

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR E AS MANIFESTAÇÕES DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

GONÇALVES, Ana do Carmo Goulart - FURG

DIAS, Cleuza Maria Sobral - FURG

GT: Educação Ambiental / n.22

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Contextualizando o estudo

Ao apresentar o estudo descrito neste texto é fundamental registrar que a intenção do mesmo é olhar a Educação Ambiental (EA) no contexto escolar, para além das práticas que privilegiam aspectos pontuais como separação do lixo, construção de hortas, etc. Não obstante a validade dessas ações, pretende-se olhar como os sujeitos do processo educativo, nas relações cotidianas, expressam princípios do pensamento ecológico como diálogo, cooperação, solidariedade, entre outros, apontados por Barcelos (2003). Com esta intenção dialoga-se com a experiência vivida por uma professora de uma Escola de Ensino Fundamental, a fim de *compreender quais os princípios de Educação Ambiental estão presentes na prática educativa desta profissional*. Na amplitude deste problema algumas outras questões auxiliaram na delimitação do foco de estudo e constituíram-se como norteadoras deste trabalho: quais princípios de Educação Ambiental emergem da prática educativa analisada? Quais os possíveis significados que a professora dá a estes princípios?

O estudo fundamenta-se em autores como Barcelos (2003), Carvalho (2002), Leff (2001), Reigota (2002), Taglieber (2004), entre outros, que têm discutido questões relativas à EA nas suas mais diversas dimensões e nos mais diversos espaços educativos.

A Educação Ambiental, traçando perspectivas: a construção de pontes com a escola

Na última década, a EA tem sido pauta de diversas pesquisas, muitas, questionando as identidades que vêm sendo construídas e outras problematizando sua perspectiva em diferentes áreas, pois, ao pretender um "fazer interdisciplinar", oportuniza o diálogo com diferentes áreas do conhecimento, abrindo um leque de interações sociais.

A educação, entendida aqui como o espaço formal, tem sido um campo privilegiado por tais pesquisas, as quais atentam para as contribuições pretendidas pela EA. Tal movimento oportuniza à educação a possibilidade de (re)avaliar seu cotidiano na busca por mais qualidade nas interações educativas.

A escola vem sendo, ao longo dos anos, convidada a (re)pensar seu papel na sociedade, visto que esta, longe de ser estática, está em constante transformação. É preciso estar atento às ansiedades de uma sociedade em crise. A lógica capitalista, que hoje sustenta a sociedade na qual estamos inseridos, prima, acima de tudo, pelo desenvolvimento econômico.

Alencar (2001, p.103) atenta:

A ordem capitalista vigente cria uma lógica, uma dinâmica de vida, que se afirma como "natural", definitiva e eterna. Penetra fundo em cada um

de nós, moldando nossa maneira de sentir, de pensar, de agir, de ser. Nunca o controle foi tão intenso e tão territorialmente espalhado.

A escola, entendida como instituição privilegiada para o “repasse de informações”, assume, nesse contexto, o papel de salvadora, uma vez que ela deverá dar conta do “treinamento” dos sujeitos a serem inseridos no mercado de trabalho. Cabe lembrar que os sujeitos, ao serem treinados para a inserção no mercado de trabalho, têm suas necessidades e expectativas moldadas de acordo com as normas vigentes. Assim, nega-se o direito a sua história, forjando-se uma nova certa identidade ao longo desse processo.

Seguindo essa perspectiva, encontram espaço os sujeitos ditos mais capacitados, que recebem os melhores treinamentos, capazes de dar conta das demandas do mercado.

Assmann e Sung (2000, p. 20) fazem uso do termo “Síndrome de Atlas”¹ para se referirem ao peso que é dado à escola pela sociedade. Estaria ela fadada a realizar os tais treinamentos? Dizem os autores:

É admirável que haja um número de professores/as que se sentem responsáveis por ideais gigantescos. Em si não há nada de mal em sentir uma responsabilidade grande, uma urgência de relacionar-se com tarefas amplas. Mas que passa quando não podemos transformar em práticas significativas? Pode-se acumular, nesse caso, a sensação de um peso insuportável, no qual a responsabilidade se confronta com a impotência, sem sabermos como balancear os dois elementos.

As transformações são necessárias e a escola, acredita-se, deve exercer o seu papel, o que não significa eximir outras esferas da sociedade de cumpri-lo também.

É nesse contexto que a EA constitui-se em possibilidades de contribuir para uma educação de qualidade, garantindo o respeito à singularidade de seus sujeitos. Nas palavras de Reigota (2002, p.82), a partir da educação ambiental, “a escola, os conteúdos, e o papel do professor e dos alunos são colocados em uma nova situação, não apenas relacionada com o conhecimento, mas sim com o uso que fazemos dele e a sua importância para a nossa participação política cotidiana”. O espaço escolar pode oferecer, aos sujeitos envolvidos no fazer pedagógico diário, a interlocução com os pressupostos da EA, como forma de contribuir para a reflexão do modo de vida na sociedade contemporânea.

Barcelos (2003, p.30) acredita que:

Várias são as possibilidades de intervenção sobre os problemas ecológicos que afetam nossa sociedade. Elas vão desde uma visão tecnicista tipicamente moderna, que acredita na capacidade ilimitada da ciência de resolver todos os problemas, até outra que procura entender esses problemas como intrínsecos ao modo de vida de homens e mulheres e que, em função disso, obriga-nos a reavaliar nossos modelos de pensar e agir em um mundo cada vez mais interligado.

Dentro dessa perspectiva pensa-se que uma das possibilidades de intervenção sobre os

¹ Assmann e Sung (2000, p. 17-18), ao se referirem à Síndrome de Atlas, recorrem à Mitologia grega que inventou os Titãs, sobretudo a figura de Atlas. “Atlas, como sabemos, foi castigado por Zeus e obrigado a carregar o mundo às costas.

problemas ecológicos, como aponta Barcelos acima, é oportunizar o diálogo acerca de tais questões na escola, visto que esta é um importante meio para a difusão e a construção de informações. A escola estaria, assim, oportunizando um (re)pensar acerca de suas ações, a fim de viabilizar mudanças que convirjam para um modo de vida pautado pelos princípios ambientais.

Convém lembrar que a escola tem um papel fundamental no contexto ecológico local e planetário contemporâneo², uma vez que é considerada, por excelência, o *locus* central para as interações sociais.

Nesse estudo, conforme Reigota (2002, p.58), entende-se educação ambiental como “uma proposta filosófica e pedagógica que considera a escola um centro de questionamentos e produção de alternativas sociais, políticas e culturais mais sintonizadas com o seu tempo”. Nesse sentido, acredita-se que a EA é uma proposta na qual é possível vivenciar o diálogo na busca da compreensão de como ocorrem as interações nos diversos ambientes com que temos contato. Tal fato ocorre no momento em que os sujeitos envolvidos, problematizam situações vividas no cotidiano com o intuito de compreendê-las na sua complexidade.

A EA pode, enquanto prática pedagógica cotidiana, trazer grandes contribuições no sentido de oportunizar uma sociedade planetária mais justa, menos violenta e economicamente sustentável, possibilitando uma prática de vida que respeite a singularidade e as dimensões afetivas, social e ética do ser humano.

O Despertar da Educação Ambiental nas escolas

A Educação Ambiental nas escolas ganhou visibilidade a partir da realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), em 1992, a qual propôs um novo padrão de desenvolvimento, conciliando métodos de práticas ambientais, justiça social e eficiência econômica.

Os recém-chegados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), trazem para o debate a discussão acerca de uma nova proposta pedagógica para a construção de currículos com ênfase nas questões ambientais, tratadas de forma interdisciplinar e como temas transversais³. A idéia, é romper com o paradigma positivista, na tentativa de caminhar para uma prática ambiental sem a fragmentação temática. A mudança de paradigma sugerida provoca, reflexões sobre sua aplicabilidade, uma vez que tais Parâmetros foram pensados e elaborados sem a participação ativa dos professores. Além disso, viabilizar novas ações implica um (re)pensar acerca das ações educativas que até então vêm sendo efetuadas.

Duvoisin (2003, p.95), baseada nas leituras de Ramos (1997), alerta para:

² Ver REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** Tatuapé, Ed. Brasiliense S/A, 1994.

³ De acordo com as orientações do MEC, 1992: Temas transversais são eixos, linhas... Constituem-se de temas recorrentes no currículo, não paralelos às áreas, porém transversais.

[...] a enorme defasagem existente entre os princípios e fins educacionais, bem como os objetivos da área e os conteúdos necessários a atingir tais finalidades, atribuindo essa defasagem à tensão existente entre esses princípios e fins e a inadequação da estrutura curricular compartimentalizada em disciplinas.

Acredita-se que não basta mudar a forma de condução das aulas, inserir ou retirar conteúdos contidos no currículo escolar, para mudar a prática pedagógica. Romper com velhos paradigmas implica rever um conjunto de conceitos, concepções e atitudes que, em conjunto, alicerçam o cotidiano das interações educativas.

Logo após a inserção das questões ambientais no contexto escolar, inúmeras ações vêm sendo pensadas e implementadas. A escola, portanto, é percebida como um solo fértil para difusão das referidas questões.

Atualmente, a necessidade de discutir e analisar as questões ambientais no contexto escolar tem levado pesquisadores a inserirem-se nas práticas educativas. Entre essas pesquisas, tem-se como referência o estudo realizado por Duvoisin (2003), intitulado "A Educação Ambiental na Rede Telemática", o qual objetivou identificar e compreender o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem com temáticas ambientais em uma rede de informações. O foco de pesquisa foram as interações estabelecidas em grupos de formação continuada em Educação Ambiental na rede telemática, que teve como resultado a importância e a viabilidade de um trabalho interdisciplinar embasado na construção coletiva dos sujeitos envolvidos e a necessidade de investirmos na construção coletiva e na capacitação permanente dos professores.

Outra pesquisa que diz respeito ao contexto escolar foi a realizada por Silva (2004, p. 124). Tal estudo teve como propósito avaliar a consciência ambiental manifestada na comunidade escolar do Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre/RS, após a implantação do projeto Educação Ambiental e Cidadania. Ao término da investigação, a pesquisadora traz a público a seguinte consideração:

O desenvolvimento da consciência ambiental foi identificado, a participação não é mais restrita ao ambiente escolar, está sendo levada de uma maneira ampla para o cotidiano dos participantes da pesquisa. Estes demonstram, em muitos momentos, ter despertado para a solidariedade, a preocupação com o bem-estar do próximo e o compromisso de querer atuar de maneira crítica na realidade.

As contribuições de tais estudos são de ordem filosófica e epistemológica, visto que oportunizam aos sujeitos um constante pensar e (re)pensar suas ações enquanto cidadãos e, assim, criar possibilidades de romper com crenças, mitos e atitudes que antes eram entendidos como "naturais".

Muitos pesquisadores, ao concluírem seus estudos, percebem a existência de práticas voltadas para um fazer ambiental de cunho antropocêntrico, estando a natureza a sua disposição. As ações educativas, nesse sentido, têm seu olhar voltado para um fazer ambiental, no qual a preservação e a conservação se apresentam como centrais. Acredita-se que tais

práticas exigem a escola da discussão política e ética sugerida pela EA. Da forma como estão postas, estas ações encontram-se isoladas, apartadas da rede complexa que pressupõe as inter-relações pretendidas pela EA.

A escola, detentora de um importante papel na sociedade, não poderá se ausentar na execução de suas responsabilidades. Haverá de promover a discussão das questões ambientais em seu cotidiano, oportunizando em suas interações educativas a vivência de valores que levem a um pensar coletivo, na tentativa de distanciar-se de temáticas que privilegiam o espaço para a competitividade, espaço este já tão arraigado à perspectiva tradicional de educação.

Neste sentido, Barcelos (2003, p. 03):

Assim como a palavra competição não rima com educação, embora formem uma rima pobre, as palavras vencer/subir não rimam com felicidade nem na vida nem na classificação léxica. A competição traz em si anulação do outro. A derrota do outro. Fica muito difícil pensar em um mundo solidário, fraterno e mais justo onde a competição seja tomada como um princípio educativo.

O antagonismo entre essas duas palavras constrói uma idéia de oposição. A educação busca, enquanto um processo de humanização, no outro e com o outro uma relação de diálogo, assim como nos diz Freire (1987). A competição, no entanto, supõe uma anulação do outro. Assim, há de se pensar a educação como um lugar para vivenciar a cooperação, o amor, a não-disputa.

As trilhas teórico-metodológicas da pesquisa: apontando os caminhos

Após uma breve discussão acerca da temática da educação ambiental e suas relações com o espaço da escola, importa apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que orientaram este estudo. O mesmo toma como referência as concepções da pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso Etnográfico. Segundo André, para uma pesquisa caracterizar-se como tal, faz-se necessário que um tema seja bem delimitado e seja associado, também, com os requisitos da etnografia. A autora manifesta-se dizendo que "O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e a suas inter-relações como um todo orgânico, e a sua dimensão como um processo, uma unidade em ação" (1995, p.31).

Levando em consideração as específicas características do Estudo de Caso Etnográfico, optou-se por olhar a prática educativa de uma professora atuante no 3º ano do Ensino Fundamental. Justifica-se tal escolha considerando a maneira como ela estabelece as interações no contexto escolar, tendo o diálogo, a cooperação e o cuidado como princípios educativos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, toma-se como material de análise: os elementos da entrevista realizada junto à professora sujeito da pesquisa; das anotações feitas no diário de campo, no momento das observações; do memorial construído pela professora, como resposta a um projeto de educação continuada, proposto pela escola; e também dos registros reflexivos

feitos pela professora em seu caderno de planejamento.

As observações foram registradas em um diário de campo, o qual foi construído durante os anos de 2003 e 2004 com o objetivo de registrar o cotidiano dos fazeres pedagógicos da professora. A análise dos planejamentos diários possibilitou uma aproximação da forma como educadora acredita que a sistemática da sala de aula pode ser organizada, bem como a compreensão sobre suas opções em trabalhar este ou aquele aspecto do ensino e da aprendizagem. No que se refere à análise dos registros feitos, após cada aula, pode-se salientar que a importância dos mesmos encontra-se no fato de tornarem transparentes os pensamentos e as teorias implícitas da professora, possibilitando compreender o que, para ela, constitui-se como essencial a ser dito e registrado. Quanto à entrevista, enfatiza-se não somente a emergência de questões que, no cotidiano da sala de aula aparecem em uma linguagem não oral, mas também pelo fato de possibilitar um contato mais direto com a professora.

Um aspecto que merece ser destacado é a importância do registro do pesquisador no processo de compreensão do objeto de estudo. Ao escrever suas observações sobre a realidade investigada, ao anotar comentários, fazer inferências, enfim, materializar pensamentos, o pesquisador coloca a sua disposição um rico material.

As informações produzidas foram analisadas tendo como orientação os princípios da metodologia de Análise Textual, segundo Moraes (2003). De acordo com o autor, essa proposta metodológica é utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos, o que possibilita atingir, de uma forma mais complexa, a compreensão dos significados do material analisado. Nesta metodologia, o primeiro momento é caracterizado por uma leitura atenta dos materiais coletados, para que o pesquisador opte por aqueles que possam ser significativos em sua pesquisa. Tal momento foi vivenciado ao organizar-se o material coletado. A análise deste material pretendeu a busca por uma compreensão sobre os conhecimentos, os valores e as concepções privilegiadas pela professora, que permeiam, explícita ou implicitamente, o seu fazer pedagógico.

Numa segunda etapa, ao reler todos os materiais, o pesquisador busca, de acordo com esta proposta metodológica, a identificação das unidades de análise, também chamadas de unidades de significados, as quais caracterizam por uma maior ampliação, demarcando-se, assim, os limites contextuais para a interpretação. Desse modo, as unidades de contexto são compostas por várias unidades de análise, o que possibilita não se perder de vista a unidade e a procedência contextual dos dados.

Vivenciar esta etapa significou a emergência de alguns aspectos pontuais no que se refere ao modo de ser da professora, bem como a relação entre tal modo com a forma como opta em organizar sua prática docente. Destacaram-se, nos materiais de análise, questões que possibilitaram a proximidade com o problema de pesquisa.

Dentro da proposta de análise defendida por Moraes, uma outra etapa, a da categorização, prevê um agrupamento dos dados anteriormente unitarizados, através de uma

aproximação por semelhança ou analogia de seus conteúdos. Não se processa, de acordo com o autor, de forma seqüencial e linear, mas sim de modo cíclico e circular, o que significa dizer que os “dados não falam por si”, sendo necessário que o pesquisador extraia de tais dados os seus significados.

Caracterizando-a como uma das etapas mais criativas da Análise Textual, o autor refere-se à necessidade das categorias serem válidas, pertinentes e adequadas, independente de serem escolhidas *a priori* ou de se constituírem como emergentes a partir dos dados unitarizados.

Neste estudo, ainda que se tenha apontado os princípios da Educação Ambiental, como categorias de análise, atentou-se de forma especial às emergências advindas da análise dos dados. É neste sentido que foram emergindo aqueles princípios que se mostraram como significativos na constituição do modo de ser da professora. Tendo construído as categorias do trabalho, o pesquisador passa, então, à chamada descrição das informações produzidas. Tal descrição constitui-se na quarta etapa do processo de Análise Textual, referindo-se ao primeiro momento de comunicação dos resultados que estão sendo encontrados na investigação.

Em se tratando de uma pesquisa respaldada pelo paradigma qualitativo, a descrição é constituída de um texto síntese das unidades de análise presentes em cada categoria, podendo-se, nesse instante, fazer citações que remetam aos dados originais.

Na quinta etapa, interpretação e inferências do pesquisador são solicitadas para que uma análise mais profunda do conteúdo seja alcançada. É uma busca pela compreensão dos dados para além de uma mera descrição, que se inicia no momento de um estudo teórico *a priori* e prolonga-se para os momentos em que teorias emergentes das próprias categorias insinuam-se ao pesquisador.

O trabalho construído a partir desta proposta de análise, possibilitou a construção de alguns “mapas” sem, no entanto, constituir-se em “amarras”.

O olhar à professora: percorrendo caminhos... conhecendo histórias...

Enquanto se definia o objeto de investigação, o modo de ser e de fazer a docência da referida educadora “saltava aos olhos”. Chamou atenção, entre outros aspectos, suas interações sociais com as crianças, com as famílias e, de modo geral, com toda a comunidade escolar. Interações que, de uma maneira especial, expressam a vivência de princípios como diálogo, cuidado, cooperação, entre outros. Tais princípios são apontados por Barcelos (2003, p.04), como pressupostos do pensamento ecologista. Diz o autor que “o que se espera da escola é que contribua para que as crianças cresçam na vivência de valores e não apenas na sua aceitação e/ou aprendizagem, até porque não se ensinam valores. Há que vivê-los e, de preferência em comunidade”.

A (re)visitação de pessoas, de espaços e de contextos que contribuíram na constituição do modo de ser da professora, possibilitou que memórias emergissem, convidadas pela vontade de falar em si. Não raras vezes, pode-se perceber em sua voz tons emotivos ao narrar suas

experiências. Linguagem e emoção entrelaçavam-se intimamente, reservadas a expressar, assim, uma peculiaridade humana (MATURANA, 1998).

Assim foi-se conhecendo a trajetória da professora. Ao narrá-la, privilegia-se momentos que se referem à constituição de sua história enquanto docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considera-se importante deixar claro que, nesta análise, conjugam-se elementos dos dados coletados, juntamente com os interlocutores teóricos que são convidados a fundamentar este estudo.

Para situar o contexto escolar onde a professora vivencia a prática educativa que foi analisada neste estudo, começa-se a narrar um fragmento da entrevista no qual ela, conta o significado do convite que recebeu para trabalhar na, em suas palavras, “escola de seus sonhos”. Emocionada, fala:

O meu sonho era ir [trabalhar] para a escola. Eu via a minha irmã falar das coisas que elas faziam lá. Me chamava a atenção a roda, que minha irmã chamava de assembléia onde os alunos podiam participar, dar sua contribuição. Essas coisas me encantavam e me deixavam com mais vontade de trabalhar num lugar assim[...].

Nesta escola, a professora conta que aprendeu muito e que teve seu trabalho incentivado e valorizado. “O importante é a valorização que recebemos na escola, é isto que faz um profissional ter vontade de querer mais”, diz ela. Esse modo de ver o professor faz parte da proposta pedagógica da escola, percebendo o educador como também um pesquisador que reflete, continuamente, sobre a ação educativa. O conhecimento, de acordo com tal proposta, é um processo construído coletivamente e aperfeiçoado a partir das vivências de educandos e de educadores.

Interessante pensar uma proposta pedagógica como um espaço para ser vivido e, por que não dizer, construído democraticamente. Acredita-se que esta vivência oportuniza a construção de um mundo mais justo e ecologicamente correto, visto que as interações sociais acontecem através da vivência de princípios como o diálogo, o respeito, a autonomia, o cuidado, a cooperação e a solidariedade.

Arroyo (2000) refere-se à escola como espaço de humanização feita através da relação dialógica, a qual é fundamental na busca pela convivência da/na diversidade dos sujeitos envolvidos. Este espaço de convivência da/na diversidade é expresso na fala da professora, quando diz:

A escola favoreceu para meu crescimento profissional! Essas coisas de quando a gente fazia reunião [...] eu me sentia um pouco inibida porque todo mundo falava [...] e eu, não, porque eu não estava sabendo do assunto. Eu sabia, mas eu achava que eu tinha que me expressar com as mesmas palavras que tu usas e eu não tenho vergonha de dizer que eu acho muito bonito quanto tu falas, sabe? Eu também quero falar dessa maneira, mas ela é uma[...] Eu sou outra. Eu vou chegar a me expressar de outra maneira, quando eu estudar mais [...]

Sem reforçar os aspectos que poderiam ser considerados como negativos, a professora continua, destacando o quanto as interações na escola são relevantes para a construção de seu modo de ser e de fazer a docência. Ao dialogar com sua história, a professora vai resgatando sua trajetória profissional e faz comparações com as experiências vividas em um contexto do passado:

No momento que eu estava na outra escola e dava outro conteúdo [...] meu Deus, que coisa medíocre que eu fazia! Que coisa horrível a maneira como eu dava aula! Mas será que eles não iam aprender melhor dessa outra maneira que eu estou dando aula? Será que eles não iam ter muito mais prazer? Os meus alunos, hoje, [...] têm prazer em ir à aula, em estar na aula, em aprender as coisas.

Ao dizer isso, atribui o seu crescimento profissional à escola. Fala da importância do diálogo, da cooperação dos colegas nos encontros para estudo e, principalmente, das reflexões feitas a partir da prática, o que, para a professora, constituiu-se como fator influente nas novas aprendizagens construídas. Segundo Maturana (2003, p.31): “A reflexão é um ato na emoção na qual se abandona uma certeza e se admite o que se pensa, o que se tem, o que se deseja, o que se opina ou o que se faz pode ser olhado, analisado, e aceito ou rejeitado como resultado desse olhar reflexivo”.

A professora conta que a vivência no contexto da escola possibilitou que pensasse a educação de forma diferente. Passou a ter interesse por leituras alusivas ao tema educacional. Hoje, diz que a educação não é “*transmissão de conhecimento*”, mas sim um ato de amor que exige coragem para pensar o novo. Admite que ao pensar a educação de “*forma diferente a que estava habituada*”, percebe a necessidade de trabalhar com as “*questões sociais*”, as quais devem “*fazer parte do cotidiano das crianças*”. Constata-se, no seu pensamento, um dos princípios expressos no projeto pedagógico da escola, em que encontro a seguinte inscrição: “o aluno é visto como um sujeito do processo, capaz de construir seu conhecimento através das associações feitas entre as vivências anteriores e as novas interações” (Proposta Pedagógica da Escola, 2002, p.20).

Este pensamento vem ao encontro das palavras de Barcelos (2003, p.87):

A educação que se pretende construtora de cidadania precisa ir além de uma visão utilitarista e instrumental do conhecimento. O processo educativo tem como uma de suas principais funções, senão a mais importante, preparar, principalmente as crianças, para viverem uma vida mais feliz, menos mercantil, mais saudável ecologicamente.

Dentro desta perspectiva, parte-se da premissa de que, se os espaços destinados à educação de crianças forem permeados pelos princípios da EA, aqui expressos como cooperação, cuidado, solidariedade, diálogo, entre outros, teremos crianças mais felizes, integradas com a sociedade e capazes de construir o seu viver de forma plena.

Retomando a história da professora, entende-se que sua ação pedagógica é um espaço de/para convivências. Existe, no cotidiano de suas interações, um espaço para o diálogo;

pautado pela confiança e pelo respeito, em que meninos e meninas, acompanhados(as) de suas expectativas e ansiedades, peculiares da infância, apropriam-se do ambiente escolar para vivenciarem suas escolhas. Essa idéia encontra eco nas palavras de Freire (1987, p. 79) quando afirma que os homens se fazem não no silêncio, mas nas palavras, fato este que torna o diálogo em uma exigência existencial. Diz o autor:

E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

O fragmento das observações realizadas, descrito a seguir, mostra a ação dialógica como um dos pressupostos da prática pedagógica da professora:

Ao chegar à sala de aula as crianças em roda, conversando com a professora. Uma menina mostra uma reportagem [...]. Trata-se de um caderno com informações da Campanha "O amor é a melhor herança". Junto, estava o "Agasalho", bonequinho utilizado na "Campanha do agasalho 2004", o qual chamou a atenção da turma. Um menino diz: - "ah, esse aí é o Agasalho. É da Campanha do Agasalho...". Em seguida, a professora fala: "são campanhas. Essa campanha é do Estado, [...]". Uma menina afirma, logo em seguida: "são campanhas para crianças e até adultos que não têm condições de ter um agasalho mais quentinho. A professora intervém: "que pena que a gente pode ajudar e, às vezes, não sabe como". Imediatamente, surge uma idéia: "ah, e se a gente trazer alguma roupa, alguma coisa?". A professora fala: "ah, pode até ser, mas a prof. vai ter que conversar com alguém para ver como que a gente pode ajudar". Um menino perguntou: "tu não podes falar com a 1ª dama"? [...], continuaram dialogando... Uma menina sugeriu que fizessem bilhetes e passassem nas turmas para realizar os convites e, depois poderiam disponibilizar uma caixa grande para arrecadação dos agasalhos.

Não só a observação leva a constatar esse espaço de diálogo, mas também o depoimento da professora ao relatar sua prática, expressando que *"o segredo do meu trabalho é a construção de laços afetivos com as crianças e com as famílias"*.

Ela ressalta o diálogo e a afetividade como um dos alicerces de seu trabalho docente e deixa evidente o quanto procura, em um primeiro momento, conhecer cada criança a fim de respeitá-la na sua singularidade. *"Eu não consigo trabalhar sem saber quem é a ..."* (e a professora segue nomeando um a um cada aluno).

A prática da professora pode ser entendida como uma prática de solidariedade que, segundo Barcelos (2003, p.79), está vinculada, entre outros fatores, ao reconhecimento, à aceitação e à defesa do direito do outro ao exercício de seus desejos e vontades". Para o autor, a construção de um espaço que privilegia a prática da solidariedade é, sem dúvida, fundamental para que as crianças tenham um viver com base no respeito e na aceitação das diferenças.

Reiterando a idéia de respeito às singularidades de cada criança trazida pela professora, referencia-se as palavras de Alarcão e Sá-Chaves(2000, p.103):

Sendo o aluno o elemento central da ação educativa, é imprescindível que o professor detenha conhecimento acerca do aluno e de suas características, isto é, compreenda seu passado e seu presente, sua história de aprendizagem, seu nível de desenvolvimento e seu contexto sociocultural.

A dimensão afetiva e o respeito às crianças, assumidos na fala da professora podem ser percebidos pelo fato dela escolher narrar trajetórias significativas de sua história, onde vivenciou o afeto e o respeito. Conta que, diariamente, dedica espaço para que a turma possa compartilhar expectativas, anseios, novidades e reivindicações que surgem como avaliações do dia a dia, por exemplo. Assim, o diálogo é uma constante. Diz a professora: *“às vezes as coisas acontecem na roda, lá na nossa roda, e quando a gente vê, ela está de um tamanho que a gente não sabe onde começou aquele fiozinho”*.

Em um registro das observações, expressa-se a abertura para o diálogo acerca dos anseios e das expectativas das crianças; neste caso, ligadas aos conteúdos estudados.

A professora lê para as crianças um texto que trata sobre a classificação das palavras quanto à sílaba tônica. Logo no início, algumas delas percebem do que se trata o texto; outras, porém, atentam à leitura, parecendo não entender o sentido do que escutam. Ao finalizar, a professora, propositalmente, abre espaço para o debate. Um menino diz: “Profe, eu já entendi, a sílaba é forte no início, meio e fim”. Outro argumenta: “Eu também entendi. Mas para que estudar isto?”. Em seguida, são lançados mais questionamentos: “Por quê existe isso, essa tal de oxítone? Quem inventou isto?”. A professora, calmamente, responde as perguntas às crianças que, neste momento, agitam-se. O diálogo segue e as crianças aproveitam para falar de seus anseios. Contam sobre o que consideram importante na escola, e discutem sobre o que esperam estudar.

A professora demonstra uma atenção especial ao bem-estar dos alunos, querendo que eles construam seus conhecimentos em um espaço de tranquilidade. Possibilita que questionamentos a respeito da legitimidade dos saberes exigidos pela escola sejam feitos, construindo, assim, um ambiente onde os alunos argumentam a respeito de suas opiniões.

As interações sociais vividas pela professora não são apenas marcadas pelos afetos e pelo cuidado, mas também pela cooperação, elemento valorizado no modo de ser e de fazer a docência da professora. Maturana (2003, p. 60), ao referir-se sobre cooperação, enfatiza que ela acontece nas relações sociais e que não ocorre nas relações de dominação e de sujeição. “As relações sociais implicam em confiança mútua e ausência de manipulação ou instrumentalização das relações. Portanto, as relações sociais quebram a manipulação quando esta aparece”. Esse senso de cooperação é demonstrado pelo envolvimento da professora com as atividades extra-classe, as quais buscavam, naquele específico contexto, atender a uma necessidade da escola.

[...] É uma escola que eu me envolvi muito. [...] Lembro que organizávamos discotecas à noite para angariar fundos para a banda, por exemplo.[...] Também me envolvi afetivamente com as pessoas. Acho que é porque eu gosto de estar com as pessoas, de estar ajudando, de me sentir útil, sabe?

Tal cooperação também carrega a expressão do cuidado, do zelo pelo “seu espaço” de trabalho; um cuidado com o meio ambiente, um certo engajamento e, quem sabe até, um senso de militância, como aponta Taglieber (2004), no sentido de comprometimento pela busca do trabalho coletivo.

A partir da análise, percebe-se que as interações sociais da professora são pautadas por princípios da EA anteriormente citados. Esta educadora, ao conviver, transforma-se, o que faz lembrar as palavras de Maturana (1998, p. 29):

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.

O diálogo com os caminhos percorridos: achados e descobertas

A conclusão ainda que provisória do estudo, demonstra que o mesmo se constituiu em processo de escuta da prática da professora, sujeito da pesquisa – “escutar aos outros, cultivar a arte do encontro” (LARROSA, 2002). Um encontro com o propósito de *compreender como se expressam os princípios de Educação Ambiental na prática educativa de uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental*. Ao final do encontro a análise permitiu destacar, em tal prática, a presença de três princípios fundamentais da EA: o cuidado, a cooperação e, em especial o diálogo, valorizado sobremaneira pela professora.

O *diálogo* é um dos princípios emergentes na prática educativa da professora. É evidente a forma como se desenvolve o processo dialógico, no qual os alunos podem opinar, sugerir, criticar e discutir temáticas referentes à proposta pedagógica. Em algumas situações, inclusive, esse processo permite a tomada de decisões a partir do discutido no grupo, alterando as atividades do dia, o que não incomoda a professora, ao contrário, é valorizado por ela como uma possibilidade de aprendizagens no coletivo.

É evidente também a forma como a professora valoriza, a voz das famílias dos alunos, fazendo um constante chamado à participação das mesmas no contexto das atividades escolares. Tal valorização é expressa no seu modo de planejar o cotidiano de suas interações sociais.

O diálogo também é evidente na proposta metodológica da professora quando ela opta pela metodologia de projetos de trabalho para organizar o ensino. Ao buscar temáticas a serem estudadas, oportuniza o diálogo com outras “fontes de conhecimento”, sejam estas expressas pela utilização da pesquisa bibliográfica ou por membros da comunidade escolar.

A *cooperação* também é valorizada pela professora desde suas primeiras experiências como docente, a qual é expressa como uma preocupação com o lugar de trabalho, ressaltando-se o fato de disponibilizar-se a sempre ajudar o outro. A cooperação neste sentido, manifesta-se como uma espécie de zelo, engajamento e comprometimento com o trabalho coletivo.

Assume-se que, neste estudo, destacam-se alguns elementos em detrimento de outros, em função dos objetivos que o delimitam. Foram, tais elementos, selecionados e analisados de acordo com a visão de mundo que se tem no momento da pesquisa. Portanto, não são estas análises e considerações, “verdades absolutas”, mas provisórias.

Este estudo muito contribuiu para que se pudesse direcionar um olhar mais “inteiro” para a professora-sujeito desta investigação. Um olhar não limitante, mas que instiga à realização de novos processos investigativos.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel e SÁ-CHAVES, Idália. **Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica** in Formação, Conhecimento e Supervisão - Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro, Universidade, 2000.
- ALENCAR, Chico. **Educar é humanizar** in Educar na esperança em tempos de desencanto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis< RJ: Vozes, 2000.
- ASSMANN, Hugo e SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARCELOS, Valdo. **Infância, Imaginação e Ecologia: que lugar ocupam na formação de professores e professoras?** II Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental. Itajaí, SC: 2003.
- BARCELOS, V.H. L.; NOAL, F.O. (orgs).. **Educação Ambiental e literatura: a contribuição de Octávio Paz**. In **Educação Ambiental e cidadania: cenário brasileiros.**: Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2003.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2. ed. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- CNUMAD. **Agenda 21**. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.
- DUVOISIN, Ivane Almeida. **A Educação Ambiental na rede telemática**. Rio Grande, 2003. Dissertação [Mestrado em Educação Ambiental] - Fundação Universidade Federal de Rio Grande.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsch e a educação**. Coleção: Pensadores e educação. Ed. Autêntica, 2002.
- LEFF, Henrique. **Epistemologia ambiental**. Cortez editora, 2001.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998
- _____. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MORAES, Roque. **Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e inferir em discursos**, 2003. (no prelo)
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Temas Transversais. Brasília: MEC, 1998.
- Projeto político pedagógico da Escola de Ensino Fundamental Jardim do Sol. Rio Grande: RS, 2002.

RAMOS, Rafael Yus. *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya, 1997.

REIGOTA, Marcos. *A Floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O que é Educação Ambiental?* Tatuapé, Ed. Brasiliense S/A, 1994.

SILVA, Clorildes Lessa da. *Avaliação da formação da consciência ambiental numa comunidade escolar*. Porto Alegre, 2004. Dissertação [Mestrado em Educação em Ciências e Matemática] - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

TAGLIEBER, José Erno. *Reflexões sobre a formação docente e a Educação Ambiental* in ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi, BARCELOS, Valdo (Orgs.). *Educação Ambiental e compromisso social: pensamentos e ações*. Erechim, RS, EdiFAPES, 2004.