

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

**Constituindo-se educador ambiental: um estudo das narrativas
de professores que fazem educação ambiental na escola**

Vânia de Moraes Teixeira Dias

Orientador:

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

Rio Grande – RS

2012

Vânia de Moraes Teixeira Dias

**Constituindo-se educador ambiental: um estudo das narrativas
de professores que fazem educação ambiental na escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

Rio Grande – RS

2012

D541c

Dias, Vânia de Moraes Teixeira.

Constituindo-se educador ambiental: um estudo das narrativas de professores que fazem educação ambiental na escola / Vânia de Moraes Teixeira Dias. – 2012.

121 f.

Orientador: Dr. Vilmar Alves Pereira.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

1. Educação em Ciências. 2. Educação ambiental.
3. Escola. I. Pereira, Vilmar Alves. II. Título.

CDU 37:5

Catlogação na fonte: Bibliotecário Clériston Ribeiro Ramos CRB10/1889

Vânia de Moraes Teixeira Dias

**Constituindo-se educador ambiental: um estudo das narrativas
de professores que fazem educação ambiental na escola**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira – FURG

Profa. Dra. Maria do Carmo Galiazzi – FURG

Profa. Dra. Cleiva Aguiar de Lima – IFRS

Rio Grande

2012

*A todos os professores, educadores
ambientais ou não.*

*Para Carolina, Fátima, Márcia e Rita –
professoras e educadoras ambientais –
personagens e co-autoras dessa história.*

AGRADECIMENTOS

Inicio meus profundos agradecimentos à minha família, que me apoiou em todos os momentos de minha vida e em minhas decisões, em especial a minha mãe Tânia, meu alicerce, minha primeira educadora, quem me oportunizou uma educação de qualidade e fez muitos dos meus sonhos se tornarem realidade.

Ao meu esposo Rafael, meu amigo e companheiro, meu confidente, meu cúmplice, quem ouviu minhas lamentações e comemorou comigo as vitórias.

Aos meus avós, Lourdes e José, pelos seus ensinamentos, pela preocupação comigo, pelo apoio, pelos conselhos tão preciosos, pelos abraços, cafés e bolos que sempre me confortaram.

Aos meus tios e tias, Fernando, Cristina, Marcelo, Vinícius, Simone e Suzi, meus conselheiros, e meus primos, que são meus irmãos, Tássia, Fernanda e João, pelo carinho e admiração que me fazem muito bem.

Agradeço as minhas grandes amigas, irmãs que escolhi para fazerem parte de minha vida, Fernanda, Julia, Juliana, Marinas, Natália, Rachel e Virginia, pelos momentos de diversão e por compreender as minhas ausências.

Aos professores Rita e Robledo, pessoas fundamentais na minha formação, os responsáveis por me apresentar o mundo da Educação ainda na graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas. Com eles fiz meus primeiros ensaios de pesquisa em Educação e foi ao lado deles que tive minha primeira experiência docente nos estágios supervisionados.

Aos meus colegas de mestrado Camila, Carla, Daniele, Grasielle, Julio e Neusiane, por dividir angústias e compartilhar experiências e saberes tão importantes para a minha formação.

Aos colegas e professores do Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências, grupo que me acolheu e com o qual me identifiquei por acreditarem que é possível transformar a Educação, em especial à Gionara, ao João e a Lavínia, que colaboraram muito com discussões teóricas e me apresentaram diferentes autores e concepções epistemológicas.

Agradeço também a todos os integrantes do grupo Aprendentes do Aprender, em especial ao querido colega Jackson, que dedicou seu tempo para dialogar

atentamente com meus textos, fazendo considerações importantes para este trabalho.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde, pela oportunidade de desenvolver o meu trabalho e me fazer crescer pessoalmente e profissionalmente, em especial à Paula Ribeiro, Paula Henning, Glenda e Carol.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro que permitiu a concretização do trabalho.

Agradeço especialmente a Maria do Carmo, professora que admiro pela criatividade, pela sensibilidade, pelo que conhece e pelo que faz pela Educação, por sua dedicação à formação docente e por suas contribuições fundamentais para este trabalho.

À professora Cleiva, pelo pronto aceite em participar de minha banca de mestrado. Meus sinceros agradecimentos.

Ao meu orientador, Vilmar, por confiar plenamente em mim.

Não poderia deixar de agradecer as professoras participantes da pesquisa, pessoas que me permitiram entrar em suas vidas e interpretar as suas histórias. Sem elas nada disso seria possível.

Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo busca compreender os processos de constituição de professores que desenvolvem ações de Educação Ambiental na escola. A pesquisa inclui-se na linha de pesquisa Educação Científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa. Portanto, os objetivos que norteiam essa dissertação de mestrado são, principalmente, compreender a constituição do professor educador ambiental; conhecer as concepções de Educação Ambiental e de meio ambiente a partir das narrativas e da subjetividade dos professores; perceber as possibilidades e as limitações da Educação Ambiental na escola a partir do olhar do professor e as suas motivações para a realização da Educação Ambiental neste contexto e, por fim, compreender a prática docente que envolve a Educação Ambiental pelo viés narrativo dos sujeitos que a vivenciam. Nesse caminho investigativo, a metodologia utilizada é qualitativa e as abordagens epistemológicas são de cunho fenomenológico e hermenêutico. Para a realização de tal estudo, a condição primeira para a participação na pesquisa era que os sujeitos investigados fossem professores e se assumissem educadores ambientais. Por isso, analisam-se as narrativas de quatro professoras educadoras ambientais, duas que atuam na Educação Infantil e duas que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada e a produção escrita em um diário, em que as professoras narraram uma semana de histórias de sala de aula. As narrativas obtidas foram transcritas e analisadas através da análise textual discursiva, um em processo recursivo de escrita em que se inicia com a produção de unidades de sentido para posterior categorização e elaboração de metatextos. A partir da análise, três categorias emergiram, constituindo-se em capítulos, que são: (I) A Constituição do Educador (a) Ambiental, (II) A Educação Ambiental na Escola e (III) As Educações Ambientais nas Salas de Aula: vivências narradas por professoras educadoras ambientais. A aposta da pesquisa é que conhecendo as experiências que aconteceram e acontecem aos professores, a partir de suas subjetividades e narrativas, pode-se compreender a constituição do professor educador ambiental e, uma vez conhecendo seus processos de constituição, podemos compreender como acontece a Educação Ambiental no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental na Escola, Educador Ambiental, Constituição de Sujeitos, Subjetividade, Narrativas.

ABSTRACT

This study seeks to understand the formation processes of teachers that develop environmental education in schools. The research falls into the line of research of science education: teaching and learning processes at schools, universities and research laboratories. The main goals of this dissertation are: to understand the constitution of the teacher as an environmental educator; to understand the concepts of environmental education and environment from the narratives and subjectivity of teachers; to perceive the possibilities and limitations of environmental education in schools from the standpoint of teachers and their motivations for carrying it out in this context; and finally, to understand how the pedagogical practices of environmental education are proposed and developed in the school context. In this investigative path, the methodology used is qualitative and epistemological approaches are phenomenological and hermeneutical in nature. The first condition for participation in this survey was that the investigated subjects were teachers and alleged to be environmental educators. We analyze the narratives of four teachers who alleged to be environmental educators, two who work in kindergarten and two who work in the early grades of elementary school. To collect data we used a semistructured interview scheme. Teachers were then asked to produce a diary of a week of classroom stories. The narratives obtained were transcribed and analyzed through Textual Discourse, a recursive process of writing that begins with the production of units of meaning for further categorization and elaboration of metatexts. From the analysis three categories emerged; each constituted a chapter of this dissertation: (I) The Constitution of the Environmental Educator, (II) Environmental Education in Schools, and (III) Environmental Educations in Classrooms: experiences narrated by environmental education teachers. The expectation of this research is that from the knowledge of the experiences that happened and happen to teachers, from their subjectivities and narratives, one can understand the constitution of the teacher as an environmental educator and, once its constitutional process is known, we can understand how Environmental Education occurs in the scholar context.

Keywords: Environmental Education in School, Environmental Educator, Constitution of Subjects, Subjectivity, Narratives.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	15
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
3.1 Sujeitos da pesquisa: os encontros com as professoras educadoras ambientais.....	24
3.2 Metodologia de coleta de dados	28
3.3 Metodologia de análise: a análise textual discursiva.....	33
4 CONSTITUINDO-SE EDUCADOR (A) AMBIENTAL	37
4.1 As narrativas: contar, rememorar e autoconhecer	42
4.2 Os encontros com a Educação Ambiental: da elaboração dos conceitos à importância do Outro.....	48
4.3 Ser educador ambiental: dos “eu já fazia Educação Ambiental sem saber” aos “faço e vivo a Educação Ambiental”	57
5 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA	65
5.1 Os porquês da Educação Ambiental na escola: plantando sementinhas para transformar.....	71
5.2 Fazendo Educação Ambiental na escola: uma trama de possibilidades	78
5.3 As desventuras da Educação Ambiental na escola: comprometer-se dá trabalho!	85
6 AS EDUCAÇÃO AMBIENTAIS NAS SALAS DE AULA: vivências narradas por professoras educadoras ambientais	89
6.1 Higienizando os alimentos	92
6.2 Construindo uma chocadeira	95
6.3 Produzindo um mapa	101
6.4 Celebrando o dia da Árvore	109
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

1 INTRODUÇÃO



A Vitória (1939), de René Magritte.

*Quem ouve o outro
ouve sempre a alguém
que tem seu horizonte próprio
[...] em todos os lugares
estamos ante o mesmo problema:
nós precisamos
aprender que no ouvir ao outro
se abre o verdadeiro caminho
no qual se forma a solidariedade.*

Gadamer

Inauguro essas páginas com a imagem da pintura do artista surrealista belga René Magritte. Nessa obra, o pintor nos faz transitar entre os diferentes sentidos, entre o possível e o impossível. A porta está se abrindo ou se fechando? Como é possível uma porta dar passagem a uma nuvem? Se a porta representada na imagem é tanto cor de areia quanto azul como o céu e o mar, ela tem o direito de dar passagem a nuvens. Utilizando-me dessa imagem como metáfora, convoco os leitores a uma viagem aos mais diversos significados e sentidos, às experiências vividas por diferentes sujeitos, narradas por eles e por mim interpretadas. As portas que aqui pretendo abrir levam-nos a uma aventura ao mundo da subjetividade, as diferentes vozes que partem de horizontes próprios e que dão significado a Educação Ambiental e ao ser educador ambiental.

Assim, inicio afirmando que a Educação Ambiental é uma obrigatoriedade e tida como um componente essencial e permanente da educação nacional (Lei 9.795/1999) e deve estar incluída nos currículos escolares como tema transversal (PCN, 1998). Partindo do pressuposto que, ao assumirem-se educadores ambientais, os professores desenvolvem práticas de Educação Ambiental na escola, apresenta-se a seguinte questão da pesquisa: “*como os professores se constituem educadores ambientais?*”.

Portanto, essa dissertação de mestrado tem como objetivo principal compreender os processos de constituição de professores que afirmam desenvolver Educação Ambiental na escola. Especificamente procurei conhecer, a partir da subjetividade e das experiências narradas por eles, suas concepções de Educação Ambiental e de meio ambiente; perceber as motivações das professoras em fazer Educação Ambiental na escola bem como conhecer as possibilidades e as limitações desse fazer e, por fim, compreender como as práticas pedagógicas de Educação Ambiental são propostas e desenvolvidas no contexto escolar.

Com os objetivos apresentados, busquei no título da dissertação sintetizar a proposta investigativa, utilizando, na primeira parte, o verbo *constituir* no gerúndio, o que sinaliza uma ação em andamento. Isso porque compreendo que a constituição do sujeito é um processo contínuo e, assim sendo, o constituir-se educador ambiental também é considerado neste trabalho um processo inconcluso. Na segunda parte, a intenção foi evidenciar que se trata de uma pesquisa narrativa, que tem como foco principal as experiências narradas por professores que se assumem

educadores ambientais e, por isso, fazem Educação Ambiental nas escolas em que atuam.

Acredito que esta pesquisa contribui para a área da Educação em Ciências ao romper com o campo já consolidado em que apenas especialistas podem ditar o que é certo e o que é errado, já que, ao configurar-se como uma pesquisa narrativa, a fundamentação teórica parte das vozes dos sujeitos investigados, são as suas experiências que possibilitam a compreensão do fenômeno, que é o constituir-se educador ambiental na escola. Assim, nos parágrafos seguintes apresento como está organizada esta dissertação de mestrado.

No capítulo II, sob o título de “A Trajetória da Pesquisadora”, faço um breve resgate de minha história pessoal e acadêmica, apresentando pessoas e momentos marcantes que influenciaram minha decisão por pesquisar a Educação. Neste exercício de narrar parte de minha história, faço uma reflexão sobre os diferentes sentidos que a Educação Ambiental teve e agora passa a ter para mim, sobre minha própria constituição enquanto educadora ambiental, reflexões essas que me levaram a propor a questão de pesquisa.

O capítulo III aborda os caminhos metodológicos da pesquisa. Nele, apresento os sujeitos da pesquisa e a trajetória que percorri para encontrá-los. Também abordo neste capítulo os métodos de coleta de dados, como a utilização da entrevista semiestruturada e da construção escrita em diários. Apresento as teorias fenomenológica e hermenêutica como panos de fundo do trabalho dissertativo, que configura-se fundamentalmente como uma pesquisa narrativa e que utiliza a análise textual discursiva como metodologia para a análise de dados.

No quarto capítulo, com o título “Constituindo-se Educador (a) Ambiental”, discuto o resgate narrativo como forma de contar, rememorar experiências e autoconhecer. Assim, apresento as narrativas que abarcam as experiências que se iniciam nas infâncias dessas professoras até suas decisões de seguir a carreira docente. Resgato também as histórias individuais que possibilitaram a elaboração do conceito de Educação Ambiental e de meio ambiente e a importância do Outro na produção de sentido. Finalizo o capítulo apresentando as narrativas que tratam do já fazer Educação Ambiental sem saber e os conflitos aparentes no ato de assumir-se educador ambiental evidenciado pelas professoras.

No capítulo V, intitulado “A Educação Ambiental na Escola”, apresento as narrativas das professoras que tratam das possibilidades e das limitações de se

fazer Educação Ambiental na escola. Trago também as falas que evidenciam suas motivações para promover a Educação Ambiental nesse contexto, bem como os meios por elas encontrados para a sua realização, tais como trazer para as salas de aula o contexto do aluno, utilizar-se da interdisciplinaridade e participar de projetos de Educação Ambiental. Por fim, apresento algumas desventuras do fazer Educação Ambiental evidenciadas pelas professoras, como a falta de comprometimento e a desmotivação de colegas e a própria incompreensão da comunidade escolar sobre a Educação Ambiental, que ainda a percebem como sinônimo de preservação.

O capítulo VI, “As Educações Ambientais nas Salas de Aula: vivências narradas por professoras educadoras ambientais”, traz quatro histórias de uma semana de sala de aula contadas pelas professoras. Por considerar que cada história constitui-se de um recorte do fazer docente que envolve a Educação Ambiental e que contém em si uma unidade de sentido, impossível de fragmentação, optou-se por apresentá-las na íntegra. As vivências contadas possibilitam aos leitores novas compreensões e a busca por diferentes sentidos que refletem parte desse ser ou estar sendo educador ambiental na escola, narrada pelo olhar de quem vive a experiência.

Por fim, nas considerações finais, apresento uma síntese das compreensões emergentes do trabalho investigativo. Procurei estabelecer as conexões necessárias entre os diferentes capítulos, resgatando sentidos anteriormente evidenciados e produzindo outros. Com isso, finalizo apostando que é somente quando conhecemos as histórias de vida e as experiências que aconteceram e que marcaram os professores é que podemos compreender a constituição do sujeito educador ambiental e, uma vez conhecendo sua constituição, podemos compreender como a Educação Ambiental é proposta e desenvolvida no contexto escolar.

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA



Menino plantando uma árvore.
Fonte: Pesquisadora

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc, e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles.

Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim

mesmo.

Bakhtin

Apresento como motivação inicial para a elaboração desta dissertação de mestrado as experiências que me aconteceram e que certamente contribuíram na minha constituição enquanto pesquisadora da Educação e também educadora ambiental. Na tentativa de compreender o processo (inconcluso) de tornar-me pesquisadora e educadora ambiental, encontrei momentos e pessoas que me marcaram. Por isso, neste capítulo, apresento o resgate que fiz das experiências que percebo como importantes na minha vida e que despertaram em mim o interesse pela Educação Ambiental (EA) e pela constituição do educador ambiental.

Tive uma infância em contato direto com a natureza, proporcionada tanto pela família quanto por professores. Frequentemente saía a aventurar-me com meus jovens pais em acampamentos, a descobrir cachoeiras e a explorar praias pouco conhecidas. Fui alfabetizada em casa, por minha mãe, que temia por dificuldades de aprendizagem e empenhou-se em me apresentar o mundo letrado em umas férias de verão que precedia o ingresso na escola. Lembro-me que nossos estudos sempre tiveram um ar de diversão, e meu reconhecimento das letras foi proporcionado por um jogo de dominó, que de um lado representava a figura de um animal e do outro a letra inicial de seu nome. Recordo-me também, com extrema nostalgia e carinho, de minha professora da primeira série do Ensino Fundamental. A professora Cecília, sempre preocupada com as questões ambientais, promovia saídas de campo, visitas à praia e ao museu oceanográfico e nos provocava a curiosidade em relação ao ambiente costeiro e a fauna marinha. Recordo-me que uma de minhas primeiras palavras escritas, ou frase, foi “*Hllila*” – que se referia “a galinha”. Tudo isso deixa claro para mim que minha relação com o ambiente natural na infância sempre foi de proximidade, de curiosidade e de admiração, principalmente em relação aos animais.

Minha vida escolar foi marcada por muitas mudanças, passando por seis diferentes escolas, a maior parte em escola pública. Também tive a oportunidade de estudar em uma escola no exterior, ao realizar um intercâmbio cultural no término do ensino médio. Essa foi uma experiência importante em minha vida, quando morei um ano no interior da Holanda, em área rural. Lá vivi outra cultura, estudei em um contexto escolar completamente diferente do que havia experienciado no Brasil, falei outra língua e conheci pessoas de diferentes nacionalidades e com diferentes concepções de natureza e de meio ambiente. Com os holandeses aprendi, entre tantas outras coisas, a importância de cuidar dos recursos naturais, passando a ter

atitudes que antes não possuía como substituir o carro pela bicicleta, diminuir o consumo de materiais como os plásticos e a priorizar o consumo de alimentos produzidos localmente.

Neste breve resgate de parte da minha história, elegi alguns momentos que influenciaram minha decisão por fazer uma graduação na área das Ciências Naturais. Ingressei então no curso de Bacharelado em Ecologia e, mais tarde, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Neles desenvolvi diferentes trabalhos nas mais diversas áreas, desde a zoologia de invertebrados até a fisiologia vegetal. No entanto, a vida em laboratórios de pesquisa e a impessoalidade neste contexto me desmotivavam e me faziam perceber que seriam poucas as pessoas tocadas por minhas pesquisas nessas áreas.

A Educação até então estava em segundo plano em minha vida, quase como uma alternativa para se eventualmente as coisas não dessem certo, recorreria para a docência. Essa visão mudou completamente quando, pela primeira vez, entrei em uma sala de aula como professora. Nesta ocasião realizava meu primeiro estágio docente previsto para o curso de Licenciatura, em que trabalhei com uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental da Educação para Jovens e Adultos o ensino de Ciências. Ainda que os primeiros minutos de aula tenham sido assustadores, já que o novo muitas vezes me provoca medo e insegurança, a sensação que se seguiu em mim foi a de um encantamento profundo. Havia então encontrado uma maneira não apenas de tocar as pessoas, mas também de ser tocada, transformando a mim mesma enquanto ensinava e aprendia junto com os alunos. Além disso, percebia a escola como um lugar de destaque para sensibilizar as pessoas em relação aos problemas ambientais, da importância em proteger os recursos naturais e, assim, diminuir a degradação ambiental.

No entanto, também a partir desta primeira experiência pude conhecer algumas dificuldades da profissão docente, problemas como a falta de recursos na escola, que carecia de materiais básicos para o ensino, desde o giz, o retroprojetor, o computador, até a inexistência de uma biblioteca. Tudo isso me inquietou no sentido de buscar alternativas para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Foi então que, concomitantemente aos estágios, uma disciplina em particular do curso de Licenciatura me apresentou um novo mundo, a Pesquisa em Educação. Neste momento me vi motivada a estudar a Educação, possibilitando que fizesse meus primeiros ensaios de pesquisa nesse campo do conhecimento, quando desenvolvi o

trabalho de conclusão do curso com o tema “Recursos audiovisuais como ferramenta auxiliar no Ensino de Ciências”.

Envolvida com a pesquisa em Educação e com a intenção de aproximar essa área do conhecimento com a das Ciências Naturais, ingressei no curso de especialização em Educação Ambiental. Desde então, dediquei-me a estudar como os professores compreendiam a Educação Ambiental. Ao final do curso, realizei uma pesquisa com professores de Ciências, investigando suas concepções de Educação Ambiental. Escolhi trabalhar com professores de Ciências porque ainda tinha a ideia de que eles deveriam ser os principais responsáveis por articular a Educação com os problemas ambientais. Julguei, a partir de suas respostas obtidas através de questionário, que os professores pouco sabiam sobre o tema e, ingenuamente, propus como projeto de ação um curso de formação continuada de uma semana, abordando as questões que envolvem a Educação Ambiental, pensando que, assim, os professores estariam habilitados a desenvolver a Educação Ambiental na escola.

Em outras palavras, posso dizer que até então compreendia a Educação Ambiental como um caminho para conscientizar as pessoas da importância da preservação dos recursos naturais. Minha preocupação principal era com a proteção de áreas importantes para espécies vegetais e animais, como um ativismo para a conservação da biodiversidade que corre risco de extinguir-se. O homem representava para mim o intruso do meio ambiente e, por isso, não o percebia como parte integrante do mesmo. A minha Educação Ambiental tinha a função de ensinar a se portar de maneira ambientalmente correta, visando sempre a preservação da natureza. Esse olhar começou a mudar quando, no ano de 2010, ingressei como aluna especial nos Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande.

Assim, a imagem que elegi para abrir este capítulo representa o momento em que a Educação Ambiental ganhou um novo sentido para mim. O menino da imagem é meu primo, que na época cursava o 5º ano do Ensino Fundamental. A fotografia foi tirada como requisito para um trabalho escolar que celebraria a semana do meio ambiente, e, portanto, deveria representar o cuidado para com o mesmo. Meu primo, sabendo de minha formação em Ecologia e em Biologia, me pediu sugestões para o trabalho. Para a surpresa dele, e confesso que para a minha também, sugeri que ele tirasse uma foto com sua família, de um abraço apertado com seus pais, e justifiquei dizendo que isso também representaria o cuidado com o meio ambiente. É evidente

que ele desconsiderou a minha sugestão e, como provavelmente a maioria de seus colegas, tirou a foto plantando uma árvore. Trago esse fato e essa imagem porque percebo como o momento específico em que reconheci que alguma coisa em mim havia mudado, que o meio ambiente e a Educação Ambiental a partir daquele momento ganhavam novos sentidos.

A experiência como aluna especial me proporcionou inúmeras aprendizagens, a partir de novas leituras e conversas com colegas e professores, que me levaram a compreender a Educação Ambiental não apenas em sua dimensão preservacionista e conservacionista (até então enraizadas em mim), mas me possibilitaram compreender também a dimensão social e cultural nela imbricadas. Foi assim que comecei a refletir sobre minha constituição enquanto educadora ambiental, deste processo que entendo ser contínuo. No entanto, é importante esclarecer que não desconsidero a importância da preservação dos banhados, dos campos nativos, da mata atlântica, da fauna ameaçada, entre outros. O novo sentido foi o de perceber o homem como parte integrante do meio ambiente, e, por isso, a minha Educação Ambiental hoje tem nas relações humanas o seu princípio para se lutar por uma sociedade que se quer digna, justa e saudável ambientalmente. Portanto, as minhas experiências e a minha própria trajetória como pesquisadora e educadora ambiental são os principais motivos que justificam a escolha do tema desta pesquisa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Conhecer os homens mais e melhor
a si mesmos e a seus mundos
significa ouvirem uns aos outros e
argumentarem sobre temas que
privilegiem.*

Isso é pesquisar.

*Se alguém nos estranhar,
diremos que são abordagens diversas,
teorias outras,
caminhos a escolher entre os muitos.
Nem todos conservam de crianças a
imaginação.*



O Filho do Homem (1926), de René Magritte.

Mario Osorio Marques

Na tela que abre este capítulo, o pintor retratou o homem de chapéu coco que tem seu rosto oculto pela representação de uma maçã. Como em muitas de suas obras, Magritte nos provoca a pensar que tudo o que vemos esconde outra coisa, e justamente por isso estamos sempre querendo ver o que está escondido pelo que vemos. Questionar o que vejo e o que está encoberto pela minha maneira de ver é o que me motiva a pesquisar, isso porque, tal como lembra Marques (2008, p. 96): “Não se busca o que já se tem, nem se descobre o que já se sabia”.

Neste caminho investigativo trilhado, em que me propus compreender o que estava escondido até mesmo pelos meus julgamentos e conceitos, a metodologia utilizada teve caráter qualitativo, uma vez que esteve comprometida com a compreensão da experiência humana ao trabalhar com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Também porque na pesquisa qualitativa não se pretende obter a validade ou a falsidade de uma afirmação, mas a intenção primeira nessa abordagem é a compreensão do processo, possibilitada pelas vozes dos sujeitos investigados, ao tratar de suas experiências e reflexões.

Nesse sentido, ao buscar compreender o fenômeno ou processo de constituição de professores educadores ambientais, encontro nas teorias fenomenológica e hermenêutica um suporte epistemológico. Essas abordagens foram eleitas principalmente pela maneira como a pesquisa foi operacionalizada e também por minha própria concepção de sujeito que, tal como sugere Gamboa (1998) refere-se aquele “ser-no-mundo”, “ser-com-outros” e “ser-inacabado”. Assim, o foco investigativo é no sujeito que interpreta e que dá sentido ao mundo, a partir de seu contexto social, histórico e cultural. O viés fenomenológico-hermenêutico da pesquisa me aproximou da representação pessoal do mundo das experiências, expressada através da linguagem pelos sujeitos pesquisados.

Interessou-me, então, conhecer a maneira como os sujeitos experienciam e interpretam o mundo; investigar o que faz sentido para eles. É por essa razão que a Fenomenologia teve seu lugar neste trabalho, ao buscar o sentido construído a partir da vivência. Para Bicudo (2000, p. 74), ao seguir a máxima fenomenológica:

[...] que é *ir-à-coisa-mesma* e não a conceitos ou a ideia que tratam da coisa, é preciso irmos ao sujeito que percebe e perguntarmos o que faz sentido para ele, tendo como meta a compreensão do fenômeno investigado. O sujeito expõe aquilo que faz sentido, ou seja, ele relata, *descreve* o percebido. [grifo do autor]

E foi o que fiz. Procurei por sujeitos que descrevessem o fenômeno investigado, que é o constituir-se professor educador ambiental. Esse foi o primeiro passo, já que “A investigação fenomenológica não se reduz à descrição. Ela trabalha com os dados fornecidos pela descrição e vai além, analisando-os e interpretando-os [...]” (Ibidem, p. 75). Ao fazer a interpretação dos dados obtidos a partir da descrição fornecida pelos sujeitos que vivenciam o fenômeno, exercitei a atitude fenomenológica que, assim como Moraes e Galiazzi (2007, p. 14-15) propõem “requer um esforço de colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro”.

Assim, ao fazer essa leitura dos sentidos atribuídos por diferentes sujeitos para o fenômeno, utilizei como procedimento analítico o enfoque hermenêutico, ao tentar compreendê-los, a partir e através da linguagem. A Hermenêutica pode ser entendida, de acordo com Hermann (2002, p. 28) como “[...] a arte de compreender, derivada de nosso modo de estar no mundo”. Com essa premissa, ao estabelecer um diálogo com os sujeitos pesquisados, procurei chegar a uma compreensão dos sentidos que estão por trás das experiências vividas e narradas por cada um.

No entanto, há de se considerar que “Compreender não é, em todo caso, estar de acordo com o que ou quem se compreender. Tal igualdade seria utópica. Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa” (GADAMER, 2000, apud HERMANN, 2002, p. 28). Para que se chegue à compreensão, é preciso interpretar, e a interpretação é sempre individual e parte das vivências de quem interpreta. Por isso, neste trabalho, não tive a pretensão de desvendar a verdade sobre o fenômeno investigado, já que essas verdades são atribuições minhas e também elas estão sempre em movimento, são as minhas representações do rosto encoberto pela maçã.

Diante dos pressupostos apresentados, é importante dizer que tanto a fenomenologia como a hermenêutica aparece como uma orientação epistemológica que me auxiliaram no sentido de pensar e executar a pesquisa, mas que, no entanto, atuam como pano de fundo no trabalho e não como camisas de força. Isso porque a teorização parte da voz dos sujeitos participantes e, por isso, foi necessário distanciar-me de minhas próprias teorias. E justamente porque o fenômeno que me propus investigar tem nas experiências que aconteceram e acontecem aos professores educadores ambientais o seu referencial, esta pesquisa configura-se como uma pesquisa narrativa.

Na pesquisa narrativa não existem objetos a serem estudados, mas sujeitos, que ao narrarem-se, fazem uma reflexão sobre suas experiências e sobre si mesmos. Sobre isso, Dutra (2002, p. 373-374) afirma que:

Através da narrativa, podemos nos aproximar da experiência, tal como ela é vivida pelo narrador. A modalidade da narrativa mantém os valores e percepções presentes na experiência narrada, contidos na história do sujeito e transmitida naquele momento para o pesquisador. O narrador não “informa” sobre a sua experiência, mas conta sobre ela, dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa.

Ao utilizar as narrativas como método que descreve e interpreta, elas constituíram-se também como o próprio fenômeno a ser investigado (GALIAZZI et al, 2005). Por isso, aproximei-me das experiências vividas pelos sujeitos participantes da pesquisa não com a intenção de julgar suas práticas docentes que envolvem a Educação Ambiental, muito menos de definir e instituir o passo-a-passo do tornar-se educador ambiental, mas sim de compreender os processos de constituição de professores que se assumem educadores ambientais.

Tendo dito que esta pesquisa é qualitativa e narrativa, que tem seu foco nas experiências contadas pelos sujeitos, tendo também e como pano de fundo as teorias fenomenológica e hermenêutica; este capítulo pretende situar o leitor os caminhos percorridos até a sua concretização, desde os encontros com os sujeitos investigados e os motivos para as suas participações na pesquisa; a metodologia de coleta de dados, que contou com a utilização de entrevistas individuais e de escritas em diários; até a descrição da metodologia de análise das narrativas, na qual foi utilizada a análise textual discursiva.

3.1 Sujeitos da pesquisa: os encontros com as professoras educadoras ambientais

*Não me faço só,
nem faço as coisas só.
Faço-me com os outros e com eles faço coisas.*
Paulo Freire

Neste momento, minha intenção é esclarecer como aconteceram meus encontros com os sujeitos investigados na pesquisa e justificar as suas participações na mesma. Primeiramente, é importante lembrar que era condição fundamental para a seleção dos participantes que esses fossem professores em escola, não importando o nível em que atuavam tampouco exigindo uma formação acadêmica específica. Isso porque a proposta investigativa é compreender o processo de constituição do educador ambiental que desenvolve práticas de Educação Ambiental na escola, entendendo que esta deve estar presente nos currículos como tema transversal permeando todos os níveis escolares. Portanto, também era condição que esses professores se assumissem educadores ambientais e dissessem promover atividades pedagógicas de Educação Ambiental na escola em que atuam.

Confesso que, ao elaborar o projeto de pesquisa para esta dissertação de mestrado, havia em mim ainda uma preocupação com o número de sujeitos a serem pesquisados. Tinha como intenção inicial pesquisar o maior número possível de educadores ambientais do município de Rio Grande. Essa pretensão é compreensível, dada a minha formação acadêmica inicial que sempre priorizou a quantidade de dados à qualidade dos mesmos. Foi uma longa trajetória até a compreensão de que “Na pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância, mas, sim, o significado que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 53).

Assim, apostando na qualidade dos dados e tendo em vista que esses me possibilitassem compreender a questão que pretendia investigar, procurei por professores que, além de serem educadores ambientais também estivessem dispostos a contar suas histórias, que me permitissem ouvir e interpretar suas narrativas, entrando no mundo de suas subjetividades que falam tanto de suas vidas profissionais como pessoais. Por essa razão, os professores investigados tiveram

suas identidades preservadas com nomes fictícios. Desse modo, sigo agora com nossas histórias de encontro.

Conheci a professora Rita enquanto desenvolvia um trabalho junto ao Núcleo de Estudos em Epistemologia e Educação em Ciências (NUEPEC), em um projeto de investigação-ação na escola intitulado “Construindo Redes de Saberes na Matemática e na Iniciação às Ciências: escola e universidade em conexão”, projeto esse vinculado ao Observatório Nacional da Educação. A escola em que a professora atua é uma escola municipal e está localizada em área limítrofe entre o centro da cidade de Rio Grande e a periferia, apresentando diferentes realidades socioambientais e de contrastes evidentes. Entre os diferentes trabalhos desenvolvidos na escola, as professoras evidenciaram a emergência em trabalhar o tema “Cuidado”, dada as carências apresentadas pelos alunos da escola.

Assim, elaboramos o projeto “Cuidado” na ocasião de uma reunião de professores, com a proposta de discutir o tema a partir do texto de Leonardo Boff, “Saber cuidar. Ética do Humano – compaixão pela terra”. A ideia era iniciar o projeto com uma turma e que essa buscaria maneiras de multiplicar seus conhecimentos para o restante da escola. A Rita prontamente se ofereceu para desenvolver o assunto com seus alunos, uma turma de 5º ano. Ela disse que já estava abordando o tema em sala de aula e se mostrou bastante preocupada com questões de higiene e de cuidado ambiental, contribuindo assim com muitas ideias para o projeto.

Percebendo a preocupação da professora com as questões ambientais, ao final da reunião de elaboração do projeto perguntei se ela desenvolvia ações de Educação Ambiental na sala de aula e se ela se considerava uma educadora ambiental. Ela disse que sim, que sempre se preocupou com o meio ambiente e que já havia participado de um projeto que, embora tenha sido mais voltado para a assistência social, desenvolvia ações de reaproveitamento de resíduos sólidos e oficinas de reciclagem de lixo, e que sempre que possível procurava discutir essas questões com seus alunos. Fiz então o convite para a participação na pesquisa e com evidente satisfação ela aceitou. A professora Rita cursou o magistério, fez curso de Tecnologia em Contabilidade, trabalhando por longo período na área comercial. Insatisfeita com o trabalho ingressou no curso de Pedagogia, formando-se em 2009.

A participação da professora Carolina na pesquisa foi sugerida através de uma amiga educadora ambiental em comum, integrante do Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA). Sabendo de minha proposta para a pesquisa,

sugeriu-me conversar com a Carolina porque conhecia seu trabalho de Educação Ambiental na escola. Por isso, fiz o primeiro contato por telefone, contextualizando a pesquisa e perguntando se ela era educadora ambiental e se desenvolvia atividades de Educação Ambiental na sala de aula. Com muita convicção, ela disse que sim e que seria um prazer participar da pesquisa. Combinamos então de nos encontrarmos na escola em que ela atua como professora alfabetizadora, trabalhando com uma turma de 2º ano, em escola estadual localizada no bairro-balneário Cassino. A professora Carolina também cursou o magistério e é graduada em Pedagogia há 28 anos.

O contato com as professoras Márcia e Fátima foi possibilitado no momento em que eu realizava o estágio de docência do mestrado no curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* à distância, da Universidade Federal do Rio Grande em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Meu foco de trabalho foi com a disciplina Projetos de Ação Ambiental, onde os cursistas deveriam realizar um diagnóstico da realidade socioambiental do local onde estão inseridos e elaborar projetos de ações no contexto da Educação Ambiental. Minha atuação docente se deu no sentido de orientá-los em relação à produção de seus projetos.

Além disso, tive a oportunidade de participar de um encontro presencial realizado ao final da disciplina em um dos polos do curso, no município de São José do Norte. Neste encontro os cursistas apresentaram seus projetos, destacando o tema da ação, os objetivos, a possibilidade de execução e o cronograma das atividades. Foi neste contexto que conheci pessoalmente as duas professoras e que pude conhecer mais sobre os trabalhos de Educação Ambiental que desenvolviam na escola. Ao final do encontro, quando fazíamos a travessia de volta para a cidade de Rio Grande, aproveitei a ocasião para conversar mais com elas, dialogando sobre seus trabalhos e também sobre a minha pesquisa. Perguntei então se elas consideravam-se educadoras ambientais, já com a certeza da resposta, depois de ter assistido suas apresentações. Ambas afirmaram que sim e prontamente aceitaram o convite de participar da pesquisa.

A Fátima e a Márcia são professoras na mesma escola municipal de Educação Infantil, também situada no bairro-balneário Cassino e que se caracteriza por trabalhar com crianças de faixa etária entre 03 e 05 anos. Além disso, elas também atuam junto a programas de Assessoria de Educação Infantil e de Assessoria Ambiental da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Rio

Grande. A professora Fátima fez magistério, graduou-se em Pedagogia em 1998 e é especialista em Educação Ambiental. A professora Márcia também fez magistério, tem graduação em História, especialização em Tecnologias da Educação, em História do Rio Grande do Sul e em Educação Ambiental, trabalhando há mais de 20 anos em salas de aula da Educação Infantil.

Foi assim que nossas histórias se cruzaram, momento em que diferentes pessoas me permitiram entrar no mundo de suas experiências, de suas subjetividades. A partir desses encontros me vi ensejando por novos momentos de diálogo, porque a realização deste trabalho só se concretizou a partir das relações que estabeleci com as experiências desses sujeitos, foram as suas vozes que determinaram o eu, naquele momento, enquanto pesquisadora.

3.2 Metodologia de coleta de dados

Quando acontece um diálogo, algo fica em nós, e algo que nos transforma.

Gadamer

As histórias narradas pelas quatro professoras participantes da pesquisa foram obtidas a partir de entrevistas individuais e das escritas produzidas por elas em diários que contavam uma semana de suas atividades docentes. Minha opção por utilizar a entrevista para a coleta de dados¹ se deu por já ter tido experiências bem sucedidas nesta técnica, fazendo com que assim possuísse maior segurança em executá-la. Também porque a operacionalização se torna mais fácil, uma vez que considera as possibilidades de tempo e de espaço individualmente, ou seja, a entrevista acontece de acordo com a disponibilidade de cada professora. A intenção ao utilizar o diário para compreender a prática docente que envolve a Educação Ambiental foi a de obter dados primários, que partem do próprio sujeito que vivencia e não de um observador. Assim pude afastar-me de meus próprios julgamentos, o que se tornaria mais difícil se fizesse uma observação das práticas. Por isso, a proposta não foi a de utilizar o diário como instrumento avaliativo do real andamento das aulas das professoras (ZABALZA, 2004), mas de utilizá-lo como fonte de dados para uma análise de como elas pensam, elaboram e descrevem as suas ações em sala de aula.

De acordo com Minayo (2010), a entrevista é, sobretudo, um diálogo, uma conversa a dois com um propósito específico, que neste caso, tratou de buscar compreender, a partir das experiências narradas, os processos de constituição daquelas professoras que se percebem educadoras ambientais. O principal objetivo com as entrevistas foi obter dados que refletissem as experiências das professoras, a maneira como elas compreendem e organizam as suas realidades, levando em consideração as subjetividades que escapam no momento em que narram os acontecimentos, exigindo de mim uma escuta atenta. Por isso, os dados que obtive me forneceram “informação diretamente construída no diálogo com o indivíduo

¹ Embora utilize a palavra “dado” como informações, compartilho da ideia de Moraes e Galiazzi (2007, p. 17) ao dizer que “[...] todo dado torna-se informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que ‘nada é realmente dado’, mas tudo é construído”.

entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2010, p. 65).

As entrevistas que realizei podem ser classificadas como semiestruturadas, já que “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (ibidem, p. 64). Além disso, neste tipo de entrevista, como lembra Rosa e Arnoldi (2008, p. 31)

O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

Embora as entrevistas não tenham seguido um roteiro fixo e pré-estabelecido, existiram algumas questões norteadoras em nossas conversas, tais como: qual o sentido para a Educação Ambiental hoje? Qual o sentido para meio ambiente hoje? Como era no passado? Você percebe a Educação Ambiental na sua casa? Qual era a sua relação com o meio ambiente na infância? Por que você optou pela carreira docente? Por que fazer Educação Ambiental na escola? Essas foram algumas indagações propostas às professoras, no entanto, muitas outras surgiram, partindo da minha compreensão do que aparentemente tinha maior significado para cada uma delas. Assim, algumas professoras alongavam-se mais em algumas questões específicas levantadas, outras abordavam o tema mais superficialmente. Embora deixasse que cada professora conduzisse a sua fala da maneira que lhe conviesse e que mais a tocasse, em alguns momentos foi necessária a minha intervenção, quando percebia a importância de um maior aprofundamento, sem a intenção de padronizar as narrativas, mas sempre levando em consideração o foco da pesquisa.

O lugar e o momento para a realização das entrevistas foi sugerido pelas professoras, procurando assim deixá-las o mais à vontade possível. Ao final de cada encontro escrevi um breve relato de minhas impressões sobre as nossas conversas para que, no momento das transcrições, pudesse reviver a cena da entrevista, rememorar as minhas sensações e a maneira como me percebi afetada em cada diálogo travado com as professoras, isso porque “Afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas e a situação de entrevista não escapa dessa

condição” (ALMEIDA; SZYMANSKI, 2010, p. 87). Assim, apresento alguns de meus relatos:

A entrevista aconteceu na casa da professora Rita, no dia 08 de agosto de 2011, pela manhã, às 8h30min, em um dia chuvoso e frio de inverno. Começamos nossa conversa falando um pouco sobre o meu projeto, sobre o que era o mestrado e sobre o projeto do Observatório Nacional da Educação. A sua filha, de quatro anos, estava em casa, dormindo. Acordou no meio da entrevista e pediu um pouco de atenção da mãe, mas nada que atrapalhasse a nossa conversa. Tomamos café com bolo, e depois continuamos nossa conversa regada a chimarrão.

A entrevista com a professora Fátima aconteceu no dia frio de 09 de agosto de 2011, em um grande auditório da Escola Viva, mas mesmo assim teve um clima de aproximação. Ela é doce com as palavras e demonstrou um envolvimento profundo com a Educação Ambiental. É apaixonada pelas crianças e pela sala de aula. Um encanto a nossa conversa.

Conversei com a professora Carolina no dia 06 de setembro de 2011, na sala dos professores da escola em que ela atua, no final do dia letivo, às 17h30min. Estava um lindo final de tarde e nossa conversa foi regada a chimarrão. A professora Carolina é muito feliz e extremamente empolgada com sua carreira. A quem eventualmente entrava na sala, a professora ficava muito contente em contar que estava sendo entrevistada, e perguntava aos outros se ela fazia alguma coisa em relação à EA. Todos responderam que não, que ela não fazia quase nada, tudo em clima de brincadeira e de muito coleguismo.

Encontrei com a professora Márcia no dia 09 de setembro de 2011, na escola Viva, no antigo presídio de Rio Grande, em um lindo dia de sol e calor que anunciava a proximidade da primavera. Nossa conversa aconteceu em sua sala, regada a chimarrão, com muita tranquilidade e com afetividade transparente. Ela se mostrou muito interessada pelo meu trabalho e contou o seu encantamento pela profissão docente. Ela está há 20 anos na sala de aula e ainda tem um brilho no olhar quando fala das atividades que desenvolve e do seu amor pelos alunos. Foi incrível.

As entrevistas tiveram duração entre uma hora e uma hora e vinte minutos, sempre iniciando com uma apresentação pessoal da pesquisadora e uma breve explicação das intenções da pesquisa. Começar dizendo quem sou, contando parte de minha história profissional e também pessoal me pareceu ter sido fundamental para estabelecer com elas uma relação de cumplicidade, já que naquele momento procurava investigar quem eram essas professoras educadoras ambientais. Penso que essa iniciativa foi importante para que o desenvolver das entrevistas tivesse um

clima mais informal, de linguajar comum e de aproximação, ficando evidente a satisfação de todas em participar da pesquisa.

Para o registro das falas, utilizei gravador eletrônico de voz, com a permissão das professoras entrevistadas. Procurei manter a fidedignidade das narrativas no momento da transcrição dos áudios, optando por deixar alguns pensamentos incompletos e vícios de linguagem por entender que eles expressam os sentimentos que extravasam nas falas e, por essa razão, foi um grande esforço passar para a linguagem escrita a linguagem oral.

Como dito anteriormente, também utilizei os diários produzidos pelas professoras para coletar dados que me permitisse compreender suas práticas docentes. Por isso, como uma maneira de me aproximar das professoras e demonstrar o respeito e a imensa satisfação que seria ler os seus diários e evidenciar a importância de suas escritas para a pesquisa, escrevi para as professoras o que chamei de “carta à autora”, que apresento a seguir:

Querida professora,

É com imenso prazer que lhe entrego este diário, confessando que maior satisfação ainda será ter a possibilidade de lê-lo ao final de uma semana. Sei que as tuas experiências enquanto educadora não se resumem a este curto período e o que aqui escreveres será um micro recorte de tua prática. No entanto, as vivências neste tempo e o teu olhar sobre elas serão enriquecedoras para o trabalho que pretendo desenvolver. Assim, peço que deixe registrado aqui a tua semana, não apenas enquanto educadora, mas experiências que te marcaram também enquanto pessoa. Sinta-se livre... devaneios, alegrias, dificuldades, momentos em que educaste (na escola, em casa, na rua). Tente perceber se a Educação Ambiental aconteceu, se ficou subentendida, o que te fez pensar sobre ela. Registre também as atividades desenvolvidas na sala de aula, os temas trabalhados, a área do conhecimento ou componentes curriculares envolvidos, as aprendizagens e as dificuldades, tuas e dos alunos, por ti percebidas. Deixe-se levar pela escrita. Desde já agradeço imensamente a tua contribuição e a oportunidade de compartilhar contigo saberes subjetivos de um ser educadora ambiental.

Assim, procurei com os diários possibilitar um momento de introspecção, em que as professoras fizessem uma reflexão sobre si mesmo, deixando transparecer emoções e dizer o que eventualmente não tenha sido dito no momento da entrevista. Por isso, pedi que escrevessem sobre elas, sobre elas enquanto educadoras e descrevessem as suas Educações Ambientais. Também solicitei que elas fizessem uma leitura de suas atividades como professora, relatando cinco

vivências de sala de aula. Em outras palavras, os diários trouxeram as experiências do fazer docente através da versão subjetiva que os sujeitos investigados deram a elas.

No entanto, como escrevi na carta à autora, há de se considerar que as cinco vivências narradas nos diários representam apenas parte de seu fazer docente, um pequeno recorte de muitos momentos vividos em sala de aula. Por isso, eles não representam inteiramente a “realidade”, tampouco era minha intenção desvelar o real, o verdadeiro. Os diários trazem fragmentos da totalidade de ser professor educador ambiental em sala de aula, descritos pelas professoras que vivenciam essas experiências. Ainda assim, o uso dos diários permitiu compreender como as professoras narram suas práticas docentes e, por isso, compartilho do argumento de Zabalza (2004, p. 26) de que os diários “são sempre ‘versões de parte’, mas essa circunstância não diminui o valor para a pesquisa. Antes pelo contrário, acrescenta-lhe a mais-valia de uma ‘visão de primeira mão’”.

É claro que, ao se trabalhar com narrativas, ainda que essas tratem de “visões de primeira mão”, elas passam pela interpretação de quem ouve ou lê as histórias narradas. Por isso elas não trazem respostas prontas, não buscam por verdades porque falam de experiências. E justamente por tratar de experiências vividas provoca em quem lê e se propõe a interpretar diferentes sensações e emoções, e a compreensão dos sentidos das narrativas só é possível quando se leva em consideração as próprias experiências daquele que interpreta, como bem lembra Dutra (2002, p. 374)

A narrativa tem a capacidade de suscitar, nos seus ouvintes, os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diferentemente da informação, ela não nos fornece respostas. Pelo contrário, a experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa.

A partir desses diálogos pude exercitar a atitude fenomenológica de respeito ao outro, ao trabalhar com suas narrativas e ao me propor descrever e interpretar seus sentidos, com a certeza de que alguma coisa em mim muda, porque ao investigar experiências faço disso uma nova experiência pessoal e profissional, que é anunciada nesta dissertação. Porque, assim como lembra Galiazzi et al (2008, p. 176) “As pessoas que participam da pesquisa narrativa são vistas como constituidores de histórias através das quais também se constituem”.

3.3 Metodologia de análise: a análise textual discursiva

A explicitação de uma compreensão é sempre apenas parte de um todo.
Moraes e Galiazzi

O *corpus* de análise constitui-se dos textos produzidos a partir das transcrições das entrevistas realizadas e das escritas elaboradas pelas professoras nos diários, os quais foram submetidos à análise textual discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Nessa metodologia de análise não se procura por resultados nem verdades, tampouco pretende corroborar ou refutar hipóteses, mas fundamenta-se na produção de novas compreensões dos fenômenos que se investigam. Justamente por apostar que as verdades estão sempre em movimento, encontro na ATD um caminho para analisar as narrativas das professoras que se constituem educadoras ambientais e anunciar, nesta dissertação de mestrado, as compreensões emergentes desse processo analítico.

A análise textual discursiva pode ser compreendida como uma ferramenta analítica que visa reconstruir a realidade que se pretende investigar, em um processo que parte da desconstrução de textos para posterior reconstrução e anunciação de novos sentidos e novas compreensões possibilitadas pela análise. Por isso, a ATD inicia-se com a unitarização dos textos submetidos à análise, momento de produção das Unidades de Sentido (US), que são posteriormente categorizadas e, com base nessas categorias emergentes do processo analítico, são construídos textos que comunicam os novos entendimentos. Assim, Moraes e Galiazzi (2007, p. 16) definem como objetivos da ATD:

[...] a análise textual discursiva parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetivos da análise.

Ao atribuir sentidos e significados aos materiais analisados, é preciso que se assumam uma postura fenomenológica, ou seja, é “deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos. É ficar atento às perspectivas dos participantes” (ibidem, p. 30). Por isso, fiz o exercício de livrar-me das amarras de

meus pré-julgamentos e de minhas teorias (sem ignorar as suas existências, mas colocando-as em suspensão) e aventurar-me pelas teorias emergentes, em que a teorização parte dos discursos dos sujeitos investigados. Movimentar-me nesse tipo de análise é atravessar o desconhecido, é alçar voo e perder de vista o chão seguro das teorias *a priori*, principalmente porque só vai se conhecendo o caminho a ser trilhado enquanto o processo avança (MORAES; GALIAZZI, 2007). O objetivo neste caminho é construir compreensão, embora essas nunca estejam completas, porque é sempre possível compreender mais. E é neste sentido que a ATD tem seu viés hermenêutico, já que a compreensão dos sentidos dos textos analisados movimenta-se em espiral (e não em círculos, porque se assim fosse chegaríamos ao mesmo ponto de partida), e “a cada retomada do fenômeno é possibilitada uma compreensão mais radical e aprofundada” (ibidem, p. 31).

Dessa maneira, considero como primeiro passo da análise e movimento inicial pela busca da compreensão dos processos de constituição de educadoras ambientais a transcrição das narrativas obtidas no momento da entrevista e as escritas nos diários, uma vez que se constituiu como uma primeira imersão e envolvimento com as narrativas, quando mais uma vez ouvia as histórias contadas e as transformava em textos. Com os materiais prontos para serem submetidos à análise propriamente dita, optei por imprimi-los para facilitar a leitura e o manuseio, fazendo marcações e inferências que evidenciassem os sentidos que surgiam de minha interpretação. O passo seguinte foi a produção de unidades de significado, como Moraes e Galiuzzi (2007, p. 49) propõem:

Unitarizar um texto é desmembrá-lo, transformando-o em unidades elementares correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de sentido ou de significado.

É importante lembrar que essas unidades não estão evidentes nos textos, prontas para serem relevadas pelo pesquisador. Para ser capaz de identificar os enunciados mais significativos no texto e assim selecionar as unidades, é fundamental que haja envolvimento intenso com os dados empíricos, exige uma leitura atenta para que se consiga captar os novos sentidos. Assim, ao mesmo tempo em que estive constantemente aberta ao novo – e insegura com isso – procurei não distanciar-me do que foi dito, fazendo recortes que mantivessem sempre a fidelidade das narrativas e buscando estabelecer as relações dessas unidades com os objetivos da pesquisa, vislumbrando as possíveis categorias que

estavam por emergir. Por essa razão esse é um momento de caos, quando caminho entre o todo e as partes, quando destruo o que estava organizado, sem ter a clareza do caminho que me levaria à reconstrução.

Os recortes são feitos até que se chegue ao “limite de sentidos que podem ser construídos a partir dos textos objeto de análise” (Ibidem, p. 49). Assim, a partir desta primeira desconstrução dos textos, produzi 549 Unidades de Significado, que foram colocadas em planilhas do Excel para facilitar o trabalho com os dados. Posteriormente, as unidades passaram por um processo de reescrita, em que procurei atribuir-lhes um conjunto de palavras-chave e um título que sintetizasse o sentido ali expresso. Cada unidade recebeu uma codificação que indicava o sujeito que a produziu e a página em que estava a transcrição, seguida pela indicação da letra “e” para aquelas produzidas durante a entrevista e “d” para aquelas provenientes dos diários. Optei por manter apenas o nome do sujeito, retirando o restante da codificação com a intenção de garantir uma fluidez dissertativa e por compreender que os outros códigos tiveram como principal finalidade me permitir recorrer ao contexto em que as unidades foram produzidas sempre que necessário.

Com as unidades de sentido definidas, parti para a categorização das mesmas. A categorização é definida por Moraes e Galiazzi (2007, p. 22) como: “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias”. É a partir deste agrupamento que se encaminha a construção de uma nova organização, através do método intuitivo² em que as categorias começam a fazer sentido para o pesquisador, na medida em que se focaliza o fenômeno como um todo. Por isso as categorias trabalhadas são emergentes, ou seja, as construções teóricas partiram do *corpus* de análise. O processo de categorização passou por três etapas, iniciando com o agrupamento das unidades em categorias iniciais, que ainda se mantiveram muito próximas dos títulos das unidades; as categorias intermediárias, que já apresentavam maior clareza e que posteriormente compuseram os subcapítulos e, por fim, as categorias finais, que são os três capítulos da dissertação, por

² Moraes e Galiazzi (2007) fazem uma distinção entre o método dedutivo e o método intuitivo de produção de categorias, sendo que no primeiro o pesquisador parte das teorias para os dados, enquanto no segundo vai-se “dos exemplos às regras. Pretende chegar às teorias a partir de significados construídos nos textos, sem adotar formalmente teorias *a priori*” (p. 65).

compreender que tratam (I) da constituição do educador ambiental; (II) da Educação Ambiental na escola e (III) das Educações Ambientais nas salas de aula.

Com a análise concluída, segue-se com a elaboração de Metatextos, construídos a partir das unidades de sentidos e das categorias emergentes:

Essa produção escrita, concretizada a partir das análises e interpretações de uma investigação, não constitui expressão objetiva dos conteúdos de um “*corpus*” de análise, mas representa construções e interpretações pessoais do pesquisador, tendo sempre como referência uma fidelidade e respeito às informações obtidas com os sujeitos da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 94).

Assim, elaborei textos parciais para cada subcategoria ou subcapítulo, procurando apresentar argumentos centralizadores e que evidenciassem as conexões por mim estabelecidas. Neles, descrevi e interpretei as narrativas de maneira que deixasse claro ao leitor as minhas opções por selecionar um fragmento narrativo ou unidade de sentido e não outro. Portanto, nas produções textuais finais é possível encontrar um entrelaçamento de vozes e interlocutores, uma vez que chamei para compor esse diálogo tanto as vozes dos sujeitos pesquisados, a minha própria e a de diferentes autores e teóricos.

Ao utilizar a ATD como ferramenta analítica nesta pesquisa foi possível construir novas compreensões para os processos de constituição do professor educador ambiental, procurando sempre afastar-me do óbvio e aparente, superando a mera descrição e deixando que a minha interpretação aparecesse na produção escrita, me assumindo assim autora dessas novas compreensões. Pela própria liberdade em discorrer sobre os temas abordados na pesquisa, muitos outros sentidos poderiam ter emergido da análise, dando origem a outras categorizações, outras pesquisas, isso porque “Por mais sentidos que se consiga mostrar, sempre haverá outros”. (ibidem, p. 21).

Assim, nos próximos capítulos apresento minhas compreensões e os sentidos por mim encontrados, emergentes de meu profundo envolvimento com os dados empíricos e desta metodologia de análise descrita.

4. CONSTITUINDO-SE EDUCADOR (A) AMBIENTAL



A condição Humana (1933), de René Magritte.

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Conta-te a ti mesmo e a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.

Jorge Bondía

Trago para este momento uma obra da coleção intitulada *A Condição Humana*. Nela, Magritte esconde uma paisagem, representando na tela uma possibilidade do que existe atrás. Carvalho (2008), apresentando essa mesma obra, lembra-nos das lentes representadas pelo pintor, de como estamos habituados a significar e traduzir o mundo através de conceitos, mas que esses nunca serão capazes de revelar uma única “verdade”; os conceitos, segundo a autora, sempre apresentam “ângulos parciais de acesso ao mundo”, são as nossas lentes.

Ao falar da constituição³ dessas educadoras ambientais que pretendo compreender, é importante apresentar inicialmente as minhas lentes, ou seja, a minha concepção de sujeito, de subjetividade, do processo de tornar-se, que não é estanque e nem definitivo, em sujeito ecológico, de subjetividade ecológica, um vir-a-ser constante educador ambiental.

O sujeito, sob o meu olhar e que aqui apresento, trata-se de um sujeito sócio-histórico e também cultural, constituído na e pelas relações sociais, na e pela linguagem, tal como os pressupostos teóricos de Vygotsky (2008). Portanto, parto do ponto de vista em que o homem se constitui sujeito através das interações sociais.

Parece-me pertinente esclarecer que, por ter tido uma formação em Ecologia e Biologia, por muito tempo tive uma compreensão estritamente biológica e evolutiva do ser humano. O alargamento dessa concepção, ou seja, o pensar o homem enquanto sujeito, me foi possibilitada a partir da leitura das teorias de Vygotsky e de seus estudiosos, incluindo como fundamentais para a constituição do sujeito as noções de *cultura* e de *social*.

No entanto, é preciso lembrar que o autor não faz uma dissociação do fisiológico e do cultural⁴, ainda que, para ele, o inato, o puramente fisiológico, não é capaz de produzir o humano, mas sim quando imerso na linguagem e relacionado ao ambiente social. Como Pino (2000) lembra, o social em Vygotsky é tanto condição como resultado da cultura e, essa, segundo o autor, “trata-se da totalidade das produções humanas, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem” (p. 54).

¹ Aqui, a constituição do sujeito “implica a reciprocidade, a mutualidade e organização semiótica; neste sentido, um participa do outro no acontecimento social” (Molon, 2009b, p. 60).

² Molon (2009b) descreve essa distinção apresentada por Vygotsky entre o fisiológico e o cultural, definindo as funções psicológicas inferiores e as funções psicológicas superiores, respectivamente, mas ao mesmo tempo enfatiza as suas relações, não como o cultural sendo consequência do fisiológico, mas em uma relação de coexistência. As funções psicológicas inferiores são as respostas imediatas, é o biológico, o fisiológico, o natural. Já as funções psicológicas superiores precisam ser mediadas, surgem das relações entre os indivíduos humanos, das experiências socioculturais.

Dito de outra forma, a cultura produz o homem, assim como o homem produz a cultura. É nela e a partir dela que o homem pensa, age, emociona-se, conhece, percebe e diz o mundo. Daí a importância em se conhecer a história do homem, as suas singularidades, as experiências que os fizeram e os fazem. Minha intenção aqui é encontrar nas histórias individuais, nas narrativas de quatro professoras que se compreendem educadoras ambientais, a constituição desses sujeitos.

Assim, não procurei definir a “essência” humana dessas educadoras, mas encontrar em suas histórias singulares, em seus encontros com o Outro e consigo mesmas as suas condições de existência. Sobre isso, Molon (2009a, p. 145-146) considera que

Na obra de Vygotsky não há lugar para a concepção do sujeito restritamente biológico desvinculado da cultura, nem para a busca da essência humana numa visão “essencialista” de essência humana, ou seja, pode-se apenas assegurar que a essência humana é mediação e essa não se dá desconectada da historicidade do homem, o que não exclui deste homem a sua singularidade. Aqui a historicidade e a singularidade são vistas como mutuamente constitutivas no sujeito.

As noções de mediação e da relação eu-outro, tão importantes da teoria sócio-histórica, serão abordadas nos subcapítulos que se seguem, quando faço um resgate dos primeiros contatos das professoras entrevistadas com a Educação Ambiental. Por ora, se fez necessário esclarecer o sujeito o qual me refiro, desse sujeito que é cultura, que é social, que é história, que transforma e intervém no seu meio. E essa transformação e intervenção, o acesso ao mundo, só lhe é permitida uma vez que é capaz de conhecer. Concordo com Paín (2009, p. 15) ao afirmar que

O sujeito não é sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece, e é sujeito a esse conhecimento. Um indivíduo recém-nascido, deixado por sua própria conta, não se tornaria um ser humano. Através do conhecimento ele se constitui como ser humano e vai poder se definir como sujeito, como aquele lugar não repetível que cada um considera seu destino.

Uma vez apresentadas as considerações iniciais sobre o sujeito, apresento a noção de subjetividade como sendo "a capacidade de receber um sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo" (CASTORIADIS, 1999, p. 35). A subjetividade, então, é uma abertura à totalidade do sujeito, é procurar os sentidos a partir da própria voz do sujeito para que, ao dizer, ele também diga-se e conheça-se, tornando-se familiar a si mesmo e conhecendo os caminhos que o levaram a criar as suas significações e suas

representações do mundo e, assim, dar sentido ao que são. O sentido, que para Rey (2005, p. 252) é

[...] responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito. O sentido é subversivo, escapa do controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa. O sentido se impõe à racionalidade do sujeito, o que não implica a sua associação só ao inconsciente [...], pois um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória.

Conhecer os sentidos das professoras para Educação Ambiental, meio ambiente e para o ser educadora ambiental, conhecendo suas histórias, tudo isso permitiu que adentrássemos no mundo do subjetivo, no mundo das experiências, no que escapa de seus controles, em uma tentativa de compreender o processo de constituição desses sujeitos. Bondía (2002), falando da experiência e do saber da experiência, nos mostra que a experiência é o que nos acontece, e não acontecimentos que passam. Assim, experiência também é diferente de informação e de opinião. Por isso não procurei opiniões, tampouco as informações que as professoras tinham sobre a Educação Ambiental. Busquei nas experiências os acontecimentos que deixaram marcas. Esses acontecimentos se definem por uma abertura ao ambiental, um desejo de fortalecer vínculos, como lembra Segura (2001, p. 46):

A EA não se reduz à informação, ao acesso à instrução; ela envolve fundamentalmente a subjetividade (que é uma outra forma de conhecimento), já que é impulsionada pelo desejo maior de fortalecer vínculos, seja dos seres humanos entre si, seja entre esses e a Terra.

Sobre essa abertura ao ambiental, o sujeito que busca estreitar os laços entre os diferentes sujeitos e destes com o ambiente, trago o conceito de sujeito ecológico, elaborado por Carvalho (2008, p. 65) como sendo “um jeito ecológico de ser, um novo estilo de vida, com modos próprios de pensar o mundo e, principalmente, de pensar a si mesmo e as relações com os outros neste mundo”. Essa mesma autora complementa afirmando que:

[...] a existência de um sujeito ecológico põe em evidência não apenas um modo individual de ser, mas, sobretudo, a possibilidade de um mundo transformado, compatível com esse ideal. Fomenta esperanças de viver melhor, de felicidade, de justiça e bem-estar (p. 69)

As tramas do tornar-se são densas, as razões múltiplas, daí a importância de se compreender o processo, como diz Freire (2006a, p. 18):

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

Assim, busquei compreender o processo de constituição do sujeito educador ambiental, não em uma tentativa de colocar um ponto final, defini-lo, enquadrá-lo, esgotá-lo, compará-lo, mas de resgatar as histórias que o fizeram e o fazem, ainda, educador ambiental e os reflexos deste ser na prática docente.

4.1 As narrativas: contar, lembrar e autoconhecer

Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado.

Paulo Freire

Este estudo fundamenta-se na análise das narrativas das histórias de vida das quatro professoras que se identificam como educadoras ambientais, buscando na forma como elas organizam as suas compreensões de mundo a partir de suas histórias de vida pessoais, os sentidos para a Educação Ambiental e para o ser educadora ambiental. Ao lembrar o passado as professoras dão sentido as suas experiências vividas e resgatam as suas razões de ser e de agir atuais.

Para Freire (2006a), existe um parentesco entre o passado vivido e o modo como nos experimentamos em cada momento, e essa relação nem sempre é percebida por nós. Ao contar suas histórias de vida, as professoras foram capazes de identificar os principais eventos e pessoas que fizeram diferença para elas e sem as quais não seriam quem hoje são, como afirma Dias (2007, p. 157):

[...] a narrativa dos percursos de vida provoca mudanças no modo como os professores compreendem a si próprios e aos outros. Ao narrar suas vivências, eles estão fazendo uma reconstituição de significados dos fatos e experiências considerados os mais importantes de suas vidas.

É importante lembrar que as histórias que trago são de quatro professoras, quatro diferentes pessoas que se assemelham unicamente por assumirem-se como educadoras ambientais. Suas histórias são individuais, únicas, impossíveis de comparações, não descrevem as histórias de todas as professoras investigadas, tampouco de todas as educadoras ambientais. Porém, suas histórias acontecem no coletivo, na cultura, suas experiências são sócio-históricas, como apresenta Dias (2006, p. 95) “a história de vida, embora singular, é também plural, porque é uma história vivida na história do coletivo, sofrendo influência deste e influenciando-o”.

Suas narrativas são individuais, mas suas experiências acontecem no coletivo. Busquei destacar nas narrativas as construções individuais, mas que de certa forma se assemelham, e também as diferenças que marcam as quatro histórias, na tentativa de compreender a constituição dessas educadoras ambientais.

Por essa razão, é extremamente importante o cuidado na análise das falas, a maneira como elas organizam seus relatos e o contexto dos acontecimentos, pois isso indica os sentidos que elas dão aos eventos fundamentais em suas vidas (GIBBS, 2009). Assim, ao analisar as narrativas, meu olhar esteve atento a maneira como elas constroem e sustentam as suas identidades enquanto educadoras ambientais.

Ao narrar as suas histórias, no momento das entrevistas, as professoras não iniciaram resgatando momentos de suas infâncias, mas me parece pertinente abordar essas falas em uma ordem cronológica, pois permitirá compreender melhor a constituição dessas educadoras ambientais. Ao rememorar as suas infâncias, a relação com a natureza e o papel da família como incentivadora dessa relação vão sendo apresentadas. A Carolina, por exemplo, buscou nas suas origens a justificativa para a preservação da natureza, como mostra a fala:

Bom. Vou começar assim. Eu sou neta de índio. Neta de índio, então índio é bem aquela coisa, índio cuida de tudo o que tem na volta, aproveita tudo o que tem na volta. Mas assim, a minha vida foi assim, a minha mãe, o meu pai, que era filho de índio, então os meus avôs moravam lá pra fora, aquelas coisas que a gente vai pra casa de vó no verão, nas férias. E aprende a cuidar de tudo com os avôs, em casa com a mãe também, sempre assim, a minha vó dizia assim, tu cuida que um dia tu vais precisar disso. Mas o sentido de cuidar pra preservar. E a mãe também sempre trabalhou isso com a gente, a mãe e o pai.

Em seus relatos, ela comenta a respeito do papel da família que ensina o “cuidar”, “aproveitar”, “preservar”, com um tom nostálgico de um tempo em que se vivia *para fora*, um fora da cidade, da agitação urbana. Em contrapartida, também evidencia que não fora apenas nos momentos de férias com seus avós que aprendeu a cuidar e a preservar, mas também em casa, com os pais, fazendo questão de lembrar que a mãe também sempre esteve muito presente e participou ativamente dessas aprendizagens.

Outra professora, a Rita, também relata a importância da família na aprendizagem de valores que para ela fica claro que só são aprendidos em casa, como o cuidado com os animais e o cuidado com o lixo, enfatizando que não conseguiu produzir sentidos nas aprendizagens construídas na escola a respeito da Educação Ambiental:

[...] desde criança porque eu fui criada assim, eu jamais vou ir e tirar uma folha de uma árvore, jamais vou atirar um lixo no chão, jamais, a minha filha já é criada assim, ela pega o papel da bala e bota na bolsinha dela, ela bota.. com os bichos, ela não judia, eu nunca, é uma coisa que eu fui criada assim, isso ninguém me ensinou, não foi na escola, foi em casa, foi a minha mãe, não foi na escola que eu aprendi isso.

Ações como não maltratar os animais e as plantas são extremamente importantes para a professora entrevistada, tanto que ela busca educar a sua filha da mesma forma que ela diz ter sido educada. Essas lições ou valores parecem ser ensinados de mãe para filha, ficando a escola em segundo plano e com pouca influência para esse tipo de aprendizagem. No entanto, ao ser questionada se ela lembrava de algum professor marcante em sua infância, Rita lembra com carinho da sua professora alfabetizadora:

Eu tenho uma professora que me marcou no primeiro ano. Essa questão ambiental, a questão dos valores, era muito forte com ela, a questão assim de não machucar o colega, a questão da indisciplina ela conseguiu mudar muito isso porque eram crianças pequenas né, e de uma maneira assim lúdica ela fazia a gente aprender a questão da leitura, lá era mais leitura no primeiro ano, e ela tinha muito forte assim essa coisa com o bicho, cuidar de animais. Eu me lembro direitinho que eu tinha um colega que ele falava o que ele fazia com os bichos, ele maltratava, e ela dizia o porque que a gente tinha que cuidar dos animais, o cuidar das plantas, não arrancar... a gente tava indo embora, e ela tava indo, ela morava perto, e alguém arrancava a folhinha da árvore e ela falava: porque tu arrancou? Ela tá quieta e não te fez nada. Ai ela fazia assim, te dava um puxão no braço. Tu gostou? Eu não. Porque tu fez isso? Porque é a mesma coisa com a árvore. Porque tu fez isso com a árvore? Tava ali quieta não tá te fazendo nada, nem no teu caminho.

Interessante observar que, além de citar os cuidados com as plantas e com os animais, Rita lembra também que essa professora ensinava o cuidado com o outro, sabia “lidar” com a indisciplina dos alunos. Essa aparente contradição entre aprender em casa ou na escola o cuidado com os animais e com plantas apareceu algumas vezes na fala desta professora, no entanto, a ênfase sempre foi maior na família, nos valores que *vem de casa*, na maneira como ela foi criada. Poderia dizer que ao eleger essa professora como alguém que marcou a sua vida escolar, ela a estava reconhecendo como semelhante a sua mãe, que prezava pelos mesmos valores.

Ao responder a mesma pergunta em relação às lembranças de professores importantes em sua vida, Carolina diz que:

[...] acho que não, era tudo aquilo tão automático, livro, copia e lê e faz, não... que eu só dizia assim ó, eu não vou fazer com os meus alunos o que fizeram comigo, de ter que ficar sentada, de ter que copiar, tem que fazer né, aquelas que a gente acaba fazendo xixi nas calças com medo de levantar o dedo com medo da professora.

Neste resgate, as marcas deixadas na memória de um tempo em que o professor era a autoridade em sala de aula e que provocava medo nos alunos, de certa forma produziu nesta professora um desejo de ser diferente, mas sem excluir a opção por seguir a carreira docente, como ela diz em outro relato: “eu já brincava de dar aula pra gato, cachorro, boneca, tudo. Eu sempre gostei disso, não consigo me ver em outra profissão, outra coisa, e continuo gostando”.

Outras professoras também falaram sobre a escolha da profissão docente. Embora nenhuma professora tenha se referido ter parentes próximos na área da Educação, tampouco ter sido influenciada pela família, a opção por uma profissão valorizada apareceu na narrativa da professora Márcia:

Não, porque assim, pela idade que eu tenho e o tempo que eu tenho de formada, se tu fores parar para ver a questão cultural, todo mundo gostava que mulher fizesse Magistério. Ah né, porque naquele tempo ser professor era uma coisa né, era o máximo, porque assim, era uma posição que era muito bem quista, muito bem vista e respeitada. Hoje não é que ela seja de um todo desvalorizada, mas é uma profissão a mais. E de primeiro não, de primeiro era uma coisa que a sociedade era de médico, advogado e professor, era as três coisas que todo mundo queria que fosse. Se fosse homem, era médico ou advogado, se fosse mulher tinha que ser professora.

A professora resgata uma época em que havia pouca opção de profissão, um tempo em que se esperava que as mulheres fizessem o Magistério. Ela também diz, em outro trecho que “eu não me lembro da minha mãe dizer assim que tu tens que fazer Magistério, não, isso não, mas eu me lembro de eu querer fazer”.

Observou-se, também, na fala de todas as professoras, o amor pela profissão e uma relação afetiva com os alunos, principalmente com as crianças. No entanto, a professora Fátima relata que, embora goste do que faz e que sempre gostou de ser professora, reconhece que a profissão docente pode significar sofrimento, ao se autodefinir como “*sofressora*”, mas a satisfação com a profissão parece fazer valer o sofrimento, como no trecho destacado: “Eu sempre quis ser professora, eu sempre gostei de ser. Os meus irmãos diziam, olha tu vais ser sofressora, e não me interessa, eu posso ser sofressora, mas eu faço aquilo que eu gosto”.

Esses depoimentos elegidos são alguns indicativos apresentados pelas professoras entrevistadas sobre a escolha pela profissão docente. Com isso,

busquei usar como referência para a elaboração das narrativas das professoras as memórias do desejo de ser professora e da satisfação que a profissão docente provoca nos sujeitos. Além disso, procurei em suas histórias de escolarização os rumos percorridos em tornar-se professoras, porque, concordando com Chaves (2006, p. 165) “na profissão docente a escola é uma instituição onipresente, na qual ingressamos na infância e dela só nos apartamos na aposentadoria”.

Na decisão por cursar o Magistério, como dito anteriormente, não foi relatada a influencia da família, bem pelo contrário, como a professora Rita diz:

Pai e mãe diziam: não, capaz, tu vais estudar pra ser professora, ganha muito pouco! Fiz Magistério, e depois eu fiz o técnico contábil pra poder trabalhar, e acabei indo para o comércio. [...] mas dentro de mim eu sempre tive aquela coisa assim, eu sempre gostei de criança.

Neste trecho, a professora lembra que mesmo sem o apoio da família, fez o Magistério. No entanto, o curso parece não ter aberto portas para o mercado de trabalho, optando pelo Técnico Contábil, que lhe traria estabilidade financeira, embora sua verdadeira paixão fosse trabalhar com crianças, como ela diz em outro relato: “eu trabalhei dez anos no comércio e eu pensava assim: o que eu tô fazendo de bem pra mim e de bem para os outros? Nada. Depois, oito anos depois é que eu fui fazer a faculdade”. A Pedagogia lhe parecia a melhor opção, já que sempre gostou de crianças e lhe permitiria *fazer o bem para os outros*.

Já a professora Carolina, que tem 26 anos de docência e está a dois anos da aposentadoria, lembra-se de um tempo de uma Pedagogia tradicional, no campus cidade da Universidade Federal do Rio Grande, que, como ela diz, “lá na FURG velha ainda, lá perto da Ipiranga, com aquele barulhão da refinaria, aquela fumaça lá”. Quando perguntada se durante a graduação havia sido discutido o tema meio ambiente, ela fala que:

Ah, há muitos anos atrás não tinha nada disso. Era Pedagogia pura, não tinha nem como tem agora a especialização em Educação infantil, não, nada, era só aqueles três anos ali, e eram as mesmas professoras do Magistério. As mesmas coisas, com aqueles caderninhos amarelinhos, aquelas folhas amarelas todas... e ai, tudo de novo!

A graduação era em curto tempo e uma continuação do Magistério, com as mesmas professoras e os mesmos ensinamentos que perduravam por décadas, sem qualquer vínculo com os saberes ambientais. Tudo isso, essas experiências

enquanto aluna, deixaram marcas nessa educadora que ainda hoje se mostra apaixonada pela profissão docente e que a tornaram educadora ambiental.

A escolha por um curso de graduação em Ciências foi relatada por uma das professoras entrevistadas. No entanto, ela nos conta que embora esse curso promovesse uma aproximação com a natureza, ela optou pela Pedagogia após uma experiência profissional com uma classe de alunos especiais:

Na universidade a escolha pelo curso de Ciências – Habilitação em Química mostrava a ligação com a Natureza e suas belezas, assim como a preocupação em sensibilizar a todos para o seu pedido de socorro. Mas faltava algo. Não me sentia tão confortável naquele curso. E veio a primeira experiência profissional: uma classe de autistas e logo percebi que meu caminho seguia no rumo da Pedagogia e com crianças pequenas. Então, Pedagogia – Habilitação Pré-Escola e Psicologia para o 2º grau. (Fátima)

Atualmente, as professoras Fátima e Márcia estão cursando especialização em Educação Ambiental, desenvolvendo suas monografias sobre as ações pontuais e suas práticas de sala de aula. A professora Carolina também contou já ter realizado uma especialização em Educação Física, trabalhando com a alfabetização e a aprendizagem a partir das brincadeiras.

Esses relatos nos contam partes de suas vidas tidas como importante pelos sujeitos investigados. Essas são suas lentes, apresentadas a partir de minhas lentes.

4.2 Os encontros com a Educação Ambiental: da elaboração dos conceitos à importância do Outro

Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Miguel Arroyo

Neste trabalho, o objetivo nunca foi procurar a definição certa, seja para a Educação Ambiental ou meio ambiente, tampouco a mais correta entre as quatro definições relatadas pelas professoras, mas investigar em suas histórias de vida como foi construído o sentido para a Educação Ambiental, sobre o ser educador ambiental e sobre as práticas de Educação Ambiental na escola.

A noção de identidade e constituição dessas professoras se amplia na medida em que compreendemos os seus sentidos para a Educação Ambiental, suas significações e ressignificações, no processo de construção desse conceito. Ao longo das narrativas foram encontradas diferentes versões para a Educação Ambiental, em que elas buscam identificar os eventos fundamentais ou momentos decisivos que contribuíram para a construção do conceito de EA, ao que Denzin (1989 apud GIBBS, 2009, p. 85) chama de *epifania*, ou seja, aquele acontecimento que deixa uma marca profunda no narrador, tornando-as, em suas opiniões, pessoas diferentes.

Partindo dessas considerações, as professoras relataram as suas compreensões para a Educação Ambiental no passado, que são diferentes das compreensões atuais por razões que serão apresentadas a seguir. A professora Rita diz que “A EA pra mim era aquela EA mais relacionada mesmo ao meio ambiente, o cuidado com o meio ambiente, de repente até a questão de desperdício, a questão de usar o material reciclado”. Em uma compreensão similar, a Fátima conta que “em termos de Educação Ambiental, eu era mais só a questão da preservação mesmo, só de separação, de coleta, que sempre foi super importante, mas sempre foi por aí”.

Já a professora Carolina traz outro sentido, lembrando que para ela a Educação Ambiental antes era para a contemplação da natureza: “Antes era, ah porque é bonitinho ver a natureza né, então vamos cuidar pra ver a florzinha, pra ver

o passarinho”. Em outro trecho, ela diz que a EA era necessária “para conhecimento, conhecer o meio em que eu estou inserida, conhecer o que eu posso fazer, conhecer as possibilidades de trabalhar com isso”.

Nessas narrativas, as duas professoras citadas inicialmente resgatam as ideias que tinham sobre a Educação Ambiental, tentando definir utilizando-se de palavras como “desperdício”, “reciclado”, “preservação”, “separação” as experiências do passado que as levaram a compreender a Educação Ambiental dessa maneira. A professora Carolina, por outro lado, traz nos verbos “ver” e “conhecer” a natureza, salientando um caráter exploratório do meio natural, como uma aventura de viver o meio ambiente.

Outro aspecto importante e que em muito contribuiu para a compreensão da constituição dessas educadoras ambientais são os seus sentidos para o meio ambiente. Compartilho da ideia de Reigota (2010, p. 14-15) ao definir meio ambiente como

O lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído.

Essa definição de meio ambiente³ me parece bastante esclarecedora, uma vez que atribui a ele o social e o natural em interação, acontecendo em um momento específico do tempo e sendo percebido a partir das próprias experiências de quem o tenta defini-lo. Por essa razão a discussão sobre meio ambiente e a busca pela sua definição pode auxiliar em muito a própria prática pedagógica do educador ambiental, quando se procura por alternativas e melhorias para os problemas ambientais.

Mais uma vez, a professora Rita, ao definir meio ambiente, prioriza os valores ensinados em casa, e então, a partir deles, seremos capazes de cuidar do ambiente natural, porque pra ela “o meio ambiente é externo e também é interno”.

Outras definições de meio ambiente também foram apresentadas pelas professoras entrevistadas:

³ No entanto, não discordo das definições científicas de meio ambiente, principalmente daquelas apresentadas por ecólogos em que dizem que o meio ambiente é a interação do meio abiótico e do meio biótico. O homem é social, é cultural, é histórico, porque também é biológico, natural, biótico. No *Aurélio* [biótico] *Adj.* 1. relativo à vida. Não ignoro a história humana, que produz cultura; como também não ignoro a história biológica do homem, porque tudo isso, aos meus olhos, é vida.

Todo lugar onde eu estou inserida. Acho que até foi essa ideia. Tu não nasceu em algum lugar? É a floresta só? E daí? A tua casa, o teu lugar, o que eu ensino pra eles é assim, o meio ambiente é todo o lugar onde vocês se encontram. E o teu corpo? Teu corpo também é ambiente, o teu primeiro ambiente é o teu corpo. Aí eu já começo a trabalhar assim, o teu corpo, a barriga da mãe é teu ambiente, depois é dentro do quarto, tua casa, então o ambiente é por aí né. (Carolina)

Se tu fores olhar por definições que tu encontra nos dicionários, o meio ambiente é tudo aquilo, onde tu vives tudo aquilo que te cerca tudo aquilo que te rodeia. Só que ele é imenso, ele é complexo né, então. É difícil definir, acaba sendo difícil definir. (Fátima)

É possível perceber o quanto é difícil definir o meio ambiente. Isso porque meio ambiente é um lugar, é todo o lugar, é o lugar em um tempo, e são necessários muitos exemplos para tentar dizer o meio ambiente. Como a Fátima lembra, meio ambiente é grande, é complexo, é o que nos rodeia. Somos rodeados por coisas, pessoas e outros animais. Meio ambiente é a terra, é o universo, é o meu universo, é o meu tempo, é o meu quarto, são as relações com os meus irmãos, é a minha cultura e minha história, é o cuidado com o meu brinquedo:

Eu acho que a definição de meio ambiente surge naturalmente porque a gente vai conversando né, e eu acho que acontece naturalmente no momento em que, sei lá, a criança estragou um brinquedo, aquilo ali faz parte do meio ambiente, aquilo ali foi tirado dos recursos naturais, ele tem que compreender que tá ali pra ele aproveitar, pra ele brincar, não tá ali pra ele estragar, pra ele destruir. Então eu acho que tu vai construindo isso no dia-a-dia, na conversa que tu tens com ele, na forma como tu te relaciona com eles, então eu acho que tu constrói, no pouco a pouco, no dia-a-dia mesmo é. (Fátima)

Apresentadas as definições de meio ambiente, partimos para a importância do outro na compreensão da Educação Ambiental. Busquei as epifanias, as experiências que fizeram essas quatro professoras ser quem hoje são, educadoras ambientais. São as experiências com o outro que as permitiram ampliar o sentido de Educação Ambiental e que, pra elas, foram situações decisivas que as fizeram e as fazem compreender a Educação Ambiental hoje. A fim de explorar esses encontros com o Outro que as possibilitaram tornar-se educadoras ambientais, discutimos a relação eu-outro e a mediação semiótica.

Para Molon (2009b), a relação eu-outro é constitutiva do sujeito, é uma condição de existência do eu. O eu, nesse sentido, é múltiplo, é contraditório; o outro na realidade são muitos outros, o outro com diferentes valores e particularidades,

com aproximações e semelhanças, mas que também estão presentes no eu. Ao percebermos o outro, percebemos a nós mesmos e assim nos constituímos sujeito:

[...] ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente e o sujeito reconhece o outro como diferente. Eu me torno o outro de mim e me constituo a partir do outro. Então, subjetividade significa uma permanente constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu. (Ibidem, p. 120)

A constituição de sujeitos acontece na relação eu-outro e a mediação é essa relação, onde subjetividades entrelaçam-se e interagem. A mediação semiótica, neste sentido, é a própria relação, permitindo o contato com a cultura (MOLON, 2009b). Essa relação permite a interação entre as pessoas, a comunicação, através das palavras e o reconhecimento de si e dos outros como iguais ou diferentes. O outro participa dos nossos próprios processos de significar o mundo, de dar sentido a ele e a quem somos.

Daí a importância em compreender a participação do outro na constituição dessas educadoras ambientais. A influência e a participação do outro acontece no mundo das nossas experiências, faz parte da história individual e também coletiva, nos faz em diversos contextos e tempos, nos faz nas semelhanças e nas diferenças, nos faz o tempo todo, nos permite significar o mundo. Possibilitam-nos dar sentido para a Educação Ambiental.

A partir dessas considerações, encontramos no Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA), grupo criado na década de 80 por estudantes do curso de Oceanologia da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, que se preocupa com os problemas ambientais de Rio Grande e participa ativamente de ações de Educação Ambiental no município, prezando pelo respeito a todas as formas de vida e conectando o conhecimento científico produzido na universidade com o conhecimento da comunidade, forte influência em duas professoras participantes da entrevista, como fica evidenciada nos relatos:

Aí eu, quando foi no final de 2001 e fui chamada na Educação infantil. O interessante dessa história toda, não tem como não fazer referência. O pessoal que era do NEMA naquela época ri muito quando eu conto essa história. Eu fui chamada em setembro de 2001, e fui trabalhar na escola de Educação infantil, e as minhas colegas elas iam fazer uma viagem, e eu ia ficar sozinha na escola, eu era a única professora que não ia. E a vice-diretora da escola falou pra mim assim: olha, têm esse curso aqui que a SMEC tá oferecendo junto com o NEMA, tu não queres ir fazer pra tu não ficar sozinha toda essa semana, porque elas iam passar uma semana fora. E eu logo pensei né, tá eu vou né, não vou ficar sozinha. Aí eu fui, e aí eu conheci aquele povo todo do NEMA. E aí eu me apaixonei pelo que eu conheci, pelas pessoas que eu conheci, pelo trabalho que faziam, eu vi que aquilo eram coisas que eu já fazia. (Fátima)

Criado o NEMA, pelo pessoal com quem convivia, comecei a nomear meu trabalho de Educação Ambiental e fazer parte do processo piloto do Projeto Mentalidade Marítima, com a turma de 1ª série. Desde este trabalho, guardei meus medos, deixei de lado, passando a ter um respaldo para meus devaneios. (Carolina)

Essas duas professoras relatam a afinidade com esse grupo, o reconhecimento de suas individualidades construídas no coletivo do NEMA, embora em situações e tempos distintos. As mudanças pessoais relatadas pelas participantes foram profundas, como a professora Carolina diz: “as ideias ambientalistas deste novo grupo em que convivia, fortaleceu ainda mais minhas convicções, com mudanças de hábitos radicais (alimentação, vestuário e de defesa da vida)”. Ambas afirmaram já desenvolver a Educação Ambiental antes de engajar-se no grupo, mas a afinidade com o trabalho, a *paixão pelas pessoas* e o compartilhamento das ideias fizeram-nas perder o medo e nomear as suas ações agora de Educação Ambiental.

O envolvimento com outro grupo, a partir de um curso de Especialização em Tecnologias da Educação e do Projeto Escuna também foram mencionados por outra professora. O Projeto Escuna, uma parceria entre a FURG e Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), criado em 2003, contempla atualmente mais da metade das escolas municipais, desenvolvendo nessas a Metodologia de Projetos de Aprendizagem e laboratórios de informática, com o objetivo de potencializar o uso das tecnologias na Educação. Essa professora fala sobre um “*plim*” para a Educação Ambiental, o momento em que ela percebeu-se realizando Educação Ambiental, quando passou a desenvolver em suas práticas docente a Metodologia de Projetos de Aprendizagem, proporcionada tanto pela especialização quanto pelo Projeto Escuna:

Pra mim foi em 2006, quando foi desencadeado o primeiro projeto. Porque quando eu fiz a especialização em Tecnologias da Educação, por causa do Projeto Escuna, que era pro Escuna poder ir pra minha escola, tinha que mandar dois professores pra ter um como articulador, e o outro tinha que ser o representante do Escuna né, então fui eu e outra professora. Então ela ficou como articuladora responsável, e eu, no caso como tinha um curso de especialização. Eu faria a parte do apoio no caso. Então desencadeou o primeiro projeto de aprendizagem, foi esse projeto dos tubarões. Então eu acredito que o “*plim*” para a Educação Ambiental foi quando eu fiz essa especialização. (Márcia)

Em outro trecho, a professora conta que a escola em que ela atua já desenvolvia atividades de Educação Ambiental, como participar da coleta seletiva promovida pelo município. No entanto, ela diz que faltava planejamento e que, ao tentar sanar um problema, muitas vezes acabava-se gerando outro:

[...] é uma experiência, uma primeira experiência, digamos assim, ela foi boa por um lado e ao mesmo tempo ela gerou um certo problema, essa questão pontual da coleta de lixo, porque na época o caminhão coletava, cada escola recebia um número né, um número x, então era feita essa coleta, a gente trabalhava com as crianças, os familiares traziam durante a semana esse lixo reciclado pra dentro da escola, e aí surgiu o problema porque não tinha onde colocar.

Ações pontuais como essa são recorrentes na tentativa de se fazer EA, principalmente porque embora exista a sensibilização em relação à problemática ambiental, muitas vezes falta diálogo e planejamento para diminuir ou acabar com esses problemas. Essa mesma professora também percebe a influencia de uma colega de trabalho, que já atuava em ações de Educação Ambiental, ao dizer que:

Quando, em 2008, 2009, foi uma colega nossa trabalhar na escola onde eu atuo. E essa nossa colega já fazia um trabalho junto com a secretaria dentro da parte ambiental. E aí sim, quando ela foi pra escola, aí claro, as atividades começaram a tomar outro rumo né. As propostas eram diferentes, surgiam coisas que norteavam mais realmente, às vezes até mais complexas, da Educação Ambiental. (Márcia)

Em outro depoimento, observo outra influencia significativa para a atribuição ao sentido de Educação Ambiental:

Quando vocês tiveram aquele dia e que mais ou menos vocês explicaram como funciona a questão da Educação nessa parte, eu comecei a entender o outro lado, que tem várias interpretações, eu comecei a entender que aí já começava a envolver muitas outras coisas, desde a questão de dentro de casa, do ambiente de dentro de casa que são coisas que eu já praticava e já tentava fazer isso pelo menos na minha vida pessoal e levar isso pra minha vida profissional. (Rita)

Por esse depoimento, foi possível perceber o impacto do trabalho⁴ desenvolvido pelo NUEPEC na própria concepção de Educação Ambiental da professora, atribuindo grande valor aos ensinamentos de casa e ao próprio “Cuidado” como compreensão da EA. Em outro fragmento, falando sobre a EA, ela diz que: “[...] eu fui pesquisar depois, eu já venho lendo alguma coisa, e eu já entendo que é bem essa coisa mesmo de trabalhar desde essa parte de casa mesmo, começar a mudar a questão desses valores, né, desde dentro de casa”. O encontro com o texto de Leonardo Boff, as leituras e pesquisas realizadas pela professora transformaram o sentido de Educação Ambiental dado por ela, que antes era relacionado estritamente ao meio ambiente, ao desperdício e ao material reciclado, agora passando a ter outro sentido, sendo os valores de casa priorizados na Educação Ambiental desta professora.

Essas foram algumas experiências marcantes e que, no relato das professoras, foram fundamentais para o sentido de Educação Ambiental atual. Embora o sentido nunca seja estanque, como dito anteriormente, foi questionado para as professoras participantes no momento da entrevista o que, para elas, era a Educação Ambiental atualmente. Para a professora Carolina, o sentido dado é de emergência, é uma necessidade para salvar a natureza e o planeta como um todo. A EA, para essa professora, deixou de ser a contemplação da natureza, o conhecimento sobre o meio ambiente, para ser a única alternativa de cuidar da vida:

Agora, a Educação Ambiental pra mim, no momento, é fazer tudo aquilo que se pode fazer pra salvar, já tá na situação de salvar o planeta, de educar as pessoas para que tenham conhecimento e que possam inserir isso nas suas vidas para assim, pro salvamento de tudo que ainda resta na natureza, na nossa vida toda, porque cada vez mais a gente precisa é disso. Precisa de Educação para viver o ambiente né. Agora é mais emergencial.

⁴ Trabalho já apresentado no momento em que relato como aconteceu o encontro inicial com a professora.

Já para a professora Fátima, que percebia a EA como necessária para a preservação, atualmente dá outro sentido, levando em consideração as relações interpessoais, o coletivo:

Pra mim a Educação Ambiental não é só a questão da preservação da natureza. Pra mim a Educação Ambiental é tudo o que a gente vive, as relações que a gente mantém com as outras pessoas, a preservação, o respeito, a mim, ao outro, né, ao coletivo, ao individual e ao coletivo, então, eu acho que a gente vive isso todos os dias. E eu procuro passar isso sempre pros meus alunos né.

A Fátima continua dizendo que a Educação Ambiental “é a gente chorar, é a gente se emocionar, é a gente rir, é a gente enfrentar desafios, é a gente ficar brabo, é tudo, tudo faz parte”. Essas duas professoras, com histórias de vida diferentes, têm no NEMA o primeiro encontro com a Educação Ambiental, no entanto, a própria Educação Ambiental para elas hoje tomou rumos completamente diferentes. A mediação, proporcionada pelo grupo, mas em tempos e espaços distintos, com diferentes pessoas e diferentes relações, proporcionaram concepções diferentes.

Ao dizer o sentido que a Educação Ambiental tem atualmente, a professora Márcia afirma que:

A Educação né, nós trabalhamos na Educação, lidamos com a Educação, formamos através da Educação, e a ambiental ela vai te ampliar o espaço no momento em que eu trabalho em vários ambientes e respeito os vários ambientes que eu to, seja dentro de casa, no trabalho, na sala de aula, na rua, na praça, né, e aí nós trabalhamos a Educação, e a Educação Ambiental como um todo nesses ambientes. Eu pratico a Educação dentro desses ambientes. Não importa se é a praia, se é dentro da minha casa, se é dentro da escola, eu vejo assim.

Nesse fragmento de fala, pode-se observar a tentativa da professora em distinguir a Educação da Educação Ambiental, sendo a última uma Educação em que se trabalham os mais diversos ambientes, que se realiza em diferentes contextos ambientais. No entanto, em outro momento, ela diz que: “pra mim Educação Ambiental nada mais é do que Educação”. Ao ser questionada sobre a diferença entre Educação e Educação Ambiental, a professora Fátima compartilha da mesma ideia: “Pra mim é tudo a mesma coisa. Pra mim tu não fazes Educação, sem Educação Ambiental, e tu não faz EA sem Educação. Pra mim estão as duas completamente interligadas”.

Nesse movimento de superação da visão naturalista e conservacionista da problemática ambiental, ou seja, dos processos físicos e biológicos como bases da Educação Ambiental, que por muito tempo perdurou e que ainda hoje é uma corrente⁵ forte da EA, nesse deslocamento, a própria definição de Educação Ambiental para essas professoras entrelaça-se com a de Educação. Essa interpretação é bastante compreensível, porque “a Educação acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida” (CARVALHO, 2008, p. 76), sendo impossível educar, nessa perspectiva, sem ser a partir do que nos cerca, da esfera em que vivemos, do ambiental. As nossas interpretações, as superações de um sentido, nos permite conhecer, dar outro sentido, e assim sempre será.

Tudo isso, narrado pelas professoras, nos remete a importância do processo de formação continuada, já que todas comentam que começaram a pensar e (re)significar suas compreensões a respeito da EA no momento que tiveram a oportunidade de dialogar com o NEMA, o NUEPEC, o ESCUNA ou ainda nos cursos de especialização. É provável que essas professoras, nos espaços por onde transitam nas escolas, constituem-se socializadoras de outras propostas de discussão a respeito da EA.

Essas concepções e diferentes histórias refletem o processo de construção do conceito de Educação Ambiental dessas professoras e, conseqüentemente, o próprio modo como percebem a si próprias e ao fazer EA na escola. A história da elaboração dos sentidos para EA e meio ambiente, no processo de significar e ressignificar, reflete parte de quem são, a partir dos encontros com o Outro, com o Outro que as fazem, educadoras ambientais.

⁵ A respeito das diferentes correntes da Educação Ambiental ver Sauv e, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educa o Ambiental. P. 17-44. Sato, Mich e & Carvalho, Isabel Cristina Moura. In: Educa o Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

4.3 Ser Educadora Ambiental: dos “eu já fazia Educação Ambiental sem saber” aos “faço e vivo a Educação Ambiental”

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.
Jorge Bondía

Esse ser educador ambiental, ainda que sempre provisório e inacabado, constitui-se em sujeito com subjetividades e identidades pessoais e profissionais que, embora individuais e específicas, são também coletivas, que se fazem na relação eu-outro. Esses sujeitos, ao dizer-se educadores ambientais, produzem sentidos para o mundo e para si próprios. Ao dizer-se, experimentam a experiência de assumir-se, delimitando seus espaços, suas convicções, seus sonhos e também suas ações. Reconhecem, a partir de suas histórias de vida e do resgate narrativo, o seu modo de ser no mundo, que é o ser e estar sendo educador ambiental, viver e estar vivendo a EA.

Ainda que perceba o educador ambiental como incompleto, não quero dizer que esse educador nunca será um educador ambiental. O que digo é que esse “ser” é provisório, é no processo de ser, no tornar-se, que somos. Não nos tornamos alguém completamente, acabado, pronto, porque o completamente é impossível de dizer e de ser. Como diz Freire (2006b, p. 50) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

É importante lembrar que, embora reconheça o inacabamento, assumir-se educador ambiental e dizer fazer Educação Ambiental na escola em que atuam como professoras era requisito para a participação nesta pesquisa. Isso porque, como dito anteriormente, busco compreender o processo de constituição de educadores ambientais, ou seja, como esses sujeitos concebem e praticam a Educação Ambiental. Por isso, no contato inicial com os sujeitos da pesquisa, todos se assumiram educadores ambientais. No entanto, percebi a dificuldade em assumir-se educador ambiental ao longo das entrevistas, porque dizer quem sou ou quem estou sendo e justificar a afirmação é tarefa difícil.

Somos sujeitos que narramos, mas que pouco narramos sobre nós mesmos. Buscamos nas histórias com o outro momentos importantes em nossas vidas, reconhecemos o outro como importante na nossa constituição. É prazeroso rememorar o passado e procurar acontecimentos e pessoas que nos marcaram, encontrar em fatos do passado algumas explicações para nossas atitudes no presente. Mas dizer-se, assumir-se, parece implicar uma responsabilidade maior, parece não permitir erros. Dizer-se possibilita também julgamento e acusação, próprio ou alheio. Pode transparecer as incoerências, mas também as incoerências são próprias da existência humana.

Sendo extremamente cautelosa e deixando de lado o meu julgamento, ao entrevistá-las, pude evidenciar esse conflito que é assumir-se. Houve momentos em que elas afirmaram fazer e viver a EA, outros em que diziam tentar fazer EA e tentar ser educadora ambiental ou, ainda, trechos em que diziam que achavam que eram e que faziam.

Por outro lado, é interessante o fato de ter sido relatado por três das quatro professoras entrevistadas que essas já faziam Educação Ambiental sem saber que faziam. Sobre esse “já fazer sem saber”, a professora Carolina narra: “[...] mas eu já fazia uns trabalhos com eles, mas assim ó, sem essa pretensão de ser uma Educação Ambiental”. Em outro trecho, a professora fala que

Aí sim, daí eu disse: posso fazer? Dá resultado? Agora eu tenho respaldo né. Agora eu posso dizer, eu não sou louca, eu sou educadora ambiental né. É que tinha que ter alguma coisa pra dizer pros pais né. Pros outros colegas, pra alguém.

No primeiro trecho, a professora se refere a trabalhos com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvidos no início de sua carreira docente. Esses tratavam principalmente de trabalhos de campo, com saídas aos ambientes costeiros da região, como as dunas da praia. No entanto, ela diz que esse tipo de atividade era considerada imprópria, tanto pelos pais dos alunos como por colegas de profissão, que prezavam por uma Educação tradicional, que, como ela diz, deveria ter conteúdos nos cadernos. Por essa razão, ela fala ter sido considerada como louca por muitos, era uma professora *hippie*, até encontrar no NEMA o reconhecimento de seu trabalho, ou, ainda, uma possibilidade de nomear o que fazia e, a partir disso, poder dizer-se educadora ambiental.

Também sobre o fazer sem saber que fazia e sobre a importância de nomear o trabalho, a professora Márcia diz:

A gente dá nome, nomeia-se né agora determinadas coisas. Então eu penso assim, a Educação eu sempre trabalhei, a Educação Ambiental, no sentido todo como eu vejo, eu trabalhava mas não com essa intenção.

Nomear o trabalho de Educação Ambiental passa pelo próprio sentido que a Educação Ambiental tem para essas professoras, como vimos anteriormente. Ao conhecer a EA, possibilitada pela relação com o outro, ou seja, conhecendo e sendo reconhecidas no coletivo – não no sentido de aprovação, mas de acolhimento e compartilhamento de ideais – tornaram-se sujeitos desse conhecimento, interpretando e dando sentido para seus trabalhos e para si, passando a desenvolver intencionalmente a EA. Outras professoras também falam que:

[...] tu trabalhavas na tua sala de aula. Entendes? Eu já trabalhava isso com eles. Eu acho que eu já fazia Educação Ambiental sem saber que eu fazia Educação Ambiental. Até ter a compreensão de que tu já fazes aquilo ali né, como acontece com muitas pessoas, como eu tenho colegas hoje da Educação Ambiental que elas me falam: eu queria que tu me falasses mais porque às vezes eu acho que eu to fazendo e, eu não sei se eu to fazendo. Eu digo: não, tudo que tu faz já é Educação Ambiental. (Fátima)

[...] até então, tu vivias alguma coisa, trabalhava alguma coisa, mas eu não nomeava. Não diagnosticava que seria determinada coisa. Então assim, o fato de eu trabalhar com os meus alunos, de eu fazer com que todos, com o tempo, tenham consciência no grupo, que eles trabalhem em grupo, que as atividades sejam coletivas né, isso é Educação Ambiental, só que eu não via e não nomeava como se fosse Educação Ambiental. Pra mim era uma atividade normal e que eu deveria desenvolver junto com as crianças. Em um trabalho coletivo, com espírito de grupo, que hoje eu já vejo de outra forma né. (Márcia)

Precisamos do outro para conhecer, para aprender, e não necessariamente do outro enquanto presença física, a mediação pode acontecer por uma leitura, ou até enquanto assistimos a um documentário. O não compreender, não diagnosticar o trabalho anteriormente realizado como sendo Educação Ambiental relatado pelas professoras se deve ao fato de que elas ainda não tinham experienciado uma aprendizagem ambiental, ou seja, não foram educadas ambientalmente, ao que Carvalho (2008, p. 69) chama de profunda experiência de aprender, que a EA proporciona, é

[...] uma aprendizagem em seu sentido radical, a qual, muito mais do que apenas prover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos.

Além do reconhecimento do outro, anteriormente citado, a constituição do sujeito envolve também e principalmente o autoconhecimento do eu (MOLON, 2009b). Por isso é importante que os sujeitos repensem seus modos de ser, deem sentido para ele, deixando que as subjetividades e identidades apareçam. Para isso, aposto na assunção dos sujeitos, ao que Freire (2006b, p. 41) trata como a “experiência profunda de assumir-se”, para que com isso os sujeitos sejam capazes de “[...] assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” e ainda, capazes de assumirem-se educadores ambientais.

Na intenção de encontrar esse autoconhecimento das educadoras ambientais, que trata de sua constituição a partir das subjetividades, perguntei a elas se faziam Educação Ambiental e se sentiam educadoras ambientais. A professora Carolina responde que: “Eu faço Educação Ambiental. Eu vivo a Educação Ambiental”. E apresenta a justificativa para esse fazer Educação Ambiental como:

Se ensino a partir do corpo, se quero mudanças de comportamentos e ações; se é no ambiente do educando que busco subsídios para fazê-lo compreender a aprendizagem; se o que procuro ensinar não vai se resumir a um ano letivo, mas sim com resultados a longo prazo, então posso dizer que minha Educação é ambiental.

Uma das principais propostas da EA é transformar, é querer mudar a sociedade, é ser esperançoso. Aqui a professora deixa bem claro que a sua luta é por mudança de comportamento e de ações, considerando o contexto de ação, que é o contexto dos educandos. Ela aposta em uma Educação que não se resume ao ambiente escolar, mas que tem a intenção de deixar marcas que só poderão ser percebidas no futuro. Tudo isso leva a professora a assumir-se educadora ambiental.

Com a mesma convicção, a professora Fátima diz: “Faço. Eu vivo na verdade né. Eu acho que a gente vive muito mais do que a gente faz”. No entanto, em outro depoimento, ela fala que: “Eu tento ser, eu tento ser. Eu acho que eu tenho muita coisa pra aprender ainda, eu tenho muita coisa pra viver também, mas eu acho que sou educadora ambiental”. Nessa insegurança aparente de dizer-se educadora ambiental a professora se percebe inacabada, enquanto se constitui no processo.

Ela também narra que passou a se identificar ainda mais como educadora ambiental após o convite de participação nesta pesquisa: “[...] então é muito legal assim, eu acredito assim, eu passei a me achar mais educadora ambiental no dia em que tu me perguntasses se eu era uma educadora ambiental na lancha”. Ouvindo a professora, mais uma vez percebe-se a relevância do reconhecimento do outro, que possibilita um “*ser mais*”.

Outro fator que dificulta a assunção do sujeito como educador ambiental é a dificuldade em se definir o que é a EA. A Rita deixa “escapar” essa incerteza, embora diga que se sente uma educadora ambiental:

Eu me sinto, eu me sinto educadora ambiental. Dentro do que eu já tenho lido, porque... posso até falar bobagem assim, mas eu acho que a EA é bem essa coisa de, vamos tentar formar, não existe assim, não tem aquele coisa pronta.

Em outro momento, ela diz não saber se é ou não educadora ambiental porque, mais uma vez, a EA aparece com o sentido de Educação: “Não sei se sou uma educadora ambiental, mas acredito que tenho praticado e tentado passar alguma dessas práticas para os meus alunos. ‘Práticas de Educação em geral’”. Ao dizer que “*tem tentado praticar*” a EA, ela refere-se às práticas de Educação Ambiental que estão presentes não apenas na escola mas também em sua vida pessoal.

Sobre isso, Carvalho (2008, p. 66) fala que, por ser um perfil ideal o sujeito que se preocupa com o ambiental, que têm uma identidade ecológica, tem como objetivo incorporar, ainda que não completamente, alguns valores ecológicos em suas opções e projetos de vida. No entanto, essa mesma autora afirma que não são todos que conseguem realizá-lo plenamente em suas condições reais de vida. Por isso, perguntei as professoras como a EA estava presente em suas vidas fora da escola, em suas casas, entendendo que, embora sejam educadoras, a constituição do sujeito não acontece exclusivamente na escola.

Sobre as práticas de Educação Ambiental realizadas em casa, Rita destaca:

Eu sou uma pessoa, eu sou muito chata pra questão da higiene dentro da casa, sou. Eu acho que o ambiente sujo, com cheiro, isso aí eu não gosto. Desde tudo, a conduta dentro de casa, como é que a gente vai cuidar do nosso lar né. E assim eu sou, eu fui criada assim. Mas eu acho assim, que um mínimo a gente tem que ter, a gente tem que cuidar. Tem que cuidar do corpo, tem que cuidar da casa, isso envolve a autoestima, isso envolve o teu bem-estar, como é que tu vai tá bem pra trabalhar se tu vais estar num lugar que é uma bagunça, sujo.

Nesse relato, Rita faz questão de dizer que preza pelo cuidado do ambiente domiciliar. Ao reconstruir, pela narrativa, as primeiras experiências com a EA, ela assume como fundamentais os valores que vem de casa. Aqui podemos perceber que esses valores referem-se a manter o ambiente limpo, organizado, para com isso podermos cuidar de nós, do corpo, da mente. Analisando as narrativas da professora, fica evidente a importância dada pela professora ao cuidado, proporcionado pela leitura do texto de Leonardo Boff, como citado anteriormente.

Já a professora Carolina narra:

Minha casa é meu santuário de plantas, pássaros de várias espécies usando as diferentes árvores aqui existentes. Reciclo lixo, utilizando o lixo orgânico como adubo na minha pequena horta. Não consigo ver desperdícios e brigo quando saem das regras ecologicamente corretas. Uso produtos biodegradáveis e reutilizo todas as embalagens e materiais que consigo. Todos meus três filhos foram criados dentro dos preceitos ambientais nos quais acreditam e também são multiplicadores com muito orgulho. Minha mãe também está participando ativamente de projetos ambientais para grupos de 3ª idade, já há vários anos e trocamos experiências e conhecimentos.

Na narrativa, um aspecto que merece a atenção diz respeito ao que ela chama de “regras ecologicamente corretas” e “preceitos ambientais”. Aqui fica evidente a importância dada pela professora para a preservação da natureza enquanto recurso, que, para ela, está escasso, degradado, sendo imperativo lutar pelo seu salvamento, seguindo regras e preceitos. Essas regras lembram os três “R”, amplamente conhecidos na EA, os da Redução, da Reutilização e da Reciclagem, embora ela tenha citado apenas os dois últimos. Ela também fala de um engajamento familiar que busca adotar comportamentos de conservação e de ligação com o ambiente natural. Esse é o caminho encontrado pela professora de intervir na crise ambiental.

A preocupação com os recursos naturais, como a escassez da água e com o destino do lixo produzido também é recorrente em outras falas das professoras:

Tento, tento. Eu não vou só economizar pra gastar menos, eu vou economizar porque vai faltar. A questão da água vai faltar, a gente não vai ter mais. O lixo, a minha mãe separa, a gente reaproveita, mas o meu pai não. Meu pai não, são dez anos nessa caminhada e eu digo: meu pai, a minha frustração é tu. Dez anos eu tento te fazer entender o que tu podes e o que tu não podes colocar no lixo comum. (Fátima)

Tá, quando eu digo que a Educação Ambiental é tudo pra mim, é a Educação que a gente faz né. Mas pontual, pontual mesmo, eu faço aquela coleta seletiva. Inclusive até como o caminhão não passa na minha rua, eu recolho tudo e levo de carro né. Então isso aí eu exijo e cobro muito. (Márcia)

As duas professoras assumem como valores importantes, referindo-se a Educação Ambiental que transparece em seus ambientes domiciliares a conservação da natureza, ao assumir como importantes o cuidado com os recursos naturais. A Fátima relata também a frustração que tem quanto a não sensibilização de seu pai, que não separa o lixo orgânico do inorgânico, o que ela diz que é permitido e o que não é colocar no lixo comum, também como regras de uma conduta que é voltada ao ambiental.

Embora a Márcia também compartilhe desses ideais, ela lembra que essas condutas se tratam de questões pontuais, dizendo que por perceber a Educação Ambiental como sinônimo de Educação, as ações de EA apareceriam de diferentes maneiras e o tempo todo. No entanto, ela opta por narrar as ações pontuais, por parecerem ser mais ilustrativas de como a EA está presente em sua vida cotidiana fora da escola.

Ao longo da análise das narrativas, procurei encontrar na constituição dos sujeitos, nas suas histórias, nas construções e reconstruções de seus saberes, no encontro com o outro, no ato de assumir-se, o processo identitário delas, que é o ser educadora ambiental, com subjetividades que são ecológicas. Essas subjetividades se assemelham por agregarem valores, como a esperança de um mundo transformado, socialmente e ambientalmente justo, sem desigualdades, amoroso e belo. As ações decorrentes dessa compreensão surgiram de diferentes formas, seja como ações pontuais de preservação e conservação da natureza, seja percebendo a EA como toda a forma de Educação ou, ainda, com o sentido de cuidado para comigo, para com os outros e para com o planeta. Mas fuja do enquadramento, nossa intenção é compreender o processo, o caminho.

Por isso não digo quem são, mas quem estão sendo, a partir de seus olhares, de suas lentes, interpretadas a partir de minhas lentes. E essa interpretação é tarefa árdua, porque o sujeito é uma unidade de múltiplas facetas. Conhecer algumas delas me permitiu encontrar, na subjetividade que escapa de seus controles, seus modos de compreender a Educação Ambiental e o processo de constituir-se educadora ambiental. Essas experiências narradas nos permitirão conhecer a maneira como a Educação Ambiental acontece nas escolas, e principalmente, como essas professoras criam e elaboram as suas ações de Educação Ambiental neste contexto.

5. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

*Eu tenho uma espécie de dever,
de dever de sonhar de sonhar sempre,
pois sendo mais do que
um espectador de mim mesmo,
Eu tenho que ter
o melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas,
em salas supostas, invento palco,
cenário para viver o meu sonho
entre luzes brandas
e músicas invisíveis.*



Os Passeios de Euclides (1955), de René Magritte.

Fernando Pessoa

No capítulo anterior, busquei nas narrativas as histórias que constituem o *ser e estar sendo* educador ambiental. Neste capítulo, no entanto, minha proposta é compreender o contexto em que a Educação Ambiental acontece na vida profissional dos sujeitos investigados na pesquisa: *a escola*. Ainda na perspectiva das experiências narradas pelas professoras e utilizando-me de suas lentes para interpretá-las, interessa-me agora ingressar no lugar de acontecimento em que estão sendo também e além de educadoras ambientais, professoras.

Percebo a escola como o castelo do professor, existindo ali múltiplas possibilidades e limitações para a ação docente, lugar em que inventam seus palcos, criam seus espetáculos na sala de aula, vivem seus sonhos de fazer a Educação Ambiental acontecer. São nas vivências práticas, no cotidiano da escola, nas experiências docentes que conhecem-se ainda mais sujeitos da ação, que com criatividade vencem obstáculos e buscam mudar realidades, constituindo-se, assim, professores educadores ambientais.

Sem esquecer as histórias pessoais, resgatadas anteriormente, e lembrando que ao assumir-se educador ambiental, se é nas mais diferentes esferas da vida – ainda que não completamente –, é importante ingressar nas narrativas de vida profissional dos professores. É apostando nessa indissociabilidade entre a vida pessoal e a vida profissional dos professores que encontro nas experiências narradas por eles os sentidos para esse fazer Educação Ambiental na escola. Como Nóvoa (1992, apud Chaves, 2006, p. 162) bem lembra

[...] hoje se tem presente no meio acadêmico a compreensão de que a história de vida pessoal é indissociável da história de vida profissional dos professores, entendendo ambas as dimensões como elementos constitutivos das práticas, condutas, opções e posturas pedagógicas assumidas e, portanto, essenciais para compreensão e transformação de ações educativas e da profissão docente.

Mas, afinal, porque a EA deve estar presente na escola? Embora não tenha a intenção (e nem reúna as condições para) esgotar aqui uma análise que abarque todas as atribuições para a Educação Ambiental na escola, apresento nesse momento algumas reflexões sobre o seu papel nesse contexto. Como antecipado na introdução, a importância da Educação Ambiental se mostra formalmente na obrigatoriedade constitucional, com a sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Lei Federal que define a Política Nacional de Educação

Ambiental (Lei nº. 9.795 de abril de 1999). Nos PCNs, encontro a intencionalidade da EA na escola como:

O trabalho de Educação Ambiental deve ser desenvolvido a fim de ajudar os alunos a construírem uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Para isso é importante que possam atribuir significado àquilo que aprendem sobre a questão ambiental. E esse significado é resultado da ligação que o aluno estabelece entre o que aprende e a sua realidade cotidiana, da possibilidade de estabelecer ligações entre o que aprende e o que já conhece, e também da possibilidade de utilizar o conhecimento em outras situações (BRASIL, 1997a, p. 35).

O que se espera, então, é que a EA contribua para que os alunos tenham uma consciência dos problemas ambientais e, assim, possam agir sobre eles. Mas a própria consciência, muito discutida quando se fala em Educação Ambiental, ultrapassa o simples fato de conhecer os problemas ambientais e sociais do planeta, ela nos conecta a eles, faz-nos perceber a intrínseca relação entre nós, nossas ações, e o ambiente do qual pertencemos. Concordo com Molon (2009b, p. 88) ao definir a consciência como “a capacidade que o homem tem de refletir a própria atividade, isto é, a atividade é refletida no sujeito que toma consciência da própria atividade”.

Além de propor o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as questões que envolvem os problemas ambientais, os PCNs também fazem referência à necessidade em se dar significado ao que se aprende. Sobre isso, podemos pensar sobre quais aprendizagens são possibilitadas com os projetos de coleta seletiva nas escolas. Elas podem variar desde uma aprendizagem que se limita a ação de colocar o lixo nos latões coloridos até um aprender que promove a redução do consumo, a reutilização e reciclagem, que pode transcender ou não o ambiente escolar. É claro que em relação ao significado que esse tipo de atividade produz, esse se constitui individual e dependem do que o sujeito já conhece. Por isso, não unicamente, mas principalmente ao se trabalhar com a EA na escola, é importante levar em consideração o contexto imediato daquele que aprende, a sua cotidianidade¹. Como Loureiro (2009, p. 133) afirma: “Desprezar a cotidianidade e o

¹ Aqui a cotidianidade pode ser compreendida como “[...] lugar ocupado e habitado pela pessoa, àquilo que nos fornece um ponto concreto a partir do qual exercitamos nossa cidadania diariamente, nos relacionamos com sujeitos nomeados, em que procuramos a coerência entre desejos, pensamentos e atitudes. Cotidianidade não é rotina (fazer por fazer e de modo repetitivo), mas o espaço imediato de realização e desenvolvimento do indivíduo” (Loureiro, 2009, p. 132).

indivíduo faz com que queiramos, paradoxalmente, transformar o mundo sem mudar a nós mesmos”.

Eu diria que essa é uma das principais características da EA na escola, conectar o aluno com o mundo e com outros sujeitos, a partir de uma perspectiva ambiental em que inclui os homens como parte integrante da natureza e não alguém ou superior a ela. É por essa razão que se propõe que a Educação Ambiental seja trabalhada através da interdisciplinaridade, ou, ainda, através da transversalidade², permeando assim todas as áreas do conhecimento. De acordo com as orientações estabelecidas no texto introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a definição desses dois conceitos aparece como:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. (BRASIL, 1997b, p. 31)

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 1997b, p. 31)

Neste aspecto, sob a perspectiva da transversalidade e da interdisciplinaridade, é possível constatar que a EA ultrapassa a especialização do saber (Carvalho, 2008), sendo uma atribuição ao trabalho do professor, junto com o aluno, estabelecer conexões entre as mais diversas disciplinas e áreas do conhecimento com a realidade fora da escola, indicando uma abordagem integradora que problematize a interação entre sociedade e natureza. É claro que fazer isso não é tarefa fácil, já que, como lembra Carvalho (2008, p. 125) “Trata-se de convidar a escola para a aventura de transitar entre saberes e áreas disciplinares, deslocando-a de seu território já consolidado rumo a novos modos de compreender, ensinar, aprender”.

² Como uma forma de renovar os sistemas de ensino, questionando o próprio papel da educação escolar e fazendo uma crítica ao ensino fragmentado e disciplinar, o MEC propôs uma reorganização curricular, incluindo nos Parâmetros Curriculares Nacionais algumas preocupações sociais que originaram cinco temas transversais, que são: ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e saúde.

Essa nova proposta reflete as expectativas que a sociedade tem sobre a escola, principalmente no que concerne a uma formação voltada à cidadania, na busca de possíveis soluções que permitam uma convivência digna entre todos os componentes da natureza mundana. Mas, de que cidadania é essa que também muito se discute em EA? Nos PCNs, a cidadania é entendida como

[...] participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997c, p. 69).

Diante dessa questão, Segura (2001, p. 45) fala que “A EA voltada para o fortalecimento da cidadania pressupõe a formação de sujeitos ativos, capazes de julgar, escolher e tomar decisões”. E é por essa razão que o trabalho do professor educador ambiental é amplo e complexo, exigindo uma visão sistêmica que alie os problemas ambientais às questões políticas, civilizatórias e sociais. No entanto, seria uma pretensão bastante ousada, senão utópica, pensar que a Educação Ambiental seja capaz de resolver todos os problemas do planeta e, maior pretensão ainda seria colocar nos ombros do professor essa responsabilidade, porque, concordando com Freire e Shor (1986, p. 108)

[...] antes de mais nada, é preciso esclarecer que o seu trabalho, a sua atividade de educador, não será suficiente para mudar o mundo. Para mim, esta é a primeira coisa: não idealizar a tarefa educacional. Mas ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que ao fazer alguma coisa dentro do espaço da escola, você pode trazer algumas boas contribuições.

O professor não é, portanto, o único responsável por desenvolver a Educação Ambiental no contexto escolar, mas é claro que suas contribuições nesta perspectiva podem ser fundamentais no sentido de propor alternativas para os problemas que eu diria serem socioambientais que vivenciamos na atualidade. Sendo assim, EA tem uma identidade dentro do processo educativo, e é por essa razão que busco compreender essa identidade a partir da ótica das professoras. Esses sentidos e compreensões influenciam suas práticas pedagógicas, em se tratando da EA realizada na escola, que serão apresentadas no capítulo seguinte.

Assim, tenho a intenção de compreender como as professoras vivem suas vidas no castelo que é a escola, a maneira como percebem as possibilidades e as limitações da EA nesse contexto. Mais uma vez é pertinente dizer que não é meu

objetivo avaliar se essas Educações Ambientais promovem uma consciência crítica sobre a realidade, se formam cidadãos capazes de tomar decisões mais acertadas e que visem a solidariedade; tampouco se as propostas metodológicas condizem ou não com uma abordagem interdisciplinar ou transversal; mas sim, o que me proponho compreender é, fundamentalmente, como as professoras dão sentido para esse fazer EA na escola.

Por isso, neste capítulo, resgato as narrativas que falam sobre a importância de fazer EA na escola, ou seja, os motivos que levam as professoras a propor práticas de Educação Ambiental. Também encontrei nas falas das professoras os meios por elas encontrados para realizar essa EA, utilizando-se do contexto dos alunos, da interdisciplinaridade, do envolvimento familiar, seja participando de projetos ou na prática educativa diária em sala de aula. Por fim, elas relatam as dificuldades encontradas neste fazer EA na escola, como a falta de comprometimento e a desmotivação de colegas, que muitas vezes percebem a Educação Ambiental como sinônimo de preservação.

5.1 Os porquês da Educação Ambiental na escola: plantando sementinhas para transformar

Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e florestas.

Paulo Freire

Dadas às considerações iniciais apresentadas na introdução deste capítulo, neste texto minha intenção foi a de resgatar e interpretar as narrativas das professoras em relação aos sentidos e compreensões por elas assumidas para a realização da Educação Ambiental no contexto escolar. Tudo isso, é claro, deve ser referenciado aos processos de elaboração do próprio conceito de EA, dos diferentes sentidos apresentados individualmente por cada professora, relatados no capítulo anterior.

No entanto, uma vez que a Educação Ambiental pode ser considerada uma prática e uma proposta de ensino, quando desenvolvida na escola ela ganha alguns novos sentidos. Entre eles, as professoras referem-se à EA como uma possibilidade de mudar comportamentos, valores e atitudes dos alunos, de conscientizar ou de sensibilizá-los, e, fundamentalmente, a EA apresenta o sentido de plantar sementinhas que serão colhidas no futuro, já que, ao trabalhar com crianças, as professoras as percebem como a esperança de transformação da sociedade.

Assim, dentre os temas que emergiram em nossas conversas, um deles foi recorrente, que é a promoção de mudanças de comportamentos a partir de uma proposta pedagógica de Educação Ambiental. Sobre isso, a professora Carolina relata que:

É, na escola por causa disso, a gente tem ali à disposição todo o material humano necessário para essa luta, pra essa briga de melhorar as condições humanas, melhorar o ambiente todo, a partir das crianças. E aí então, melhor que isso que a gente tem tudo aqui. As crianças todas adotam, as colegas até de um jeito ou de outro, tu acabas influenciando. Através das crianças, influencia a família, vai direto para o pai, e os colegas, que de repente, estão vendo alguma coisa assim, também se interessam.

O que podemos perceber é que a sua intenção em desenvolver a EA é a de engajar os alunos na luta pelo salvamento do planeta, até porque o conceito de EA para essa professora tem um sentido de salvamento emergencial. Assim, ela propõe que, ao trabalhar a Educação Ambiental com as crianças, existe uma esperança de melhorar a sociedade e o ambiente como um todo. É importante lembrar também que o meio ambiente para essa professora refere-se a todo o lugar em que se está inserido, não apenas a natureza natural. Assim sendo, ela também aposta que a EA desenvolvida na escola acaba influenciando os familiares dos alunos e até mesmo os colegas de trabalho. Embora ela não utilize o termo “mudança de comportamento”, ao dizer que *as crianças todas adotam*, é possível que esteja se referindo a adoção de diferentes comportamentos que condizem com essa *briga* que a professora propõe ser a EA.

As ideias que envolvem a mudança de comportamento sempre estiveram presentes no âmbito da Educação. Assim como afirma Kilpatrick (2011, p. 61):

Provavelmente, a maneira mais comum de se conceber a educação é considerá-la como o processo através do qual adquirimos nossas formas de comportamento. Isso, certamente, se considerarmos o termo “comportamento” em seu significado mais geral, a fim de incluir atitudes e crenças, bem como as formas mais externas de resposta.

A Educação Ambiental também tem como um de seus objetivos mudar comportamentos que, de acordo com Reigota (2009, p. 55) pode “Levar os indivíduos e os grupos a adquirir o sentido dos valores sociais, um sentido dos valores sociais, um sentimento profundo de interesse pelo meio ambiente e a vontade de contribuir para a sua proteção e qualidade”. No entanto, esse mesmo autor fala da dificuldade que é mudar um comportamento sem cair em um discurso moralista de “bom comportamento”. Sobre isso, faço uma relação com o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais em que estabelece as principais funções do trabalho relacionado ao tema Meio ambiente na escola, que além de propor mudanças que envolvem atitudes, ações e valores, encontra-se apresentado também o desenvolvimento de comportamentos ambientalmente corretos:

Comportamentos “ambientalmente corretos” serão aprendidos na prática do dia-a-dia na escola: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso (BRASIL, 1997a, p. 25).

Embora a expressão venha marcada entre aspas, ela não deixa de ser a ênfase da proposta. Promover comportamentos ambientalmente corretos mais uma

vez evidencia a expectativa que a sociedade tem com a educação escolar e, especificamente, com a Educação Ambiental, dada a emergência na busca por soluções para os problemas ambientais. No entanto, Carvalho (2008, p. 181) lembra que “o grande desafio da EA é, pois, ir além da aprendizagem comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas”. Se o que se quer é uma sociedade justa e ambientalmente saudável, é claro que preparar os alunos apenas para apresentar comportamentos isolados, que refletem esse “bom comportamento” esperado, quase que mecanicamente, não promove uma aprendizagem capaz de orientá-los no sentido de possibilitar escolhas coerentes.

É com esse sentido, de ir além de propor aprendizagens comportamentais, que a Fátima anuncia “Por que eu vou me preocupar em mudar comportamentos, se eu posso contribuir pra construção de sujeitos que pensam de uma maneira diferente?”. A partir deste trecho, é possível perceber que a preocupação da professora é a de fazer pensar, o de refletir sobre os problemas ambientais de modo que cada um internalize a aprendizagem, propondo a formação de sujeitos que sejam capazes de ponderar sobre qual comportamento ou atitude ter, condizentes com o novo conhecimento que tem.

Em uma mesma proposta, a professora Márcia diz que a EA “É a forma como poderemos levar os alunos a modificar condutas e valores”. Sobre isso, ela ainda narra:

Quando tu entras em uma sala de aula com um projeto de ensino, ou tu queres melhorar alguma coisa na tua comunidade, ou tu queres melhorar alguma coisa na tua escola, ou tu queres melhorar alguma coisa dentro do grupo. É ou não é? Ou ele vai ser voltado para a higiene, ou ele vai ser voltado para política pública, ou ele vai ser voltado pra alguma coisa, ele não deixa de ser ambiental.

Neste relato, a professora descreve a proposta pedagógica em que fundamenta seu trabalho na escola de Educação Infantil, que é a pedagogia do projeto. Sobre essa metodologia, Barbosa e Horn (2008, p. 54) falam que “é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e das informações”. Essa proposta metodológica trabalha com problemas a serem resolvidos, como a professora exemplifica, e que podem partir tanto das experiências e inquietações das crianças, dos professores, dos pais ou da

comunidade. É por isso que Reigota (2009) considera que as escolas que a adotam apresentam resultados bastante positivos, principalmente quando relacionados com as questões ambientais, uma vez que o planejamento para a busca por soluções é flexível e é construído com a contribuição de todos os envolvidos. Penso que é justamente por isso que a professora diz que esses projetos não deixam de ser *ambientais*, constituindo-se assim em uma metodologia de Educação Ambiental, voltada para a formação de valores e atitudes.

Outra discussão abordada pelas professoras e que também revela parte de suas motivações para fazer a Educação Ambiental na escola, foi a de utilizá-la como forma de conscientizar ou de sensibilizar as pessoas sobre os problemas ambientais. Sobre isso, existiram aquelas que defendem a conscientização e outras que disseram ser impossível conscientizar alguém, mas sim sensibilizar.

Como apresentado inicialmente, a conscientização pode referir-se a tomada de conhecimento ou de consciência de suas próprias atividades ou atitudes. Ao atribuímos essa compreensão sobre a conscientização, temos que considerar que “uma pessoa não passa automaticamente a sua consciência sobre qualquer tema a outra pessoa, apenas pela transmissão de conhecimentos” (REIGOTA, 2009, p. 54). Ou ainda, como Freire (1991, p. 114) lembra, pensar a conscientização como se ela fosse “uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo” seria impossível, já que ela se situa no campo da possibilidade, própria de cada sujeito, e não da certeza. Ao romper com essa proposta de conscientizar, surge o termo sensibilizar, que seria tornar alguém sensível aos problemas ambientais ou sociais, tendo como intenção levar as pessoas a sentir o que antes não sentiam, sendo um “sentido de doação, de integração, de pertencimento à natureza” (GUIMARÃES, 2004, p.86).

Assim, a professora Rita aposta na conscientização, e diz que "Começa pela consciência. Eu acho que a EA é uma conscientização. A gente só faz alguma coisa quando a gente acredita". E segue apresentando a sua compreensão sobre o tema:

Tem sempre uma pessoa que é mais consciente e que já pode... Isso eu me acho assim, se eu posso, não vou tentar mudar a tua opinião, mas eu vou tentar te explicar.. olha.. isso aqui eu já pesquisei, já me informei, é assim que funciona, a gente tá fazendo errado. Sabe, esse tipo de coisa eu gosto, eu tenho em mim assim, de poder informar. Eu acho que as pessoas se tiverem melhor informadas melhor pra todo mundo. E conscientizar. Se não, não vai se proliferando isso.

A narrativa de Rita expressa um sentido para a conscientização como maneira de explicar, de informar, de mostrar o que é certo, a partir do que cada um *acredita* ser certo. Ela também faz referência a quem tem a autoridade em conscientizar alguém, como sendo aquele que já pesquisou sobre o tema, que tem o conhecimento para ser passado. A professora se percebe como esse alguém capaz de conscientizar, ao explicar o que sabe, sem a intenção de mudar opiniões. Podemos compreender disso que, para essa professora, a conscientização é sinônimo de informação.

Ainda sobre a conscientização, a professora Carolina fala que “Conscientiza aos poucos. Vai, alguma coisinha vai ficando. Vai conscientizando. Conscientizar de tudo não porque às vezes passa o ano, de 30, ficando em 10 essa consciência eu já to feliz da vida”. Em *alguma coisinha vai ficando*, podemos interpretar essa constatação como algumas aprendizagens, algumas informações, alguns comportamentos, valores ou atitudes são “ensinados” aos alunos. Ela também mostra a sua conformidade em não atingir a todos os educandos, mas se mostra satisfeita mesmo que poucos alunos tenham uma preocupação com as questões que ela considera importantes. Ela relata um exemplo do que pode “ficar” de ensinamento para os alunos:

Porque eu disse pra eles, vocês viram, vocês vão no ônibus, as pessoas comem as coisas e jogam pela janela, é bonito? É feio? Isso é certo? Isso é errado? Aí eles começam a falar, e depois eles vêm me contar. Então aqueles que vêm me contar que um dia estava no ônibus e que viu uma pessoa fazendo isso e que achou errado e que ele próprio guardou pra não colocar fora do lugar, alguma coisinha ficou né. Alguma coisinha vai ficando.

A conscientização, para a Carolina, pressupõe saber diferenciar o certo e o errado, o bonito e o feio. Ao fazer essa diferenciação, o aluno passa a ter comportamentos que, em sua compreensão, são os mais adequados. Já a professora Márcia propõe a formação de uma consciência transformadora, mesmo que essa surja a partir de ações pontuais, como traz a narrativa:

Por isso acreditamos que se formos capazes de trabalhar a criança desde essa fase escolar, reafirmando valores socialmente corretos impostos pela família e mostrando ações que permitam a criança perceberem a importância no simples ato de colocar algo no seu devido lugar ou o destino correto do seu lixo, mesmo que sejam simples ações pontuais, permitirão a formação de uma consciência transformadora no que tange ao bem comum.

O interessante nesse relato é a expressão “*reafirmando valores socialmente corretos*”. Embora esses valores, no olhar da professora, sejam socialmente construídos, ela diz que eles também são *impostos pela família*. Penso que, por trabalhar com a Educação Infantil e com crianças de três anos em média, ela atribui a si uma responsabilidade muito grande em ensinar valores que sejam condizentes com os que as crianças aprendem em casa, já que nesse nível de ensino, a participação (e a cobrança) da família dos alunos é particularmente grande. A formação desta consciência parece partir de exemplos, ao dizer que é *mostrando ações* que as crianças podem compreender a importância delas, ainda que essas ações sejam pontuais. Portanto, são a partir de bons exemplos que essa professora percebe a conscientização e, assim, a transformação da sociedade.

Por outro lado, a professora Fátima tem na sensibilização o seu foco de trabalho. Ela narra que:

Eu acho que a gente sensibiliza. Eu acho não, eu tenho certeza. Porque eu vou te sensibilizar, e tu vai criar, tu vais tomar ciência, vais tomar conhecimento, tu vais ter que realmente, pelos exemplos, tu vais ver que realmente faz a diferença.

Embora essa professora diga apostar na sensibilização, em sua justificativa ela parece referir-se também à conscientização, ao dizer que é a partir do conhecimento, ao *tomar ciência*, ao aprender a partir de exemplos que as pessoas são capazes de perceber que as suas atitudes podem transformar, podem fazer a diferença. E ela complementa dizendo que “Ah, dizem, plantei a sementinha, e tu planta, no momento em que tu começa a divulgar o que tu faz, a conversar, a falar sobre o que tu fazes, e dar o teu exemplo, eu acho que tu já plantaste”.

Utilizando-se da mesma metáfora de plantar sementinhas, Rita diz que toda a aprendizagem promovida a partir de uma proposta de Educação Ambiental trata-se de uma projeção de um futuro melhor. Segundo ela:

Aí tu vais começar a pensar pro futuro, tu vais plantar alguma coisa com a educação ambiental, não pra tu colher amanhã, hoje pra colher amanhã, em seguidinha né, tu vais fazer algo hoje pra que lá no futuro, de repente as novas gerações já venham com essa cabeça mais aberta para aí sim a coisa começar a funcionar.

Podemos relacionar esse argumento com o artigo 225 da constituição federal de 1988, que estabelece que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”, cabendo “ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para

as presentes e futuras gerações”. É claro que, como todas as professoras investigadas trabalham com crianças, a relação com as futuras gerações é estreita. É acreditando que a criança pode mudar o futuro que Rita fala:

Quando eu fui trabalhar com criança, que eu escolhi isso, por que eu acho que a criança que vai mudar, por que se a criança... Tem que de alguma maneira... Essa criança tem que... tu entende? Ela pode seguir os passos sozinha. É a esperança.

Com essa mesma atitude esperançosa, Carolina diz que “Trabalhar com crianças tem que ser a solução né, eu trabalho só com as crianças pequenas, se não for com elas...”. Em outro trecho, ela também fala que “A cada aula dada vislumbro uma educação do meu aluno como um todo, com implicações a longo prazo, fazendo com que seja uma promessa de um planeta melhor”. Fátima também lembra que “Há que se deixar um Planeta melhor para nossos filhos. Mas que filhos estamos deixando para o nosso Planeta?”. É com esse sentido que também compartilho um sentimento esperançoso de um futuro melhor, que pode ser alcançado a partir da EA, lembrando também que “Nosso dever é, portanto, preparar a nova geração para acreditar que pode pensar por si própria e, em última instância, pode até rejeitar e rever a forma como pensamos no presente” (KILPATRICK, 2011, p. 62).

Essas foram algumas motivações apresentadas pelas professoras e interpretadas por mim para a realização da Educação Ambiental na escola, que envolvem tanto uma proposta de mudança de comportamento, de valores, de atitudes, de conscientizar ou de sensibilizar os alunos para as questões que envolvem os problemas ambientais. Contudo, o que me parece ser o principal impulsionador de seus trabalhos é a esperança de que as crianças serão capazes de transformar a sociedade, a partir do que aprendem com elas. Com isso, parto agora para outro aspecto importante no que concerne a EA realizada no ambiente escolar: as suas possibilidades de realização.

5.2 Fazendo a Educação Ambiental na escola: uma trama de possibilidades

Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos, há constelações de conhecimentos.
Sousa Santos

As reflexões e considerações que até agora vêm sendo feitas refletem alguns sentidos para o educar ambientalmente na escola. As narrativas selecionadas para este momento tratam dos *como* fazer a EA nesse contexto. Mais uma vez lembrando que, enquanto uma proposta educativa, a EA não traz respostas fixas, não possui uma lista de conteúdos a serem trabalhos e tampouco apresenta uma única metodologia possível. É nessa trama de incertezas e de múltiplas possibilidades de concretização que tenho a intenção de conhecer algumas propostas de atuação anunciadas pelas professoras educadoras ambientais participantes desta pesquisa.

Como já vimos, embora exista uma gama de possibilidades de trabalhar a EA, talvez a mais cotada entre elas seja uma proposta educativa que aproxime o aluno de seu contexto. Sobre isso, Carvalho (2008) considera que a formação do indivíduo só faz sentido quando relacionada com o mundo em que ele vive e pelo qual é responsável. Assim, a intenção é fazer o aluno sentir-se pertencendo ao mundo, presente no mundo que, como diz Freire (2006b, p. 18) uma “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe”.

É com esse sentido, de trazer o mundo da vida para a sala de aula, que a professora Rita diz:

Quando o aluno traz coisas da realidade dele pra dentro da sala de aula o aluno faz aquilo por gosto, ele não faz aquilo obrigado: ai que saco hoje tem aula de matemática, ou aí que saco hoje tem essa aula chata. Porque ele tá trazendo coisas da cultura dele pra sala. Então assim ó, eu acho que o professor pra fazer um bom trabalho ele não pode desperdiçar o que o aluno traz. Ele não pode chegar na aula e abrir aqueles livros, aqueles conteúdos todos e dar dar dar, e o aluno não ter a oportunidade de falar.

A partir deste relato, percebe-se que a professora procura inserir em suas aulas o contexto imediato dos alunos, para, assim, tornar a aula mais atrativa e prazerosa para eles. Ela também se opõe à utilização de aulas expositivas, em que o professor é a única autoridade e “dita” conteúdos advindos de livros, sem dar a

oportunidade de o aluno falar. Com isso, ela dá um sentido dialógico ao processo de ensino-aprendizagem. Também contrária à utilização de livros em sala de aula, Carolina narra que:

Livro até eles têm livro, têm lá, mas deixo mais pra tema, mas o resto vai trabalhando, vai trabalhando e vamos vendo o que vai dar, e vou inserindo ali naquele contexto o que eles estão precisando, acontece alguma coisa em aula que tu precisas corrigir aquilo e aí tu vais lá, e assim, tudo que eles precisam.

Em seus relatos, ela sempre evidenciou a discordância com o ensino tradicional, que para ela seria seguir uma listagem de conteúdos específicos em que a única função dos alunos é a de copiar e memoriza-los. Ao dizer que *vai trabalhando e vamos vendo o que vai dar*, mais uma vez transparece à sua oposição a seguir um plano pré-estabelecido de trabalho, mas que esse é elaborado em concordância com os temas que os alunos apresentam interesse. A sua proposta é, então, a de estar constantemente atenta para perceber o que os alunos estão *precisando*. Penso que é por essa razão que a professora não utiliza o livro em sala de aula, já que não encontra neles todas as respostas para o que os alunos precisam.

No entanto, é importante ressaltar que, embora a EA não esteja em nenhum livro didático, porque não tem um conteúdo específico, o professor também deveria utilizar o livro como outra maneira de ler o mundo da vida dos estudantes. Isso porque, concordando com Freire e Shor (1986, p. 110) “O professor precisa saber como ler a realidade dos estudantes através dos livros, bem como através da própria realidade”. Na perspectiva de conhecer a realidade dos alunos, para, então, também perceber as suas necessidades que a Fátima diz:

[...] todo o começo de ano a gente tem o período de adaptação, tem crianças novas na escola, crianças que mudaram de professor, então tu tens todo um período de adaptação, vais trabalhando aos pouquinhos, eles vão chegando, vão conhecendo a escola, vão te conhecendo, vão conhecendo teu ritmo, eles tem um ritmo, eles tem ali, eles não podem pensar só neles, eles tem que pensar em todos, e tu tens que ser muito observador do grupo em que tu estás trabalhando. Pra perceber as necessidades.

Mais uma vez revela-se, a partir desta narrativa, a importância da observação atenta do professor para conhecer o grupo com que trabalha, para, então, compreender as suas particularidades e necessidades. Ao dizer que cada um tem

um ritmo, penso tratar-se de um ritmo de aprendizagem, sendo função do professor conhecê-lo para, assim, adequar o seu ritmo de ensino.

Ao trabalhar a partir das necessidades individuais dos alunos, ao trazer o contexto deles para a escola, ao adequar os “conteúdos” de maneira que seja apropriado para cada grupo em particular; tudo isso me leva a crer que as professoras compreendem a diversidade que é o mundo da vida e que essa diversidade e multiplicidade também ganham espaço em suas salas de aula, podendo tornar-se, assim, interdisciplinares.

Portanto, todas as professoras disseram assumir uma postura interdisciplinar visando, como dito anteriormente, aproximar os conteúdos específicos com a vida do aluno, com o que eles necessitam. É com esse sentido que Rita diz “Procuro trabalhar os conteúdos de maneira interdisciplinar e o mais próximo da realidade, para que possam se inserir no todo”. Com essa premissa, a de inserir os conteúdos em um *todo*, a professora parece superar a concepção fragmentada do conhecimento, buscando integrar as diferentes dimensões do saber.

A professora Fátima considera que o trabalho mais interdisciplinar que existe é o da Educação Infantil. Ela justifica dizendo assim “Porque tu permeias por todas as disciplinas, e é tu quem trabalha, e isso é tão bom para o professor, porque a gente aprende coisas que a gente também não sabia”. Em outro trecho, ela ainda fala que “quando tu divides o professor de ciências, de matemática, aí é mais difícil, tu vê, é muito fragmentado ainda”. Ela relata o quanto é desafiador trabalhar em uma proposta interdisciplinar, mas que, ao mesmo tempo, lhe traz grande satisfação, já que, segundo ela, a interdisciplinaridade faz com que conheça mais. Ao apresentar a problemática fragmentação do conhecimento, associa sua narrativa com a afirmativa de Carvalho (2008, p. 122) que diz que a interdisciplinaridade “jamais será uma posição fácil, cômoda ou estável, pois exige nova maneira de conceber o campo da produção de conhecimento buscada no contexto de uma mentalidade disciplinar”.

Com a intenção de aprofundar-me nas compreensões das professoras sobre a interdisciplinaridade, perguntei a elas como seria possível fazer uma aproximação dos conteúdos específicos, tais como os da matemática, do português, e das outras áreas do conhecimento, com os saberes desenvolvidos a partir de uma perspectiva da Educação Ambiental. Sobre isso, a Carolina afirma que “A Educação Ambiental encaixa em todos os conteúdos. Tudo encaixa perfeitamente, é texto, é

interpretação, é gramática, qualquer coisa. Matemática também, eles contam os probleminhas que fizeram, tudo”. Já a professora Márcia, que considera que a Educação Ambiental é o mesmo que Educação, ou ainda, que tudo é EA, narra sobre a maneira como desenvolve os conteúdos na Educação Infantil:

É, assim, na realidade até tem profissionais da nossa área que usa o conteúdo tal, mas é o que eu digo tudo é uma questão de nomenclatura né. Porque tu trabalhas a matemática com a criança, tu trabalhas as noções de quantidade, tu trabalhas noções de português, de geografia, tudo, da história, da matemática. Tu fazes essa linguagem da matemática, português, só que tudo através do lúdico, tudo através dos brinquedos, dos jogos.

Embora essas professoras trabalhem em diferentes níveis da educação, nenhuma desconsidera os conteúdos, mas procuram relacioná-los com a Educação Ambiental. Dada a dificuldade que é conseguir, na prática, integrar diferentes conhecimentos com a Educação Ambiental, outra questão que surgiu em nossas conversas referia-se a proposta da EA tornar-se ou não uma disciplina no currículo escolar³. Sobre isso, Fátima afirma que “Educação Ambiental como disciplina não, nem pensar. Eu acho que tu tens que inserir, tem que colocar a EA em tudo, mas não como disciplina”. Já a professora Rita expressa outra compreensão sobre o assunto:

Até essa ideia assim, de ter um professor de educação ambiental, mas aí tinha que ser uma coisa toda diferenciada eu acho. Porque tudo assim, o meio também ajuda né. Quer ver a sala de aula, eu acho que o professor passar todo o ano na sala de aula é boca braba. É brabo, eu não gosto. Se tivesse outros ambientes diferentes, até pra ser essa educação ambiental, preparar todo um ambiente, que a gente pudesse fazer algumas observações, sei lá...

A partir deste relato ficam evidentes as dúvidas que a professora Rita tem em relação a essa questão. Se, por um lado, ela mostra-se favorável a existência de uma disciplina de EA na escola, por outro, ela diz que para que se tornasse uma realidade, ela deveria acontecer em um contexto diferenciado, sendo impossível ser desenvolvida na sala de aula. Isso também revela algumas compreensões da professora em relação ao próprio conceito de EA, como uma educação que explora outros ambientes e que é voltada às observações.

³ Sobre a possibilidade de a Educação Ambiental inserir-se nos currículos escolares como disciplina, ver Oliveira, Haydée Torres. Educação Ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! p. 103-112. In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação – Departamento de Educação Ambiental. Brasília: UNESCO, 2007.

Ainda procurando compreender como as professoras percebem as possibilidades de se desenvolver a EA na escola, questionei se seria possível fazer Educação Ambiental sozinha na sala de aula, ou seja, sem a necessidade de um projeto que envolvesse outros professores ou a escola como um todo. Sobre isso, elas dizem que:

Só eu? Se eu pegar, só eu, a professora Rita, na minha turma, acho difícil. Agora a escola, se houvesse um projeto, como a gente tá fazendo agora, que toda escola vai se mobilizar e a gente vai começar a fazer isso em todas as turmas, talvez, aí já começa... porque aí já são todas as crianças, praticamente daquele bairro, e elas vão começar a levar isso pra casa. O que elas tão aprendendo ali daqui a pouco já vai começar a chegar em casa. (Rita)

É claro que quando tu tens o apoio é muito melhor, mas como tu perguntou, mesmo querendo fazer sozinho, tu vais fazer sozinho, só que é claro, tu começa e de repente te faltou uma ideia, o que tu vais fazer, tu vais procurar ajuda, tu vais procurar apoio. (Fátima)

A afirmação da professora Rita mais uma vez expressa a sua insegurança em desenvolver a EA na sala de aula. Para ela, a EA deve extrapolar o ambiente escolar e mobilizar o maior número de pessoas possível o que, em sua concepção, só é possível quando engajada em projetos que envolvam toda a escola. Já a professora Fátima considera ser possível fazer a EA sozinha na sala de aula, embora seja melhor quando se tem o apoio de outras pessoas, que contribuem com novas ideias. É justamente com esse sentido, o de promover a participação de diferentes sujeitos que podem contribuir com as mais diversas ideias é que acredito que a elaboração de projetos de Educação Ambiental que envolva toda a comunidade escolar seja uma possibilidade interessante. Sobre isso, concordo com Segura (2001, p. 58) ao afirmar que:

A meu ver, a natureza do projeto como forma de organização do trabalho na escola é sob todos os ângulos enriquecedor porque, além de ter como premissa a valorização dos recursos humanos envolvidos (a melhoria da autoestima, inclusive), ele articula metas, propões estratégias, cria possibilidades de inserção da escola na comunidade e de cruzamento do conhecimento com a realidade numa dinâmica criativa.

Nesta perspectiva, a Carolina relata uma experiência de participação em um projeto de Educação Ambiental, que contou com a participação de diferentes sujeitos e que, segundo ela, funcionava:

É claro que com projeto funcionaria melhor. Porque nas escolas que eu trabalhei... É aqui agora é que não tem. Porque lá na outra escola nós tínhamos o projeto da escola toda, tanto é que a alfabetização era toda, até fui eu junto da orientadora e a supervisora que nós fizemos todos, então era pré, primeira série e segunda série, tinha até o alfabeto, nós fizemos o alfabeto dentro da educação ambiental. Tinha tudo, as datas, tudo que era trabalhado, foi um projeto inteiro, e funcionava.

Assim, os projetos de EA na escola podem “[...] favorecer a colaboração, a integração e romper as barreiras rígidas das disciplinas e das metodologias típicas de cada área do conhecimento” (SEGURA, 2001, p. 59). No entanto, é importante lembrar que eles também podem “tornar-se uma ‘camisa de força’, uma vez que os professores devem padronizar as suas práticas, seguindo diretrizes” (ibidem, p. 61).

Seja sozinha ou participando de um projeto, a professora Carolina lembra também da importância em se dar continuidade ao trabalho desenvolvido na perspectiva da Educação Ambiental, dizendo que:

Não é porque eu fiz um dia também, ah porque um dia eu fui lá e plantei umas árvores na beirada do barranco, agora se o barranco cair a culpa não é minha, não tenho que fazer mais nada, vou parar ali e deu. Não, tu tens que estar sempre cuidando, tu vai lá pregando mais estaquinhas, fazendo isso e aquilo pra não desabar.

Essa fala é bastante reveladora no que concerne a proposta de trabalho da professora. Destaco, a partir dessa narrativa, o compromisso evidente da professora em desenvolver uma EA de forma contínua, que não se limita a ações pontuais, mas que está sempre *cuidando*, sempre colocando mais *estaquinhas* para que a EA que ela propõe nunca desabe.

Também como maneira de dar continuidade as propostas de EA desenvolvidas pelas professoras, elas relatam a importância do envolvimento da família dos alunos na vida escolar. Assim, Márcia diz “Acredito que nossa prática pedagógica, em conjunto com relações familiares, ajuda de forma positiva na construção, formação de indivíduos comprometidos”. As professoras Rita e Fátima também enfatizam a importância do envolvimento familiar:

Mas eu acho que a família e a escola teriam que andar lado a lado. A gente pode aplicar um ótimo projeto de educação ambiental, começar desde o início do ano até o final do ano, trabalhar só encima da educação ambiental, interdisciplinar, dentro da matemática, da história, do português, mas se a família de repente não conseguir assim, da gente não conseguir trazer essa família pra escola também, de alguma maneira, sei lá, a gente vai ensinar pra criança mas de vez em quando vai o pai e a mãe, faz uma palestra, faz uma atividade lúdica, faz uma dinâmica. (Rita)

Eu tenho casos assim, que eu tenho conversado com os pais, eu tenho conseguido conversar com os pais. Porque eu disse pra eles, vocês tão com as crianças em casa 20h, as outras 4h do dia é que eles estão comigo, então, se a gente não tiver um trabalho cúmplice, com certeza o trabalho aqui das 4h não vai funcionar, não vai fluir, não vai acontecer, tu não vais ver mudança, as grandes mudanças que a gente quer. (Fátima)

As narrativas selecionadas evidenciam a importância dada pelas professoras para a necessidade em se trazer os pais para o ambiente escolar, de desenvolver um trabalho em conjunto com eles, já que a responsabilidade com a formação da criança não é apenas do professor. A continuidade e a extensão do trabalho do professor educador ambiental podem alargar-se na medida em que as aprendizagens desenvolvidas na escola e que abarcam as questões ambientais chegam indiretamente nas famílias, a partir dos alunos, podendo constituir-se no motor da transformação de uma comunidade inteira.

Essas foram algumas interpretações de como as professoras percebem as possibilidades de realização da Educação Ambiental na escola. No entanto, como veremos a seguir, embora existam múltiplas possibilidades também existem algumas pedras pelos caminhos da docência e da Educação Ambiental.

5.3 As desventuras da Educação Ambiental na escola: comprometer-se dá trabalho!

*Pedras no caminho?
Guardo todas,
um dia vou construir um castelo.*
Fernando Pessoa

Ouvindo as professoras narrando as suas aventuras de ser e de estar sendo educadora ambiental na escola, elas evidenciam também alguns problemas enfrentados no processo. Embora não tenham sido muitos, já que a satisfação em fazer a EA parece superar todos os obstáculos, percebi a necessidade de aqui apresentar alguns desses enfrentamentos porque os considero limitantes do trabalho docente, mas que não o impossibilitam. É claro que elas não apresentaram a totalidade dos problemas existentes nas escolas, mas os significados atribuídos a eles pelas professoras originaram compreensões interessantes.

Um dos problemas evidenciados foi a falta de comprometimento dos colegas de trabalho na escola. Sobre isso, a professora Fátima relata a sua experiência de propor, em parceria com toda a comunidade escolar, um projeto de EA. Isso não parece ser tarefa fácil, como expressa a fala:

Na escola em si é porque eu acho que falta ainda um pouco mais de comprometimento. E conflitos têm né, existem conflitos, eu acho que ainda falta um pouco mais de compromisso, a gente tem um projeto na escola, mas ele não tá no papel. Que é educação ambiental na escola, mas ele não tá no papel, escrito no papel. E eu já tentei isso e não consigo. O máximo que eu já consegui foi construir o conceito de EA da escola.

A falta de comprometimento de que a professora fala provavelmente deve-se a incompreensão da proposta contida na Educação Ambiental. No entanto, entendo como um grande passo conseguir elaborar um conceito para a EA na escola. A professora pode não perceber a sua contribuição nesse sentido, mas é evidente que o seu engajamento com a Educação Ambiental é forte e possivelmente tenha influenciado muitos outros professores que, com o tempo, podem vir a comprometer-se. Também acredito que a elaboração de um projeto de EA na escola deva estar bastante próxima de se concretizar, já que ela diz “Difícil? Devagar? Sim! Impossível? Não! Muito trabalho pela frente, mas não desisto. Isso é Educação Ambiental”.

A incompreensão sobre as possibilidades em se trabalhar a EA também se revela a partir de outro fragmento narrativo expresso por essa mesma professora: “É, às vezes é bastante difícil fazer EA na escola. Porque as pessoas também pensam muito que a EA é só preservação”. Dada a diversidade de conceber e de se praticar a Educação Ambiental, a proposta preservacionista apresenta-se apenas como mais uma das múltiplas propostas existentes, já que, como Carvalho (2008, p. 106) afirma, a EA, “[...] como prática reflexiva, abre aos sujeitos um campo de novas possibilidades de compreensão e de autocompreensão da problemática ambiental”.

Há também relatado um olhar discriminatório, que percebe os educadores ambientais como ecologistas pedantes, como a Fátima lembra: “Eu nunca fui chamada de ecochata, que eu tenho colegas que foram chamadas de ecochatas, e eu disse pra elas: pelo menos na minha frente vocês nunca me chamaram de ecochata, pelas minhas costas eu já não sei”. A narrativa expressa a preocupação da professora em ser considerada uma *ecochata*. Mais uma vez a incompreensão do que é a Educação Ambiental muitas vezes leva as pessoas em geral a supor que, quem se preocupa com as questões ambientais são ambientalistas enfadonhos que só falam em preservação da natureza, que são *hippies* e vegetarianos.

O que podemos inferir disso tudo é que, de fato, é muito difícil inserir novas propostas de ensino em um contexto que está fechado para elas. Sobre as dificuldades em se fazer EA na escola, a Carolina relata uma experiência que, para ela, representa os piores anos de sua vida como docente:

Depende da escola. Porque como eu tive muitos anos né, só teve uma escola até agora que eu tive bastante dificuldade. Aí foi um caos. É dobrando a minha casa e foram os três piores anos da minha vida. De não quererem que entre nada, a não ser aquele tradicional, conteúdo, com caderninho, com as crianças sentadinhas em sala de aula, que pra mim dói isso, ter que ficar copiando sentadinho dentro de aula.

Muitas vezes, ao desenvolver uma nova proposta educativa, o professor pode ser mal interpretado. Como em outro fragmento narrativo ela diz “[...] porque eu só queria tá na rua, com as crianças catando papel das valetas, foi bem assim que me disseram, catando papel das valetas, andava com eles na rua”. A sua intenção de romper com o ensino tradicional não foi bem compreendida pela comunidade escolar em questão, que a considerava como uma professora “preguiçosa”, que no lugar de passar lições, só queria saber de brincadeiras. É preciso ter coragem de mudar,

para transformar uma tradição de ensino que ainda prioriza a memorização de conteúdos, a fragmentação do conhecimento e que se fecha ao novo.

Outro fator importante apresentado refere-se à desmotivação dos colegas de profissão. A Rita, que tem o menor tempo de docência entre as professoras investigadas, conta sobre a problemática em se propor novas atividades na escola:

Eu to começando né, as pessoas quando me olham dizem assim né, não, tu é nova ainda, nós já temos vinte anos aqui... Só que eu acho tão triste isso. E eu digo, deixa que daqui a vinte anos eu vou estar reclamando também, mas agora que eu to com todo gás eu quero fazer. Que eu acho que vale a pena né, as crianças gostam disso.

A partir dessa narrativa, a professora mostra a sua decepção em ser desmotivada por colegas que tem um maior tempo de trabalho do que ela. No entanto, ela revela que possivelmente também estará desmotivada depois de vinte anos de carreira, já que a motivação que a leva a querer desenvolver a EA no contexto escolar é atribuído ao gás que existe em professores iniciantes como ela, e que esse tende a esgotar-se com o tempo de docência.

Por fim, a professora Carolina narra sobre o quanto comprometer-se com o trabalho desenvolvido na escola *dá trabalho*:

E assim né, o resto das pessoas acham que isso dá trabalho, né, vou num domingo pra lá, vou passar a noite fazendo? Não. Tanto é que os colegas, aqui o pessoal da secretaria disseram: não, tu és louca de tá te matando fazendo essas coisas. Mas eu digo: não, são os meus alunos, é o meu trabalho, é o que eu trabalhei com eles que eu quero mostrar. Então eu faço. Não me interessa, eu faço. Tudo bem se os outros não querem ajudar, eu faço, eu mostro, eu com eles né.

Neste relato a professora refere-se a um trabalho por ela desenvolvido com sua turma no desfile comemorativo da Independência do Brasil. Ela desenvolveu, junto de seus alunos, o que chamou de “Mundo da Fantasia”, produzindo com eles os figurinos para a apresentação. No relato acima ela conta o quanto a execução da atividade foi árdua, e, por isso, muitos colegas decidiram por não envolver-se. Ainda assim, a professora não deixou de realizar, porque demonstra orgulho em apresentar o que produz com os alunos. Ora, tudo isso, propor, elaborar, engajar-se em novas atividades, é claro que dá trabalho. Comprometer-se é, pois, tarefa trabalhosa.

Tudo isso revela alguns problemas enfrentados pelas professoras, mas é claro que além desses, muitos outros se apresentam diariamente e, a graça está em justamente vencê-los, inventar novas possibilidades, criar forças para enfrentar os

próximos já que, como lembra Freire e Shor (1986, p. 107) “[...] os que aceitam a tarefa de transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente”. Ainda que problemas existam, as professoras sempre encontram os seus "jeitinhos" de contorná-los e, assim, vão construindo seus castelos, seus palcos, que serão apresentados em maiores detalhes no capítulo seguinte.

6 AS EDUCAÇÃO AMBIENTAIS NAS SALAS DE AULA: vivências narradas por professoras educadoras ambientais



A Condição Humana (1935), de René Magritte.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

[...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo socialmente, culturalmente e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

Paulo Freire

Na aventura de enveredar-me pelos processos de constituição de professores educadores ambientais, pelos caminhos da docência relacionados à Educação Ambiental, minha escolha foi sempre a de ouvir os sujeitos investigados para deixar que as suas falas, que as suas experiências me possibilitassem compreendê-los. É apenas a partir de suas vozes que posso buscar os sentidos para o ser e estar sendo educador ambiental. Com a intenção de compreender essa identidade que constitui o professor educador ambiental, com as suas licenças, me torno agora espectadora de suas salas de aula. Esse lugar, que agora me ponho a espiar, revela a concretude de fazer a Educação Ambiental e, por isso, também me permite compreender como pensam, arquitetam, planejam e executam as suas práticas docentes que envolvem a Educação Ambiental.

No entanto, a finalidade deste capítulo não é de simplesmente entrar em suas salas de aula para querer definir, enquadrar, tipificar as didáticas, propostas metodológicas ou as técnicas de ensino utilizadas pelas professoras, tampouco pretende apontar a melhor ou a pior EA. O interesse está em apresentar as suas histórias que representam parte do que até agora vem sendo discutido nessa dissertação de mestrado, para mais uma vez deixar que, a partir das subjetividades e das experiências narradas, transpareça as sensibilidades das professoras, suas criatividade e também suas incoerências e, fundamentalmente, como elas dão sentidos para a Educação Ambiental e o ser educadora ambiental.

Minha decisão por ingressar em suas salas de aula sem estar fisicamente lá se deu, como dito anteriormente, pela necessidade de afastar-me de meus julgamentos e de minhas interpretações, assumindo assim uma atitude fenomenológica no caminho investigativo. Também porque penso que se lá estivesse, seria o meu olhar sobre suas práticas, além de existir a possibilidade de a minha presença interferir no desenvolvimento da aula. Por isso, preparei um diário e entreguei as professoras, solicitando que neles elas relatassem cinco vivências de sala de aula. As quatro professoras elaboraram suas escritas com total liberdade, não existindo roteiro padrão a ser seguido, e, por isso, algumas apresentaram uma maior riqueza de detalhes e outras não.

É importante dizer que essas vivências são incomparáveis, não apenas porque as professoras atuam em diferentes níveis de ensino, mas porque foram narradas por diferentes sujeitos. Essas histórias também foram construídas em um contexto específico, em uma coletividade que também é única, já que cada sala de

aula tem as suas particularidades enquanto grupo. Ainda assim, entendo que a partir dessas vivências narradas podemos compreender como desenvolvem as práticas pedagógicas de Educação Ambiental bem como as suas constituições enquanto educadoras ambientais, que se apresenta como uma identidade e que representam um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história, e, por isso, sempre inacabadas.

Utilizando-me como referencial a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), ao mergulhar nas narrativas contidas nos diários em busca de significados, a partir de uma leitura atenta e de posterior análise, percebi que cada história ali presente constituía-se como uma unidade de significado, impossível de ser fragmentada. Por conta disso, optei por trazer na íntegra as histórias, para que os sentidos ali presentes não se perdessem do todo. Assim, atribuí a cada história um título que representasse as minhas interpretações do que compreendi ser mais significativo em cada uma delas. Também é importante dizer que todos os nomes contidos nas narrativas foram trocados para assim preservar suas identidades.

Portanto, convido o leitor a percorrer os textos e a estabelecer as conexões necessárias com tudo o que vem sendo apresentado até agora. Para isso, é importante estar aberto aos diferentes assuntos que possivelmente aflorem, atentando aos significados das professoras para o que se fez, em que situação, de que modo, por que razão. Nunca com um olhar avaliativo, mas retrospectivo, no sentido de cada história está associada às narrativas anteriormente resgatadas.

Considerando que “Os professores ao agirem de determinadas maneiras revelam/escondem uma identidade complexa em que representações de conhecimentos, crenças, valores e atitudes se compõem integrando as vivências nas salas de aula e fora delas” (GATTI, 1996, p. 88), nas considerações finais deste trabalho apresentarei uma síntese de minhas compreensões sobre suas práticas pedagógicas que também representam parte de suas identidades, de suas constituições como educadoras ambientais.

6.1 Higienizando os alimentos

*Educar para amar;
Educar para respeitar;
Educar para saber cuidar;
Educar para pensar no bem em comum;
Educar para pensar no amanhã.*
Rita

Vivência I

Português: correção dos exercícios sobre a interpretação de texto “Imaginação ou realidade”.

Momento informativo: é o momento onde fazemos o jornal da aula; os alunos trazem notícias que recortaram de jornais ou que assistiram na TV. Cada um lê a sua notícia para a turma, diz a data da notícia e a fonte da qual tirou.

Matemática: correção dos exercícios sobre frações. Metodologia: alunos resolvem ao quadro e os demais colegas corrigem.

Educação física: Jogo o caçador – dois alunos escolhem suas equipes, cada equipe deve escolher um nome para a equipe e um grito de guerra.

Vivência II

Prova de ciências: conteúdo: sistema articular; músculos e esqueleto; pirâmide alimentar.

Matemática: desafios matemáticos, com as quatro operações.

Final da aula: jogo do parque. Metodologia: cada participante inicia o jogo com R\$ 100,00 (brinquedo). O professor será o caixa das atrações, dando e recebendo as quantias necessárias aos alunos. Objetivo: aprender a lidar com o dinheiro. A ideia é se divertir no parque gastando de forma consciente.

Vivência III

Estudos Sociais: a importância da agricultura e da pecuária no país. Texto falando sobre a agricultura tradicional de subsistência e a moderna agricultura

comercial. O aluno deve fazer a comparação e destacar aspectos negativos e positivos de cada uma.

Ciências: Matéria nova. Higiene dos alimentos: Foi passado um texto informativo sobre o cuidado e a higiene dos alimentos. Antes de passar o texto para os alunos, perguntei a eles, o que eles entendem por higiene dos alimentos? Os alunos interagiram, respondendo ao questionamento. Depois perguntei se eles praticam, ou se em casa se pratica todo o tipo de higiene dos alimentos? Em seguida passei o texto no quadro e dei exercícios de fixação. No final da aula pedi para os alunos trazerem para a próxima aula recortes de jornais ou revistas que ilustrem os cuidados com os alimentos, higiene dos alimentos, para a confecção de cartazes.

Vivência IV

Estudos Sociais: Atividades econômicas no Brasil.

Classificação: atividades primárias, atividades secundárias e atividades terciárias. Explicação sobre cada uma delas. Desde a exploração do solo, dos animais e vegetais, à sua comercialização. Exemplos: plantação do tomate e sua colheita (atividade primária), depois os tomates serão industrializados até virarem extrato de tomate (atividade secundária) e por fim chegam aos mercados para serem comercializados (atividade terciária).

Matemática: cálculos com as quatro equações. Revisão do conteúdo para a prova. Obs: as contas são corrigidas pelos próprios alunos, no quadro.

Final da aula: jogo da memória sobre frações equivalentes. O aluno deve achar os pares das frações equivalentes. Objetivo: memorização e aprender as frações de forma lúdica.

Vivência V

Prova de Estudos Sociais: os alunos podem consultar os cadernos e livros. Conteúdo: história do RS, fronteiras e tratados, vegetação e clima.

Português: leitura e interpretação de texto. Texto sobre “Dona Joaninha”. Moral da história: insetos que ajudam nas plantações, pois se alimentam de outros insetos que são como pragas para as plantações. Na opinião da Joaninha, era

melhor que houvesse mais joaninhas para acabar com essas pragas, assim não seria preciso usar tanto agrotóxico nas plantas. Trabalhando no texto: acentuação gráfica: acentuar todas as palavras que forem necessárias de acordo com suas regras.

6.2 Construindo uma chocadeira

*Difícil? Devagar? Sim!
Impossível? Não!
Muito trabalho pela frente, mas não desisto.
Isso é Educação Ambiental.
Fátima*

Vivência I

Ainda no período de adaptação surgiram algumas curiosidades, sobre lagartos comerem ovos e patos não botarem ovos. Então, como a proposta de nossa escola visa o trabalho com projetos de aprendizagem, que buscam a construção do conhecimento a partir do interesse da criança, teve início o Projeto “O Ovo – Vamos Pesquisar?”.

Tudo começou no refeitório, na hora do lanche, quando a Laura estava almoçando e chamou a prôfe para dizer: “Prôfe, sabia que eu sou um lagarto?” Curiosa, perguntei por que e ela respondeu que era porque ela comia muito ovo. Ainda fiz algumas indagações e ela respondeu que o pai dela tem um lagarto no sítio, que o nome dele é Timóteo, que é verde, mais ou menos grande e que ele tem um filhote. Perguntei se podemos visitá-lo e ela disse que sim.

Prontamente fomos para o computador, na secretaria da escola, pesquisar na internet fotos de lagartos e vimos várias, com muitos detalhes diferentes. Mas o interesse das crianças não era pelos lagartos e sim por ovos, por isso o projeto recebeu o nome acima citado. E as atividades começaram a despontar...

Vivenciamos a confecção de um ovo de chocolate na salinha. Aquela manhã foi especial, pois todos estavam empolgados para dividir o chocolate em pedaços, para saber como ficava no formato de ovo. E aprendemos muito, como por exemplo, a noção de inteiro e metade, onde as crianças puderam perceber que duas partes juntas formam um objeto inteiro. Escrevemos a receita do ovo com os ingredientes e o modo de fazer e desenhamos o ovo.

Mas o mais importante durante esse processo de confecção do ovo foi a conversa estabelecida sobre a Páscoa e qual o seu significado. Os olhinhos das crianças brilhavam com a atividade e ao mesmo tempo sabiam esperar sua vez de mexer o chocolate para desmanchar e depois para colocar na forminha. E quando o

ovo ficou pronto fomos até a secretaria doá-lo para a rifa da escola. Embrulhamos em papel branco (simbolizando a paz) e escrevemos um lindo cartão em papel reciclado desejando uma Feliz Páscoa. Naquela manhã ainda confeccionamos pirulitos de chocolate no formato de carinha de coelho. E quando ficaram prontos presenteadamos cada uma das professoras das demais salas de aula. Pensando em todos, desejamos mais uma vez a paz naquela Páscoa.

Vivência II

Aqui relato nossa visita a um Sítio. Essa emoção jamais sairá do meu coração e da minha mente. Meu Deus!!! Obrigada pela manhã que nos proporcionaste hoje!!! Que emoção forte relatar essa vivência!!! Foi maravilhoso!!! Espetacular!!!

Mas vamos começar pela primeira atividade, quando o Maurício trouxe para o dia da leitura o livro “O Pintinho Plic”, que conta como foi difícil para ele quebrar a casca do ovo na hora de nascer e todos os perigos que poderia correr. Após a leitura surgiram duas afirmações: a Luísa disse que a galinha bota o ovo, faz uma mágica e o ovo se transforma em pintinho. Depois o pintinho quebra o ovo, pica a casca e nasce; já o Maurício disse que a galinha senta em cima do ovo e quebra a casca.

A partir desta conversa, surgiu então a ideia de visitarmos um lugar onde existisse uma criação de galinhas. E conseguimos!!! Foi agendada uma visita a um sítio no bairro Cassino. E realizamos a saída de campo.

Às 9 horas, o Sr. Francisco, motorista, estava na escola nos esperando com uma van para nos conduzir até o sítio. Todos sentados e cintados (porque não podemos esquecer que é importante usar o cinto de segurança para proteger nossas vidas), lá fomos nós, professora, crianças e as estagiárias Natália e Fernanda.

Chegando ao local, o Sr. Rafael, proprietário do sítio nos esperava com um largo sorriso. Muito atencioso e feliz por estarmos lá, mostrou toda a propriedade a qual cuida com muito gosto, prazer e amor, o que é possível perceber pelo capricho e organização em que tudo se encontra. Explicamos a ele que estávamos lá para ver as galinhas porque estamos estudando o ovo. E conforme foi mostrando, fomos nos maravilhando.

Conhecemos o cachorro (muito manso), a casa, o cavalo, o lugar da nova horta, o pomar em recente construção e as galinhas, é claro. Que festa!!! Quando viram as galinhas, as crianças saíram correndo atrás delas tentando pegá-las e as galinhas fugiam. Tudo era alegria. Os olhinhos brilhavam, todos eram só felicidade, inclusive a prôfe e as estagiárias. O Vítor corria e dizia: “Eu vou te pegar pela cola!!!”.

Sr. Rafael conversou com as crianças e explicou como o pintinho sai da casca: que depois que a galinha choca, e o pintinho está para nascer, ele mesmo bate com seu biquinho para quebrar a casca, mas às vezes é preciso ajudar porque ele não tem muita força. Explicou ainda o que comem as galinhas, pois as crianças pensavam que galinhas comiam ovos, milho com farelo de milho, cascas de bananas, maçãs,...

As crianças voltaram a correr atrás das galinhas. Natália e Fernanda pegaram uma galinha para que as crianças pudessem tocar e sentir as penas e ver o animalzinho mais de perto. Que gesto lindo das meninas!!!

A Bia encontrou penas de galinha no chão, pediu para o Sr. Rafael se podia levar pra escola, agradeceu a ele e todos começaram a juntar. O Maurício disse que eram do “projeto”. Depois Sr. Rafael mostrou as codornas e cada uma das crianças ganhou um ovinho. Os olhos brilhavam mais ainda. Mostrou também o trigo, que ele dá para os animais e que com ele também podemos fazer pão.

E fomos convidados a fazer um lanchinho. Sr. Rafael ofereceu biscoitos de amendoim e biscoitos salgados com um delicioso doce de goiaba que ele mesmo preparou (usou as goiabas com casca e tudo). Hum!!! Que delícia!!! Todos lanchando e o Vítor ansioso para pegar seu ovinho de codorna. Enquanto Sr. Rafael não deu o dele, não sossegou, não parou de pedir. Ainda durante o lanchinho, o Vítor lembrou: “Prôfe, temos que escrever “ovo de codorna””.

Perguntados sobre o que mais gostaram na visita, a maioria disse “ver as galinhas”, o Lucas adorou o cachorro. Após o lanche todos foram brincar no campo com as estagiárias enquanto a prôfe deixava a mesa do lanche e a louça utilizada limpas e organizadas.

E chegou a hora de partir. Todos agradeceram a atenção e carinho que o Sr. Rafael teve em nos receber e ele muito feliz, convidou-nos a retornar quando quisermos. Que pessoa maravilhosa!!! Que Deus o abençoe sempre!!! Amém!!!

Sr. Rafael ainda nos presenteou com um ovo galado (depois que o galo e a galinha namoram, ela põe o ovo galado e senta em cima, a galinha choca, até nascer o pintinho). O ovo galado vai ser chocado na salinha para ver o nascimento do pintinho. Cada criança ganhou mais um ovo de codorna e a prôfe ganhou sementes de cebola roxa e fava, que serão plantadas na horta que será construída na escola.

Para encerrar a manhã, ao retornar à escola, todos ainda foram lanchar e depois brincar um pouquinho na pracinha. Na saída, os pais receberam as crianças com os ovinhos de codorna e contamos um pouquinho da saída. Nos despedimos com gostosas beijukas esperando chegar o próximo dia para montar a chocadeira na salinha.

Meu Deus!!! Obrigada mais uma vez!!! Que presente!!! Que vivência!!! Que emoção!!! Foi realmente um momento de grande emoção, que me faz sempre que lembro ou conto, encher os olhos de lágrimas. E percebo o quanto sou realizada na profissão que escolhi.

Vivência III

No dia seguinte à saída de campo construímos então a chocadeira, para chocar o ovo galado que ganhamos. Utilizamos uma caixinha de papelão, isopor, papel a metro e um abajur. Durante o processo de construção as crianças demonstraram bastante interesse e conhecimento sobre o projeto. Foi possível também trabalhar conteúdos como “adição e formas geométricas”, pois ao cortar o isopor para forrar a caixinha por dentro percebemos duas formas diferentes: o quadrado e o retângulo e somamos todas as partes cortadas. Aprendemos que um quadrado tem os quatro lados do mesmo tamanho e um retângulo dois lados de um tamanho e os outros dois de outro.

As crianças compreenderam que a chocadeira está imitando a galinha, ou seja, é uma galinha artificial, pois com o abajur o ovo vai ficar quentinho e o pintinho vai se formar. Ainda não sabemos se realmente o pintinho vai nascer. Leva um certo tempo, mais ou menos 21 dias para o pintinho começar a quebrar a casca do ovo. E para acompanhar este processo montamos um calendário (trabalhamos a noção de dias da semana, meses, ano, contagem de números de 1 a 30). Todos os dias observamos o ovo e anotamos as observações no calendário e marcamos com uma

bolinha o dia provável do nascimento do pintinho. E estamos ansiosos com o resultado deste processo.

Neste dia, todas as pessoas que entravam em nossa salinha eram convidadas pelas crianças a olharem nossa chocadeira. Algumas ainda pediam para falar baixinho para não assustar o pintinho.

Vivência IV

Nosso projeto continua em alta. Estamos esperando o nascimento do pintinho que está previsto para o dia 20 deste mês. Enquanto aguardamos este evento vamos realizando mais atividades referentes ao projeto.

Quando visitamos o sítio, o Vítor disse que tínhamos que escrever “ovo de codorna”, mas como é grande, estamos apenas aprendendo como se escreve “ovo”. Primeiro escrevemos com as letrinhas de EVA sobre a mesa e agora, numa folha de ofício, cada um escolheu uma cor de cola colorida e escreveu ovo. Depois colocamos glitter por cima para enfeitar. Ficaram lindos os trabalhos. E foi possível avaliar como está o processo de desenvolvimento das crianças. Que pena que o Vítor não veio neste dia!!!

Chegamos à escola e a lâmpada estava apagada na chocadeira. Desligaram da tomada e não sabemos quem foi. O ovo estava gelado. Não sabemos o que vai acontecer. Esperamos que nasça o pintinho. Acendemos a lâmpada novamente. Infelizmente teremos que esperar para ver o que vai acontecer!!! Bem, tínhamos que continuar com nossas atividades. Um pouco tristes pelo acontecido, mas continuamos.

Outra atividade interessante foi com o painel do nascimento. Observamos seis cartelas com as fases do desenvolvimento do pintinho dentro do ovo. E aprendemos a sequência do desenvolvimento do bichinho. Depois de explorar bastante as cartelas, fomos pras mesinhas e cada um recebeu uma tirinha com o painel do nascimento. Pintaram, recortaram, montaram a sequência novamente e colaram em outra folha. E foi possível observar cada uma das crianças durante a realização da tarefa. E com isso registrar o trabalho de cada uma delas, as dificuldades, o interesse pela atividade, a compreensão do desenvolvimento do pintinho,...

Vivência V

A Luiza trouxe um jogo de sequência lógica com as fases do desenvolvimento da galinha, da borboleta e de uma árvore (macieira). As crianças compararam a macieira com um pé de feijão. E para ver como acontece o desenvolvimento do feijãozinho, cada uma das crianças plantou num potinho com algodão e água, dois grãos do feijão. E vamos ver o que acontece. Aproveitamos o calendário da chocadeira para anotar o que observamos. Essa atividade nos proporcionou trabalhar sobre um assunto muito importante. “A alimentação.”

Só não estavam presentes hoje a Simone, a Flávia e a Fernanda. Todos plantaram seus feijõezinhos, mas o Vítor não colocou a quantidade solicitada (dois para cada um). Coloquei dois feijões na frente dele e perguntei onde tinha mais, na mesa ou no pote dele. Respondeu que era no pote e solicitei que deixasse no pote a mesma quantidade da mesa e assim o fez.

É!!! Realmente não teve jeito. Nosso pintinho não nasceu. Então decidimos na rodinha, em conversa, o que faríamos com o ovo. Que destino daríamos a ele? As crianças queriam levar de volta para o sítio para pôr debaixo de uma galinha, porque ficariaquentinho e poderia nascer. Mas expliquei que não adiantaria porque já havia passado o tempo. Então começamos a nos perguntar por que será que não nasceu. O Maurício logo lançou a ideia que era porque misturou a gema e a clara, a Bia concordou. O Lucas achou que era porque eles gritavam muito na sala. E decidimos o que fazer: quebrar o ovo para ver o que tinha dentro e depois enterrar. E assim o fizemos. Cavamos uma cova no pátio, quebramos o ovo e vimos que a clara e a gema estavam misturadas e por isso o pintinho não nasceu. As crianças ficaram meio tristes, mas não muito. Acho que eu quem fiquei mais abalada, mas... bola pra frente, não é verdade?!

Nosso projeto tomou um novo rumo com a plantação dos feijões, mas essa é outra vivência, que fica para outra hora...

6.3 Produzindo um mapa

*Sempre acho que é pouco
e que há muito mais para ser experimentado
dentro do espaço de uma sala de aula.
Creio que limites
somos nós que impomos
a nós mesmos.
Márcia*

Vivências I

Hoje após a chegada e arrumação do material trazido de casa (mochila, lancheira, casacos) fizemos na nossa rodinha da novidade uma conversa com assuntos variados, pois a Kátia está de *look* novo, porque seu primo Fábio, de 05 anos, resolveu atacar de cabeleireiro e cortou os cabelos da dela. Cada um disse sua novidade, cantamos nossa música de “bom dia” e criamos uma música para o nosso lanche usando a música da “borboletinha”, fazia dias que propunha ao grupo fazer uma música diferente, finalmente hoje o Otávio se empolgou e lembrou-se de se fazer a música, que ficou assim:

“O meu lanchinho é gostosinho, no refeitório eu vou comer. É suco e frutas que alimentam. O meu lanchinho eu vou comer”.

Cantamos bastante a música e fomos fazer a higiene das mãos para irmos ao refeitório. Fazendo o lanche: hoje é quinta-feira, dia de se comer frutas, esse dia foi escolhido, porque quarta-feira é dia da horta. Alguns alunos não estão trazendo frutinhas, fica difícil desenvolver o hábito de comer frutas se a criança não trás a fruta, não está havendo estímulo e comprometimento da família nesse sentido. Muitos provaram a comida da escola. Após o lanche retornamos para a nossa salinha.

Fazendo a escovação: enquanto as crianças brincam vou chamando um de cada vez para que seja feita a escovação dentária. Sempre faço a orientação quanto ao uso do creme dental de forma correta na pasta e cuido para que o material seja recolhido e limpo no final da escovação e colocado na mochila, mas agora eles já escovam sozinhos.

Hoje um grupo ficou brincando na casinha por um bom tempo, isso porque a casinha recebeu mobília nova. Outro grupo brincou com os jogos novos e outros com o carrinho de blocos coloridos de formas variadas. Ouvindo a historinha: após a escovação, que ocupa um tempo bem grande, fizemos uma roda e começamos a ouvir a historinha de hoje que contava a vida do: cavalo, pinto, ovelha e porco. Esse livro tem o som de cada bichinho e cada um deles tem uma parte do corpo coberta com um material que se assemelha ao tipo de pêlo e/ou pena, isso nos permite trabalhar textura. Ao termino da historinha fizemos uma brincadeira onde de olhos fechados eles identificavam o som do bicho e depois tocavam na textura e tentavam adivinhar qual era o animalzinho. Trabalhamos com o grupo sons (audição), textura (tato), expressão oral, corporal e as linguagens possíveis que a situação propôs. Eles imitaram os sons e a forma como eles caminham.

Após essas atividades fomos para o pátio. Brincando no pátio: no pátio procuramos fazer com que cada um brinque do que quiser, pois geralmente fazemos brincadeiras orientadas na sala de aula e como dividimos o espaço da sala com mesas, cadeiras e brinquedos o espaço para correr é pequeno, o pátio é o melhor lugar para a criança brincar sem que haja muitos obstáculos. O grupo se divide entre os balanços, o gira-gira, o escorregador, o vai e vem, a caixa de areia e as casinhas. Muitas vezes se agrupam por afinidades. Todos já sabem os cuidados que devemos ter no pátio, cuidando de si e do colega, não jogando areia no amigo, não correndo na frente e/ou atrás do balanço, que devemos emprestar os brinquedos do pátio.

Retornamos para a nossa sala onde fizemos a higiene das mãos e do rosto, pois tem muita areia no pátio e fomos fazer uma atividade com massa de modelar. Cada um fez o que queria e depois foram brincar. Saída: hoje quem entregou as mochilas e casacos foi o Otávio.

Vivências II

Hoje na hora da entrada, o grupo assim que arrumou seus pertences nos ganchos, foram direto para a casinha, meninas e meninos dividiram os espaços oferecidos na casa com muita euforia por causa dos móveis novos, que por sinal já estão começando a quebrar, pois o material é muito fraco.

Fizemos a higiene das mãos e fomos para o lanche. Todos almoçaram muito bem e quando retornamos para a salinha foi feita a escovação dentária. O grupo hoje estava reduzido, o tempo não estava muito bom e vieram apenas 06 crianças.

Como hoje é sexta-feira, foi o dia de a Leda trazer o livro de casa, a história era bem pequena e eles pediram para eu contar mais uma. Peguei da biblioteca um livro com o título “O encontro”, nesse livro não há nada escrito, apenas desenhos e passamos a fazer a construção coletiva de uma historinha. O livro mostra algo que passa muito rápido por dentro de uma casa e por onde passa as coisas vão caindo, pessoas vão se desequilibrando e no final aparece um cão indo ao encontro de seu dono que estava chegando em casa. Conforme iam surgindo as figuras eles diziam o que viam, fazendo assim uma leitura daquela cena, identificando peças existentes na casa como cozinha, sala, quartos, pátio, rua e pessoas (mãe, pai, avô, avó, irmã, irmão), animais: pássaros, sapo, formigas. Exploramos ao máximo cada ambiente que aparecia, cores, formas, utilidades, cuidados, importância destes.

Percebemos que todos de uma forma ou de outra passaram a fazer uma leitura em cima de suas vivências cotidianas, a percepção que cada um tem sobre determinada coisa, essas suas vivências dentro de suas realidades permitem que as diversas leituras que surgem ao longo dos encontros possibilitem a construção coletiva do grupo de cenas apresentadas, isso se permite acontecer graças às várias linguagens existentes em cada um deles, seja a oral, a corporal, a musical, a plástica, seja a forma de observar a forma como expor ao grupo suas ideias, enfim, esse conjunto de cores e aromas, formas e sabores que registramos que possibilitam a criança “comparar”, “expor”, “associar”, “dispor”, “relacionar” o que é visto com o que é vivido. Após a leitura e construção coletiva do texto eles fizeram desenhos, alguns desenharam objetos vistos na historinha, alguns fizeram mais de um desenho, alguns desenharam coisas que nem se aproximava do que havia sido visto no livro, mas que podem estar ligados a fatos vistos e/ou vividos por eles.

Como o dia não estava bom, não foi possível ir ao pátio. No final da aula o grupo novamente brincou com os jogos e brinquedos da sala, as meninas ficaram um tempo envolvidas com as maquiagens. Ainda é um pouco complicada a questão dos brinquedos da nossa sala, pois são em pouca quantidade e eles precisam ser lembrados diariamente de que não podemos arrancar jogos e brinquedos dos colegas, que cada um tem um “tempo” para usar determinado objeto e que tudo deve ser emprestado, não machucar o colega, entre outros combinados. Os

combinados é uma relação de itens que podemos ou não podemos fazer na nossa sala (ex: não machucar o colega, emprestar os brinquedos, entre outros). Hoje quem ficou de responsável pelas entregas das mochilas e casacos foi a Leda.

Vivências III

Hoje é dia de trazer um brinquedo de casa, a finalidade principal dessa atividade é em primeiro lugar a socialização, fazendo com que a criança aprenda a “dividir”, “repartir”, “emprestar”, de forma prazerosa e espontânea, na medida do possível, pois para alguns isso ainda é difícil acontecer. Há também a intenção de amenizar a saída da criança de sua casa para a escola, depois de um final de semana em família, lembrando-se do vínculo que sempre deverá haver entre a criança X a família X a escola. Alguns se esqueceram de trazer o brinquedo de casa e acabaram usando os da escola e/ou o dos colegas. Isto também mostra o comprometimento da família com a vida escolar da criança.

No início do encontro de hoje conversamos sobre vários assuntos e combinamos acertar sobre o passeio que faremos ao Taim. Esse passeio surgiu em função de uma saída de campo da turma da professora Fátima e o convite foi estendido a todas as turmas nos dois turnos. Conversei bastante com a Fátima sobre essa saída coletiva, para que esse momento não fique reduzido a um simples passeio, mas sim como uma atividade que seja explorada a valorização deste ambiente e deste momento. Muitos de meus amiguinhos ainda não trouxeram os bilhetes assinados.

Fizemos hoje nosso lanche em companhia das turmas das professoras Fátima e Gerusa, pois haverá teatro na escola. Realizamos a escovação dentária e fomos para o saguão da escola onde houve a apresentação do teatro Integração da Escola Viva. O teatro nos trouxe uma mensagem sobre os cuidados que devemos ter com o destino do nosso lixo. Quando retornamos para a sala fizemos vários comentários sobre o teatro e eles fizeram desenhos utilizando giz de cera, quase todos retrataram, do seu jeito, algo visto durante a apresentação do teatrinho, tais como: papéis coloridos, personagens e alguns atribuíram cores e formas para darem significado a música apresentada pelos personagens. O grupo interagiu muito bem com os personagens. O Henrique, a Camila, a Leda e o Igor estavam sempre prontos para responderem as perguntas que surgiam.

Quando a Leda entregou seu desenho dizia: “Trouxe tudo do teatro, fiz tudo, tudo que tinha no teatro - menina colocando lixo no chão, menino vestido de jornal, menino vestido de garrafa e menina falando que não podemos colocar nada no chão”. O desenho da Leda ficou bem colorido expressando todos aqueles movimentos de ir e vir que os personagens faziam. A mensagem trazida pelo teatro veio reforçar todo o trabalho que fazemos em sala de aula quanto ao destino correto do lixo que produzimos na nossa sala.

Hoje foi possível trabalhar com o grupo o gosto pelo teatro, a socialização, a questão pontual sobre o lixo, a expressão oral, a corporal e também a plástica. No final do encontro de hoje, o Igor entregou aos colegas as mochilas e os casacos. Eles usaram bastante na sala os jogos de dominó de bichinhos e os carrinhos de formas geométricas, mas o xodó continua sendo os móveis da casinha de boneca.

Vivências IV

O grupo hoje estava reduzido, pois haverá redução de horário devido a uma reunião pedagógica, ficando a saída para as 10 horas. Eles têm chegado direto para a casinha. Descobri que cola quente é ótima para colar os móveis que estão se quebrando de tanto brincarem. Esses móveis da casinha são feitos de um material muito fraco. Meninos e meninas estão dividindo muito bem esse espaço da casinha tranquilamente quando são poucos, podemos observar suas ações e reações, porém quando são muitos há dias em que vemos a necessidade de orientar o grupo a se fragmentar em pequenos grupos para não ficarem todos num empurra e puxa e para que todos possam usar os brinquedos com qualidade.

Esperamos um pouco para ver se chegavam mais crianças, mas não vieram e apenas 04 estavam presentes, era apenas a Leda, o Igor, o Otávio e a Camila. Nos reunimos em roda e colocamos ao grupo nossas novidades. Percebemos que tem pai que não tem lido os recados das agendas. Eles estão cantarolando nossa música do lanche com bastante entusiasmo. Na rodinha eles lembraram do teatrinho e o Otávio confessou que teve medo dos homens do teatro.

Falamos sobre o nosso mapa, que é uma extensão do nosso projeto praia, combinamos de sairmos e ver o que tem na nossa rua e onde está localizada a nossa escola. Saímos e fomos até o final da quadra observando todo o complexo onde está localizada a escola, a polícia, os bombeiros, a civil. Mostrei para eles a

rua que nos leva até a avenida onde tem a pracinha e a que nos leva até a praia. A Lavínia, que é nossa ajudante da escola, nos acompanhou e tirou fotos. Combinamos de ir outro dia na praça e depois na praia.

Voltamos para a nossa sala, abrimos o papel onde faremos o mapa e comecei a marcar com eles pontos vistos e tentamos localizar a casa do Frederico, da Kátia e do Igor, que já trouxeram a foto da frente da casa. Mesmo havendo poucos alunos já começamos o trabalho de construção do nosso mapa, sempre penso que devo respeitar o grupo que está presente e executamos nossas atividades e os demais ao longo da nossa caminhada irão compor o “todo” conosco, pois o grupo sabe o trajeto que estamos percorrendo. Após essas rápidas localizações esboçadas, guardamos o material que é muito grande e passamos a utilizar os jogos.

O Otávio e o Igor convenceram as meninas a irem brincar em outro lugar para eles ficarem na casinha. Eles disseram que iam fazer umas arrumações em “coisas que se tem que arrumar em casa e que pai sabe fazer”.

A saída foi mais cedo. Hoje no lanche havia arroz, feijão, carne e batata palha, todos comeram muito bem. A Camila, quando fui retirar o prato, perguntei se ela queria comer mais e ela disse: “Não, tá bom, se não eu não vou comer tudo e vou estragar e a comida vai fora”. Creio que ela quis dizer que não comeria tudo e iria acabar desperdiçando a comida.

A Leda hoje atacou de esposa com o Otávio e a Camila se dizia mãe solteira, porque não tinha namorado, pois o Igor saiu um pouco antes deles. O Otávio assumiu a posição de pai das bonecas e queria pegar as filhas e dizia para a Leda: “Tem que emprestar para os outros, está nos combinados” e apontava para o nosso cartaz. É interessante ver como eles retratam o cotidiano através da brincadeira e como assumem papéis e agem rapidamente a situações que surgem nessa representação improvisada da vida real.

Ao final do encontro quem entregou as mochilas foi a Lívia.

Vivências V

No encontro de hoje recebemos algumas fotos das crianças o que nos empolgou, pois logo logo o mapa irá tomar forma. Fizemos nossa rodinha de novidades, conversamos sobre assuntos variados que vão surgindo conforme as

crianças vão expondo suas ideias. Combinamos de pintar com o pé o mar da praia “do mapa”.

Fizemos nossa higiene das mãos e fomos para o lanche. Hoje seria nosso dia de usar a sala de informática, mas como deu alguns problemas com as tomadas e demais parte elétrica, o laboratório estará fechado por tempo indeterminado. Saímos do lanche ao som de nossa música do lanche, eles estão cantando com bastante entusiasmo. Eles comeram muito bem a comida de hoje. Nossa turma é comilona que nem a professora RS. RS. RS. RS.!

Fizemos a escovação dentária e o pessoal da Secretaria trouxe as fotos que havíamos solicitado: Escola, Postinho Médico, Polícia Civil, Polícia Militar (Brigada) e o Corpo de Bombeiros. Decidimos colar direto no mapa todas essas fotos. Tivemos que passar uma cor de leve nas fotos, porque são em preto e branco. Deitamos todos em cima do mapa, coloquei cola numa foto de cada vez e perguntava em que local esta deveria ser colada. Feita essa atividade fomos para o pátio onde eles brincaram bastante. Ainda no pátio mostrei para eles a horta que está sendo feita para uma turma da tarde plantar. Eles querem saber se nós também poderemos plantar. Vou ter que me informar sobre isso.

Retornamos para a sala e fizemos novamente a higiene das mãos e do rosto, pois devido a areia da praça eles parecem um “croquete” tipo “empanados”. Li para a turma a historinha do menino Agrinho, utilizei fantoche para contar a história e eles iam fazendo comentários sobre o que viam, pois improvisava conforme as gravuras iam surgindo, porque esse livro não tem nada escrito e então eu iniciava a frase e pedia ajuda a eles e a historia foi tomando forma. Esse ano o livro mostra a rotina do menino e de sua família desde o momento em que acorda, passando pelas refeições, higiene, ajuda da família nas tarefas, as crianças brincando e indo para a escola. O Igor percebeu que não havia nada escrito e perguntou se eu iria escrever, eu perguntei se eles queriam escrever a história no livro. A maior parte do grupo gostou da ideia e combinamos fazer um texto direto no livro no próximo encontro. As meninas queriam ouvir música e dançar na frente do espelho, ligamos o som e essa empolgação contagiou o grupo e acabamos colocando fantasias e fazendo coreografias interessantes na frente do espelho.

Passado esse momento, organizamos tudo nos seus devidos lugares e nos reunimos para falar sobre o encontro de hoje e surgiu algo muito interessante, o Frederico declarou estar chateado por não ter água na torneira do nosso banheiro e

ser tão difícil agora lavar os dentes e as mãos, tendo que ir buscar água lá na lavanderia e/ou esperar pela tia Olinda da limpeza trazer água para nós. Isso se deve ao fato de ter ocorrido limpeza da caixa d'água e ter ficado ar nos canos e ter aparecido um entupimento no cano que não permitia a descida d'água da caixa. Durante todo esse tempo eu vinha pegando água filtrada para a escovação dos dentes e a Olinda trazia água nos baldes e eu colocava água na pia para que um de cada vez lavasse as mãos e o rosto o que tem tornado essa função ainda mais demorada que o normal. Porém nunca fiz grandes comentários aguardando que alguém notasse como a água faz falta e como estava sendo difícil todo esse processo. O Frederico percebeu e questionou e então começamos a relatar tudo o que poderia acontecer se a água não entrasse mais nos canos e como seria ficar na escola e/ou em casa sem água e no mundo todo e os comentários foram diversos, tais como: todos iam ficar sempre sujos, os dentes teriam bichinhos, teríamos que tomar só suco e refrigerante (aí perceberam que no suco precisamos colocar água e expliquei a necessidade da água também no refrigerante), o Igor, já bem direto como sempre já foi claro e objetivo: "Vai todo mundo morrer de sede! Gente e bicho - vai morrer tudo!". Embora os comentários sejam simples, a ideia que todos conseguiram perceber foi da necessidade que temos da água e como fazer para poupar e onde utilizamos a água nas atividades do nosso dia a dia. O encontro chegou ao final e quem entregou as mochilas e casacos foi o Igor.

6.4 Celebrando o dia da árvore

*A rotina escolar se transforma e se diversifica
a cada dia com as surpresas,
as observações e investigações
vindas com a curiosidade destas crianças
que são a esperança de mudança de hábitos
para um caminho de salvamento do Planeta.*
Carolina

Vivência I

E mais uma semana começa...

Segunda-feira, dia 19/09/2011, 13:30h, alunos seguem para a sala de aula. Alunos sentados? Condicionados a ordens? Enraizados em cadeiras? Não! Crianças alegres, barulhentas, que conhecem seu corpo e o espaço ocupado por ele na sala de aula. Cantam, dançam e tagarelam sobre o tempo (nublado, frio...) e qual será a surpresa que os espera. É sempre assim, nunca sabemos o caminho a ser trilhado, vamos nos envolvendo com os acontecimentos, as necessidades, os desafios da aprendizagem com a interiorização de conteúdos diversificados com o objetivo de alfabetizar.

Márcia diz que uma árvore na sua casa está ficando 'cheia de florzinhas', o que desencadeia conversas sobre como estão as árvores nesta época do ano. A partir daí muitos pontos serão abordados. São feitos desenhos de árvores vistas na sua casa ou no caminho até a escola; depois produção textual e exercícios gramaticais e matemáticos envolvendo palavras relacionadas a árvores. Na hora do recreio tinham como missão observar como estavam as árvores da escola. Para relaxar, após o recreio, ouvir música imaginando que está embaixo de uma das árvores. A seguir conversamos sobre o que foi visto, surgindo as seguintes indagações: Será que estas árvores estão bem tratadas? O que está a sua volta é apropriado para o seu desenvolvimento? O que é certo e o que é errado fazer com elas?

Escrita de frases simples no quadro para serem copiadas no caderno, sobre o assunto. Tarefa para casa: conversar com os pais sobre as árvores que eles viam na infância e se elas ainda existem. Pedir para os pais escreverem sobre isto. Voltando

para a casa também observo as árvores e até percebo as alterações rápidas que sofrem ao chegar a primavera. Em casa, corrigindo as produções textuais, percebo o envolvimento daquelas crianças com o ambiente em que estão inseridas. Pelo menos, percebem e observam o caminho por onde passam. Se lançam um olhar... é só direcioná-lo. Penso em várias atividades e rezo para não chover, pois preciso ir à campo, não posso ficar presa a um só foco.

Vivência II

Quarta-feira, 21/09/2011. Em aula, a pergunta é: Hoje é dia de quê? Alguns ouviram na TV, outros dos irmãos e a maioria não têm nem ideia. Após, comentamos sobre a homenageada do dia, sua importância, para que serve, o que devemos fazer para mantê-las, a diversidade existente. Rezas atendidas, o dia está ensolarado, crianças alvoroçadas. Vamos ver as árvores na Avenida! O grupo sai à rua... são muitas árvores. A ordem é: observar bem cada árvore a sua frente, ao seu lado e até acima da sua cabecinha.

E lá se vai uma orientadora só cuidando para que as crianças sedentas de novidade não atravessem ruas ou fiquem perto de perigo. O resto é deixar que olhem, falem, gritem, admirem, toquem e sintam a natureza que os rodeia. Até as caturritas abriam seus ninhos para presentear-los nas suas descobertas (não sei quem gritava mais as caturritas ou as crianças). Quase no final da Avenida, peço que sentem na grama e direciono as observações da volta: Todas as árvores são iguais? Como são suas folhas? E seus troncos? Dão flores? E frutas? As raízes estão onde? Quais têm ninhos?

Na volta, paramos em volta de grandes eucaliptos; cantamos “parabéns” para homenageá-las (eles querem cantar é big... e com quem será...), abraçam os troncos sentindo a boa energia. Paro e fotografo cada grupo abraçando uma árvore; peço para que se lembrem desta cena e ajudem a preservá-las p/ que seus filhos façam o mesmo.

Voltamos para a escola já na hora do recreio. Os alunos cansados, mas felizes, lancham contando para os demais colegas da escola seu passeio como aventura e descoberta. Após só desenharam e escreveram sobre as perguntas lançadas para a observação, montando um texto coletivo. O tema de casa: coletar

material caído de árvores (folhas, galhos, sementes), montar a sua árvore e escrever sobre ela.

Vejo-os saindo contando para os pais o que fizeram com entusiasmo de uma “sementinha” pronta para inchar com as ideias absorvidas e esperando um solo para brotar. Novamente imagino o que mais posso fazer para que internalizem o amor pelo ambiente, a necessidade de preservar o que admiram. Sei que não adianta só falar, é preciso também chocar, para fazer entender o outro lado da “visão bonita da natureza”.

Vivência III

Quinta-feira, dia 22/09/2011: A primavera está chegando! Um dia lindo! Alunos inquietos, corpos tão agitados como flores ao vento a soltar pólen da vida, energia que pretendo canalizar para os propósitos da aprendizagem. Na sala de aula, em meio a tagarelice de vinte e oito crianças, consigo lançar a ideia de um novo passeio. Ficam mais elétricos, então proponho primeiramente que cada um mostre o seu tema, comentando sobre sua árvore. Organizadamente cada um vai mostrando o seu envolvimento com a tarefa. Fazem então exercícios de reforço gramatical envolvendo as noções trabalhadas nestes dias.

Após o recreio, vamos para a outra etapa do passeio: observar e verificar as condições de outras árvores que estão fora da avenida. Vamos nas redondezas da escola, observando e conversando sobre as variadas espécies. Encontramos alguns troncos caídos e tocos que haviam sido cortados. O pedido do Antônio soou como uma ordem: “Prof, agente pode subir nos troncos?”. De imediato, atendida. E lá estávamos nós, subindo como se fôssemos árvores, plantas, executando movimentos simples e brincando com o vento que nos balançava. Nos sentimos árvores. A sensação de balançar o corpo e membros, suavemente ou com rapidez, enquanto os pés permaneciam parados, era surpreendentemente incontrolável e estimulante.

O tempo passou tão rápido, que quase perdemos a hora de soltar, só conseguimos dizer: desenhar e escrever nestas folhas brancas a nossa aventura de hoje. E lá se foram para casa cheios de assunto. Sei que não vou conseguir esgotar este assunto num só dia, vou estendê-lo enquanto estiver “rendendo”; talvez mais dois dias ainda consiga envolvê-los.

Vivência IV

Sexta-feira, dia 23/09/2011: Parece que o outono voltou, dia frio, nublado, com vento, mas o trabalho em sala de aula continua. Na conversa inicial já faço a conexão com pontos que quero fortalecer. Por que os troncos estavam no chão? Quem cortou? Para que foi cortado? Estas árvores eram novas ou velhas? Poderiam ainda servir enquanto vivas? O que fazer quando estão mortas? O que fazer com os troncos? O que é mais bonito de ver, uma árvore viva ou uma árvore morta? Como podemos diminuir o corte de árvores? E as indagações seguem, se não tivesse que trabalhar outros conteúdos, ficaríamos só filosofando sobre as árvores e sua importância na nossa vida e na saúde do Planeta.

Voltamos a produção textual, a exercícios de grafia, gramaticais e matemáticos, todos interligados com a problemática trabalhada. Com o tempo marcado por muitas tarefas, logo chegamos ao final da aula, ouvindo a história da “Sementinha, que foi jogada pelo vento numa fenda do asfalto e se transformou numa bela árvore; demonstrando a força da natureza para seguir seu curso”. De tema mais produção textual sobre o desenho dado: crianças brincando, lendo e andando de balanço embaixo de uma árvore. E esta semana acabou, o horário escolar dá uma trégua, mas ideias continuam a pipocar cada vez que encontro “olhinhos” indagadores e brilhantes a cada situação apresentada.

Vivência V

Segunda-feira, dia 26/09/2011, com o dia ensolarado, tudo fica mais motivante, até mesmo o lixo acumulado perto da entrada da sala. Começamos a aula falando sobre a quantidade de lixo que produzimos sem necessidade (assunto já bem trabalhado anteriormente). Começam as perguntas: Por que vocês fazem tanta ponta nos lápis? Por que amassam e jogam fora folhas de caderno ou de papéis que já escreveram ou desenharam? Senão fizessem isso, será que poupariam mais árvores? Seguimos então pela escola, procurando todo material que foi produzido a partir de uma árvore. Nossa quanta coisa! Quanto desperdício! Até eu acabei me surpreendendo com o que nos passa despercebido na nossa rotina diária.

Em aula, passamos para o recorte e colagem de gravuras de revistas e folhetos com o tema: o que usamos na nossa vida, tirando a vida da árvore. Como um gancho para a próxima temática: estações do ano – Primavera, ouvimos músicas ambientais com canto de pássaros. Com olhos fechados, lembram e imaginam os pássaros que viram nas árvores da Avenida, durante o passeio. E a aula segue com exercícios gráficos reforçando a alfabetização.

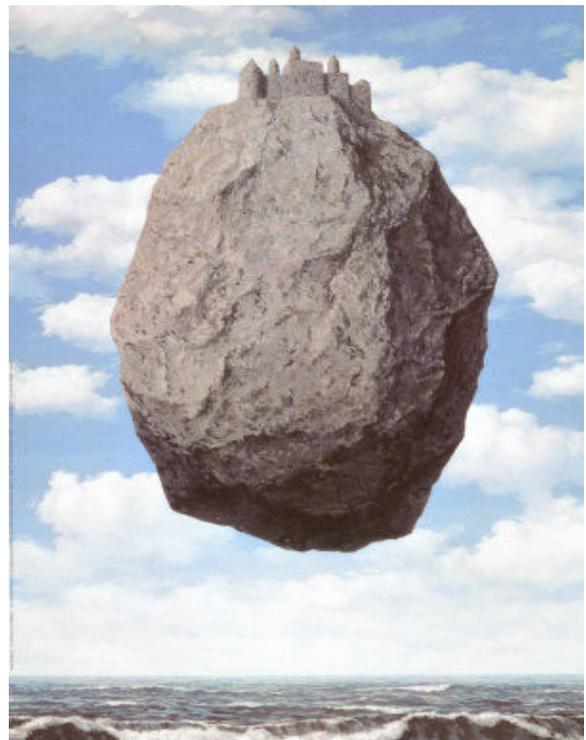
Mesmo iniciando a semana, termino o enfoque nas árvores e sua importância no nosso ambiente. Mas os assuntos não são estanques, voltando sempre como as marés a varrer as encostas a cada amanhecer. E assim, a rotina escolar se transforma e se diversifica a cada dia com as surpresas, as observações e investigações vindas com a curiosidade destas crianças que são a esperança de mudança de hábitos para um caminho de salvamento do Planeta.

Assim as ações diárias, mesmo repetitivas, fazem parte de um aprendizado que fica para toda a vida: - Acender a luz só quando necessário, não deixar a torneira aberta enquanto ensaboa a mão, dar descarga no vaso sanitário no momento certo, na hora de usar o banheiro. Na hora do lanche, o cuidado com os resíduos, as embalagens reaproveitadas, separação do lixo. Nos passeios quando observam o que os rodeia, salientando os pontos positivos e os negativos. Nas notícias que veem ou ouvem, comentando em aula. Ações de colegas, vizinhos ou parentes e até mesmo nos desenhos ou filmes que assistem em conjunto. Todos estes grãos, por menores que sejam, amenizam minhas inquietudes, pois acredito no trabalho desenvolvido e confio na tarefa de juntar os grãos e iniciar uma aventura ousada e esperançosa de construir, junto com crianças, mesmo que não tenham implicações ambientais imediatas.

7 Considerações Finais

*Ao contrário do que em geral se crê,
sentido e significado nunca foram a
mesma coisa,
o significado fica-se logo por aí,
é directo, literal, explícito,
fechado em si mesmo, unívoco,
por assim dizer,
ao passo que o sentido não é capaz de
permanecer quieto,
fervilha de sentidos segundos, terceiros
e quartos,
de direcções irradiantes que se vão
dividindo e subdividindo
em ramos e ramilhos,
até se perderem de vista,
o sentido de cada palavra parece-se
com uma estrela quando se põe a
projectar marés vivas pelo espaço fora,
ventos cósmicos, perturbações
magnéticas, aflições.*

José Saramago



O Castelo dos Pirineus (1959), de René Magritte.

Trago os versos de Saramago para fechar este trabalho dissertativo porque representam o sentimento que tenho de que ainda há muito a ser dito. Ainda assim, preciso inserir um ponto final, fechar essa etapa em que usei as minhas lentes para interpretar e compreender os processos de constituição de professores educadores ambientais. Dada a multiplicidade de sentidos que emergiram na pesquisa, tenho a certeza de que muitos deles me escaparam e, por isso, o que aqui escrevo não podem ser conclusões.

Preciso evidenciar, inicialmente, a imensa satisfação que foi percorrer e interpretar as narrativas produzidas pelas quatro professoras participantes da pesquisa. Elas me permitiram ingressar no mundo de suas subjetividades, de suas experiências. Foi uma aventura encantadora em que senti, por vezes, que deixei de ser quem sou, ao me colocar em seus lugares. E também por isso a escrita não foi um processo fácil, já que falei de pessoas que tem seus horizontes próprios, suas representações de mundo e suas maneiras de estar no mundo.

Transitar pelos referenciais da análise textual discursiva também se constitui um processo interessante. A insegurança de percorrer um caminho desconhecido foi, no mínimo, desafiadora. Vi-me mergulhada em 549 unidades de sentido, em que todas elas pareciam importantes e fundamentais para compreender o fenômeno sob investigação. Selecionar quais narrativas comporiam o trabalho foi o momento mais difícil, em que precisei fazer escolhas que refletissem os sentidos que apreendi delas e construir, a partir disso, novas compreensões.

Diante do exposto, apresento algumas considerações que tentam responder as questões propostas na pesquisa. Quais as concepções que as quatro professoras tem para o meio ambiente e a Educação Ambiental? De maneira geral, o meio ambiente para as professoras é tanto o lugar externo ao homem como interno a ele. É a floresta, é a casa, é o corpo, é o cuidado com o brinquedo. A Educação Ambiental é educar para salvar o planeta, é o cuidado com o meio ambiente, é o mesmo que educação, é emocionar-se, é rir, é enfrentar desafios.

Quais as motivações apresentadas pelas professoras para o *fazer* Educação Ambiental na escola? Essas se referiam principalmente a possibilidade de mudar comportamentos, atitudes e valores dos alunos, bem como o de sensibilizá-los e conscientizá-los para os problemas ambientais. Mas, fundamentalmente, o que as motiva a desenvolver a Educação Ambiental no contexto escolar é a esperança de construir, a partir das crianças, um futuro melhor.

Quais as possibilidades e as limitações de desenvolver a Educação Ambiental na escola por elas apresentadas? Em relação às possibilidades de trabalho, as professoras referiram-se a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, trazendo a realidade do aluno para a sala de aula e estando atento às suas necessidades. Também foi mencionada como possibilidade a participação em projetos de Educação Ambiental que envolve a comunidade escolar. Sobre as limitações, as professoras anunciaram principalmente a incompreensão das pessoas em geral de que a Educação Ambiental não é apenas a preservação da natureza, a dificuldade em inserir novas atividades na escola e a desmotivação e a falta de comprometimento de colegas de trabalho.

Também se buscou compreender como as práticas de Educação Ambiental são propostas e desenvolvidas no contexto escolar, a partir de uma análise das narrativas que partem do próprio sujeito que as vivenciam. Como dito na introdução do capítulo VI, apresento aqui uma síntese de minhas compreensões sobre suas práticas pedagógicas que envolvem a Educação Ambiental.

Em “Higienizando os alimentos”, a professora Rita traz elementos que mais se assemelham com um plano de trabalho. Por essa razão, as suas narrativas não foram ricas em detalhes, o que dificultou a compreensão das atividades por ela propostas. Também é importante lembrar que essa professora, embora se considere uma educadora ambiental, não acha possível desenvolvê-la na sala de aula quando não se está participando de um projeto de Educação Ambiental que envolva a escola como um todo. No entanto, destaco a atividade proposta para uma aula de ciências, em que trabalhou o tema “higiene dos alimentos”, fazendo uma associação com o que ela considera ser Educação Ambiental, como o cuidado com o meio ambiente e o cuidado com a higiene. Nela, Rita conta que passou um texto informativo sobre o assunto para os alunos, o que pode ser compreendido como forma de conscientizá-los para a importância de higienizar os alimentos, já que para essa professora a conscientização é sinônimo de informação. Mas o que é mais marcante em suas histórias de sala de aula é a incoerência aparente no que se refere à interdisciplinaridade, anteriormente anunciada como uma constante em sua sala de aula, já que em sua escrita os conteúdos desenvolvidos aparecem fragmentados por área do conhecimento.

Na história “Construindo uma chocadeira”, a professora Fátima narra parte de um projeto desenvolvido em sala de aula chamado “Ovo”. O que destaco da

atividade é a maneira como trabalha os conteúdos, que é de forma lúdica e interdisciplinar. Ela evidencia a importância em trazer a compreensão dos alunos sobre os temas propostos e a sua preocupação em estar atenta ao desenvolvimento da criança como um todo. A Educação Ambiental, que para essa professora é tudo o que se vive, são as relações estabelecidas com o Outro, é emocionar-se, é rir, é chorar; está em sua sala de aula no sentido em que as atividades que propõe também a emocionam, fazem-na sentir-se realizada profissionalmente.

Em “Produzindo um mapa”, Márcia revela a sua preocupação com a socialização, a partilha, o cuidado e o respeito entre as crianças. Ela relaciona a vivência de seus alunos com as aprendizagens promovidas, investindo em construções coletivas e trabalhando os conteúdos de forma lúdica. Ao narrar a atividade em que produz um mapa com os alunos, dá um sentido de conhecer o lugar em que se vive, com um sentido de localização mas também de pertencimento e de respeito a esse espaço, refletindo uma Educação ambiental que para essa professora é o respeito aos diferentes ambientes em que se está, é fazer Educação em todo lugar.

Em “Celebrando o dia da árvore”, percebo mais uma vez a proposta da professora Carolina, que tem na Educação Ambiental uma aposta de preservação do planeta, de salvamento do mesmo. Nas práticas pedagógicas desenvolvidas, ela propõe a investigação e a observação de diferentes ambientes com a intenção de fazer com que os alunos sintam a natureza e internalizem um amor por ela. Envolver a criança com o ambiente tem a intenção de fazer com que o admirem e então o preservem. Ela também quer chocar os alunos, mostrando o desperdício dos recursos naturais e a importância dos mesmos para a vida. Os conteúdos em suas aulas são trabalhados de forma diversificada, sem cumprir um roteiro pré-estabelecido; as atividades que propõe partem do interesse e da curiosidade dos alunos.

Tudo o que foi dito é um recorte de suas práticas pedagógicas, em que as Educações Ambientais se anunciam nas salas de aula apenas na forma como as professoras, individualmente, compreendem o que é a Educação Ambiental. Assim, elas também refletem parte do ser e estar sendo educadora ambiental. Agora, posso responder, definitivamente, “*como os professores se constituem educadores ambientais*”? Não. A análise das narrativas me forneceram pistas. Por isso, digo que, fundamentalmente, elas assim se constituem a partir das relações com o Outro, com

o Outro família, NEMA, NUEPEC, ESCUNA. Constituem-se em suas relações com a natureza e na relação consigo mesmas, ao dar significado para si e para o mundo. Também se constituem no pertencimento a docência, no compromisso com o trabalho desenvolvido e na atitude esperançosa de um futuro melhor. Suas constituições também se revelam em suas incoerências, em suas inseguranças, porque entendo que tudo isso é próprio da natureza humana. Portanto, constituem-se na incompletude, na provisoriedade. São nos processos de estar sendo que são professoras educadoras ambientais.

Aproximo-me do ponto final com a clareza de que para compreendermos a constituição do professor educador ambiental é preciso dar voz aos sujeitos, não como uma autoridade que *deixa* falar, mas como quem se dispõe ouvir para, então, interpretar. Isso porque é apenas conhecendo as suas histórias de vida, as suas particularidades, sua natureza social, histórica e cultural e interpretando as experiências que os levaram a dar significado para si e para o mundo, que podemos compreender a constituição do professor educador ambiental.

8 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho & SZYMANSKI, Heloisa. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora. 3. ed. 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde*. – Brasília: 128p. 1997a
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. – Brasília: 146p. 1997b
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. – Brasília: 126p. 1997c
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In Revista Brasileira de Educação. 2002.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CASTORIADIS, Cornelius. Para si e subjetividade. In PENA-VEGA, Alfredo, & NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (Orgs.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da Modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- CHAVES, Silvia Nogueira. Memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente. SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.) In: *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- DIAS, Cleuza Maria Sobral. “Foi nos bailes da vida... Que muita gente boa pôs o pé na profissão”: foi assim que iniciei o Magistério. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Org.). In: *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- DIAS, Cleuza Maria Sobral. Possibilidades e limites no uso da abordagem (auto)biográfica no campo da Educação Ambiental? GALIAZZI, Maria do Carmo & FREITAS, José Vicente de.(Orgs) In: *Metodologias emergentes de pesquisa em Educação Ambiental*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- DUTRA, Elza. *A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica*. Estudos de Psicologia, vol.7, n.2, pp. 371-378, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13. ed. São Paulo. Editora Paz e Terra S/A. 2006a.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALIAZZI, Maria do Carmo; VIVEIRO, Alessandra; Ângela Maria ZANON, Angélica Góis Müller MORALES, Daniela Gonçalves de ABREU, Edna Ferreira Costa do SIM, Felipa Pacifico Ribeiro de Assis SILVEIRA, Márcia Vieira SILVA, Nazaré Araújo da FONSECA, Sônia Maria MARCHIORATO. *Narrar histórias para se constituir educador ambiental pela pesquisa*. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 3, n. 1 – pp. 171-185, 2008.

GALIAZZI, Maria do Carmo et al. *Narrar as histórias sobre o ser professor para constituir professores em formação*. In: NARDI, R.; BORGES, O. N. (Orgs.). Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5., 2005, Bauru. Atas. Bauru, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis. 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. *Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma sociedade em transformação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

- MOLON, Suzana Inês. As contribuições de Vygotsky na formação de educadores ambientais. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). In: *Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009a.
- MOLON, Suzana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- PAÍN, Sara. *Subjetividade e objetividade: relação entre desejo e conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PINO, Angel. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educação & Sociedade. 2000; 21(71): 45-78.
- REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *O que é educação ambiental*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- REY, Fernando Luis González. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira, 2005.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SEGURA, Denise de Souza Baena. *Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem* / L. S. Vygotski; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.