativas das professoras, nos deparamos com um sentido positivo para essas experiências, exceto por dois casos considerados negativos (o pouco apoio dado pela Universidade e a escrita coletiva do livro). Várias professoras relataram mudanças pessoais influenciadas pela formação como algo muito importante em sua experiência e houve uma grande valorização das atividades práticas realizadas, como o Role Play e trabalhos que envolveram a experiência estética. O fato de não ser uma formação de curto período foi algo também apontado como relevante por algumas professoras, embora uma delas tenha colocado o tempo da formação como um contato ainda pequeno com a Universidade. Mas algo também muito importante, destacado por cinco das sete professoras, foram as discussões teóricas apresentadas pelo projeto, seu conteúdo teórico em si, implicando ou no aprofundamento de conhecimentos ou em uma mudança de visão e até de hábitos pessoais.

Quadro 02- Professoras e suas lembranças mais significativas do projeto

Nome	Lembranças apontadas
Christine	Destaque a visita à fazenda de agricultura natural e percebeu uma mudança em sua postura, relativa à discursos costumeiros de empresas e propagandas, a partir das discussões realizadas.
Loise	Atividade do Role-Play, vista como uma atividade prática diferenciada. Apontou que a própria discussão da temática foi de grande importância e que sentiu uma valorização na formação feita no ambiente da Universidade, por um prazo longo.
Marie	Apresentou um sentido negativo à falta de integração da Universidade com os professores participantes do projeto, mas gostou muito da sua aproximação com o conteúdo apresentado.
Francisca	As discussões realizadas a auxiliaram a enxergar a realidade a respeito de algumas coisas, como consumismo e a sua própria alimentação. Com isso, ela apontou muitas mudanças pessoais.
Dionísia	Apontou que o trabalho diferenciado e as discussões realizadas no projeto a auxiliaram a mudar o seu pensamento sobre diversos assuntos, tanto pessoais como profissionais. Deu destaque a várias atividades, como o Role Play, a atividade de retratar o silêncio e a visita à empresa de agricultura natural. Valorizou o trabalho com a experiência estética.
Rose	Deu grande valor ao estudo e à atividade realizada em sua escola a partir da proposta do projeto. Relatou uma dificuldade em participar da confecção do e-book. E apontou que o projeto a despertou para a importância do contato entre a Universidade e o professor.
Henriqueta	Deu muita importância ao contato com professores de outras disciplinas ao participar do livro. Valorizou a teoria apresentada na formação, a formação continuada no espaço da Universidade e a experiência estética que foi focalizada no projeto.

Fonte: entrevistas realizadas com as professoras.

5.2. A TEMÁTICA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Nos voltando mais especificamente à temática do projeto (EA e o trabalho com valores), as professoras Christine, Loise e Marie explicaram que já haviam entrado em contato com a EA, mas nem todas haviam vivenciado um estudo sobre o tema de valores.

A respeito da EA, a prof^a. Christine apontou uma experiência anterior ao projeto, que ocorreu na escola em que trabalha:

Então, a gente teve um ano um projeto da Revista Ciência Hoje, pras crianças né, que a Secretaria de Educação aderiu e aí a gente recebia o material e tinha que montar o projeto pra ser trabalhado incluindo as revistas, né, então, é em cima da Educação Ambiental. [AINDA SOBRE O MESMO PROJETO] Da Elektro, né, que de certa forma pega o tema ambiental, porque trabalha energia e tal, e aí fala também da questão ambiental.

E, partindo para sua experiência com o projeto, ela citou a mudança em sua visão a respeito da EA, que o programa a auxiliou a trazer para dentro de sala de aula e discutir com seus alunos:

[...] então eu acho que foi o que mudou essa visão que a gente tem, que pelo menos eu tinha da Educação Ambiental, que você passa exatamente aqueles conceitos que estão no livro né, compartimentados, sem uma ligação, e aí você começa a perceber que não é assim, que **uma coisa tá ligada a outra, a questão da gente sempre se colocar fora do meio ambiente** e que a gente aprendeu que faz parte dele e de tá colocando isso pras crianças, porque no livro didático isso ainda não vem, como um ser que... a gente tivesse lá incluído, a gente tá de fora assistindo o que acontece, na verdade a gente é o maior (risos) manipulador de tudo isso né.

Essa reflexão se aproxima muito do que a prof^a. Loise apontou de seu entendimento de EA a partir do projeto:

[...] **dessa estética, que a gente trabalhou com poesias, que a gente trabalhou com música**, é uma questão de você realmente voltar aquela questão, que eu acho muito bacana, que é **a interação do ser vivo, do homem, da espécie humana, fazendo parte do contexto da natureza** e não sair né, porque é sempre assim “aí a natureza”, **como se o homem fosse uma coisa à parte**. Então é bem bacana isso, você perceber que você ou é tudo como qualquer ser vivo, ou você não é nada como qualquer ser vivo, mesma proporção.

Nas palavras dessa professora há um sentido explícito de contraposição do antropocentrismo dominante, que de certa forma resulta numa visão radical oposta, o biocentrismo. Essa contraposição não se enquadra na perspectiva da EA crítica, mas pode significar um caminho para uma revisão do antropocentrismo dominante.

A prof^a. Loise cita que, para o trabalho com a relação entre ser humano e natureza, a estética foi algo muito presente em sua experiência formativa. Consideramos esse sentido dado às atividades relacionadas à experiência estética como bastante significativo, e, assim como Rodrigues e Bonotto (2011), apontamos a necessidade de aproximar os professores da dimensão estética, reconhecendo a formação continuada como um espaço que possa “oferecer-lhes oportunidades mais constantes de apreciação e contato com diferentes formas de expressão estética, de modo a proporcionar-lhes o desenvolvimento de sua própria sensibilidade” (p.13).

A professora esclareceu também que já trabalhava a questão ambiental em sala de aula, mas que não a intitulava de Educação Ambiental. E citou que o projeto a auxiliou em outras modificações e discussões, como a repensar a relação do ser humano com a natureza e o consumismo. Explicou que sua intenção a partir disso tem sido fazer seus alunos refletirem sobre o tema e incorporarem em sua prática, como ela disse que tem tentado fazer em seu dia a dia:

[...] é realmente essa questão da **modificação**... de tentar modificar o interno, o indivíduo, que a gente sabe que é uma coisa muito difícil, muito complicada, que não é só informar, passar na lousa, “ai que lindo”, pede numa prova, eles respondem bonitinho, e não joga o papel aqui, não usa água de lá, só que não tem incorporado né.

Quanto à prof^a. Marie, ela indicou que já havia entrado em contato com a EA através da coordenação de um projeto supletivo, cujo foco era estudo do meio, que ocorreu em 1999. Comentou também que fez muitos cursos por seu interesse em educação e que se interessou muito pelo estudo do meio através do projeto supletivo citado:

A educação do meio, como eu já tinha trabalhado lá em 99, eu me interessei bastante por isso. Desde aquela época a gente trabalha com conflito, como mudar hábitos, como vivenciar o conflito da mudança do meio, e então fiquei muito interessada com o que vi no curso também.

Para ela, as pequenas mudanças de hábito são a peça chave de uma mudança na situação atual e no pensamento das pessoas com relação ao meio ambiente: “[...] é, elas funcionam assim, comportamentos, né, é uma mudança muito lenta na educação tudo isso, absorver tudo isso, entender a importância de pequenos atos”. A princípio, nos parece que o sentido de EA dessa professora destoa parcialmente da visão crítica que nos aproximamos em nosso trabalho. Sua concepção, conforme ela expõe, se relaciona mais às perspectivas de EA “que não

questionam a estrutura social vigente em sua totalidade, mas apenas reformas de partes ou setores sociais” (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Enxergamos diferentes destaques sobre a questão ambiental e a EA, mas vemos um ponto em comum nas falas das professoras: a relação entre ser humano e natureza. E o foco de seus enunciados se concentra na mudança da mesma, seja através da mudança da visão, da necessidade do ser humano se enxergar como parte do meio ou da mudança de hábitos, as falas se concentraram em uma transformação da visão do ser humano como um ser à parte do meio em que vive para um ser que faz parte disso tudo.

Consideramos a importância do ponto destacado nas falas das professoras, uma vez que entendemos, nos baseando em Grün (2004), que um dos grandes problemas da crise socioambiental a ser enfrentado na EA é o fato de que o homem não se vê como parte da natureza, algo que colabora com a ética antropocêntrica criticada pelo autor, sendo colocada como questão central dessa crise.

Diferentemente, quando questionada se era próxima das discussões da EA antes de sua participação no projeto, a prof^a. Francisca assumiu que sua aproximação era muito pequena e que seu trabalho com ela era superficial:

Não muito. A gente faz o básico, que está nos conteúdos programáticos, mas a parte... que nem, por exemplo, quando começou a falar da alimentação, eu achei que... nem imaginava que fosse pra esse lado.

Ela considerou que através do programa houve uma conscientização que ela levou para sua vida e, conseqüentemente, para o seu trabalho em sala de aula:

Educação Ambiental, é o seu ambiente. E tudo isso que agora tá acontecendo, essas mudanças climáticas e todas essas coisas, sempre a gente fica atenta o porque que está acontecendo... eu procuro ler, pesquisar, o porquê que ta acontecendo isso, o que que a gente pode melhorar.

A prof^a. Dionísia mencionou primeiramente que nunca havia entrado em contato com a EA antes do projeto e que sua primeira experiência, já no ciclo de estudos, foram os seus primeiros estudos que deram origem ao e-book:

Então, no primeiro ano, que foi a proposta que acabou sendo [A ELABORAÇÃO DO] livro, **foi bem difícil** assim, porque trabalhava várias áreas do conhecimento, e que a gente não conhece muito, então é um desafio muito grande. **Por sorte, a professora de matemática da escola me ajudou, outras professoras também [...]**.

Entendemos ser importante a colocação da professora, uma vez que demonstra o sentido de coletividade e de interdisciplinaridade que procuramos destacar nas atividades do projeto. Ela também nos evidenciou a percepção, a partir dos estudos com a EA, de que a temporalidade, como explicado por Tardif (2012), é uma variável a ser considerada em sua formação e na formação de seus alunos:

[...] **é um trabalho a longo prazo**. E eu vejo assim, com 9 anos dando aula, muitas coisas a gente vê que é a longo prazo mesmo, que as vezes alunos, que nem se interessavam muito na sua aula, que não queriam, estavam ali e não participavam muito, depois de muito tempo voltam “professora eu to fazendo faculdade”, “nossa eu me descobri lá naquela aula de teatro, de não sei o que, é o que eu quero pra minha vida”.

Assim como a prof^a. Francisca e a prof^a. Dionísia, a prof^a. Rose nunca havia participado de uma formação sobre Educação Ambiental, mas tinha muito interesse e, devido a esse interesse, já havia realizado leituras ao acaso sobre a EA:

Sim, eu sempre tive interesse, não tinha digamos a teoria, né, eu peguei a base da teoria lá mesmo [NO AMBIENTE DO PROJETO DE EXTENSÃO], já tinha leituras, mas leituras assim ao acaso mesmo. Já tinha interesse, sempre foi uma preocupação.

Ela contou que já havia substituído uma professora, como monitora em uma disciplina, ocasião em que trabalhou com reutilização de materiais e reciclagem:

[...] o próprio processo de quando eu fui monitora lá na Prefeitura, que **eu trabalhava com reutilização**, aí o princípio dos 3 Rs, era 3 Rs ainda, não era 4 na época... que mais? Ah, e **eu sempre associei muito a questão ambiental com a questão filosófica do homem dos dias atuais**, né, que é mais ou menos o que o **filósofo** [GRÜN (2004)]...

Ao falar sobre sua visão de EA, ela se referiu novamente ao Grün (2004), quando o autor trata da relação entre ser humano e natureza na modernidade e a influência da racionalidade instrumental dentro dessa relação, que foi reafirmado como marcante pela professora, mas que não foi muito mais fundamentado devido à sua decisão de sair do projeto:

Então, eu já pensava nisso, mas por conta própria, pelas minhas próprias leituras, e daí **a teoria ela veio [ME] fundamentar um pouco... não [MUITO] né, porque eu não continuei, não me especializei**, mas veio a dar base a alguns fundamentos, e **foi bem legal, eu fiquei muito interessada no pensamento desse filósofo**, tanto que eu fui atrás de outros livros.

Percebemos novamente o fator da temporalidade da formação presente na fala dessa professora e reafirmamos a importância de uma formação de longo prazo para a construção de saberes.

Quando questionada sobre sua aproximação com a temática, a prof^a. Henriqueta falou novamente de sua ligação afetiva com a questão ambiental ser o motivo principal de seu interesse em realizar um estudo sobre a temática:

Então, **veio de mim assim a questão afetiva**, a me ligar ao ambiente, aí depois a escola, **aí eu fui adquirindo a informação**, do que é preservação e outras coisas, aí sim que eu **fui ligando a minha afetividade à minha informação. Então eu acho que, assim, quanto antes se constrói essa questão** [É MELHOR PARA O DESENVOLVIMENTO DA MESMA].

A professora deixou claro nessa fala que, assim como sua ligação com a questão vem desde cedo, ela acredita que o trabalho com a EA deve começar cedo, assim os alunos podem desenvolver uma ligação como foi com ela e também um interesse pela temática:

Muito, muito importante. E os anos iniciais. Não que não se possa trabalhar, eu acho que tem que se trabalhar sempre, né, em todas as etapas da educação, mas quanto antes começar melhor, **porque o que eles criam ali de afetividade em relação ao meio ambiente, lá no comecinho, não é apagado, não se perde.**

A partir de sua experiência com a temática, a prof^a. Henriqueta manifestou também a sua falta na formação de professores e, conseqüentemente, em seu trabalho: “É um textinho aqui, outro lá, mas é o trabalho de formiguinha sabe, que é aquilo que... Mas eu acho que assim, esse trabalho com Educação Ambiental e valores, eu acho que tinha que ser matéria em todos os cursos de licenciatura”.

Ela ressaltou que o momento de formação é um momento de desenvolvimento muito importante da ligação com a questão ambiental e que isso não deveria ser desperdiçado:

Exatamente, eu acho, porque é um momento de tentar tocar a pessoa, porque nem todo mundo tem essa questão de ligação com o meio ambiente, né, então é o momento de tentar... de parar pra pensar. **Não sei se seria uma disciplina dentro da área de licenciatura, mas em alguma delas focalizar isso.**

Para visualizarmos melhor essas informações trazidas pelas professoras, as sintetizamos no quadro a seguir:

Quadro 03- Professoras e os enunciados apresentados à respeito da temática do programa de formação

Nome	Enunciados apresentados
Christine	Sua aproximação era pequena e com o projeto, além de ampliar essa aproximação, ele permitiu uma mudança em sua visão da EA, o que a auxiliou em sua prática.
Loise	Já trabalhava a temática ambiental em sala de aula e o projeto provocou uma mudança em sua visão da interação ser humano-natureza, no sentido de enxergar a necessidade de modificarmos a maneira (antropocêntrica) como acontece essa relação.
Marie	Já possuía um contato primário com a EA e, mesmo após os estudos no projeto, ela enxerga a EA como promotora de mudanças de comportamento.
Francisca	Possuía uma aproximação pequena com a EA e realizava um trabalho superficial. O projeto provocou uma conscientização para a necessidade de estar mais atenta ao ambiente e seus elementos.
Dionísia	A primeira experiência com EA foi participar da confecção do e-book, na qual ela contou com o auxílio de outras professoras e relatou um sentido de coletividade. O projeto a fez perceber a importância de um trabalho a longo prazo com a temática.
Rose	Apontou um interesse grande na temática, além das discussões e a bibliografia sobre a mesma.
Henriqueta	Percebeu a necessidade de um trabalho maior com EA na formação de professores, para que eles trabalhem com a temática nas escolas.

Fonte: entrevistas realizadas com as professoras.

Percebemos que, novamente, algo muito mencionado entre as professoras foi o fator da temporalidade necessária na formação, agora voltando-se a temática do projeto, EA e valores. Nem todas possuíam uma aproximação com a EA, mas a maioria indicou explicitamente o quanto ampliou seu entendimento a partir da

formação, num sentido de mudança na relação ser humano-natureza, que foi construído pelo conteúdo e também pela via da afetividade.

5.2.1. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Quanto à essa macrotendência crítica da EA, a prof^a. Marie apontou novamente a necessidade de uma mudança de hábitos como um ponto importante:

É, o problema é sinalizar, tanto pra jovens, crianças, idosos, da **necessidade da mudança de hábito**, mas as pessoas tendem a viver, assim, na pele... olha, somente quando tiver um problema muito mais sério é que talvez as pessoas entendam, embora nosso mundo já esteja em uma situação crítica. Então, como entender isso? Como passar isso? É vivendo um pouco o problema, na pele.

Porém, ela ressaltou que essa mudança deve partir de um embasamento teórico, em que as pessoas sejam expostas à conflitos e situações reais que as aproximem da realidade na qual estamos inseridos:

É através da mudança de hábito e isso vai levar muito tempo. **Antes de mudar esse hábito, tem que formar quem? O aluno crítico**, a pessoa observadora, trabalhar com a ação, reflexão de uma ação, vivenciar o problema e trazer isso pra sala de aula, e **fica difícil sem essa teoria**.

A prof^a. Christine, por sua vez, colocou que é um abrir de horizontes, uma real mudança na forma de interpretação da realidade de cada um, mas também vinculada a uma mudança de hábitos:

Então, eu acho que é **abrir mesmos os horizontes** que eu falei, da gente começar a ver as coisas como elas não são (risos), que a gente vê de uma forma e depois você passa a ver que não é aquilo, né, você **conseguir ter uma visão mais crítica** do que é apresentado pra gente no dia a dia... eu acho que não é nem na escola, nem nada, eu acho que abriu muito pra minha vida mesmo né, hora que eu vou no supermercado, fazer opção por algumas coisas, de buscar a escolha de produtos que agredem menos o meio ambiente, eu acho que **tudo isso ajuda a gente a tentar mudar os próprios hábitos...** eu acho que tem a contribuição, lógico, na educação, mas eu acho que pra mim no dia a dia, como pessoa, ajudou bastante também.

E, a partir dessa mudança, a professora explicou que é possível compartilhar isso com outras pessoas, através do exemplo, que ela apontou como algo importante a ser usado em sala de aula com os alunos.

Com base em Layrargues e Lima (2011), interpretamos que esse entendimento, que foca a mudança de comportamento, se associa mais à

macrotendência conservadora da EA. Esta apóia-se, entre outras coisas, em uma “mudança dos comportamentos individuais em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante” (p. 8).

Parece-nos que a questão da mudança de hábitos difundida por essas professoras carregaria mais desse sentido conservador do que de uma visão crítica, que considera o que a teoria crítica nos oferece para ampliar a compreensão da questão ambiental: a problemática social que interpenetra a ambiental, causada por uma razão instrumental ligada à um capitalismo selvagem que promove a exploração da natureza e de todos os seus elementos, inclusive do próprio ser humano.

A prof^a. Loise relatou um entendimento de EA crítica que traz a visão de uma mudança individual, que estabelece um sentido de confronto à hábitos e costumes impostos externamente: “eu acho assim que realmente **você se torna um agente transformador e você não deixa mais algumas coisas acontecerem nem no seu cotidiano, nem ao seu redor**, tendo todo esse conhecimento e essa postura”. Sua visão ainda traz como dominante a ideia, já vista anteriormente em suas falas, de não ser algo a parte do meio onde vive, da possibilidade de se tornar um agente transformador da relação com esse meio e assim não permitir que hábitos culturais influenciem negativamente nessa relação.

Podemos questionar o quanto a ênfase no uso de palavras associadas a mudanças de comportamento é influenciada pelos enunciados que comumente chegam à escola, associando a EA com uma mudança de comportamento. Mas é significativo perceber que referências à interesses econômicos e políticos ligados aos problemas ambientais estão ausentes nesses enunciados. Assim, nos questionamos se o termo “algumas coisas”, trazido pela professora, se relaciona com esse âmbito ou expressa somente uma perspectiva cultural.

A prof^a. Loise falou ainda sobre a inquietação com determinados assuntos ou atitudes, que a aproximação com a EA crítica passa a trazer:

É uma coisa que incomoda, quando a coisa incomoda, é porque a coisa você incorporou; quando você não consegue passar despercebido pelo negócio, você fica com aquele bichinho te cutucando, eu acho que é isso.

Chamamos a atenção para os termos “coisa” que incomoda e “negócio” trazidos pela professora. Nos questionamos a que esses termos se referem, qual a

sua natureza e se a utilização destes termos vagos reflete uma dificuldade de lidar com o âmbito político da EA crítica.

A professora prossegue apontando que é fundamental compartilhar e trabalhar essa mesma mudança com os alunos, o que podemos considerar como uma ação política dentro da EA crítica: “é isso, eu acho que foi uma incorporação pessoal e **fazer mesmo com que os alunos percebam isso**, então eu acho que esse curso fez a diferença”.

Essa incorporação pessoal foi trazida também pela prof^a. Francisca como a principal contribuição do estudo da EA crítica no projeto:

Ah **eu acho que é o repensar algumas coisas**, porque a gente também acaba fazendo algumas coisas que você acaba... assim, como é tudo muito rápido, a vida da gente hoje em dia, tudo feito no automático, então assim várias coisas você acaba tendo outro olhar.

Para explicar e exemplificar esse repensar, a professora falou de uma palestra, que aconteceu em sua escola, com um representante de determinada empresa:

Então assim, é uma fortuna o que a gente paga em impostos, e eu até questionei depois o rapaz, no final, ele mostrou até um mapa do que é o esgoto tratado ou não, que tem a ver com a Educação Ambiental, porque depois disso vai... do tratamento eles despejam no rio. E em alguns bairros é feito isso, **então a visão crítica que você tá falando, você acaba vendo que eu pago por isso e onde eu moro não é feito isso**. Por que não é feito? E diante de tanta corrupção, de tanta coisa que a gente tá vendo hoje em dia, da própria empresa, **então assim é pra se pensar... parar, pensar**.

Aqui encontramos, no enunciado dessa professora, palavras que manifestam o âmbito político por trás da questão ambiental ao discriminar problemas envolvendo empresas, pagamento de impostos e direitos do cidadão não contemplados. Vemos assim um sentido político da EA crítica de forma mais contundente.

Assim como a prof^a. Christine, a prof^a. Dionísia colocou sua aproximação com a EA crítica como um “abrir de horizontes” e que, quando ela compartilhou seu aprendizado com os alunos, ela sentiu a ausência dessa discussão no dia a dia deles:

Tinha muita coisa que eu não fazia nem ideia, de tudo que está por trás, desses interesses todos... e quando a gente joga pra eles, outro dia eu estava conversando sobre uma obra lá que começou a despertar esse assunto, eu falei “gente, vocês já pararam pra pensar que por trás disso, tem isso? Por que a gente compra e tem tal coisa? E a questão ambiental?”, eles “sério professora?”, eu falei “sério”. Nossa, eles não fazem ideia... a gente não fazia ideia,

imagina eles, **não conversam isso em casa né, dificilmente lêem coisas sobre o assunto, então é difícil pensar né, se a gente não puxar na escola esses assuntos e ver um pouco além né, do que parece.**

Parece estar presente aqui, de forma muito discreta, indicativos do âmbito político da questão ambiental e em consequência da EA crítica, ao explicitar os “interesses” ou “de tudo o que está por trás” do que compramos, por exemplo.

Percebemos, com a colocação dessa professora, o quão importante foi a sua formação para tornar sua visão com o tema mais aprofundada, acrescentando elementos que irão se constituir em uma visão cada vez mais crítica da questão ambiental, aproximando-a da macrotendência crítica.

É interessante notar que as professoras falaram muito de mudanças pessoais a partir do tema trabalhado. E que, partindo dessas mudanças pessoais, é possível o trabalho em sala de aula com o tema da EA crítica. Se, de um lado a questão de se perceberem como parte da questão ambiental é uma compreensão importante (não se vendo como expectadoras ou meras vítimas), de outro falta uma perspectiva mais coletiva de atuação política que a EA crítica aponta e que não aparece em seus enunciados. No máximo encontramos referências sobre a importância do processo educativo para estimular essa mudança nos alunos.

A prof^a. Rose, diferente das anteriores, não citou tantas mudanças pessoais, mas falou do quanto a teoria apresentada a respeito da EA crítica foi importante. Ela explicou que ela já possuía muito interesse nesse tema e que o considera parte de seu contexto, mas que justamente a teoria apresentada foi o elemento inovador, que ela não tinha contato antes:

[...] já havia esse interesse, mas nunca tinha tido contato com um texto específico, daí eu lembro agora você falando, do texto do “Cinismo da Reciclagem”²⁵, que ela [A COORDENADORA DO PROJETO] trabalhou com a gente e tal, que pega bem nesse aspecto de estar criticando o quanto a reciclagem é feita de forma, sei lá, errada, na atualidade, sobretudo nas escolas. Não, **pra mim acho que foi natural, porque faz parte mesmo do contexto, eu nunca havia tido contato com o texto, o contato foi lá, se eu não tivesse feito o curso, possivelmente eu não teria contato**, não conheceria o filósofo em questão e não teria feito as leituras que foram propostas, eu as fiz porque eu fiz o curso [O CICLO DE ESTUDOS].

²⁵ LAYRARGUES, P. O Cinismo da Reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, F.; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R. (Orgs.) **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

Ao dizer “o quanto a reciclagem é feita de forma, sei lá, errada, na atualidade sobretudo nas escolas”, refletimos sobre o quanto, de fato, a compreensão do âmbito político que atravessa a questão ambiental é complexa e não facilmente compreendida em apenas uma formação. Essa professora soube recordar e identificar em um dos textos estudados na formação que discutem esse âmbito (no caso a partir dos programas de reciclagem que são comuns na escola e que focam apenas nessa ação problemática dos resíduos sólidos). Mas, ainda assim, ela não soube explicitar em maiores detalhes a crítica desses programas.

Assim como a prof^a. Rose, a prof^a. Henriqueta explicou que não encontrou problemas com os estudos da EA crítica, mas sim no desenvolvimento de um trabalho com a mesma. Essa dificuldade se encontra, segundo a professora, no fato de que esse trabalho envolve também a dimensão dos valores e uma questão cultural bem forte, algo que ainda não havia sido citado:

Essa questão de você respeitar, no sentido de ouvir o que o outro pensa entendeu, porque como **você trabalha com valores, você trabalha com muita coisa, aquilo que o pai ensinou, aquilo que a comunidade onde ele vive criou pra ele**. Então tem algumas coisas que estão lá enraizadas.

A professora explicou também que, para esse trabalho acontecer, é necessário um tempo maior para o desenvolvimento de propostas com a EA crítica e assim esse trabalho deveria se iniciar na infância dos alunos:

Então, é muito difícil, é por isso que eu te digo, leva tempo isso, não é uma coisa de um dia, de uma semana, é algo muito prolongado, por isso que eu te digo que tem que começar lá no começo, entendeu.

Referindo-se especificamente aos estudos sobre Educação Ambiental crítica, algumas professoras interpretaram que ela está ligada à uma mudança de hábitos, enquanto encontramos também uma alusão à uma EA que seja transformadora, promovendo mudanças tanto a nível pessoal quanto profissional.

Em relação a isso, existiram muitas afirmações de mudanças pessoais com as discussões realizadas, porém as professoras praticamente não fizeram menção à relação da problemática ambiental com a social e política, em que a razão instrumental e o capitalismo acabaram por promover a exploração da natureza e de seus elementos, com exceção da prof^a. Francisca, que foi quem trouxe mais elementos a esse respeito.

Por fim, é importante mencionar que o fator da necessidade de um tempo maior para o estudo e desenvolvimento de práticas foi citado novamente. Ficou claro, com essa pesquisa, e em concordância com Oliveira (2015), o quanto a formação continuada sob uma perspectiva crítica compreende um processo amplo, que não ocorre apenas em um momento de reflexão sobre a prática docente, de desenvolvimento de competências e de construção de conhecimento. Nessa perspectiva, acreditamos que as mudanças requeridas no processo de formação para a EA crítica, no sentido da transformação de conhecimentos, atitudes e valores, e, conseqüentemente, na prática pedagógica dos professores, devem ocorrer por meio de um trabalho a longo prazo (TAGLIEBER, 2007), que essa formação permitiu apenas dar início.

Sintetizamos essas informações prestadas pelas professoras no quadro 04:

Quadro 04- Professoras e os enunciados a respeito da EA crítica

Nome	Enunciados apresentados
Christine	Enxergou a necessidade de abrir o seu pensamento para uma visão mais crítica, que leve à uma mudança de hábitos.
Loise	EA crítica como formadora de agente transformador. Apontou também uma incorporação pessoal, que levou à mudança em sua prática.
Marie	Estudo da EA crítica para mudança de hábitos, a partir de embasamento teórico que forme o aluno crítico.
Francisca	Apontou uma contribuição pessoal para levar a um repensar de certas práticas cotidianas de nossa sociedade.
Dionísia	Apontou uma mudança em seus pensamentos e em sua prática pelo estudo da EA crítica e falou da percepção da ausência de discussões em seu dia a dia, assim como no dos alunos, ressaltando a importância da formação.
Rose	Vê a EA crítica como uma discussão natural a ser realizada, mas que ela não possuía a teoria que foi apresentada no projeto.
Henriqueta	Falou da dificuldade que possui com o trabalho da EA crítica e da necessidade de um tempo maior para esse trabalho.

Fonte: entrevistas realizadas com as professoras.

5.2.2. O ESTUDO DE VALORES

Quando nos voltamos aos valores, ao ser questionada se o estudo foi uma novidade, a prof^a. Christine apontou que já havia feito parte de um trabalho mais limitado sobre o tema:

Não, a gente teve uma palestra uma vez da Telma... Telma? Eu acho que é [ESSE O NOME], que ela veio aqui na escola, né, e aí a gente teve uma... mas é **uma palestra né? Bem mais simples**. Mas a questão de valores a gente sempre trabalha, não tem como não né. Então assim, é uma coisa que é presente em sala de aula, não tem como.

Entendemos que essa atividade “mais simples” não seria considerada como um estudo real sobre o tema, mas serviu para a professora reconhecer o trabalho com valores como algo muito presente em sala de aula. Ao falar mais sobre isso, ela apontou que, apesar do livro utilizado em seu trabalho na escola trazer uma pequena discussão sobre valores a serem trabalhados, isso parte mais de sua postura, ou seja, daquilo que Gauthier et al. (2006) chama de saberes da ação pedagógica:

Então, **eu acho que um pouco parte mais da minha postura**. Então, **eu acho que é um pouco de cada um**, mas o livro também traz, né, ele sempre traz essa questão. Que nem nessa unidade que trabalhou a questão da reciclagem, também trabalhou essa questão da ética perante ao meio ambiente né, perante ao respeito ao direito das outras pessoas.

Apesar disso, ela apontou que o projeto auxiliou de diversas formas, “**tanto de conteúdos como de postura**, ou ver que a gente tá trabalhando em alguns caminhos que é isso mesmo, que está acertando em alguma coisa”. Com essas palavras, a professora deixa a entender que a formação também serviu para reforçar o que ela já fazia em sua prática na sala de aula.

É interessante notar diferenças nas posturas a respeito do trabalho com valores entre duas professoras. A prof^a. Christine considerou que esse trabalho é fundamental, que não há como não trabalhar valores uma vez que se tem um grupo diverso, e que, apesar das diferenças entre os valores dela e dos alunos, ela ainda procura trabalhar e “interferir de alguma forma né, porque na verdade é isso que a gente faz, tentar interferir no valor de uma outra família”.

Já a prof^a. Loise apontou que não é possível trabalhar com valores que sejam diferentes, uma vez que isso se torna uma imposição: “não, isso você não vai

conseguir, [...] é que quando você fala de valores, você não tem que impor o valor, você tem que mostrar os valores”. E explicou que, para ela, isso é algo pessoal e que é importante distinguir isso em sala de aula:

É, é o que eu falo, quando eu quero por alguma coisa que é meu, de [LOISE], não de professora, eu falo “olha, a [LOISE], não a professora, a [LOISE], pensa nisso, nisso, nisso”, eu gosto de deixar separado essa questão de professora [LOISE] e de [LOISE] pra alguns assuntos [...].

Ela explicou que ainda não havia estudado o tema e que essa oportunidade surgiu para ela a partir do projeto. Mas, assim como a prof^a. Christine, ela considerou que é muito difícil trabalhar valores com os alunos, uma vez que “o confronto de geração é muito complicado”. Ela explica que:

Por mais que você seja antenado, atualizado, leia, veja, o seu valor... é complicado você deparar com um outro valor, isso aí é complicado. Então eu tento trazer pra eles, mas **em alguns momentos eu fico meio abalada, meio sem saber muito o que falar, o que pensar**, porque eles mexem com os meus valores, aí... é complicado... (risos) quando mexe né.

Apesar de perceberem a complexidade do tema, as professoras deixaram de indicar um ponto muito tratado na formação que vivenciaram com o projeto e que foi explicitado baseando-se na discussão realizada por Puig (1998): o desafio do trabalho com valores do ponto de vista ambiental, já que esse trabalho é de interesse de toda a sociedade e deve ser realizado não de uma maneira impositiva, mas possibilitando aos alunos ouvirem posições diferentes das suas.

Quanto à prof^a. Marie, ela explicou que já havia feito um curso que abordava o tema, e para ela isso envolve questões de conflitos: “eu também fiz o curso do [PROFESSOR X] na Unesp. Aprendi muito da questão dos valores, do afeto, isso também envolve um pouco essa problemática do conflito né, do quanto é difícil isso”.

Ela esclareceu que foi o que mais a inquietou nas discussões: “lembrando das leituras, das reflexões do curso [DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO FOCADO NESSA INVESTIGAÇÃO], foi o que mais me inquietou, a questão de valores né, porque, valores, eles são muito relativos”. Ela explicou que eles são relativos por serem fruto de uma formação fragmentada, uma vez que eles partem da família, do ambiente escolar e do próprio senso crítico de cada um, a partir de suas escolhas. E, assim como as outras professoras, ela comentou a respeito do conflito de gerações no trabalho com valores:

A minha adolescência, a formação adolescente era muito família autoritária e religião, conseguir ir a igreja, seguir o que se fala lá. Uma década depois os jovens já mudaram muito, muita coisa que a gente tinha vontade de fazer lá hoje é comum, mais fácil, os pais entendem isso, quebraram muitos tabus.

Nessas palavras, ela deixa entrever um sentido positivo de abertura e afastamento de padrões ditados pela família e religião. Porém, ela não contrapõe a isso a falta de base ou crise de valores que muitos indicam estar presente em nossa sociedade contemporânea. E também não articula essa questão aos valores ambientais que necessitam ser revistos, conforme estudado na formação da qual participaram.

Quanto ao conflito de gerações apontados pelas professoras, entendemos que o trabalho com valores é permeado por fatores sociais e culturais, que variam de acordo com o tempo, mas utilizando-se de estratégias específicas para esse trabalho, como por exemplo as estratégias descritas por Puig (2004), possivelmente surgirão oportunidades de discussão dessa diferença de valores, permitindo a identificação e a análise do que manter e do que mudar. Ou seja, a discrepância de valores existente entre professora e alunos devido à diferença cultural ou o fato de gerações diferentes possuírem valores diferentes, são fatores a serem explorados no próprio trabalho com valores, não como um empecilho, mas como um elemento intrínseco à característica sociohistórica do tema de valores.

Mais adiante, a prof^a. Marie disse concordar com um trabalho com valores que seja mais homogêneo, segundo suas palavras, como era na estrutura autoritária de educação. Ela indica que hoje isso mudou, o que está fazendo com que as pessoas se sintam mais perdidas:

A estrutura autoritária ela foi mais homogênea, eu vejo que muitas pessoas tem o mesmo comportamento, os mesmos valores. Quando isso passou a mudar um pouquinho, se perdeu um pouco também. Não que eu seja a favor a isso, mas as pessoas ficaram um pouco perdidas com isso.

Percebemos nessa fala que o sentido que a professora deu a esse trabalho de algum modo se aproxima à ideia de que há valores a serem mantidos, mas ela os identifica junto à estrutura autoritária apenas, se afastando nesse aspecto do referencial teórico oferecido no programa formativo do qual participou. Se apoiando em Puig (1998), o programa propôs um trabalho com valores diferente ao referido acima, uma vez que defendeu um trabalho com um caráter explícito e sistemático,

mas realizado através do diálogo, considerando as diferentes visões e construindo um trabalho a partir delas, sem uma imposição.

Reconhecemos nesse impasse que a prof^a. Marie apresenta um dos grandes desafios do trabalho com valores voltado à EA e que reside exatamente nessa questão: “como realizar o trabalho com a dimensão valorativa presente nos temas e problemas ambientais sem doutrinar?” (BONOTTO, 2015, p. 359). A busca por encontrar caminhos para realizar essa tarefa está por trás também dessa pesquisa e nos indica o quanto é necessário aprofundar o tema em estudos e práticas, de modo a enfrentar esse desafio.

Como uma proposta para o trabalho com valores, a prof^a. Marie colocou algo que nos chama a atenção por ter sido também mencionado pela prof^a. Christine: “o exemplo ainda é a melhor função, tanto pra educação quanto em casa, principalmente em casa”. Consideramos a colocação interessante, uma vez que entendemos a interação social e a troca de opiniões como mais uma das estratégias de trabalho com o tema, mas ressaltamos que a formação procurou avançar para além dessas estratégias.

Diferente das anteriores, a prof^a. Francisca já possuía um embasamento a respeito do estudo de valores, que aconteceu em sua formação no curso de Pedagogia, mas não com o foco na EA, como é o caso do projeto:

Na época que eu fui fazer o meu TCC, eu estudei um pouco dos valores, que era [COM RELAÇÃO AO ESTUDO] da moralidade e dos valores por causa do Piaget. Então tinha estudado um pouco disso, mas faz tempo né. E aí também é diferente o enfoque, bem diferente.

Ela contou também que acredita que seu trabalho seja sempre permeado pela questão valorativa: “ah eu sempre procuro de uma forma né, assim, mais... não com a palavra valores, mas a gente sempre procura estar orientando os alunos”. Entendemos, a partir de sua fala, que o trabalho intencional e explícito com valores, que destacamos a partir de Bonotto (2003), possivelmente não seja algo presente em sua prática, mas que estaria presente de forma implícita. E, de forma semelhante às professoras Marie e Christine, ela acredita que o trabalho com valores em EA é feito muito a partir do exemplo, uma vez que ela se colocou como um espelho para os alunos.

Em relação a isso, percebemos uma visão da prof^a. Francisca que se assemelha bastante com as falas da prof^a. Marie, quanto ao conflito de gerações no

trabalho com valores, a dificuldade trazida por isso e o benefício de um trabalho mais autoritário:

Ah, eu acho assim que a gente tem que tomar o máximo de cuidado, porque o que é certo pra mim, as vezes as famílias já não estão... não sendo preconceituosa, não tenho preconceito... mas assim, **os meus valores, a minha educação, foi diferente do que eles estão passando. Então, o máximo de cuidado, nas falas, mas sempre orientando o certo né.** Orientando, dando caminhos, porque talvez o certo pra mim, não seja o certo pra ele, que eu tenho uma outra visão. **Eu tive uma educação mais autoritária, foi diferente, mas eu agradeço, porque agora também com toda essa liberdade [...].**

Novamente compreendemos que a professora percebe a indesejabilidade de posturas radicais de ambos os lados, mas demonstra o desafio de trabalhar entre esses dois extremos.

A prof^a. Dionísia falou sobre a dificuldade que encontrou em seu estudo com a questão valorativa e que, mesmo após anos participando do projeto, ainda não tem certeza sobre como trabalhar essa questão na escola:

Então, **eu tinha e ainda tenho um pouquinho de dificuldade de determinar o que são os valores entendeu**, isso são valores? Então, de determinar mesmo, sabe, **como que eu vou trabalhar?** E também de não impor valor pro aluno sabe, entender e saber respeitar quais são os valores deles, **como trabalhar pra que ele consiga criar novos valores ou transformar os que ele já tem ou que ele conhece, sem ser agressivo né, sem querer impor.**

Mais uma vez o desafio é o sentido que se sobressai e também a questão de não impor, respeitar e trazer o novo. Percebe-se que, apesar de sua dificuldade, ela também aproxima suas ideias da bibliografia utilizada no projeto para o trabalho com valores, que é baseada, entre outros, em Puig (2004). O autor considera que o trabalho com valores não deve assumir uma postura de doutrinação, para que a construção dos valores forme sujeitos autônomos, emancipados e críticos. E, na fala da professora, vemos o seu desejo de realizar um trabalho que não faça uma imposição de valores.

Ela explicou, ainda, que, para o trabalho com a dimensão axiológica da EA, ela procura refletir sobre a ideia apontada por Bonotto (2008b) e apresentada na formação, de um trabalho que envolva afetividade, cognição e ação, mas ainda encontra dificuldades:

E é o que tá me pegando agora, será que eu vou conseguir despertar nessa próxima proposta, essa questão do afetivo mesmo, porque isso que eu acho que é o mais difícil né... lógico que a ação política também, porque a parte teórica tá, você vai, mas o que vai fazer a

diferença mesmo, pra ficar, eu acho que é trabalhar o afetivo e a ação né, e **que eu acho que é o mais difícil de a gente conseguir fazer com eles, se interessarem mesmo de por na prática, de sentir alguma coisa, de ficar refletindo sobre aquilo em casa...** porque passar conteúdo a gente sabe que é fácil, agora trabalhar com sentimentos e fazer eles pensarem a fundo naquilo que é o X né.

A prof^a. Rose afirmou que, apesar de entender a importância da EA e do trabalho com valores, ela não consegue trabalhar muito com essa temática em sala de aula. Ela atribuiu esse trabalho reduzido com a temática ao fato de que o modelo de escola de ensino integral em que ela trabalha é muito curricular, que ela não possui abertura dentro de suas disciplinas para esse trabalho. Ela ainda afirmou que o espaço que ela encontrou para trabalhar com a questão ambiental e com valores é na disciplina de Projeto de Vida (PV):

E PV trabalha o tempo todo com valores, com valores humanos, e aí lógico que a gente vai discutir questões também referentes, né, **até à questão ambiental**, porque eles acabam tendo uma participação política.

Porém, assim como a prof^a. Dionísia, a prof^a. Rose também afirmou que sobre o trabalho com valores, a questão de como trabalhar é algo muito difícil:

A questão dos valores, com os alunos, eu acho que é a parte que é o desafio, né, que **os valores eles entram também na questão ética, na questão de cidadania, o que era difícil era assim eles queriam uma resposta, então o que a gente faz? Ah, eu faço a minha parte...** eu lembro muito bem que tinha uma menina que era muito questionadora e ela falava: “não adianta eu fazer a minha parte, eu ir lá e reciclar, eu não poluir, enfim eu ter pequenas ações, se o resto do mundo não faz”, e eles queriam uma resposta, como é que a gente resolve a crise ambiental? E é lógico que eu não tinha a resposta, ninguém tem. Então assim, eles ficavam angustiados diante disso e eu também, porque eu não tinha a resposta, né.

O que podemos perceber em sua fala é a sensação de impotência sentida pela professora ao tratar de valores relacionados à questão ambiental com os alunos. Entedemos a dificuldade presente no trabalho intencional com valores dentro da escola, porém consideramos que seja algo necessário (BONOTTO, 2003), uma vez que a questão ética, como colocado pela professora, é intrínseca à temática ambiental e à EA (GRÜN, 2004).

Também é preciso reconhecer que a fala da aluna explicita uma questão que a EA crítica considera muito importante: nossas ações não podem se restringir ao nível individual, que é insuficiente para o enfrentamento da crise socioambiental,

mas devem abranger o nível coletivo de atuação. Vemos que a prof^a. Rose não evidencia essa questão, possivelmente não tendo fornecido essa reflexão à aluna, perdendo uma oportunidade de despertar para a necessidade dessa atuação. Aliás, esse entendimento não aparece nos enunciados de nenhuma das professoras, um dos aspectos que nos faz compreender que o sentido de questão ambiental e de EA apresentado pelas professoras não abrange de forma mais contundente a perspectiva da EA crítica.

Assim como a prof^a. Rose, a prof^a. Henriqueta contou que uma das dificuldades do trabalho com a dimensão axiológica da EA está em uma estrutura curricular rígida e nas avaliações que a Secretaria de Educação propõem para manter esse currículo:

Antes elas eram uma vez por ano, tinha o Saresp²⁶, a gente já está acostumado com isso, que lógico é o currículo, **você tem que trabalhar o currículo, mas ele te segura um pouquinho**, porque aí de repente surgiu até a possibilidade, na conversa do dia a dia, de trabalhar um determinado tema, mas você sabe que se você usar lá 8 aulas, 6 aulas, daquilo, lá depois no final do bimestre vem a prova, daí você não trabalhou... não deu tempo de trabalhar o conteúdo, entendeu? Vai ter um resultado na avaliação e aí vem a cobrança, por que que eles não viram esse conteúdo? Porque fica nítido né, a sala toda não viu o conteúdo, não vai ter o retorno.

Mencionou também a importância de considerar o contexto do aluno ao realizar o trabalho com valores, mesmo no caso de sua disciplina, que possui aspectos tão específicos:

Tudo que você trabalha com o aluno... tudo eu não digo, tem coisas na Língua Portuguesa que são muito específicas, as vezes é difícil você partir dele, você pode partir do conhecimento que ele tem, de um diagnóstico que você fez, mas tem alguns conteúdos que são difíceis... **mas outros, já na área de texto, de interpretação, conhecimento de mundo e tudo mais que vem ali, é essencial a parte deles né [...]**.

Ela comentou que procura utilizar a interpretação de textos como forma de discutir certos aspectos da EA e principalmente a questão de valores, procurando nesse trabalho se apoiar em uma abordagem interdisciplinar. Mas, apesar dos alunos gostarem, eles não se adaptaram muito bem a essa abordagem utilizada:

Então, eles gostam, mas... o que acontece as vezes? Eles vem com uma ideia, que eu não sei onde começa, de que, por exemplo, **ciências é ciências, português é português, história é história, então as vezes quando eu pego um texto que tem mais essa**

²⁶ SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP.

questão, ou ambiental, ou uma outra questão, até as vezes geográfica, de repente numa interpretação você tem que entrar pra pegar um mapa e mostrar “olha, isso aconteceu nesse lugar”.

Vislumbramos que a professora, ao se apoiar nesse modelo interdisciplinar, se aproxima do referencial em que nos baseamos para a EA. Partindo do modelo apresentado por Carvalho (2006), entendemos que os conhecimentos necessários para o trabalho com a temática não se limita às ciências, mas que eles são uma representação de diferentes processos e fenômenos, provindos de diversas áreas de conhecimento. Entendemos assim que a professora procura relacionar de forma ampla a dimensão dos conhecimentos e a dimensão dos valores em seu trabalho com a EA, nem sempre sendo compreendida por seus alunos.

Percebemos diferentes destaques a respeito do trabalho com valores e como conduzi-lo nas falas das professoras. Poucas já haviam entrado em contato com um estudo ou formação sobre a dimensão axiológica e a maioria delas apontou as dificuldades no trabalho com ela por diferentes razões, como o problema presente no conflito de gerações, fatores de diferenças culturais, o currículo fechado e a abordagem disciplinar rígida da escola.

Apesar disso, em nossa busca por compreender os sentidos que foram construídos a partir dos diálogos estabelecidos, prevalece para a maioria das professoras um trabalho com valores que se baseie em orientar sem impor, fugindo dos extremos do relativismo e do universalismo, algo que dialoga com a abordagem do projeto de não haver doutrinação no trabalho com valores. Mas junto a ele, outro sentido se apresenta: o do desafio para realizar esse trabalho.

Resumimos as informações trazidas no quadro 05:

Quadro 05- Professoras e seus enunciados a partir do estudo de valores

Nome	Enunciados apresentados
Christine	Possuía aproximação pequena com estudos sobre o tema e vê o trabalho com o mesmo como sendo realizado a partir de seus saberes personalizados, mas o enxerga como sendo fundamental. Apontou que o programa a auxiliou com o conteúdo que ela não tinha para trabalhar.
Loise	Não havia feito parte de um estudo sobre o tema e apontou dificuldade no trabalho com ele, por considerar muito difícil trabalhar com valores diferentes dos seus.
Marie	Já havia participado de um estudo, mas foi a parte das discussões que ela considerou mais difícil, pois considera a diferença de valores que reside no conflito de gerações um problema e entende que o trabalho deve acontecer para acabar com essa diferença.
Francisca	Realizou um estudo de valores em sua graduação e considera o trabalho com valores intrínseco à sua prática, mas não realiza um trabalho explícito. Apontou também a dificuldade pelo conflito de gerações.
Dionísia	Apontou uma dificuldade em enxergar o que são valores e como trabalhá-los na escola. Ainda assim procura realizar um trabalho que não seja doutrinário e que considere os sentimentos dos alunos.
Rose	Afirmou a importância do estudo, mas não trabalha muito por falta de espaço no currículo.
Henriqueta	Dificuldade no trabalho com o tema pela estrutura rígida do currículo, mas entende a importância de um trabalho com valores que considere o contexto dos alunos.

Fonte: entrevistas realizadas com as professoras.

5.3. A IMPORTÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO BASEADA NO DIÁLOGO

Outro ponto abordado nos diálogos que realizei com as professoras tratou da importância do ambiente que o projeto procura criar junto aos professores e que é essencial para o trabalho com valores, em que eles possam compartilhar suas

experiências, frustrações, entendimentos, visões e um pouco sobre seus próprios valores.

Nos apoiando em Nóvoa (2002), interpretamos que o diálogo entre os professores deve ser considerado fundamental na formulação e concepção de propostas de formação continuada. Quando o autor propõe as cinco questões a serem pensadas na formulação e concepção de propostas de formação continuada, ele fala da valorização de atividades de formação mútua, em que o diálogo entre os professores se torna fundamental para a consolidação de saberes.

A valorização do diálogo sempre esteve presente na organização dos programas de formação aqui focalizados. Tanto o projeto de extensão quanto a pesquisa nele envolvida, buscaram se organizar sob o formato de uma investigação colaborativa, em que as reflexões sobre as questões educativas estudadas deveriam envolver a todos os participantes (CARVALHO; BONOTTO, 2017). Mas é importante investigarmos o que os professores participantes têm a dizer sobre isso, razão de focarmos agora essa questão a partir das entrevistas realizadas.

O diálogo foi algo citado de forma espontânea pela prof^a. Christine como sendo algo muito importante em sua formação profissional:

[...] compartilhar experiências, ouvir o depoimento dos outros participantes, que também, né, passam pela mesma situação, que não é só com você, que nem sempre a gente chega onde a gente espera, né, **isso ajuda bastante**... eu acho que a gente começa a ver não só o nosso mundinho aqui, a gente viu que ele é mais amplo, né.

A professora continuou, dizendo que esse ambiente é o ponto forte do projeto e que isso auxiliou muito no andamento do trabalho, a possibilidade de “conversar sobre o assunto e discutir, ouvir as outras opiniões, outras colocações”.

A respeito desse ambiente que o projeto se propõe a criar, a prof^a. Loise colocou que esse momento de trocas entre os professores é fundamental, uma vez que o seu trabalho no dia a dia acaba ficando muito segmentado devido à divisão disciplinar. Ela acrescentou que se encontravam naquele trabalho de formação e diálogo professores de diversas áreas e que, para ela, isso é a verdadeira interdisciplinaridade:

Então é isso, eu acho que a troca é muito importante, porque a gente acaba ficando muito... as disciplinas, segmentadas, **e o legal do “EA Valores” é que não ficou só pra professor de ciências, pelo menos quando eu comecei, então tinha matemática, tinha geografia, tinha português, tinha inglês**... o último ano, que foi um

ano antes do livro, tinha professor de inglês, tinha professor de todas as disciplinas, **aí faz a verdadeira interdisciplinaridade** [...].

A prof^a. Marie também trouxe essa ideia dizendo que na escola, geralmente, mesmo os trabalhos realizados em conjunto pelos professores são muito disciplinares, cada um focando em um lado, e que há essa necessidade de um trabalho diferente:

E acaba sendo muito disciplinar isso, **são várias disciplinas, mas cada um foca um lado**. A escola as vezes comemora os dias né, dia mundial da água, mas passa, fica só isso, e as vezes trabalhando de forma diferenciada consegue abordar melhor o assunto.

A visão positiva sobre o ambiente que o projeto propicia, baseado no diálogo e nas trocas de experiências, foi compartilhada também pela prof^a. Francisca. Ela esclareceu ainda que, para ela, a relação entre a teoria estudada nos textos individualmente e as discussões realizadas no ambiente do ciclo de estudos facilitou sua compreensão da temática: “ah eu acho que foi... assim, um complementou o outro. Tinha a parte teórica, que em alguns momentos ela é um pouco mais pesada, mas que depois aqui nas discussões é bem discutido, assim a discussão esclarecia”.

Assim como as anteriores, a prof^a. Dionísia partilhou da opinião que o diálogo presente na formação foi algo muito importante na proposta do projeto. Ela explicou que esse ambiente fez toda a diferença e que gostaria que em outros momentos de formação dentro da escola o diálogo também fosse mais presente:

[O DIÁLOGO FAZ] Toda a diferença, **toda a diferença**. Assim, de poder conversar, de trocar ideia, de gente que te escuta, que você ouve também, de ver experiências super legais que deram certo ou que não deram, realidades diferentes sabe... essa luz no fim do túnel, essa conversa mesmo, de trocar, é muito legal, que eu acho que é isso que devia ter lá [NA ESCOLA] [...].

Ao ser questionada sobre esse espaço de formação dentro da escola, a professora explicou que seria muito mais válido um espaço de troca de experiências entre os professores do que o que é proposto:

[...] a escola não dá muita abertura, direção, pra gente conversar sobre isso, geralmente htpc, sendo sincera, é aquela coisa que é passada informação, informação, informação, e **a gente não tem muito tempo de troca de experiências**, nem de falar sobre essas coisas por exemplo, então é difícil você ter esse momento de passar um pouco o que você aprendeu, de fazer sugestões... a gente sempre bate nessa tecla né, de que htpc por exemplo, acho um tempo muito perdido, a gente fica lá ouvindo um monte de coisas que não vai mudar nada a sala de aula, **que talvez essa troca de experiências, de ideias, seria muito mais válida do que esse**

monte de papel que a maioria perde depois, porque não usa né, então eu acho que seria muito mais válido.

A prof^a. Rose comparou o que vivenciou no projeto com outras formações que ela já havia feito, estas on line. Ela contou que tais formações não acrescentaram muito em seu desenvolvimento profissional e que ela atribui isso também à uma falta de contato pessoal com os outros participantes:

Sim, sim, é uma lembrança né... uma boa lembrança, foi o momento de a gente discutir, **eu acho que a discussão se perderia muito se fosse só virtual**, né, você não veria o outro, não pararia pra pensar junto, porque a discussão ela é dialética né, então eu falo, você fala e a gente vai construindo juntos, isso na oralidade, se eu fizer isso por escrito perde, **então eu acho que foi fundamental esse contato, foi importante [...]**.

Falando da troca de experiências e do diálogo no projeto, ela citou a importância disso, indicando ter lembranças boas, mas que entrou em um impasse com uma das outras participantes:

É, **no geral foi legal**, eu lembro só de **um impasse que teve**, mais precisamente entre mim e uma professora de química, **que a visão era muito diferente [...]**.

Vemos que a diferença de visão a respeito de um conceito foi um problema para a prof^a. Rose. Porém entendemos que a opinião de cada participante com seus entendimentos e vivências, mesmo divergentes, seja importante dentro do ambiente construído pela proposta do projeto.

Lembramos que essa professora foi a mesma que, durante a fase de escrita do texto que constituiria um capítulo do livro, se sentiu incomodada com o processo que estava ocorrendo. Ressaltamos aqui, a partir dessas considerações, que nem sempre a troca de ideias e o trabalho coletivo é um processo tranquilo para todos. Mas, se considerarmos que é o caminho a ser construído em programas de formação, na própria vida e na construção de uma sociedade sustentável, será preciso estar preparado para enfrentar esses momentos de divergência e incômodo.

Sem diferir de afirmações anteriores, a prof^a. Henriqueta afirmou a importância da troca de sentimentos, algo colocado como um dos aspectos que devem estar presentes em iniciativas de formação continuada por Bonotto (2003) ao indicar que a educação em valores se volta para o trabalho com crenças, atitudes e sentimentos.

Além disso, a prof^a. Henriqueta destacou o ambiente colaborativo do projeto, descrevendo-o como algo muito marcante para ela:

Sim, o diálogo. Não só... não estou dizendo troca de experiência, “ai eu fiz isso e funcionou”, não, mas foi uma troca realmente de... não troca de valores, não é isso, **mas troca daquilo que cada um sente em relação àquilo né, até daquilo que é positivo, daquilo que é negativo**, e aí tudo se mistura, porque aquilo que no momento pode ser positivo, no outro é negativo, não tem preto ou branco, ou positivo e negativo, mas é uma troca e é muito enriquecedora.

Reunimos as informações descritas nesse item no quadro que se segue:

Quadro 06- Professoras e os enunciados apresentados sobre a importância do diálogo em seu ambiente de formação

Nome	Enunciados apresentados
Christine	Considerou que a troca de experiências ajudou muito em sua formação.
Loise	Valorizou o diálogo com professores de outras áreas.
Marie	Apontou que o diálogo com professores de outras áreas também foi muito importante e que isso valoriza um trabalho interdisciplinar na escola.
Francisca	Discussões auxiliaram com o entendimento da teoria trabalhada.
Dionísia	Apontou a importância do diálogo entre professores em sua formação e que isso deveria acontecer também na escola.
Rose	Falou da importância do diálogo, apesar das diferenças de opinião, e também do contato pessoal no projeto (comparando com formações on line).
Henriqueta	Valorizou a troca de sentimentos entre os participantes.

Fonte: entrevistas realizadas com as professoras.

É possível perceber que o entendimento da importância do diálogo como ponto fundamental da formação continuada docente e do ambiente que se forma a partir dele foi compartilhado por todas as professoras, mesmo no caso de atritos e diferenças de opinião.

Compreendemos o espaço de formação como um espaço coletivo de expressão e de compartilhamento de ideias, experiências e de identidades. Todas as ideias trazidas para esse espaço são consideradas válidas e expressivas, já que

cada uma delas reflete um contexto de vida e de trabalho, e todas provocam uma reação, uma resposta. E cada resposta se apresenta como a expressão de uma situação histórica vivida, que deu origem à enunciação. A enunciação é interpretada, nessa perspectiva, como um aspecto integrante da formação, que traz aos professores diferentes contextos e realidades.

5.4. A INFLUÊNCIA DO PROJETO EM SUAS PRÁTICAS COMO DOCENTES

A partir do diálogo a respeito do ambiente do projeto e da contribuição que este pode oferecer, pude questionar as professoras a respeito de suas práticas e elas poderiam dizer se esse ambiente contribuiu em seu trabalho, e se houve uma alteração em suas práticas após sua participação nos programas de formação.

Diferente da prof^a. Marie, da prof^a. Loise e da prof^a. Francisca, que afirmaram a contribuição e a relevância do projeto para suas práticas, a prof^a. Christine de certa forma não o ressaltou, afirmando que dá um peso maior à identidade da turma com quem trabalha a cada ano:

Eu acho que tem mudança, mas assim, eu... **a minha prática, eu não consigo ver ela sempre da mesma forma, né, porque a cada ano eu estou com uma turma diferente, ou as vezes até com uma série diferente, e não adianta... [...] de acordo com a turma que eu recebo aí eu vou trabalhar em cima daquele material,** quer dizer, daquela clientela, o que eles precisam, então, assim, eu estou sempre procurando mudar. E mesmo o material né, a gente busca outras coisas, ou de repente as crianças falam alguma coisa aí eu falo “ai vamos fazer assim então”.

Consideramos significativa esta fala, uma vez que, de acordo com Tardif (2012), os saberes dos professores carregam as marcas daqueles com quem eles trabalham, ou seja, seus alunos. Assim, uma vez que os seres humanos possuem suas particularidades, essa prática leva em consideração a individualidade de cada um do grupo com quem a professora está trabalhando. Entretanto, é importante considerar que, ao mesmo tempo que uma prática elaborada de forma a pensar unicamente na individualidade do aluno respeita sua identidade, ela também acaba por desconsiderar a teoria por trás do conhecimento do professor. Dessa maneira, a professora parece basear sua prática em uma fundamentação epistemológica que tem na ação prática e no subjetivismo o seu cerne (SANTOS, 2011).

A prof^a. Marie explicou que apesar de ter contribuído com sua prática, ela “rompeu com o projeto”, ou seja, não continuou a formação depois de seu primeiro ano de participação, algo que, para ela, quebrou um ciclo da atividade formativa: “o curso contribuiu, mas eu acabei rompendo, eu sinto por ter quebrado esse ciclo”. Essa visão, em nosso entendimento, se relaciona com a ideia proposta por Tardif (2012) a respeito da temporalidade integrante à construção dos saberes dos professores, em que os saberes profissionais dos professores são adquiridos através de certo tempo de formação. Nessa perspectiva, a professora de fato quebrou um ciclo que estava se estabelecendo junto a essa formação, envolvendo seus saberes profissionais.

É importante mencionar um fato ressaltado pela prof^a. Francisca, de que apesar da contribuição do projeto em sua prática, ela ainda encontra dificuldades na aplicação de certas ideias em sala de aula, mas que ela procura introduzir o assunto fazendo adaptações: “contribui, é porque as vezes não dá pra aplicar da maneira que é falado aqui, mas em outras coisas a gente sempre encaixa”.

A prof^a. Dionísia, quando questionada se percebeu uma mudança em sua prática profissional após seu contato com o projeto, evidenciou também a mudança em sua vida pessoal, trazidas pelas discussões realizadas no projeto:

Sim, e mesmo pessoal sabe. Várias coisas me pegam assim no dia a dia, “ai mas eu vou comprar isso? Eu vou fazer tal coisa? Sabendo que isso gera um monte de malefícios pro ambiente e pra outras pessoas?”. Muitas vezes né, por causa da correria, “ah, não, vou no mercado aqui”... Agora, várias vezes, penso “ah, mas será que vou pegar isso mesmo? Sendo que tem os produtores e tal, será que não dá um jeitinho?”. Ou na sala, conversando com os alunos, vendo do que eles se alimentam também ou do que fazem no meio ambiente, tentar conversar com eles, “viu, presta a atenção, e aí?”... nos próprios trabalhos de arte, tentar elencar junto a questão ambiental, sempre [...].

A prof^a. Rose, como citado anteriormente, já havia dito que procurava realizar leituras e entrar em contato com os conhecimentos com os quais o projeto trabalha, então nos disse que não percebeu uma mudança substancial em sua prática ou uma mudança pessoal. Ela falou apenas do fato de que o espaço possibilitou uma construção coletiva do conhecimento, algo que ela não teria em outros momentos: “[...] eu só tive espaço pra desenvolver em um momento que eu não teria na escola ou teria sozinha, mas fazendo as minhas coisas, não um trabalho coletivo assim”.

A prof^a. Henriqueta explicou que o projeto teve uma maior contribuição a nível pessoal, do que em sua prática profissional:

Isso. É, então, a prática é que pega (risos). **A prática, assim, particular, não né, porque ajudou muito né,** no dia a dia, nas coisas práticas e tal, mas eu... eu quero dizer assim, **na prática do trabalho, na prática na educação, na sala de aula, ainda é muito complicado, né, a implantação, porque requer um projeto isso.** O que a gente tenta? É colocar, por exemplo, eu sou da área de língua portuguesa, então eu tenho que trabalhar uma notícia, então o que eu posso fazer? Escolher uma notícia que esteja ligada ao tema, e aí então eu vou trabalhar o que eu tenho que trabalhar no meu conteúdo, que é o trabalho com a notícia, o gênero notícia, e aí então introduzir o assunto, pra gerar uma discussão, entendeu, e aí tentar tocar.

Quando a professora explicou que esse trabalho requer um projeto, isso se relaciona a algo mencionado por ela anteriormente, no que diz respeito a limitação do currículo muito fechado da escola. Em sua disciplina, que é Língua Portuguesa, ela encontra pouco espaço para a discussão da EA e para o trabalho com valores, o que, segundo ela, limita sua prática. Assim ela indicou que seria necessário um projeto que trabalhe com a temática de forma mais específica. Mas, de certa forma, podemos entender que o trabalho que realiza, introduzindo a questão ambiental nos conteúdos a ela impostos pelo currículo oficial, já se trata de uma articulação significativa, nada desprezível, mas parece que para essa professora ainda é pouco.

As informações trazidas nesse item estão concentradas no quadro 07:.

Segundo os enunciados, houve certa contribuição da formação na prática profissional da maioria das professoras, em maior ou menor grau. Foram citadas com mais ênfase contribuições para a vida pessoal de algumas. Mas houve também dois casos em que os enunciados indicaram que o programa não contribuiu diretamente para mudanças em suas práticas, devido à um trabalho mais voltado a responder à identidade da turma com quem a professora trabalha e também ao fato de outra professora já ter tido contato com o conteúdo antes de sua participação no projeto.

Na busca por compreender os sentidos desses enunciados, nos parece que, para essas professoras, a formação influenciou-as mais a nível pessoal do que profissional. Elas trazem muitas citações de questionamentos que se fazem, de mudanças de visão quanto à questão ambiental e à relação ser-humano natureza, que utilizam ao pensar em suas ações.

Quadro 07- Professoras e os enunciados apresentados sobre a influência do projeto em suas práticas

Nome	Enunciados apresentados
Christine	Não sentiu uma mudança em sua prática, por partir da identidade da turma para planejar o seu trabalho
Loise	Apontou que a discussão da temática trouxe muitas alterações à sua prática como professora.
Marie	Percebeu a influência do projeto em sua prática, tanto que sentiu uma quebra no seu desenvolvimento quando parou de participar do projeto.
Francisca	Falou de uma contribuição em sua prática, mas sentiu dificuldades em aplicar, na sala de aula, certas coisas trabalhadas no projeto.
Dionísia	Valorizou a mudança pessoal e profissional.
Rose	Não sentiu uma mudança substancial, mas valorizou a contribuição do espaço coletivo do projeto.
Henriqueta	Sentiu maior contribuição pessoal do que profissional.

Fonte: entrevistas realizadas com as professoras.

5.5. SUGESTÕES E COMENTÁRIOS

Ao encerrar a conversa com todas as professoras, pedimos que elas fizessem alguma sugestão de alteração ou comentário sobre algo que elas gostariam de indicar para ser alterado no projeto de extensão, quanto ao programa de formação de professores. A prof^a. Christine declarou que no momento não teria nada a sugerir e considerou que o projeto foi muito proveitoso para sua formação, apesar das dificuldades com as leituras e atividades a serem feitas à distância, que eram enviadas através de e-mail:

No momento eu acho que não. Assim, ano passado eu fiz e esse ano eu já não fui mais, mas não pelo programa em si, **eu acho que essa questão mais tecnológica [RECEBER E LER OS TEXTOS E MENSAGEM POR E-MAIL] fica mais difícil pra gente lidar, por causa da questão do tempo né,** eu trabalho o dia inteiro, aí a gente acaba abrindo mão de certas coisas. **Mas não sei se tem alguma sugestão nova, eu acho que os dois anos que eu participei eu gostei muito.**

A prof^a. Loise foi sucinta ao declarar que não faria nenhuma mudança no formato do projeto e que ela gostou muito de sua experiência. Ela comentou ainda que, como esse projeto não lhe foi imposto pela escola como uma formação obrigatória, ela se sentiu mais confortável a se inscrever e participar:

Quando as vezes a gente é imposto pra fazer alguma coisa aí as vezes me incomoda, porque quando é imposto, eu não gosto de nada de imposição, detesto imposição. E geralmente esses cursos que são impostos são pra cumprir currículo, né, como fala? Cumprir tabela. E as vezes a qualidade não é boa.

A prof^a. Marie apontou que gostaria que o projeto tivesse como um objetivo mais definido promover uma ligação maior entre a Universidade e o professor participante: “Eu digo assim, não um curso de 30/60 horas, um ciclo, mais um aprofundamento dentro da Unesp mesmo, como aluno”. Ela explicou que gostaria que o projeto criasse um vínculo maior entre escola e Universidade, abrindo um espaço para os professores que se interessarem em prosseguir com estudos em outras áreas. Retomamos aqui a reflexão já feita sobre sobre a questão da pontuação que ela mencionou ao final da formação da qual participara.

Relacionando essa fala da prof^a. Marie com a colocação da prof^a. Loise sobre cursos que são impostos ao professor e as bases da progressão de carreira do professor citadas, vemos que convites para atividades de formação feitos pela escola, que acabam se tornando uma obrigação à prática docente, mesmo quando não são feitos com qualidade, são uma realidade na vida do professor. Assim, em determinados casos, os professores são levados a recorrer a experiências de formação que não serão tão construtivas para suas práticas pessoais e profissionais, para que assim possam conseguir a pontuação necessária para a progressão em sua carreira.

Associando-se a isso, quando a prof^a. Christine citou alguns cursos e formações dos quais ela já participou, vemos que as ideias tratadas em algumas formações oferecidas podem se tornar ainda repetitivas, algo que também não acrescenta muito nas práticas de professores:

Eu já fiz o PACTO, fiz o de português só, os outros eu não fiz, porque já fiz há anos atrás; **o Letra e Vida, que também é na questão de alfabetização e o PACTO é bem uma releitura, na minha opinião, muito próximo, então eu fiz só o de português... aí teve o de português, o de matemática e acho que o de ciências o ano passado.**

A prof^a. Francisca também não sugeriu mudança nenhuma e explicou que o único motivo para ela ter parado de participar dos ciclos de estudo foi por dificuldades com a sua rotina de trabalho: “**eu fiquei bem satisfeita**. Eu achei realmente uma pena... é que assim, o ano passado eu tinha a sexta feita a tarde livre, então algumas coisas eu conseguia adiantar [...]”.

Apesar de achar que o formato dos programas oferecidos tem sido satisfatório, a prof^a. Dionísia sugeriu uma mudança estrutural, que desse mais tempo de aplicação e discussão das propostas que os professores fazem em suas escolas:

Ah, **o formato eu acho bem legal. Talvez a gente antecipar a aplicação prática**, pra por exemplo a gente, desde o começo do ano, conversar o que vai ser feito, dar continuidade, agora que a gente tá trabalhando alimentação, no começo do ano já conversa uma proposta pedagógica pra aplicar durante o ano e debater o resultado no final, com mais tempo [...].

Assim como a prof^a. Dionísia, a prof^a. Rose também afirmou que gostaria de desenvolver melhor a atividade proposta para os alunos na escola:

Eu não lembro quanto tempo levou, não sei se foi um bimestre... foi um bimestre né, pegou um pouco do terceiro e o começo do quarto, não lembro agora, **mas eu sabia que eles tinham um potencial maior, pra fazer coisas que saíssem assim do senso comum e foi um ou outro só, então isso também deu uma decepcionada**. Nossa, a gente trabalhou com tanto texto diferente, com vídeo, com artista, com poema, com música, e o resultado meio que sai muito simples, né, parece que não foram todos que acompanharam todo esse processo de entender, de refletir. Então, isso foi bastante decepcionante. Eu até guardei alguns trabalhos, não sei se eu ainda os tenho, mas eu cheguei a guardar.

Porém, suas sugestões ao projeto de concentraram de verdade na questão da escrita do e-book:

Então, **eu acho que na hora da produção teria que ter mais critério**. Assim, quem vai escrever, como vai escrever, é um texto coletivo, então de fato vai ser feito coletivamente, ou vai pegar um pedaço do texto de um e de outro, que foi mais ou menos o que eu senti que foi feito com o meu grupo.

Vislumbramos que suas críticas, além de problemas descritos anteriormente, de diferenças entre ela e o professor com quem ela trabalhou, também se devem ao fato de que a parte texto do e-book da qual ela fez parte da escrita possuía elementos escritos por outro professor, separadamente das ideias dela. Porém, entendemos que, como eles não conseguiram chegar a um consenso em suas ideias, a única forma de produção encontrada para esse grupo foi a utilizada.

A prof^a. Henriqueta afirmou que faria apenas uma sugestão, mas que o formato do projeto como ela vivenciou já foi muito satisfatório:

Não sei. **Eu acho que assim, do jeito que foi, foi muito bom, então não sei se eu mudaria alguma coisa.** Eu acho que talvez **tentar ampliar isso, para professores da área de Pedagogia, entendeu,** tentar levar esse trabalho ou então pra começar desde as crianças menores, mas eu não vejo como fazer, não imagino a dinâmica, a logística disso, né, porque é complicado, você fica “eu vou convidar”? “Eu vou colocar como... vou lá na Secretaria da Educação, aqui, Municipal, e vou tentar colocar como, né, alguma coisa de estudo na Rede”? Mas aí será que a pessoa vai obrigada?

Em relação à sua sugestão, o projeto atualmente realiza a sua divulgação, entre outras formas, através da Secretaria de Educação, assim os professores interessados podem se inscrever a partir de seu interesse, independentemente de sua área de trabalho ou do nível de ensino com o qual trabalha.

Finalizando essa sessão, os comentários trazidos pelas professoras estão reunidas no quadro 08:

Quadro 08- Professoras e as sugestões apontadas para o projeto

Nome	Sugestões e comentários
Christine	Apontou uma dificuldade com a questão tecnológica (leituras e atividades enviadas por e-mail, a serem realizadas a distância).
Loise	Não apontou sugestões ou alterações a serem feitas.
Marie	Colocar, como um dos objetivos do projeto, a integração do professor no meio da Universidade.
Francisca	Sem sugestões ou mudanças.
Dionísia	Gostaria de mais tempo de desenvolvimento e aplicação da proposta de atividade na escola.
Rose	Descreveu problemas com a produção coletiva do livro.
Henriqueta	Comentou sobre a maior integração de outras áreas no projeto.

Fonte: entrevistas realizadas com as professoras.

A maioria dos comentários se limitaram a deixar claro a satisfação com o formato do projeto, mas foram apontados alguns problemas, como as dificuldades com a comunicação.

As sugestões trazidas se voltaram a um maior tempo para o desenvolvimento da proposta de atividade que os professores levam para suas escolas, algo que consideramos importante por fazer parte de um dos aspectos levantados por Bonotto (2003) para a realização de programas de formação docente, quando a autora explicita que o terceiro aspecto a ser considerado na formulação desses programas se relaciona à prática docente, especificamente em termos do desenvolvimento das atividades educativas.

As sugestões também apontaram para uma ampliação da ligação do professor com a Universidade, algo que consideramos como muito importante, mas que deve partir tanto da abertura do ambiente universitário para projetos de formação de professores, quanto dos próprios professores participantes que se interessem em prosseguir seus estudos. Nesse sentido, vários professores deram continuidade no projeto em vários anos, outros acabaram se aproximando do programa de pós-graduação no mesmo Instituto.

As colocações realizadas pelas professoras evidenciaram a relevância de formações que sejam diferenciadas e variadas, que destaquem o aspecto da criatividade presente na prática docente, algo colocado por Nóvoa (2002) como fundamental em iniciativas de formação continuada. E, ainda, que possibilitem ao professor um espaço de discussão, diálogo e assuntos que lhes interessem não só para sua formação profissional, mas também pessoal.

Assim, quando pensamos nos três aspectos que não podem ser negligenciados na organização de programas de formação docente colocados por Bonotto (2003), o nosso trabalho mostra que os três, de modo mais ou menos satisfatório, foram contemplados pelo projeto de formação estudado.

Através da valorização de aspectos teóricos demonstrada nos enunciados das professoras, compreendemos que o primeiro aspecto, relativo ao aprofundamento teórico, fez sentido a elas. No entanto, a necessidade de continuar o aprofundamento sobre vários dos assuntos discutidos ficou demarcada.

O segundo aspecto trazido pela autora, relativo ao trabalho a partir de crenças, atitudes e sentimentos na educação em valores, também foi percebido nas trocas de experiências ocorridas no ambiente do projeto, que incentivou também o

diálogo a respeito de suas práticas diárias, de suas frustrações com sua profissão, de seus sentimentos, valores e experiências vividas, com relação inclusive à temática ambiental.

O terceiro aspecto, relacionado ao desenvolvimento de atividades educativas como prática formativa, foi observado na medida em que todos os professores que participam do projeto elaboram um plano de atividades com a temática trabalhada, para que essa atividade planejada seja levada à escola, como mencionado pela prof^a. Rose em suas lembranças mais significativas. Mas aqui foram apontados aspectos que podem ser otimizados.

O projeto, no geral, possibilitou a realização de novas práticas pelas professoras, bem como propiciou uma reflexão crítica sobre suas práticas habituais, aproximando-as do desenvolvimento de um conhecimento sobre o ensino que reconheça a sua natureza socialmente construída, assegurando a possibilidade de transformação que se encontra implícita no contexto da sala de aula (CONTRERAS, 2002).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os aspectos apontados na análise realizada a partir das entrevistas, compreendemos que existem sentidos construídos no diálogo com as professoras a serem destacados. Os sentidos que se sobressaíram se referem tanto à apontamentos relacionados à fundamentação teórica quanto à aspectos metodológicos, relativos à organização do projeto. E ainda à aspectos mais particulares evidenciados pelas professoras, relacionados à uma dimensão mais pessoal do diálogo e da experiência com o projeto.

Iniciamos nossa reflexão com os sentidos voltados à formação apresentada enquanto espaço de contato com uma (nova) **teoria**. Várias professoras destacaram esse aspecto, de forma geral, de maneira muito positiva, sendo esta considerada como substancial dentro do programa formativo.

Algumas indicações apontaram para a relação observada entre a teoria (textos lidos individualmente, fora das reuniões presenciais) e as **discussões** realizadas presencialmente como sendo algo relevante na formação. Essas discussões foram consideradas imprescindíveis para o entendimento da teoria tratada no projeto, facilitando a sua compreensão.

Destacamos um terceiro ponto a ser concebido como crucial, para que essa relação entre as discussões realizadas e a teoria trabalhada fosse realmente proveitosa: a formação em um tempo disponível para essas discussões, que foi outro sentido construído ao redor da experiência. A maioria das professoras considerou o fator do **tempo de formação** como preponderante para o trabalho com a Educação Ambiental (EA) e sua dimensão axiológica.

A formação continuada supôs, para as professoras participantes dessa pesquisa, um período de desenvolvimento. As discussões, que fizeram parte desse processo de formação, demandaram tempo para serem construídas, interpretadas e compreendidas. Os saberes construídos a partir dessas discussões necessitaram também de um tempo de reflexão, para assim serem utilizados na prática profissional das professoras. Dessa maneira, concluímos que a temporalidade foi vista por elas como um fator indispensável e limitador no andamento de um programa formativo de professores.

Quando nos voltamos mais especificamente para considerar a **EA crítica**, o fator da temporalidade no processo de formação continuada de professores é ainda

mais relevante. Entendemos que o processo de formação continuada docente a ser realizado de forma crítica não pode se reduzir ao treinamento e capacitação, nem sequer apenas na transmissão de conhecimentos, mas, acima de tudo, em uma reconstrução de valores e saberes, além de uma valorização da prática reflexiva.

Além da questão da temporalidade, é perceptível na fala das professoras a falta desse conhecimento em sua formação inicial. Com relação a isso, Guimarães (2004b) aponta uma “fragilização nas práticas de EA”, devido à falha de uma formação crítica de educadores ambientais. Destacamos a pertinência dessa colocação, uma vez que, como encontrado na fala de algumas professoras, os estudos da EA crítica trouxeram para elas, além de mudanças em sua prática profissional, uma transformação em suas posturas e em sua visão.

Algumas professoras deram destaque à uma incorporação pessoal dessas discussões, no sentido de uma mudança de hábitos, que é como enxergam até então a EA crítica. Essa perspectiva adotada pelas professoras ainda não traduz totalmente o referencial adotado pelo projeto, o que nos faz destacar a necessidade de um maior aprofundamento dessas discussões.

No entanto, suas considerações permitem perceber o início de um processo de saída de uma visão totalmente superficial da questão ambiental, em que nos vemos externos a ela e a própria natureza, para um momento em que nos percebemos pertencentes a ela, fazendo parte da atual sociedade consumista e exploradora. Esse foi um novo sentido emergente no entendimento das professoras sobre a questão ambiental, que manifestaram de forma veemente a nova visão adquirida a partir da formação recebida.

Essas mudanças pessoais, que se desenvolveram com as discussões realizadas no projeto, são consideradas significativas também porque podem levar a uma mudança em sua prática, como foi destacado pelas próprias professoras.

Quando nos voltamos aos sentidos construídos pelas professoras com relação ao **trabalho com valores**, percebemos em suas falas a insistência em indicar muitas dificuldades com esse trabalho. Foram apontadas dificuldades principalmente quanto às diferenças de valores entre as professoras e seus alunos presentes, em sua maioria, no conflito de geração entre os sujeitos. O trabalho com valores traz no geral o sentido de trabalho delicado, quase impossível de ser realizado. Compreendemos as dificuldades encontradas, mas, a partir do referencial teórico que adotamos – e que foi oferecido na formação - acreditamos ser possível o

trabalho com valores a partir desse mesmo conflito, uma vez que a diferença de valores entre gerações pode se tornar uma porta de entrada para o diálogo sobre esse tema.

Ao mesmo tempo, para algumas professoras, o trabalho com valores se dá naturalmente, nos exemplos que o professor oferece com a sua conduta, algo que não condiz totalmente com a necessidade de uma prática que seja clara e intencional, apresentada no referencial de nossa pesquisa e do projeto de formação.

Quanto aos procedimentos adotados para o trabalho com a temática da EA e sua dimensão axiológica no projeto, percebemos uma **valorização das atividades práticas** e de oportunidades de vivenciar **atividades diferenciadas**, por parte das professoras entrevistadas. Foram mencionadas diversas atividades ao longo das conversas, com destaque à atividade prática do Role Play e à uma visita à fazenda de agricultura natural, ambas citadas como experiências novas e marcantes pelas professoras. A formação adquiriu o sentido de experimentar o novo, que veio sob a forma de atividades, de conhecer modos novos de plantio e apreciar o mundo pela via estética.

Ressaltamos a importância dada às atividades voltadas à **experiência estética**, que possibilitou um diálogo com a arte, algo enfatizado pelas professoras como agradável e proveitoso dentro do programa de formação.

No entanto, ressaltamos que esses sentidos foram sempre apresentados como experiência vivida pelas professoras durante a formação, quando muito nas atividades de ensino que elaboraram e aplicaram também durante a formação. Não há relatos, durante os diálogos, de que essas atividades se repetem nas práticas atuais das professoras. Inclusive, uma delas declara que não consegue atuar junto a seus alunos conforme proposto na formação, devido ao currículo engessado que deve seguir na escola que leciona.

Dessa forma, nos perguntamos se a formação, apesar das características positivas que indicaram, não teria sido pouco efetiva em termos de influenciar as práticas dessas professoras depois de seu desligamento. Ou se isso seria exigir demais da formação, que não pode ser a única responsabilizada pelas mudanças – ou não – da prática docente. É uma questão que não podemos responder com essa pesquisa, mas que mereceria futuras reflexões e investigações.

Outro aspecto que foi valorizado pelas professoras, foi o fato de que o projeto possibilitou a construção de um ambiente baseado no **diálogo e na troca de**

experiências. A formação também adquiriu para as professoras um sentido de ambiente estimulador de troca de ideias e apoio.

No entanto, é preciso ressaltar, dentre alguns dos aspectos mais particulares apontados, que para uma professora, essa troca implicou também em situações difíceis, desgastantes, seja em determinado momento das discussões coletivas, seja no momento de escrita do texto para a constituição de um livro. Nesse caso em particular, o ambiente coletivo da formação adquiriu em dois momentos um sentido negativo, que, segundo seu depoimento, a fez se desinteressar pelo projeto. Como lidar com os impasses e desafios que podem surgir durante essas trocas fica como uma questão a ser explorada em futuras pesquisas.

Ainda retomando aspectos mais particulares, é interessante mencionarmos os sentidos envolvendo a formação e o **contato com o ambiente da Universidade**, caracterizado como positivo, algo que parte dos professores perde depois de concluir seus cursos de graduação. Foram apresentadas, nas entrevistas, diferentes visões a esse respeito, mas dentro desses sentidos, acreditamos ser significativa a aproximação viabilizada pela formação continuada no espaço da Universidade, permitindo que os professores se interessem e possam vir a explorar outras oportunidades de formação, como cursos de pós-graduação.

Frente a isso, questionamos a atual ênfase sobre a escola ser o lócus prioritário da formação, como um local considerado como o eixo da aprendizagem e desenvolvimento profissional (MIZUKAMI et al., 2000), uma vez que, nessa pesquisa, a vinda das professoras à Universidade foi considerada pela maioria delas como positiva.

Apesar dessa pesquisa não nos permitir adentrar nessa questão, cogitamos se talvez uma articulação dos dois espaços não seria uma proposta a enriquecer ainda mais a formação continuada, conforme apontado por Bonotto (2003, p. 201). A autora indicou, ao final de sua pesquisa de doutorado, “a questão de *locus* de formação interior-exterior da escola como mais uma dualidade constituída de aspectos que não se excluem, mas se complementam”. Essa é mais uma questão que mereceria futuras investigações.

Percebemos que algumas **limitações** apontadas devem ser levadas em consideração para processos de formação continuada com a temática da EA crítica e sua dimensão valorativa. Destacamos a necessidade de mais tempo para o desenvolvimento do tema da EA crítica, de modo que ela não seja trabalhada de

forma reduzida. E também do trabalho com valores a partir das dificuldades apontadas, para que este se torne uma maneira de converter essas dificuldades em práticas a serem utilizadas.

Vemos também que existem **possibilidades** ressaltadas que podem se tornar pontos de partida para futuros programas de formação continuada, como o êxito de uma formação baseado no diálogo e na troca de experiências, vislumbrado pelas professoras. Salientamos também as oportunidades trazidas pelo trabalho com a experiência estética e a formação a partir de um diálogo entre escola e Universidade.

Por fim, encerrando essas considerações, é fundamental indicarmos a importância da inserção da EA e o trabalho com a dimensão de valores na formação continuada de professores, pois, como apontado por Dias (2012), em sua investigação sobre as pesquisas em EA voltadas a essa temática é “permeada de ausências”, tanto quantitativas quanto qualitativas. Faz-se necessário a ampliação de discussões, pesquisas e estudos, que possam compreender com profundidade esse processo formativo e viabilizar novos projetos de formação com a temática, assim como o maior desenvolvimento da mesma no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. L. de A. Processos de Formação Docente: a constituição do “ser” professor. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRE, M. E. D. A. Desafios da Pesquisa sobre a Prática Pedagógica. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, v. 05, n. 04, p. 51-65, 2001.

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

_____. A construção social e psicológica dos valores. IN: ARANTES, V. A. (org.) **Educação e Valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p.17-43 (Coleção pontos e contrapontos).

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental. **Ciência & Educação**, v. 14, nº 2, Bauru, 2008.

_____.; CARVALHO, M. B. S. S. **Educação Ambiental e o Trabalho com Valores: reflexões, práticas e formação docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. Educação ambiental e educação em valores em um programa de formação docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 7, n. 2, p. 313-336, 2008b.

_____. Educação ambiental e valores em um curso de formação continuada de professores: lidando com a apreciação estética. In: **XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP – Campinas, 2012.

_____. Educação Ambiental e valores na prática de uma professora: sentidos construídos. **Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n. 2, p. 333-359, 2015.

_____. O conteúdo valorativo da Educação Ambiental: investigando uma proposta de formação docente voltada para o tema. In: **Anais – 28 Reunião Anual – Anped**. Caxambu. 2005.

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

BORNHEIM, G. Filosofia e Política Ecológica. **Revista Filosófica Brasileira**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.16-24, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAE**, Goiânia, v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

BUXARRAIS, M. R. Por una ética de la compasión en la educación. **Teor. educ.**, v.18, p. 201-227, 2006.

CARDOSO, A. A.; PINO, M. A. B. D.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: **IX Anped Sul**, 2012.

CARVALHO, M. B. S. S.; BONOTTO, D. M. B. A Formação Docente para a Educação Ambiental: apontamentos e reflexões em torno do trabalho com valores. **Capítulo de livro ainda não publicado**, 2017.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 13-24.

_____. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.9, n.16 e n.17, p. 46-56. jan./jun. e jul./dez. 2001.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola de 1º grau**. 1989. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: 1989.

_____. 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.

CASTRO, A. P. P. A entrevista dialógica como instrumento para pesquisar a escrita online na aprendizagem do professor em formação: reflexões iniciais. In: FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

CASTRO, R. S. A formação de professores em Educação Ambiental possibilita o exercício desta no ensino formal? In: BRASÍLIA. Secretaria de Educação Fundamental. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEF, 2001.

COELHO, G. M. S. Formação Contínua e Pesquisa Colaborativa: impulsionando transformações em contextos escolares. **Revista Marcas Educativas Teresina**, v.1, n.1, p. 70-82, ago. 2011.

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

CRISTINO, A. P. R.; BERNARDI, A. P.; KRUG, H. N. Ensinar é o mesmo que ser professor? Reflexões sobre a formação de professores e as mudanças educativas. In: **12ª Jornada Nacional de Educação e 2º Congresso Internacional de Educação**. Santa Maria: UNIFRA, 2006.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v.12, n.3, 2008.

DEGASPERI, T. C.; BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental e Valores: interações e sentidos construídos nas práticas de professores de ensino fundamental. In: **Anais – XVI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino)**. Campinas. 2012.

DIAS, G. M. **A dimensão valorativa da Educação Ambiental na formação continuada de professores apresentada em teses e dissertações brasileiras**. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRAGA, L. A.; BONOTTO, D. M. B. Universalismo e Relativismo no Trabalho com Valores em Educação Ambiental. In: **Anais – VIII EPEA (Encontro Pesquisa em Educação Ambiental)**. Rio de Janeiro, 2015.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; KRAMER, S.; SOUZA, S. (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Bakhtin e A Psicologia. In: FARACO, C. A. (Org.) ; TEZZA, C. (Org.) ; CASTRO, G. (Org.) **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FRONDIZI, R. ¿QUÉ SON LOS VALORES? In: FRONDIZI, R. **Introducción a la axiología**. México, Fondo de Cultura Económica (Breviarios, 135), 1995.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GERALDI, J.W. **Ancoragens** - Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo, 2002.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 6 ed. São Paulo, Contexto, 1998.

GRÜN, M. A Outridade da Natureza na Educação Ambiental. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. Texto completo em CD-ROM/ **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED**, 2003.

_____. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, M. **A Formação de Educadores Ambientais**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004b.

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

HERMANN, N. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral, In: **Educação e Realidade**, nº 30, volume 2, jul/dez – 2005.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (Org.) **A dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº 2, 233-250, maio/ago., 2005.

KRONLID, D. O.; ÖHMAN, J. An environmental ethical conceptual framework for research on sustainability and environmental education. **Environmental Education Research**, v. 19, n. 1, p. 21-44, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2012.687043>. Acesso em: 24 de maio de 2016.

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

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. Mapeando as Macro-Tendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Contemporâneo no Brasil. In: **IV Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental"**, Ribeirão Preto, 2011.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In REIGOTA, M. (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEWIS, E.; MANSFIELD, C.; BAUDAINS, C. Getting down and dirty: Values in education for sustainability. **Issues in Educational Research**, v. 18, n. 2, 2008.

LIMA, G. F. C. Educação, Emancipação e Sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Org). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

_____. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.

MANZOCHI, L. H.; CARVALHO, L. M. Educação Ambiental formadora de cidadania em perspectiva emancipatória: constituição de uma proposta para a formação continuada de professores. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, nº 2, 103-124, 2008.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação – século XXI), 1999.

MENDES, K. V. M.; ROMANOWSKI, J. P. Formação Continuada de Professores: os modelos com base na racionalidade técnica. In: **EDUCERE – Congresso de Educação da PUCPR**. Curitiba: Champagnat, 2006.

MICHELETTO, I. B.; LEVANDOVSKI, A. R. **Ação-reflexão-ação**: processo de formação continuada, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf> Acesso em: 3 de agosto de 2017.

MIZUKAMI, M. G. M.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. **Pro-Posições**, v.1, n.4 (31), 2000.

MONTEIRO, F. M. A. Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação. In: **28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005.

MUHLE, R. P.; CARVALHO, I. C. M. Experiência estética no Centro de Pesquisas e Conservação da Natureza Pró-Mata-PUCRS. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 1, 2016.

NEVES, E. D. Teachers Working in the Field of Environmental Education: Musings of a Practitioner. **Canadian Journal of Environmental Education**, n.10, p. 173-179, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Formação de professores e o trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, H. T.; FARIAS, C. R. O.; PAVESI, A. Educação ambiental no ensino superior brasileiro: caminhos percorridos e perspectivas para políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, nº 3, 2008.

OLIVEIRA, M. A. N. (Re)Pensando A Formação De Professores Em Educação Ambiental. **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, Edição Especial Curso de Especialização em Educação Ambiental, 2015.

ÓRGÃO GESTOR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior**: elementos para políticas públicas. Série Documentos Técnicos, nº 12. Brasília/BR: MMA/ME, 2007.

PAYÁ, M. S. **Educación en valores para una Sociedad abierta y plural**: aproximación conceptual. Bilbao: Editorial Desdée de Browwer, 2000.

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

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo, 2002.

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

_____. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Educação em Pauta – Escola e Democracia)

RODRIGUES, C. de S.; BONOTTO, D. M. B. A Dimensão Estética da Educação Ambiental: perspectivas de professores e de arte-educadores. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul, v. 26, jan./junho de 2011. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3342>. Acesso em 25 de maio de 2016.

SANTOS, C. F. Praticismo e Conhecimento na Educação Popular. **Práxis Educacional**, v. 7, n. 11, 2011.

SATO, M. Debatendo os desafios da educação ambiental. In: **Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro**, Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em: http://www.partes.com.br/meio_ambiente/educacao.htm. Acesso em: 30 de maio de 2016.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SMOLKA, A. L. B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993.

SOUZA, R. A.; MARTINELLI, T. A. P. John Dewey e a Educação Brasileira: Uma Trajetória das Idéias Pedagógicas no Brasil. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**. Campinas: UNICAMP, 2009, p. 01-16.

TAGLIEBER, J. E. Formação continuada de professores em Educação Ambiental: contribuições, obstáculos e desafios. In: **Reunião Anual da Anped**, Caxambú, 2007.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, 2000.

TORALES, M. A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, 2013.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de *professor reflexivo*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo, 2002.

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

VIANA, G. M.; MUNFORD, D.; FERREIRA, M. S.; MORO, L. Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina acadêmica de um curso nas ciências biológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, dez 2012

VIANNA, L. P. Formação em meio ambiente para o ensino formal: uma proposta de formação continuada em serviço para as séries finais do Ensino Fundamental. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**, 1., 2001, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEF, 2002.

ZEICHNER, K. **Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____.; LISTON, D. Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, n. 57, p. 23-48, 1987.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) APRESENTADO PARA AS PROFESSORAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

O (a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa a ser realizada por mim, Gabriela Rodrigues Longo, RG 1975225, mestranda no Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro, sob a orientação da Profa. Dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto, RG 11591923, docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP/Rio Claro e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do mesmo instituto.

Pretendemos com esta pesquisa intitulada “Formação Continuada Docente: A Dimensão Axiológica na Educação Ambiental” investigar professores que participaram do programa de formação continuada oferecido pelo Projeto de Extensão “Educação Ambiental e o trabalho com valores”, buscando identificar e compreender os sentidos construídos sobre o trabalho com a temática do programa e o próprio processo de formação. Ressaltamos, também, a possibilidade da pesquisa subsidiar estudos e programas de formação continuada de professores, principalmente para um campo tão complexo quanto a dimensão axiológica da Educação Ambiental.

A sua participação nesta pesquisa será a de permitir que eu colete e analise as informações prestadas pelo Sr(a) através de entrevistas, a serem gravadas em áudio, a respeito de suas percepções sobre as reuniões do programa de formação, as atividades realizadas no mesmo e a temática utilizada.

Os eventuais riscos em participar dessa pesquisa são os relativos à coleta e posterior análise dos dados, ou seja, algum desconforto diante das situações gravadas ou a preocupação de ser prejudicado em função das informações coletadas durante sua participação. Nesse sentido, todos os cuidados serão tomados para garantir que a coleta ocorra em um clima amistoso e de respeito ao(a) Sr(a) e as análises a serem realizadas sobre as informações prestadas serão fiéis e em total respeito a sua dignidade como pessoa. O seu nome, assim como o nome de outros professores participantes da pesquisa não será revelado. Se por qualquer motivo de ordem pessoal se sentir incomodado(a) ou constrangido(a), poderá desistir de participar, a qualquer momento, da pesquisa. Se alguma situação ou pergunta mais específica causarem desconforto ou constrangimento será livre para indicar sua recusa quanto a coleta desse(s) dado(s). Se algum desconforto ocorrer em decorrência de sua participação ao longo da pesquisa, poderá/deverá comunicar-me, sendo totalmente livre para desistir e sendo a sua vontade respeitada, sem que sofra qualquer penalidade. Levando-se em conta que as participações dos professores ocorrem mediante a gravação da entrevista e que utilizaremos, para análise dos dados, um referencial que leva em conta a subjetividade e o dialogismo presente no enunciado de cada participante (Mikhail Bakhtin), é necessária para a pesquisa a gravação em áudio, no sentido de não perdermos dados das falas dos mesmos, o que poderia acontecer se utilizada outra metodologia. Então, o participante que se não se sentir confortável com essa situação, não participará da pesquisa.

O(a) senhor(a) terá a garantia de esclarecimentos a respeito da pesquisa a qualquer momento, sem que isso signifique qualquer tipo de penalidade ou prejuízo financeiro, bem como não receberá qualquer forma de pagamento por sua participação.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio de publicações e apresentações em congressos e outros tipos de eventos relacionados à Educação/Educação Ambiental, sempre mantendo os pesquisados no anonimato, ou seja, sua identidade nunca será revelada.

Se o Sr (a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a)Sr(a) e outra comigo.

Local/data: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Formação Continuada Docente: A Dimensão Axiológica na Educação Ambiental

Pesquisador responsável: Gabriela Rodrigues Longo

Cargo/Função: Mestranda (Programa de Pós-Graduação em Educação – IB –UNESP/ Rio Claro)

Instituição: Departamento de Educação- Instituto de Biociências- UNESP/Rio Claro

Endereço: Avenida 24 A, n.1515, Bela Vista, Rio Claro-SP

Dados para contato: fone:(19)3526-4245 e-mail: gabriela.longo28@hotmail.com

Orientação do projeto:

Professora e Pesquisadora (Programa de Pós-Graduação em Educação – IB –UNESP/ Rio Claro):

- Dalva Maria Bianchini Bonotto

Instituição: UNESP/Rio Claro

Endereço: Avenida 20 A, n.755, Bela Vista, Rio Claro-SP

Dados para Contato: fone:(19)3526-4245 (Departamento de Educação) e-mail:dalvambb@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP.

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Nome:

Escola em que trabalha:

Disciplina(s) que leciona:

Tempo de exercício na docência (em sala de aula):

Outras funções que exerceu ou exerce:

() coordenação - ano:

() direção - ano:

() outra – qual? - ano:

Atividades do Projeto de Extensão “Educação Ambiental e o trabalho com valores” das quais participou:

() Curso (2008)

() Ciclos de Estudo (anualmente, desde 2010) - ano:

() Colóquio (setembro 2012)

() Oficinas (2013; 2015) - ano:

PONTO DE PARTIDA (ANTES DA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO)

1. O que o fez participar dos ciclos de estudo/curso?
2. Você já havia participado anteriormente de outros programas de formação continuada de professores? Se sim, quais?
3. O ciclo de estudos/curso focou na Educação Ambiental (EA) e o trabalho com valores. Antes de participar dele você trabalhava com essa temática em suas aulas? Se sim, como desenvolvia esse trabalho? Você relacionava a EA e o trabalho com valores?

SOBRE A FORMAÇÃO A PARTIR DO PROGRAMA

4. Do que você se recorda quando pensa nas experiências (reuniões de discussão no grupo, leituras de textos, reuniões para elaborar plano de ensino

e desenvolvimento do plano na escola) que vivenciou durante o desenvolvimento dos ciclos de estudo/cursos?

5. Você consegue avaliar se, de fato, ele colaborou com seu trabalho como professor/a? Se sim, em que aspectos você considera que ele colaborou?
6. Com o término de sua participação nesse projeto, você consegue identificar alguma mudança em sua prática em sala de aula (com relação à temática do programa)? Se sim, o que você consegue identificar?
7. No programa se procurou trabalhar:
 - com a EA crítica, para formar cidadãos críticos: o que isso significa para você? Até que ponto você acha possível educar os alunos nessa direção?
 - com valores: o que isso significa para você? Até que ponto você acha possível educar os alunos nessa direção?

ASPECTO GERAL

8. A partir de tudo que foi realizado no projeto de extensão do qual você participou, que ponto ou experiência você destacaria como o/a mais importante para você?
9. Pensando no aperfeiçoamento do curso/ciclos de estudo: que sugestões você faria de mudanças no programa a fim de que ele possa contribuir de forma mais efetiva para que os professores desenvolvam o trabalho com essa temática?

APÊNDICE C – HISTÓRIA POR TRÁS DOS NOMES UTILIZADOS PARA AS PROFESSORAS NO TRABALHO

1. Christine de Pizan (1364-1429): primeira mulher escritora.
2. Loise Labé (1520-1566): poeta de Lyon.
3. Marie de Gournay (1565-1645): teórica feminista.
4. Francisca Senhorinha da Motta Diniz (séc. XIX): escritora, educadora e jornalista brasileira.
5. Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1885): educadora, escritora e poetisa brasileira.
6. Rose Marie Muraro (1930-2014): escritora, intelectual e feminista brasileira.
7. Henriqueta Martins Catharino (1886-1969): educadora, pioneira do feminismo e responsável pela formação de um dos mais ricos acervos memoriais de vestuário, cultura popular e histórico da Bahia.