

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA PESQUISA COM  
TRÊS PROFESSORES(AS) ESPECIALISTAS EM  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Lila Maria Malcorra Araujo**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2007**

**FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA PESQUISA COM TRÊS  
PROFESSORES(AS) ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL**

**por**

**Lila Maria Malcorra Araujo**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Valdo Barcelos**

**Santa Maria, RS, Brasil.  
2007**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de  
Mestrado

**FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA PESQUISA COM TRÊS  
PROFESSORES(AS) ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

elaborada por  
**Lila Maria Malcorra Araújo**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Valdo Barcelos, Dr. UFSM**  
(Presidente/ Orientador)

---

**José Vicente de Freitas, Dr. FURG**

---

**Valeska Fortes de Oliveira, Dra. UFSM**

---

**Hugo Norberto Krug, Dr. UFSM**

Santa Maria, 21 de março de 2007.

## **AGRADECIMENTOS**

Nesse momento de emoção, (in)certezas e incompletude é que sinto o quanto a presença de pessoas que nos acompanham diariamente ou ocasionalmente são imprescindíveis nos momentos (com)vividos, vivenciados e naqueles ainda que estão por vir... A todos(as), dedico meu amor, carinho, respeito e admiração!

**Deus** - pela vida, saúde, alegria e, também pelas outras oportunidades que me foram concedidas conforme merecimento.

**Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação** – pelo acolhimento e oportunidade de poder retornar aos estudos acadêmicos.

**Professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação** – pelos bons e não tão bons momentos. Mas tudo vale a pena quando a alma não é pequena.

**Professor Dr. Valdo Barcelos, meu orientador** – pela amizade, incentivo, cumplicidade, companheirismo, dedicação. Conviver contigo é um desafio constante, pois, a tua incompletude e imprevisibilidade fazem com que eu pense e “aprenda” a todo instante. Disse e registro o de sempre: “quando crescer quero ser parecida contigo”.

**Comissão Examinadora da Dissertação de Mestrado** – pelas importantes contribuições para os encaminhamentos finais do trabalho aqui proposto. Tenham certeza que o olhar de vocês foi contemplado com muito carinho e respeito.

**Colegas do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação** – pelos momentos de integração e amizade.

**Colegas Bettina e Eliane** – pela oportunidade de discutir e refletir conjuntamente sobre algumas obras lidas no decorrer do Curso de Mestrado e, construir alguns textos coletivos com muita alegria, animação e, sobretudo, respeito pelas diferenças.

**Colegas do GEPEIS** – pelo tempo (com)vivido e sobretudo, pelo espaço/ tempo de construção coletiva aliando o dever ao prazer.

**Colega Ivete** – pelo carinho e apoio nas horas não tão fáceis.

**Prefeitura Municipal de Santa Maria aqui representada pela Secretária de Município da Educação (SMEd)** – pela oportunidade de formação continuada.

**Colegas da SMEd** – pelo apoio de todos e todas que, de maneira direta ou indireta torceram por mim. O carinho e o zelo que me dedicaram foi de grande valia.

**Às escolas públicas municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Finais)** – pela maneira acolhedora e carinhosa que me receberam e, pelo espaço concedido para a realização de minha pesquisa.

**Colegas Colaboradoras (A) e (B), Colega Colaborador (C)** – pela receptividade, pelo diálogo e escutas trocadas nas vivências e experiências. Foi um momento de muita riqueza, interação e aprendizado coletivo.

**Aos(às) meus/ minhas colegas professores(as) das escolas públicas municipais** – pelo carinho, consideração e respeito tanto no aspecto pessoal quanto no profissional. Dedico a todos(as) essa pesquisa.

**À colega Maria Aparecida Garcia Angonesi (in memoriam)** – pela oportunidade de com(vivência), aprendizados e, sobretudo, presença espiritual.

**Alunos(as) das escolas públicas municipais** – por fazerem parte da minha trajetória profissional. Aprendi várias lições com vocês. São os(as) meus/ minhas grandes motivadores(as).

**Loriene e Maria** – pela a receptividade, amizade e, sobretudo de compartilhar comigo o privilégio de conviver com o Professor Valdo.

**Prof. Dr. Pedro Roberto de Azambuja Madruga** – pela amizade e apoio financeiro.

**Filha Roberta** – pelo carinho, diálogo, compreensão e, principalmente por compartilhares de minhas alegrias e angústias.

**Mãe Nely, irmãs: Vilda Morena e Valdene, sobrinhas: Renata e Daniella** – pela (com)vivência, torcida, carinho, amizade e amor.

**Companheiro Gilson Flores Vaz** – pela dedicação, amor, carinho e compreensão.

Todos aqueles que se propõem a voar, a ir além, a superar as expectativas devem saber que estão sujeitos às intempéries. Mas é preciso enfrentá-las. Caso contrário, passariam toda existência vivenciando a rotina tacanha de rastejar, de ficar rente ao chão, arrastando-se devagar e sempre tomando o máximo de cuidado para que nada de imprevisível aconteça... A coragem permite que alcemos vôos mais altos (CHALITA,2005,p.83).

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA PESQUISA COM TRÊS PROFESSORES(AS) ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

AUTORA: LILA MARIA MALCORRA ARAUJO

ORIENTADOR: PROF. DR. VALDO BARCELOS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 21 de março de 2007.

Esta pesquisa teve origem a partir de dois fatores: a preocupação profissional com os rumos da Educação Ambiental nas instituições escolares e, um certo mal estar docente gerado pela (in)compreensão, por parte da sociedade em geral, de aspectos conceituais envolvidos nesse campo do saber. Esses fatores evidenciaram-se ao longo de minha experiência pedagógica como educadora na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e como Supervisora Pedagógica do Ensino Fundamental (Séries Finais) dessa rede. Entendo a escola como um lugar privilegiado para discussões e reflexões sobre as problemáticas sociais, dentre as quais situo a Educação Ambiental, bem como o papel de refletir sobre algumas representações, apontando formas alternativas de reconciliar discursos e práticas dessa temática. A partir dessa breve contextualização me propus a identificar e analisar algumas representações sobre Educação Ambiental de três professores(as) especialistas em Educação Ambiental que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria-RS. Para a realização desta pesquisa tomei como referencial de análise a Teoria das Representações Sociais de origem moscoviciana como “orientadora do olhar”. Foram entrevistados(as) três professores(as) especialistas em Educação Ambiental atuando em sala de aula: um(a) na Educação Infantil, outro(a) no Ensino Fundamental (Séries Iniciais) e outro(a) no Ensino Fundamental (Séries Finais). Na primeira fase da pesquisa foi realizado um levantamento quali-quantitativo no que diz respeito à formação inicial dos(as) professores(as) que tem Curso de Especialização em Educação Ambiental em exercício profissional. Numa segunda fase foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os(as) referidos(as) professores(as). Nas análises das falas dos(as) professores(as) utilizei a Técnica da Análise de Conteúdo que me possibilitou a identificação e atribuição de sentido e significado a determinadas passagens das entrevistas feitas com os(as) professores(as). A opção metodológica por uma análise qualitativa das falas, via Teoria das Representações Sociais, bem como a escolha de passagens consideradas significantes, acredito me possibilitaram identificar as representações sobre questões ecológicas mesmo que estas se apresentassem muitas vezes diluídas, difusas nas falas, em função das características do material analisado, bem como do tema que me propus investigar: a temática ambiental no contexto escolar. Ressalto o número significativo de professores(as) em atuação nas redes de ensino que têm procurado ampliar sua formação inicial através de cursos de especialização, onde o tema de pesquisa é a Educação Ambiental. A importância do curso de especialização para os(as) professores(as) colaboradores(as) da pesquisa é para seu crescimento pessoal e profissional e, sobretudo, seu envolvimento com a temática no espaço escolar. A Educação Ambiental tem se mostrado como um desafio para os(as) professores(as) que com ela tem se envolvido. Uma das maiores contribuições, neste sentido, tem sido a constatação dos(as) professores(as) de que eles(as) precisam trabalhar em conjunto.

**Palavras-chave:** Formação Docente, Educação Ambiental e Representações Sociais.



## **ABSTRACT**

Master Dissertation  
Program of After-Graduation in Education  
Federal University of Santa Maria

### **TEACHING FORMATION, ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SOCIAL REPRESENTATIONS: ONE RESEARCH WITH THREE PROFESSOR SPECIALISTS IN ENVIRONMENTAL EDUCATION**

AUTHOR: LILA MARIA MALCORRA ARAUJO

PROFESSOR: PROF. DR. VALDO BARCELOS

Date and place of Defense: Santa Maria, March 21<sup>st</sup>, 2007.

This research has origin from two factors: the professional concern with the routes of the Environmental Education concerning school institutions and, a certain discomfort in being a teacher, generated for the (mis)understanding, on the part of the society in general, of conceptual aspects embraced by this field of knowledge. These factors had been proved throughout my pedagogical experience as an educator in the Municipal Net of Education in Santa Maria and as a Pedagogical Supervisor of elementary school (Final Series) of this net. I understand the school as a privileged place for discussion about the social problems, amongst which I point out the Environmental Education as well as the role of raising some representations, being pointed as alternative forms to reconcile practical discourses related to this theme. From this brief contextualization, I proposed to identify and to analyze some representations on Environmental Education of three teachers, who are specialists in Environmental Education and work in the Municipal Public Net of Education in Santa Maria. In order to carry out this research I made use of the Theory of the Social Representations as a point of departure for my analyses of moscovician orientation. Three teachers specialists in Environmental Education were interviewed while acting in classroom: the first one in the Child Education, the second one in elementary school (Initial Series) and a third one in elementary school (Final Series). In the first phase of the research a quali-quantitative survey was carried out concerning the initial formation of the teachers who have taken Course of Specialization in Environmental Education in professional exercise. In the second phase, interviews half-structuralized had been carried out with the teachers. In the analyses of the teacher's talks I used the Technique of the Analysis of Content that made possible the identification and attribution of sensible and meaning to certain excerpts of the interviews with the professors. The methodological decision for a qualitative analysis of talks, through the Theory of the Social Representations, as well as the choice of meaningful excerpts, have made possible to identify the representations on ecological questions even if presented very often scarcely in the talks regarding the characteristics of the analyzed material, as well as of the subject that I proposed to investigate: the environmental thematic in the school context. I emphasize the significant number of teachers that act in the education nets who have struggled to extend their initial qualifications through specialization courses, in which the research subject is the Environmental Education. The importance of the specialization courses for the collaborating teachers of this research is crucial for their personal and professional growth, and besides that, studying more makes the teachers more involved with the environmental thematic concerning school space. The Environmental Education has been displayed as a challenge for the teachers involved with it. One of the greatest contributions in this sense has been the fact that they realized that they have to work together as a group.

Word-key: Teaching formation, Environmental Education and Social Representations.

## LISTA DE SIGLAS

- CEM** - Conselhos Escolares Municipais
- CRE** - Coordenadoria Regional de Educação
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FIC** - Faculdade Imaculada Conceição
- GEPEIS** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social
- HIV** - Vírus da Imunodeficiência Humana
- IBAMA** - Instituto Brasileiro de Meio Ambiente
- IES** - Instituições de Nível Superior
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- ONGs** - Organizações Não Governamentais
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PRONEA** - Programa Nacional de Educação Ambiental
- SEE** - Secretaria Estadual de Educação
- SMEd** - Secretaria de Município da Educação
- UFSM** - Universidade Federal de Santa Maria
- UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNIFRA** - Centro Universitário Franciscano

## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO A - Algumas questões orientadoras da pesquisa .....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO B - Carta de apresentação da SMed .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO C - Convite ao(às) professores(as) colaboradores(as) da pesquisa .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO D - Carta de Cessão .....</b>	<b>96</b>

## SUMÁRIO

<b>1 TRAJETÓRIA DE VIDA .....</b>	<b>13</b>
<b>2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, FORMAÇÃO DOCENTE E COTIDIANO ESCOLAR – vivendo, aprendendo e (re)fazendo caminhos.....</b>	<b>23</b>
2.1 Uma retomada necessária.....	23
2.2 De um envolvimento pessoal a um tema de pesquisa .....	26
2.3 Formação Docente e Educação Ambiental: uma aproximação necessária.....	30
2.4 Representando a Educação Ambiental no cotidiano escolar .....	41
<b>3 SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEUS CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>46</b>
<b>4 REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o que dizem três professores(as).....</b>	<b>52</b>
4.1 Navegando e fazendo escutas .....	52
4.2 Pesquisando cenários e fazendo mapas .....	55
4.3 Percorrendo as trilhas desta pesquisa.....	57
4.4 Alguns tesouros encontrados pelos mares navegados.....	63
<b>5 ALGUNS APRENDIZADOS... E ALGUMAS PALAVRAS OUTRAS ...</b>	<b>843</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>865</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>910</b>

# 1 TRAJETÓRIA DE VIDA

Penso que a história da humanidade seguiu e segue um curso determinado pelas emoções e, em particular, pelos desejos e preferências... Nossos desejos e preferências surgem em nós a cada instante, no entrelaçamento de nossa biologia com nossa cultura e determinam, a cada momento, nossas ações. São eles, portanto, que definem, nesses instantes, o que constitui um recurso, o que é uma possibilidade ou aquilo que vemos como oportunidade (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.36).

Minha infância foi no ambiente rural. Portanto, respirando ar puro, tomando leite, comendo frutas e verduras, muito à vontade, livre de alguns preconceitos e, por certo, presa a outros. Éramos todos, aparentemente, iguais. Tive uma infância feliz. Recebi amor, carinho e atenção. Meu pai sempre teve muita sensibilidade. Dava valor a todos os seres vivos: animais e plantas. Tinha admiração especial pelos seres humanos independente de cor, raça, condição social... Ensinou-me a zelar pela “natureza”, me fazendo sentir responsável por ela.

Quando completei 7 anos fomos morar numa cidade do interior. Ficava na fronteira oeste do Estado, onde eu poderia estudar. Fui matriculada numa escola particular, onde cursei até a 5ª série primária. Atualmente, Ensino Fundamental – Séries Iniciais. Percebi, logo no início, as diferenças. Havia mais competitividade. Valia mais quem tinha mais dinheiro. A roupa nova e o sapato novo eram valorizados, enfim... começaram os conflitos.

Em 1970, fiz o exame de admissão na escola pública numa cidade no centro do Estado, um centro universitário. Obtive uma das melhores médias, conseguindo uma vaga no ginásio, hoje Ensino Fundamental – Séries Finais. Certamente minha família se orgulhou muito, afinal, vir de uma cidade de porte pequeno para uma de porte médio com todas essas conquistas, não era para qualquer um(a). A partir desse momento, comecei a conviver e a conhecer a realidade do ensino público do nosso País.

Não tive problemas de relacionamento na escola, pois fui ensinada a conviver e a respeitar as diferenças. Tive poucos colegas ricos, muitos remediados e alguns pobres; a maioria deles eram brancos, pouquíssimos negros. Comecei a ter mais liberdade e autonomia e, com isso, passei a observar melhor o cenário da

escola. Observei que apesar do ensino ser público havia muita discriminação. As pessoas não se misturavam. Havia formação de grupos bem distintos. Concluí o científico, na atual legislação, Ensino Médio, nessa mesma escola pública.

Em 1976, após ter concluído o científico mudei meu estado civil, de solteira passei à casada. O relacionamento durou 25 anos. Deste relacionamento, tive meu maior e único tesouro, minha filha Roberta, hoje com 22 anos, Bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Mestranda em Sensoriamento Remoto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Durante o período de casada vivemos bons e não tão bons momentos. Dos bons momentos faço referência ao nascimento de Roberta e, algumas viagens que fizemos pelo Brasil a fora e para o exterior. Tive oportunidade de conhecer a Europa. Na Alemanha, em 1987, eu e minha filha passamos noventa dias. Fomos visitar meu marido, na época, e pai dela, estudante e bolsista alemão, dum Curso de Aperfeiçoamento em Fotogrametria.

Em 1977, prestei vestibular numa instituição pública para Engenharia Civil e não fui classificada. No ano seguinte, por influência do pai, prestei vestibular para Matemática, pois além de ter facilidade na área era fácil de conseguir emprego. Na época, não havia muitos profissionais e entre os cursos de licenciatura era um dos que dava mais status. Para licenciar-se em Matemática era necessário passar primeiramente pelo curso de Ciências (licenciatura em 1º grau) para depois plenificarmos: em Química, Biologia, Física ou Matemática. No segundo ano de licenciatura em 1º grau em Ciências consegui, por indicação de uma amiga, um emprego de professora na rede pública municipal de ensino, no então ensino de Primeiro Grau. A escola era de periferia, distante do centro da cidade e de difícil acesso.

Este relato inicial tem como objetivo apresentar, mesmo que brevemente, minha trajetória como aluna de escola privada e pública. Aproximando-me, assim, da minha formação como profissional que atua em escola da rede municipal de ensino. Valorizando os diferentes saberes e suas relações (TARDIF, 2002). Nesse caso, os que foram decorrentes em grande parte de pré-concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Primeiro comecei como aluna de escola privada, onde tudo era muito “certinho”. Os pais eram os “donos” da escola, ditavam regras, conforme os princípios que regiam a sociedade na época. A escola defendia princípios bastante

moralistas, mas, em contrapartida, pregava a solidariedade. Paradoxalmente, o(a) aluno(a) que não tinha dinheiro para pagar as mensalidades, por qualquer motivo, era convidado(a) a retirar-se. O ter tinha primazia sobre o ser.

Os(as) professores(as) eram os(as) donos(as) da verdade e tinham o conteúdo na “ponta da língua”. Os(as) alunos(as) não tinham direito a muitas perguntas e, se as fizessem, só as fáceis e que estivessem no livro didático. Quando questionávamos algum assunto, não era o momento; talvez nas próximas aulas ou nas séries seguintes. Pesquisa nem pensar. Quando feitas eram cópias perfeitas e não sabíamos o sentido das mesmas. Éramos uns robôs preparados para enfrentar um futuro promissor. A concorrência e os(as) melhores alunos(as) sempre foram valorizados(as) pelos(as) professores(as), pela família e venerados(as) pelos(as) colegas. Quem não era o(a) melhor sonhava alcançar um dia o seu lugar no pódio.

Aos conteúdos, era dada uma grande importância. Principalmente quando se referia a quantidade dos mesmos, em detrimento da qualidade deles. Faziam-se cópias do quadro-negro ou do livro didático. Respondiam-se os questionários com perguntas diretas e elas eram elaboradas pelo autor do livro “didático”. Livro, este, que a escola adotava. As respostas não poderiam ser diferentes daquelas que estavam no livro do(a) professor(a). O referido livro vinha com as perguntas “respondidas” e, grifadas com outra cor, de acordo com a concepção e/ ou representação da editora sobre o tema. Os(as) alunos(as) que infringiam as regras pré-estabelecidas eram castigados(as) e a família era colocada a par: castigo da escola e sermão do pai e da mãe, sem direito a reclamações.

Na escola pública, tinha-se um pouco mais de liberdade, mas mesmo assim, era limitada. As regras eram ditadas pela equipe diretiva, composta pelo(a) diretor(a) e vice-diretor(a). O(a) coordenador(a) pedagógico(a) era figura decorativa. Desempenhava papel burocrático como: fiscalizar cadernos de chamada dos(as) professores(as) e, preencher planilhas oriundas das Delegacias de Educação<sup>1</sup>. A escola trabalhava para atender o sistema que era imposto pela visão hegemônica na sociedade até então. O ensino, como hoje, era compartimentado e fragmentado. Os(as) responsáveis pela “boa” qualidade do ensino eram os(as) professores(as) de Português e de Matemática, pois possuíam a maior carga horária frente aos(às)

---

<sup>1</sup> Assim chamadas, na época, as atuais Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)

alunos(as) e, eram os(as) responsáveis pelo sucesso e/ ou insucesso dos(as) mesmos(as). Disciplinas como Educação Artística, Educação Física, Ensino Religioso eram relegadas a segundo plano, não sendo consideradas importantes para a formação do(a) aluno(a). Só constavam na “grade curricular”.

Quem elaborava as leis e propostas para o ensino, em geral, eram pessoas que ocupavam cargos políticos e, na maioria das vezes, não tinham vínculos nem conheciam as necessidades da área educacional. Poucos eram os projetos desenvolvidos pela escola. E mesmos estes vinham diretamente do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria Estadual de Educação (SEE). Os pacotes eram fechados, só precisávamos executá-los. Eram considerados bons para os(as) professores(as), pois não lhes davam trabalho. Fazendo-os(as) meros(as) “reprodutores(as)” e, não havia necessidade de pensar. Vinham os “kits” prontos e empacotados. Era só repassá-los e, ainda por cima, sem qualquer possibilidade de erro. Uma tranquilidade! A avaliação era a “melhor parte”: terrorífica. Meramente classificatória e excludente. Quando não era de marcar, respondíamos páginas e páginas de perguntas diretas. As respostas não podiam fugir do conteúdo que foi dado no caderno ou no livro didático. Decoreba pura! No outro dia não lembrávamos de nada, pois a adrenalina ia a mil e os neurônios apagados por completo.

Contudo, tínhamos boas lembranças, como as colas homéricas que fazíamos, pois, era impossível gravar “no pobre cérebro” todas aquelas informações que muitas vezes não tinham significado nenhum.

Timidamente passei a me questionar e, sobretudo, questionar a maneira do desenvolvimento das aulas. Será que não havia outra alternativa e/ ou outras alternativas? Mas sem sucesso, os “baratos” eram cortados e, eu de certa forma me chateava com aquela impossibilidade de tentativa de mudanças. Não entendia o que estava se passando comigo, me desacomodando. Às vezes, sorratamente, tentava me rebelar, mas sofria com humilhações e chacotas dos(as) próprios(as) colegas. Os(as) professores(as) me respondiam que não tínhamos tempo para questionamentos, pois precisávamos vencer os conteúdos. Os mesmos serviriam como pré-requisitos para o ano seguinte. O(a) professor(a) que não vencesse o conteúdo era tachado(a) pelos seus/ suas colegas e pela comunidade escolar como incompetente e irresponsável.



Nessa época ocorreu a reforma do ensino, de 1971. Contudo, não foi bem o que se pensava. Pela nova legislação tivemos que cursar, no Científico, uma profissionalização. No meu caso foi Desenho e Arquitetura. Para mim este curso não teve utilidade, mas, atendia ao interesse do mercado. Era somente para completar a carga horária exigida por lei e satisfazer os(as) profissionais que as haviam elaborado.

Quanto ao curso que "escolhi" como profissão e como aluna de uma Instituição de Ensino Superior, colocarei algumas de suas passagens.

O curso de licenciatura em 1º Grau em Ciências tratava de 4 disciplinas obrigatórias: Biologia, Química, Física e Matemática. Cada uma delas com professores(as) especialistas, cargas horárias e necessidades basicamente conteudistas. No final do curso fazíamos a opção por uma das disciplinas obrigatórias para a plenificação, no meu caso, optei por Matemática.

Durante o Curso de Ciências estudávamos os desdobramentos de todas as disciplinas, não havendo, nem na própria disciplina, uma relação ou inter-relação. Eram trabalhadas de maneira isoladas, fragmentadas. Os(as) professores(as), junto à instituição, não se detinham a aspectos significativos para o ofício do magistério, como, por exemplo: para que ensinar-aprender; como ensinar-aprender e, por que ensinar-aprender. Essa discussão, no meu ponto de vista, deveria partir das coordenações dos cursos de licenciatura, juntamente com os(as) professores(as) e alunos(as) da instituição. Não havia esse entendimento, cada professor(a) entrava para a sua sala de aula, cumpria o conteúdo exigido e terminava seu compromisso com os saberes. Na época, algumas pesquisas eram feitas, mas de cunho técnico. Não havia preocupação com a complexidade da arte de ensinar e aprender.

Poucos eram os(as) professores(as) que ousavam trabalhar de maneira diferente. Quando se propunham, eram mal interpretados(as) pelos(as) próprios(as) colegas e alunos(as). Eram profissionais fora dos padrões ditos "normais". Recebiam críticas por que não davam aula. Sob alguns olhares deixavam de cumprir o seu papel. Naquela época, eram pagos para dar aula e não havia espaço para discussão. O conteúdo, propriamente dito, era mais importante, o que interessava e, precisava ser vencido, pois obedecia a "grade" curricular pré-determinada e enviada pelo MEC.

Os(as) alunos(as), apesar de adultos(as), se mostravam bastante apáticos(as). Sem direito a voz e vez. Circulavam pelos corredores frios, sem calor

humano, desestimulados(as), preocupados(as) com a competição e o mercado de trabalho. Não havia solidariedade. Cada um(a) no seu canto e tentando desempenhar o seu papel, de não ter luz mesmo.

Tanto no curso de Ciências como no de Matemática sempre houve um alto índice de reprovação. Problema esse, somente dos(as) alunos(as). Ouvia-se dos(as) professores(as), como hoje: vocês são muito fracos(as). Mas estímulo que era bom, nada.

Rememoro essa história porque, a maioria deles(as) são os(as) profissionais que atuam nas redes privadas e públicas de Ensino Fundamental, Médio e, poucos, no Ensino Superior. Profissionais um pouco despreparados para enfrentar os desafios que o tempo e a educação atuais nos colocam.

Em 1980, inicia minha caminhada como profissional da rede municipal de ensino de Santa Maria. Numa época em que ser professor(a) municipal era um(a) profissional inferior, pois “status” tinham os(as) professores(as) da rede estadual e, principalmente da federal.

Não posso e não devo omitir que o início da minha carreira docente foi o reflexo do ensino na qual eu vivi e vivenciei, desde o primário até o curso superior. Eu estava “formatada” e atendia plenamente o sistema educacional vigente. Sem preocupações com o ensino-aprendizagem, totalmente conteudista, individualista e, ainda me achava a melhor professora do mundo. O interessante é que essa minha postura de “boa professora” não me fazia mais feliz como pessoa e profissional. Faltava algo, que naquele momento não conseguia entender e identificar. A situação não me satisfazia mais. Inicia aí o motivo da minha inquietude, das minhas incertezas e o questionamento das minhas “verdades”.

Comecei, então, rememorar os momentos que vivi na minha infância. Sentimentos, um pouco esquecidos dentro de mim, mas, que me tornaram mais sensível. O saudosismo, naquele momento, me trouxe boas lembranças, me tornou mais feliz e, sobretudo, me mostrou uma outra possibilidade. A maternidade, o ser mãe, contribuiu para despertar meus sentimentos. Passei a observar mais os(as) alunos(as). Ficar mais perto deles(as), dos seus problemas, de suas realidades e, comecei a conhecê-los(as) melhor, a enxergá-los(as), a olhá-los(as) de maneira diferente. Não que tivesse deixado minha sensibilidade de lado, mas, o sistema era mais forte, estava instituído. Como não tinha habilidade e maturidade para poder entender até onde eu poderia ousar, entrava em crise, pois não sabia como

proceder. De um lado o prazer, do outro o dever, e eu não sabendo lidar com as duas situações.

Com tudo isso, os problemas sociais e a maneira de lidar com eles, foram aos poucos fazendo parte do meu cotidiano.

Um pouco encorajada, tomei a primeira atitude, trocar o ensino de Matemática pelo ensino de Ciências. Na Matemática, me sentia impossibilitada e fragilizada frente aos altos índices de reprovação dos(as) alunos(as). Como o trabalho era individual, não contava com a ajuda de nenhum(a) colega da própria área e muito menos com os(as) colegas de outras áreas. O final do ano letivo era um tormento. Tinha “o tal conselho de classe”. Eu era uma das responsáveis pela aprovação e/ ou reprovação dos(as) alunos(as). Isto gerava em mim muita angústia e instabilidade emocional.

No ensino de Ciências, pensei que seria diferente, mais fácil e com mais opções. Além do conteúdo, poderia trabalhar com textos atualizados, pesquisar. Isto de certa forma me confortava e me aliviava um pouco. No entanto, não foi diferente. Os problemas continuavam os mesmos: o quadro de giz cheio de conteúdo; perguntas e respostas do livro texto; alguma pesquisa era feita; alguns textos atuais eram comentados. Porém, muito pouca mudança. Os trabalhos individuais, por área de conhecimento, continuavam e a avaliação seguia sendo classificatória. Enfim, tudo como antes.

Para buscar espaço e tempo para discutir e refletir sobre todos esses anseios e expectativas busquei outras alternativas. Para isso, participava de vários cursos oferecidos pela Secretaria de Município da Educação (SMEd), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e outras Instituições de Ensino Superior (IES). Na maioria deles discutíamos o conteúdo propriamente dito e não a forma de trabalhá-los. Foi preciso perceber que a busca era maior. Precisava ir além. No mínimo, no meu entender, incorporar os ditos “temas de relevância social”.

Em 1997, de professora de sala de aula, passei a fazer parte da equipe de supervisão da Secretaria de Município da Educação (SMEd). Fui convidada para fazer parte da SMEd, como supervisora do ensino de Ciências. Recebi como função a organização de alguns encontros com os(as) professores(as) da área e, gradativamente, passamos a conquistar espaços e tempos para discutirmos as nossas dificuldades, bem como as necessidades da comunidade escolar.

Com a ansiedade e necessidade de questionarmos outros problemas que nos afligiam, surgiu a possibilidade de discutirmos temas emergentes e obrigatórios. No nosso caso, o mais discutido e de interesse foi a Educação Ambiental. Nesse momento, só com os(as) professores(as) de Ciências. Isto na época pareceu-me natural. Afinal Educação Ambiental tem a ver com extinção de espécies, desmatamentos, poluição das águas. Enfim, temas do dito “ambiente natural”. Só bem mais tarde é que fui perceber com mais profundidade as razões históricas e culturais deste reducionismo. Aproveito o momento para adiantar que um dos objetivos desta pesquisa é, justamente, buscar identificar algumas representações sobre Educação Ambiental no sentido de entender as origens, por exemplo, desta representação que reduz as questões ambientais e ecológicas aos seus aspectos físicos e biológicos, como amplamente demonstrado em pesquisas de Reigota (1994a) nas últimas três décadas no Brasil.

Em 2000, a possibilidade esperada e sonhada surgiu quando passei de supervisora de ensino de Ciências à supervisora do Ensino Fundamental (Séries Finais). Oportunidade mais abrangente e mais significativa para mim, uma vez que trabalhava com profissionais de diferentes áreas do conhecimento. A Educação Ambiental surge como uma outra alternativa, que além de ser um tema obrigatório passa a fazer parte das nossas discussões e reflexões numa proposta de formação continuada dos(as) professores(as). Momento esse, muito rico, pois as discussões e reflexões com os(as) diferentes profissionais oportunizou-nos a troca de vivências e experiências. A construção de propostas coletivas, bem como um crescimento pessoal e profissional de todos(as) os(as) que acreditaram e compartilharam desses encontros.

O sistema público municipal de ensino passa então, a considerar a Educação Ambiental como “menina dos olhos” da educação do nosso município. Mas ao mesmo tempo, como poder público, não percebia sua importância, por isso não valorizava, e, sobretudo, não a incorporava como prática de uma política pública mais efetiva para que pudéssemos levar adiante, com mais seriedade e respaldo educativo essa temática. Mesmo com todas as dificuldades organizávamos cursos para os(as) professores(as), com poucos recursos e, contando com trabalhos voluntários de profissionais que estavam engajados e acreditavam nessa proposta.

Para tanto, contamos com muitos profissionais, de várias instituições. Inclusive Organizações Não Governamentais (ONG'S), que se dispunham em ajudar. Os cursos eram informativos e a Educação Ambiental era vista sob nível técnico. Para nós, professores(as), que trabalhamos com o cotidiano escolar, essas iniciativas pouco ou quase nada nos ajudavam. Não nos possibilitavam refletir e discutir a Educação Ambiental em sua complexidade. As informações não eram discutidas sob o ponto de vista referenciado, por exemplo, por autores como Morin (2003, p.39-40)., para quem “a informação é um conceito problemático, não é um conceito-solução. É um conceito indispensável, mas não é ainda um conceito elucidado e elucidativo... apresenta grandes lacunas e incertezas... é um conceito ponto de partida

Continuando esta busca, os referenciais teóricos foram surgindo, aumentando meu interesse pela Educação Ambiental.

Um destes referenciais foi o educador ambiental Marcos Reigota (1994a, p.14) para quem há que se discutir as questões ambientais numa perspectiva que “altere profundamente a educação como a conhecemos, não sendo necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia”. Algo que suscitasse a criatividade e nos possibilitasse, através de vivências e experiências, contatar com outras práticas pedagógicas. Práticas essas, que nos proporcionassem mudanças, tanto individual quanto coletiva.

Para tanto, buscávamos espaços e tempos para nos reunir e para refletir sobre o que mais nos angustiava que era entender o processo do ensinar e aprender na sua complexidade (FREIRE, 1999). Uma Educação Ambiental noutra perspectiva, que nos sinalizasse com possibilidades de construir projetos coletivos. Projetos estes, que viessem ao encontro de nossos anseios e da comunidade escolar. Deparamo-nos com outra dificuldade. Os profissionais dentro dessa perspectiva são raros e, por isso, passei a me interessar mais por essas questões. Pensar uma Educação Ambiental mais comprometida com o processo educativo e que contribuísse para a edificação de um mundo social e ecologicamente mais justo, como defende Barcelos (2005a).

Nessa procura por novas oportunidades, um dos lugares que me aproximou de uma Educação Ambiental voltada ao cotidiano escolar foi a Universidade Federal de Santa Maria. Lá encontrei o GEPEIS, Grupo de Estudos e Pesquisas em

Educação e Imaginário Social, coordenado pela professora Valeska Fortes de Oliveira e o professor Valdo Barcelos, que me deu subsídios para que eu refletisse e discutisse o processo educativo numa visão mais complexa e com outras possibilidades como Imaginário Social e as Representações Sociais.

Neste sentido, fui buscar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), um orientador e um projeto que me proporcionasse um tempo de reflexão e, que contribuísse para meu aprimoramento pessoal e profissional. O Mestrado tem me possibilitado momentos de diferentes aprendizados, com profissionais de diferentes áreas do conhecimento e, com certeza, com representações diferentes do que é e para que serve a educação. Cada um(a) olha conforme seus objetivos e sua história. O meu objetivo se referencia em Reigota (1994a, p.21) quando este diz “que a partir das representações sociais de meio ambiente dos professores, podemos caracterizar suas práticas pedagógicas cotidianas”.

Também gostaria de ressaltar os momentos que tivemos de trabalhos em grupo onde além de construir textos coletivos, que é muito difícil, pois temos que abrir mão daquilo que acreditamos em benefício do coletivo. Tivemos muitas alegrias, chimarrões, comilanças e inclusive champagne para comemorar o final de cada etapa. O convívio com os(as) professores(as) e os(as) colegas foi prazeroso. Como diz meu orientador, não podemos fazer do Mestrado algo pesado, tenso, mas sim mais um tempo e espaço de crescimento e felicidade. Crescer com os bons e não tão bons exemplos.

## **2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL, FORMAÇÃO DOCENTE E COTIDIANO ESCOLAR – vivendo, aprendendo e (re)fazendo caminhos**

### **2.1 Uma retomada necessária**

Quero começar esse tópico fazendo um retorno ao momento de minha Qualificação de Projeto de Dissertação de Mestrado. Isto se deve a algumas questões que foram levantadas pela Banca Examinadora e que, em meu entendimento, tem uma importância muito grande para este trabalho, por várias razões.

Vou referir-me, primeiramente, a uma delas que se relaciona diretamente com o tema desta pesquisa e é este o motivo de tê-la eleito como importante para iniciar este tópico.

Não consigo imaginar ter chegado a este trabalho de pesquisa e a minha condição de professora, desconsiderando o fato de ser mulher e, só e somente só, esse fato me possibilitou exercer a maternidade numa sociedade em que essa condição ainda é privilégio das mulheres.

Quando me refiro à condição de exercício da maternidade, estou me referindo ao fato de que ela não é algo determinado pelo biológico como o pensam ainda, em pleno terceiro milênio, boa parte das pessoas independentemente de sua formação educacional escolar. Para o pensador chileno Humberto Maturana (2004) as pesquisas científicas, bem como os saberes ligados à experiência vivida, têm demonstrado que maternidade, como o conjunto de cuidados e atenções que uma criança recebe na infância, não são algo que só possa ser propiciado pelas mulheres. O que o autor defende e com o que concordo, é que esta relação que chamamos de maternidade é um fenômeno humano, antes de ser uma possibilidade exclusiva das mulheres-mães. As atitudes de cuidado, de carinho, de amor que nossa sociedade produtivista e machista delegou apenas para as mulheres-mães, são uma construção cultural e não alguma coisa natural, não é algo com o qual as mulheres nascem. Neste sentido, tanto os homens quanto as mulheres podem

exercer a atividade da maternidade. É a esta atividade de cuidado, que tanto pode ser exercida pelo homem quanto pela mulher, que Maturana (2004) denomina de atividade matrística. Nesta perspectiva, tanto o homem quanto a mulher estão preparados, do ponto de vista biológico e psíquico para exercerem o cuidado e o carinho materno.

Aproveito a oportunidade para convidar a todos os homens para que pensem com muito carinho na possibilidade de assumirem com muito amor sua parcela de cuidado matrístico na relação com os seus/ suas filhos(as). Tal atitude não apenas seria mais justa em relação às mulheres como teria um papel decisivo para a construção de relações ecológicas mais condizentes com o mundo atual. É neste sentido, que as questões ambientais não são descoladas das questões de gênero.

O movimento ecologista, do qual emerge, posteriormente, o que denominamos no processo educativo de Educação Ambiental, tem suas origens nos movimentos das minorias e mesmo de pessoas que tanto sofrem às desigualdades sociais, quanto se rebelam contra elas.

Considero importante trazer aqui apenas uma advertência feita pelo último Relatório das Nações Unidas (2006) intitulado “A água para lá da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água”. Neste documento oficial da ONU (Organização das Nações Unidas), órgão ao que se sabe insuspeito, as meninas e as mulheres das regiões mais pobres e onde existe grande escassez de água são as maiores vítimas.

Neste caso, a relação entre a questão de gênero e a escassez de água é simples: nestas comunidades pobres são as mulheres e, principalmente, as meninas que são encarregadas de transportar a água para a família. Neste trajeto, em algumas regiões do continente africano, por exemplo, as meninas chegam a levar de quatro a oito horas de caminhada, sob sol escaldante. Muitas vezes as meninas são assaltadas por quadrilhas de traficantes que as seqüestram para vender como prostitutas nas cidades. Pior ainda, as vendem para homens que são portadores de HIV, pois em muitas regiões da África existe a crença de que se um portador tiver relação sexual com meninas virgens ele será curado e muitas são estupradas ali mesmo. Outras tantas se suicidam após os estupros, pois, se voltarem para casa, e os pais descobrirem as expulsam e as mesmas passam a vagar sem rumo até a morte.



Como se não bastasse esse quadro de barbárie a que as meninas são expostas, no caso em questão só o são, pelo fato de serem do gênero feminino, as mesmas têm mais prejuízos na sua educação que os meninos. Os motivos são simples, e, mais uma vez por uma questão de gênero, enquanto elas buscam água perdem cerca de 400 milhões de dias letivos escolares. Isto acaba fazendo com que os índices de analfabetismo entre as meninas seja cerca de mais de 1.000% maior que no caso dos meninos.

Para finalizar esse triste quadro, as meninas que não morrem ou ficam analfabetas quando chegam à idade adulta, são as mulheres que se encarregarão de cuidar daquelas crianças que sobreviveram ou que passam grande parte de sua infância com doenças decorrentes da pobreza (diarréias, desnutrição...). Essas mulheres não têm direito a quase que nenhum minuto por dia de descanso. Ficam o tempo todo ocupadas em cuidar das crianças doentes e tentando alimentá-las com o que puderem obter.

E com isto convido a todos(as) para uma reflexão sobre outro ponto importante levantado pela comissão examinadora o porque da presença tão marcante de uma escrita que reforça a questão do gênero.

As pesquisas em Educação Ambiental têm mostrado, ao longo de sua história, uma já produtiva aproximação histórica e cultural com o movimento ecologista, bem como à luta de vários movimentos sociais na década de 60 do século passado. Refiro-me aos movimentos dos camponeses; da contra-cultura; povos nativos; da livre opção de sexualidade; dos movimentos étnicos; do movimento pacifista e para encerrar, sem fechar a lista, do movimento feminista que sempre esteve envolvido com as questões de gênero. Uma prova disso é que existe já em processo de consolidação uma vertente de pesquisas, estudos e mesmo intervenção social chamada Ecofeminismo e Educação Ambiental (DI CIOMMO, 1999).

Podemos, hoje, constatar uma série de estudos e pesquisas onde é buscada uma interlocução entre o movimento ecologista e as diferentes formas de encaminhamento das reivindicações das mulheres na sociedade contemporânea (ARRUDA, 2000; AZEVEDO, 1999; BARCELOS, 2006; REIGOTA, 1999; NASCIMENTO SCHULZE, 1995; DI CIOMMO, 1999). Tal aproximação tem sido de grande riqueza teórica e epistemológica para os diversos movimentos que se entrecruzam. A Educação Ambiental tem sido em muito influenciada pelas questões

de gênero e, não é nenhum exagero afirmar que tem, também, influenciado com suas especificidades e características os demais movimentos com os quais se relaciona.

Estas pesquisas têm demonstrado, entre outras questões, que dificilmente poderíamos, hoje, pensar os avanços no campo das questões da Educação Ambiental sem reconhecer o papel que algumas mulheres desempenharam. Não por acaso um dos pressupostos da Educação Ambiental, em sua vertente libertária da década de 60 do século passado, é o cuidado.

E aqui encerro esta breve digressão voltando à maternidade. Ela é um dos melhores exemplos de cuidado que o ser humano já desenvolveu. No caso em questão a mãe ou o pai em relação ao novo habitante do planeta. No caso o seu/sua filho(a).

Para finalizar, esta pequena reflexão sobre gênero e Educação Ambiental, acredito que entre as tantas contribuições que ela tem dado, para a edificação de um mundo social e ecologicamente mais justo é a (re)significação das relações de gênero hegemônicas em nossa sociedade ainda marcadamente machista.

## **2.2 De um envolvimento pessoal a um tema de pesquisa**

Em vez da eternidade, temos a história; em vez do determinismo a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p.70).

Esta pesquisa tem origem a partir de dois fatores básicos: primeiro, uma preocupação profissional com o rumo da Educação Ambiental nas instituições escolares e, segundo, um certo mal estar docente gerado pela (in)compreensão, por parte da sociedade em geral, de aspectos conceituais envolvidos nesse campo do saber como já apresentei, brevemente, na minha apresentação.

Esses fatores evidenciaram-se ao longo de minha experiência pedagógica como educadora atuante na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e como Supervisora Pedagógica do Ensino Fundamental (Séries Finais) dessa mesma.

Foram esses contextos que, ao oportunizarem uma maior visibilidade dos problemas e dificuldades, apontaram à necessidade de novas formas de intervenção nessa realidade. Mais do que isso, a vivência cotidiana na escola acabou por explicitar uma grande desvinculação entre o discurso ambiental institucionalizado e as práticas de fato concretizadas. Práticas, que em meu entendimento, têm uma relação intrínseca com as representações hegemônicas de Educação Ambiental que compõe o Imaginário Docente, pois como afirma Barcelos:

A representação de que a educação ambiental só pode ser trabalhada em algumas disciplinas, ou fora da sala de aula, é uma idéia muito presente no universo de pessoas que tentam trabalhar com educação ambiental na escola. No entanto, considero essa idéia bastante reducionista e que em muitas situações acaba inviabilizando a educação ambiental nos espaços educativos escolares (1998, p.104).

Entendendo a escola como um lugar privilegiado para discussões e reflexões sobre as problemáticas sociais, dentre as quais situo a Educação Ambiental, compreendo que a essa instituição cabe, entre outras questões, o papel de discutir sobre algumas representações ecológicas, refletindo sobre alternativas de (re)conciliar discursos e práticas em Educação Ambiental.

De acordo com Boaventura Santos (2002) há que se pensar com mais radicalidade, para que possamos interpretar e entender as mudanças planetárias. Há que se estar atento para as mudanças, bem como construir um pensamento alternativo de alternativas. Para tanto, há de se aceitar conviver com crises e incertezas, pois o passado tem algumas lições a nos dar. Umas boas, outras, não tanto. Aquelas que nos prendam ao passado sejam estimuladoras e revigoradoras, para que possamos viver com intensidade o presente e, fazer-nos sujeitos da construção do futuro, apesar de incerto. Olhando sob este aspecto, vê-se que é possível o diálogo entre ciência e mundo. Diálogo esse que nos estimule a romper com modelos pré-estabelecidos, que nos remeta a possibilidade de vislumbrar um outro tipo de pesquisa e, que (re)pensemos sobre nossas ações continuamente. Para isso, lembro o que Morin coloca a respeito do conceito de ciência:

Mas há uma incerteza no conceito de ciência, uma brecha, uma abertura, e qualquer pretensão em definir as fronteiras da ciência de maneira segura, qualquer pretensão ao monopólio da ciência é por isso mesmo não-científica. Vão perseguir-me até à morte (a minha e a deles) pelas inocentes verdades que profiro aqui mesmo. Mas é preciso que as diga, porque a ciência tornou-se cega na sua incapacidade de controlar, de prever, e mesmo de conceber o seu papel social, na sua incapacidade de

integrar, de articular, de refletir os seus próprios conhecimentos (2003, p.76).

Os tempos são outros, por isso, precisamos pensar e agir de maneira diferente. Precisamos romper com alguns modelos. Modelos, estes, instituídos segundo representações e imaginários sociais cristalizados em nosso processo de formação cultural. Nesse sentido, é que se faz pertinente um processo de (re)desconstrução de conceitos e representações sociais. Para tanto, torna-se significativo revisitar a história humana, como ela se desenvolveu no decorrer dos tempos, sua aproximação com os demais seres do planeta e, principalmente sua relação com os saberes. Saberes, estes, que valorizem as diversidades culturais, (re)signifiquem o papel da reflexão epistemológica, bem como que contribuam para a construção de projetos sociais e ecologicamente mais justos. Moscovici (1990) um dos pioneiros no estudo das Representações Sociais, ao se referir aos problemas ambientais comenta que sob esse aspecto, há que olhar com outros olhos os seres humanos, pois o tempo histórico é outro. Novos problemas surgiram e surgem, tem-se uma nova realidade. Conforme Maturana; Verden-Zöllner continuamos pensando e agindo de maneira ecologicamente incorretas, pois:

Falamos em valorizar a paz e vivemos como se os conflitos que surgem na convivência pudessem ser resolvidos na luta pelo poder; falamos de cooperação e valorizamos a competição; falamos em valorizar a participação, mas vivemos na apropriação, que nega aos outros os meios naturais de subsistência; falamos em igualdade humana, mas sempre validamos a discriminação; falamos da justiça como um valor, mas vivemos no abuso e na desonestidade; afirmamos valorizar a verdade, mas negamos que mentimos para conservar as vantagens que temos sobre os demais (2004, p.106).

Há que parar e pensar sobre o que os(as) autores(as) acima tão bem colocaram. Acima de tudo ao que se refere ao processo educativo. Leva-nos a repensar sobre a educação, o que queremos dela, sobretudo no momento de contrastes, de conflito e de transição em que estamos vivendo. Momento, este, que apesar de todas as incertezas e dificuldades nos permita, enquanto profissionais da educação, (re)significar a formação continuada. Formação esta que nos torne mais coesos(as), articulados(as) e, principalmente, motivados(as) para investir em novas pesquisas como uma das alternativas à adequação aos novos tempos, às realidades e às necessidades.

Dentro dessa perspectiva, percebemos a necessidade de pensar uma outra lógica de formação do(a) professor(a) como possibilidade de construção de um outro sentido para a prática pedagógica. Na intenção de repensar tal formação, torna-se necessário situá-la, originalmente, como processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, em continuidade à formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica. A formação continuada é, aqui, enfocada a partir de duas idéias: em primeiro lugar, a formação é, ao mesmo tempo, processo individual e social; em segundo, tal processo traz consigo uma dimensão educativa que requer o trato daquilo que busca conhecer (FREIRE, 1994).

Desse modo, a formação é um processo que produz as identidades da pessoa do(a) professor(a) e que se amplia para o âmbito da valorização do profissional, sendo construída no e pelo conhecimento das experiências desse grupo. A formação continuada deixa, portanto, de ser simplesmente a complementação da inicial e passa a se constituir na perspectiva defendida por Canário (1994, p.55), passando a "contribuir para melhorar a escola, reinventando-a, redefinindo, em simultâneo, os contornos de uma profissionalidade docente".

A Secretaria de Município da Educação, no período em que estive na supervisão, de 1997 a 2004, proporcionou vários momentos de discussões e reflexões das questões ambientais dentro de uma proposta de formação continuada de professores(as). Oportunizou cursos de especialização em Educação Ambiental sob forma de convênios, com as instituições de ensino público e privado para os(as) professores(as) interessados(as). A procura por parte dos(as) professores(as) foi significativa e contamos com especialistas em Educação Ambiental com diversos interesses e graduações. Por pertencer a esse universo, justifico a escolha desses(as) profissionais para a realização de minha pesquisa.

A partir dessa breve contextualização, me proponho: identificar e analisar algumas representações sobre Educação Ambiental de três professores(as) especialistas, em Educação Ambiental, que atuam na Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria(RS).

### 2.3 Formação Docente e Educação Ambiental: uma aproximação necessária

Os nossos problemas sociais assumiram uma dimensão epistemológica quando a ciência passou a estar na origem deles. Os problemas não deixaram de serem sociais para passarem a serem epistemológicos. São epistemológicos na medida em que a ciência moderna, não podendo resolvê-los, deixou de os pensar como problemas. Daqui decorre a necessidade de uma crítica da epistemologia hegemônica e a necessidade de invenções credíveis de novas formas de conhecimento (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 117).

Uma das promessas da modernidade era uma “vida boa” e confortável para todos(as). Fazendo-nos crer que o sofrimento no presente seria em prol de um futuro melhor. Na ecologia e na Educação Ambiental não aconteceu diferente. Certas vertentes teóricas quando se referem a princípios e objetivos, falam em preservar e conservar o meio ambiente para as futuras gerações. Promessas, essas, que não foram cumpridas ou que é ainda mais grave: “onde o foram acabaram trazendo um conjunto de conseqüências extremamente degradadoras do espaço vivido” (BARCELOS, 2004, p.211) e, portanto, se transformaram em “problemas” aparentemente sem solução, pois,

A vida é um progresso que se paga com a morte dos indivíduos; a evolução biológica paga-se com a morte de inumeráveis espécies; há muito mais espécies que desapareceram desde a origem da vida que espécies que sobreviveram. A degradação e a desordem também dizem respeito à vida (MORIN, 2003, p.89).

A educação, nesse contexto, enfrenta problemas modernos para os quais não há soluções nas teorias e paradigmas vigentes. A educação em geral, e a Educação Ambiental em particular, assim como a teoria crítica pós-moderna procuram reconstruir a idéia e a prática da transformação social emancipatória (BOAVENTURA SANTOS, 2002). De acordo com este autor, na perspectiva pós-moderna, a educação consiste em construir um novo e vasto horizonte de alternativas de futuro. Um horizonte pelo menos não tão novo e tão vasto quanto aquele que a modernidade outrora construiu e que depois destruiu ou deixou destruir. Mesmo vivendo em tempos pós-modernos continuamos sonhando e

almejando uma educação para todos(as). Uma educação inclusiva, onde se respeite as várias etnias, religiões, saberes... Onde todos(as) tenham direito a voz e a vez.

Acredito que educar é também ter esperança. Semear com sabedoria e colher com paciência. Enfim é acreditar na vida e, sobretudo, no ser humano. Por isso, a tarefa de educar não é muito fácil, por que lidamos com seres humanos. Lidar com seres humanos é (re)conhecer as diferenças, os imprevistos, buscando dialogar com suas representações e imaginários. Portanto, a educação é um tema complexo, polêmico e estimulante. Boaventura Santos (2002, p.41) diz que “temos a sensação de estarmos na orla do tempo, entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu”. Apesar de estarmos engajados(as), envolvidos(as) e apaixonados(as) pela educação, ela nos dá uma sensação de medo, de angústia, de insegurança. Sensações, estas, decorrentes do fato de não fazermos a conexão entre a capacidade de agir e de prever.

Segundo Boaventura Santos a ação é uma decisão, uma escolha, mas é também uma aposta. Para este autor “o domínio da ação é muito aleatório, muito incerto. Impõe-nos uma consciência muito aguda dos imprevistos, mudanças de rumo, bifurcações e impõe-nos a reflexão sobre a sua própria complexidade” (1996, p.117).

Por isso, nós professores(as), frente às incertezas e aos desassossegos, nos questionamos constantemente. Algo na perspectiva sugerida por Tardif, onde:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas ‘transmissores’ de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaborada pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaboradas pelos ideólogos da educação, constituiriam todo o saber dos professores? (2002, p.32).

São embates como estes, que nós educadores(as), encontramos ao longo de nossa trajetória. Saber o conteúdo não é mais suficiente, é preciso também “saber ensinar”. Há que se (re)organizar os saberes e o trabalho escolar para que eles possam nos (re)aproximar da realidade na qual estamos atuando ou vamos atuar.

A esse respeito, Freire (1999) enfatiza os diferentes saberes necessários à prática educativa, bem como a relação existente entre eles e a dificuldade que nós

professores(as) temos frente aos mesmos, por isso, há que se construir espaços e tempos de formação continuada que nos possibilitem repensar algumas de nossas representações instituídas no decorrer de nossas experiências pessoais e profissionais.

No campo da pesquisa, os saberes dos(as) professores(as) são considerados um campo novo, ainda pouco vivenciado pela educação. Não nos preocupamos em dialogar com esses saberes no cotidiano escolar. Preocupamo-nos mais com respostas prontas e verdades absolutas do que, propriamente, com questionamentos e/ ou situações desconhecidas. Dificuldades estas que são decorrentes da nossa pequena habilidade perceptiva e sensitiva, enquanto profissionais da educação. Há que se fazer uma (re)leitura de mundo, de termos um novo olhar frente aos anseios e expectativas dos(as) alunos(as) e, conseqüentemente, da comunidade escolar. Talvez, assim, pudéssemos responder algumas perguntas antigas, mas ainda, sem resposta. Perguntas como as feitas, por exemplo, por Arroyo que se indaga:

Por que resistimos tanto a perceber que essa criançada e moçada não eram mais as mesmas? Porque teríamos de rever nossas imagens profissionais. Redefinir imaginários dos alunos exige redefinir imaginários da docência e da pedagogia. Uma tarefa inadiável diante da infância e da adolescência quebradas pela barbárie da sociedade (2004, p.11).

Trabalhamos ainda, em pleno século XXI, com as chamadas “grades curriculares” e os ditos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que precisamos “aprender” e “aplicar”. Aliando-se a isso, ainda, acreditamos que o(a) “professor(a) ideal” é aquele(a) que sabe o seu conteúdo, sua disciplina e seu programa. Esquecemos da importância de valorizar os saberes práticos baseados nas experiências cotidianas dos(as) alunos(as). Segundo Boaventura Santos (2003) existe por um lado o esforço incansável para articular os saberes dispersos, o esforço para a reconstituição e, por outro, o contramovimento que os destrói.

Nesse contexto, a Educação Ambiental passa a ser mais uma das possibilidades de repensar o nosso papel frente aos problemas sociais, mas, fundamentalmente, no que diz respeito às práticas pedagógicas. Por ser um tema relevante, significativo, mas, principalmente preocupante. Um tema de interfaces, dito por Barcelos (2006), que faz-nos sentir mais sensíveis, e ao mesmo tempo humildes, fragilizados(as) e incomodados(as). Ao mesmo tempo, nos mostra



possibilidades para vislumbrar novos caminhos, outras alternativas. Uma Educação Ambiental que possibilita a busca de parcerias e momentos de discussão com as comunidades escolares, poderes públicos. Percebe-se a Educação Ambiental como uma contribuição filosófica para a educação (REIGOTA, 1994b) que estimule uma discussão mais profunda do que é educação. Nesta mesma perspectiva está o que Maturana (1998) propõe quando questiona, para quê ou para quem e o que queremos da educação?

Tais questionamentos nos desafiam a conquistar espaços e tempos para repensar a educação em seu amplo sentido, bem como, refletir sobre a nossa prática pedagógica cotidiana, em sala de aula. Nos tornando, assim, professores(as) atentos(as) aos movimentos culturais cotidianos que permeiam o território educacional. Exercitar a reflexão sobre a própria prática poderá ser um dos objetivos da nossa formação, dependendo do enfoque que queiramos dar a ela e, inegavelmente, contribuirá para tornarmo-nos sujeitos do processo educativo, como coloca Perrenoud:

Um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Ele reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias, com o tempo que se vai e com a cooperação, assim como reflete sobre sua forma de superar limites (2002, p.198).

Considerando a fala do autor citado anteriormente, a formação de professores(as) necessita articular-se para proporcionar momentos de reflexão para que possamos (des)construir algumas concepções, representações e limitações muitas vezes cristalizadas no decorrer de nossa trajetória profissional. Representações estas, que, ao fim e ao cabo, se manifestam na forma de atitudes e ações em nosso cotidiano escolar.

O ato de refletir não é uma tarefa fácil. Leva muito tempo. Demanda persistência e traz alguns conflitos, tanto por parte dos(as) professores(as) quanto por parte da sociedade, pois, incorporamos, durante nossa trajetória profissional algumas representações, paradigmas e vícios que vêm nos acompanhando durante o percurso da história da educação. Enfim, são como representações (MOSCOVICI, 1978) que vão cristalizando-se ao longo do tempo em nossa cultura. Em contrapartida, o diálogo e a reflexão possibilitam que professores(as) e alunos(as)

busquem novas formas de pensar a prática educacional. Prática essa, que poderá ser (re)significada conforme a idéia de Perrenoud:

Nunca é inútil saber mais, não para ensinar tudo o que se sabe, mas para se “ter uma margem”, dominar a matéria, relativizar os saberes e ter a suficiente segurança para realizar pesquisas com os alunos ou para debater o significado dos saberes (2002, p.49).

Isso de certa forma nos desafia a perceber a importância dos diferentes saberes e, nesse caso, em especial, os experienciais. Os saberes experienciais são os adquiridos durante a trajetória da prática docente e não apenas aqueles oriundos das instituições de ensino superior, dos currículos escolares e aqueles que se encontram sistematizados em teorias ou doutrinas. São os que se consolidam “através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano e, são elementos constitutivos da prática docente” (TARDIF, 2002, p.49). São os que vão sendo (re)pensados e (re)significados no decorrer da vida profissional. Nessas circunstâncias, o(a) professor(a) passa a ser também um(a) formador(a). Passa a interagir e compartilhar seu saber prático com seus pares e, busca espaços privilegiados para troca de vivências e experiências como em reuniões pedagógicas, congressos, seminários, fóruns, etc. Como consequência, desenvolve e amplia seu estilo próprio, adquire autonomia, conquista uma profissionalidade e, passa a ser reconhecido(a) pelos(as) próprios(as) colegas e comunidade escolar.

Há que se trazer para a escola momentos de debates para que possamos nos aprofundar sobre as relações entre as trajetórias escolares e humanas dos(as) alunos(as), que ao mesmo tempo são parecidas, são diferentes e se confundem. Para não nos depararmos com frases chocantes, como essas destacadas por Arroyo:

Se desse pra viver sem escola eu preferiria viver sem escola... ‘Não pode ser essa a lembrança da escola de alunos por quem tanto nos esforçamos’, reagiu uma professora. Nos depoimentos de outro jovem encontramos lembranças próximas: ‘a escola não me cativa, não despertava interesse...’ Não terão outras lembranças mais positivas de suas trajetórias escolares? E se escutássemos o que as alunas e os alunos têm a nos dizer sobre suas trajetórias escolares? (2004, p.93).

Cada vez mais estamos convencidos(as) da necessidade de um repensar dos espaços formativos da escola. Uma escola que favoreça um modo de pensar mais livre e aberto a fim de nos tornar pessoas autônomas e mais solidárias. Uma autonomia como a sugerida por Boaventura Santos para quem:

Autonomia alimenta-se de dependência; dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos, bem entendido, de um cérebro, ele próprio produto de um produto genético e dependemos também dos nossos genes (1993, p.97).

Essa organização precisa ousar ir mais longe. Discutir o papel da gestão escolar que deverá participar ativamente de todas as atividades, inclusive pedagógicas e, principalmente, estar imbuída nos interesses coletivos. Há que promover-se encontros gerais onde possam ser discutidas todas as expectativas da comunidade, bem como, proporcionar aos(às) professores(as) a formação continuada, como contribuição na construção dessa outra perspectiva. Espaço onde todos(as) colaborem na construção de projetos interdisciplinares e cooperativos. Segundo Mairena (2000 apud MORIN, 2002, p.21) “a finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a ‘des-saber’ o sabido e a duvidar da sua própria dúvida”.

O contato dos(as) professores(as) com seus pares, nesse momento, é de fundamental importância. Pode acontecer em diferentes momentos como, por exemplo, nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e secretarias de educação ou na socialização das temáticas com o grupo da escola, como nas reuniões pedagógicas. As reuniões pedagógicas podem se constituir em momentos muito ricos, de (re)planejamento, de reflexão e onde (re)discutir-se-ão os “ditos” problemas enfrentados no cotidiano. Lugar e momento de reflexões e discussões de temáticas que são de interesse de todos(as) e que servirão como crescimento pessoal e coletivo. Temáticas estas que contribuirão para (des)construções e (re)construções de representações e imaginários, bem como, auxiliarão para (re)conhecer os(as) nossos(as) alunos(as), conviver com suas novas imagens, como destaca Arroyo (2004,p.14) sem idealizá-las nem demonizá-las. Vendo-os nem como “anjos, nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias existenciais. Nosso ofício é acompanhá-los como são”.

Como ponto de partida, podemos interagir com as vivências e experiências da comunidade escolar, valorizar suas culturas. Maturana; Verden-Zöllner (2004,

p.89) explicitam na sua obra que “o modo como vivemos com nossas crianças é, ao mesmo tempo, a fonte e o fundamento da mudança cultural e o mecanismo que assegura a conservação da cultura que se vive”. Com isso, estaremos nos aproximando do universo de seus/ suas filhos(as). (Re)descobrir a história de vida dos(as) nossos(as) alunos(as), nos aproximar de suas representações e imaginários e, principalmente, o que eles(as) têm a compartilhar conosco, seus saberes, seus anseios, suas expectativas, suas representações. É um grande desafio, pois:

Não parece que faltem no mundo de hoje situações ou condições que nos suscitem desconforto ou indignação e nos produzam inconformismo. Basta rever até que ponto as promessas da modernidade permanecem incumpridas ou o seu cumprimento redundou em efeitos perversos (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p.23).

Para tanto, há que valorizar os conhecimentos prévios dos alunos(as). Proporcionando, assim, espaços e tempos de diálogos e escutas, despertar suas curiosidades, construir e reconstruir seus saberes e, principalmente incentivá-los(as) a sentirem-se sujeitos do processo de aprender. Com essas premissas estaremos contribuindo na formação de seres humanos criativos e reflexivos. Arroyo, relembra que:

Humanizando nosso olhar docente poderemos estar reeducando o prazer, a alegria, a sensibilidade, a imaginação, a interrogação... Potencialidades que entram em jogo quando o foco da mirada humana são crianças, adolescentes, jovens ou adultos. A mirada humana sobre os(as) educandos (as) poderia ser humanizadora da docência (2004, p.65).

O tema central, que reforça Freire (1999), na sua obra *Pedagogia da Autonomia*, é o saber ensinar e aprender, onde educadores(as) e educandos(as), numa constante troca, diálogo e respeito mútuo, vão construindo-se como seres humanos sociais e ecologicamente mais cooperativos. Parece que nós, professores(as), mesmo refletindo e discutindo sobre tudo isso, não estamos nos dando conta de sua importância. Estamos deixando o desestímulo e o cansaço nos vencer. Há que lembrar que os(as) alunos(as) são diferentes, como nós também somos diferentes. Temos que continuar acreditando em nós mesmos(as), nos(as) alunos(as) e, na convivência de idéias, para não estarmos gerando alunos(as) despreparados(as) e desencantados(as) para e com a vida.

Como professores(as), há que entender mais sobre o mundo que somos e sobre o mundo em que estamos. Maturana; Rezepka (2000) expressam que somos seres humanos que vivemos no presente; o futuro é um modo de estar no presente, e o passado também. Portanto, é com o presente que devemos nos preocupar, pois como poderemos aceitar um futuro que surge desse nosso modo de pensar e agir? Precisamos contribuir com a formação de seres humanos para o presente, onde sejam dignos de confiança e respeito, bem como ter consciência social e ecológica. Para isso, precisamos mudar a nossa maneira de pensar e agir. Não é muito fácil, mas essencialmente, precisamos ter coragem para alcançar vãos mais altos, ter presente que a aventura da vida não perderá os seus mais atrevidos e sedutores momentos (CHALITA, 2005). Deparamo-nos, assim, com um compromisso muito sério a ser assumido pela escola. Espaço, este, onde o processo educacional ocorra em todas as instâncias de formação e disciplinas do currículo. Uma escola que almeje uma mudança educacional que não só extrapole as orientações e conteúdos, mas também envolva práticas pedagógicas inovadoras, de caráter multi e interdisciplinar, bem como privilegie o planejamento coletivo e o trabalho de equipe em que cada componente curricular submeta seus interesses a um objetivo mais amplo e que transcenda os limites de sua disciplina, projetando, assim, uma educação contextualizadora, motivadora e de qualidade. De acordo com Nóvoa (1995, p.16) “mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”.

A escola, hoje, ainda continua numa concepção reducionista, pois há mais de duas décadas pouco tem se preocupado com a ação pedagógica, isolando-a dos universos sociais que a envolve. Pois, segundo Morin (2003, p.18) “a metodologia dominante produz um obscurantismo acrescido, uma vez que já não há associação entre os elementos disjuntivos do saber, já não há possibilidade de os reunir e de refletir sobre eles”. Surge, então, a necessidade da escola (re)organizar-se, valorizando as relações no espaço da sala de aula, proporcionando a utilização de outras metodologias e um novo olhar para o desenvolvimento curricular. Criar espaços onde realmente aconteçam as relações, as interações, a produção do conhecimento e a valorização dos saberes das pessoas envolvidas. Nesse sentido, a escola passa a adquirir identidade própria, a ser o espaço educativo onde se discutem importantes decisões: educativas, curriculares e pedagógicas, bem como

retomar o lugar de referência de projetos formadores. Apesar de nós professores(as) sermos um dos sujeitos da organização escolar, é indispensável romper com a idéia de que a organização escolar pertence apenas ao corpo docente. A escola somos todos nós (pais, mães, alunos(as), professores(as), funcionários(as), comunidade). Há necessidade de inserção das famílias e comunidades para poderem conquistar a capacidade de decisão coletiva, juntamente com os(as) professores(as), não desmerecendo o espaço e o papel de cada um(a) nesta perspectiva.

A profissão de professor(a), neste momento, encontra-se num processo de redefinição e diversificação de suas funções no contexto escolar. Como coloca Schön:

Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem, então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação (1992, p.85).

Quando se refere à profissão professor(a), o espaço escolar é tão importante quanto saber ensinar no dia a dia. O(a) professor(a) sente-se imbuído(a) do saber-fazer e no saber ser incorporando essas atitudes por meio da socialização profissional. Passa, então, a fundamentar sua prática, o que ele(a) faz, em sua história profissional. A escola, em sua nova estruturação, precisa proporcionar espaço e tempo para que os(as) professores(as) possam compartilhar seus saberes e/ ou experiências, proporcionando o planejamento coletivo para que viabilize a construção de projetos sociais que valorizem o crescimento de todos(as). Nesse contexto, a escola, mais do que nunca, precisa construir espaços de possibilidades. Sabemos que o conhecimento se dá numa construção social, aprendendo a cultivar em nós, professores(as), a virtude da tolerância. Tolerância, essa, que nos ensina a (com)viver com o diferente: a ele ensinar e com ele aprender. Tolerância no sentido defendido por Freire quando afirma que:

O convívio com as diferenças me ensinou a viver, a encarnar uma posição ou uma virtude que considero fundamental não só do ponto de vista político, mas também existencial: a tolerância... A tolerância não significa de maneira alguma a abdicação do que te parece justo, do que te parece bom e do que te parece certo. Não, não, o tolerante não abdica do seu sonho pelo qual luta intransigentemente, mas respeita o que tem sonho diferente dele. Para mim a tolerância é a sabedoria ou a virtude do conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico. Neste sentido ela é uma virtude revolucionária e não liberal-conservadora (1985, p.27).

Para que isso aconteça, precisamos do comprometimento de todos(as) e, inevitavelmente, do poder público que é o gerenciador desse espaço e tempo. Mas, sem sombra de dúvida, a comunidade escolar precisa querer mudar, (trans)formar-se. Com os(as) professores(as) envolvidos(as) afetiva e efetivamente numa discussão pedagógica/ metodológica candente.

Nós educadores(as), temos vivido e convivido com diversas crises, não só no que se refere a nossa vida pessoal mas, principalmente, conflitos e/ ou crises na nossa vida profissional. Crises de valores, de sentimentos, de relações intra e interpessoais e ecológicas.

Há que lembrar que os(as) professores(as) são profissionais e também pessoas que possuem conflitos, angústias, incertezas, emoções, tanto quanto os(as) alunos(as). Ambos se encontram num momento delicado. As pessoas mudaram, a sociedade mudou e a educação não pode continuar a mesma.

A falta de alguns pressupostos nos torna amarrados para minimizarmos alguns dilemas da nossa profissão como, por exemplo, quando trabalhamos com os saberes, os separamos, os fragmentamos entre as disciplinas. No entanto, já sabemos que precisamos reuni-los, integrá-los, assim como os problemas que nos desafiam. Isso, muitas vezes, não nos permite perceber o contexto em que trabalhamos, não consideramos as perspectivas locais e planetárias. Tal atitude impossibilita-nos enxergar o nosso ofício de outra maneira. Uma maneira mais cooperativa, comprometida e responsável.

Para tanto, há que se desenvolver um currículo e uma pedagogia que se preocupem com a especificidade da diferença. Sabendo que as diferenças são construções históricas e culturais precisamos promover diálogos que nos permitam trabalhar juntos, apesar de nossas diferenças, pois, como afirma Cury (2003,p.46) “a verdadeira autoridade e o sólido respeito nascem através do diálogo”.

É fundamental envolvermo-nos nos debates educativos e nas pesquisas. Valorizar nossa história de vida, nossos saberes, nossa trajetória, bem como, refletir sobre o nosso mal-estar docente. Para isso, nós professores(as), necessitamos nos predispor, nos (re)organizar para entender e atender a todas essas provocações. Como conseqüência, identificar e buscar outras formas de ensinar através de uma formação individual e, conjuntamente, numa formação coletiva. Criar espaços de construção de projetos inovadores que possibilitem outras práticas pedagógicas. Exercitar diferentes olhares e possibilidades que vão revigorar a construção de propostas e projetos coletivos.

A formação continuada, nesse sentido, pode nos fortalecer como pessoas e profissionais. Vamos ver que somos capazes, com a ajuda do(a) outro(a) e/ ou dos(as) outros(as), de ensinar e aprender num processo dialógico, interativo e ecológico (REIGOTA, 1994a). Vamos resgatar o otimismo profissional pelo enfrentamento dos problemas, reconhecendo nossos limites e nossa força e, não pelas suas negações.

Ao longo de nossa prática cotidiana, vamos adquirindo outros conhecimentos, habilidades, crenças, valores que no decorrer do tempo vão nos auxiliar no processo de reflexão, bem como contribuirão para que nos modifiquemos. Teremos, então, condições e ousadia para (re)inventar, criar nosso próprio estilo e, principalmente, fazer da sala de aula um espaço de produção, de transformação e de mobilização dos diferentes saberes e, sobretudo, um lugar aprazível para nossos(as) alunos(as) e para nós, professores(as) também. Tardif (2002) comenta que quando nos colocarmos como sujeitos do conhecimento e verdadeiros seres sociais, vamos nos reconhecer e reconhecer o outro, como pares que podem aprender uns com os outros.

A formação, inegavelmente, precisa passar pela reflexão sobre a prática docente e pedagógica da escola nos seus contextos. A escola passa a ter outra "cara". Será o lugar de onde emergem as atividades de formação dos profissionais, que servirá dentre outras funções para identificar problemas, construir possíveis soluções e definir projetos, bem como o universo do conhecer e (re)conhecer as limitações. Conhecendo-se, parte-se para elaborar o entendimento do cenário de seus problemas, mobilizando suas experiências, saberes e idéias e, conseqüentemente, construir soluções possíveis.



A organização escolar passa a vivenciar outros padrões organizativos e mentais. A motivar a aprendizagem coletiva através da prática, intercâmbio e colaboração. Adquire, assim, confiança e competência, que a torna capaz de aprender com as experiências passadas e presentes. Assim, lidaremos com calma e criatividade com os dilemas e/ ou conflitos inerentes tanto ao fazer pedagógico quanto aos processos de gestão/ organização do espaço escolar. Torna-se, desta forma, sensível às necessidades do meio, utiliza o saber adquirido para tornar menos árdua à busca de soluções, respondendo com criatividade quando os erros forem detectados e recuperando, assim, a credibilidade social.

## **2.4 Representando a Educação Ambiental no Cotidiano Escolar**

Para mim, a possibilidade de sobreviver dignamente neste planeta, depende da aquisição de uma nova mentalidade. Esta nova mentalidade precisa, entre outras coisas, ser talhada em uma epistemologia radicalmente diferente que irá orientar as atitudes relevantes. Assim, sendo, acima de toda a sua intrínseca beleza, os meandros epistemológicos me parecem imprescindíveis (VARELA, 2001, p.46).

Cada vez fica mais visível e premente a necessidade de levarmos em consideração, na formação de professores(as), os saberes e fazeres que desenvolvemos no exercício de nossas atividades escolares. Isto se justifica, entre outras questões, pelo fato de que é o território da escola um ambiente dos mais propícios para fazer-se a relação entre conhecimentos e/ ou com os diferentes saberes dos(as) professores(as), pensando, concomitantemente, a formação e a gestão escolar. Nóvoa reafirma a amplitude do espaço escolar quando assim se manifesta:

Trata-se de um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares (1995, p.20).

Acredito ser a escola uma organização que está constantemente aprendendo, bem como um lugar privilegiado para discussões e reflexões sobre as questões emergentes na sociedade. Dentre as quais situamos a Educação

Ambiental. Entendo que cabe a ela o papel de refletir sobre algumas representações e de apontar formas alternativas de reconciliar discursos, representações e atitudes, neste caso, particularmente, em Educação Ambiental (ARRUDA, 2002).

É oportuno ressaltar o que Reigota (1994b) sugere com bastante pertinência quando afirma que o espaço da escola pode constituir-se em um território privilegiado para a implementação da Educação Ambiental, desde que para tanto se dê oportunidade para a criatividade das crianças. Tal construção precisa levar em conta todas as disciplinas e/ ou momentos do processo educativo, pois, nenhuma disciplina está mais autorizada que a outra para a realização da Educação Ambiental. Nesse sentido, Barcelos (2001a) defende que não há um único lugar ou área de conhecimento por onde começar. Há que se começar por todos os locais possíveis e ao mesmo tempo. Talvez aqui resida não só o maior desafio, como também o paradoxo da Educação Ambiental, principalmente, levando-se em conta que a perspectiva reducionista, legada pela epistemologia cartesiana de ciência, tem ainda fortes influências no processo educativo o que pode dificultar ou até mesmo, como afirma Grum (1995, p.48), inviabilizar uma “adequada compreensão das questões ambientais em educação”.

A Educação Ambiental, nesta perspectiva, contribui como uma temática a mais para repensar o cotidiano escolar. Ela conta com profissionais de diferentes áreas do conhecimento que reunidos constroem vivências e trocam experiências. Através dos encontros e da diversidade de idéias, é que serão oportunizados, gradativamente, mudanças em nível pessoal e profissional que, em decorrência, contribuirão com a (trans)formação coletiva. Também será oportunizada a reconstrução de algumas representações sobre ecologia, cristalizadas no decorrer da história, como por exemplo: de que existem soluções individuais e ideais; de que os problemas ambientais são resolvidos exclusivamente pelos detentores do poder e, de que enquanto sociedade civil somos impotentes frente aos diversos acontecimentos. Por acreditar nestas mudanças é que esta pesquisa se apóia na concepção de Reigota (1994a, p.12), segundo a qual "a Educação Ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais com a natureza”.

A Educação Ambiental passa, atualmente, por um processo de reflexão e discussão, no âmbito educacional. De modo que é tarefa da escola promover

espaços onde se torne possível viabilizar aquilo que Maturana; Rezepka (2000, p.13) sugerem ao afirmar que a educação pode “permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possa atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem”.

Nesse sentido, o tratamento destinado às questões ambientais exige novas atitudes. Atitudes, estas, que transcendam os universos científico, técnico, sócio-econômico e político. Falamos em crise ambiental. Sabemos que a crise ambiental consiste, na verdade, numa crise das sociedades humanas em suas dimensões ética, social e técnica. Por isso, fazer uma análise crítica, ou talvez, uma autocrítica sobre o tema é relevante, inevitável e, sobretudo, dialogar com a idéia de Morin (2003, p.120) que diz “é preciso abandonar os programas, é preciso inventar estratégias para sair da crise. É preciso freqüentemente abandonar as soluções que remediavam nas crises antigas e elaborar soluções novas”.

Infelizmente, no decorrer da história da educação, foram feitas algumas escolhas, mas elas não foram às únicas possíveis. Não estamos aqui a fazer julgamentos e para achar culpados, mas, sim, buscando alternativas. Vivemos, portanto, uma crise ambiental planetária, onde pela primeira vez em sua história a humanidade se defronta com uma situação onde está em jogo a própria sobrevivência da espécie.

Penso na Educação Ambiental escolar como uma das vertentes do processo educativo, por ser desafiador, um tema transversal, por fazer parte do cotidiano escolar e pensar de maneira complexa e, para tanto, Morin (2003, p.126) diz que, a educação em geral, “necessita de uma mudança bastante profunda das nossas estruturas mentais”. Nesse sentido, a Educação Ambiental poderá contribuir para uma “outra” educação, aproximando uma relação de escuta e de diálogo entre os diferentes sujeitos e seus saberes.

Há um grande desafio ecológico posto aos(às) professores(as) de todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino, tanto como cidadão(ã), quanto como profissional. Desafio este, que exige o estabelecimento de momentos de reflexão, nas diversas formas de interação entre sociedade e meio ambiente, bem como, nas relações entre homem, sociedade e natureza.

Embora a Educação Ambiental, na atual conjuntura, busque uma abordagem interdisciplinar, o(a) profissional especialista possui um papel

fundamental como orientador(a) e articulador(a) no processo educativo. No nosso caso, o(a) professor(a) especialista em Educação Ambiental traz em sua formação um tempo maior dedicado ao estudo das problemáticas ambientais, podendo contribuir para que esta não tenha apenas um caráter meramente preparatório e voltado a um futuro distante, mas sim, seja mais uma das possibilidades presentes de participação social e desenvolvimento mental, fatores fundamentais ao pleno exercício da cidadania. Como se referencia Carvalho; Grun:

O educador ambiental, neste sentido, seria um intérprete dos nexos que produzem os diferentes sentidos do ambiental em nossa sociedade. Ou ainda, em outras palavras, um intérprete das interpretações socialmente construídas. Assim, a Educação Ambiental enquanto prática interpretativa que desvela e produz sentidos, estaria contribuindo para a constituição de um horizonte compreensivo das relações sociedade-natureza (2005,p.181).

Cada vez mais o espaço do(a) especialista precisa ampliar-se para que se possa discutir, no cotidiano escolar, com seriedade e responsabilidade a amplitude que o tema requer. A educação ambiental, sob este contexto, contribuirá para o diálogo com os imaginários e as representações dos(as) educadores(as) e educandos(as). Algo na perspectiva educativa defendida por Arroyo, quando afirma que:

Todas as 'minorias', poderíamos dizer todos os sem voz, infantes incluídos nesse imaginário social resignado e ordeiro vêm quebrando essas imagens: os camponeses, os povos das florestas, os indígenas, os negros e até as mulheres, o símbolo mais cantado da bondade e resignação (2004, p.43).

Desta forma, não há como pensar uma Educação Ambiental desvinculada de valores como cooperação, solidariedade, respeito mútuo, responsabilidade individual e coletiva, participação, comprometimento. Ao estimular esses valores, a escola poderá criar espaços de possibilidades que suscitem, no(a) aluno(a), o espírito crítico, a capacidade de fundamentar suas escolhas, o entendimento e a superação de suas limitações e possibilidades de ação e, principalmente, a compreensão da insustentabilidade ecológica de atitudes isoladas e individualistas. Daí a conotação integradora e interdisciplinar da Educação Ambiental.

Inúmeras reflexões apresentadas ao longo deste texto não estiveram, entretanto, presentes no decorrer da formação inicial dos(as) educadores(as). É

imprescindível, nessa perspectiva, "que as práticas profissionais se tornem terreno da formação", como ressalva Marques (1992). Vemos então, a Educação Ambiental como alternativa, pois, possibilita ao(à) educador(a) a transformação de sua própria prática. Prática, esta, que parte do entendimento do espaço privilegiado que o território da escola, da sala de aula representa nesse processo. O(a) professor(a) situando-se como alguém que produz conhecimento a partir das relações sociais e ecológicas que estabelece, bem como na busca da edificação de um mundo social e ecologicamente mais justo.

Ao comentar a importância da contribuição da educação escolar para um repensar de nossas representações e práticas em educação e em Educação Ambiental, Azevedo assim se manifesta:

A escola precisa estar refletindo suas representações sociais, para a partir delas, ir construindo novas representações e relações, mais flexíveis, mais contextualizadas, mais construtivas, mais transformadoras e que respondam com mais eficiência às perspectivas socioambientais, transformando a escola, de fato, num lugar de formar cidadãos para enfrentar as nuances da realidade brasileira e planetária (1999, p.79).

Assim sendo concordo com o que diz Barcelos (2005a) quando este afirma que a Educação Ambiental, ao trazer para o cotidiano das relações professor(a)/aluno(a) os aspectos humanísticos dos problemas ecológicos, pode ser um elemento a mais na busca de aprofundamento democrático e de construção de uma sociedade local e planetária ecologicamente mais justa.

### 3 SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEUS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A necessidade de fazer da representação uma passarela entre os mundos individual e social, de associá-la, em seguida, à perspectiva de uma sociedade em transformação, estimula a modificação... Trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação: não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer (MOSCOVICI, 2001, p.62).

Transitar pelo termo “metodologia” ou “metodologias” numa época em que está havendo uma desconstrução de conceitos, de concepções, de representações, de paradigmas, de verdades e de certezas é mais um dos desafios a ser enfrentado na pesquisa. Para Arruda (2002) “a metodologia então é uma via de negociação para caminhar entre ou com as tensões”. Esta mesma autora e pesquisadora, das Representações Sociais e da Educação Ambiental, adverte que talvez o maior desafio na construção metodológica da pesquisa não se deve a dicotomia qualitativo/ quantitativo. Para ela:

O desafio que se coloca, então, na construção da metodologia, não se situa nas falsas dicotomias: ele provém do caráter do ato investigativo, e também do nosso objeto, que é historicamente situado, mas móvel, que é rígido e fluido, que se constrói com a razão, mas também com a emoção, que conjuga memória e aspiração, herança e esperança, e que atrai curiosidade tanto quanto a ambição. Provém também da extensão dos limites com que temos que lidar, e estas dificuldades só fazem se acrescer quando nos colocamos numa postura complexa, inclusiva, processual, dinâmica, inovadora (2002, p.15).

Conforme Boaventura Santos (2002) estamos vivenciando uma época de instabilidades e transições que nos coloca frente a um novo cenário. Segundo ele, talvez nem tão novo, mas impactante, onde se sente que mudaram algumas maneiras de se viver, logo, mudaram as formas de ser e de estar no mundo. O sociólogo português Boaventura Santos (1996) ao se referir aos desafios a serem enfrentados, nos tempos de pós-modernidade em que hoje vivemos, chega a afirmar que é de tal magnitude a desorientação em que nos encontramos e, que os mapas que até então nos foram confiáveis perderam sua capacidade de nos orientar. Para ele “os mapas que nos são familiares deixaram de ser confiáveis”. Por outro lado, e aí reside nosso desassossego, está o fato de que os futuros mapas a

serem cartografados não passam de linhas tênues “pouco menos que indecifráveis” como diria Boaventura Santos(1996, p.41). Tal fenômeno exige, também, que repensemos algumas de nossas representações sociais. Neste sentido, coloca-se a necessidade de transitar por diferentes caminhos investigativos, nesse caso, em especial, através de uma abordagem que possibilite nos aproximar de novas imagens, de outras representações para que tenhamos possibilidades de (re)vigorar as relações entre os sujeitos, redefinir nossa profissionalidade e, com isto, reinventar a nossa prática cotidiana. Já para Barcelos (2005b) pesquisar, nos tempos atuais, está a exigir uma radical reflexão sobre nossas representações, por exemplo, sobre o papel desempenhado pelas metodologias. Para este autor:

Assim como os navegadores não podem abrir mão de seus mapas para se orientarem nas viagens, nós também não podemos prescindir dos nossos. Da mesma forma que os mapas dos navegadores precisam dialogar com a realidade física territorial para, assim, representá-la, nós, pesquisadores(as) em educação, também precisamos de mapas que nos possibilitem dialogar com os territórios simbólicos daqueles e daquelas que habitam os espaços-tempos do processo educativo (BARCELOS, 2005b, p.68).

Com isso, o autor alerta que cada temática emergente está a exigir um novo processo de abordagem. Se não novo, no mínimo, teremos que adaptar os antigos. Aqueles que nos foram familiares. Para que isso ocorra é necessário que estejamos atentos(as) para a permanente busca de familiarização daquilo que nos é estranho e, não como nos portamos até agora: repelindo aquilo que não nos é familiar. Aquilo que não dominamos e/ ou não conseguimos “enquadrar” em nosso “método de abordagem”, em nossa “metodologia de pesquisa científica”.

Ao refletir sobre uma cartografia simbólica das representações sociais, em tempos pós-modernos, Boaventura Santos (2002) alerta para a necessidade de estarmos atentos(as) a alguns sinais que começam a denunciar a necessidade de mudanças em nossas representações e práticas metodológicas. Para este autor:

Todos os conceitos com que representamos a realidade e à volta dos quais construimos as diferentes ciências sociais e suas especializações, a sociedade e o Estado, o indivíduo e a comunidade, a cidade e o campo, as classes sociais e as trajetórias pessoais, a produção e a cultura, o direito e a violência, o regime político e os movimentos sociais, a identidade nacional e o sistema mundial, todos estes conceitos têm uma contextura espacial, física e simbólica, que nos tem escapado pelo fato de os nossos instrumentos analíticos estarem de costas viradas para ela mas que, vemos agora, é a chave da compreensão das relações sociais de que se tece cada um destes conceitos. Sendo assim, o modo como imaginamos o real espacial pode vir a tornar-se a matriz das referências com que imaginamos todos os demais aspectos da realidade (2002, p.187).

As pesquisas no campo das questões ecológicas são um dos exemplos onde este alerta feito acima por Boaventura Santos pode nos ser de grande ajuda. Segundo Alves-Mazzotti (1994), os estudos a partir do Imaginário Social e das Representações Sociais iniciaram na década de 60, crescendo gradativamente na década de 80. Estes estudos atingem um número significativo de trabalhos e pesquisas no processo educativo, havendo então a expansão destes conhecimentos, tornando este, um campo de pesquisa muito vasto na medida em que interage com os diferentes saberes e/ ou áreas de conhecimento. Conforme Ferreira:

A capacidade de imaginar é um processo incessante de criar antecipadamente o novo, o inexistente ainda, conferindo ao homem uma originalidade marcante: o ser capaz de concretizar nas coisas e nos outros os seus próprios traços: plasmar-se, plasmando o mundo que o cerca. (2004, p.289).

O espaço escolar é de grande importância no sentido de romper com algumas concepções ou representações cristalizadas no imaginário de professores(as) e educandos(as). Passando, assim, a ser um espaço de formação da pessoa e, proporcionando condições que permitam aos(às) educandos(as) refletirem sobre algumas de suas representações e imaginários sociais. Uma das funções desta tarefa é ampliar nos(as) professores(as) sua capacidade de ação e reflexão no mundo em que vivem. Neste sentido, o grande desafio é re(inventar). É na visão de Barbier (1994) “aflorar os diferentes imaginários, as diferentes representações que serão diversificadas de acordo com a concepção de vida de cada um”.



As pesquisas que buscam dialogar com as representações sociais em geral, e na educação em particular, nos possibilitam alguns avanços no sentido de, como sugere Oliveira:

Desvelar a dimensão simbólica da escola é considerar os grupos sociais que nela interagem. Estar atento às manifestações dos sujeitos na sua interação cotidiana é fundamental para compreender a complexidade e heterogeneidade das relações intersubjetivas (2005, p.61).

Nas pesquisas em educação a teoria das representações sociais tem contribuído de forma crescente para o estudo de questões específicas em diversas áreas. Se considerarmos, o que sugere Madeira (2000, p.241), “em educação somos constantemente aprendizes e ensinantes”. Tal condição nos leva a crer que aquilo que somos, ou seja, as representações que temos são construídas através da história, no decorrer de nossas vidas e, a mesma autora (2000, p.241) diz que “em meio ao qual, afetos, valores, necessidades, estereótipos, imagens, símbolos, demandas e interesses articulam-se em palavra proferida ou silenciada, palavra entendida ou negada”. Já na opinião de Barcelos:

As representações não servem exclusivamente para fazer a integração daquilo que não é familiar... Podem-se encontrar trabalhos de investigação e estudo nas mais diferentes áreas do conhecimento, onde esta teoria está sendo testada e/ou já se encontra em processo de consolidação avançada (2002, p.262).

O pensador romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici um pioneiro no estudo das Representações Sociais afirma que, estas são adquiridas e elaboradas no processo de troca e de interações entre o(a) pesquisado(a) e o(a) pesquisador(a), sendo assim, construídas no decorrer da pesquisa e de forma compartilhada. Elas (as representações sociais) estão permanentemente abertas a novas possibilidades investigativas. É importante o que ressalta este autor ao dizer que:

As representações coletivas são lógicas e refletem a experiência do real. Entretanto, na medida em que criam algo ideal, distanciam-se do lógico. E uma vez formadas, adquirem certa autonomia, combinam-se e transformam-se segundo regras que lhes são próprias. Mais ainda assim, a elas se misturam um germe de delírio, que as distancia do caminho seguido pela razão (MOSCOVICI, 2001, p.48).

Para um dos pioneiros no estudo e pesquisa sobre Representações Sociais e Educação Ambiental no Brasil, Marcos Reigota, as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que, através delas, buscam compreender e assim transformar sua realidade ou aspectos dela. O mesmo autor ressalta que, a partir das representações sociais de meio ambiente dos(as) professores(as) pode-se perceber um pouco sobre as práticas pedagógicas cotidianas relacionadas a este tema. Ele alerta para a necessidade da educação contemporânea:

Aprofundar o processo de domínio da leitura e da escrita, terá que trabalhar com a linguagem visual, ou seja, com o processo de “leitura”, desconstrução e reconstrução de imagens, e conseqüentemente de representações sociais expressas através de imagens visuais (1994a, p. 11).

O universo das Representações Sociais é bastante amplo. Aqui, referem-se, especificamente, às questões ambientais voltadas ao enfoque pedagógico à medida que possibilitam reflexões e diálogos sobre as diferentes representações.

Tive contato com a Teoria das Representações Sociais, como possibilidade de estudo e de pesquisa na educação em geral e na Educação Ambiental em particular, através de cursos de formação continuada que fiz com o Professor Valdo Barcelos. Tais cursos de formação eram desenvolvidos junto a um grupo de professores(as) da Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria.

Nós, professores(as) das escolas públicas municipais, começamos ouvir falar em Representações Sociais em Educação Ambiental, com um dos precursores dessa temática, aqui no município, que foi o professor Valdo Barcelos. O referido professor foi quem nos possibilitou momentos de reflexão e discussão dessa temática no cotidiano escolar em alguns cursos planejados conjuntamente com a Secretaria de Município da Educação (SMEd).

Dentro dessa ampla visão, Barcelos (2001a) enfatiza que a complexidade do ser humano não pode ser encarada por esta ou aquela área específica do conhecimento, mas, sim, estabelecer relações, as mais amplas possíveis, pois só assim poderá viabilizar-se tão difícil tarefa. Este escritor e pesquisador refere-se às iniciativas inovadoras no campo da pesquisa acadêmica, principalmente do ponto de vista metodológico, buscando relacionar à pesquisa sobre formas de implementação da educação ambiental no cotidiano escolar, aprendendo com aqueles(as)

educadores(as) e ecologistas, que não estão aderindo às saídas fáceis, ou métodos e alternativas tradicionais, como forma de enfrentar as questões ecológicas de nossa época.

## **4 REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o que dizem três professores(as)...**

### **4.1 Navegando e fazendo escutas**

A utilização da Técnica de Análise de Conteúdo nesta pesquisa teve como ênfase para o enfoque da Teoria das Representações Sociais em função das possibilidades desta teoria em permitir a aproximação com a elaboração e veiculação de conceitos, pré-conceitos, crenças, enfim, construções de imagens das realidades vividas pelas pessoas (TEVES; RANGEL, 1999).

A Teoria das Representações Sociais de origem Moscoviciana (1978) foi tomada com o intuito de nos aproximarmos de aspectos da realidade e não como uma teoria “decifradora” de mundos (BARCELOS, 2004). Servindo como um fio condutor para a leitura e análise das entrevistas, constituindo-se, portanto, este estudo em uma pesquisa de caráter qualitativo, onde foram buscadas as situações em que as representações sociais estivessem relacionadas e/ ou comprometidas com fenômenos da sociedade. Segui a orientação defendida por Spink, onde esta autora afirma que:

A pesquisa sobre as Representações Sociais, estando comprometida com situações sociais naturais e complexas, é necessariamente uma pesquisa qualitativa, entenda-se por pesquisa qualitativa uma tradição específica dentro das ciências sociais que depende essencialmente da observação de pessoas em seus próprios territórios e da interação com estas pessoas através de sua própria linguagem e em seus termos (1995, p.104).

Esta opção metodológica por uma análise qualitativa das falas, via Teoria das Representações Sociais, bem como a escolha de passagens consideradas significantes, acredito me possibilitaram identificar as representações sobre questões ecológicas mesmo que estas se apresentassem muitas vezes diluídas,

difusas nas falas, em função das características do material analisado, bem como do tema que me propus investigar: as questões ecológicas, que são construções complexas e fogem, muito freqüentemente, a conceituações científicas e quantificáveis em seus valores (REIGOTA,1994a).

Conforme Nascimento Schulze (1998), a complexidade de alguns fenômenos estudados, e dentre estes os ambientais, tem exigido a construção e adoção de metodologias mais integradoras e que levem em consideração o caráter interdisciplinar desta temática. Tal situação está a denunciar a necessidade de abordagens interdisciplinares que, por sua vez, exigem a adoção de metodologias abertas para a complexidade do fenômeno estudado. Esta opção de trabalho proporciona aquilo que Arruda (2000) denomina de uma abordagem que leve a construção de um campo interdisciplinar de pesquisa nas questões ambientais. Neste sentido é que, para esta pesquisa, lancei mão de uma metodologia diversificada de trabalho, buscando, assim, uma maior aproximação com o problema investigado.

Na opinião de Reigota (1999), um dos pioneiros no estudo das questões ambientais via Representações Sociais no Brasil, estamos presenciando um crescente interesse pelos estudos de ecologia através da Teoria das Representações Sociais na América Latina. No entanto, o número de trabalhos nesta área é, ainda, relativamente, pequeno. Tal fato é, a meu ver, mais um desafio para a construção de alternativas metodológicas de pesquisa nesta temática emergente.

Nas análises das falas utilizou-se também da Técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), que me possibilitou a identificação e atribuição de sentido e significado a determinadas passagens das entrevistas feitas com os(as) professores(as). Com isto busquei compreender os seus mecanismos de construção e comunicação entre os(as) mesmos(as) e as representações que emergiram nas diferentes situações apresentadas.

A opção pela entrevista semi-estruturada, deve-se, neste caso, ao fato de desejar que os(as) professores(as) participantes tivessem o maior grau de liberdade possível para expressar-se em suas idéias, manifestando seus saberes e experiências pessoais e também profissionais. Conforme afirma Trivinos numa entrevista deste tipo parte-se:

De certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pessoa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (1987, p.146).

Para esta pesquisa me referenciei e busquei dialogar com meus/ minhas colaboradores(as) da pesquisa numa vertente da análise de conteúdo mais próxima à visão pós década de 60. Neste período ocorreu uma certa “virada” nas pesquisas qualitativas onde esta técnica - análise de conteúdo - ampliou seu universo de compreensão teórica criando espaços para alternativas de análise mais diversificadas e com um campo teórico mais amplo, que está em acordo com o que defende Minayo, quando esta autora firma que:

Do ponto de vista operacional, análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Para isso a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem (1999, p.201).

A fim de realizar a análise de conteúdos fui em busca de algumas “escutas”. Refiro-me aqui a escutas no sentido de buscar identificar as representações que meu/minhas colaboradores(as) têm a respeito das questões ambientais. Para isso, tive alguns encontros com os(as) colegas professores(as), que se propuseram a participar da pesquisa. Encontros estes, que foram de maneira interativa, através do relato de experiências e vivências dos(as) mesmos(as) e que oportunizaram o diálogo entre a pesquisadora e os(as) participantes da pesquisa.

Com isto, busquei contemplar a sugestão feita por Barcelos quando o mesmo afirma que:

O primeiro conhecimento é o reconhecimento do outro. Essa afirmação pode parecer banal ou uma redundância, diriam outros(as). No entanto, é o primeiro passo para começarmos a desconstruir um imaginário de violência e intolerância. Talvez uma semente para uma cultura de paz (2006, p 103).

O reconhecimento do outro se dá através do diálogo e da escuta. Da valorização dos seus diferentes saberes e de suas diferentes representações. Foi um momento de muita riqueza, interação e aprendizado coletivo, sobretudo respeitando as diferentes maneiras de cada um(a) ser e estar no mundo.

#### **4.2 Pesquisando cenários e fazendo mapas**

Na primeira etapa desta pesquisa, foi realizado o levantamento documental, junto a SMEd-SM, sobre a formação inicial (graduação-licenciatura) dos cerca de 1.500 professores(as) em exercício na Rede Pública Municipal de Santa Maria<sup>2</sup>. Constatei que 80 (oitenta) deles(as) têm Curso de Especialização em Educação Ambiental.

Dei preferência àqueles(as) que cursaram e concluíram, com apresentação de Monografia, um Curso de Especialização em Educação Ambiental reconhecido pelo MEC.

Ressalto que considero este um número bastante significativo, tendo em vista que o tema Educação Ambiental é considerado, ainda, um tema emergente na educação brasileira em geral e, na educação escolar em particular.

Tal cenário nos mostra um grande interesse pela temática em questão - Educação Ambiental Escolar. Pode-se inferir, portanto, que mesmo se tratando de temática em processo de consolidação na educação escolar, já existe um nível razoável de interesse por parte dos(as) professores(as) em exercício sobre esse assunto.

Uma das expectativas, sobre este considerável número de profissionais que buscaram e obtiveram uma formação continuada em nível de Especialização em Educação Ambiental, é que os(as) mesmos(as) possam ser articuladores(as) e

colaboradores(as) ativos(as) no sentido de contribuir com a inserção desta temática nas práticas didáticas, metodológicas e pedagógicas escolares.

A formação continuada em Educação Ambiental é uma das alternativas defendida por Reigota, no sentido de ampliarmos as possibilidades de intervenção nas questões ambientais locais e globais a partir da Educação Ambiental escolar, alterando com isto:

Profundamente a educação como a conhecemos, não sendo necessariamente uma prática voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Trata-se de uma educação que visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas basicamente a participação dos cidadãos nas discussões sobre a questão ambiental (REIGOTA, 1994b, p.10).

Por outro lado, não se pode negar a atitude meritória dos(as) professores(as) em buscar ampliar seu repertório de conhecimentos (TARDIF, 2002) sobre as temáticas que surgem no cotidiano escolar. Há que se considerar, também, que cada vez mais os(as) professores(as) têm sido desafiados(as), convidados(as) e, porque não dizer, convocados(as), a darem sua parcela de contribuição no que diz respeito ao trabalho com as questões ambientais contemporâneas.

Da mesma forma, percebe-se um movimento bastante intenso no sentido de incentivar a participação de professores(as) nas atividades de formação continuada em relação à Educação Ambiental. Podemos perceber isto desde os documentos oficiais dos órgãos gestores das políticas públicas de educação – exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), LDB (Lei de Diretrizes e Bases), PRONEA (Programa Nacional de Educação Ambiental), IBAMA (Instituto Brasileiro de Meio Ambiente) – até programas conjuntos envolvendo, por exemplo, Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação na organização de cursos de formação continuada e de congressos científicos e de trocas de experiências. O número de professores(as) que atuam em sala de aula nestes congressos tem mostrado significativo aumento nos últimos anos (SATO, 2005).

Outro aspecto importante constatado é a diversidade de formação inicial presente no universo de professores(as) que buscaram especialização em Educação

---

<sup>2</sup> A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria é formada pela Educação Infantil e Ensino Fundamental (Séries Iniciais e Finais), sendo o Ensino Médio de responsabilidade do Estado.



Ambiental. Traçarei a seguir um mapa deste cenário e farei algumas reflexões sobre o mesmo que considero importantes para esta pesquisa.

A hegemonia, quanto à formação inicial, é dos(as) professores(as) de Ciências - Licenciatura em Primeiro Grau. Tal situação vai ao encontro de tudo o que se tem estudado e pesquisado até o momento no que diz respeito, por exemplo, sobre as representações hegemônicas dos(as) professores(as) sobre o que significa trabalhar com Educação Ambiental na escola. Ainda predomina uma visão naturalista e antropocêntrica conforme já demonstrou Reigota (1994b).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que percebemos um aumento significativo nas atividades de formação continuada, em Educação Ambiental, constata-se uma mudança ainda bastante lenta no ritmo de alteração nas representações do conjunto dos(as) professores(as) sobre o que significa trabalhar com Educação Ambiental na escola. Tal fato não é de se estranhar, na medida em que o tempo necessário para mudanças nas representações e imaginários de diferentes grupos sociais, em relação às questões ambientais, é, via de regra, bastante demorado. Como muito bem alertam os pesquisadores nesta área (NASCIMENTO SHULZE, 1995; REIGOTA, 1994b; BARCELOS, 1998; ARRUDA, 2000; SPINK, 1995).

Por outro lado, a diversidade de formação dos(as) demais professores(as), constatada, pode nos indicar que está em andamento um movimento de ampliação destas representações reducionistas sobre as questões ambientais contemporâneas. Mesmo sendo um movimento ainda pequeno já é um sinal alentador e que tende a se potencializar.

Acreditamos que este movimento tende a aumentar na medida em que os problemas ambientais locais e globais são cada vez mais notícia nos meios de comunicação. Da mesma forma dificilmente podem-se negar sua importância e urgência pelos mais diferentes segmentos políticos e ideológicos da sociedade.

### **4.3 Percorrendo as trilhas desta pesquisa**

Caminhando em direção aos(às) meus/ minhas colaboradores(as), ou por que não dizer, colegas de pesquisa, contatei com o setor de Recursos Humanos da SMEd, o qual me concedeu a listagem dos(as) professores(as) Especialistas em Educação Ambiental da Rede Pública Municipal de Santa Maria-RS. Através desta tive acesso aos nomes dos(as) especialistas, suas área de formação, escolas em que atuam e o endereço das respectivas escolas. Assim, dei início a essa etapa da pesquisa.

De posse das informações concedidas pela SMEd, escolhi os(as) três primeiros(as) colaboradores(as). Como único critério para esta escolha foi o fato de que cada um(a) deles(as) atuassem em instâncias diferentes. Nesse caso especificamente, um(a) representante da Educação Infantil; um(a) que desempenhasse a função no Ensino Fundamental (Séries Iniciais) e, um(a) integrante do Ensino Fundamental (Séries Finais).

Fiz o primeiro contato por telefone, com as escolas dos(as) referidos(as) colegas para marcarmos dia, hora e local para que eu pudesse expor o motivo pelo qual eu havia procurado a escola e, sobretudo, o(a) colega especialista em Educação Ambiental.

Fui muito bem recebida pelas escolas, principalmente pela equipe diretiva e, também pelos(as) colegas. Mostrei a eles/ elas o meu Projeto de Dissertação de Mestrado, divulgando a idéia da proposta e, principalmente, justificando o motivo pelo qual fui convidá-los(as) a participarem como parceiros(as) da pesquisa.

Como faço parte do Ensino Municipal de Santa Maria, achei que a aceitabilidade como professores(as) colaboradores(as) da pesquisa seria mais fácil, uma vez que são meus/ minhas colegas de magistério. Grande engano meu. Não foi muito simples.

Primeiramente senti-os(as) arredios(as). Somente após argumentar insistentemente sobre a importância e pertinência da temática para o cotidiano escolar, e, que seria mais uma contribuição para a formação de professores(as) da rede, é que houve melhor acolhimento.

Nas duas primeiras tentativas não obtive sucesso, as colegas não se propuseram a serem colaboradoras da pesquisa. Cada uma delas alegando seus motivos pessoais e profissionais.

A conquista pelo espaço de pesquisadora, naquele momento, continuou e, enfim, encontrei duas colaboradoras e um colaborador que se propuseram fazer

parte da construção dessa pesquisa: uma professora da Educação Infantil que a denominarei colaboradora (A).

A outra professora é do Ensino Fundamental de Séries Iniciais que vou chamá-la colaboradora (B).

Para não deixar o gênero masculino de fora, fui em busca de um colega, professor da Educação de Jovens e Adultos das Séries Finais que o nomearei colaborador (C).

Dando seqüência a caminhada, procurei-os(as) e marcamos os encontros nos dias, horários e locais escolhidos por eles/ elas, claro que considerando as suas disponibilidades e peculiaridades.

Nos dias, horas e locais combinados, anteriormente, entreguei o convite ao professor e as professoras para fazerem parte da construção metodológica como colaboradores(as) da pesquisa, bem como lhes entreguei uma cópia da Carta de Apresentação da SMEEd me concedendo o direito de acesso às escolas e aos(as) referidos(as) colaboradores(as), como pesquisadora, para iniciarmos as entrevistas semi-estruturadas. Organizamos, conjuntamente os encontros.

De acordo com os trâmites legais, iniciei a atividade com os(as) professores(as), nas suas respectivas escolas, explicando-lhes com mais detalhes como se dariam os nossos encontros posteriores.

Continuou não sendo muito fácil. Expliquei que seria um diálogo sobre as questões ambientais através de uma entrevista semi-estrutura, que usaríamos algumas questões orientadoras para iniciarmos o nosso “bate-papo” e que gravaríamos suas falas.

Quando falei que haveria gravação das falas, foi um “Deus nos acuda”. Os(as) colegas sentiram-se um pouco intimidados(as) com o “bendito” gravador. Isso que o “coitado” do gravador era pequeno, não era para causar tanto espanto, mas enfim, sentiram-se receosos(as). Também foi organizado por mim um diário, o qual denominei de diário de aterrissagem. Nele eu anotava os encontros com os(as) colaboradores(as) nos seus respectivos contextos. Com isto busquei aproximar-me de seus imaginários e representações sociais.

A partir de então, passei a anotar no diário de aterrissagem aqueles detalhes que considerava significativos para a complementação de suas falas, uma vez que o gravador, em alguns momentos, os(as) “impedia” de se expressarem com

mais naturalidade e propriedade. Estas anotações, posteriormente, foram mostradas, lidas e aprovadas por eles(as).

Apesar de o gravador ser um “inibidor de idéias”, um “limitador”, as entrevistas semi-estruturas, que foram gravadas em fitas cassetes, iniciaram e transcorreram tranqüilamente. Tivemos bons momentos de integração, pois pude compartilhar de alguns deles e, (re)lembrar meus tempos de escola, de sala de aula.

Gostaria de contar um pouquinho sobre a história de cada um(a) deles(as), lembrando sempre, que este foi o meu olhar, o meu ponto de vista, através das aproximações que mantivemos no decorrer dos encontros.

A colaboradora (A) é licenciada em Pedagogia – Educação Infantil. Começou o curso de graduação na UFSM. Depois iniciou a trabalhar como docente e fazia algumas disciplinas conforme a disposição de turno e horário. Demorou um pouco para terminar o curso uma vez que não conseguia conciliar o horário da universidade com a docência. Teve que prestar novamente vestibular para poder concluir o curso. O Curso de Especialização em Educação Ambiental foi realizado no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), à noite, no ano de 1999.

Ela atua há 17 anos no magistério. Inicialmente trabalhou em ambiente rural e, depois veio lecionar na zona urbana, por concurso público. A referida colega conta que muito estranhou a troca de ambiente. Eram situações vividas e vivenciadas completamente diferentes. Mas que aos poucos foi se adaptando a realidade urbana. Teve experiência como Coordenadora Pedagógica de Séries Finais, em uma escola urbana, de porte médio, permanecendo no cargo por aproximadamente um ano.

Conta ela que trabalhou em quatro escolas da rede municipal de ensino. A primeira delas foi uma escola núcleo, no distrito Dilermando de Aguiar, hoje município antecipado. As três outras escolas foram na zona urbana. Por último, está exercendo suas atividades docentes numa Escola Municipal de Educação Infantil. Trabalha com crianças do maternal e foi o local onde realizamos o processo interativo sobre as questões ambientais.

Tivemos alguns encontros na própria escola para que iniciássemos a entrevista semi-estruturada. No tempo em que conversávamos as crianças ficaram sob responsabilidade das estagiárias que lhe auxiliam. Algumas vezes nossa conversa precisava ser interrompida, pois nas Escolas de Educação Infantil são seguidos horários como os de alimentação e a chamada “hora do soninho”. Nestes

momentos a colaboradora (A), precisava se ausentar para seguir seu trabalho com as crianças, exercendo assim, o ato do cuidar. Mas isso não foi em momento algum, barreira para nosso diálogo. O único “empecilho” que tivemos foi com relação ao gravador. A professora se sentia pouco à vontade frente a ele. Tínhamos que ligá-lo e desligá-lo com frequência, pois a professora ficava um pouco nervosa e a voz custava a sair. Para suprir este imprevisto de pesquisa acertei com ela que eu faria anotações em meu diário de aterrissagem para posterior análise. Estas anotações lhe foram todas mostradas posteriormente e aprovadas por ela.

A colaboradora (B), é licenciada em Pedagogia pela, então, Faculdade Imaculada Conceição (FIC), hoje UNIFRA. Começou o curso de graduação na UFSM. Depois se transferiu para a UNIFRA. A transferência da universidade pública para a privada deveu-se ao fato de proporcionar a conclusão da graduação, pois com o início da carreira docente a referida professora tinha poucos horários disponíveis.

O Curso de Especialização em Educação Ambiental foi realizado, também, na UNIFRA, nos finais de semana, no ano de 2000. Começou a atuar na rede municipal há 16 anos como professora de Currículo por Atividades, com uma matrícula. Depois prestou outro concurso público no município totalizando 40 horas de trabalho. Surgiu, então a possibilidade de coordenar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, de porte médio, por três anos. Depois se transferiu com as 40h semanais para a outra Escola Municipal de Ensino Fundamental, com uma pré-escola no turno da manhã e uma primeira série no turno da tarde. Onde se encontra até o momento.

A colega professora preferiu que os nossos encontros fossem na escola mesmo, no turno da manhã. Tivemos alguns contratempos prazerosos, como a chegada da Imagem de Nossa Senhora Medianeira, na Capela da comunidade. Eu, a professora, os(as) alunos(as), os pais e as mães fomos até a capela, situada ao lado da escola, para receber a santa. Foi uma festa da comunidade escolar. Também houve a eleição para direção. A escola estava em polvorosa, alunos(as), professores(as), funcionários(as), pais e mães todos(as) envolvidos(as) no processo eletivo. Nesse mesmo dia, houve uma mostra de trabalhos confeccionados pelos(as) alunos(as) das 5ª séries com material reciclável. Havia um tempo para cada turma apreciar os trabalhos. Mesmo assim, conseguimos conversar a respeito da entrevista semi-estruturada.

A professora sugeriu que fizéssemos a atividade somente naquele dia. Mesmo com o barulho das eleições conseguimos realizar nossa gravação. Também não foi diferente a reação frente ao gravador. Quando percebeu a presença do gravador a professora ficou um pouco receosa. Disse-me que o microfone inibe, desconcentra e que a conversa sobre as questões ambientais deixa de ser informal.

O colaborador (C) é licenciado em Estudos Sociais, curta e plena pela FIC, hoje UNIFRA. O Curso de Especialização em Educação Ambiental, também, foi realizado na UNIFRA, em 2000. É professor de História e Geografia há 24 anos. Trabalhou em várias escolas públicas e privadas de nosso município. Inclusive numa delas atuou como Diretor de Ensino. Atualmente leciona numa escola privada e numa escola pública municipal, na Educação de Jovens e Adultos.

O referido professor optou por conversarmos em minha residência por achar mais conveniente para ele e, de certa forma, para me facilitar uma vez que tinha que me deslocar à noite para a escola. Tivemos alguns encontros e enfrentamos as mesmas dificuldades descritas anteriormente, sendo o gravador a maior delas. O gravador deixava-o tenso, preocupado e às vezes interferia em seu raciocínio. Mas o resultado foi muito bonito, que vamos observar e apreciar logo a seguir ao analisar suas falas.

As entrevistas semi-estruturadas foram transcritas por mim e encaminhadas a eles(as) para lerem e fazerem as considerações que achassem pertinentes e/ ou necessárias. Também me foi concedido o direito de trabalhar com as suas falas, através de uma Carta de Cessão.

Neste documento, eles(as) declaram, como depoentes, a cedência e a transferência gratuita, em caráter universal e definitivo, da totalidade dos direitos da autora sobre suas participações orais e escritas para a análise das falas a fim de prosseguir os caminhos da pesquisa.

Reafirmo, neste momento, que adotei a Teoria das Representações Sociais como uma teoria “orientadora do olhar” (BARCELOS, 2001a; 2004) frente às falas dos(as) colaboradores(as) após as transcrições das entrevistas.

Nestas entrevistas tomei como referência alguns aspectos que julgo importantes neste tipo de abordagem, bem como são representativas do momento de transição que ora vivemos. Algo na perspectiva sugerida por Oliveira, quando esta alerta que:

A complexidade do nosso tempo, a velocidade com que as informações e o conhecimento são produzidos e as exigências para compreender e responder minimamente as questões cotidianas exigem de nós uma atenção e um tratamento diferenciados (2004, p.14).

Para tanto, vou discorrer sobre cada uma das falas dos(as) meus/ minhas colegas com muita atenção, carinho e, sobretudo respeitando suas maneiras de ser e estar no mundo.

#### **4.4 Alguns tesouros encontrados pelos mares navegados**

Considero importante ressaltar aqui, o número expressivo de professores(as) especialistas em Educação Ambiental, que encontrei durante a trajetória da pesquisa. Não menos importante para mim é salientar que, ainda permanece evidente um quadro de hegemonia dos(as) professores(as) de Ciências o que só vem reforçar um vício de origem no trabalho com Educação Ambiental na escola.

Essa visão, historicamente hegemônica, é muito bem representada na fala da colaboradora (B) quando a mesma, ao narrar sua trajetória pessoal e profissional, assim se referiu a sua experiência como coordenadora pedagógica sobre o trabalho com Educação Ambiental no cotidiano escolar.

(...) Na EJA por ser por módulos, os conteúdos serem mais condensados, os professores sentiam assim, uma certa dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar, porque eles têm o conteúdo a trabalhar e tinham que vencê-lo, por que afinal eram duas séries num ano só. Geralmente esse aluno é aquele que trabalha durante o dia e não tem tempo de estudar. E sempre ou quase sempre atribuem ao professor de Ciências esse trabalho, apesar de ser um tema transversal, ele continua sendo acredito eu, mais cobrado das Ciências, sejam projetos ou assuntos referentes às questões ambientais.

Podemos perceber a narrativa da professora quando expressa a dificuldade que sente em realizar trabalhos com temáticas ambientais, no âmbito escolar. Tal fato vai ao encontro do que afirmava Reigota (1994a) quando alertava para o fato de que predominavam as representações naturalistas e antropocêntricas de Educação Ambiental.

Como vemos, mesmo passada mais de uma década, e de muito já se ter avançado, nas pesquisas e estudos em Educação Ambiental, ainda são muito marcantes as representações cristalizadas de que este tema se restringe aos aspectos físicos e biológicos do ambiente. Importante ressaltar que, tanto esta colaboradora, quanto os(às) demais são pessoas que têm uma trajetória de envolvimento com a Educação Ambiental. Os(as) três colegas são especialistas em Educação Ambiental e mostraram, em suas narrativas, que tinham envolvimento antes da especialização e continuaram tendo após a realização da mesma.

De outra forma, podemos também perceber na fala da colaboradora (B) "...E sempre ou quase sempre atribuem ao professor de Ciências esse trabalho apesar de ser um tema transversal ...", que não basta sabermos, termos ciência, conhecermos cientificamente um determinado tema ou problema, para mudarmos nossas representações e/ ou atitudes em relação ao mesmo. Tal cenário é muito bem destacado por Barcelos (2004) quando afirma que conhecer cientificamente um fenômeno não muda, necessariamente, nossa atitude frente a ele.

A narrativa da colaboradora (B) vem reforçar a prática corrente de sobrecarregar algumas áreas, muito particularmente a de Ciências, o que acaba, em muitos casos, inviabilizando que as questões ambientais sejam tratadas como "tema transversal", limitando assim seu caráter interdisciplinar e integrador. Como a discussão das questões ambientais se deu inicialmente nos espaços fora da escola, quando a ela chegaram, não era de se esperar que se transformasse naturalmente. Neste sentido, é que entendo esta forte marca das disciplinas da área de Ciências na formação inicial dos(as) professores(as) especialistas em Educação Ambiental.



São estes(as) professores(as) que, via de regra, são chamados(as), convocados(as), para assumirem as atividades de Educação Ambiental na escola, por exemplo, nas datas comemorativas, tais como, dia da árvore, dia e semana do meio ambiente. Esta é uma constatação que faço e que referenda uma série de outras pesquisas sobre o tema (REIGOTA, 1999; BARCELOS, 2004; SATO, 2003; ZAKRZEVISKY, 2005).

Em outro trecho de sua narrativa a mesma colaboradora (B) afirma que em alguns momentos a Educação Ambiental está implícita, mas não sentida como tal. Como podemos constatar na seguinte afirmação:

Numa das escolas, de ensino regular, as professoras não trabalhavam ainda com educação ambiental. A gente trabalhava assim como valores, higiene, como se comportar, mas, não em si toda temática ambiental e a necessidade, a importância que ela tem.

Como se pode perceber na fala da professora colaboradora, antes mesmo de ser instituída legalmente como tema obrigatório, alguns aspectos de relevância social já eram abordados sutilmente no cotidiano escolar e que são identificados como importantes pressupostos da Educação Ambiental. Estes fazem parte de uma educação ecologicamente sustentável, na qual as relações humanas são consideradas e, fortalecidas pelo cuidado de si e do outro.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, pela primeira vez na história, inicia-se um processo de explicitação dos fundamentos do Estado brasileiro, elencando os direitos civis, políticos e sociais do cidadão. Assim, tanto os princípios constitucionais quanto a legislação daí decorrente, como a Educação Ambiental, por exemplo, tomam o caráter intermediário que orientam e legitimam a busca de transformações na realidade. Portanto, discutir a cidadania brasileira, hoje, significa muito mais do que trabalhar temas de relevância social, mas, também, apontar a necessidade de transformação das relações sociais em suas dimensões econômica, política e cultural, conforme se pode constatar na fala do colaborador (C) quando este diz:

Mesmo antes de ter feito a especialização, sempre procurei de uma maneira sutil inserir em minhas aulas temas referentes à educação ambiental, sensibilizando a turma em relação aos diversos problemas ambientais, desde os cuidados com a alimentação, higiene, qualidade de vida, entre outros. Procuro despertar nos alunos que as atitudes irresponsáveis, somadas ao coletivo causam prejuízos irreversíveis ao nosso Planeta.

O relato mostra que sua representação sobre Educação Ambiental vai além de impressões naturalistas hegemônicas e já discutidas neste texto. O colaborador dá mostras de que em sua prática já existe uma relação entre o conteúdo trabalhado e temas significativos para os(as) alunos(as). Assim, estes(as), aproximam-se da realidade, (re) conhecem sua comunidade e a região.

Por essas realidades lhes serem familiar o conhecimento adquire significado e faz com que a participação dos(as) alunos(as) seja mais interativa e dialógica. Algo na perspectiva educativa defendida por Freire (1994). Este exercício contribuirá para que os(as) jovens ajam de forma ecologicamente consciente, respeitando não só a “natureza” mas, também, uns/ umas aos(às) outros(as). Existirá, assim, uma cumplicidade entre o “aprender e o ensinar” orientado por desejos de superação e transformação.

A Educação Ambiental, nesse sentido, reafirmado por Reigota (1994a, p. 11), estabelece uma “nova aliança” entre a humanidade e a natureza. Para o autor esta se deve basear num diálogo que valorize diferentes aspectos do pensar e do agir humano, tais como, questões étnicas, de gerações e de gêneros, abrindo com isto possibilidades para o exercício de uma cidadania de nova ordem. Uma cidadania planetária (REIGOTA, 1999).

Os(as) professores(as) quando decidem-se espontaneamente pela inserção da temática ambiental no seu cotidiano pedagógico sentem-se instigados(as) e motivados(as) a ir mais além, pois, sentem-se parte daquilo que comumente é denominado de “natureza”, bem como sentem-se integrantes e responsáveis por ela.

Passemos agora para trechos da entrevista onde duas das colaboradoras se manifestam sobre a sua escolha pela Especialização em Educação Ambiental e o que as levou a tal opção:

A identificação pela temática dos problemas ambientais me motivaram para a busca de espaço e tempo para reflexões e discussões de problemas de relevância social... É uma temática muito ampla que proporciona trabalhos e projetos interdisciplinares. Colaboradora (A)

É uma área que me identifico bastante, é abrangente, interdisciplinar. Ocupa várias áreas do conhecimento, não somente específicas.  
Colaboradora (B)

O que primeiro chama a atenção é o fato de que ambas manifestam-se dizendo que escolheram esse tema em função da abrangência e da interdisciplinaridade. Algo na perspectiva de interdisciplinaridade defendida por Oliveira (2005, p. 336) quando esta afirma que “Cabe destacar a idéia central de interdisciplinaridade gira em torno da relação entre disciplinas, cujos interesses próprios são reservados”. Seria o diálogo entre os diferentes e o primeiro passo para chegar a transdisciplinaridade. Transdisciplinaridade, então, representa um campo mais amplo onde se consegue relacionar todas as ciências, pois, necessita de conhecimentos históricos, das ciências naturais, da sociologia, da economia, da religião, entre outros (MORIN, 2003).

É nesta visão que, em Educação Ambiental, exige-se um trabalho educativo de forma contínua, abrangente e integrada. Esta representação é apresentada de maneira sutil na fala do colaborador (C) quando este assim se manifesta:

Em primeiro lugar foi um assunto que sempre me interessou. Mesmo sem saber o que significava educação ambiental sempre de uma forma ou de outra estive inserido. Trabalho desde 1983 essa temática com os alunos.

Diante disso, houve necessidade de integrar a Educação Ambiental no currículo por meio da chamada transversalidade. Não se trata de trabalhar a temática ambiental paralelamente, mas trazer Educação Ambiental para os conteúdos e para as metodologias das diferentes áreas do conhecimento numa perspectiva de organização didática dos(as) professores(as) e da própria escola. Seria uma forma de (re)organizar o trabalho didático.

Nessa perspectiva, considera-se não só os aspectos físicos e biológicos, mas principalmente, os modos de interação do ser humano com a “natureza” por meio de suas relações sociais, da ciência, da arte e da tecnologia.

A identificação explicitada pelos(as) colaboradores(as) anteriormente demonstra a presença e a contribuição da Educação Ambiental em suas trajetórias de vida, tanto no aspecto pessoal quanto ao aspecto profissional. Traz, assim, uma outra leitura e, principalmente, uma outra possibilidade por ser um tema transversal, inegavelmente, perpassa os diferentes campos do conhecimento, de suas diferentes

áreas, bem como está presente nas trajetórias de vida. Ou seja, fazem parte das experiências vividas pelos(as) educadores(as) tanto nos espaços escolares quanto nos demais ambientes de suas vidas.

A Educação Ambiental, nessa perspectiva, trouxe outras possibilidades, vivificantes ou revigorantes aos(às) professores(as) e, conseqüentemente, ao processo educativo. Pois neste percurso, alguma de suas representações sobre a temática ambiental foram re(des)construídas. Como podemos perceber em suas falas quando estes(as) relatam o significado que a Educação Ambiental tinha para eles(as):

Antes de entrar para o curso de especialização para mim a natureza era somente o mundo externo, a paisagem, o ser humano não fazia parte.  
Colaboradora (A)

Uma concepção bem naturalista do meio ambiente separado do homem.  
Colaboradora (B)

Sempre fui um apaixonado pelo meio ambiente. Mesmo sem saber bem o que significava. O interessante salientar é que nunca tive uma visão natural. Para mim o ser humano sempre fez parte da natureza. Tanto é que sempre na medida do possível não tive dificuldade em abordar as questões ambientais. Colaborador (C)

A concepção naturalista das colaboradoras (A) e (B) demonstra o período histórico que se viveu na Educação Ambiental, quando se discutia os conceitos de ecologia simplesmente. Denota não só o momento da crise ambiental, mas também, civilizatória.

Em contrapartida, a superação dos problemas exige mudanças profundas na representação de mundo, de natureza, de poder, de bem-estar, tendo por base novos valores. Faz parte dessa representação, em construção, perceber que o ser humano não é o centro da natureza, portanto, não é seu dono, mas sim, faz parte dela, e como tal deve relacionar-se com ela, respeitando-a para poder respeitar-se (BARCELOS, 1998).

O Curso de Especialização em Educação Ambiental, neste momento, visto como espaço e tempo de formação continuada cursado pelo colaborador (C) provocou, de certa forma, modificações na sua atuação em relação ao cotidiano, como se pode perceber quando o mesmo assim se manifesta:

O curso ajudou a organizar melhor o meu desempenho em sala de aula. O conteúdo propriamente dito passou a ser o motivo para abordar temas mais abrangentes, como educação ambiental por exemplo. O conteúdo passa a ser contextualizado. Consigo relacioná-lo com o cotidiano.

O professor colaborador ressalva em sua fala que o conteúdo por si só, não “dá conta do recado”. É preciso ir mais além, descobrir a arte de “ensinar”. Isso de certa forma, aproxima-o da realidade de seus/ suas alunos(as) e ao mesmo tempo dialoga com os diferentes saberes baseados em suas experiências cotidianas (FREIRE, 1999). Este tipo de professor não está preocupado em produzir verdades e nem respostas prontas. Valoriza os pensamentos aparentemente confusos, desconexos, ingênuos dele e dos(as) alunos(as). Ao contrário, toma isto como um desafio e sente-se cotidianamente provocado e reflete o tempo inteiro sobre isto (SCHÖN, 1992).

O mesmo professor colaborador sentiu certas dificuldades em algumas disciplinas ministradas pelo Curso de Especialização em Educação Ambiental que freqüentou. Isto pode ser percebido quando ele relata que o mesmo não o atendeu na sua totalidade. Assim ele se refere a esta questão:

Atendeu em partes as expectativas. Foram trabalhadas muitas informações e pouca prática. O curso em parte foi conduzido pelo modelo tecnicista. Quanto ao cotidiano, a sala de aula houve pouca discussão, precisaria ter entrado mais nessa parte.

Mesmo em que pese na década de 90, ter ocorrido à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 e a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - que de certa forma buscavam romper com a tradição autoritária dentro de algumas escolas, pode-se perceber que ainda nos deparamos com representações e atitudes herdeiras do tecnicismo que se mantiveram no âmbito escolar.

Esta situação é compartilhada com a colaboradora (A), quando a mesma diz que o curso de especialização ficou aquém de suas expectativas, pois o mesmo não se preocupou com a prática cotidiana. Ela demonstra isto quando assim se manifesta: “De maneira geral sim, com algumas exceções do tipo de metodologia utilizada por alguns professores. Muita aula teórica”.

Percebi o desejo do professor colaborador (C) e da professora colaboradora (A) ao se manifestarem quanto à falta de espaços e tempos, no próprio curso de

especialização, para discutirem a educação no seu contexto. Contexto, este, que deveria fazer parte de um curso formador, onde as práticas pedagógicas deveriam ser o alicerce da formação docente, como muito bem alerta Marques (1992), e não apenas de determinados cursos.

Um detalhe importante a considerar é que o colaborador (C) e a colaboradora (A) não foram colegas de curso, mas perceberam, mesmo em momentos diferentes, as mesmas dificuldades. Atribuo isto ao fato de estarmos vivendo ainda um momento de afirmação e de implantação destes cursos e que os mesmos ainda são influenciados, de forma marcante, pelos referenciais teóricos e epistemológicos que dão suporte a uma representação de Educação Ambiental como algo a ser atribuído a um grupo particular de professores(as) e/ ou profissionais, como discutimos em vários outros momentos deste texto.

Já a colaboradora (B), quando se referiu ao curso de especialização, que foi o mesmo do colaborador (C), teve outra representação quando expôs:

O curso atendeu bastante as minhas expectativas porque ele deu subsídios para acrescentar no trabalho cotidiano, no dia a dia. Contribuiu tanto no aspecto pessoal quanto no profissional... Após o curso tive uma melhor percepção dos problemas ambientais.

Isso demonstra as diferentes necessidades e representações que cada um(a) tem. As opiniões e as percepções, felizmente, são diferentes.

Por outro lado, é importante ressaltar os aspectos positivos mencionados pelos(as) professores(as) quando eles(as) se referiram aos crescimentos pessoais e profissionais decorrentes da formação buscada e que foi oferecida pelo curso:

Maior conhecimento, satisfação pessoal em busca de um conhecimento mais profundo da atualidade em meio ambiente. Colaboradora (A)

Houve crescimento como pessoa. O curso tratou bastante do ser humano, do eu, para depois para o externo. Começou com a análise interna de cada um. Colaboradora (B)

Em primeiro lugar como uma busca, um resgate. Uma espécie de alimentação. Uma mola propulsora e, também, fazer novas amizades. Claro que o mais importante foi à ampliação dos conhecimentos. As trocas de conhecimentos com os bons professores que tivemos. Colaborador (C)

Reafirma-se a necessidade de se trabalhar no sentido de construir outras formas de produzir conhecimento que possibilite visualizar seus vínculos e seus

contextos físico, biológico, histórico, social e político, contribuindo dessa maneira para a superação de algumas representações ainda cristalizadas no imaginário social sobre as questões ambientais e que acabam se refletindo nas suas práticas pedagógicas de Educação Ambiental.

Quero registrar, também, os benefícios quanto aos aspectos profissionais que se pode constatar em algumas passagens das entrevistas:

Foi mais na minha metodologia, maior conhecimento metodológico que me proporcionaram diferentes práticas cotidianas. Colaboradora (A)

Também na parte do conhecimento, nos aspectos do conhecimento. Representou desde a organização em geral e, em pequenos atitudes como o hábito de não jogar papel no chão. Nas atitudes que se trabalha diariamente com os alunos. Uma mudança diária praticamente. Uma reeducação. Colaboradora (B)

Bom, como os aspectos pessoais e profissionais estão interligados e, não tem com separá-los. Então, bem no pessoal e bem no profissional. Colaborador (C)

A colaboradora (B) e o colaborador (C) mencionaram o fato do retorno financeiro não como um ponto significativo, pois o Plano de Carreira dos(as) Professores(as), da Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria concede um nível a mais aos(às) professores(as) com especialização.

Seria interessante ressaltar que a Secretaria de Município da Educação (SMEd) de Santa Maria assinou um convênio com a UNIFRA (Centro Universitário Franciscano), que proporcionou aos(as) professores(as) interessados(as) no Curso de Especialização em Educação Ambiental um valor com 50% de desconto nas suas mensalidades. Isso de certa forma incentivou muitos(as) professores(as) de várias áreas do conhecimento, mas, principalmente, os(as) que tinham licenciatura Curta em Estudos Sociais e Ciências. De licenciatura Curta passaram a especialistas pelo Plano de Carreira do Magistério Municipal, ultrapassando dois níveis. Isso trouxe um certo desconforto aos(às) professores(as) que haviam concluído as licenciaturas plenas. Mas nada impedia que os(as) professores(as) com licenciatura plena de que também fizessem o referido curso. Esse pequeno relato faz parte da história da Educação Ambiental em nosso município.

Trazendo novamente o curso de especialização, o Colaborador (C) fez uma consideração significativa, uma vez que quando falou sobre o fato de sua

monografia ter trazido ou não algum benefício à comunidade escolar o mesmo se assim se referiu:

Bem, como professor fiquei bastante preocupado em encontrar um tema desafiador e que desse um retorno dentro da minha profissão. Isso para mim foi muito satisfatório. Quanto ao retorno a comunidade escolar, como um todo, houve pouca contribuição a curto prazo. Mas como professor eu consigo no dia a dia despertar alguns aspectos que vão ajudar uma parte da comunidade escolar que são os alunos.

Observei na sua fala uma ampla representação de Educação, uma vez que ele alia o dever com o prazer.

O professor não teve problemas de nenhuma ordem na elaboração de sua monografia. Escolheu um tema desafiador como colocou anteriormente, foi em busca de outras bibliografias e, na realidade, a professora orientadora da pesquisa ajudou-o na organização.

As duas outras colaboradoras disseram que as suas pesquisas não contribuíram para a comunidade escolar. A colaboradora (A) construiu a idéia de projeto na disciplina de Projetos oferecida pelo curso. No seu entender muito antecipadamente e sem amadurecimento, por isso vários problemas, inclusive de troca de orientador e, outros de ordem pessoal, transcorreram nesse período. Segundo ela, o curso acabou sendo um processo penoso e doloroso.

A colaboradora (B) disse que o seu tema de pesquisa de monografia foi uma sugestão da orientadora e que por isso não houve preocupação por parte de ambas quanto a algum retorno. Segundo a referida professora o projeto foi “um mero procedimento do curso para que a gente pudesse obter a titulação”. Exceto “como conhecimento, como área de abrangência, mas não no aspecto da prática cotidiana, no aspecto pedagógico”.

Frente a este tipo de situação é de fundamental importância o envolvimento da escola no que diz respeito a possibilidades de formação continuada aos(as) professores(as) interessados(as). Proporcionando condições para que esses(as) professores(as) se afastem da escola, em alguns momentos, em busca de crescimento pessoal e profissional. Já que essa situação é temporária e traz benefício ao grupo. Sobre esta condição para realizar o curso a colaboradora (B) assim se manifestou:



O apoio foi total, até porque outros professores da escola estavam fazendo o curso. A escola incentivou porque tem vários projetos dentro dessa temática e a nossa especialização serviu para trocas de vivências e experiências.

A escola onde a colaboradora (B) atua além de ter vários projetos de Educação Ambiental, de um total de trinta e oito professores(as), nos turnos manhã e tarde, seis deles(as) têm Curso de Educação Ambiental. Isso de certa forma faz com que em alguns momentos, como em reuniões pedagógicas essa temática seja refletida e discutida por todos(as). O apoio da escola, nesse momento, foi com a finalidade de desenvolver um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la.

Já as escolas em que o Colaborador (C) exerce a atividade docente colaboraram de maneira desinteressada, como podemos perceber pela sua seguinte manifestação:

De uma certa forma eles facilitaram para mim. Fizeram um horário especial e algumas vezes fui dispensado. Então de alguma forma eles colaboraram.

Senti um certo ressentimento na fala do professor, uma vez que até então ele se colocou de forma otimista e animadora. Mas parece-me que a gestão escolar, coordenação pedagógica, não o apoiou conforme o que ele esperava. Foi simplesmente um ato de coleguismo.

Algumas escolas continuam ainda dentro de uma concepção de gestão que pouco valoriza o ato pedagógico. Por isso há necessidade de se refletir e discutir a representação de um sistema educacional já instituído, apontando a necessidade de conquistar espaços onde aconteçam às relações interpessoais e intrapessoais.

Evidentemente, a escola quando se comporta de maneira isolada, desmembrada, não consegue desenvolver uma representação de Educação Ambiental contextual. Ela precisa abrir-se para educar seus/ suas alunos(as) de modo responsável e com sensibilidade, proporcionando um ambiente acolhedor, que respeite os seus direitos e os da comunidade local. Possibilitando, assim, uma relação amistosa com o ambiente (FREIRE, 1999).

Ainda é desejo uma escola que se constitua como ambiente de formação e possibilidade de construção e criação de projetos coletivos. Assuntos e projetos compartilhados com todos. Algo que podemos perceber na fala do colaborador (C):

Logo após concluir o curso tentei passar para os colegas o que havia aprendido e de uma forma bem sutil. Mas sentia a reação negativa por parte de alguns que não tinham essa mesma visão. Compartilhar saberes com o coletivo escolar é muito delicado, não é fácil porque cada um tem a sua opinião a respeito. E para que seja realmente tema transversal e obrigatório deverá fazer parte de uma proposta maior de escola, interdisciplinar e pré-disposição de todos.

O professor, na melhor das boas intenções, se propôs a interagir e compartilhar seu “saber” com os(as) demais colegas(as) da escola. Segundo ele, a escola é um dos espaços adequados e privilegiados para trocas de vivências e experiências. Cabe aqui mencionar o fato de que como os(as) professores(as) do Ensino Fundamental (Séries Finais) têm dificuldade de ter uma visão mais global da realidade. Uma vez que prevalece o conteudismo e a maneira fragmentada de tratá-lo como atividade escolar.

Como o professor havia terminado o Curso de Especialização em Educação Ambiental achava que seria o momento ideal para discutir e refletir as questões ambientais. Porém, na escola em que atuava não foi lhe dado o espaço esperado para as discussões dessas temáticas, pois nem todos(as) estavam abertos(as) a esse diálogo. Se o referido professor tivesse podido se manifestar, a escola, naquele momento, estaria abrindo espaço para que, através do diálogo e da escuta, pudessem superar o fracionamento dos saberes, as divergências e interesses, as várias formações profissionais e as diferentes escalas de valores. Com isso haveria possibilidade dos(as) professores(as) se articularem e, motivados(as) poderiam até mesmo, elaborar projetos pedagógicos que contribuíssem na construção do espaço coletivo de forma mais ecologicamente saudável.

O colaborador (C) também toca na questão da dificuldade, que nós homens e mulheres temos em compartilhar idéias, pois muitas vezes, o que fazemos é impor nossa opinião tendo como pretensão que elas sejam aceitas como “verdadeiras”. Parece-me que, às vezes, nós professores(as) pouco percebemos e sentimos, que o conhecimento constrói-se socialmente e que há necessidade de desenvolvermos a virtude da tolerância. A tolerância nos permite (com)viver com o diferente: a ele ensinar e com ele aprender (FREIRE, 1985). A falta de acontecimento deste diálogo

é reclamada pelo referido colaborador quando este se refere a “impossibilidade de diálogo entre os(as) colegas”. Esta ausência de diálogo aumenta a dificuldade de construir aquilo que Reigota considera fundamental para que se possa dar início a:

Uma mudança radical na sociedade, tendo como base uma perspectiva ecológica, é uma utopia que não deve ser entendida como ingênua ou impossível, mas como um conjunto de idéias que tendem a gerar atividades visando mudanças no sistema prevalecente (1994, p.22).

Esses e tantos outros problemas de ordem de concepção, de ideologia, de modos de vida e de valores, nos impõem a retomar os aspectos subjetivos das interações individuais e coletivas nas discussões das questões ambientais. A problemática ambiental, mais do que nunca exige mudanças nas formas de pensar e agir.

A escola não muda a sociedade, mas pode (com)partilhar projetos com segmentos sociais que poderão constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas sim, como espaço de transformação (FREIRE,1999). Para que isso aconteça, também há que ter comprometimento da comunidade escolar e do poder público na construção de projetos coletivos, independente de ideologias, partidos políticos, representações individuais. A comunidade escolar (professores(as), funcionários(as), alunos(as), pais e mães) ao assumir coletivamente esses objetivos, criará possibilidades concretas para a consolidação dos mesmos em diversas ações que envolverão todos(as), cada um(a) na sua função, não desmerecendo nenhum(a) de seus atores e suas atrizes.

Questões como estas ficam muito evidentes em falas como que apresento a seguir: “Com relação à comunidade existe pouca interação, entre ela e a escola poderíamos ter uma interação bem maior” (Colaborador C).

Existe, então, a possibilidade de diminuir o distanciamento entre a escola e a comunidade a qual ela pertence. Em geral os(as) professores(as) se mostram receptivos(as) em buscar relacionar suas atividades escolares com os problemas da comunidade e que são, muito freqüentemente, trazidos para a escola pelos(as) alunos(as). Esta não é uma tarefa fácil, sem dúvida. No entanto, uma das proposições da Educação Ambiental é, justamente, buscar romper com algumas separações e práticas tradicionais de que a educação escolar se resume a “transmissão” e aprendizagem de conteúdos. Como muito bem alerta Reigota (1994a) o espaço da escola pode se transformar em um excelente território para o

estabelecimento de um diálogo com as comunidades envolventes, desde que, se dêem oportunidade e espaço para a criatividade de educandos(as).

Embora ainda estejamos muito longe de conseguir resultados satisfatórios, não se pode negar o mérito de algumas escolas que conseguiram construir uma aproximação amistosa e educativa com a comunidade.

As escolas podem descobrir que têm as famílias como suas aliadas e hoje mais do que nunca existe legitimidade institucional para isto. Por exemplo: os Conselhos Escolares Municipais (CEM), onde os pais e as mães ativamente participam das decisões da escola.

Vejo também que um outro aliado muito importante para o estabelecimento dessa conquista é o poder público. Ele, de certa forma pode, junto à escola, promover debates e discussões de questões ambientais que sejam de interesse comuns. Enquanto a escola direciona essa temática para o cotidiano escolar, o poder público, através de parcerias com ONG's e/ ou outros(as) ambientalistas sensibilizam a comunidade, numa proposta de interesse coletivo. Assim, evitará o que a colaboradora (B) narra quando diz:

As escolas precisam trabalhar a Educação Ambiental, porque é uma necessidade atual, o mundo pede e requer realmente isso. Mas também deveria o poder público fazer algo na comunidade, porque aqui tem o Arroio Cadena, onde a comunidade joga o lixo. Então acredito que tenha que vir da escola, mas também tem que vir do poder público algum projeto. Porque deve ter muitos projetos, mas todos engavetados, que não chegam ao alcance da escola e da comunidade.

Isso de certa forma compartilha com a idéia de um comprometimento mais efetivo e mais responsável dos(as) gestores(as), tanto escolares quanto públicos (municipal, estadual e federal). Como isso, vão se formando redes de solidariedade onde se consolida a Educação Ambiental conforme a concepção de Reigota (1995) que diz que a Educação Ambiental deve ser entendida como educação política, pois ela reivindica e prepara os seres humanos para requerer justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e, ética nas relações sociais com a natureza. E, para tanto, há necessidade do município investir em políticas públicas.

A escola pode desafiar-se. Pode ousar para desenvolver seu trabalho com mais flexibilidade, não seguindo única e exclusivamente os programas pré-estabelecidos pelas secretarias, delegacias ou ministérios de educação. Há necessidade de flexibilizar e dinamizar os programas, inventar alternativas criativas e

inovadoras para sair do marasmo. Inclusive, segundo Morin (2003) abandonar as soluções que corrigiam as crises antigas e elaborar novas soluções.

A escola, como instituição que está permanentemente em processo de aprendizagem, se constitui em mais um dos espaços para discutir e refletir sobre as questões ambientais. De maneira livre e autônoma pode constituir-se num lugar que permita colocar em prática a Educação Ambiental, desde que para tanto dê oportunidade para a criatividade dos(as) professores(as), conforme se manifesta o colaborador (C):

Sempre procurei desenvolver meu trabalho de uma maneira liberal, não necessariamente seguindo os programas pré-estabelecidos pela secretaria de educação. Mas dentro do contexto, onde se reveja às práticas cotidianas.

A maneira como se manifesta o colaborador acima dá uma demonstração de que tem a intenção de sobrepujar o modelo reprodutivista, que impõe atividades repetitivas e imitativas. Quis romper com a pedagogia tradicional, difundindo outras possíveis práticas e construindo outras representações.

O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais, regionais, nacionais e planetárias, e que novos temas podem ser incluídos. Podemos trazer para o cotidiano da sala de aula temas de interesse de grupos e de pessoas que habitam regiões e têm culturas muito diferentes daquelas dos(as) alunos(as) da nossa escola. A maneira livre e responsável que o professor se comporta no cotidiano escolar, com certeza recebe algumas críticas, mas sua satisfação pessoal é muito maior que todas elas.

Com isto, ele envolve-se no processo educativo, contemplando não somente o conhecimento científico, mas, sobretudo, os aspectos subjetivos da vida, que incluem diversos imaginários e representações sociais. Desta forma, rompe com a dicotomia homem/ natureza. Essa outra possível relação inclui virtudes como sensibilidade, emoção, sentimentos e porque não dizer boas energias que vão nos levar a viver e (com)viver com mudanças significativas do nosso comportamento. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental escolar constitui-se em um outro espaço. Espaço esse de troca e de prazer. Para pensarmos em mudanças na sociedade, é preciso ter como base algumas perspectivas ecologistas e ecológicas, e, segundo Reigota (1994b, p.22) isto pode até ser uma utopia, mas que não deve ser

“entendida como ingênua ou impossível, mas como um conjunto de idéias que tendem a gerar atividades visando mudanças no sistema prevalecente”.

O professor colaborador (C) reitera a flexibilidade e a dinâmica que ele exerce com a Educação Ambiental, isso claro vinculado a sua história de vida. A maneira que ele está e se comporta no mundo. Sobre esta situação ele assim se manifesta:

Bem atualmente estou atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como professor tenho mais liberdade de condução e ação. Na escola eu consigo relacionar educação ambiental com práticas pedagógicas.

Diante de sua consideração o referido professor optou por integrar Educação Ambiental no currículo por meio da transversalidade. Isso de certa forma lhe proporcionou uma reflexão mais abrangente sobre o processo de aprendizagem, relacionando o conteúdo com questões da atualidade. Incluindo uma outra forma de conhecimento que inclui energia, afetividade e que efetivamente lhe traz satisfação e motivação na busca de outras metodologias.

Assim, as questões ambientais revitalizam o professor na busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, mostrando outros caminhos que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social e que ao mesmo tempo garantam a sustentabilidade ecológica.

Para tanto, surge um novo universo de valores no qual o Educador Ambiental, nesse caso, tem um importante papel a desempenhar que é ser um intérprete de seu contexto (CARVALHO; GRUN, 2005).

Parece-me que estas concepções de certa forma foram esquecidas ou, ocupam hoje uma outra posição na “formação” do ser humano. Uma vez que a conservação e preservação do meio ambiente são trabalhadas, freqüentemente, em atitudes como coleta de lixo, plantio de árvores... Idéia essa reforçada conforme o pensamento da colaboradora (A) quando a mesma cita:

Não é difícil trabalhar com as crianças, elas são maravilhosas e diversas. Muitas delas são daqui da redondeza. Crianças interessadas. A gente fica contando histórias e elas adoram ouvir, como por exemplo, que não podemos apanhar as florzinhas que estão plantadas ali na frente. Quando elas se depararem com alguém apanhando é para dizer para não apanhar. A professora disse que estão tão bonitas e que temos que ver nossa escola linda. Se nós arrancarmos as folhas estamos tirando o pulmãozinho da árvore.

Os cuidados a que somos submetidos na infância nos constituem como pessoa e, são eles que vão nos relacionar no mundo em que vivemos. Logo, os valores e conceitos vivenciados servirão de suporte para a maneira como somos e vemos o mundo.

A forma como fomos tratados(as), cuidados(as), nos “ensina” como devemos cuidar e tratar o(a) outro(a). Reiterando a idéia de Maturana; Verden-Zöller (2004,p.14) quando estes(as) afirmam que “à medida que as crianças aprendem a viver nesse novo emocional e a crescer nele, tornam-no o âmbito no qual seus próprios filhos viverão e aprenderão a viver a rede de conversações que constitui o novo modo de convivência”.

Por isso a necessidade de buscar interferir, dialogar, com algumas representações sociais cristalizadas no decorrer de nossa trajetória pessoal e profissional. Rever conceitos, concepções e principalmente se pré-dispor a mudar. Analisar aspectos positivos e negativos. Crescer com os “não acertos”. Por isso a necessidade de estar constantemente em processo de (re)descobertas que possam nos levar a discutir e a refletir sobre a formação docente tanto individual quanto coletiva. Perceber que cada momento em que dedicamos um pouco mais de tempo e de espaço para refletir sobre a educação na sua complexidade nos leva a um crescimento individual e, se houver ocasião oportuna, a um melhor e mais qualificado trabalho coletivo.

Percebo, através de minha experiência pessoal e profissional a importância de cada vez mais investirmos na nossa formação permanente. A formação em Educação Ambiental tem me possibilitado ampliar minhas representações de mundo, bem como contribuído em muito para que eu passasse a relacionar com mais facilidade eventos de minha história pessoal com minhas próprias práticas educativas.

Eu, como pessoa e profissional, antes de concluir o Curso de Mestrado em Educação e, depois de ter tido espaços e tempos para discutir e refletir sobre as questões ambientais no seu contexto, percebi o quanto, não damos atenção, ou ainda damos muito pouca, para as ditas pequenas coisas. Para o cotidiano de nossa vida. A Educação Ambiental, numa perspectiva do agir local e pensar global tem nos mostrado a importância, tanto das ditas pequenas ações, quanto do cotidiano. São, estes, dois pressupostos básicos do pensamento ecologista em sua vertente

libertária da década de 60 do século passado, como podemos ver em outro capítulo deste trabalho.

Cada professor(a) pode contribuir ao conseguir explicitar os nexos de sua área de atuação com as questões ambientais, por meio de uma forma própria de compreensão dessa temática, dos exemplos abordados sobre a ótica de seu universo de conhecimentos e suas práticas escolares.

Constatei, através de diferentes manifestações e relatos que o Curso de Especialização em Educação Ambiental, contribuiu para o crescimento pessoal e profissional dos(as) colaboradores(as) desta pesquisa, uma vez que oportunizou alguns momentos de estudos, de discussões e de reflexões sobre a temática ambiental na sua complexidade.

Em várias falas foi mencionado pelos(as) colaboradores(as) que uma Educação Ambiental interpretativa, é fundamental para que cada um “Se posicione face ao conceito de meio ambiente como realidade passível de diversas leituras. Numa Educação Ambiental interpretativa torna-se fundamental considerar a historicidade das questões ambientais” (CARVALHO; GRUN, 2005, p.180).

Esta sugestão proposta pelos(as) pesquisadores(as) em Educação Ambiental acima referenciados(as), vem ao encontro do que dizem as colaboradoras, quando estas assim se manifestam, ao avaliarem o papel do curso em sua formação:

A concepção após o curso é que vejo o meio ambiente como um todo. O tema educação ambiental é muito comum e atual nos projetos escolares, pois é permanente nas escolas para a preservação do nosso mundo começando pelas crianças e jovens. Colaboradora (A)

Agora o ser humano faz parte da natureza como um todo. Tive uma abrangência maior com referência as relações em geral e, as relações humanas. Colaboradora (B)

Pode-se perceber como fica explícito que as professoras colaboradoras (A) e (B), após a conclusão do Curso de Especialização em Educação Ambiental, tiveram uma outra dimensão das questões ambientais. O curso lhes proporcionou informações e conhecimentos que as levaram a situar melhor o papel da Educação Ambiental.

Entre os poucos consensos hoje estabelecidos no que diz respeito à Educação Ambiental, um deles é o de que ela representa, ao mesmo tempo, uma crítica e uma alternativa aos processos pedagógicos tradicionais e que ela pretende



influir no cotidiano, propondo relações sociais e afetivas baseadas na ética, na justiça e na sustentabilidade.

O professor colaborador (C) expressa a amplitude de saberes e conhecimentos que a Educação Ambiental tem, ao fazer o seguinte depoimento:

O que me despertou foi o fato de que a educação ambiental precisava mais do que nunca ser trabalhada por todos. Da educação infantil ao ensino médio. Só assim é que teremos não só uma educação ambiental mais efetiva, mas também uma mudança na educação como um todo, senão não tem sentido.

O referido professor se inclui entre aqueles(as) que defendem a idéia de que a questão ambiental deve ser vista como mais uma temática a ser contemplada pelo processo educativo escolar. Não pode ser concebida como mais uma disciplina do currículo, devendo, antes, perpassá-lo. Tal perspectiva é uma das que mais são buscadas por aqueles(as) que estudam e pesquisam maneiras de inserir a Educação Ambiental nos espaços educativos escolares.

Mesmo com avanços e recuos, podemos perceber que muito já se progrediu no trabalho com as questões ambientais no espaço educativo escolar.

Ao dar uma pausa nestas análises e reflexões não poderia deixar de reafirmar algumas questões que perpassaram minhas preocupações durante todo o tempo de realização desta pesquisa, bem como procurei explicitá-las no decorrer deste texto.

Vou dar ênfase, neste momento, aos aspectos que considero positivos, pois, as análises mais críticas penso já ter feito no momento em que desenvolvi a interlocução com as narrativas dos(as) colaboradores(as).

O fato de apresentá-los aqui não significa que estejam resolvidos os maiores dilemas da Educação Ambiental escolar. Por outro lado, não significa que estes achados de pesquisas possam ser generalizados e, muito menos, possam servir de uma nova e definitiva leitura.

Contudo, considero importante trazer algumas delas, no sentido de contribuir com as demais pesquisas que têm se desenvolvido e estão a construir mapas e cenários que nos possam orientar nas caminhadas que se (re)iniciam a todo o momento.

- É bastante significativo o número de professores(as) em atuação nas redes de ensino que têm procurado ampliar sua formação inicial

através de cursos de especialização, onde o tema de pesquisa é a Educação Ambiental;

- A temática ambiental já é, hoje, discutida e se faz presente tanto nos planejamentos organizacionais da escola quanto nos roteiros pedagógicos;
- A Educação Ambiental já não é mais vista apenas como mais uma tarefa a ser assumida pelos(as) professores(as);
- A Educação Ambiental já começa a ser vista como uma temática de interfaces;
- O trabalho com Educação Ambiental está contribuindo para trazer para o cotidiano da escola a discussão de temas que antes eram relegados a planos secundários e/ ou apenas eram tratados em alguns momentos muito especiais;
- Tal constatação não significa que isso seja uma prática generalizada. No entanto, já se avançou, significativamente, neste sentido como demonstraram várias pesquisas que consultei e que serviram de base para meus estudos e referências de pesquisa;
- Mesmo com uma série de limitações organizacionais e também formativas, os(as) professores(as) têm se mostrado receptivos(as) ao envolvimento com as questões ambientais na escola;
- A Educação Ambiental tem se mostrado como um desafio para os(as) professores(as) que com ela tem se envolvido. Uma das maiores contribuições, neste sentido, tem sido a constatação dos(as) professores(as) de que eles(as) precisam trabalhar em conjunto.

Estes tópicos que apresentei podem significar, à primeira vista, um elenco de obviedades. Contudo, eles são ainda muito freqüentes e, portanto, acredito ser importante ressaltá-los. Valorizá-los.

Se não significam grandes transformações, podem sinalizar que passos estão sendo dados. Vale lembrar o dito popular que nos ensina que não existe caminhada, por mais longa que seja, que não tenha de começar com os primeiros passos.

## **5 ALGUNS APRENDIZADOS... E ALGUMAS PALAVRAS OUTRAS**

Queria neste momento, mais que fazer conclusões e retomar discussões, até porque acredito já tê-las feito no capítulo anterior, é partilhar com os(as) leitores(as), desta Dissertação, algumas das minhas aprendizagens no decorrer deste período de dois anos em que voltei a ser estudante e que poderia dizer dei início à minha trajetória como pesquisadora.

A primeira aprendizagem foi, justamente, aquela proporcionada pelo retorno aos estudos, de forma organizada, sistemática e com compromissos de estudo quase que diários, após vários anos de atividade docente na escola e também na SMed.

Dentre os aprendizados desta fase não poderia deixar de mencionar aqueles decorrentes do convívio com os(as) colegas de Mestrado de maneira geral e, em particular, dos(as) colegas do GEPEIS.

Foram muitos os aprendizados.

Foram vários momentos de trabalho, de diversão, de estudos, de organização de eventos, bem como de preparação de trabalhos para apresentação nos encontros acadêmicos e científicos.

Não posso e não devo esquecer de (re)lembrar das reuniões para a organização das Quitandas Culturais. Para mim se constituíram em momentos preciosos, pois (re)tornei aos meus tempos de juventude. Recordo o que disse o colega colaborador da minha pesquisa “é uma retroalimentação”, é uma alegria contagiante. São lugares e espaços onde vários(as) jovens e veteranos(as) planejam e organizam os temas das Quitandas Culturais e, elas propriamente ditas. Através de idéias e conversas paralelas, que só nós mulheres conseguimos nos entender. Contudo, ao fim e ao cabo, tudo acabava dando certo.

Outro momento de grande riqueza e alegria para mim foi o proporcionado pela participação nas disciplinas de Docência Orientada juntamente com meu orientador.

Foi uma oportunidade ímpar para eu manter o vínculo com os(as) alunos(as) e com a particular situação de serem alunos(as) de um curso de graduação universitária.

Várias lembranças (re)suscitaram.

Relembrei meus tempos de universitária.

Observei, de maneira sutil, que alguns vícios, em nós alunos(as), ainda permanecem, como, por exemplo, a falta do hábito da leitura e da pouca participação nas discussões das temáticas em sala de aula. Achei-os(as) pouco motivados(as), como outrora.

Por último, e não de menor importância, quero dizer do desafio e da realização que foi desenvolver uma pesquisa acadêmica durante dois anos.

Foi uma oportunidade de olhar para a escola, para os(as) colegas professores(as) de um lugar diferente daquele até então vivido por mim.

Não poderia deixar de dizer, neste momento, da minha surpresa com, por exemplo, a dificuldade enfrentada logo no início dos contatos com as colegas professoras que faziam parte como colaboradoras de minha pesquisa de Dissertação de Mestrado. Como já escrevi, noutro momento deste texto, as primeiras colegas contatadas não aceitaram participar da proposta quando perceberam que seus depoimentos seriam parte de uma pesquisa acadêmica.

Atribuo esta atitude ao fato das mesmas serem especialistas em Educação Ambiental, o que as deixou intimadas e apreensivas.

Desejo, pelo sentimento de amor que tenho por minha profissão e pelos meus/ minhas alunos(as), que minha Dissertação de Mestrado intitulada Formação Docente, Educação Ambiental e Representações Sociais: uma pesquisa com três professores(as) especialistas em Educação Ambiental, seja mais uma das várias contribuições aos estudos em Educação para (re)vigorar a prática pedagógica e, (re)vitalizar o cotidiano escolar. Que nós educadores(as) possamos utilizá-la nos momentos de reflexões e discussões como uma outra alternativa para (re)significar a nossa formação continuada. Com isso, vamos dar outro sentido para construção de novas práticas pedagógicas que nos aproximem das novas necessidades, das novas realidades e talvez, dos novos tempos bem como, sermos valorizados pelos(as) próprios(as) colegas e pela comunidade.

## 6 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar.1994.

ARROYO, M. G, **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARRUDA, A. As representações sociais e Movimentos Sociais: Grupos Ecologistas e Ecofeministas do Rio de Janeiro. In: PAREDES, A.S.M.; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB Editora, 2000.

\_\_\_ As representações sociais: desafios da pesquisa. In: Revista de Ciências Humanas – Série Especial Temática – **Representações Sociais: questões metodológicas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

AZEVEDO, G.C. Uso de jornais e revistas na perspectiva da representação social de meio ambiente em sala de aula. In: REIGOTA, M. (Org). **Verde cotidiano – o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BARBIER, R. Sobre o Imaginário. In: **Pontos de Vista: o que pensam outros especialistas**. Traduzido por COSTA, M.L.F.da; PAULA, V. de. Brasília: Em aberto, 1994.

BARCELOS, V.H.L. A temática ambiental e a educação: uma aproximação necessária. In: **As tendências da educação ambiental brasileira** (Org.) BARCELOS, V. H. L; NOAL, F. O; REIGOTA, M. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

\_\_\_ **Texto Literário e Ecologia: a contribuição das idéias de Octávio Paz às questões ecológicas contemporâneas**. Florianópolis: Tese de Doutorado, 2001a.

\_\_\_ Educação Ambiental, Representações Sociais e Literatura: um estudo a partir do Texto Literário de Octávio Paz. In: SATTO, M.; SANTOS. J.E. (orgs.) **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de pandora**. São Carlos: RiMa, 2001b.

\_\_\_\_ O texto literário e as representações sociais: uma alternativa metodológica em educação ambiental. In: Revista de Ciências Humanas – Série Especial Temática – **Representações Sociais: questões metodológicas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

\_\_\_\_ Educação ambiental e cidadania planetária – em tempos de desassossegos pós-modernos. In: **Educação Ambiental e Compromisso Social – pensamentos e ações**. (Orgs.) BARCELOS, V.; ZAKRZEVISKI, S. Erechim: EDIFAPES, 2004.

\_\_\_\_ Escritura do mundo em Octavio Paz: uma alternativa pedagógica em educação ambiental, In: **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**, (Orgs) SATO, M.; CARVALHO, I. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005a.

\_\_\_\_ Navegando e traçando mapas: uma contribuição à pesquisa em educação ambiental, In: **Metodologias emergente de pesquisa em educação ambiental**. (Orgs) GALIAZZI, M.C, FREITAS, J.V. de. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005b.

\_\_\_\_ **Invisível Cotidiano**. Porto Alegre, RS: AGE, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOAVENTURA SANTOS, S. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Afrontamentos, 1993.

\_\_\_\_ Para uma pedagogia do conflito. In: **Novos mapas culturais – novas perspectivas educacionais**. (Orgs.) SILVA, L.H.; AZEVEDO, C. J; SANTOS, E.S. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_ **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortes, 2002.

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: Que futuro? In: **Escolas e mudanças: O papel dos Centros de Formação**. (Orgs.) AMIGUINHO, A., CANÁRIO, R. Lisboa: Educa, 1994.

CARVALHO, I. C. M. & GRUN, M. Encontros e Caminhos: Formação de educadoras(es) ambientais e Coletivos Educadores. In: **Hermenêutica e Educação Ambiental: o educador como intérprete**. (Org.) FERRARI JUNIOR, L.A. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

CHALITA, G. **Pedagogia do Amor**. São Paulo: Editora Gente, 2005.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DI CIOMMO, R. C. **Ecofeminismo e Educação Ambiental**. São Paulo. UNIUBE, 1999.

FERREIRA, N.T. Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente. In: **Para uma nova educação: resgate da imagem poética do professor**. (Org.) OLIVEIRA, V.F. de, Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GRUM, M. **Questionando os Pressupostos Epistemológicos da Educação Ambiental: Em busca de uma ética**. Porto Alegre UFRGS, 1995. (Dissertação de Mestrado).

MADEIRA, M. Um aprender do viver: educação e Representações Sociais. In: **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. (Orgs.) MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. Goiânia: AB Editora, 2000.

MARQUES, M.O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.

MATURANA, H.R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998

MATURANA, H.; REZEPKA, S.N. de **Formação humana e capacitação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MATURANA, H.R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2004.



MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1999.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos de uma história. In: **As Representações Sociais.** (Org.) JODELET, D. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

NASCIMENTO SCHULZE, C.M. As representações Sociais de Pacientes Portadores de Câncer. In: Mary Jane Spink (Org.). **O conhecimento no cotidiano.** Brasiliense, 1995.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise.** (Org.) NÓVOA, A. Rio de Janeiro: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, H.T. de. Encontros e Caminhos: Formação de educadoras(es) ambientais e Coletivos Educadores. In: **Transdisciplinaridade** (Org.) FERRARI JUNIOR, L.A. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

OLIVEIRA, V.F.de. Imagens de Professor: significações do trabalho docente. In: **A formação de professores revisitada: os repertórios guardados na memória.** (Org.) OLIVEIRA, V. F. de, Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

\_\_\_\_\_. **Imaginário Social e escola de Ensino Médio.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

ONU. **A água para lá da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água.** Nações Unidas: 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissional e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1994a.  
\_\_\_\_ **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

\_\_\_\_ **A Floresta e a Escola: por uma Educação Ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

SATO, M. A insegurança do grupo pesquisador em Educação Ambiental. In: **Educação Ambiental – pesquisa e desafios**. (Orgs.) SATO, M.; CARVALHO, I. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

\_\_\_\_ Educação Ambiental à distância: seu alcance e possibilidades na formação docente. In: **Educação Ambiental e Compromisso Social – pensamentos e ações**. (Orgs.) BARCELOS, V.; ZAKRZEVSKI, S. Erechim: EDIFAPES, 2005

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e a sua formação**. (Org). NÓVOA, A. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SPINK, M.T. (Org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEVES N.; RANGEL, M. (Orgs.) **Representação Social e Educação**. Campinas: Papirus, 1999.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, F. O caminhar faz a trilha. In: **GAIA: Uma Teoria do Conhecimento** (Org) THOMPSON, W.I. São Paulo: GAIA, 2001.

ZAKRZEVSKI, S. Educação Ambiental à distância: seu alcance e possibilidades na formação docente. In: **Educação Ambiental e Compromisso Social – pensamentos e ações**. (Orgs.) BARCELOS, V.; ZAKRZEVSKI, S. Erechim: EDIFAPES, 2005.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Algumas Questões Orientadoras da Pesquisa

Nestas entrevistas tomei como referência alguns aspectos que julgo importantes neste tipo de abordagem, bem como são representativas do momento de transição que ora vivemos. Algo na perspectiva sugerida por Oliveira, quando esta alerta que:

A complexidade do nosso tempo, a velocidade com que as informações e o conhecimento são produzidos e as exigências para compreender e responder minimamente as questões cotidianas exigem de nós uma atenção e um tratamento diferenciados (2000, p.14).

01. Que(ais) motivo(s) levou(aram) a procura pelo curso de Especialização em Educação Ambiental?
02. Por quê Educação Ambiental?
03. O curso era o que tu imaginavas e/ ou ansiavas?
04. O que te representou esta especialização quanto aos aspectos pessoais?
05. O que te representou esta especialização quanto aos aspectos profissionais?
06. Como foi a escolha do tema para a monografia?
07. Como foi o percurso da elaboração/escrita da monografia referentes a materiais, parcerias e orientador(a)?
08. O curso oferecido pela Instituição de Ensino Superior atendeu as tuas expectativas em geral? E, com referência ao cotidiano escolar? E a sala-de-aula?
09. A instituição escolar, enquanto grupo: gestão escolar, nesse caso em particular a coordenação pedagógica, colegas professores(as) da escola a qual trabalhas, qual(is) foi(ram) o(s) respaldo(s) pessoal e profissional que te concederam?

10. Em relação às práticas diárias, quais foram às mudanças pessoais detectadas e possíveis?

11. Quais foram às contribuições da tua pesquisa para a comunidade escolar?

12. No que se refere à temática Educação Ambiental, tema transversal e obrigatório, quais foram às angústias e/ ou anseios compartilhados com o coletivo escolar?

13. A partir dos anseios da comunidade escolar, como foi o encaminhamento de propostas de Educação Ambiental como contribuição nas práticas pedagógicas?

14. Que concepção(ões) de Educação Ambiental tinhas antes de entrares para o Curso de Especialização?

15. E agora, ao ter concluído o curso de especialização, qual(is) a(s) concepção(ões) que tens?

## **ANEXO B - Carta de apresentação da SMed**

## **ANEXO C – Convite aos(as) Professores(as) Colaboradores(as) da Pesquisa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUERIDO(A) COLEGA:

PROFESSOR(A):  
ESCOLA:

Eu, LILA MARIA MALCORRA ARAUJO, Professora da Rede Pública Municipal de Ensino e Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Como aluna do referido programa, desde março de 2005, escolhi como tema de minha pesquisa Educação Ambiental na Formação de Professores(as) e seu título é FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA PESQUISA COM TRÊS PROFESSORES(AS) ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, sob a orientação do professor Dr. Valdo Barcelos.

A referida pesquisa busca dialogar com as representações em Educação Ambiental. Para tanto, terei alguns encontros com alguns/ algumas colegas que farão parte da mesma. Estes encontros serão de maneira interativa através do relato de experiências e vivências dos(as) colegas colaboradores(as) bem como, oportunizarão o diálogo entre os(as) mesmos(as) e a pesquisadora.

CONVITE:

Por isso, gostaria de convidá-lo(a) a fazer parte desta construção metodológica como colaborador(a) da minha pesquisa. Tenhas certeza de que os nossos encontros serão agradáveis e vão nos proporcionar crescimento individual e coletivo.

---

LILA MARIA MALCORRA ARAUJO – ORIENTANDA

---

PROF. DR. VALDO BARCELOS – ORIENTADOR

Santa Maria, 22 de agosto de 2006.

## **ANEXO D - Carta de cessão**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL E ESCRITO PARA O  
CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

### **CARTA DE CESSÃO**

Pelo presente documento declaro, como depoente, que cedo e transfiro, neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, a totalidade dos direitos de autor(a) sobre minhas participações orais e escritas prestadas no período de agosto de 2006 a março de 2007, para o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, perante a pesquisadora a professora Lila Maria Malcorra Araujo.

Este documento de cunho declaratório dar-se-á com referência à Dissertação de Mestrado intitulada “FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA PESQUISA COM TRÊS PROFESSORES(AS) ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, de autoria da pesquisadora citada anteriormente e sob a orientação do professor Dr. Valdo Barcelos, da qual participo como professor(a) colaborador(a) da mesma.

Compreendo a valoridade da entrevista em pesquisas que vai ser mais uma contribuição para formação continuada de professores(as) da rede pública de ensino municipal.

---

PROFESSOR(A) COLABORADOR(A)

Santa Maria, outubro de 2006.