

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**PESQUISA PARTICIPANTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA E DO CURRÍCULO NO
AMBIENTE ESCOLAR**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Eliane de Mello

**Panambi, RS, Brasil
2009**

**PESQUISA PARTICIPANTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA E DO CURRÍCULO NO
AMBIENTE ESCOLAR**

por

Eliane de Mello

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em **Educação Ambiental**.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Ernani B. de Araujo

**Panambi, RS, Brasil
2009**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Rurais
Curso de Especialização em Educação Ambiental**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização**

**PESQUISA PARTICIPANTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA E DO CURRÍCULO NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Elaborada por
Eliane de Mello

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Educação Ambiental

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Luiz Ernani B. de Araujo, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)**

Paulo Edelvan Correia Peres, Dr. (UFSM)

Vânia Medianeira Flores Costa, Dra. (UFSM)

Panambi, 26 de novembro de 2009.

© 2009

Todos os direitos autorais reservados a Eliane de Mello. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito da autora.

Fone 55 3375-03583; Endereço. Eletrônico: elianeunijui@yahoo.com.br

Para "Alina"... a criança que ainda vai nascer...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de estudar e pelo fato de que quanto mais estudo, mais me convenço de sua presença...

A contribuição de todos os professores. Principalmente do professor Dr. Toshio Nishijima e do professor Dr. Luiz Ernani B. de Araujo, meu orientador.

As tutoras e tutores.

Aos colegas, especialmente a Vera Malheiros, amiga de muitas primaveras... E a Maria Sirlei Ribas de Oliveira Santos, a qual tenho a impressão de que já conhecia há muito tempo...

A Enildo de Moura Carvalho, amigo querido, que encontrou um tempo em meio a sua pesquisa de doutorado, para ler com atenção e paciência as primeiras versões deste trabalho.

Também a Rosane Márcia Neumann, pelas ponderadas colocações.

Aos entrevistados, grandes profissionais da educação. Todos comprometidos com a construção de um mundo sustentável. Amigos de longa data, que com muita coragem aceitaram o desafio de avaliar suas práticas pedagógicas.

A meus pais, Vergílio e Selma de Mello, pelo exemplo de dedicação...

A meus alunos...

E a Amauri, o “pai da Alina”... pelo incentivo, proteção, carinho... por dividir comigo esta aventura maravilhosa que é a vida...

“Cada vez que nasce uma criança há uma possibilidade de adiamento. Cada criança é um novo ser, um profeta em potencial, um novo príncipe espiritual, uma nova centelha de luz que se precipita na escuridão. Quem somos nós para decidir que não há mais esperança?”(LAING apud MARIOTTI, 2000).

RESUMO

PESQUISA PARTICIPANTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA E DO CURRÍCULO NO AMBIENTE

Este trabalho procura verificar os efeitos da pesquisa participante na construção do currículo e das práticas pedagógicas em Educação Ambiental na escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire. Destarte, pretende-se desenvolver os seguintes objetivos específicos: discorrer a respeito das concepções de Educação Ambiental defendidas pelos gestores brasileiros; descrever o contexto histórico/social que contribuiu para que a escola optasse pelo uso da metodologia da pesquisa participante e apresentar a visão dos professores que participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico a respeito dos efeitos da pesquisa participante na construção do currículo e das práticas pedagógicas em Educação Ambiental. A pesquisa realizou-se através do método bibliográfico qualitativo. A investigação demonstrou que há uma enorme distância entre o discurso pedagógico e a prática educacional e que mudanças significativas na educação, necessitam do apoio estrutural e financeiro dos gestores. Por outro lado, constatou-se que houve alguns avanços no cotidiano da escola investigada, como por exemplo: a compreensão do conceito de educação ambiental como interdisciplinar, a compreensão da necessidade de se contribuir com a construção da cidadania, a constatação da importância de se conhecer a realidade do aluno, a compreensão da necessidade de contextualizar problemas locais e tentar resolvê-los, a percepção da importância do professor tornar-se pesquisador, o destaque às metodologias participativas, à avaliação por parecer descritivo e o fato das disciplinas terem o mesmo tempo no currículo.

Palavras Chaves: Educação Ambiental; Pesquisa Participante; Relação Teoria e Prática.

ABSTRACT

PARTICIPATION RESEARCH IN ENVIRONMENT EDUCATION: CONSTRUCTION OF THE METHODOLOGY AND CURRICULUM IN SCHOOL ENVIRONMENT

This work seeks to check the effects of participation research in the making of a curriculum and pedagogical practices in school environment at Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire. Thus, the following specific goals are to be analyzed: discuss the concepts of Environment Education adopted by Brazilian Education managers; describe the historical/social context that contributed for the school to choose the participation research methodology and to present the view of teachers that took part in the preparation of the PPP about the effects of the participation research in the making of the curriculum and the pedagogical practices in Environment Education. The research was done using the quality bibliographic method. The investigation showed that there is a great gap between the pedagogical message and the educational practice, as well as what meaningful changes in education need structural and financial support of the managers. On the other hand, some advances in the every day activities of the school investigated were found, as for example: the understanding of the environment education concept as inter-curricular, the understanding of the need to contribute to the formation of citizenship, the recognition of the importance of knowing the reality of the student, the understanding of the need to contextualize local problems and try to solve them, the perception of the importance of a teacher becoming a researcher, the highlight of participation methodologies, the evaluation of a descriptive statement and the fact that the subjects have the same time in the curriculum.

Keys Words: Environmental education; Participant Research; Value Theory and Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACI - Associação Comercial e Industrial de Panambi.

AEKW- Associação Esportiva Kepler Weber.

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública.

Cotripal - Cooperativa Triticola Panambi.

CPM - Círculo de Pais e Mestres.

E.A. - Educação Ambiental.

GAMA - Grupo de Amigos da Natureza.

KW - Empresa Kepler Weber.

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

MMA- Ministério do Meio Ambiente.

PPP - Projeto Político Pedagógico.

PP - Pesquisa Participante.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Rede Temática	50
--------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características do pensamento linear.....	21
Quadro 2: Pretensões da Educação Ambiental.....	24

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	16
1.1. Problema de pesquisa	16
1.2. Objetivos	16
1.3. Abordagem metodológica	17
1.4. Etapas da pesquisa	17
2. REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 Algumas considerações a respeito das concepções de educação ambiental do Ministério do Meio Ambiente.....	19
2.2 Crise Ambiental e crise do conhecimento.....	19
2.2.1 A Educação Ambiental no Brasil.....	23
2.3 Concepções de Práticas Educativas em Educação Ambiental.....	26
3. O CONTEXTO HISTÓRICO/SOCIAL QUE CONTRIBUIU PARA QUE A ESCOLA OPTASSE PELO USO DA METODOLOGIA DA PESQUISA PARTICIPANTE.....	30
3.1 A constituição da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire.....	30
3.1.1 A escola do bairro pobre.....	32
3.1.2 A Constituinte Escolar e a possibilidade de se romper com o paradigma tradicional.....	35
3.1.3 A construção do Projeto Político Pedagógico na Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire.....	37
4. A VISÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO DOS EFEITOS DA PESQUISA PARTICIPANTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	41
4.1 A elaboração do PPP que incorporou a Pesquisa Participante como metodologia.....	41
4.2 A construção do currículo.....	45
4.2.1 A participação da comunidade escolar na pesquisa participante.....	46
4.2.2 A escolha dos conteúdos.....	49
4.2.3 O conceito de Educação Ambiental.....	54
4.3 A construção das práticas pedagógicas em Educação Ambiental.....	55
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
ANEXO.....	76

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (E.A.) é um dos temas mais recorrentes na atualidade. Uma das justificativas para tal preocupação é a percepção de que se o modelo de desenvolvimento, bem como as relações entre os seres humanos, e destes com o meio ambiente, não forem modificados a vida no planeta ficará cada vez mais difícil: espécies de plantas e animais serão extintas, as catástrofes ambientais serão cada vez mais intensas, a fome e as doenças se espalharão pela terra e a pobreza aumentará.

Neste cenário, uma das reflexões recorrentes diz respeito à “sociedade de risco”, a qual permite abordar as relações entre sociedade, meio ambiente e educação. Bem como envolve um conjunto de atores do universo educativo em todos os níveis, promovendo a articulação dos diversos sistemas de conhecimento, a formação de professores e sua profissionalização e a crescente presença de uma perspectiva interdisciplinar na reflexão e ação (JACOBI; TRISTÃO; GONÇALVES, 2007, p. 64).

Assim, estudiosos como Carlos Frederico B. Loureiro (2005), Mauro Guimarães (2005), Pedro Roberto Jacobi (2007) e Marília Freitas Tozoni – Reis (2007) propõem que a E.A. seja orientada por uma visão complexa, transdisciplinar, participativa e crítica, a fim de que os educandos desenvolvam a capacidade de solucionar problemas, construir conhecimentos, compreender as múltiplas relações de todos os aspectos da vida e, principalmente para que desenvolvam a compaixão e a cidadania. Notadamente, associam Educação Popular à E.A. Tal vínculo é destacado nas publicações do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e assume uma dimensão importante já que se trata do órgão encarregado de elaborar e divulgar as diretrizes para a E.A. no Brasil (LAYRARGUES, 2004).

De forma geral, pode-se dizer que a Educação Popular defende a promoção da cidadania, a qual favorece a construção da autonomia e permite aos cidadãos decidir a respeito dos rumos políticos da sociedade. Conforme Demo, a cidadania é a competência humana de fazer-se sujeito, para assim fazer a história própria, coletivamente e organizada (DEMO, 1995). Para tanto, a Educação Popular se propõem a articular a discussão a partir da realidade dos educandos e de sua visão de mundo, pois acreditam que: “O ser humano não só está no mundo, mas intervém nele, transforma-o, toma decisões, rompe com o já feito, avalia, constata e também sonha com um mundo diferente” (ZITKOSKI apud SORDI, 2003, p.24).

Neste contexto, uma das metodologias mais mencionadas para efetivar os objetivos da Educação Popular e da E.A. é a da Pesquisa Participante (PP).

A PP consiste num enfoque de investigação social por meio do qual se busca a participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover a participação social e a construção do conhecimento. Para Brandão, constitui-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social (BRANDÃO, 1999).

Desta forma, pretende promover a reunião de educadores, pais, funcionários, comunidade e alunos, a fim de identificar os principais problemas da localidade, estudá-los e propor alternativas de solução, pois se acredita que esta prática participativa, além de produzir conhecimento, poderia ser um exercício de cidadania no qual os envolvidos, gradativamente, “aprenderiam” a interferir na sociedade e a exigir seus direitos.

Neste trabalho, procuraremos investigar os efeitos da PP na construção do currículo e da metodologia em Educação Ambiental na Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, localizada em Panambi/Região Noroeste Colonial do Rio Grande do Sul.

A referida escola optou pela metodologia da PP em meio a um contexto de reestruturação curricular orientado pela secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, denominado “Constituinte Escolar”.¹ A maioria dos educadores do estabelecimento de ensino era favorável às pedagogias que contribuíssem com a construção da cidadania. Para tanto, enfatizavam a necessidade de romper com o pensamento cartesiano e com a educação tradicional. Deste modo, os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a proposta foram os da pedagogia crítica.

A instituição de ensino iniciou seus trabalhos em março de 2000. Atende, principalmente, alunos do Bairro Esperança. Atualmente possui 40 professores, 3 funcionários

¹ A Constituinte Escolar (1999-2002) foi um movimento organizado pela Secretaria de Educação/RS. No primeiro momento a comunidade escolar foi chamada à participação. Posteriormente, realizou-se um estudo da realidade escolar, bem como uma análise das práticas pedagógicas dos educadores gaúchos. O terceiro momento foi o de aprofundamento das temáticas e de devolução das sistematizações, e foi marcado por 31 seminários regionais de sistematização. Em um quarto momento foram feitas as definições dos princípios e das diretrizes. A síntese destas discussões constituiu as quatro grandes temáticas: Educação e Participação Popular, Políticas Públicas, Construção do Conhecimento e, por fim, Educação e Desenvolvimento. Este quarto momento culminou com a realização da I Conferência Estadual de Educação, em agosto de 2000, que teve a participação de educadores, pais, mães, estudantes, entidades da sociedade civil organizada, órgãos públicos, movimentos sociais, via campestre, conselhos de direitos etc. Em 2001 aconteceu o quinto momento, marcado pela construção e implementação dos PPPs (Projetos político-pedagógicos) e do Regimento e Reorganização Curricular à luz das definições dos Princípios e Diretrizes. A intenção dessa reconstrução curricular era que fosse feita a partir da realidade contextualizada historicamente, valorizando o saber popular, articulando-o ao saber científico e possibilitando a socialização de experiências. Pretendia-se oportunizar uma forma inédita de participação da comunidade na vida da escola pública (DAL MORO, 2009).

responsáveis pela limpeza e 6 distribuídos nos demais setores. Quanto ao número de alunos, no turno da manhã são 230; à tarde 103 e à noite 202.²

A importância da pesquisa consiste no fato de apresentar uma investigação a respeito dos efeitos de um discurso pedagógico vinculado às políticas educacionais no cotidiano de um grupo de educadores, bem como por apresentar suas reflexões a respeito do cotidiano escolar.

A monografia está dividida em três capítulos. O primeiro aborda as concepções políticas e pedagógicas que embasam a compreensão de E.A. defendida pelo MMA. O segundo capítulo procura descrever o contexto histórico/social que contribuiu para que a escola optasse pelo uso da metodologia da PP. O terceiro capítulo apresenta a visão dos professores a respeito dos efeitos da PP na construção do currículo e das práticas pedagógicas em E.A.

² Dados disponíveis na secretaria da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire.

1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1. Problema de pesquisa

O desafio deste estudo foi descrever os efeitos da Pesquisa Participante na construção do currículo e das práticas pedagógicas em E.A no cotidiano de educadores da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire.

A metodologia da Pesquisa Participante foi utilizada inicialmente junto a movimentos populares, portanto o ambiente não era o da educação formal. Nas escolas, seu uso trouxe uma série de implicações, pois além de contrastar com a atual organização do currículo, desestabilizava as práticas pedagógicas tradicionais ao propor a resolução dos problemas da comunidade como forma de aprendizagem.

Neste contexto, ao mesmo tempo que a Pesquisa Participante era vista como uma metodologia crítica, percebia-se a enorme dificuldade em converter essa prática num método que reunisse a pesquisa e a prática da resolução de problemas.

Pedro Demo (In: TOZONI-REIS, 2007) demonstra que em determinados casos a pesquisa participante consistia somente na intervenção social, sem a necessária produção de conhecimentos. Fato que evidencia certa distância entre os pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas das escolas, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de aprofundar a discussão e a compreensão dos aspectos metodológicos da pesquisa participante, bem como de seus usos no cotidiano escolar.

1.2. Objetivos

O objetivo geral deste trabalho foi verificar os efeitos da PP na construção do currículo e das práticas pedagógicas em E.A. na escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire. Da mesma forma, pretende-se desenvolver os seguintes objetivos específicos: discorrer a respeito das concepções de E.A. defendidas pelos gestores brasileiros; descrever o contexto histórico/social que contribuiu para que a escola optasse pelo uso da metodologia da PP e apresentar a visão dos professores que participaram da elaboração do Projeto Político

Pedagógico (PPP) a respeito dos efeitos da PP na construção do currículo e das práticas pedagógicas em E.A.

1.3. Abordagem metodológica

A partir dos objetivos propostos, buscamos desenvolver relações teórico-práticas pertinentes no âmbito desta pesquisa, a partir de uma abordagem investigativa de cunho qualitativo.

Quanto ao tipo de pesquisa, no que se refere à finalidade, foi básica. No tocante aos objetivos, exploratória e quanto à natureza, qualitativa. Procuramos realizar uma análise dialética.

1.4. Etapas da pesquisa

Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica, incluindo-se a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire. Também se realizou entrevistas com educadores da escola, os quais solicitaram que sua verdadeira identidade fosse mantida em sigilo, o que nos levou a criar nomes fictícios para as pessoas que mencionaram durante as entrevistas.

Os critérios para seleção dos entrevistados foi o fato de terem participado da construção do PPP que instituiu a metodologia da PP na escola, bem como por terem permanecido trabalhando na escola. Portanto, em síntese, o trabalho constitui-se de uma visão destes profissionais a respeito dos efeitos do referido projeto em sua prática educativa.

É interessante destacar que dos sessenta educadores³ que participaram dos trabalhos iniciais, dez ainda exercem funções na escola. Destes, oito se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Todos assinaram um termo autorizando o uso de sua entrevista nesse trabalho.

As questões propostas aos entrevistados foram as seguintes:

- 1) Explique como aconteceu o processo no qual a escola optou por utilizar a metodologia da pesquisa participante.
- 2) Por que a comunidade escolar optou por esta metodologia?
- 3) Qual o referencial teórico que embasa a pesquisa participante na escola? Explique.
- 4) Explique como é realizada a pesquisa participante na escola?

³ Segundo Trombetta (2003, p.59), em 2001 havia 680 alunos matriculados na escola.

- 5) Como, a partir da pesquisa a comunidade escolar elabora o currículo e as atividades metodológicas?
- 6) Explique como ocorreu o processo de envolvimento da comunidade escolar na pesquisa participante?
- 7) Quais os temas desenvolvidos relacionados às questões ambientais?
- 8) Quais as atividades metodológicas desenvolvidas relacionados às questões ambientais?
- 9) Como ocorre o processo de avaliação desta metodologia na escola?
- 10) Na sua opinião, o uso desta metodologia produziu mudanças na escola e na comunidade? Quais?
- 11) Na sua opinião, quais os aspectos positivos e negativos da opção da escola pela metodologia da Pesquisa Participante?

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Algumas considerações a respeito das concepções de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente

Neste capítulo procurou-se discorrer a respeito das concepções de E.A. defendidas por seus gestores no Brasil. Para tanto, apresentou-se duas obras publicadas pelo Ministério do Meio Ambiente: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**, coordenada por Philippe Pomier Layrargues (2004) e **Encontros e Caminhos: formação de educadoras ambientais e coletivos educadores**, coordenada por Luiz Antonio Ferraro Junior (2005). Ambas são obras coletivas, constituídas de diversos ensaios.

Inicialmente enfatizou-se a compreensão de E.A. dos autores. Em seguida, suas considerações a respeito das práticas pedagógicas em E.A.

Destaca-se que o órgão Gestor da Política Nacional de E.A. é formado por dois ministérios que atuam juntos: o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA). Destarte, a relevância da análise consiste no fato de que as obras sintetizam as concepções que embasam as políticas nacionais para a E.A. e são endereçadas aos educadores ambientais brasileiros.

2.2 Crise Ambiental e crise do conhecimento

Vive-se uma crise sem precedentes históricos. Cientistas de todo mundo alertam para o fato de que toda a vida no planeta pode sofrer graves abalos caso o modelo de desenvolvimento econômico, bem como as relações entre os seres humanos e destes com a natureza não sejam radicalmente modificados.

Atualmente, além da revolução tecnológica, assiste-se a um movimento de concentração e internacionalização do capital. Estas transformações, acompanhadas de taxas elevadas de urbanização e degradação ambiental, contribuem para o aumento da pobreza. Assim, por um lado tem-se o drama do desemprego e do emprego precário; por outro, uma pequena parcela de cidadãos concentra a maior parte da riqueza produzida. Neste contexto, os

impactos da globalização da economia sobre o meio ambiente decorrem, especialmente, de seus efeitos sobre os sistemas produtivos e sobre os hábitos de consumo da população. Conforme Soffiati,

a Crise Ambiental da atualidade origina-se de uma concepção Antropocêntrica, instrumentalizadora e utilitarista da Natureza, cujas raízes remotas situam-se na tradição judaico-cristã, que constitui o substrato dos paradigmas humanista e mecanicista, formulados na Europa entre os séculos XV e XVIII. Essa concepção tanto é o resultado complexo do capitalismo em ascensão, como também é responsável pela revolução tecnológica eclodida no final do século XVIII, na Inglaterra. Em cinco séculos de era planetária, ambas – a concepção e as relações materiais por ela engendradas – impregnaram inteiramente as sociedades distribuídas pelo mundo, com maior ou menor sucesso segundo as resistências encontradas. Por derivar, também, de forma complexa, de atitudes culturais e políticas, bem como de práticas sócio-econômicas, a crise ambiental do presente revela seu aspecto horizontal e, conseqüentemente, global. (SOFFIATI apud RIBEIRO, 2009 p. 42-43).

Assim, esta situação está estritamente relacionada com a denominada crise da modernidade,⁴ a qual engloba a denominada crise paradigmática do conhecimento e consiste basicamente na percepção das limitações do modelo moderno, também denominado pensamento linear, racionalista, cartesiano ou mecanicista.⁵

O modelo moderno fragmentou o conhecimento científico, bem como o colocou como verdade universal. Da mesma forma, defendia que apenas a ciência poderia trazer o desenvolvimento às sociedades humanas ao mesmo tempo em que vinculava a idéia de progresso material ilimitado como forma de melhorar a vida das pessoas (TOURAINÉ, 1994, p. 9 - 20).

⁴ “Modernidade” é um dos termos-chave nas discussões a respeito das temáticas sociais. De forma geral, compreende os padrões de relações sociais, políticas e econômicas, além das próprias configurações culturais, que vieram a se consolidar gradualmente com o declínio das sociedades européias medievais. Dois dos eventos que marcaram a emergência da era moderna foram a Revolução Industrial inglesa e a Revolução Francesa, ambas no final do século XVIII (HOBSBAWM, 1989).

⁵ O termo “mecanicismo” consiste em uma metáfora da realidade como sendo uma máquina, por exemplo: o corpo humano é uma máquina perfeita (CAPRA, 1982).

Necessidade de causa	Tudo precisa ter causa.
Causalidade simples	Se dois fatos se repetem, estão muito próximos e um vem logo depois do outro, então o primeiro é a causa do segundo efeito.
Coerência	Vigilância para que não haja contradição.
Desvalorização do imaginário	Vê a realidade como algo concreto, “objetivo”. Os efeitos precisam ser do mesmo contexto das causas.
Monocordismo	Não aceita o uso de referenciais diferentes.
Objetividade	Define a realidade como sendo formada por sujeitos e objetos separados entre si. Acredita que o sujeito/observador pode falar da realidade com imparcialidade, com isenção, sem deixar emergir a subjetividade.
Quantificação	Valoriza prioritariamente as análises quantitativas. Exclui deliberadamente os aspectos humanos das situações/relações.
Reatividade	Desconforto em relação ao novo. Prefere repetições.
Seqüencialidade, ordem direta	Reage a tudo que está fora da seqüência lógica e previsível das situações.
Utilitarismo e imediatismo	Valoriza apenas aquilo que é útil, tem aplicação prática e imediata.

Quadro 1 – Características do pensamento linear. Fonte: Mendonça, 2005

Para Mendonça (2005), um dos efeitos do sistema linear foi a chamada “competição predatória”, a qual compreende o desejo de eliminar completamente o adversário, levar às últimas conseqüências a agressividade, especialmente pela exclusão. Neste contexto, o prazer da vitória é associado à derrota do outro, característica que assumiu proporções planetárias no mundo moderno e contribuiu para a produção da desigualdade social, dos conflitos étnicos, dos racismos, dos machismos e da destruição ambiental. Os antigos conceitos de virtudes – honestidade, humildade, tolerância, coragem, bom senso – foram e vão sendo descartados. Os valores que recebem destaque são aqueles que reproduzem o capitalismo, especialmente o consumismo. Para Morin (2000, p.23), “no trânsito da modernidade e pós-modernidade produzimos a sociedade que nos produz.”

O pensamento científico reducionista começa a ruir com as descobertas, especialmente, da Física Moderna. Então emerge com grande força o paradigma da complexidade. Seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e propõem outra forma de pensar os problemas contemporâneos (CAPRA, 1996).

O pensamento complexo, ou o paradigma da complexidade, foi sistematizado por Edgar Morin (1991). Avanzi (2004, p.43) destacou alguns aspectos das ideias do autor,

a recusa a um conhecimento geral e seguro que encubra as dificuldades e dúvidas do processo de compreensão; a busca por ajustes entre ordem e desordem, uma vez que para o autor a organização não pode ser reduzida à ordem, mas comporta uma “ideia enriquecida” de ordem, que engloba também a desordem; a junção entre o

singular/local e o universal; compreensão do mundo a partir de uma abordagem transdisciplinar e sistêmica, procurando inclusive estabelecer combinações intersistêmicas entre natural e social.

Para Morin (Morin apud VIÉGA, 2005, p. 175-187), se no cartesianismo o todo é inferior à soma das partes, na complexidade o todo é, ao mesmo tempo, superior, inferior e diferente da soma das partes. *Complexus* significa que foi tecido junto. Assim, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo, como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico (MORIN apud QUINTAS, 2004, p. 137). Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Desta forma, “a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (Quintas, 2004, p. 137). Gadotti (2005, p.239) destacou algumas categorias pertinentes a esta concepção:

- 1) Cidadania: O que implica também tratar do tema da autonomia, da questão da participação, da educação para e pela cidadania. Educar para a cidadania ativa tornou-se hoje projeto e programa de muitas escolas e de sistemas educacionais.
- 2) Planetaridade e cidadania planetária: A proposta é construir a participação cidadã, considerando nosso pertencimento ao planeta Terra como uma única comunidade, de modo que as diferenças culturais, geográficas, raciais e outras sejam superadas. O desafio crucial consiste em retomar a reflexão sobre o cotidiano sem perder a dimensão da emergência de uma cidadania planetária.
- 3) Sustentabilidade: O tema da sustentabilidade tem origem na economia no campo da educação, sintetizada no lema “uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta”.
- 4) Virtualidade: Esse tema implica toda a discussão atual sobre a educação a distância e o uso dos computadores nas escolas e da Internet.
- 5) Globalização: O processo da globalização está mudando a política, a economia, a cultura, a história, portanto também a educação. É um tema que deve ser focado sob vários prismas. Para pensar a economia, a cultura e as comunicações.
- 6) Transdisciplinaridade: Categorias como transculturalidade, transversalidade, multiculturalidade e outras, como complexidade e holismo, também indicam uma nova tendência na educação que será preciso analisar. Como relacionar multiculturalidade e currículo? É necessário realizar o debate dos temas “transversais” ou “geradores” (Paulo Freire) e de uma educação sem discriminação étnica, cultural, de gênero.
- 7) Dialogicidade, dialeticidade: Não podemos negar a atualidade de certas categorias freireanas e marxistas, ou seja, a validade de uma pedagogia dialógica ou da práxis.

Quanto à E.A., uma das observações mais destacadas é a de que é impossível explicarmos/compreendermos os problemas sócio-ambientais dentro do paradigma cartesiano (SANTOS, 2008). Layrargues (2004, p.7) explicou:

O adjetivo ambiental designa uma classe de características que qualificam essa prática educativa, diante desta crise ambiental que ora o mundo vivencia. Entre essas características, está o reconhecimento de que a Educação tradicionalmente tem sido não sustentável, tal quais os demais sistemas sociais, e que para permitir a transição societária rumo à sustentabilidade, precisa ser reformulado.

Assim, parece evidente a tentativa de se construir um conceito de E.A. que se contraponha ao modelo tradicional de educação, alicerçado no paradigma moderno. Tal

defesa desenvolve-se em muitas vias, destacam-se três: a primeira refere-se ao fato de que se não compreendermos a complexidade da vida, não saberemos agir diante dos problemas que ora se apresentam; a segunda diz respeito ao fato de que precisamos aprender a nos relacionar com todos os seres humanos e com a natureza, sem hierarquias; e a terceira refere-se à percepção da incerteza diante do futuro e das “verdades” científicas. Hobsbawm (1995, p.13) reitera: “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo”.

2.2.1 A Educação Ambiental no Brasil

Nas últimas décadas do século XX, ocorreu a emergência da E.A. como um novo campo de atividade e de saber. A partir de 1980, em âmbito internacional, e por volta dos anos 1990, em nível nacional. De forma geral, sua promoção foi possibilitada por discussões que envolveram uma diversidade de agentes de organismos internacionais, organizações governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, universidades e escolas (LIMA, 2004, p. 86).

Destes encontros, um marco foi a Rio 92, quando os conceitos e práticas de Educação Popular começaram a dialogar com a E.A. Algumas produções significativas são resultados desse processo. Dentre estas, destacamos o Tratado de E.A. para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (VIEZZER, 2005, p. 284).

Da mesma forma, as obras analisadas neste trabalho foram influenciadas pelas mencionadas discussões. Tanto as que se referem à crise de paradigmas, quanto as que vinculam a E.A. à Educação Popular.

Jacobi (2005, p.235) situa a E.A. num contexto da educação para a cidadania. Para o autor, a “E.A deve buscar a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas”. O que poderia possibilitar a construção de novas atitudes e comportamentos face ao consumo na nossa sociedade e estimular a mudança de valores individuais e coletivos.

A premissa básica é que se amplie o capital social, sendo os cidadãos participativos, motivados a desenvolver práticas cooperativas a partir de uma concepção horizontal, que reforça o pertencimento, a reciprocidade, a confiança no outro e a atuação em redes de sociabilidade. O principal desafio da E.A. esta associado com a capacidade de consolidar um compromisso de envolvimento e sensibilização dos diversos atores sociais nas atividades (...). As ações e atividades devem mobilizar o sentimento de pertencimento e estimular as comunidades a, por meio do exercício ativo de sua cidadania, caminhar rumo à sua autonomia e emancipação. Torna-se importante possibilitar que os próprios participantes apontem suas prioridades e desejo de aprendizagem. (JACOBI, 2005, p.235)

Para Guimarães (2004, p.28), um dos pilares básicos que referencia essa E.A. encontra-se na Teoria Crítica.

A E.A. Crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes propiciar um processo educativo, superar as armadilhas paradigmáticas em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos.

Segundo Lima (2004, p.94), em termos teóricos e conceituais a E.A. crítica procura enfatizar e associar as noções de mudança social e cultural, de emancipação/libertação individual e social e de integração no sentido de complexidade:

A ideia de mudança social reflete, em primeiro lugar, uma insatisfação ou inconformismo com o estado atual do mundo, com as relações sociais que os indivíduos estabelecem entre si, com as relações dos indivíduos consigo mesmos e com as relações que estabelecem com o seu meio ambiente. Parte da consideração de que essas relações são socialmente injustas, ecologicamente insustentáveis, economicamente deterministas, politicamente não-democráticas, eticamente utilitárias e existencialmente propensas à heteronomia e que podem ser transformadas em direção contrária.

Essa concepção libertária de educação emana de Paulo Freire, o qual vê o “ser humano” como um “ser inacabado”, que age para conhecer e transformar o mundo e, ao transformar, se integra e conhece a sociedade (LOUREIRO, 2004, p.67).

Em seguida, algumas formulações que expressam possíveis pretensões de uma E.A. crítica (Loureiro, 2004, p. 21):

- Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões, considerando o ambiente como o conjunto das inter-relações que se estabelecem entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além dos científicos;
- Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens ambientais em direção à formas sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza;
- Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação e resolução dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos;
- Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular a escola com os ambientes locais e regionais onde está inserida;
- Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca;
- Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o “lugar” ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos.

- Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza.
- Busca redefinir o modo como nos relacionamos conosco, com as demais espécies e com o planeta. Por isso é vista como um processo de politização e publicização da problemática ambiental por meio do qual o indivíduo, em grupos sociais, se transforma e à realidade. Aqui não cabe nenhuma forma de dissociação entre teoria e prática; subjetividade e objetividade; simbólico e material; ciência e cultura popular; natural e cultural; sociedade e ambiente.
- Em termos de procedimentos metodológicos, tem na participação e no exercício da cidadania, princípios para a definição democrática de quais são as relações adequadas ou vistas como sustentáveis à vida planetária em cada contexto histórico.
- Educar para transformar significa romper com as práticas sociais contrárias ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade, estando articulada necessariamente às mudanças éticas que se fazem pertinentes.

Quadro 2: Pretensões da Educação Ambiental

Ainda: “Situar o educador como, sobretudo, um mediador de relações sócio-educativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais” (CARVALHO, 2004, p.21).

Além da E.A Crítica, as obras analisadas também mencionam a importância da Ecopedagogia no pensamento pedagógico ambiental brasileiro. Segundo Avanzi (2004, p.46):

A Ecopedagogia procura se desenvolver como movimento social por um lado e também como abordagem curricular. O primeiro é marcado por seu surgimento atrelado à ação política de Organizações não Governamentais e outros movimentos da sociedade civil em torno da discussão e elaboração da Carta da Terra (Documento produzido durante a Rio 92.) (...) A Ecopedagogia como abordagem curricular implica na reorientação dos currículos escolares de modo a trabalharem com conteúdos significativos para o aluno e para o contexto mais amplo, no qual estão incluídos os princípios da sustentabilidade. Nesta linha, defende-se a relevância das vivências, das atitudes e dos valores, bem como a “prática de pensar a prática”, que marca a pedagogia freireana. Os princípios da gestão democrática dos sistemas de ensino, da descentralização, da autonomia e da participação são igualmente caros à Ecopedagogia. As bases teóricas da Ecopedagogia situam-se no encontro da abordagem complexa e holística sobre o mundo com a pedagogia de Paulo Freire.

Conforme Gadotti, o processo educativo desencadeado pela Ecopedagogia visa à formação de um cidadão cooperativo e ativo. O que se busca é a constituição de sociedade sustentável “que não seja resultado de leis de mercado, mas da mudança de valores” (Gadotti, 2000, p. 158). Para os adeptos da Ecopedagogia, esses valores e atitudes serão construídos a partir de um movimento pedagógico e sócio-histórico que forme cidadãos capazes de escolherem os indicadores de qualidade do seu futuro.

Brandão (2007, p.7) sintetizou o conceito de E.A que perpassa as publicações do Ministério do Meio Ambiente,

E.A. não é outra matéria a mais nas nossas escolas. Não é um dado conteúdo pedagógico “extra” destinado a aumentar a carga de conteúdos de nossos currículos escolares. Não é uma espécie de saber-de-recreio, quando as crianças de uma escola ou os jovens e os adultos de um “projeto” brincam de “conviver com o meio ambiente”. Não é uma nova ideologia ou uma “nova pedagogia” atrelada aos novos paradigmas, pois dentro de suas inúmeras vocações e vertentes cabem diferentes filosofias de vida, diversas ideologias (como projetos sociais de presente e futuro) e as diferentes pedagogias. A E.A. é ao lado de tudo que fundamenta e acompanha, um outro ponto de partida. É um outro aprender a saber olhar, sentir, viver e interagir entre nós, os seres humanos.

Segundo o autor: “somente aprenderemos a preservar, a tornar sustentável e biodiverso o meio ambiente, quando aprendermos a criarmos entre e para nós, um mundo igualitário, diferenciado, solidário e livre” (Brandão 2007, p.7).

2.3 Concepções de Práticas Educativas em Educação Ambiental

De acordo com Guimarães (2004, p.31), para que as ações pedagógicas reflitam a compreensão de E.A. crítica, as mesmas devem superar a mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos e ações de sensibilização envolvendo afetivamente os educandos com a causa ambiental.

Para Loureiro (2004, p.72), a E.A., entendida a partir da perspectiva transformadora, deve ser realizada pela articulação dos espaços formais e não-formais de educação; pela aproximação da escola à comunidade em que se insere e atende; pelo planejamento integrado de atividades curriculares e extra-curriculares; pela construção coletiva e democrática do projeto político-pedagógico e pela vinculação das atividades de cunho cognitivo com as mudanças das condições objetivas de vida.

Na mesma linha, Lima (2004, p.100) destaca a resolução de problemas locais como estratégia metodológica para a E.A. Conforme o autor, a metodologia pode ser abordada de duas maneiras: como tema-gerador e como atividade-fim. Todavia,

Enquanto a abordagem da atividade-fim prioriza a compreensão técnica do problema, o foco sobre o efeito e uma ação de tipo corretiva produz um resultado reducionista, reformista e despoliticizador já que dilui a responsabilidade social sobre o problema; já a abordagem do tema-gerador enfatiza uma visão multidimensional do problema que integra a crítica, o foco sobre a causa, a ação preventiva e a dialogicidade entre educador e educando. Neste caso, o resultado produzido tende a estimular uma compreensão complexa, politizadora e transformadora dos problemas socioambientais.

Em outras palavras, o tema gerador propõe uma concepção pedagógica comprometida com a compreensão e a transformação da realidade. Desta forma, a Educação é concebida dentro de uma concepção freireana em que a reflexão sobre a realidade é tida como possibilidade de buscar o desvelamento de seus elementos opressores. Nesta concepção, a ação transformadora sobre esta realidade é um caminho para a emancipação do sujeito (Avanzi, 2004, p.37).

Outro aspecto importante das metodologias em E.A. refere-se ao fato de documentos nacionais e internacionais destacarem a participação como um dos seus pressupostos indissociáveis, indicando as metodologias participativas como as mais propícias ao fazer educativo ambiental. Nas palavras de Loureiro (2004, p.71),

Participar trata-se de um processo que gera a interação entre diferentes atores sociais na definição do espaço comum e do destino coletivo. Em tais interações, ocorrem relações de poder que incidem e se manifestam em níveis distintos em função dos interesses, valores e percepções dos envolvidos. Participar, aqui, é promover a cidadania, entendida como realização do “sujeito histórico” oprimido. Num certo sentido rousseauiano, a participação é o cerne do processo educativo, pois desenvolve a capacidade do indivíduo ser “senhor de si mesmo”, sendo, para isto, preciso libertar-se de certos condicionamentos políticos e econômicos também.

As metodologias participativas foram inauguradas nas ações políticas e de pesquisas sociais em finais do século XIX e ampliadas no decorrer do século XX, no campo da educação, com as práticas de educação popular e o uso da pesquisa-ação e da PP. Viezzer (2005, p.279) explicou,

Não foi simplesmente do desejo de militantes dos movimentos sociais que, por coincidência, eram pesquisadores e planejadores que teve origem a PAP. Orlando Fals Borda em seu texto intitulado “Conocimiento - y Poder Popular” (1983) demonstra como não é possível explicar o aparecimento da pesquisa-ação-participante nem captar seu sentido fora dos anos 60. Os ingredientes que a foram compondo provêm do impacto causado pelas teorias da dependência (Cardoso, Furtado) e da exploração (González, Casanova); a contra-teoria da subversão (Camilo Torres); a teologia da libertação (Gutierrez); as técnicas dialógicas (Paulo Freire) e a reinterpretação das teses de compromisso e de neutralidade dos cientistas, tomadas de Marx e Gramsci.

Conforme Loureiro (2004, p.72), as metodologias participativas em educação objetivam:

- Conduzir a ação educativa no sentido do crescente comprometimento com a democracia, o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida, recolocada dentro de parâmetros compatíveis com a justiça social, a distribuição equitativa dos bens socialmente produzidos e com a consolidação de uma “ética da vida” que respeite as especificidades culturais e as identidades dos grupos sociais;
- Conduzir os problemas da educação de maneira integrada, em processo participativo das forças sociais locais, numa perspectiva de educação permanente, a partir da formação de consciência crítica;
- Conduzir a ação educativa de modo a apoiar e estimular a manifestação de indivíduos e grupos na transmissão e recriação do patrimônio cultural;

- Vincular os processos educativos com outras práticas sociais, particularmente com as atividades econômicas e políticas.

Em linhas gerais, Brandão (2005, p. 262 - 263) indicou alguns pressupostos da PP:

- Não existe um único modelo de PP;
- O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, todavia não se deve perder de vista as integrações e interações que compõe o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social;
- Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações. A vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências, tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos;
- Os processos e as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais devem ser contextualizados em sua dimensão histórica;
- A relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber;
- Deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, e construir e re-construir a teoria. O processo e os resultados de uma pesquisa interferem nas práticas sociais e, de novo, o seu curso levanta a necessidade e o momento da realização de novas investigações participativas;
- O ideal será que em momentos posteriores exista uma participação culturalmente diferenciada, mas social e politicamente equivalente e igualada, mesmo que entre pessoas e grupos provenientes de tradições diferentes quanto aos conteúdos e aos processos de criação social de conhecimentos;
- O compromisso social, político e ideológico do/da investigador(a) é com a comunidade, é com pessoas e grupos humanos populares, com as suas causas sociais;
- Deve-se reconhecer e aprender a lidar com o caráter político e ideológico da PP, a qual deve ser praticada como um ato de compromisso de presença e de participação claro e assumido;
- É do constante diálogo não doutrinário de parte a parte que um consenso, uma verdadeira PP cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores;
- A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local e limitada como foco de uma questão específica da vida social é o seu todo que está em questão;
- E é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma PP devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular;

Argumedo (1984, p.197) analisou,

Podemos distinguir basicamente três dimensões em uma pesquisa autenticamente participante: a produção de conhecimento, a educação e a orientação para a ação, entendida esta última como modificação intencional da realidade. Assim poderíamos defini-la como ‘produção de conhecimento para orientar a prática, que inclui ou abrange como parte do mesmo processo de pesquisa a modificação da realidade’, nela o conhecimento se produz simultaneamente à modificação da realidade. Ao mesmo tempo “adquirir conhecimentos é construir, criar; ou seja: pesquisar. *O conhecimento é produção da realidade pelo pensamento e só é possível aceder a ele no ato de produzi-lo*”. (Grifo nosso).

Desta forma, a pesquisa é participante não apenas porque os pesquisadores vão a campo, mas porque os grupos envolvidos participam do processo de aprendem a descobrir,

compreender e analisar a realidade e repassar adiante o conhecimento adquirido, são ouvidos, restituem o direito de falar (Viezzler, 2005, p.284). Para Tozoni - Reis (2005, p. 272-273),

Pesquisadores Acadêmicos e Pesquisadores Comunitários tornam-se parceiros na investigação da realidade e da realização da ação educativa sobre ela, compartilham conhecimentos que trazem de suas diferentes experiências sócio-históricas com o objetivo de promover, que investigam. Desta forma, cada um tem um papel no delineamento, coletivo e participativo – democrático – das investigações pretendidas, isto é, as respostas do que se vai investigar, como se vai investigar, para que se vai investigar são compartilhadas e coletivamente respondidas. Os temas de pesquisa têm um importante papel nesta metodologia: ao invés de serem tratados com objetivos em si mesmos, transformam-se em temas geradores de conhecimentos sobre a realidade em estudo, construídos e produzidos participativamente.

Destarte, espera-se que o exercício da problematização desenvolva um pensamento crítico, criativo e complexo sem o qual não se faz possível compreender as relações entre a sociedade, a educação e o meio ambiente. Aqui se incluem as capacidades de pensar por si próprio, de estabelecer relações e de perceber diferenças e semelhanças entre fatos e processos, de avaliar e tomar decisões autônomas, embora não isoladas dos ambientes físico e social dos quais se participa (Lima, 2004, p.102).

Assim, segundo Ferraro Junior (2005, p.12),

a formação de educadoras e educadores ambientais prevista pela Diretoria de E.A. do Ministério do Meio Ambiente está pautada na idéia de que cada indivíduo, cada grupo, cada coletivo é responsável pela sua constante formação por ser conhecedor de suas dificuldades e potencialidades e, dessa maneira, ser capaz de diagnosticar e interpretar a realidade, sonhar sua transformação, planejar intervenções educadoras, implementá-las e avaliá-las. Uma formação que se constrói pelos encontros de saberes, de caminhos, de desejos e onde não há necessariamente “o” conhecimento que precisa ser reproduzido, coisas para serem ensinadas ou explicadas, mas realidades para serem compreendidas e transformadas. Essa concepção libertária de educação emana de Paulo Freire, da educação popular, das práticas educacionais dos movimentos sociais e de outros educadores e teóricos sociais e do ambientalismo. Seu fundamento político é a democracia radical, que reconhece que cada ser humano detém o direito à participação, à definição do futuro e à construção da sua realidade e que o desafio para essa educação passa pela emancipação de dominados e dominadores, explorados e exploradores.

Portanto, um expressivo grupo de gestores da E.A. no Brasil orienta a vinculação da E.A. à Educação Popular. Desta forma, destacam a importância das metodologias participativas, da problematização da realidade, do professor tornar-se pesquisador e da construção da cidadania. Nesta concepção, a prática de observar a realidade e tentar resolver seus problemas constitui-se como a opção metodológica mais importante, pois conforme seus defensores, poderia propiciar aos educandos e educadores experiências concretas de cidadania, além do exercício da pesquisa, fundamental para a construção do conhecimento.

3. O CONTEXTO HISTÓRICO/SOCIAL QUE CONTRIBUIU PARA QUE A ESCOLA OPTASSE PELO USO DA METODOLOGIA DA PESQUISA PARTICIPANTE

Este capítulo dedica-se a descrever o contexto histórico/social que contribuiu para que a Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire optasse pela educação popular e pela metodologia da PP, bem como vinculasse tais concepções à E.A.

3.1 A constituição da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire

No Rio Grande do Sul, a concepção de que os princípios da educação popular poderiam ser atrelados à E.A. são anteriores às discussões do MMA. Todavia, nos dois casos percebe-se a influência da opção política dos gestores: ambos declaravam-se de esquerda.

De 1999 até 2002 o estado foi governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), auto denominado de Governo Democrático e Popular. Neste período, os gestores apresentavam um programa dito de esquerda, propunham um processo de desenvolvimento que pretendia garantir ao mesmo tempo, o crescimento econômico com distribuição de renda, o aprofundamento das relações democráticas com a sociedade mediante intensa participação na definição dos rumos e das prioridades que deviam ser obedecidas pelo poder público e o fortalecimento do Estado para o atendimento das necessidades fundamentais da cidadania (TROMBETTA, 2003, p.37).

Referente à educação, a principal política do governo foi a denominada Constituinte Escolar. De forma geral, a proposta consistia em envolver a comunidade escolar numa ampla discussão a respeito do paradigma tradicional que embasava a escola pública gaúcha e reconstruir os projetos políticos pedagógicos a partir de uma visão mais democrática de conhecimento. A principal referência para tais discussões foi a obra de Paulo Freire. Conforme o Entrevistado 6:

Para ser sincera começou antes do 2000, começou já num processo de campanha do ano de 2000 que seria para o governo do estado. Já durante esta campanha a caminhada de todos os petistas, digamos assim, ou de todas as pessoas que estavam motivadas, organizadas dentro de um processo de esquerda já vinham pensando que se ganhássemos as eleições teríamos que começar um processo diferente a nível de RS quanto à educação e neste processo que culminou com a entrada do governador

Olívio Dutra. Iniciou um processo diferenciado de educação que partia das bases e aí entrou Paulo Freire como pensador maior e muitos outros sem dúvida (...) e a partir dali, se construiu junto com todas as instâncias educacionais possíveis, grandes pensadores do RS e em nível de país que se uniram na busca de um novo pensar que culminou depois no Primeiro Fórum Mundial de Educação que houve em nível de mundo, que aconteceu em Porto Alegre, depois no Fórum Social Mundial... tudo isso... era uma integração de novas perspectivas em todos os sentidos: econômico, social, político e evidentemente educacional. (...) Esse foi o início.

A respeito da inserção da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire neste processo, o Entrevistado 6 explicou:

Essa escola já era para ter nascido, não era assim, veio o Olívio, veio essa escola, é toda uma história. Acontece que ganhou o Olívio no Estado e acontece essa escola. Foi bem junto. Eu lembro que assumi no ano de 2000. Cheguei, ela estava construída, claro tinha muita coisa aqui que não estava bem construída digamos na prática, mas o prédio, a estrutura existia. E daí para ter uma direção nesta escola, uma coordenação também, foi um processo bastante democrático porque foi trazido pela coordenação e pelos integrantes dos movimentos sociais, das igrejas, da comunidade. Também tinha a questão dos petistas, das pessoas vinculadas ao partido, ou pelo menos a esquerda, porque era um processo educacional da esquerda... esse início foi vinculado à esquerda. A Coordenadoria de Educação pediu que entregassem seus currículos para concorrer à direção. Aí, todos nós que éramos filiados ao partido e participávamos do diretório nos reunimos com essas pessoas que entregaram os currículos (,,). Três entregaram os currículos e aconteceu um debate bastante interessante no sindicato dos metalúrgicos, com um grupo muito grande de simpatizantes e também filiados ao PT e também aos movimentos sociais. A partir daquele momento decidiriam quem faria parte da direção desta escola (...). Depois aconteceu a escolha de quem comporia esse grupo. Na época um dos integrantes que estava conosco direto, num processo de construção educacional aqui da região era o professor Zeus da Silva. Ele então veio de imediato conosco para a equipe aqui desta escola. Eu também por outros motivos, até na hora por indicações. (...) Iniciamos então, na realidade um trabalho de educação realmente voltado para o povo. (...) Eu nunca tinha enfrentado uma realidade que enfrentei no momento que aqui nós chegamos. Fomos bem recebidos, mas os alunos realmente tivemos um processo cultural, para gente se encontrar, muito doloroso... isso realmente foi complicado esses primeiros anos.

Assim, percebe-se que houve forte influência política na escolha dos gestores da escola. Como salientou a entrevistada, todos eram filiados ou simpatizantes do partido do governo. Ao longo da estruturação da instituição, a mesma ficou com a alcunha de “Escola do PT”: dirigida por petistas e norteadas por metodologias de esquerda. Enfim, uma identidade construída em contraposição à de Panambi, a qual é conhecida por seu apreço à disciplina e à tradição (ALMEIDA, 2000).

Por outro lado, evidencia-se um dos aspectos mais destacados por Freire: o de que a educação é uma opção política. O discurso crítico que embasa a construção do PPP da referida escola é efeito das opções de seus gestores e de seu corpo docente, os quais por acreditarem na construção de novas relações sociais vinculavam-se à Educação Popular.

3.1.1 A escola do bairro pobre...

Na década de 70, Panambi tornou-se um pólo de atração para os migrantes, em decorrência do seu acelerado crescimento econômico, favorecido pelo contexto macro, pela atuação dos grupos dirigentes locais e pelo crescimento da Cooperativa Tritícola Panambi (Cotripal) e da empresa Kepler Weber (KW). Este desenvolvimento gerou um aumento da demanda por mão-de-obra, resultando num processo migratório interno – meio rural para urbano – e de outras cidades para esta. Todavia, se por um lado as empresas precisavam de trabalhadores para continuar crescendo, por outro, a cidade não possuía uma infra-estrutura capaz de comportar esse crescimento populacional: faltavam escolas, moradias, atendimento no setor da saúde, sistema sanitário, distribuição de água, etc. Também houve um aumento dos problemas sociais. Além disso, os migrantes não compartilhavam os mesmos valores culturais dos estabelecidos (MELLO, 2006).

Uma das reações da sociedade receptora foi buscar formas de integrar essas pessoas. Houve uma preocupação em oferecer uma infra-estrutura básica. Paulatinamente, tentou-se inculcir nesses migrantes o modelo de cidadão que se imaginava para Panambi, a fim de perpetuar aquele modo de vida, baseado nos princípios da cultura germânica. Outra reação foi a tentativa de distinguir-se desses migrantes, o que estava expresso na tentativa de representar Panambi como cidade “bela, higiênica e alemã” (MELLO, 2006). Resultou desse posicionamento o movimento de retirada dos pobres do centro da cidade, criando-se para eles a Vila Esperança. Essa Vila constituía-se no lugar dos “outros”, dos que não pertenciam à sociedade estabelecida.

A formação da Vila Esperança iniciou em 1972, quando a administração municipal realizou a compra de uma área de terras do Sr. Alberto Hendel, com objetivo de formar um loteamento popular, o qual destinava-se principalmente à pessoas vindas de outros municípios e aos moradores da vila Coréia, popularmente conhecida como Picumã, que ficava próxima ao centro e pela pobreza, incomodava os moradores do restante da cidade (MELLO, 2006).⁶

A referida área se situava em um local retirado da zona central da cidade e grande parte de sua extensão era tomada por um banhado coberto de matagal, o que a tornava não muito recomendável para a habitação e diminuía seu valor no mercado imobiliário (BRAUN, 2005).

⁶ Em Panambi as periferias abrigam os que vieram na última grande corrente migratória, o centro e seus arredores os alemães/descendentes.

Ao longo das décadas de 70 e 80, o preconceito parece ter se consolidado, tanto é que o próprio termo “vila” se tornou pejorativo, sinônimo dos lugares supostamente habitados pela “ralé” e a “Esperança”, símbolo maior dessa denominação. Seus moradores conviviam com o estigma e muitas vezes optavam por omitir o endereço, principalmente quando iam procurar emprego. A respeito da temática, Santos (SANTOS, 2005) analisou:

esses lugares se constituem em fronteiras, em barreiras e empecilhos para as relações estabelecidas na cidade. Fronteiras que não são físicas, que não dizem respeito à construções ou edificações que impossibilitem os contatos entre as pessoas, mas que são dadas de acordo com a distância de onde se vive - em relação ao centro da cidade, com o tipo de moradia que se tem, com a renda e, portanto, com quem habita esses lugares, ou seja, os trabalhadores pobres; como se essas fossem premissas de julgamento de quem é “do bem” e “do mal”, como se os lugares dissessem quem somos e o que pretendemos.

Outro fato é que no início da década de noventa, um Projeto de Lei, encaminhado pelo vereador Alfredo Streicher, sugeriu que as ruas da Vila fossem batizadas com nomes de países onde a língua oficial fosse a portuguesa, muitos destes localizados no continente africano: Angola, Moçambique, São Tomé, Macau, Timor, Ilha da Madeira, Açores, Cabo Verde, Guiné Bissau, Luanda e Travessa Lusíadas. A iniciativa indica a clara intenção de demonstrar que havia diferenças entre a Vila e o restante da cidade, visto que as demais ruas recebiam nomes de pessoas preeminentes ou de países europeus. O lugar destinado aos “outros” foi se constituindo como totalmente diferente do que era o modelo que remetia à origem germânica da cidade: os nomes das ruas da Vila eram todos de países africanos; por consequência, seus moradores eram classificados pejorativamente como “negrada”, demarcando-se bem a diferença (Mello, 2006).

Por outro lado, a Prefeitura facilitou a construção de casas naquela área, não cobrando pelo terreno e procurando atuar junto aos setores responsáveis para obter os créditos necessários que facilitassem o pagamento das residências.⁷ Além disso, o projeto contava com o apoio de lideranças locais, do setor de assistência social e de voluntários da classe média alta que formavam grupos de auxílio a carentes.⁸ Segundo Schmitt-Prym (SCHMITT-PRYM, Miguel apud MELLO, 2006, p.231):

Tudo estava concentrado, vamos dizer assim, pra vila Esperança, o bairro pobre, mais carente. Uma escolinha foi feita lá. Era uma escola assim, só pro bairro porque era muito pobre, porque o pessoal não tinha como se matricular em escolas privadas, a administração se preocupou em colocar uma escola. Inclusive no loteamento

⁷ Um dos principais condicionadores do aumento de moradores na Vila foi a instalação Fábrica II da Kepler Weber (1975) nas proximidades.

⁸ De acordo com Schmitt-Prym, a SPANE [entidade de auxílio aos carentes] surgiu com o propósito de dar assistência às famílias aqui da Coréia” (SCHMITT-PRYM, Miguel apud MELLO, 2006, p. 231).

popular que foi feito lá foram reservadas as áreas pra escola, creche, pro centro social,

A escolinha mencionada por Schmitt-Prym denominava-se Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Monteiro Lobato. É das dificuldades encontradas em seu cotidiano, que surge a necessidade de uma escola maior. Assim, embora a Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire localize-se no bairro Arco Íris, sua identidade está extremamente relacionada à história do bairro Esperança e da já desativada Escola Monteiro Lobato.

As atividades da Escola Monteiro Lobato foram encerradas em 1999, e seus alunos matriculados na escola nova.

Segundo Leci, nos últimos anos de atividade, a situação da escola estava insustentável: “não havia mais como ampliar o prédio, os alunos tinham aulas em casa e no Centro Comunitário, o recreio era na rua, colocavam-se algumas barreiras para alertar os motoristas e as crianças brincavam, a Educação Física era na quadra do bairro, ou na Associação Esportiva Kepler Weber” (LECI apud PPP, 2006, p.23). Assim, solicitaram a construção de uma instituição com mais espaço. (Leci apud PPP, 2006, p.24).

A construção da escola nova desencadeou uma disputa política, pois ao divulgarem os problemas e as necessidades da Escola Monteiro Lobato, os professores despertaram o interesse de vários políticos locais, todos empenhados em serem os mentores do projeto.

Um vereador da época propôs a construção de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), onde as crianças ficariam estudando em turno integral e deslocou o projeto para o Bairro Zona Norte, distante do Bairro Esperança.

Outros políticos trataram de conseguir apoio para a construção do CIEP. O projeto conseguiu apoio do Grupo de Amigos da Natureza (GAMA), do Lions Clube, da Associação dos Funcionários da Cotripal, da Igreja Batista Emanuel, Associação Comercial e Industrial de Panambi (ACI), Câmara Júnior de Panambi, Associação dos Engenheiros Agrônomos de Panambi, Santa Bárbara e Condor, Associação Recreativa Ernesto Rehn e da Igreja Católica São João Batista (PPP, 2006, p. 24).

Mais tarde ao refazerem os cálculos para a construção e manutenção do CIEP, concluiu-se que o custo por aluno seria muito alto e, desta forma, retoma-se a idéia original: a escola não funcionaria em turno integral, mas como a planta já estava pronta, sua estrutura seria a mesma de um CIEP (PPP, 2006, p.25).

Para concretizar a escola, houve uma parceria entre o Estado e o Município. O primeiro daria verba e o segundo, o terreno e a mão de obra.

A escola começou suas atividades em 5 de abril de 2000, como Escola Estadual de Ensino Fundamental em Panambi. Em outubro de 2001 houve um plebiscito e o nome escolhido pela comunidade foi Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire. Conforme o texto do PPP, no decorrer do ano 2000, a escola trabalhou numa lógica de continuidade à escola existente no bairro Esperança (PPP, 2006, p. 25).

Concomitante, analisavam a possibilidade de realizar um trabalho que viesse ao encontro da Constituinte Escolar, que estava sendo implantada no estado do Rio Grande do Sul.

3.1.2 A Constituinte escolar e a possibilidade de se romper com o paradigma tradicional

A Constituinte Escolar foi um movimento que pretendia possibilitar à comunidade gaúcha debates, estudos, socialização de experiências e construção de propostas coletivas para a educação. O objetivo central era que os projetos pedagógicos fossem reestruturados a partir das diretrizes da Constituinte.

Os pressupostos para a construção da escola democrática e popular eram:

a educação como um direito de todos os cidadãos, enfatizando, principalmente, a situação daqueles que, ao longo da história, tiveram este direito negado; participação popular como método de gestão das políticas públicas na área da educação, estimulando e garantindo condições para a construção coletiva da educação; dialogicidade como um princípio ético existencial de um projeto humanista e solidário, respeitador das diferenças e da pluralidade de visões de mundo, porém crítico e propositivo perante as desigualdades e injustiças sociais; radicalização da democracia como objetivo estratégico de um governo de esquerda, comprometido com os interesses da maioria, as classes populares, estimulando a co-gestão da esfera pública na direção da soberania e controle popular sobre o estado; utopia enquanto sonho impulsionador da educação e da escola que queremos e também do projeto de desenvolvimento sócio-econômico *sustentável*, (grifo nosso) possível e necessário para a imensa maioria de marginalizados e explorados do sistema capitalista (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL apud TROMBETTA, 2003, p. 40).

De acordo com Trombetta (2003), a Constituinte Escolar desenvolveu-se sob uma concepção dialética de conhecimento. Assim, o ponto de partida do processo de construção do conhecimento seria a compreensão da prática social com o objetivo de transformá-la, desta forma,

a Constituinte Escolar partiu da realidade concreta das práticas para, a partir daí, construir as superações necessárias naquele contexto. Nesse sentido, se propôs a superar as ações pontuais, a fragmentação e departamentalização do trabalho dos agentes das políticas de educação do Estado; a lógica das estruturas-meio que se isolam e se perpetuam desarticuladas da ação principal; a prática tradicional de elaborar as políticas sem ouvir os sujeitos responsáveis pela sua aplicação; a formação como um elemento externo às práticas dos sujeitos e a forma verticalizada

da elaboração e aplicação das ações entre a Secretaria da Educação, as Coordenadorias Regionais da Educação e as Escolas (Trombetta, 2003, p.40).

Ao longo das discussões, algumas temáticas foram apontadas como fundamentais para a reconstrução das escolas. Pretendia-se aprofundar os estudos destas temáticas e paulatinamente mudar a realidade. Eis os principais temas levantados pela comunidade escolar:

Temáticas

1. Educação: Democracia e Participação; 2. Construção Social do Conhecimento; 3. Políticas Públicas e Educação; 4. Concepção de Educação e Desenvolvimento.

Temas

1. Gestão democrática (administrativa financeira e pedagógica); 2. Planejamento participativo; 3. Estrutura do sistema educacional escolar; 4. Relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais, de trabalho, família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade; 5. Concepções pedagógicas/Teorias de ensino-aprendizagem; 6. Processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade; 7. Conhecimento científico e saber popular; 8. Currículo: avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo, espaço, conteúdos/conhecimento; 9. Evasão e repetência; 10. Avaliação da prática educativa; 11. Papel do Estado, do serviço público e função social da escola; 12. Escola como espaço público, de produção de conhecimento, cultura, lazer e recreação; 13. Escola: humanização ou exclusão; 14. Projeto de desenvolvimento sócio-econômico e educação; 15. Qualificação, valorização e formação permanente dos (as) trabalhadores (as) em educação; 16. Saúde dos (as) trabalhadores (as) em educação; 17. *Educação ambiental*. (Grifo nosso); 18. Educação do meio rural; 19. Educação e tecnologias; 20. Violência; 21. Trabalho infantil e adolescente; 22. Influência dos meios de comunicação na formação, controle e alienação dos sujeitos sociais; 23. Diversidade sócio-cultural, étnica e de gênero; 24. Ética, cidadania e valores; 25. A construção da unidade político-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidades de ensino (Trombetta, 2003, p. 44-45).

Para efetivar o aprofundamento teórico, a Secretaria de Educação do Estado promoveu alguns seminários, bem como publicou vinte e cinco cadernos com subsídios teóricos que correspondiam a cada um dos vinte e cinco temas definidos. O referencial teórico destas obras era baseado no trabalho de autores como Paulo Freire, Vitor Paro, Miguel Arroyo, Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto, entre outros (Trombetta, 2003, p.46).

Como se percebe, as temáticas propunham uma ampla discussão a respeito da educação e amparavam-se nos pressupostos da educação popular. Neste contexto, destacavam-se as discussões a respeito de uma concepção de conhecimento comprometida com a mudança social, bem como com a democracia e com o desenvolvimento sustentável. O que indica a vinculação da E.A. à Educação Popular.

Quanto à efetivação das propostas discutidas pela Constituinte Escolar, o Caderno 2 apontava como possibilidade de construir novas práticas pedagógicas à PP. Destarte, a Secretaria de Educação desafiava a comunidade escolar a construir o seu currículo a partir da

realidade concreta dos sujeitos. Desta forma, propunham algumas questões que deveriam servir como roteiro para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos:

Que práticas a escola resgatou no segundo momento da Constituinte Escolar? Que conflitos e dificuldades foram identificados na análise destas práticas? Que ações foram propostas pela escola ao longo do processo para a superação dos conflitos? Que Princípios e Diretrizes contribuem para a análise das práticas resgatadas e das propostas de superação? (Trombetta, 2003, p.50).

Desta forma, a Constituinte Escolar apresentava possibilidades de se romper com o paradigma tradicional, especialmente por propor a reconstrução curricular, por pautar-se em relações democráticas, pelo caráter interdisciplinar e por propor práticas pedagógicas participativas. No que se refere à E.A., trazia a concepção de que estava vinculada a todos os aspectos da vida, tratando-se de um problema cultural, social e econômico, portanto complexo.

3.1.3 A construção do Projeto Político Pedagógico na Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire

É notório que as discussões da Constituinte Escolar tiveram grande importância na Construção do PPP da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, o Entrevistado 3 recordou:

A Constituinte envolveu bastante a escola, nós tínhamos encontros, tínhamos formação e aí nós discutíamos isso, depois na escola, imagina, nós estávamos com as ideias fresquinhas... tudo que a gente discutia nas formações... o pessoal ia pra fora, apresentava (o projeto da escola) voltava, tinha assembleias, trabalho em grupo, foi assim, formação mesmo que influenciou bastante no trabalho da escola...

Desta forma o PPP da Escola Estadual de Ensino Médio foi norteado pelos princípios da Constituinte Escolar. Trombetta destacou os seguintes:

1. Reconstrução curricular a partir da realidade, contextualizada historicamente, valorizando o saber popular, articulado ao saber científico.
2. Currículo voltado para as diferentes realidades e sujeitos.
3. Currículo construído de forma interdisciplinar, integrado às áreas do conhecimento, através de propostas pedagógicas Construídas a partir da realidade.
4. Incentivo à pesquisa da realidade como metodologia de construção social do conhecimento.
5. Processo de ensino-aprendizagem embasado na relação dialética entre a prática e a teoria.
6. Criação de espaços de todos os segmentos na vida da escola, tomando-os co-responsáveis no processo de construção do conhecimento.
7. Superação da fragmentação do currículo, através da construção do conhecimento de forma interdisciplinar e de diferentes metodologias, que considerem os sujeitos com suas histórias e vivências (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL apud TROMBETTA, p.94).

Assim, em 2001, a comunidade escolar optou por um projeto-político pedagógico dentro da Linha Libertadora de Paulo Freire. Dentre as principais características deste projeto para o Ensino Fundamental estavam: os ciclos de formação, os laboratórios de aprendizagem, as turmas de progressão, a concepção dialética do conhecimento e a metodologia da PP.⁹

Conforme Trombetta (2003, p.63):

Houve, desde o início, uma preocupação por parte do coletivo dos professores em buscar formas de romper com a cultura da não participação da comunidade nas principais decisões da escola. Para isto, procurou-se construir um processo aberto, democrático e que contasse com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar para ter força política e fazer acontecer as mudanças indicadas pelos estudos e discussões já realizados. Assim, foi constituída uma comissão com representação de pais, alunos, funcionários e professores com a finalidade de coordenar o processo de construção do PPP.

Conforme o Entrevistado 7,

A PP entrou no sentido da gente trabalhar a realidade dos alunos, de procurar um motivador, ou seja, partir da realidade da comunidade, também ouvindo eles, trazendo eles para a escola. Nós achávamos importante que eles participassem junto conosco. Não é só a escola que vai conseguir, mas sim com a participação de toda comunidade na discussão da problemática que era a reprovação e todas as questões, até de disciplina, que a gente conseguiu superar com essa questão de trazer a comunidade para escola, deles se interessarem dos assuntos, participar.

Desta forma, o documento final do PPP (2006, p.37) explicitava:

A realidade local contextualizada pelos sujeitos é o ponto de partida para a construção do nosso currículo. Ela é fundamental para a ação pedagógica. É ela que dá significado ao processo, pois a comunidade é a razão de existência da escola. Precisamos ter um planejamento coletivo. É necessário pesquisar a realidade junto com a comunidade, desenvolver uma metodologia de pesquisa, que possibilite a interação entre a escola e a comunidade. Porém, precisamos perceber que a escola está dentro de uma realidade maior, para superarmos a fragmentação dos conhecimentos e, numa perspectiva interdisciplinar, esperamos que a escola se abra para a concretude da existência em todas as dimensões.

A PP foi apresentada no PPP (2006, p. 18) pelas seguintes características:

- Uma intencionalidade política explícita de trabalho com a camada social historicamente excluída dos processos econômicos, sociais e culturais.
- Uma prática de educação integrada, articulada, de investigação e participação social como momentos de um processo de análise das contradições que explicam as estruturas determinantes da realidade imediata que está sendo analisada na perspectiva da superação.
- A participação efetiva das comunidades escolares como sujeitos de um processo de produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, de definições de políticas públicas.

⁹ A partir da concepção de escola, de conhecimento e de currículo, o PPP instituiu que o ensino na escola seria organizado em três Ciclos de formação: Primeiro ciclo: constituído de três anos, atendendo os educandos da faixa de seis, sete e oito anos. Só haveria retenção no 3º ano do 2º Ciclo; Segundo ciclo: constituído de dois anos, atendendo os educandos da faixa etária dos nove e dez anos. Só haveria retenção no 2º ano do 2º Ciclo; Terceiro ciclo: constituído de quatro anos, atendendo os educandos da faixa etária dos onze anos aos quatorze anos. Organizam-se, num primeiro momento, Turmas de Progressão, em todos os Ciclos visando atender os educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade. Também previa que seriam oferecidas aulas extras aos educandos com dificuldades de aprendizagem (PPP, 2006).

- O suporte de trabalho em uma base ou grupos organizados que formulem propostas práticas de intervenção na realidade que está sendo investigada na perspectiva de sua efetiva transformação.

A ideia era de que a partir do conhecimento pesquisado, fossem constituídos Temas/Eixos articuladores. Estes Temas/Eixos seriam possibilidades de articular no trabalho pedagógico, a realidade sóciopolítico-cultural e o contexto universal, imprimindo, no trabalho conjunto e de cooperação, uma lógica de construção do conhecimento, respeitando as necessidades existenciais, individuais e da comunidade, com seus ritmos diversificados.

O documento destacou:

A articulação entre os diferentes saberes, conhecimentos, vivências, escola, comunidade e o meio-ambiente, constituem-se através do trabalho entre as áreas do conhecimento, refletindo sobre a prática que é construída e reconstruída como práxis em decorrência de uma metodologia dialética, visando uma transformação da realidade (PPP, 2006, p.18).

Coerente com a proposta teórica, apresentava as seguintes metas:

- I - Consolidar um coletivo de educadores(as) com consciência política, competência técnica e visão coletiva.
- II - Construir uma inter-relação entre as áreas de conhecimento e, entre essas e a sociedade mais ampla.
- III - Estruturar a escola em ciclos de formação, superando a fragmentação do ensino-aprendizagem, respeitando ritmos, tempos e experiências do educando.
- IV - Organizar o currículo da escola a partir do complexo temático, acabando com o isolamento das disciplinas (interdisciplinaridade).
- V - Viabilizar a pesquisa sócio-antropológica como metodologia de construção do conhecimento.
- VI - Promover relações de conhecimento embasadas na relação dialética, entre prática e teoria.
- VII - Construir práticas avaliativas emancipatórias que busquem o redimensionamento do processo de ensino e aprendizagem (PPP, 2006, p.39).

Outro aspecto interessante do PPP referia-se ao fato de instituir a necessidade de apoio psicopedagogo e psicológico. Da mesma forma, orientava que os alunos que não conseguissem superar suas dificuldades cognitivas deveriam ficar retidos nas Turmas de Progressão. Tais turmas teriam que auxiliar os alunos até os mesmos superarem suas dificuldades e retornarem ao ciclo.

Pronto o PPP era preciso implementá-lo.

Todavia o governo Olívio Dutra estava acabando. Com o fim do governo Olívio, não houve mais apoio ao projeto da escola. Durante os governos seguintes, Rigotto e Yeda, a escola sofreria com o sucateamento.¹⁰ O Entrevistado 7 comentou,

¹⁰ **Olívio Dutra** - Seu governo foi de 1999 a 2002. Dentre os destaques de seu governo estão a criação da UERGS e adoção do Orçamento Participativo no âmbito estadual; **Germano Antônio Rigotto** foi governador do estado do Rio Grande do Sul entre 1º de janeiro de 2003 até 1º de janeiro de 2007. **Yeda Rorato Crusius** é governadora do estado do Rio Grande do Sul desde 2007. Disponível em: <www.wikipedia.com.br>. Acesso em 20 de jul. 2009.

a educação no RS estava numa fase boa e aí voltou à estaca zero de novo, então é uma regressão. Houve uma motivação muito grande no governo Olívio Dutra. Ele mexeu com todas as estruturas em todos os sentidos. Nós nunca participamos de tantos cursos de formação aonde os professores determinavam o assunto, o que discutir. Então se motivou, se mexeu com a estrutura da escola em todos os sentidos e também teve uma valorização. Após isso nós perdemos essa formação, não tinha mais projeto. Esses últimos dois governos não tiveram projeto para educação. Como estava sendo feito um bom projeto, eles não conseguiram nem dar continuidade e não tiveram outro. Então eles acabaram não fazendo nada porque não tinham nada igual a fazer, nem para continuar. Uma dificuldade é que foi retirada toda a formação. O atual governo não tem um projeto. Acaba promovendo alguns cursos que estão fora da realidade das escolas e são só um faz de conta. E a desvalorização também que está acontecendo, a retirada dos direitos, é uma questão que preocupa a nós, professores e a comunidade que tá vendo que a educação pública no RS está piorando ao invés de melhorar. Estamos perdendo espaço.

Para o Entrevistado 6,

Nesse processo podemos dizer até decaímos... claro! Também pela circunstância em que trabalhamos, ligadas a um sistema. E o sistema hoje está todo ligado a uma outra dinâmica neoliberal, toda estruturada numa outra dinâmica política, econômica, social que não tem nada a ver com o início da história da nossa escola

Assim, ficou evidente que a construção do PPP na Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire foi fortemente influenciada pelo contexto social no qual a escola estava inserida. Especialmente pelo fato de ser coordenada por pessoas ligadas ao Partido dos Trabalhadores, por ter em seu corpo docente um mestrando, por atender alunos de um dos bairros da periferia de Panambi e por vincular-se à Constituinte Escolar.

4. A VISÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO DOS EFEITOS DA PESQUISA PARTICIPANTE NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Este capítulo apresenta algumas considerações dos educadores da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire a respeito de sua compreensão do processo que culminou com a elaboração do PPP e dos efeitos da metodologia da PP na construção do currículo e das práticas pedagógicas em E.A. Os entrevistados fazem parte do grupo que elaborou o PPP da escola e foram escolhidos pelo fato de terem continuado trabalhando no referido estabelecimento de ensino.

Procuraremos destacar a tentativa de se construir uma cultura da participação na escola, bem como o processo de construção de uma compreensão crítica de Educação Ambiental.

Inicialmente, abordaremos a construção da PP no cotidiano da escola. Em seguida, buscaremos relacionar a PP com a construção do currículo e da metodologia em E.A. De forma geral, a visão que parece perpassar a concepção de E.A. dos entrevistados é de que não é possível a transformação das relações humanas na e com a natureza, sem uma radical transformação social. Daí a necessidade de conhecer e tentar transformar a realidade local. Assim, um aspecto válido para a educação como um todo, mas para a E.A. de forma especial é a compreensão de que “não existe nada mais pedagógico do que mudar o ambiente em que se vive” (LEGAN, 2007, p.15).

4.1 A elaboração do PPP que incorporou a Pesquisa Participante como metodologia

A construção do PPP na Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire foi fortemente influenciada pelo contexto social no qual a escola estava inserida. Especialmente pelo fato de atender alunos de um dos bairros da periferia de Panambi e por vincular-se à Constituinte Escolar. Tal relação dava-se porque os professores envolvidos na elaboração do PPP avaliavam que, de forma geral, a educação ministrada no Estado era tradicional. Seguindo Santiago (1994, p. 599) questionavam: “Qual é o modelo de escola que temos?”, para responder em seguida: “Temos uma instituição fundamentada no paradigma da ciência positivista, com um currículo linear, compartimentalizado em disciplinas isoladas e conteúdos

fragmentados (...) se fez do professor um técnico ‘treinado’ para o manejo de classe, excluindo-o da tarefa de pensar e planejar a ação educativa na sua dimensão de totalidade”. E, portanto não serviria para construir cidadania. Acreditavam também que seus alunos, por serem oriundos de um bairro pobre, precisavam de uma metodologia diferenciada para tornar os conhecimentos científicos significativos. O Entrevistado 2 recorda,

houve a necessidade de se criar aqui em Panambi uma escola diferente das que estavam atuando no município. Então o grupo de professores da época pensou em fazer alguma coisa que pudesse mudar a realidade dos alunos que freqüentavam a escola Monteiro Lobato e a metodologia encontrada, com respaldo do governo da época, foi a PP. O objetivo era conhecer nossos alunos e depois de ter o conhecimento dessa realidade, de saber como eles vivem, como eles convivem, traçar uma metodologia de trabalho para a Escola Paulo Freire.

Conforme o entrevistado 1,

Em 2000, quando a escola abriu, a gente não tinha nenhum currículo, não tinha nada, começamos fazendo recortes. No ano seguinte, pensamos em fazer alguma coisa pra escola. Aí se discutiu muito. A escola tinha muita evasão, muita repetência, eram alunos muito pobres. Para eles, estudar não tinha valor. Então pensamos em trocar o regime da escola, de séries para ciclo. Adotamos o regime ciclado, aonde não havia mais reprovação. Igualmente, adotamos a metodologia da PP. O modelo era a escola Santo Cristo, de Porto Alegre. Pegamos todo o material de lá e a partir dele, construímos nosso PPP.

O Entrevistado destaca: “Tinha sido aberto um espaço para as escolas optarem, para fazerem o seu PPP, porque até então era um só outorgado” (Entrevistado 1).

Para alguns dos entrevistados, além da Constituinte Escolar, a proposta de educação popular do município de Porto Alegre também influenciou a construção do PPP. O Entrevistado 4 comentou: “Eu lembro que lotaram um ônibus e foram conhecer a escola, foi assim o uuu (o máximo!). Ano passado de repente alguém disse: bom, nós copiamos o modelo de uma Municipal e a nossa realidade é Estadual...”

O Entrevistado 5 pondera: “Quando foram visitar uma escola que trabalhava por ciclo, não foi a escola toda, foi uma meia dúzia. Alguém foi e sei lá se conheciam direito a realidade desta escola, mas será que só porque lá na escola tal e tal deu certo, seria aplicável a nossa escola?”

O Entrevistado 1 analisa,

se tu for comparar, as duas coisas são a mesma coisa por causa do projeto do governo. A teoria é a mesma... Só que a Constituinte Escolar era uma coisa para pensar e o projeto de Porto Alegre já estava pensado. Eu acho que a Constituinte era mais para tentar levar as escolas para aquele lado... por isso que as duas se fundem...Então é uma coisa assim, esquisita... Foi pego literalmente a proposta de Porto Alegre e transcrita para a proposta de cá, sem fazer nenhuma adaptação... Todavia, os alunos de lá, as pessoas de lá não tinham os mesmos problemas daqui. As pessoas que estavam trabalhando aqui, não tinham a mesma visão que as de lá. Foi muito rápido!

E complementa,

Foi tão copiado o plano de Porto Alegre que no PPP tinha inclusive erros de concordância, porque na hora de colar os pedaços da proposta de Porto Alegre no nosso PPP ficou errado. Depois quando trocou a CRE, que não era o mesmo governo, eles pegaram bonito, sublinharam tudo... a falta de concordância... Tinha inclusive siglas que eram só de Porto Alegre e estavam no nosso PPP. Depois foi tudo refeito... Eu lembro que o pessoal da CRE começava a questionar: o que isso tem a ver com vocês? Eu pensava: nada... A gente copiou... Tinha aquele livrinho básico que trouxeram de Porto Alegre...

O Entrevistado 1 explica,

quem estava à frente das discussões era uma pessoa envolvida com as pessoas do governo. Então ele puxou as discussões e levou os outros juntos. Tinha bastante pessoas que eram adeptas dessa linha de pensamento, e os que não eram adeptos eram menos, então foi uma proposta dos que eram maioria.

O Entrevistado 4 estabelece um contraponto,

Eu lembro que o professor Zeus da Silva estava realizando mestrado, então ele surgiu com a proposta de transformar a escola que era em série, em ciclos. Lembro que nós fizemos algumas reuniões nas quais foi nos dado uma leve base do que eram os ciclos. Recordo que a idéia de ciclos surgiu como a solução dos problemas. Nós tínhamos problemas com indisciplina, repetência, evasão... e o ciclo surgiu como a solução para tudo. Aqui em Panambi foi a primeira escola. Eu lembro que ele (Zeus) trouxe a idéia, a maioria aceitou sem a gente saber muito bem o que era...

Para o Entrevistado 5,

esta construção foi feita muito mais a nível de equipe diretiva. Os resultados eram passados para os professores. Eu não consigo lembrar da gente ter feito muitos estudos. Eu tenho a impressão de que não teve envolvimento de setores, de pais e alunos pesquisando e discutindo o que era melhor. A única coisa que eu lembro é que quando eles quiseram mudar para ciclos, teve discussão, mas me pareceu que a idéia venho pronta e foi meio jogada... não consigo lembrar que tenha surgido no grupo. Tinha um grupo bem menor, de umas duas ou três pessoas que queria... Não surgiu de um grande grupo de professores. Eu acredito que foi mais uma coisa imposta e também penso que o PPP também não foi construído com tanta participação dos professores.

Quanto à resistência à implementação das mudanças no PPP, o Entrevistado 5 recorda,

Uma vez o colega que estava encabeçando o grupo que queria essa mudança trouxe um texto: “temos que ousar, temos que morder a maçã”... Lembro que comentei que achava necessário mais teoria, porque eu não estava conseguindo entender. Aí eu lembro que esse colega disse: “leia de novo o texto”! Eu falei: “eu já li o texto de morder a maçã! Eu quero saber mais que isso! Isso para mim é muito pouco”...

Para o Entrevistado 4, os que questionaram a viabilidade do projeto foram tachados de medrosos. Todavia, mesmo com ressalvas, depositavam confiança nos que estavam à frente do grupo. Acreditavam que o mestrando tivesse uma visão maior dos problemas do cotidiano e que seu conhecimento pudesse resolver tais problemas. Como muitos, acreditavam que a ciência tivesse as soluções. No entanto, foram estes professores receosos que tiveram que implementar o projeto. Alguns dos que estavam à frente das discussões, assim que tiveram uma oportunidade, saíram da escola.

Lembro que depois que o Zeus falou, muito bonitamente, cheio de palavras difíceis, ele pediu: e aí quem vai morder a maçã? Quem vai se aventurar? E todo mundo ficou assim... e daí perguntaram de um por um: o que você diz? Recordo que quando chegou em mim e na Nina, a Nina falou: “nós não estamos preparados”. Eu também falei que era muito cedo. Aí lembro que o Onofre e a Isabel olharam para nós e disseram: “como vocês são medrosas...” E quem pôde, o Onofre foi um: vazou da escola. O Zeus, assim que apresentou o trabalho: tchau (Entrevistado 4).

O Entrevistado 1 pondera,

Nós deveríamos ter estudado mais... lembro que ele (Zeus) dizia que a gente tinha que ir se construindo no caminho... Eu até concordo, mas a gente arcar com o ônus de fazer uma mudança desse tamanho de uma vez só... Acho que deveria ter sido pensado mais, lançado hipóteses: mas e se acontecer isso, qual será a nossa ação... Ninguém pensou que poderia dar errado, que simplesmente tirar a reprovação de uma hora para outra, poderia causar o que causou... Ninguém pensou que dar liberdade para escolher conteúdo podia ser muito difícil, que era muito mais difícil que usar uma lista de conteúdo. A lista de conteúdos é muito mais segura, eu estou sabendo o que eu estou fazendo. Eu não vou saber construir, não adianta só dizer tu tem que construir conhecimento, mas se eu não sei... Eu vou pelo lado que eu sei... Então os professores tinham que ter passado por um processo de aprendizagem...

E complementa,

Essa mudança era uma coisa muito grande para uma escola embarcar sozinha! Porque na verdade a gente estava sozinha em Panambi pra fazer isso. Não tínhamos muita orientação. Foi dado abertura: podem fazer como acharem melhor... Mas a gente não tinha o suporte por trás. Então a gente estava assim “engatinhando” e atirando pra tudo quanto é lado. Acho que a maioria dos professores não estava sabendo o que era isso e como era para fazer isso. Tanto é que os que se envolveram na pesquisa foram poucos, os outros só faziam o que mandavam, sem compreender o que estavam fazendo.

Para o Entrevistado 1, o texto do PPP era denso e trazia mudanças significativas. Todas embasadas teoricamente. Todavia, sem a compreensão da maioria do corpo docente. Desta forma, o mestrando pôde encerrar seu trabalho,

no papel estava muito bonito: os conteúdos eram escolhidos a partir do tema. Mas ele (Zeus) não esperou o final do processo. Ele fechou o gancho dele quando tinha um PPP escrito, o regimento escrito, a PP feita, o tema elaborado, os planejamentos dos professores entregues. Pronto. Pra ele estava pronto. Tinha documentação para dizer que funcionava, inclusive ainda hoje ele continua dizendo que funciona, só que ele não está aqui... Ele nunca mais voltou aqui para saber o que aconteceu. Eu lembro que uma vez ele falou que era função minha fazer funcionar, ele só tinha que pensar. *Ele era o mestre pensador, fazer funcionar não era com ele, fazer funcionar era com os pobres mortais* (Grifo nosso). Então tínhamos um monte de professor fazendo uma coisa que não acreditava, que não entendia. Mas a intenção era construir um sujeito crítico atuante... Só que dentro dessa salada toda, cada um fez o que quis... Na teoria da escola a gente faz a PP, tem um tema, a gente isso, a gente aquilo... Mas cada professor na sua aula vai para onde quer... essa é a bem da verdade...

Desta forma, os conceitos que embasaram a construção do PPP foram os da Pedagogia Crítica, defendidos pela Constituinte Escolar e incorporados pelas publicações da MMA. Todavia, nos parece que tais conceitos não foram compreendidos pela maioria dos

professores. Sua incorporação ao PPP deu-se mais pela confiança nos que coordenavam o processo, do que pela defesa consciente dos educadores. O Entrevistado 4 recorda:

O Juca me chamou e disse: conta como é essa questão da indisciplina com o Júnior (aluno). Eu fui e falei, com o coração aberto... Disse olha, é assim e assim que acontece... Eu pensava: aquele homem, geralmente ele vinha com aquelas camisas sociais, aquele homem cheio de conhecimento, que está fazendo mestrado, que está trazendo uma proposta nova para escola, ele vai me dar uma luz... Ele me olhou e disse assim: hum, muito interessante... Tipo, vou anotar isso em algum lugar... Não deu em nada.

4.2 A construção do currículo

Seguindo os princípios do PPP, a construção do currículo na Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire inicia com a PP. Para o Entrevistado 1, o objetivo da metodologia é “ir na comunidade, buscar lá os problemas, ouvir as falas, voltar, fazer o estudo, criar alternativas para resolver os problemas”. A mesma professora recorda,

A 1º vez que a gente fez, discutimos algumas questões. Elaboramos perguntas e numa tarde de sábado, saímos às ruas. Fomos às casas. A gente conversava, fazíamos as perguntas, os pais respondiam e cada grupo coletou um monte de falas. É uma coisa difícil conseguir anotar fielmente o que eles tão dizendo. Aí voltamos para a escola, tentamos descrever todas as falas. Na época deu mais de 400. Desse universo foram tiradas umas 20 frases. A gente elaborou uns critérios, tipo a mais recorrente, a mais contraditória... Restaram 10 ou 12 frases. Aí foi tirada a parte principal que chamamos de tema gerador.

Sobre como a pesquisa é realizada atualmente, o Entrevistado 4 explica,

Primeiramente, todo início de ano se faz uma reunião geral e se conversa a respeito do que é e a importância da pesquisa. Nesse momento se decide o que a gente vai perguntar. Teve ano que elaboramos questionário e anos que preferimos realizar uma conversa informal. Conversávamos sobre o cotidiano: emprego, família, enfim... Depois que é definido como a gente vai fazer a pesquisa, os professores, por amostragem, visitam algumas casas. Coletam aquelas frases que são mais significativas... Quando retornamos, dividimos o material coletado. Mas aí, professores que não conhecem o contexto daquela entrevista, escolhem o que na visão deles é mais significativo.

O Entrevistado 5 complementa,

Os professores se reúnem em seus turnos (manhã, tarde ou noite), pegam suas entrevistas e escolhem 15 frases que acham interessantes. Depois tem uma reunião na qual são lidas essas frases e a gente escolhe uma para ser o nosso problema. Depois se parte para aquela história de como vamos resolver isso e temos que elaborar um contratema!

A professora avaliou,

no início do ano é muito comum a gente ouvir esses comentários “dois dias correndo no sol para nada”... É um comentário bem comum. Aí eu fico pensando: passam um item que a gente tem que cumprir e a gente cumpre! Mas realmente sem acreditar 100% nisso... E se você está fazendo uma coisa que não acredita, também não funciona e eu acho que os professores não acreditam 100% na proposta da escola.

Acho que é muito mais um grupo e é esse grupo que decide, que comanda. Acredito que tenha gente que faça parte da equipe diretiva que também não acredita 100%. Eu não vejo ninguém defendendo, não sinto uma defesa tão grande, tanto de ciclos, quanto da PP. Acho que todo início de ano é uma coisa frustrante e com certeza nos primeiros meses de trabalho a coisa se perde, tanto é que se você for perguntar agora, inclusive para mim, qual é o tema e o contratema, eu diria que não sei. A gente não sabe nem qual é o contratema! Eu acho que o único momento que a gente dá atenção para essa pesquisa é quando a gente tá fazendo tudo isso, toda essa burocracia... porque depois realmente é esquecido e não é usado para nada... (Entrevistado 5).

Para o Entrevistado 5, a PP,

se tornou um *protocolo* a seguir (Grifo nosso). A gente faz. Vai lá e busca os anseios da comunidade, mas no fim eu não vejo muito sentido porque logo na primeira reunião que fazemos para discutir, já acabou! Não tem ninguém da comunidade... Nos últimos anos até que eles tentaram colocar os alunos juntos. Era dividido em grupos e os alunos participavam da escolha das frases... Mas eu ainda acho que o processo não é muito produtivo. No primeiro trimestre a gente trabalha um pouquinho, um itenzinho aqui, outro itenzinho ali, depois a gente vai indo... A coisa parece que vai perdendo o sentido. Aí, de repente: vamos socializar! Todo mundo corre para fazer uma atividade porque tem que mostrar para os outros. Isso acaba se tornando uma coisa solta! Só para dizer que você trabalhou aquele tema. A meu ver isso não se torna muito válido... Os pais nem ficam sabendo o que a gente fez e pelo que eu entendo de PP, os pais não deveriam participar? Dando opiniões, construindo algo junto com a escola. Eu não consigo ver que tenha uma construção com os pais. Talvez eu tenha uma visão muito negativa das coisas... Tem o nome de PP, mas na verdade a única coisa que a gente faz é uma visita nas casas, conversa meia horinha com os pais e daí me parece que já está meio escolhido o que vai ser, então parece que vai puxando temas para aquele lado...

Por outro lado, para o Entrevistado 7,

A PP, no meu modo de ver, desacomoda o professor. Se a gente permanecer no tradicional tá tudo prontinho, tudo certinho. Essa nova metodologia exige que o professor tenha que pesquisar, tenha que buscar, então essa é a diferença, ela desacomoda. No tradicional é muito certinho, já está tudo organizado e a metodologia da PP é um método novo que tem que buscar, tem que estar se formando todo dia e procurando inovar. Eu acho que esse é o ponto positivo: mexe com a estrutura não só da escola, como dos professores. É uma forma nova de trabalhar, tu não tens aquela segurança de ir para sala, tu vai ter que primeiro verificar uma forma diferente de trabalhar o conteúdo.

4.2.1 A participação da comunidade escolar na Pesquisa Participante

A E.A. defendida no PPP (2006, p.18) da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire procura romper com as fronteiras entre escola e comunidade. Considera-se o que acontece dentro e fora da escola a fim de se criar processos colaborativos de resolução de problemas locais associados com a crise ambiental em escala planetária. Todavia, a construção desta participação no cotidiano escolar nos parece bastante complicada. O Entrevistado 1 avalia,

no 1º ano a gente conseguiu trazer os pais pra discutir os problemas da escola, mas naquela época a gente não tinha construído o PPP. Quando percebemos que tínhamos muitos problemas, que precisávamos fazer alguma coisa, os pais foram eliminados da questão. Eles começaram a não vir mais, foram chamados para algumas reuniões nas quais foi apresentada a coisa pronta. Os pais não entenderam o que estava acontecendo, como é que ia ser essa história: não era mais série, ia ser ciclo. Não entenderam porque não reprovava, acharam que então não precisava mais estudar... Não entenderam porque não tinha mais nota: como é que ia fazer a avaliação se não tinha mais nota? Acho que os pais levaram um choque e acabaram se afastando. Eles foram à escola e estava tudo decidido, só tinham que dizer “ah, tá bom, então”. Estava tudo pronto. Depois quando começamos a trabalhar e perdeu as “rédeas” dos alunos, os pais foram chamados novamente, mas começaram a não vir porque só ouviam coisas ruins de seus filhos. Essa foi a participação da comunidade na PP. Se resume a responder as questões quando vamos a suas casas, só. Acho que no começo a gente tinha um pouco de idéia do que fazer, mas depois não, porque não soubemos como trabalhar essas falas.

E complementou,

A comunidade nunca fica dentro. A gente vai lá, conversa com eles e volta com a nossa interpretação. E pra dizer que tem a presença da comunidade, colocamos dois ou três pais e alunos para participarem nos dias em que se escolhem as falas e essa é a comunidade. Que dizer, a comunidade nem tá sabendo, na verdade o que eu senti nas últimas pesquisas é que o pessoal vai fechando as portas e as janelas quando vêm vindo os professores. Porque sabem que vão perder tempo e se incomodar e terão que falar coisas que eles não querem, que eles não gostam de falar (Entrevistado 1).

Conforme o Entrevistado 4: “a pesquisa é participativa, mas dificilmente se envolve todos os segmentos da escola. Tipo, nem as serventes, nem as funcionárias, alunos, família, ninguém participa, só são os professores”. O Entrevistado 3 explica,

a gente já procurou reunir as funcionárias para participar das reuniões, algumas vezes elas participaram, mas elas não têm vontade de participar porque acham que é melhor aproveitar enquanto os alunos não estão na escola para limpar e organizar. Então algumas vezes a gente convidou, mas elas não quiseram... Eu não as culpo porque depois cobram: não limpou por quê? Elas teriam que ter mais tempo para participar, para dar conta de fazer o que tem para fazer e de participar da pesquisa, essa questão da participação realmente deixa a desejar...

Quanto à participação dos alunos,

Não existe... Teve um ano que depois de selecionadas as frases se chamou os alunos. Lembro que na sala onde eu estava, os alunos estavam mais por fora do que casca de ovo... Eles nem sabiam direito o que estava acontecendo e as professores iam direcionando. Como a coisa não andava, a gente foi direcionando e quem escolheu as fases mais significativas foram os professores. A gente dizia: pessoal, isso é importante? E os alunos: sim... Então não tem, não foi feito um trabalho com a comunidade, se tu perguntar para os pais o que é PP ou vocês sabiam que nossa escola baseia todo seu trabalho na PP, eles vão dizer não. Eles não sabem o que é pesquisa (o Entrevistado 4).

Conforme o Entrevistado 3,

é participante para os pais e alunos até certo ponto. Também não sei como poderíamos envolver a todos na escolha (das falas), porque seria muita gente... Talvez escolher segmentos de alunos, de pais. Outra coisa que me deixa um pouco desanimada é a questão das ações... Às vezes a gente se propõe a tanta coisa no planejamento, mas chega no final do ano e você vê que deixou bastante a desejar,

que faltou mais união do grupo para trabalhar, fazer projetos, organizar alguma coisa que mexa realmente na realidade e ajude a resolver aquele problema que a gente constatou através das visitas.

Para alguns entrevistados, um aspecto que deveria ser considerado é a avaliação da PP. Para estes professores é muito difícil avançar na construção do currículo e das práticas pedagógicas, sem avaliar o trabalho que já foi realizado. Conforme o Entrevistado 5,

No começo do ano tem todo aquele: vamos fazer a pesquisa! Três dias correndo, conversando com as pessoas, reuniões... blá, blá, blá... oba! Dia de fazer socialização, fazemos os trabalhos. Acabou o ano! Boas férias! Tchou! No início do ano que vem temos que fazer a PP, vamos visitar os pais! Vamos fazer socialização! Acabou o ano. Ano que vem... Puxa vida! E o que a gente trabalhou há cinco anos atrás não é resgatado nunca! Não é uma coisa que de continuidade! Então não podem nos culpar se olhamos e dizemos: um dia eu sei que foi feito uma atividade assim, assim, mas me parece tão remoto...tão perdido no tempo, porque realmente não existe esta avaliação! Não existe continuidade... É assim, abriu a gavetinha do ano de 2008, a gente faz uns trabalhos, faz a socialização e fecha a gavetinha. Vai para 2009, faz a pesquisa, faz umas reuniões, trabalha os conteúdos, faz socialização, fechou, o que vamos fazer em 2010? Assim parece que começa e nunca termina! Por isso que a gente não sai do chão! A gente não deveria parar um dia para discutir? Já houve pessoas que sugeriram isso, mas não feito... a gente não discute onde errou, onde acertou, vamos continuar, vamos resgatar o que deu certo, vamos tentar fazer de novo o que não deu certo... simplesmente a coisa me parece mecânica! A gente faz e parece não surtir efeito nenhum e nunca é mostrado à comunidade o que foi feito. Tudo parece assim infrutífero, parece que morre logo nos primeiros passos...

O Entrevistado 4 pondera: “Às vezes eu penso assim: antes de fazer uma pesquisa por ano, deveria fazer uma pesquisa bem feitinha e ser digamos assim, essa escolha ser mais pensada, não ser tudo tão rápido”.

Desta forma, para o Entrevistado 8, “se continua fazendo porque está dentro do PPP e porque não se avaliou, nunca paramos para avaliar”. Conforme a educadora, quase não existem reuniões para discutir a PP,

A gente não tem mais reuniões para discutir a PP. Ela só tem o seu nome presente nas atividades do início do ano letivo e depois não se fala mais na PP, ela fica estacionada... só vai ser retomada novamente no outro início de ano letivo. (...) Falta mais diálogo entre coordenação, direção e grupo de professores. Falta empenho e dedicação naquilo que está escrito no PPP (Entrevistado 8).

Segundo o Entrevistado 7,

no início o grupo era menor, a gente tinha condição de fazer formação. Hoje, como o grupo cresceu bastante, nós perdemos essa questão de ter formação, de ter um grupo na escola como um todo. Hoje a escola esta bastante separada por turnos em função dos professores atuarem em mais escolas. A gente não consegue mais sentar com o grupo todo. Os pais também estão vindo menos. Eles também não são solicitados muito... Aparecem normalmente, como em outras escolas. Não existem mais aquelas reuniões que fazíamos várias vezes ao ano. A participação dos pais tá reduzida. Acho que em função também que eles viram que a escola se estruturou e eles não foram solicitados a participar... O dia a dia faz com que o professor tenha que dar conta do jeito dele. Não consegue conversar com o colega... Então um dos entraves é esse. Ultimamente está se tirando horas ao invés de dar, em função de política

educacional Estadual. Então esse é o principal entrave que eu vejo, não tem esse espaço coletivo. O coletivo da escola para poder dar conta desta proposta tem que estar constantemente se reunindo, se reforçando no sentido de formação.

Para o Entrevistado 1,

Os professores não sabem o que fazer e a coordenação que devia ajudar a orientar, também não... Só dizem que essa é a proposta e que temos que fazer o melhor. Só que o melhor a gente não sabe qual é. A gente não sabe mais e agora ainda piorou devido às provas externas. Antes a gente não tinha essa idéia de ficar trabalhando conteúdos. Trabalhava os conteúdos, mas os que eram importantes para analisar aquela linha que a gente estava pesquisando. Só que agora tem uma avaliação externa e a nossa escola está de mal a pior. Então tem uma cobrança. Agora mudou o governo e não se pensa mais do mesmo jeito, a nossa escola está nadando contra a correnteza. Então nós estamos tendo pressão de tudo quanto é lado. Não sabemos se vamos pela proposta ou se trabalhamos só conteúdos para irmos bem nas avaliações externas. Porque se não formos bem na avaliação externa, haverá penalizações. A gente não sabe mais pra que lado correr.

O Entrevistado 4 sintetiza, “na verdade eu acho que a gente ainda tá tentando construir um caminho... E às vezes, falta suporte, falta apoio”.

4.2.2 A escolha dos conteúdos

De acordo com os entrevistados, a escolha dos conteúdos acontece da seguinte forma: inicialmente realiza-se a PP; em seguida, ocorre a análise das falas, conforme critérios definidos pelo grupo. Geralmente consideram-se as que expressam contradições e as que se referem às questões culturais, econômicas e sociais. Após a escolha do tema, que consiste no problema a ser analisado, os professores definem o que chamam de contra-tema. O contra-tema consiste numa hipótese de solução para o problema levantado. Por fim, os educadores produzem uma teia de relações, a chamada Rede Temática, nas quais estão expressos os conceitos que acreditam ser fundamentais para a superação do problema.

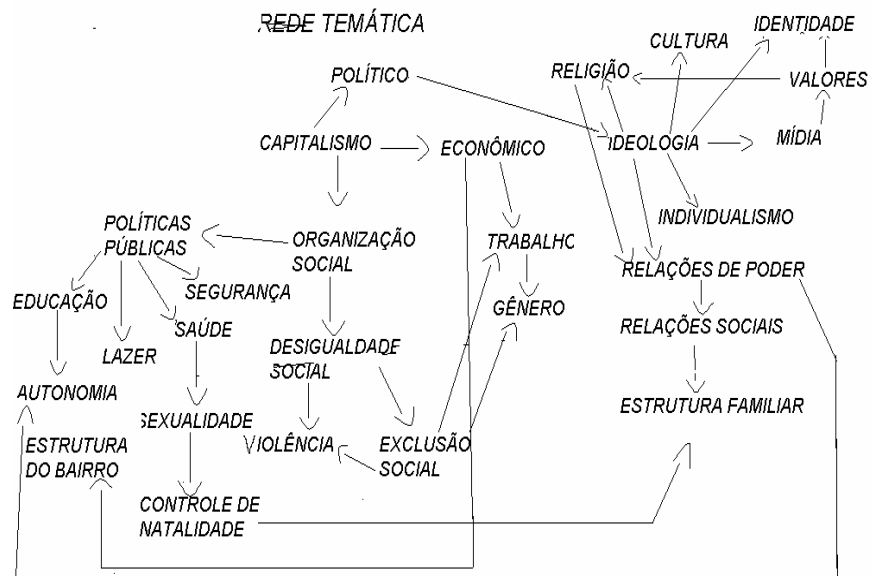


Figura 1: Rede Temática da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, 2003. Acervo particular.

Teoricamente, a partir destes conceitos, do tema e do contra-tema os professores selecionariam os conteúdos. De acordo com os entrevistados, o objetivo é de que os conteúdos possibilitassem a compreensão dos problemas locais, bem como sua contextualização. Em outras palavras, pretendia-se tornar os conteúdos mais significativos. O Entrevistado 3 explicou,

discutimos qual a fala que dá conta de tudo que a gente observou, conversou com a comunidade. Então, depois de tudo isso, a gente escolhe o tema gerador da escola. Em seguida, elaboramos o contratema. O contratema é o que vamos fazer, de que forma vamos trabalhar. Depois fazemos a rede de relações, a folha de planejamento para poder organizar os conhecimentos a partir da pesquisa.

Segundo Entrevistado 3,

na verdade o que a gente lê e vê sobre pesquisa é que os conteúdos devem partir da pesquisa. Eu, uma vez até tentei fazer assim, mas virou uma bagunça na minha cabeça! Uma bagunça de conteúdos porque dependiam do tema gerador. Por exemplo, para dar conta de determinado tema, precisava estudar a Revolução Industrial com todas as turmas, mas a Revolução Industrial, digamos, era um conteúdo do Segundo Ano do Ensino Médio. Então trabalhava com todos, mesmo que já tivesse trabalhado com o segundo no segundo, trabalhava de novo.

Conforme o Entrevistado 7, “cada disciplina vai escolher um conteúdo que possa se encaixar dentro dos conteúdos do dia a dia. Se tenta uma relação direta para o aluno entender melhor, relacionar com a realidade dele”. Aspecto que o Entrevistado 1 considera extremamente positivo, especialmente porque dá autonomia aos professores:

Liberdade para escolher aquele conteúdo que serve para analisar o tema e não ficar preso numa lista: eu tenho que fazer isso, depois isso, depois aquilo... a gente tem a liberdade de puxar e fazer os recortes quando acha necessário. Claro que temos que ter certos cuidados. Eu já percebi que teve anos que não se teve... Não ficou muito claro o que uma série trabalhava, o que outra... Mas agora, mais ou menos se equilibrou os professores que trabalham são os mesmos, há mais tempo... Então eu acho que essa questão está mais resolvida, não resolvida, está se encaminhando... Porque daí como eu trabalhei ano passado, eu sei o que eu trabalhei, sei que não preciso trabalhar de novo... Agora quando tinha troca-troca de professores todo ano, ninguém se entendia... Até que uma professora nova entenda qual foi o processo da escola, passou meio ano e se perdeu o andamento, então era bem complicado... Mas acho que a questão curricular foi um dos pontos positivos que teve. Embora a gente corra o risco de ser tachada de escola fraca, porque as outras escolas consideram que não trabalhamos tanto assim, mas não é verdade porque quantos alunos nossos estão hoje na faculdade... Estão se dando bem no mundo lá fora...

Assim, alguns entrevistados mencionam certa dificuldade ao colocar em prática a metodologia. Uma destas dificuldades refere-se aos conteúdos selecionados para trabalhar a problemática do tema. Conforme o Entrevistado 3, muitas vezes os conteúdos acabam se repetindo ao longo do Ensino Fundamental,

Aí os alunos diziam: “ah, isso nos já trabalhamos”... Tornava-se um pouco maçante... Tu fazia relações, mas sentia necessidade de trabalhar de novo aqueles conteúdos para ressignificar melhor... Outro problema é que alguns conteúdos são pré-requisito. Tu só pode trabalhar esse conteúdo se já trabalhou com outro anteriormente. Por exemplo, tu chegar com a Revolução Industrial de repente, se ainda não tinha trabalhado, se estava trabalhando com eles os povos antigos, eles não iam entender direito...

Uma das soluções mencionadas pelos professores foi a tentativa de escolher grandes temas que seriam abordados ao longo do Ensino Fundamental. Assim, os Ciclos poderiam estudar os temas sem repetir demasiadamente os conteúdos,

A gente pensou isso que cada série tinha que ter uma atividade maior, aquela atividade é pra 5º, quando o aluno chega na 5º vai fazer aquilo, na 6º vai fazer aquilo, na 7º aquela outra e na 8º outra, quer dizer, não iam repetir. Só que a gente não conseguiu sair do papel (Entrevistado 1).

Outro problema levantado pelos professores diz respeito ao fato de muitos alunos desejarem trabalhar os conteúdos conforme as demais escolas do município, as quais seguem listas de conteúdos.

na verdade eles querem ver aqueles outros assuntos que as outras escolas trabalham. Sabe, junto com essa história do projeto veio a questão do bairro ser excluído, das pessoas serem excluídas. Então, para alguns ficou a ideia: já que eles são excluídos e burrinhos então vamos trabalhar qualquer coisa. Então na visão deles é isso. Nós temos as melhores das boas intenções, de conscientizar, fazer eles se apropriarem dos problemas deles e irem em busca de solução. Mas eles vêem ao contrário, eles tão enxergando que a gente considera eles burrinhos. Então não vai trabalhar aqueles conteúdos que trabalham nas outras escolas. Nós vamos trabalhar essas coisas só do bairro, só do bairro, só do bairro... Então também é uma questão complicada que ninguém nos da resposta. E a gente discute, discute, discute e não entramos em um consenso (Entrevistado 1).

Também as avaliações externas,

essa questão de você dar bastante prioridade pro contexto social, para a realidade do aluno e não conseguir trabalhar os *conteúdos*, aí as vezes você vê que os nossos alunos vão mal nas avaliações externas. Aí você acaba se perguntando, será que é por que trabalho mais com a relação... Porque isso não aparece nessas provas... O vestibular já tá mudando bastante, tanto que os nossos alunos vêm passando bastante porque tem a redação e eu acho que isso ajuda bastante eles, a partir do trabalho com a pesquisa eles conseguem fazer mais relações (Entrevistado 3).

Percebe-se que o conceito de conteúdo é restrito na fala da professora. Mesmo conhecendo o referencial teórico que embasa a construção do currículo na metodologia da PP, ela não considera “conhecer o contexto social” como um conteúdo. Da mesma forma, o Entrevistado 4 parece estabelecer uma ruptura ente a pesquisa e os conteúdos: “muitas vezes tu tá mais preocupada em vencer conteúdo, a ensinar as crianças a produzir um texto, um parágrafo, sinais de pontuação. Eu vejo que existe uma preocupação muito maior nisso do que trabalhar em cima da pesquisa”.

Outro aspecto interessante refere-se ao fato de que a maioria dos entrevistados não menciona os *ciclos* em suas falas, mas sim as *séries* (Grifo nosso).

Alusivo à relação entre a lista de conteúdos e a PP, o Entrevistado 2 esclarece: “Tem o programa para cada série. Só que cada professor tem que analisar a partir do contratema a forma que vai trabalhar esse conteúdo, relacioná-lo com o contratema da escola para que os problemas que diagnosticamos possam ser sanados”.

O Entrevistado 3 explica: “quando a gente começa com o tema já passou mais ou menos um mês de aula, tu já tá trabalhando com os conteúdos então é puxar conteúdos que tu pode trabalhar, relacionando eles com o tema” .

Para o Entrevistado 4,

Nas séries iniciais até é fácil trabalhar esta questão porque tu tens aqueles conteúdos: leitura, escrita... é fácil trabalhar o tema, os conceitos... Agora, nas outras séries, principalmente no Ensino Médio é bem complicado... Porque tu sabe que tem aqueles conteúdos para vencer e nem sempre tu consegue relacionar com a pesquisa. Nas séries iniciais tu consegue trazer temas para debater, mas aí o que acontece é que eles não têm muita maturidade para alguns temas, como os sociais. Pra eles muitas vezes é bem estranho... tu trabalha um tema, mas parece que não é da realidade deles, tu sabe que acontece ali, mas parece que não faz parte do dia a dia deles....

E conclui,

a partir da pesquisa, do tema, não se elabora novos conteúdos. Tem aqueles conteúdos que são considerados básicos para cada ano e é trabalhado a partir daquilo. A pesquisa é trabalhada em momentos, não todos os dias em sala de aula. Não é sempre não. Tu pega a lista de conteúdos (Entrevistado 4).

Para o Entrevistado 5,

Os livros didáticos mandados pelo governo é que regem as nossas aulas e não a PP. Não consigo ver muitos buscando, são poucos. O que vejo são os livros didáticos abertos dentro das salas de aula e os alunos copiando os conteúdos de lá... O pessoal usa direto. E eu vou ser bem cruel e dizer que os livros que a gente usa são livros bem antigos, claro que por ser um livro antigo não quer dizer que ele não tenha seu valor, mas hoje em dia as informações são quase descartáveis...

O Entrevistado 3 acrescenta,

falta fazer um trabalho interdisciplinar, trabalhar junto as áreas. Eu consegui pouco, com uma ou duas áreas só. Dizer que a escola fez um trabalho com todas as áreas, infelizmente não... Eu acho que nunca aconteceu. Trabalhamos cada um fazendo suas atividades...

Para Entrevistado 4,

Nem precisaria ser várias áreas, duas ou três trabalhando junto, mas não tem. Olha que teve anos que até se tentou fazer projetos interdisciplinares, mas esse ano não tem. É cada um trabalhando isolado na sua sala. Não temos mais aquelas reuniões que tínhamos semanalmente, quinzenalmente. Fazem falta porque era discutido bastante. A socialização, esse ano, nem a socialização não foi feito, tipo o que eu vou trabalhar, o que tu pode trabalhar junto comigo... teve ano que era feito. Aí tu dizia, eu vou trabalhar água, eu tenho tal projeto e o outro já entrava junto... Esse ano não teve, foi se perdendo... Parece que a gente tá fazendo o caminho inverso, o que a gente tinha conseguido, tá se deixando, em nome do que? Vamos aumentar o índice da nossa escola! Mas o que é mais importante? Lógico eles tem que ter aquelas noções básicas, tem que ter uma boa base... Só que na hora que eles vão fazer qualquer prova externa não se leva em conta esses conhecimentos (Entrevistado 4, Ana, 2009).

De forma geral, podemos perceber dois problemas para efetivar a interdisciplinaridade: não há espaço para formação continuada e, talvez em decorrência disto, não exista uma fundamentação teórica clara a respeito de como esta interdisciplinaridade seria viabilizada a partir dos temas levantados pela pesquisa. O Entrevistado 5 explica: “Os professores estão muito desmotivados para buscar um referencial teórico... porque se a gente soubesse mais, se a gente entendesse mais, talvez a gente ia fazer”...

O Entrevistado 1 recorda:

Eu tentei bastante. E daí naquele ano foi assim; a questão mais importante era, era época da ALCA. Então todo mundo falava da ALCA, dos problemas econômicos e políticos; era tudo em relação a ALCA. Resultado, todos os professores foram pra sala falar da ALCA. Eu em biologia falei a questão do meio ambiente o que eles pregavam em relação ao meio ambiente, a professora de história foi falar da história da ALCA, como é que chegou na ALCA, Professor de Filosofia falava da ALCA, Professor de Geografia falava da ALCA. Chegou um tempo que os alunos estavam sufocados. A direção foi para sala de aula para ver o que podia ser feito e eles disseram: “Nós não agüentamos mais falar de ALCA”. Quer dizer, nós estávamos no rumo errado. Trabalhar a partir da fala não significa que todo mundo tenha que falar a mesma coisa, na mesma hora. Então a gente viu que não era por ali.

Por outro lado, o Entrevistado 2 menciona dois aspectos do projeto que considera fundamentais para a construção de um currículo crítico e de novas práticas pedagógicas. Novamente evidencia-se que teoricamente os rumos da escola são progressistas.

O fato da escola já não quantificar em números o conhecimento do aluno, não transferir para um boletim meramente números, estatísticas: que ele sabe 80 por cento, 70 por cento, 30 por cento. Eu acho que é muito significativo. Pensar no aluno como um todo. O fato de termos organizado a nossa escola também numa grade curricular na qual as disciplinas tem a mesma importância. Sabemos que na maioria das escolas as ciências exatas têm um pedaço maior, tem quatro, cinco aulas semanais, enquanto história, geografia, tem uma ou duas. Nós procuramos valorizar todas as disciplinas. Se pegar a nossa grade curricular tu vai ver que no máximo português tem uma aula a mais e matemática, as demais disciplinas têm a mesma carga horária. (Entrevistado 2).

Assim, percebe-se que os educadores procuraram implementar as orientações do PPP em seu cotidiano. Houve tentativas de se conhecer a realidade dos educandos e a partir dela elaborar o currículo. Da mesma forma, procurou-se efetivar metodologias participativas e abordagens que levassem a uma compreensão crítica da sociedade. Todavia, os educadores encontraram diversos obstáculos para efetivar a proposta: a maioria não consegue relacionar os aspectos teóricos com a prática pedagógica e não houve espaço para avaliar suas experiências, nem para formação. Assim, é importante destacar que a falta de espaço para formação está estritamente relacionada com a atual política de educação, a qual diminuiu o tempo destinado a formação dos educadores.

4.2.3 O conceito de Educação Ambiental

Como se percebe, a relação entre a teoria e prática é tensa. O cotidiano, por ser complexo, evidencia uma série de problemas, como os mencionados pelos professores. Todavia, nos parece que mesmo quando as práticas não alcançam os objetivos desejados pelos professores, o fato de mudarem o olhar sobre a educação contribui para a construção de novas aprendizagens, as quais gradativamente podem ou não ser vinculadas às práticas pedagógicas. É o caso da percepção da importância de se compreender a realidade na qual o aluno está inserido e de se perceber que os conteúdos estão relacionados, como atesta o conceito de E.A. do Entrevistado 6,

Na realidade, quando tu trabalha com a PP... é aí que tá a diferença... a gente tem um tema, um contratema, na verdade o que tu trabalha, o que tu tem que focar é o contratema, a gente não trabalha o tema. O tema é a referência ao que nós queremos nos contrapor. Então esse contratema sempre vai focar as 12 falas e as falas geralmente envolvem todo o contexto e um contexto do que? Saúde, meio ambiente... Porque o ser humano não é um pedacinho! Nós não somos pedacinhos! Eu to falando agora numa visão holística... (...) se eu falo de lixo, eu não to falando lixo. Eu to falando lixo como saúde, mas eu estou falando lixo como economia. Eu estou falando lixo como social porque perpassa toda uma vida social do planeta, o lixo está me levando ao amoroso... ao todo.

O Entrevistado 1 reitera: “o ambiente faz parte, porque ‘faz parte de tudo’, da economia, política, sociedade, da desigualdade” .

Para o Entrevistado 7,

A E.A. não pode ser trabalhada isoladamente e sim, em todas as áreas. Para não ficar a responsabilidade só de um, envolver a todos, procurar dar um subsídio científico e a partir daí tentar ver o que cada um pode fazer na escola, no bairro, no convívio das pessoas o que cada um pode fazer e não deixar o assunto só para uma área, mas sim um todo! Para ligar! Esse assunto da para ligar em todas as disciplinas, trazer informações da problemática. Muitas vezes a gente só coloca a problemática, mas também encontrar soluções, procurar ideias de como atacar essa questão que hoje está na mídia em função das possíveis problemáticas, não está comprovado, mas que se continuar nesse ritmo o que pode vir acontecer ao ser humano no planeta .

A respeito da necessidade de preocupar-se com o futuro, um dos aspectos mais destacados na questão ambiental, o Entrevistado 5 comentou,

Mas é aí que a gente peca, a gente não consegue pensar no futuro, a gente não conhece o passado e a gente tá perdido na realidade atual... a gente não participa da vida política do país, a gente tá alienado! (...) A gente olha e diz 'não vou fazer greve porque vão cortar o salário'. Imaginou? Nós que somos os educadores, a gente tá preso! A gente tá num mundinho! Como é que a gente vai pegar e conseguir conversar com as pessoas e mudar? Meu! Não quero mais nem pensar! Senão tenho um treco! (...) Como é que tu vai trabalhar com essas crianças a necessidade de lutar por um futuro se a gente não luta pelo presente da gente... é desanimador... eu acho que falta consciência para gente mesmo porque a gente fala, mas as nossas palavras são vazias.

Lima problematizou a questão,

Como, entretanto, pensar uma educação e uma cultura emancipatórias num cenário hegemônico por uma globalização neoliberal que invade e asfixia a esfera pública, a vitalidade da democracia e os movimentos da sociedade civil? Como ignorar que as múltiplas ameaças ecológicas, políticas, sociais e culturais à qualidade e à continuidade da vida, à saúde psíquica dos indivíduos e à garantia aos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos têm abalado a confiança humana no presente e nas perspectivas do futuro? (LIMA, 2004, p.107).

Para Santos: “a verdade é que, depois de séculos de modernidade o vazio do futuro não pode ser preenchido nem pelo passado nem pelo presente. O vazio do futuro é tão-só um futuro vazio, (...) perante isto, só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades” (SANTOS apud LIMA, 2004, p.107). Em outras palavras, a questão ambiental traz a exigência de uma profunda reflexão sobre os rumos da sociedade, bem como de nossas atitudes como cidadãos produtores de conhecimentos e capazes de interferir sobre os rumos da humanidade.

4.3 A construção das práticas pedagógicas em Educação Ambiental

As práticas pedagógicas em E.A. descritas pelos professores são norteadas por alguns pressupostos. Dentre estes, destaca-se a compreensão da necessidade dos alunos construírem uma preocupação com o futuro, como explicou o Entrevistado 5,

Eu acho que a gente deveria estudar uma forma de conscientização para eles entenderem que, se eles jogarem a M ali hoje, a M vai tá ali depois de um ano e eles vão pisar e vão ficar doentes, que eles têm que cuidar, mas as pessoas conseguem ver o futuro! A gente fica assim, num consumo imediato. Hoje eu quero, hoje eu tenho água, tá bom... se amanhã não tiver água, não consigo perceber os males que isso vai trazer... porque a gente vive numa cultura do imediato: eu preciso ter hoje! Se amanhã eu não tiver, amanhã eu penso...?

Outro aspecto é a preocupação com a construção da cidadania,

A cidadania é uma coisa complicada porque os alunos se acham excluídos então acham que não precisam... Acham que não precisam cuidar porque o mundo não é para eles... Eles não se enxergam como sujeitos. Eles acham que o Miguel (prefeito) que tem que ir limpar o rio... Não é a gente que tem que deixar de largar as coisas dentro do rio. Ele que tem que ir ali plantar árvore, não é a gente que tem que ir... Vimos que a mata ciliar do arroio está destruída porque a pessoas da comunidade usam a lenha, eles precisam da lenha, eles são pobres, eles não tem condições financeiras para sustentar o gás, então eles vão ali, cortam a arvore e usam de lenha. Só que eles não conseguiram ter a consciência de que é preciso plantar de novo para daqui uns anos eu ter novamente. É isso que eu vou continuar trabalhando... (Entrevistado 1).

Para o Entrevistado 2,

o que está sendo feito na escola, o resultado vai surgir quando nossos alunos que se formaram a partir de 2001, 2002 forem pais de família e ocuparem esses cargos que hoje temos algumas deficiência. Só pra te dar exemplo, algumas pessoas, alguns alunos que temos na EJA já fazem atuam como presidente de igreja dentro do bairro, fazem parte da associação de bairro como membros da diretoria, muitos ex-alunos estão participando, o que antes não acontecia. E em relação ao conselho escolar e ao COM, talvez ainda seja pequena essa participação ou esse interesse. Eu acho que quando nossos alunos, se eles ficarem aqui no bairro e colocarem seus filhos aqui na escola, acredito que essa participação vai ser maior e mais positiva. Eu acho que daí sim vai se refletir aquilo que foi passado para eles na escola e eles vão ver que a participação deles nessas entidades é importante.

O Entrevistado 7 destacou que um dos pressupostos para a construção da cidadania é a participação,

Esse projeto tem essa questão de participação. Como eu coloquei antes, nós perdemos bastante esses espaços de participação. Inclusive o Grêmio Estudantil também tem dificuldade de se organizar. Esses segmentos todos eles estão com certa dificuldade, derrepente houve uma acomodação porque eles perceberam que a escola estava andando. No início nós sentíamos mais a necessidade da participação deles, depois disso houve uma retração na participação, uma acomodação. Então no momento a gente tem algumas dificuldades para mobilizar estes segmentos, anda só o necessário, mas não se aproveita bem essa participação...

Para o Entrevistado 8, “O princípio básico é consciência, conscientização e ação porque consciência só por si também não gera efeito nenhum. Geralmente em cima das atividades, a gente sempre tenta desenvolver alguma atividade prática”.

O Entrevistado 7 destacou: “existe aquela preocupação de tentar desenvolver o senso crítico que é inerente à nossa proposta”. Entrevistado 4 recordou,

uma vez eu fiz uma atividade, a gente estava trabalhando o espaço urbano e rural, tinha alunos que moravam na cidade, outros que moravam no campo. Eu lembro que

a gente listou os problemas que eles tinham na localidade onde eles moram e nós marcamos uma entrevista com o prefeito e fomos lá. Eu até me admirei, tinha alunos que não falavam muito e naquele dia levaram bem a sério a atividade. Eles colocaram para o prefeito, pro vice: na minha comunidade acontece isso e isso, o que a prefeitura pode fazer? Eu lembro que no outro ano as turmas também quiseram fazer o levantamento de problemas e daí a gente fez um abaixo assinado, só que eles ficaram bem frustrados porque eles foram aos vizinhos e disseram, 'olha, vizinho tem um problema ali, tão jogando lixo, vamos fazer uma abaixo assinado, vamos pedir pro poder público tomar uma atitude, tá criando rato, tá criando bicho, tá dando mau cheiro...' E daí eu lembro que eles ficaram bem frustrados porque ninguém queria assinar... então, pensando bem, a gente faz algumas atividades diferentes... que tem senso crítico (Entrevistado 4, Ana, 2009).

Percebe-se na descrição da prática da professora, o pressuposto de que ser crítico está relacionado à percepção dos problemas da localidade e à compreensão de que é necessário unir-se em torno da busca de soluções.

Outro aspecto que fica evidente na fala dos entrevistados é a compreensão de que a E.A. não é uma disciplina isolada. Está relacionada com todo o currículo. O Entrevistado 7 explica: "Ela tem uma ligação direta com todas as questões de âmbito geral, elas ligam".

Outra preocupação mencionada é a de que os alunos compreendam como o ambiente funciona. O Entrevistado 1 esclarece,

procuro trabalhar atividades que façam eles primeiro compreender como o meio ambiente funciona. Então faço terrário, assim eles vão perceber como os seres vivem. A gente vai investigar na horta, no mato, pra ver se lá também é igual no terrário, porque no terrário sua e no ambiente a gente não vê aqueles pingos de água, então eles relacionam com a chuva, trabalho fazendo relações. A sexta série foi trabalhar o bioma onde moramos, aí fomos pesquisar dentro de todos os biomas que tem no Brasil o que nos moramos.

Destaca-se ainda o entendimento de que a compreensão dos assuntos tem caráter interdisciplinar. O Entrevistado 1 explicou,

Então fomos pesquisar a Mata Atlântica, eles viram como é, como era lá em 1500. Então a gente relacionou com a história, pegamos livros de história, o que eu menos trabalhei foi com livro de ciências, eu trabalhei com livro de geografia e história pra ver como era em 1500 e nos livros não diz muita coisa do ambiente. Mas por associação, com um mapa que eu encontrei de como era a Mata Atlântica. (...) lendo o que estava no livro da história da exploração do pau Brasil, a exploração do café, da cana de açúcar, então a gente chegou à conclusão de que pra plantar eles tiveram que derrubar a mata atlântica. Os bandeirantes entrando Brasil adentro também destruíram e nós continuamos destruindo quando a gente vai fazer as nossas ações. Então a gente relacionou o que aconteceu lá com que a gente tá vivendo aqui. Na oitava série a gente tenta trabalhar como o nosso estilo de vida afeta o ambiente. Vimos que tem química até no sabonete, que quanto mais colorido mais química tem lá dentro e que pra fazer esse sabonete se precisou recursos naturais, que pra descartar, vai causar muitos danos ambientais. Então estudamos as reações químicas que acontecem para fazer esse descarte.

E sintetizou,

Eu tento fazer um trabalho de relacionar o ambiente como ele está, como ele era, o que a gente está fazendo, no que a gente afeta ele, o que a gente poderia fazer para

diminuir esse impacto. Assim eu tento trabalhar, para primeiro conhecer como funciona, depois perceber nossa ação e buscar, tentar... porque se eles souberam por exemplo que em casa tenho que cuidar a água, eu já consegui alguma coisa (Entrevistado 1).

Outro aspecto mencionado pela professora é a preocupação em relacionar o local com o global. O Entrevistado 1 exemplificou,

a partir de uma visita à Ceriluz foi elaborada maquete. Os alunos tentaram entender como é a luz era produzida a partir da água, toda transformação de energia. Daí a gente discutiu muito a questão de como tem que modificar o ambiente pra conseguir construir uma usina. Por que não é simplesmente fazer, a usina da Ceriluz teve que ser desviado o rio pra poder dar mais força, então o ambiente foi totalmente modificado, árvores foram cortadas, matas, animais foram retirados do lugar para produzir aquela quantidade de energia elétrica que a gente usa e que desperdiça. A partir dessas discussões a gente tenta elaborar o como vai fazer para não gastar tanto, pra não desperdiçar, o que a gente pode fazer, o que, que era energia, pra que servia energia, como que a água fazia aparecer energia elétrica, essa questão de física. E foi estudada a usina de Itaipu, a comparação entre uma dimensão e outra.

É interessante destacar a complexidade dada ao problema do desperdício de energia. A abordagem permitiu o estudo de diversos temas.

O Entrevistado 3 destacou as práticas pedagógicas realizadas na escola que considera relevantes,

eu vejo os professores pesquisando muito, os alunos na biblioteca pesquisando muito, no laboratório de informática... inclusive laboratório de informática é disputadíssimo no turno da manhã e você vê que os alunos têm bastante trabalhos para fazer, para apresentar...então eles pesquisam e fazem bastante seminários, apresentações e a gente sabe que essa forma de trabalhar assim com a pesquisa, ela ajuda muito o aluno a crescer, a construir a aprendizagem por ele mesmo, a pesquisar, a procurar e eu vejo isso bastante, no geral, na maioria dos professores lá da escola...vejo também professores fazendo encenações, alunos ensaiando para fazer teatros, vejo os alunos fazendo paródias, trabalhando a partir de imagens, figuras, obras de arte, vejo os alunos trabalhando bastante com reportagens, com textos (...) alguns professores usavam só o livro didático, isso também não acontece mais... trabalham bastante com revistas, esse ano eu vejo os professores trabalhando com muita coisa diferença.

No entanto, segundo os educadores ainda existem vários problemas que precisam ser enfrentados para que se possam construir práticas educativas comprometidas com uma E.A. crítica. Um dos pontos que destacam é a falta de ação do Grêmio Estudantil, considerado um espaço fundamental para a construção da cidadania,

a ação maior do Grêmio é a eleição... a cada tanto tempo fazer a eleição... o que eles fazem é planejar uma festa, algumas interséries e fica nisso. Ano passado teve eleição e parecia que o Grêmio tinha muitas idéias para fazer, pelo menos na proposta da chapa que ganhou... tinha que fazer melhorias na escola, fazer uma quadra, lutar por não sei o que... a única coisa que eu vi eles fazendo foi pintar o muro e daí eu acho que o presidente se cansou da história de pintar o muro e renunciou...e desde então não sei mais quem é grêmio, nunca mais se ouvi falar dele... (Entrevistado 1)

Outro espaço de democracia que parece desativado é o Círculo de Pais e Mestres (CPM),

a gente tentou uma vez fazer eles participarem mais, o conselho escolar foi chamado algumas vezes para ajudar a resolver problemas de alunos, mas também não deu muita coisa, eles não se envolvem muito, a gente não chama eles, não faz eles participarem. Acho que falta a escola ir atrás deles, eles não vão ir lá e dizer: olha o que você tão precisando de nós? Precisa que a escola vá até eles, trabalhe a responsabilidades destes setores na escola, a função deles, o quanto eles são importantes, mas as eleições do CPM são feitas assim, de forma de gabinete... ninguém quer... quando se precisa de assinatura pras burocracias, pras papelama aí chama um ou dois para assinar, assina e deu...então isso não é participação... eu sei de escola onde tem marcado, a cada mês tem uma reunião... (Entrevistado 1)

Quanto ao Conselho Escolar, Entrevistado 4 comentou, “eu pelo menos não tenho sabido de nada, não tenho notícia de que o conselho tá fazendo alguma coisa”... (Entrevistado 4, Ana, 2009).

O Entrevistado 8 sintetiza,

nós não temos um grupo de grêmio estudantil formado, nós não temos um grupo de professores que se reúna e discuta idéias, opiniões e até metodologia de como se trabalhar a sua disciplina integrada com a outra, isso não acontece. E não houve uma grande mudança nisso tudo...

Outro problema diagnosticado pelos professores é o fato de grande parte dos alunos não mudarem suas atitudes em relação ao meio ambiente,

todo ano eu adorava trabalhar água, vamo lá no arroio coletar água. Eu ainda fazia trapaça, jogava uma couve pros bichinhos aparecerem mais rápido, pras crianças virem e assustarem: gente, quanta sujeira na água! Oh não podemos jogar as melecas! Não podemos deixar a torneira aberta! Enquanto eles eram meus alunos, beleza, no ano seguinte tu passava e via no banheiro que aquele que foi teu aluno estava com a torneira aberta... (Entrevistado 5).

Para o Entrevistado 1,

Eles não conseguem fazer essa ponte entre o que tu tá falando do local com aquilo que tu vai falar depois. Eu lembro ano passado que eu resolvi trabalhar um livro de literatura que era ‘Meu lindo planeta azul’, aí a gente trabalhou aquela questão do lixo lá em cima do planeta. Aí eles acharam aquilo uma barbaridade, mas o lixo na sala de aula não é uma barbaridade, isso é normal. ‘Ah! profe todo mundo joga’... Então quer dizer, como é que eu posso achar uma barbaridade que tem lixo lá rodeando nossas cabeças e não acho barbaridade os papéis que eles jogam no chão, os aviõezinhos que eles jogam na cabeça do outro, as bolinhas que eles fazem pra jogar uns nos outros .

E complementou:

A gente trabalha bastante a questão do arroio, fizemos vários passeios, não sei quantas vezes a gente foi até o arroio e voltou a pé pelo meio da mata, olhando o arroio, vendo os problemas que tinha lá, voltando pra escola, analisando quais eram os problemas e por que eles aconteciam. E tentava elaborar que alternativas a gente tinha pra melhorar. Fizemos entrevistas com as pessoas da comunidade pra saber qual era, digamos a convivência deles com o arroio, o que eles pensavam sobre o arroio. “eles não pensavam nada, só estavam ali... era um lugar de descarte e continua sendo”. A gente discutia em sala de aula, a gente elaborou cartaz de

conscientização, fizemos panfleto, as turmas saíram entregar esses folhetos de conscientização, foi feito livro, foi feito um monte de coisa. Mas na verdade os alunos faziam porque era obrigado na sala de aula, como um trabalho de escola. Porque eles mesmos na escola não faziam aquilo que eles escreviam no panfleto. Por exemplo, eles escreviam que não podiam jogar lixo no chão por que ia parar dentro do arroio. Eles mesmos jogavam todo tipo de lixo no chão da escola. Se eu jogo na escola eu jogo na rua também, jogo no pátio de casa, eu jogo na beira da sanga. Então foi feita muita coisa, muita discussão, só que a gente ficou só a nível de discussão. A gente nunca conseguiu implementar uma coisa maior do que isso (Entrevistado 1).

Ainda sobre o tema, a professora comenta: “a gente não consegue nem cuidar da limpeza da sala de aula, da limpeza do corredor, da limpeza do banheiro... de você poder entrar lá dentro e não vomitar”(Entrevistado 1).

Outro aspecto ressaltado pelos educadores é a falta de continuidade nas práticas pedagógicas. Entrevistado 4 recordou,

Eu lembro do projeto Garabitá. Foi feito todo um auê na escola, se plantou árvores. No outro ano eu fui fazer uma caminhada com os alunos do Ensino Médio, eles olharam o banhado, as coisas tudo seca lá e disseram: ô, profe, tá vendo aqueles galhos secos? eram as árvores que nós plantamos... Então foi feito ali porque a empresa veio, fez toda aquela coisa, fez todo aquele auê, a escola participou só que daí depois não continuou buscando resultados. Se tu for pensar, o nosso próprio barracão, o pátio da escola deveria ser objeto de um projeto e não é feito nada. Lembra quantas vezes a gente já falou no embelezamento da escola, dá um jeito naquele barracão, plantar uma grama, arrumar um pouquinho, tirar aquele lixo que tá lá no lado da quadra e não é feito. É feito assim, *pequenas ações isoladas lá de vez em quando*, (grifo nosso). Tá, vamos trabalhar ambiente, aí se recolhe o lixo da escola e depois não se dá continuidade. Eu acredito assim, nessa questão ambiental devia ser feito um trabalho mais aprofundado todo dia (Entrevistado 4, Ana, 2009).

Entrevistado 4 destacou,

Em resultados bem concretos nunca foi conseguido nada, só aquelas pequenas ações isoladas, não se faz um trabalho mais amplo, maior, que envolva toda a escola, toda a comunidade... é mais aquela coisa assim, aquelas atividades tipo, vamos fazer uma campanha de conscientização contra o desperdício da água, aí a gente faz panfleto, faz imã de geladeira, distribui... (Entrevistado 4, Ana, 2009).

Outro problema refere-se ao fato de que no cotidiano escolar, não são todas as áreas que trabalham com as questões ambientais. Conforme o Entrevistado 3,

tu não vê as áreas não voltadas para ciência e pro social trabalhando muito com o tema. Se bem que tinha uma profê de matemática que tinha um projeto para organizar caixas de água, cisternas... até que ela tentou mas não deu certo... então todas as áreas tentaram trabalhar, mas com certeza as áreas das ciência biológicas e algumas sociais trabalham bem mais... isso fica bem claro.

Quanto à metodologia,

As velhas atividades continuam acontecendo (completar lacuna)... então não são todos os professores que tentam trabalhar as idéias de Paulo Freire. Então os alunos acham que aqueles professores que tentam trabalhar diferente, trabalhar a consciência crítica, esses são ruins... porque esses exigem muito... grande parte dos professores na escola faz atividade de completar lacuna, na hora das reuniões eles

falam: ah eu faço isso, eu faço aquilo... mas se a gente for de sala em sala... e como eu sou muito intrometida eu fico olhando o que os outros fazem, certamente eles olham o meu também... e o que eu mais percebo é que os professores continuam preenchendo lacuna... (Entrevistado 1)

Para o Entrevistado 5,

O que rege as nossas aulas é o conteúdo! Não é a transformação, não é o diálogo, não é! Eu acho até que em anos anteriores a gente tinha um entusiasmo maior, mas nos últimos dois, três anos, não tem animo nenhum por parte dos professores pra fazer! Eu não vejo alegria, vontade de fazer, de compartilhar... (...) Eu acho que a gente peca, a gente poderia fazer ações mais práticas... Eu não consigo ver ação concreta nenhuma! Que produza cidadania, que busque transformação... não vejo... (...) Me parece que não há um grande entendimento, nem preocupação em fazer com que haja cidadania. É tudo uma grande confusão!

No entanto, o problema mais recorrente na fala dos entrevistados consiste na dificuldade em relacionar os aspectos teóricos com as práticas educativas. Para Entrevistado 4, a compreensão dos aspectos teóricos é mais recorrente, todavia: “falta a prática e eu acho que a prática é muito mais significativa que o teórico” (Entrevistado 4, Ana, 2009).

O Entrevistado 1 analisou,

Eu acho que as ideias do Paulo Freire são muito avançadas, a questão da construção, que o sujeito se constrói um com o outro no convívio, a questão da criticidade, essas coisas são muito interessantes... *só que, é fácil ler ele, difícil é aplicar ele e pior ainda é a gente levar o nome dele...* (Grifo nosso) porque a gente tá fazendo uma coisa que não é aquilo que ele falou, ele não disse nada disso que nós estamos fazendo...ele não disse nada... eu acho extremamente complicado a gente usar o nome dele e fazer o que nós fizemos. Na verdade nós não temos fazendo o que ele disse, ser sujeito da nossa aprendizagem, nem nos professores a maioria não tá sendo sujeito porcaria nenhuma vai lá e aplica o que dá, enche quadro e pronto...os alunos não são sendo sujeito nenhum da sua aprendizagem, ambiente democrático não tem nenhum... porque tu não pode fazer uma simples pergunta que vem uma chuva de pedra, quer dizer, tu não pode correr o risco de dizer o que você pensa, então isso não é ambiente democrático... a criticidade, como vamos trabalhar isso com os alunos?

Para o educador,

a gente só sabe que tem uma proposta e a gente sabe que essa proposta é boa, que essa proposta funciona em outros lugares, mas a gente não sabe como fazer. A gente tem pessoas de outras escolas que se negam a trabalhar de forma diferente, que trabalham do mesmo jeito que trabalham em outras escolas, mesmo a gente tendo um regime diferente. Então virou uma salada de fruta! Hoje a gente não tem nem uma coisa e nem outra. Porque a gente não tem nenhum embasamento, então quando a gente pede para estudar mais, vêm os mesmos textos, as mesmas coisas que não acrescentam em nada e, eu não sei como trabalhar e continuo não sabendo como trabalhar. Cada ano é uma angústia pra saber para que lado começar ou em que aquela fala vai fazer a minha sala de aula ir melhor... ou como a fala vai contribuir para comunidade. Porque a gente trabalhou tanto a questão do arroio, trabalhamos, trabalhamos a questão, visita, passeio, junta lixo, olha água, olha lixo da água, e o arroio continua cada vez mais sujo; a escola continua sempre suja, apesar de todas as discussões e trabalhos que foram feitos. Então, isso quer dizer que nós não temos conseguido trazer a teoria para que a prática melhore. Parece que a prática está vazia! E não que a gente não trabalhe... No nosso modo de vê a gente tá trabalhando, mas não surge efeito. Isso é uma coisa muito angustiante (Entrevistado 1).

O Entrevistado 3 explicou,

então cada professor pega o tema e tem que fazer um planejamento que se entrega para a escola, muitas vezes esse planejamento que se entrega para escola. Muitas vezes esse planejamento que se entrega para a escola ele é bem bonito, tem bastante coisas diferentes, tem palestras, aí as vezes tu coloca até alguma visita, passeio... só que quando tu vai ver, final do ano, o que foi feito realmente, muita coisa ficou ali no papel e não feito na prática. Até eu já fiz bastante coisa... esse ano eu to o ano todo tentando ver uma palestra com o promotor e agora não consegui, to até acabando de desistindo da palestra... (...) De ação mesmo, que a gente fez além da conscientização... eu me propus a fazer até material reciclável com os alunos para obter lucro, para ensinar a família, para fazer oficinas com os pais, tudo são idéias que eu já coloquei no meu planejamento, oficinas, clubes de mães onde as mães iam fazer coisas para vender para ter renda, me propus a juntar material reciclável para vender para ter renda e acabei também não fazendo, essas idéias morreram então...

O Entrevistado 5 ponderou,

Então eu acho que fica assim: no teórico, nas reuniões e na prática não é feito nada e quem ousa, às vezes fazer não é bem interpretado e sofre represálias e discriminação também... então isso é ridículo! Então você vê a loucura que é! Um discurso de libertação, de vamos fazer, vamos chamar a comunidade, vamos mudar... e na prática, uma coisa bem conservadora... então eu acho que a coisa tá totalmente fora do controle... não me parece que tenha assim, uma direção. Tem aqueles casos que já falei, tem aquela meia dúzia de professores que acreditam, tem aqueles professores que caíram boiando porque é o único lugar que tem para dar aula, então eles vão lá, independente de sua opinião sobre proposta pedagógica... então tudo isso são coisas que atrapalham. Se você fosse fazer um levantamento, tu ia ver que são 30% de professores que acreditam e eu não sei se 30% não é ainda um numero generoso... de professores que acreditam na PP da forma que a nossa escola faz... eu acredito que nem seja PP... eu acho que o que a gente faz é uma entrevista com os pais, só (Entrevistado 5).

Entrevistado 7 avaliou,

Assim, na prática a gente sabe que é difícil. Todo mundo tá tentando fazer dentro das condições que tem. Eu sei que alguns não conseguem, depende da área. Outros conseguem. É uma experiência nova e ainda se tem muita dificuldade para ser implementada totalmente. Mas existem alguns trabalhos que conseguem bons resultados.

Conforme o Entrevistado 8, alguns professores não conseguem compreender o projeto da escola, especialmente os que chegaram recentemente à instituição: “Não são todos os professores que têm esse conceito já formado. E mesmo para nós que viemos trabalhando desde o início das atividades letivas na escola, inclusive para nós, isso é muito difícil”!

Para o Entrevistado 2,

Como em qualquer setor profissional existem pessoas mais comprometidas e outras menos. Assim nós também num grupo de docentes nós sabemos que tem professores que se envolvem mais, outros menos (...) Em resumo eu te diria assim, que tem dificuldade ainda nessa parte ainda assim, de que apareça, concretamente o resultado que se espera por causa desta metodologia.

Segundo o Entrevistado 3, o fato dos professores trabalharem ou não com a PP está relacionado a uma série de fatores. Além da já mencionada falta de espaço para formação, há o desânimo diante dos problemas do cotidiano,

as cisternas : não deu certo. A horta até hoje não deu certo. Organizar lá atrás, o barranco também... a questão da quadra que ia ajudar bastante também não deu certo...A maioria não dá certo. E isso eu vejo que acaba desanimando bastante... ai você acaba sem fazer muito mais coisa, acaba se acomodando por que ah, não deu certo...e também eu vejo que esse não deu certo, não no caso de tudo, não por exemplo no caso da quadra, mas o não deu certo na maioria é falta de você botar a cara e fazer mesmo... eu vejo que falta isso... da minha parte também, tu acaba desistindo das coisas, não é tão persistente de pegar e fazer porque isso envolve muito tempo, dedicação...então você tem aula para dar a manha toda e você tem que tá saindo da sala, você tem um período de 50 minutos em algumas turmas, ou dois períodos de 50 minutos. É pouco tempo para tudo que você tem que fazer... tudo que você for fazer de diferente exige muito tempo e envolvimento e você acaba não se envolvendo tanto nisso...

Por outro lado, os professores também mencionam alguns avanços que consideram decorrentes da opção pela metodologia da PP.

O Entrevistado 7 destacou as relações entre professores alunos,

Na questão relação, eu acho que nós atingimos totalmente o nosso objetivo. Tem melhorado a relação na escola e na própria comunidade. A gente tem conversado com pessoas e a gente tem observado. Se a gente fizer uma pesquisa na comunidade com certeza a gente vai observar essa mudança da questão relação entre os próprios alunos e até a comunidade. A gente percebe que a relação com os alunos é muito boa no sentido do trabalho como a gente começou, a gente atacou bastante a relação humana, nós deixamos de lado aquela questão de exclusão direta. Sempre tentou ter uma boa relação, uma conversa e a gente conseguiu... a gente percebe que os alunos gostam da escola, gostam do ambiente.

E complementou,

Eu acho que sim, as pessoas estão cuidando mais e o cuidado melhorou. Dificilmente tu consegue cultivar árvores num ambiente escolar com alunos de todas as idades e a gente percebe que eles incorporaram aquela consciência ecológica de cuidar. A gente não tem experiência de eles estragarem. Então a gente percebe que conseguiu que eles incorporaram a importância do cuidar e do cultivo de plantas, tanto na escola, quanto no bairro (Entrevistado 7).

Para o Entrevistado 3, a preocupação com a construção de relações democráticas,

nem sempre a gente consegue, mas a gente tenta resolver tudo de forma democrática, discutir com eles... A gente constrói todos os anos os princípios de convivência que envolve também essa questão de direitos onde eles escolhem os princípios, eles votam, foi um processo bem importante na escola e que ajudou, cada ano esse construir os princípios de convivência, os alunos participam mais e tem mais consciência e a gente melhora a questão de disciplina na escola e da participação.

Bem como, a compreensão da importância de trabalhar com a realidade dos educandos,

O principal é a importância de se trabalhar com a realidade do aluno, porque na realidade que a gente tinha lá na escola era tanto problema que os alunos tinham no

meio deles que se agente não trabalhasse com a realidade não ia significar, eles não iam aprender nada dos conteúdos que a gente tinha para trabalhar com eles. Então, o principal que os professores ainda estão aprendendo porque alguns até não aceitam isso que tem que se trabalhar mais a vivência dos alunos do que os conteúdos, mas a maioria já tá evoluindo bastante neste sentido. O principal que eu vejo de aprendizagem da pesquisa é essa questão: da importância de ressignificar melhor os conteúdos (Entrevistado 3).

O Entrevistado 1 destacou dois aspectos. A avaliação,

a gente conseguiu sair da história da nota, pra uma coisa mais avançada que é trabalhar com critérios, com o relatório, que também passou por várias fases e ainda não se tem consenso sobre ele. (...) a gente estabelece critérios, que também ainda tem muitas falhas, mas pelo menos estabelece... então a gente saiu daquilo de medir aluno por nota, cada um é medido segundo seu esforço, sua aprendizagem... que dizer, mais ou menos... Mas já é um avanço... a reprovação quando ela existe tem um conselho de professores no qual é analisado todas as questões do aluno.

E o fato de alguns professores terem se tornado pesquisadores,

Alguns professores foram atrás, em busca... porque a falta leva à busca. Eu acho que isso foi um aspecto positivo. Foram uns quantos que foram atrás de inovação de pesquisa, se atracaram a buscar sozinhos... alguns aprenderam que tem que buscar com Paulo Freire (Entrevistado 1).

Quanto à relação da comunidade escolar com o meio ambiente, embora existam inúmeros problemas, Entrevistado 1 destacou,

eu fiz uma pesquisa com quinta serie, eles entrevistaram os pais (...) então eu vi que a maioria da quinta serie já tem a preocupação de cuidar água, fechar torneira, não lavar calçada com a mangueira, tentar usar água da máquina para lavar calçada... deu para perceber que a maioria das famílias está se preocupando, a não ser que mentiram na entrevista. Então, de onde isso é fruto: do trabalho que vem sendo feito há tempos porque eu só peguei eles agora... digamos que uma sementinha conseguimos plantar. A minha esperança é que essa sementinha vá crescendo, que em outros anos venham mais, que a gente consiga conscientizar e que esse conteúdo tenha uma função social...

Como se percebe, os conteúdos e as concepções de práticas pedagógicas mencionados pelos professores estão de acordo com as discussões nacionais a respeito de E.A. Especialmente sua compreensão de que a E.A. é interdisciplinar e que deve contribuir com a construção da cidadania. Assim, a E.A. é vista como:

uma coisa mais séria do que geralmente tem sido apresentada em nosso meio. É um apelo à seriedade do conhecimento. É uma busca de propostas corretas de aplicação das ciências. Uma “coisa” que se identifica com um processo. Um processo que envolve um rigoroso esforço de recuperação de realidades nada simples. Uma ação missionária e utópica, destinada a reformular comportamentos humanos e recriar valores perdidos ou jamais alcançados. Um esforço permanente na reflexão sobre o destino do homem – de todos os homens - face à harmonia das condições naturais e o futuro do planeta “vivente” por excelência. Um processo de educação que garante um compromisso com o futuro. Envolvendo uma nova filosofia de vida. E um novo ideário comportamental, tanto em âmbito individual, quanto em escala coletiva (AZIZ NACIB AB SABER apud BRANDÃO, 2007, p.7).

Nas palavras de Rosa Maria Torres (1988, p. 19). “Trata-se não somente de educar para a democracia, mas de educar na democracia”.

No entanto, ainda existe uma enorme distância entre a teoria e a prática. Para o Entrevistado 6:

Os professores compreendem a pesquisa. Eles sabem a pesquisa, eles estendem a fala... O que falta é construir um currículo, é sistematizar na prática toda esta construção maior no trabalho diário, na construção diária do conhecimento. O currículo em sala de aula é tradicional. (...) A contradição está na hora de trabalhar esse currículo construído. Na hora de sistematizar em sala de aula, ali na prática, do pequeninho, do mínimo, do micro...

Quanto às dificuldades encontradas pelos educadores para efetivar seus conceitos de E.A. no cotidiano escolar, podemos mensurar que está associada à falta de espaço para formação e conseqüentemente, às políticas educacionais. Assim, quando os gestores se propõem a construir uma educação voltada para a emancipação e cidadania, o tratamento à escola e aos professores é um. Quando a preocupação é cortar verbas, o tratamento é outro.

Desta forma, a construção de uma E.A. realmente comprometida com a mudança das relações entre os seres humanos e destes com o meio ambiente não depende apenas das boas intenções e dos esforços dos professores. Construir uma escola voltada ao enfrentamento dos múltiplos desafios da atual sociedade, demanda o enfrentamento dos próprios desafios colocados no interior de um sistema de ensino fragmentado e baseado em políticas de educação que na maioria das vezes constituem-se como entraves aos processos e práticas educativas de caráter dialógico, autônomo e democrático (FRANCO apud JACOBI; TRISTÃO; GONÇALVES, 2007, p. 77). O Entrevistado 8 sintetiza: “a educação sozinha não transforma o mundo, tem um contexto de sociedade, de valores, cultura. Mas a gente sempre tenta trabalhar para que todos aprendam de fato os seus direitos, os seus valores, *porque cada um de nós é importante* e é isso que deve prevalecer”(grifo nosso).

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A relação entre Educação Popular e E.A. é uma das principais características das publicações do MMA. Tal aspecto marcou também as orientações para a E.A. no Rio Grande do Sul, especialmente a partir da Constituinte Escolar, momento no qual a escola analisada incorporou ao seu PPP os pressupostos da Educação Popular.

Neste cenário, a Educação Ambiental era compreendida a partir dos seguintes pressupostos: se contrapunha ao paradigma tradicional e filiava-se ao paradigma da complexidade. Assim, caracterizava-se pelo aspecto interdisciplinar. Também por uma visão crítica, na qual se destacava a compreensão de que a solução para a crise ambiental estava atrelada à mudança da sociedade como um todo, incluindo-se a construção de novas relações entre os seres humanos, especialmente no que se refere à distribuição de renda, novos padrões de consumo e um novo modo de se relacionar com a natureza.

Igualmente, reitera a necessidade de educar-se para a cidadania e para a democracia. Da mesma forma, defendem a construção de uma visão complexa da sociedade. Esta visão será fundamental para que os sujeitos consigam lidar com os problemas contemporâneos, bem como preocupar-se com as gerações futuras. Destaca-se na proposta a compreensão de que os problemas estão interligados, o que justifica a necessidade de se construir uma cidadania planetária. Neste cenário, a E.A. é compreendida como educação formal (que acontece no espaço escolar) e informal (que acontece fora do espaço escolar)

Quanto à metodologia para alcançar os objetivos da E.A., os gestores destacam as metodologias participativas, especialmente a PP. O pressuposto básico é de que só se constrói democracia, vivenciando-a, o que poderia ser efetivado na busca de resoluções dos problemas locais. A metodologia também poderia favorecer a construção de um olhar complexo sobre a sociedade, já que o conhecimento deve ser problematizado a partir de uma abordagem interdisciplinar.

Os depoimentos apresentados permitem avaliar que a compreensão dos aspectos teóricos ainda é maior do que sua relação com a prática. Percebe-se que os professores defendem a mudança de paradigmas e não acreditam na educação tradicional. Assim, a

inserção do pressuposto da complexidade é apresentada como uma possibilidade de transformar a educação tradicional linear, superando a fragmentação do mundo moderno produzido pelo paradigma cartesiano.

Todavia, os educadores demonstram dificuldades ao tentar efetivar a teoria na prática pedagógica. Neste ponto, um dos aspectos que se destaca é o fato de terem aprendido a compreender o mundo dentro do paradigma cartesiano. Daí a dificuldade de reformular seus conceitos dentro da complexidade. Da mesma forma, a dificuldade em realizar um trabalho interdisciplinar, pois como foi demonstrado, ainda é a lista de conteúdos que dá suporte para o estudo do tema; não o tema que indica os conteúdos a serem trabalhados. Assim, o discurso teórico é crítico, mas a prática pedagógica ainda é tradicional.

Da mesma forma, percebe-se certa dificuldade para elaborar projetos de pesquisa a partir da PP. Não há clareza nos objetivos, na metodologia, nem nos referenciais teóricos que norteiam o trabalho. Outra dificuldade é elaborar a problemática a ser pesquisada no cotidiano escolar. Como se pode inferir, não há uma questão central que oriente as práticas pedagógicas.

A PP é trabalhada em momentos, não orienta toda prática pedagógica como defende o PPP. A participação na construção da pesquisa é limitada e para muitos entrevistados a mesma se tornou apenas um protocolo no cotidiano escolar, pois grande parte dos professores não compreende como utilizar a PP para construir o currículo e as práticas pedagógicas.

Assim, embora se tenha a compreensão de que a PP serve para diagnosticar a realidade, levantar os problemas, compreendê-los teoricamente e buscar soluções, conforme os entrevistados, não se consegue efetivar tal dinâmica no cotidiano da escola.

O planejamento dos professores entregue à coordenação procura relacionar o tema, mas as práticas pedagógicas geralmente não estão de acordo com este planejamento, especialmente no que se refere às pretensões interdisciplinares.

Da mesma forma, não se conseguiu construir um ambiente no qual se tenha experiências concretas de participação e cidadania, tanto é que nem o Grêmios, nem o Conselho Escolar funcionam.

Quanto ao conceito de Educação Ambiental construído pelos entrevistados:

- É interdisciplinar;
- Apresenta uma visão holística, preocupada com a compreensão do funcionamento do ambiente e com a construção de um olhar complexo sobre o mundo.

- Explicita a preocupação com o futuro;
- Defende a construção da cidadania e da democracia como pressuposto para a efetivação de uma sociedade sustentável;
- Demonstra preocupação em relacionar os problemas locais aos globais;
- Destaca a compreensão de que a resolução dos problemas ambientais está relacionada com mudanças sociais amplas, como o combate à pobreza;

De forma geral, para os entrevistados o fator que mais dificulta a relação entre teoria e prática é a falta de espaço para formação. Segundo os educadores, dar autonomia para que decidam como estruturar os conteúdos e as práticas é algo fundamental. Todavia, se não puderem estudar e discutir as novas práticas o efeito pode ser desastroso, pois a maioria não saberá o que fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias a respeito de educação circulam na sociedade, seja de forma independente ou amparada por universidades e governos. Da mesma forma, sua produção é dinâmica e ocorre por meio de diálogos locais e globais. Ou seja, as ideias experimentadas nas “aldeias” podem influenciar o mundo todo; e as conclusões de cientistas renomados podem ser discutidas por pessoas de todo o planeta. Uma das vantagens da era das comunicações.

No caso brasileiro, as concepções do MEC para E.A. estão expressas em diversas obras publicadas pelo MMA. Tais orientações têm caráter político e estão claramente vinculadas com as concepções políticas/pedagógicas dos grupos que as produzem. A obra **Identities da educação ambiental brasileira** traz as concepções de educação ambiental defendidas pelos autores, já **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**, menciona algumas práticas consideradas relevantes para Educação Ambiental, notadamente, destacam-se as propostas participativas.¹¹ Como se sabe, podem ou não influenciar a construção do currículo e das práticas pedagógicas locais, tal fato estará condicionado as concepções políticas/pedagógicas dos agentes locais.

No RS a Educação Popular passou a ser discutida em sentido mais amplo após a eleição de Olívio Dutra. Todavia, após o fim deste governo, mesmo que pessoas ligadas ao Governo Federal defendessem concepções progressistas de educação, não houve força política para manter as mudanças efetuadas a partir da Constituinte Escolar. Ou seja, não houve apoio às escolas, especialmente no que se refere à formação continuada e à destinação de verbas. O resultado foi uma miscelânea de ideias, cheias de boas intenções, mas sem apoio dos gestores e sem compreensão teórica por parte dos educadores.

Notadamente, a E.A. traz como característica o fato de que é preciso mudar a prática pedagógica. O discurso teórico não pode ser desvinculado da prática educativa porque suas problemáticas exigem ações em curto prazo devido a sua urgência. Assim, a teoria deve servir para repensar a prática.

¹¹ As obras analisadas neste trabalho (LAYRARGUES, 2004; FERRARO-JUNIOR, 2005) trazem como referência central as ideias de Paulo Freire. Assim, percebe-se a defesa de uma Educação Ambiental comprometida com a mudança social. Outro fato, é que ambas as obras foram produzidas com o aval de Marina Silva, ministra do ambiente na época e publicamente identificada com as causas sociais e com a defesa do meio ambiente.

Os depoimentos a respeito da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire demonstram que houveram avanços no cotidiano dos que optaram pela Educação Popular vinculada à E.A., por exemplo: a construção crítica de um conceito de E.A. interdisciplinar, a constatação da importância de se conhecer a realidade do aluno; a compreensão da necessidade de contextualizar os problemas locais, bem como tentar resolvê-los; a compreensão da necessidade da pesquisa como metodologia básica (para alunos e professores) e a importância do professor ser autônomo; a compreensão da importância das metodologias participativas; a compreensão da necessidade de se contribuir com a construção da cidadania; a avaliação por parecer descritivo e o fato das disciplinas terem o mesmo tempo no currículo.

Destarte, destaca-se a compreensão de que entre os aspectos que contribuem para a degradação ambiental e a desigualdade social, estão a falta de políticas públicas e a existência de maus políticos. Desta forma, a construção da cidadania seria um dos problemas centrais da contemporaneidade e a educação ambiental um processo de educação política que possibilitaria a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como a formação de valores e atitudes que poderiam converter-se em práticas de participação cidadã, as quais possibilitariam a construção e manutenção de uma sociedade sustentável.

Deste modo, superar a crise ambiental denota não apenas a troca do modelo econômico atual por um modelo de desenvolvimento sustentável, mas especialmente a mudança na relação dos seres humanos entre si e com a natureza.

Por outro lado, parece evidente que sem uma infra-estrutura que permita aos professores estudar e se tornarem autores de sua prática educativa, dificilmente construiremos práticas pedagógicas comprometidas com a construção da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Elmar Soero de. **Aprendizagens para o mundo do trabalho: histórias de metalúrgicos em Panambi – RS**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências)- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), 2000.

ARGUMEDO, Manuel Alberto. **Em busca de uma metodologia de ação institucional: uma experiência de pesquisa e planejamento participativo nos sertões do Canindé**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

AVANZI, Maria Rita. **Ecopedagogia**. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. In: FERRARO-JUNIOR, L. A. (Coord.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, 2007. Volume 2.

_____. **Pesquisa participante**. In: FERRARO-JUNIOR, L. A. (Coord.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

_____. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRAUN, Sandra. **O Processo de formação sócio - espacial do Bairro Esperança**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. Monografia (Licenciatura Plena em Geografia), Departamento de Ciências Sociais, UNIJUÍ, 2005.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. **O ponto de Mutação: A Ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 25 ed. São Paulo, Cultrix, 1982.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades**

da educação ambiental brasileira. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

DAL MORO, Selina Maria. **O prometido e o realizado: da construção à realização da Constituinte escolar.** Disponível em < <http://www.iseure.com.br/anpae/410.pdf> >. Acesso em: 12 set. de 2009.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação.** Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

FERRARO-JUNIOR, L. A. (Coord.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** In: FERRARO-JUNIOR, L. A. (Coord.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica.** In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

HALL, Stuart. **As identidades na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. MORIN, Edgar. **Para navegar no século XXI.** Porto Alegre. Editora da PUCRS. 2000.

HOBBSAWM, E. **A Era das Revoluções, 1789-1848.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

_____. **A Era dos extremos.** São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; GONÇALVES, Maria Isabel Correa Franco. **A Função social da Educação Ambientais nas práticas colaborativas: Participação e engajamento.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 63-79, jan./abr. 2009.

JACOBI, Pedro. Participação. In: FERRARO-JUNIOR, L. A. (Coord.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira /** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LEGAN, Lucia. **A escola sustentável: eco - alfabetizando pelo ambiente.** São Paulo: GO, 2007.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação, emancipação e sustentabilidade: em de uma pedagogia libertadora para a defesa ambiental educação.** In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental transformadora.** In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade.** São Paulo: Palas Athena, 2000

MELLO, Eliane de. **“Esses alemão têm que se convencer que não mandam mais na cidade...”Relações entre sociedade receptora e (i)migrantes em Panambi na década de 1970.** São Leopoldo: Unisinos, 2006. Dissertação (Mestrado em História) PPGH, Unisinos, 2006.

MENDONÇA, Rita. **Conserva e criar – Natureza, cultura e complexidade.** São Paulo: Senac, 2005.

MORIN, Edgar. **Para navegar no século XXI.** Porto Alegre. Editora da PUCRS. 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

QUINTAS, José Silva. **Educação no processo de gestão ambiental: uma de educação ambiental transformadora e proposta emancipatória.** In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira /** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

RIBEIRO, Wallace Carvalho. **MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: as percepções dos docentes do Curso de Geografia da PUC Minas – Unidade Coração Eucarístico.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTIAGO, Anna Rosa. “Projeto Político-Pedagógico: Escola Básica e a Crise de Paradigmas”. In: Conferência Nacional de Educação para Todos. Anais. Brasília: MEC/SEF, 1994.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

SANTOS, Edna Maria Chimango dos. **Sonhos e viveres na cidade**. In: Anais XXIII Simpósio Nacional de História – **História: Guerra e paz**. Associação Nacional de História – ANPUH, Londrina/PR, 2005. CD-Rom.

SORDI, Luiz Carlos. **Atuação dos alunos e egressos da educação de jovens e adultos (Eja) nas organizações comunitárias do município de Chapecó/SC**. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Mestrado e Doutorado área de Concentração em desenvolvimento sócio-cultural) – Unisc: **Universidade de Santa Cruz do Sul**, 2003.

TORRES, Rosa Maria. **Discurso e Prática em Educação Popular**. Ijuí: Unijuí. 1988.

TOURAINÉ, Alain. **A crítica da modernidade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

TOZONI – REIS, Marília Freitas e Campos (org). **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas**. São Paulo: Annablume, 2007.

_____. **Pesquisa-ação: Compartilhando saberes; Pesquisa e Ação educativa ambiental**. In: FERRARO-JUNIOR, L. A. (Coord.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

TROMBETTA, Derlan. **Políticas públicas em Educação: Homogeneização X singularidade**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências) – Unijui: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2003.

VIÉGA, Aline. **Complexidade: uma palavra com muitos sentidos**. In: FERRARO-JUNIOR, L. A. (Coord.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

VIEZZER, Moema L. **Pesquisa Ação - Participante: Origens e avanços**. In: FERRARO-JUNIOR, L. A. (Coord.) **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

DOCUMENTO CONSULTADO

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, 2006.

LOCAL DE PESQUISA

Secretaria da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire.

ANEXO

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, de nacionalidade brasileira (o), residente e domiciliado(a) na _____, no município de Panambi, Rio grande do Sul. CPF nº _____, CI nº _____. Autorizo à Eliane de Mello, brasileira, residente na Rua Oliveira, 96, Bairro Arco Íris, município de Panambi, Rio Grande do Sul, a utilizar, de maneira fiel e sem distorções, as declarações por mim prestadas oralmente e gravadas em fita k7, como fonte oral para a elaboração de sua monografia do Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na Universidade Federal de Santa Maria.

Panambi, ____ de _____ de 2009.
