

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAROLINE LINS RIBEIRO**

**“Educação ambiental e aprendizagem dialógica:  
possibilidades e limites para a transformação da  
escola e seu entorno”**

**SÃO CARLOS**  
**Junho de 2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAROLINE LINS RIBEIRO**

Dissertação apresentada ao Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Metodologia de ensino

**Linha de pesquisa:** Processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos

**Orientador:** Amadeu José Montagnini Logarezzi

**SÃO CARLOS**  
**Junho de 2009**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R484ea

Ribeiro, Caroline Lins.

Educação ambiental e aprendizagem dialógica :  
possibilidades e limites para a transformação da escola e  
seu entorno / Caroline Lins Ribeiro. -- São Carlos : UFSCar,  
2009.

158 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2009.

1. Educação ambiental. 2. Aprendizagem dialógica.  
3. Coletivos educadores. 4. Escola democrática.  
5. Participação. I. Título.

CDD: 372.357 (20<sup>a</sup>)

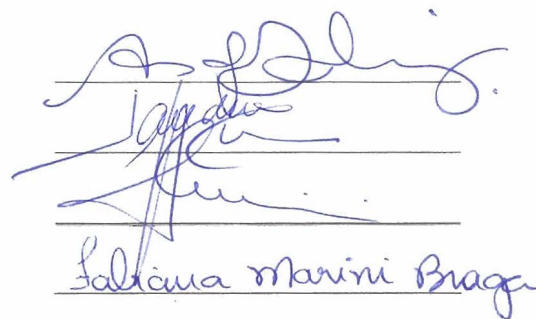
**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi

Prof. Dr. Sandro Tonso

Profª Drª Haydée Torres de Oliveira

Profª Drª Fabiana Marini Braga



Handwritten signatures of the exam board members, including Amadeu José Montagnini Logarezzi, Sandro Tonso, Haydée Torres de Oliveira, and Fabiana Marini Braga, written in blue ink on a white background.

*Dedico esta dissertação às educadoras e educadores que buscam por transformação socioambiental. Com profundo apelo diante das mazelas do mundo faço minhas as palavras de Freire: “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 das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador [...]. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros”.*  
(FREIRE, 2000, p. 66-67).

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa resulta de empenho, dedicação e da participação de muitas pessoas que contribuíram para o meu processo de formação como mulher, educadora ambiental. Foram muitos os momentos de interação, diálogo, sorrisos, dúvidas, questionamentos, (des)construção, acertos e erros, que nos motivaram a continuar caminhando por difíceis e saborosos percursos do conhecimento.

Agradeço primeiramente às duas professoras Teca e Daniela, às quais me receberam com alegria e respeito, em seus espaços de trabalho e morada. Entre chás, bolinhos e muita conversa, me ensinaram o que é a luta de ser professora e como é trabalhar na escola pública, num mundo tão cheio de malvadezas que necessita de uma educação diferente.

Agradeço a minha família linda, da qual tenho enorme respeito e admiração. Especialmente ao meu pai Roberto, minha mãe Antonia e minhas avós Zefa e Lú que sempre me apóiam nas decisões, me encorajando e me dando esperança para acreditar que as coisas são possíveis quando queremos.

Outras pessoas também colaboraram para esse diálogo e para minha vida pessoal, na minha formação no mestrado, na formação profissional. Agradeço a Emile e o Mário por me acolherem de forma tão amorosa, amiga e fraterna. Com a Emile por perto todos os obstáculos parecem fáceis de ser resolvido, agradeço pelos momentos que estivemos próximas mesmo que pelo skype, me orientando e ouvindo carinhosamente minhas angustias e dores, acolhidas nos abraços entre outros gestos de carinho. Agradeço às amigas Teca, Márcia do Grumaluc e á Zamira que contribuíram com muita alegria e compreensão.

Também agradeço ao professor Amadeu Logarezzi orientador e amigo ao qual acreditou neste trabalho, onde aprendemos muito, contribuindo para minha formação acadêmica e humana. Agradeço às professoras Fabiana e Haydée e ao professor Sandro, banca examinadora, que contribuíram generosamente com o trabalho.

Agradeço às amigas e amigos especiais que torceram muito para a realização deste trabalho: Andréa Quirino, Juliana, Denise, Igarashi, Ciranda, Luís, Japa, Diego,

Vivi, Crhis, entre outras/os que moram no meu coração e que fazem da minha vida um momento de alegria e trocas. À amiga Tássia e a Jô que me acolheram em sua morada, onde passamos momentos inesquecíveis de “sushizada” e muita capoeira. À amiga Natália que me incentivou a fazer o mestrado, compartilhando suas experiências acadêmicas e pessoais. Às amigas Kelci e Carol que tiveram contribuição fundamental nos momentos cruciais da realização deste e de outros sonhos. Às queridas amigas Aline e Amanda que compartilham comigo diversos momentos especiais, desde quando nos conhecemos no ensino fundamental.

Ao anjo que surgiu sorrateiramente em minha vida e que se demonstra a cada dia, ser um homem sensível, inteligente, companheiro e muito carinhoso, Guilherme que encanta com seu sorriso e sua paciência impaciente.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos por possibilitarem a realização deste trabalho.

## RESUMO

A pesquisa enfoca a construção do conhecimento sobre práticas docentes em educação ambiental articulada à perspectiva social, transformadora, democrática e dialógica. Contamos com a participação de duas professoras do Coletivo Educador Ambiental de Campinas-SP (Coeduca), parte do Programa Nacional de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais (Profea) orientado pelas diretrizes da política nacional de educação ambiental. Percorremos caminhos *com* as professoras identificando os obstáculos enfrentados nas suas práticas, bem como as possibilidades de superação destes, rumo à escola que desejamos. Realizamos nossa investigação com a orientação comunicativa e a metodologia qualitativa. Nos aproximamos da metodologia comunicativa crítica, que nos guiou sobre os instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise, garantindo o diálogo intersubjetivo e a reflexão, possibilitando profundo aprendizado, transformação e a discussão sobre as capacidades de interpretação da realidade feitas pelos próprios sujeitos que nela vivem. Explicitamos que a escola precisa garantir o acesso das pessoas demandando atividades e práticas contextualizadas e reflexivas sobre os problemas socioambientais da atualidade. Pensando na superação das desigualdades, intensificadas e geradas pelo sistema escolar tradicional na sociedade da informação, escolhemos a educação ambiental crítica e a aprendizagem dialógica elucidadas por autores que apostam na contribuição da educação para a transformação social. Por isso, levantamos um histórico sobre a sociedade da informação e o movimento ambientalista. A educação ambiental e seu contexto. Apontamos as bases teóricas da aprendizagem dialógica, explicitando a ação comunicativa em Habermas, a dialogicidade em Freire e a aprendizagem e o desenvolvimento em Vygotsky para fundamentar nossa pesquisa. Diante das análises percebemos junto às professoras que a força do coletivo e da participação possibilita transformações no ambiente escolar e fora dele. Um instrumento é a ação comunicativa, com propostas de transformação da realidade, ligada aos contextos, às culturas e às experiências pessoais, especialmente as interações intersubjetivas. Neste sentido, a educação ambiental crítica construída como política pública é marcada por grandes desafios enfrentados também pelos movimentos sociais, pela educação, envolvendo diferentes pessoas e instituições que lutam por uma escola e uma sociedade mais justas, igualitárias e ambientalmente sustentáveis.

**Palavras chave:** Coletivo Educador; Educação Ambiental Crítica; Aprendizagem Dialógica; Escola democrática; Participação.



## ABSTRACT

The research focuses on the construction of knowledge about teaching practices in environmental education, linked to the social perspective, transformative, democratic and dialogical. We have the participation of two teachers of the Collective Environmental Educator of Campinas (Coeduc), part of the National Training of Environmental Educators (Profea) guided by the guidelines of the national environmental education. We traveled paths with teachers identifying the obstacles in their practices and ways of overcoming these, towards the school we want. We conducted our research with the guidance of the communicative and qualitative methodology. We approach the critical method of communication, who guided us on the instruments for data collection and analysis procedures, ensuring the intersubjective dialogue and reflection, enabling deep learning, processing and discussion about the capabilities of interpretation of reality made by the subjects who live . It will explain that the school needs to ensure access for people demanding activities and practices in context and reflective about the environmental problems of today. Thinking of overcoming inequalities, strengthened and generated by the mainstream in the information society, we choose the critical environmental education and dialogic learning, elucidated by authors who bet on the contribution of education for social transformation. Therefore, we raised a record on the information society and the environmental movement, environmental education and its context. We point out the theoretical underpinnings of the dialogic learning, explaining the communicative action Habermas, Freire and dialogical in learning and development in Vygotsky to support our research. Before the analysis with the teachers realize that the power of collective participation and the possible changes in the school environment and beyond. An instrument is a communicative action, with proposals to transform reality, linked to contexts, cultures and personal experiences, especially the intersubjective interactions. In this sense, the critical environmental education built as public policy is marked by great challenges also faced by social movements, education, involving different people and institutions who strive for a school and a society more just, equitable and environmentally sustainable.

**Keywords:** Teacher collective; Critical environmental education; Dialogical learning; Democratic school; Participation.

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	1
Primavera na terra das laranjas .....	2
À sombra das embaúbas.....	3
Encantamento e arte na escola .....	4
O cerrado e algumas concepções teóricas.....	6
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	13
1.1. Sociedade da informação .....	13
1.2. Movimento ambientalista: luta por justiça socioambiental .....	18
1.3. Um breve panorama histórico da educação ambiental .....	21
1.4. Educação ambiental crítica .....	26
2. QUESTIONANDO CONCEITOS: natureza, educação, sujeito e realidade.....	30
2.1. Concepções de Natureza .....	31
2.2. Educação: fenômeno que se materializa em sociedade .....	34
2.3. Diferentes concepções de sujeito, conhecimento e realidade .....	37
2.3.1. Pensamentos rousseauianos .....	38
2.3.2. Anarquistas e marxistas .....	39
2.3.3. Crítica da crítica.....	41
2.3.4. Enfoque comunicativo .....	43
2.4. Concepções objetivista, construtivista e dialógica de aprendizagem .....	44
3. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO .....	48

3.1. Habermas e a ação comunicativa.....	48
3.2. Dialogicidade em Freire.....	54
3.3. Vygotsky – aprendizagem e desenvolvimento nas relações .....	61
3.4. Aprendizagem dialógica – AD.....	65
3.5. Aprendizagem dialógica e Coletivo Educador Ambiental de Campinas.....	79
4. METODOLOGIA: percursos, desvios e superações .....	85
4.1. Metodologia qualitativa .....	86
4.2. Metodologia Comunicativa Crítica – MCC.....	87
4.3. Compartilhando idéias: caminho metodológico com as professoras .....	90
4.4. Técnicas de orientação comunicativa e instrumentos de coleta de dados .....	92
4.5. Procedimentos de análise.....	97
5. MOMENTOS DE APRENDIZAGEM: diálogo entre pesquisadora e professoras. 100	
5.1. Antidialogicidade: exercício da solidariedade e do diálogo .....	100
5.2. Desesperança e construção de sentido: importância da coletividade.....	105
5.3. Desafios da escola: relação com a comunidade e a família .....	113
5.4. Autoritarismo e burocratização da escola .....	121
6. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E APRENDIZAGEM DIALÓGICA: considerações para uma escola efetivamente democrática, participativa e dialógica .....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140

ANEXO I: FOTOS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO COLETIVO EDUCADOR AMBIENTAL DE CAMPINAS – COEDUCA .....	146
APÊNDICE I: Quadro 1 – HISTÓRICO DOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL .....	149
APÊNDICE II: Quadro 2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONVENCIONAL E CRÍTICA.....	149
APÊNDICE III: Quadro 3 – DIFERENTES CONCEPÇÕES SUBJETIVA, OBJETIVA E INTERSUBJETIVA .....	152
APÊNDICE IV - COLETIVOS EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO..	153
APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	154
APÊNDICE VI: ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	155
APÊNDICE VII: ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO .....	157

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa partiu de algumas inquietações da pesquisadora e das práticas pedagógicas de duas professoras que participaram do Coletivo Educador Ambiental de Campinas/SP – Coeduca. Iniciamos diálogos e reflexões sobre essas ações educativas, tendo em vista as potencialidades da aprendizagem dialógica e da educação ambiental crítica.

Nossa perspectiva foi identificar os elementos que emergem nas ações educativas, apontando obstáculos ou possibilidades de transformação da escola. Nosso desejo foi contribuir para a construção de uma escola efetivamente democrática, participativa e dialógica.

Vale destacar que o Coeduca é um coletivo de instituições e pessoas interessadas na formação de educadoras/es<sup>1</sup> ambientais *em/para/com* Campinas. Tem como objetivo melhorar a qualidade de vida de toda a população; formar educadoras/es ambientais atuantes em todos os bairros de Campinas; fomentar e apoiar coletivos locais de ação socioeducativa no município (formação de outras/os educadoras/es ambientais) constituindo-se como comunidades interpretativas<sup>2</sup> e comunidades aprendentes<sup>3</sup>. (TONSO; LUCA, 2008).

Essa iniciativa partiu do Departamento de Educação Ambiental - Ministério do Meio Ambiente do Brasil (DEA/MMA), por meio do Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais – Profea, criado pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental em 2006 (VIEZZER, 2007). No capítulo 4 aprofundamos aspectos do processo formador do Coeduca.

Para nossa pesquisa é importante mencionar que a base de formação de toda esta iniciativa é inspirada na educação popular de Paulo Freire, implicando processos participativos e dialógicos. Teve também inspiração nos princípios e valores presentes no “Tratado de Educação Ambiental<sup>4</sup> para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”.

---

1 A recusa à ideologia machista implica necessariamente a recriação da linguagem, por isso nesta pesquisa, procuramos utilizar palavras que incluam as mulheres.

2 O conceito de comunidades interpretativas abarca idéias de solidariedade e participação. Pode ser aprofundado em Santos (2002).

3 Este termo baseia-se na idéia que no interior de grupos humano todas as pessoas são fontes originais de saber e constituem-se unidades sociais de vida cotidiana. As pessoas aprendem ensinando e ensinam aprendendo, partilham e criam solidariamente seus saberes. (BRANDÃO, 2005).

4 O Tratado expressa um momento único mundial marcado pela participação popular por meio dos movimentos sociais organizados, no Rio de Janeiro em 1992, onde foram fortalecidos conceitos como: coletivos, redes, temas transversais e perspectiva socioambiental em detrimento da abordagem reducionista marcada pela dicotomia ambiental/social. (CARVALHO, 2004).

Elaborado pela sociedade civil, o Tratado tornou-se marco de políticas públicas de âmbito nacional, orientando as ações do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA que se configurou como um esforço do governo federal (2003 a 2008) para a gestão da Política Nacional de Educação Ambiental, fortalecendo os processos de articulação tanto entre as iniciativas no âmbito educativo, como nas ações voltadas à proteção, recuperação e melhoria socioambiental.

O Tratado define a educação ambiental como um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida, afirmando valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a formação de sociedades socialmente justas, ecologicamente equilibradas. Focaliza a responsabilidade individual e a coletiva nos níveis local, nacional e planetário. (VIEZZER, 2007).

Nossa visão de educação ambiental identifica-se com esta concepção trazida pelo Tratado e pela educação popular de Paulo Freire. Nesta perspectiva, também nos animamos com os volumes I e II do livro “Encontros e Caminhos” referências elaboradas em âmbito nacional publicado pelo MMA.

Diante destas inspirações resgatamos, a seguir, alguns aspectos na nossa trajetória, que nos constituem como pesquisadora e educadora ambiental.

### **Primavera na terra das laranjas**

No final da primavera de 2002, meu destino tomara o rumo de Limeira - São Paulo, conhecida como capital da laranja. Iniciei o curso de Saneamento e Controle Ambiental, no Centro de Educação Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas – Ceset/Unicamp.

Meu processo de integração com a cidade e com os costumes locais se deu de maneira positiva. Fiquei encantada com a receptividade e o acolhimento das pessoas.

Durante o curso, as disciplinas tinham enfoques diferentes sobre o tema ambiental, alguns voltados para a indústria e gestão, outros para o social. Os primeiros enfoques tinham o objetivo de solucionar problemas ambientais, mudando comportamentos e desenvolvendo tecnologias sustentáveis. A disciplina de enfoque social utilizava metodologia dialógica, onde sentávamos em

círculo, indagando e refletindo sobre educação e a “questão socioambiental<sup>5</sup>”, problematizando nossa sociedade, o consumo e as formas de produção.

Na disciplina de ética e educação ambiental, por exemplo, tivemos a oportunidade de questionar a origem (raiz<sup>6</sup>) dos problemas buscando resolvê-los. Os diálogos e as reflexões desta disciplina me levou a perceber a complexidade das relações estabelecidas entre os próprios sujeitos, os sujeitos com a natureza, e o contexto histórico-cultural que condiciona as formas de atuação desses sujeitos.

Nas palavras de Freire (1983, p. 17):

os seres humanos, que não podem ser compreendidos fora de suas relações com o mundo, de vez que são “seres-em-situação”, são também seres do trabalho e da transformação do mundo. Nestas relações com o mundo, através de suas ações sobre ele, os seres se encontram marcados pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o sujeito do mundo, pois que não existe um sem o outro.

Diante das diferentes concepções de ambiente apresentadas nas disciplinas, e também na sociedade em geral, fui tomada por uma curiosidade que me levou a procurar um estágio de educação ambiental na Mata de Santa Genebra-MSG. Minha procura pelo desvelamento destas questões demarca a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, apontada em Freire como a transição do saber do senso comum para o saber crítico.

### **À sombra das embaúbas**

A Unidade de Conservação (UC) Mata de Santa Genebra é o maior remanescente de Mata Atlântica na cidade de Campinas. É administrada pela Fundação José Pedro de Oliveira. A mata reúne muitas espécies de árvores nativas e exóticas que nos presenteiam com sua beleza. As embaúbas são árvores que abrigam as formigas, elas forneciam sombra e refletiam um brilho que animava nossas práticas.

---

<sup>5</sup> Consideramos que a crise ambiental como fenômeno complexo se estrutura não apenas no contexto ecológico, mas também no contexto social. Em função disso, o termo socioambiental é destacado para enfatizar que os problemas de natureza social e ecológica são indissociáveis, apesar de tratados de forma isolada por uma leitura ideológica que os fragmentou.

<sup>6</sup> Importante mencionar que o termo “radical” deriva da palavra latina radix, que significa “raiz”. Refere-se à importância de irmos até a raiz das coisas, buscando entender a origem dos problemas ambientais, para melhor solucioná-los.

Iniciei estágio no Núcleo de Educação Ambiental (NEA), aprendendo que teoria e prática são inseparáveis. Atuei com um grupo de monitoras/es de educação ambiental, coordenado pela bióloga e companheira Andréa Quirino de Luca que, ensinou criticamente aspectos importantes da educação ambiental e me possibilitou participar de algumas reuniões do Coeca, hoje Coeduca, coordenado pelo Professor Sandro Tonso.

Trabalhei em quatro programas desenvolvidos pelo Núcleo: “Crianças do entorno”, realizado com moradoras/es no entorno da Mata, visando integrá-las/os ao espaço natural por meio de atividades práticas, conversas e oficinas; “A Mata Vai”, que compartilhava informações ambientais de maneira interativa, com palestras, maquetes, materiais visuais, com escolas que não podiam se deslocar até a Mata; “Visita aberta à comunidade” e “Trilhas interpretativas”, com escolas e com a comunidade formando grupos variados, incluindo universidades.

Minha participação se deu mais assiduamente no programa “A Mata Vai” na atividade desenvolvida em parceria com uma Associação Cultural, aproximando a educação ambiental e a linguagem artística.

### **Encantamento e arte na escola**

A parceria entre a Fundação José Pedro de Oliveira e a Associação Cultural Mamulengo Luz e Cor<sup>7</sup> – ACMLC foi concretizada em 2005, com o projeto “Uma Semente para Brotar” patrocinado pela Sanasa. Elaboramos a peça Coração Verde: Mata de Santa Genebra, com assessoria conceitual da equipe do NEA e a concepção artística do Grumaluc<sup>8</sup> Teatro de Bonecos. Realizamos com esta parceria uma oficina de confecção de bonecos com o grupo de crianças moradoras do entorno da Mata. O projeto teve continuidade com patrocínio da Petrobrás, até o ano de 2008, ampliando as atividades e o número de pessoas envolvidas. Foram realizados workshops, palestras e vivências que proporcionaram momentos de reflexão e diálogo com educadoras/es nas escolas.

---

7 A ACMLC é uma instituição do terceiro setor sem fins lucrativos, fundada em 2001 e tem como objetivo promover atividades artísticas, educativas e culturais que possam dar vida a espaços públicos ociosos. Realiza projetos englobando a perspectiva da educação ambiental, por meio de parcerias e articulações, das quais destacamos: a Fundação José Pedro de Oliveira - Mata de Santa Genebra, a Secretaria de Educação de São Carlos e o Coeduca que contribuíram com esta pesquisa.

8 O Grumaluc – Teatro de Bonecos, iniciou suas atividades em 1994 – Salvador/ BA. Confecciona seus próprios personagens (com materiais recicláveis) elabora e escolhe os textos e as trilhas sonoras. Institucionalizado em 2003 como empresa de eventos, tem como carro chefe o projeto patrocinado pela Sanasa que, promove apresentações nas escolas da rede municipal de Campinas.



Estar na escola pública me possibilitou compreender algumas de suas limitações e aspirações. Entendo a escola como um espaço de possibilidades de transformação e de importantes momentos para construção do conhecimento; espaço de trocas nas relações sociais, de conflitos, de negociações, de alianças e de imposições.

Sem “otimismo ingênuo<sup>9</sup>”, compartilho da idéia de que a escola, se transformada, pode contribuir para a formação e conscientização de cidadãos competentes e atuantes na sociedade, de maneira que sua prática educativa tenha o objetivo central de fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade, para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização de educandas/os, destacando seu universo vivencial, sem desprezar os conteúdos científicos, cuja apropriação (ter propriedade) ainda é particularizada e restrita a uma parcela da população. (CORTELLA, 2008, p. 125).

A partir desta experiência na Mata, optei por desenvolver o Trabalho de Graduação Interdisciplinar – TGI sobre arte educação e educação ambiental, com base na discussão sobre a inter – transdisciplinaridade. O foco deste trabalho estava nas percepções das crianças frente ao espetáculo teatral da ACMLC e tinha como tema o consumismo e a utilização de elementos lúdicos para o processo de ensino e aprendizagem.

Concluída a formação na área ambiental, fui contratada pela ACMLC de 2007 a 2008, e a função delegada foi a de assessora ambiental, através da qual desempenhei atividades pedagógicas de formação continuada com docentes, desenvolvidas e coordenadas por Emile Miachon<sup>10</sup> que me auxiliou a compreender o que é generosidade, paciência e determinação. Neste período, articulamos novas parcerias com a Estação Ambiental de Joaquim Egídio, o Museu de História Natural, o Aquário do Bosque dos Jequitibás e o Museu Dinâmico de Ciências do Taquaral. O novo patrocínio efetivou maior dimensão ao projeto e permitiu-nos contemplar diferentes escolas públicas de Campinas e outras cidades.

---

9 O otimismo ingênuo atribui à escola uma missão salvadora, com tarefas quase religiosas por vocação. Considera a educação como uma alavanca do desenvolvimento e do progresso e atribui a ela uma autonomia absoluta. A escola não está ligada às classes sociais específicas e serve todas as pessoas com neutralidade. As educadoras e os educadores são romanticamente agentes do bem comum. (CORTELLA, 2008, p. 131-133).

10 Emile Miachon é autora da dissertação “Abordagem cultural na prática pedagógica: uma experiência com o teatro de bonecos” e dedicou-se amorosamente à articulação de parcerias para a realização do projeto. Coordenou os workshops, oficinas e círculos de cultura, agregando ao projeto a solidária e adorável “Zamira”, eco-brinquedista educadora que, entre poemas de vassouras e jogos nos alegrou com sua dedicação.

Em função de ingressar no mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, articulamos com a Secretaria de Educação desta região, as atividades do projeto “Uma semente para brotar”, que priorizou as escolas que participam do processo<sup>11</sup> comunidades de aprendizagem<sup>12</sup>.

### **O cerrado e algumas concepções teóricas**

O encontro com o cerrado de São Carlos se deu com o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e paulatinamente com as atividades realizadas nas escolas “comunidades de aprendizagem”. Cabe destacar que as comunidades de aprendizagem são consideradas espaços escolares em que familiares e outros voluntários do entorno possuem papéis importantes nas atividades pedagógicas e de gestão escolar. Seu funcionamento se democratiza radicalmente na direção de um aprendizado de máxima qualidade para as crianças, os adolescentes e os adultos, articulando escola-família nas atividades que transformam a vida escolar em várias dimensões. (ELBOJ et al., 2002).

O termo comunidades de aprendizagem, ao qual aqui nos referimos, não é o mesmo termo trazido por Brandão (2005). Porém, estes convergem em muitas de suas propostas sobre como aprendemos e ensinamos num processo coletivo e simultâneo. As comunidades de aprendizagem, aqui referidas, estão originalmente relacionadas aos estudos do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – Crea e à Escola de Pessoas Adultas da Verneda-Saint Martí, localizados em Barcelona, em experiência que tem sido há cerca de duas décadas base para a criação e o desenvolvimento do conceito de aprendizagem dialógica. (MELLO, R., 2006).

No Brasil, em decorrência do trabalho da professora Roseli Rodrigues de Mello, os princípios e as ações das comunidades de aprendizagem, conceito com sentido particular explicado anteriormente, estão presentes na UFSCar, particularmente no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – Niase. Este núcleo trabalha, desde 2003, com escolas que escolheram se transformar em comunidades de aprendizagem. Para isto, passam por processos de transformação social e cultural do centro educativo e de seu entorno, baseando-se nos princípios

---

11 A palavra processo, ao invés de projeto, explicita o trabalho contínuo e permanente desenvolvido por este grupo.

12 Para aprofundamento do tema, sugerimos Braga (2007).

da aprendizagem dialógica, mediante uma educação participativa da comunidade, considerando as particularidades próprias de cada contexto social, cultural e político.

Apontamos que o conceito de aprendizagem dialógica – AD, utilizado pelas comunidades de aprendizagem, corresponde a uma concepção de aprendizagem fundamental para a nossa pesquisa. A AD tem como base teórica obras de Freire (2003, 2005) e Habermas (1987) e é válida para diferentes contextos. A concepção de educação é de processo que ocorre ao longo da vida, nas interações com base no diálogo. Apresentamos os oito princípios da AD que se completam e interagem: o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido, a solidariedade, a igualdade de diferenças e a emocionalidade. (FERRADA; FLECHA, 2008).

A fim de ampliarmos a compreensão das bases teóricas da AD destacamos que Habermas (1987) apresenta uma visão dual da realidade delineada em sistema e mundo da vida. O sistema para o autor não determina o mundo da vida, a partir de onde os sujeitos capazes de linguagem e ação têm a possibilidade de coordenar intersubjetivamente ações transformadoras da realidade, ainda que sob o condicionamento do sistema, que em geral tem colonizado o mundo da vida.

Em relação às teorias de Freire em torno da dialogicidade, temos que o diálogo é um fenômeno humano revelador ilustrado pela palavra verdadeira que é a interação e a interdependência das dimensões ação e reflexão – *práxis*, fundamentais para a transformação da realidade e para a denúncia e o anúncio verdadeiros do mundo. Aprofundaremos este assunto no capítulo 3.4.

Estes autores contribuem para a superação da visão dominante, quando concebem que o mundo não *é*, mas *está sendo*. O mundo e a história devem ser construídos pelas mulheres e homens que nele vivem e o transformam de maneira intersubjetiva. A realidade é uma construção humana que não depende dos significados que as pessoas, individualmente atribuem ao mundo, mas sim dos significados construídos intersubjetivamente com a interação dos mundos objetivo, social e subjetivo.

Estas bases teóricas revigoraram minhas esperanças para empreender ações que possibilitem a “mudança do mundo que implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação”. (FREIRE, 2000, p. 37).

Acredito que a denúncia de uma situação desumanizante sem o anúncio de sua superação nos induz a uma visão fatalista que nos imobiliza, negando a possibilidade de transformação da realidade que, por sua vez, vem sendo condicionada (porém não determinada) pelas estruturas sociais, que são passíveis de transformação.

Vale considerar que as concepções estudadas e o aprendizado decorrente da minha trajetória possibilitaram reflexões sobre educação ambiental, na perspectiva crítica e comunicativa. Essa teoria é coerente com as perspectivas até aqui apresentadas. A educação ambiental, na perspectiva crítica e comunicativa, implica no reconhecimento da complexidade da realidade pela sua problematização dialética, em que os sujeitos são capazes, por meio da reflexão intersubjetiva e do diálogo, de fazer escolhas autônomas e interativas que podem significar transformações sociais importantes, indicando a necessidade de revisão das estruturas que colonizam o mundo da vida, isto é, que condicionam a vida cotidiana.

Fazemos nossas as palavras de Logarezzi (2008, p. 3):

se o meio ambiente precisa mudar muito e urgentemente, tal mudança não pode prescindir do ser humano, porque são as ações antrópicas que têm causado a crise ambiental e somos a única espécie capaz de alguma correção de rota, pois só nossa consciência de mundo permite fazer história. Além disso, o próprio ser humano também é naturalmente parte desse ambiente e não deveria dele ter se apartado como no modelo de civilização hoje dominante.

Pensando sobre o modelo de civilização hoje dominante, concordamos com Milton Santos (2000) quando este afirma que vivemos num mundo onde, de um lado, é mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais os frutos são os novos materiais artificiais e, de outro, há a aceleração contemporânea de todas as vertigens informacionais que nos fazem acreditar no mundo como uma fábula, onde a repetição apresenta uma crença aparentemente sólida de interpretação.

A “aldeia global”, conceito com o qual Santos (2000) denomina a sociedade globalizada, nos faz crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas, a partir de um mito de encurtamento das distâncias, das noções de tempo e de espaço. Desta maneira, temos o fortalecimento de um mercado avassalador, apoiado pela mídia e pelos sistemas informacionais, que intensifica o culto ao consumismo, apresentado como capaz de homogeneizar o planeta e intensificar as diferenças locais, num contexto em que a desigualdade, a pobreza e a exclusão marcam o cotidiano da grande maioria da população.

Nesta perspectiva, reconhecemos que a questão ambiental não é somente a sustentabilidade dos recursos naturais, mas sim formas sociais específicas e desiguais da apropriação e uso desses recursos e seus impactos. Acreditamos que os mecanismos de desigualdade ambiental estão imbricados aos mecanismos de desigualdade social, apontando desafios que implicam o fazer educativo incorporado às questões ambientais, levando em conta os diferentes contextos socioculturais.

Concordamos com Loureiro (2006), quando este nos alerta para não reproduzirmos as desigualdades causadas pelo sistema de produção vigente, em diferentes âmbitos, sociais, culturais e ambientais. Pois, quando qualificamos uma ação como danosa ao equilíbrio ecossistêmico, precisamos ter lucidez da ação a que estamos nos referindo, por quem foi realizada, com quais interesses e dentro de quais códigos de valores. Assim, podemos efetivamente compreender o que significa o humano na natureza e como qualificar e dimensionar o tipo de relação e de impacto que ocasionamos.

Neste cenário de degradação ambiental, precisamos repensar a importância das ações educativas, principalmente sobre o sentido que esta ganha na relação entre os seres-humanos e estes com a natureza. O modo como definimos natureza é estritamente histórico e cultural, a partir das relações sociais, do modo de produção e da organização dos diferentes contextos.

Desta forma, ignorar a capacidade de historicizar é atuar de modo ingênuo na ação educativa. Como consequência dessa ingenuidade, muitas vezes ouvimos pessoas dizerem que querem salvar o planeta e a vida, quando na verdade estão reproduzindo as desigualdades sociais advindas do processo de exploração da natureza (matéria-prima) e do ser humano (da natureza como totalidade).

Escolhemos para esta investigação, contrapondo tais desigualdades, teorias que contribuem para ações educativas na direção da solidariedade humana, com o anúncio de caminhos para a superação dos obstáculos enfrentados. O processo de aprendizagem coletiva, comunicativa e contextualizada pode superar a alienação humana, as desigualdades e a visão fatalista do mundo que, integra apenas ações com caráter denunciativo.

Utilizamos, então, obras de autores/as como Loureiro (2006), Layrargues (2004) e Carvalho (2004), que apresentam aspectos importantes sobre a educação ambiental crítica e que nos parecem convergir, em muitos dos seus desafios, com a aprendizagem dialógica.

Por sua vez, a AD pode contribuir para superarmos os diferentes obstáculos que reproduzem desigualdades socioambientais. Estas/es e autoras/es consideram a educação ambiental como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos e na superação das formas de dominação.

Assim, a educação ambiental e a AD não atuam somente no plano das idéias e da transmissão de informações, mas no plano da existência, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções e pelo compromisso com o outro e com a vida.

Sentimos a necessidade de qualificar a educação em educação ambiental crítica, transformadora e/ou emancipatória. Carvalho (2004), Loureiro (2006) e Layrargues (2004) nos ajudam a pensar em argumentos e categorias conceituais que sinalizam a compreensão crítica da educação ambiental e da sua identidade. Possibilitam-nos compreendê-la em seu sentido educativo e transformador, contrapondo-a ao bloco hegemônico que considera o fazer pedagógico como um “fazer” comportamentalista e tecnocrático, responsável por “ecologizar” a ética e a cultura, desconsiderando o necessário questionamento da realidade para que todas/os possam ser sujeitos da transformação:

a utilização dos termos emancipatório, transformador, crítico ou popular junto ao ambiental convém para marcar um posicionamento específico de educação ambiental com o entendimento próprio do que é educar e da visão ambientalista, contrário aos padrões dominantes desta que, mesmo se dizendo integradora, promove em seu fazer distorções conceituais e dicotomias. (LOUREIRO, 2006, p. 34).

Chama-nos a atenção quando Loureiro relata que o debate inserido atualmente na educação ambiental ainda apresenta aspectos conservadores da educação. Tais aspectos hierarquizam o saber científico sobre o popular; trazem solução técnica descolada das relações de poder e da política; apresentam “caminho para a salvação planetária”, associada exclusivamente ao plano da ética e da consciência, consideradas fora da organização social.

Por isso a importância de teorias que nos ajudam não só a identificar, mas a superar os diferentes tipos de desigualdades e desníveis epistemológicos que estão “cobrindo nossos olhos”. Assim, a relevância desta pesquisa se dá pelos estudos das teorias da aprendizagem dialógica somadas às teorias da educação ambiental crítica, tendo em vista os obstáculos e os elementos

transformadores presentes nas ações de educação ambiental a partir do diálogo realizado com professoras. Temos em vista o desejo de democratização da escola.

Caminhamos nesta investigação, utilizando a metodologia qualitativa e ferramentas da metodologia comunicativa crítica MCC, apresentada com mais detalhes no capítulo 4, a fim de responder a seguinte *questão de pesquisa*:

Quais fatores se apresentam como obstáculos e quais são transformadores para que educadoras/es realizem práticas de educação ambiental crítica na perspectiva de uma escola efetivamente participativa, democrática e dialógica?

Traçamos como *objetivo* do nosso trabalho:

Contribuir com a construção do conhecimento sobre práticas docentes em educação ambiental articuladas à perspectiva social, transformadora, efetivamente democrática e dialógica a partir das experiências de duas participantes do Coletivo educador ambiental de Campinas – Coeduca, baseado no Profea.

Para o desenvolvimento da temática investigada, no intuito de respondermos esta questão, organizamos o trabalho em seis capítulos.

No *primeiro capítulo* nos aproximamos do foco da pesquisa fazendo um breve histórico sobre a sociedade de informação e sobre o movimento ambientalista, no contexto de luta por justiça socioambiental. Apresentamos um panorama sobre a educação ambiental e nossa opção conceitual – educação ambiental crítica.

No *segundo capítulo* trazemos diferentes conceitos de natureza, educação, sujeito e realidade. Esta discussão fundamenta nossa escolha teórica sobre educação ambiental, a partir das análises de autores que criticam a educação tradicional. Trazemos as correntes da educação representadas pelos pensamentos rousseauianos, anarquistas e marxistas, pela crítica da crítica e pelo enfoque comunicativo. Estas correntes teóricas nos possibilitam compreender as concepções objetivista, construtivista e dialógica de aprendizagem.

No *terceiro capítulo* apresentamos as bases teóricas da aprendizagem dialógica. Explicitamos a ação comunicativa em Habermas, a dialogicidade em Freire; e a teoria da aprendizagem em Vygotsky. Estas escolhas fundamentam nossa pesquisa.

O *capítulo quatro* foi reservado para nossos apontamentos referentes à metodologia. Utilizamos a metodologia qualitativa e alguns aspectos da metodologia comunicativa crítica que nos orientaram sobre o uso de instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise, garantindo a elaboração da questão de pesquisa *com* as professoras.

No *capítulo cinco* analisamos os elementos facilitadores e limitantes enfrentados nas práticas educativas referentes à educação ambiental. Destacamos alguns relatos para análise, obtendo a validação e compreensão dos dados com as professoras. Dialogamos na perspectiva da transformação da escola no sentido de torná-la efetivamente democrática, participativa e dialógica.

Finalizamos nossa caminhada *no capítulo seis*, apresentando as considerações finais, articulando os aspectos teórico-metodológicos estudados como consequência do percurso empreendido, partilhando as contribuições para educadoras/es qualificarem suas práticas em relação aos conteúdos da educação ambiental. Por fim, sugerimos algumas pistas para trabalhos posteriores que venham a se utilizar dos conhecimentos aqui produzidos.



## **1. CONTEXTUALIZAÇÃO: sociedade, movimento ambientalista e educação ambiental**

O território é onde vivem, trabalham, sofrem e sonham todos os brasileiros. Ele é, também, o repositório final de todas as ações e de todas as relações, o lugar geográfico comum dos poucos que sempre lucram e dos muitos perdedores renitentes, para quem o dinheiro globalizado – aqui denominado ‘real’ – já não é um sonho, mas um pesadelo. (SANTOS, 1999, p. 5).

A fim de ampliarmos nossa compreensão sobre a pesquisa, trazemos neste capítulo a contextualização da sociedade da informação a fim de entendermos a crise civilizacional de caráter socioambiental que, tem vínculos explícitos com o modelo de organização da nossa sociedade. Apresentamos a educação ambiental como fruto do movimento ecológico que questiona este modelo de organização e cujo pano de fundo encontra-se não somente nas relações estabelecidas entre sociedade e natureza, mas no seio da própria sociedade. Isto significa que a crise ambiental não é sinônimo de uma crise ecológica. Não é exatamente a relação humano x natureza que se encontra fora de sintonia, mas as próprias relações sociais que permanecem com uma base conflituosa. (LAYRARGUES, 2002).

### **1.1. Sociedade da informação**

A sociedade que vivemos apresenta inúmeros paradoxos. De uma parte, os avanços das ciências e da tecnologia global permitem viver mais tempo, diminuir a mortalidade infantil, reduzir a fome no mundo, diminuir a explosão demográfica, produzir de forma mais sofisticada, satisfazer novas necessidades. De outra parte, a desigualdade da distribuição das benfeitorias nunca foi tão grande entre os que se aproveitam do progresso e aqueles que não têm acesso a ele. No mundo onde nunca houve tanta produção de riqueza, somente 20% da população mundial consomem mais de 80% da riqueza produzida, e 80% da população tentam sobreviver com 20% dessa riqueza. Para exemplificar este fato, temos que no mundo, existem aproximadamente 826 milhões de pessoas desnutridas e dois bilhões de pessoas sofrem de má nutrição. (BADUE, et al., 2005).

Com estas informações, fica explícito que, na sociedade, os modos dominantes de produção e de distribuição de renda além de gerar enormes riquezas, ignoram os problemas socioambientais que provocam. Somos controlados e sustentados por lógicas financeiras que acentuam a concentração econômica com o único objetivo de aumentar o lucro dos investidores.

O sistema produtivo e a concentração de riqueza material e monetária excluem milhares de seres humanos, deixando à margem pequenos produtores rurais e urbanos, famílias inteiras que não têm acesso aos direitos fundamentais – de alimentação, de moradia, de educação, de saúde, de trabalho – que lhes permitam viver dignamente. “Ao mesmo tempo, essa lógica econômica acentua a destruição dos recursos naturais do planeta e a biodiversidade, poluindo os bens comuns essenciais à vida”. (ibid., p. 17).

Pensando em propostas educativas coerentes com as necessidades da sociedade atual, antes devemos fazer uma análise geral das mudanças que vêm acontecendo nas últimas décadas. Iniciamos pela compreensão do período 1960 – século XXI, no qual o princípio do mercado torna-se colonizador dos princípios do estado e da comunidade com o surgimento do neoliberalismo. Este período é marcado pelo crescimento explosivo dos mercados mundiais e pelo conseqüente enfraquecimento da possibilidade de regulação nacional das relações econômicas e comerciais estabelecidas entre as empresas. Nestas cinco décadas, assistimos ao crescimento desenfreado das grandes empresas e da extração de recursos naturais em detrimento das relações de trabalho.

Assistimos ao fenômeno da mercantilização e à digitalização da informação, ao surgimento de zonas de processamento de exportação, ou seja, bolsões de mão-de-obra semi-escrava em países pobres para atender à demanda produtiva de grandes multinacionais, em troca de salários de miséria, e à consolidação da crise ambiental com a exacerbação do efeito estufa, do aquecimento global, a escassez da água e das fontes energéticas.

Segundo Flecha, Gómez e Puigvert (2001) a sociedade da informação<sup>13</sup>, emerge nos anos de 1970 após a guerra do petróleo, como designação mais adequada à fase de desenvolvimento do capitalismo em que os recursos humanos se sobrepõem aos recursos materiais. Tal processo, deriva do avanço das tecnologias que tornam a informação um elemento central, exigindo novas demandas educativas nos âmbitos produtivos.

A sociedade da informação foi uma das condições fundamentais para a globalização, momento que se inicia o debate sobre a homogeneização cultural (TOURAINÉ, 1997) e que,

---

<sup>13</sup> O conceito de sociedade de informação, assim como sociedade de consumo, sociedade do risco, sociedade global, entre outros conceitos, são estudados por diferentes autores com o intuito de caracterizar o emblema social e suas implicações políticas, econômicas, culturais, demográficas, geográficas, linguísticas, religiosas, étnicas, de gênero e outras esferas da realidade, a fim de contribuir para instituir a formação social e global com uma totalidade histórica e teórica. (IANNI, 2003)

segundo Ianni (2003), envolve uma ruptura simultaneamente histórica e epistemológica que provoca obsolescências e ressurgências de realidades e de formas de pensamento que causam impactos na sociedade, marcada por intrínsecos mecanismos de exclusão social e pela luta dos movimentos sociais, por justiça e democracia<sup>14</sup>.

O processo de globalização manifesta-se como novo ciclo de desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo industrial e informacional. O capitalismo industrial, herança que nos chega da sociedade industrial, procedente do século XVIII, é marcado pela centralização do poder político. A estrutura do capitalismo industrial exige grande número de pessoas trabalhando em linhas de produção e montagem e divide-se em três grandes setores: primário ou agrário, secundário ou industrial e terciário ou de serviços. (FLECHA, GÓMEZ e PUIGVERT, 2001).

A passagem do modelo de produção industrial para o modelo de produção informacional origina a sociedade da informação, bem como o setor quaternário, pautado no processamento da informação e da sua divulgação em grande escala. Este setor exige pessoas e empresas, com alta qualificação, capazes de selecionar, controlar, processar e fazer circular informações relevantes. (ibid., p. 90).

Reafirmando essa idéia, segundo o Crea (1998), estamos presenciando um fenômeno caracterizado por um processo de polarização que torna a sociedade dual ou dos terços. Nesta divisão, o primeiro grupo, representado por um setor privilegiado da sociedade, possui uma relação favorável com o mercado de trabalho, conseguindo os melhores postos, com empregos e atividades fixas bem remuneradas. O segundo grupo apresenta uma relação eventual como o mercado de trabalho, com trabalhos esporádicos, autônomos ou sem contratação. O último grupo é formado por aquelas pessoas que são permanentemente excluídas do mercado, por não terem acesso, e, principalmente por não saberem processar e utilizar as tecnologias de informação.

Não podemos dizer que as pessoas que tem acesso à informação, são as mesmas que possuem o poder, mas sim aquelas que decidem quem pode usar e a serviço do que utilizá-las. Isto significa que temos pessoas que dominam a informação, as que acessam quando precisam e

---

14 Importante ressaltar que o conceito de democracia que aqui utilizamos se refere ao sentido etimológico da palavra: democracia vem do grego (demos, povo; kratos, poder) e significa poder do povo. Nos referimos à democracia como projeto de sociedade que valoriza a participação do sujeito na definição das políticas públicas, tendo em mente o fortalecimento da cidadania.

aquelas que não possuem acesso, reforçando e gerando exclusão social<sup>15</sup> e desigualdade. Importante lembrar que as desigualdades sociais embora ocupem o centro da questão, não se definem apenas pelo critério de classe social. Existem diferentes eixos de exclusão relacionados, como de gênero, etnia, idade, escolaridade, território que passam a compor a trama das desigualdades.

No âmbito educativo, os mecanismos de manutenção das exclusões, por meio de pretensões de poder, se dão com a distribuição e o acesso desigual dos saberes valorizados para os setores de exclusão (classe social, gênero, etnia ou idade) que tem seus saberes desqualificados, apesar de serem saberes ricos e complexos advindos do enfrentamento de situações-limite de sobrevivência, a partir de criatividade, comunicação e solidariedade. (FLECHA, 1994, p. 61).

Nesta perspectiva, o acesso à educação de qualidade<sup>16</sup> para todas as pessoas pode melhorar a situação dos que são desfavorecidos, assim como hierarquizar os postos de trabalho. A importância do conhecimento se dá em todos os setores, sobretudo em consequência da informatização e do processo de globalização das telecomunicações. Assim, não precisamos acumular informações, mas sim saber acessá-las e processá-las, transformando-as em conhecimento.

Constatamos que a predominância da difusão de dados e informações (e não de conhecimentos) está sendo possível graças às novas tecnologias que estocam o conhecimento, de forma prática e acessível, em gigantescos volumes de informações que são armazenadas, permitindo a pesquisa e o acesso de maneira relativamente simples e flexível. Temos como exemplo a Internet que a partir de qualquer sala de aula do planeta, pode-se acessar inúmeras bibliotecas em muitas partes do mundo.

As novas tecnologias permitem acessar conhecimentos transmitidos não apenas por palavras, mas também por imagens, sons, fotos, vídeos etc. Nos últimos anos, a informação

---

15 Na definição de Gómez et al., (2006) temos que exclusão social é aquela que se produz quando se limita a participação das pessoas e/ou grupos nos âmbitos econômicos, políticos, sociais e/ou culturais – incluímos aqui o ambiental.

16 Entendemos por educação de qualidade aquela que permite adquirir as habilidades e os conhecimentos necessários para desenvolver-se na sociedade atual superando desigualdades. (ELBOJ et al., 2002)

deixou de ser uma área ou especialidade para se tornar uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza<sup>17</sup>. (GADOTTI, 2000).

Diante disto, muitas iniciativas preocupadas com o acesso crítico das informações vêm sendo realizadas nos últimos anos. A educomunicação<sup>18</sup>, por exemplo, tem se afirmado como um campo de intervenção social que procura incluir a comunicação no processo da mediação educacional. Este campo, segundo Schaun (2002) caracteriza-se por atividades de intervenção política e social fundamentadas no desejo de análise crítica do papel dos meios de comunicação que atuam no âmbito do ensino formal e informal. As práticas de intervenção social da Educomunicação constituem-se em ações, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (presenciais e virtuais), partindo da compreensão da importância da ação comunicativa para o convívio humano, para a produção do conhecimento.

Por fim, concluímos que a sociedade da informação implanta-se num sistema desigual, em três diferentes momentos: primeiramente, na mudança da valorização dos recursos materiais para os intelectuais, convertendo o processamento da informação em fator determinante para mobilidade social; no segundo momento, temos a hegemonização das tecnologias que passa a priorizar novas formas de vida de maneira desigual entre os diferentes setores da população; o terceiro momento, caracterizado pela dissolução dos valores solidários, acirrada pela implantação do neoliberalismo que atua contra os movimentos de emancipação. (FLECHA, 1994).

Entre os movimentos sociais que lutam por emancipação e que questionam o modelo de produção vigente e as desigualdades que este modelo intensifica e gera, destacamos na próxima sessão o movimento ambientalista, caracterizado pela luta por justiça socioambiental.

---

17 Importante ressaltar nossa contraposição ao pensamento de autores como Sánchez Gamboa (1997, p. 40-41) quando defende que somente informações que geram dispersão, divertimento, ideologias é que são democraticamente divulgadas, conduzindo a uma sociedade de consumidores de informações inúteis. Entendemos que a informação pode ser também um elemento emancipatório, desde que se saiba a favor de quem e para que estamos a utilizando.

18 Conceito desenvolvido por pesquisadoras/es do NCE – Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – como campo emergente de prática social. No final dos anos 1990 o Ministério da Educação reconheceu o conceito de educomunicação, como campo emergente de intervenção social e de prática profissional. Destaque para a recepção crítica dos meios de comunicação, a mediação tecnológica em espaços educativos, a expressão comunicativa através das artes e a gestão da comunicação em espaços educativos”.

## **1.2. Movimento ambientalista: luta por justiça socioambiental**

Os questionamentos mais contundentes à civilização e o atual modelo de produção, surgem de atores sociais que apresentam resistências ao capitalismo e suas diferentes formas de exclusão, ganhando espaço nos debates públicos no final da década de 1960. Por exemplo, os movimentos estudantil, pacifista, antinuclear, de contracultura, de defesa dos direitos humanos, feminista etc.

Na década de 70, quando emerge a sociedade da informação, um conjunto de ações, entidades e movimentos sociais denunciavam riscos e impactos ambientais agravados pelo modo de vida das sociedades industriais. Dentre os movimentos de emancipação que entram em cena no Brasil, o movimento ambientalista, surge durante o processo de redemocratização e abertura política do país, apresentando tendências afinadas e antagônicas sobre o entendimento do humano na natureza e ao projeto societário contestador e libertário<sup>19</sup>. (CARVALHO, 2004; LOUREIRO, 2006).

Este movimento ganha força na década de 80 e 90, quando houve progressivo diálogo e aproximação entre as lutas ambientalistas e os movimentos sociais urbanos, contexto em que jovens e outras pessoas motivadas pela construção de novas relações entre sociedade, e sociedade-natureza, lutam por autonomia e emancipação em relação à ordem dominante. Questionavam a poluição, o modelo de produção e consumo, a concentração urbana, a insalubridade da vida em cidades mal planejadas e “inchadas”.

Concordamos com a perspectiva trazida por Loureiro (2006), segundo a qual o movimento ambientalista é um movimento plural com finalidades de mudança social nas dimensões sociológica, histórica e política, composto por atores sociais individuais e coletivos que se contrapõe ao individualismo, à fragmentação dos saberes e a racionalidade instrumental, com propostas de repensar o destino do planeta a partir da relação entre partes e todo.

Na conjuntura da globalização, a percepção da crise ambiental como questão social, desperta com o lema ecológico “agir local e pensar global”, revelando a compreensão das realidades locais afetadas por ações, decisões e políticas definidas internacionalmente. A

---

<sup>19</sup> Um exemplo de luta social que adquiriu dimensões ambientalistas e transformou-se em causa apoiada internacionalmente, foi a do seringueiro da Amazônia, liderada por Chico Mendes.

expressão faz sentido se constatamos nos impactos ambientais localizados as consequências dos princípios econômicos dominantes. São exemplos, as toneladas de resíduos tóxicos dos países industrializados remetidos aos países “subdesenvolvidos”, a ação da chuva ácida numa região diferente daquela que a produz, os desequilíbrios climáticos que alcançam dimensões globais. (CARVALHO, 2004). Vale destacar ainda, as enchentes ocorridas nos estados do norte e nordeste brasileiro neste outono de 2009.

A complexidade do lema ecológico, quando reproduzido sem criticidade nas escolas, mídias, discursos governamentais, ongs, órgãos multilaterais, jornais, meios de disseminação de valores, representações e imagens, geram riscos de construirmos conhecimentos afirmativos “globalizados”, induzindo à interpretações tendenciosas, representadas pelo discurso dominante. Como a visão que supõe a existência de uma distribuição equânime<sup>20</sup> dos “recursos” ambientais, bem como das consequências e dos impactos causados pela destruição deste. (CARVALHO, 2004; PACHECO, 2008).

O movimento ambientalista se coloca contrário a essa concepção de sociedade capitalista e luta por justiça socioambiental, a fim de alcançar instâncias intragovernamentais. Defendem a diferença na igualdade de direitos, a prevenção do ambiente, a denúncia de fatos que comprovem as ações poluidoras e os impactos socioambientais adversos e desproporcionais que atingem comunidades desprivilegiadas e desprotegidas socialmente.

São muitos os exemplos de grupos sociais, cujo modo de vida é indissociável do ambiente, que sofrem intensamente com as injustiças ambientais<sup>21</sup>: indígenas, pescadores, quilombolas, extrativistas, posseiros. Eles dependem do livre acesso ao meio ambiente saudável para a sua subsistência e reprodução. Temos também grupos sociais urbanos, deslocados de suas áreas de origem por grandes empreendimentos “desenvolvimentistas”. Estes grupos sociais como populações negras, vítimas das barragens, imigrantes, sem terra, indígenas, ciganos e afro-indígenas, são colocados à margem da sociedade. (MELLO, C., 2008).

---

20 O mito de equidade social e ambiental surge como expressão particular mais amplo da sociedade aberta, em que homens ou mulheres, pobres ou ricos, de qualquer raça, sexo ou religião são definidos como iguais. (IANNI, 2004, p. 132)

21 Injustiça ambiental é o mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis. (CARVALHO, 2004).

Exilados, confinados em assentamentos ou reservas e com a imposição de outras formas de vida, os grupos ficam alheios às suas tradições culturais, sem condições de subsistir nos centros urbanos. Dificilmente conseguirão conquistar algum espaço para viver com dignidade, assim, acabam ocupando os piores solos no território urbano: zonas de risco, favelas, subúrbios, entorno de fábricas, lixões e áreas sujeitas a deslizamento, a enchentes, a doenças e a violência urbana. Servidos precariamente de saneamento, saúde, transporte e educação ficam à margem da cidadania, que é direito de todas e todos. (CARVALHO, 2004).

Para entendermos esta cruel situação, basta notarmos as inúmeras denúncias que envolvem impactos ambientais, sejam em área urbana ou rural, presentes no levantamento inicial do Mapa de Conflitos causados pelo racismo ambiental<sup>22</sup> no Brasil. São exemplos destes conflitos: a contaminação do solo por resíduos tóxicos no Amapá, onde o Conselho das Comunidades Afrodescendentes conseguiu vencer a luta contra os resíduos de manganês deixados pela ICOMI na Serra do Navio após 30 anos de exploração do minério; na Bahia, em que habitantes de bairros negros ainda geram crianças que “nascem” mortas ou inteiramente deformadas, em consequência da contaminação provocada pela Companhia Brasileira de Chumbo ao longo das décadas; no Ceará, os índios jenipapo-Kanindé continuam sua luta contra a empresa Ypióca que explora a água da sagrada Lagoa Encantada, para alimentar os 4.000 hectares de monocultura de cana para a produção de cachaça, poluindo com vinhoto o lençol freático da reserva. (PACHECO, 2008, p. 12).

O quadro até agora retratado exige que nos posicionemos criticamente, não podemos acreditar ingenuamente que é possível reverter esse quadro de exploração e desigualdade socioambiental apenas com a diminuição per capita do consumo, mudando hábitos familiares e comunitários. Se agirmos assim, estamos deslocando, e/ou centralizando a responsabilidade dos impactos ambientais para os sujeitos e eximindo a responsabilidade do modelo de produção das grandes indústrias poluidoras.

---

22 O conceito de racismo ambiental contempla a análise dos relatos de degradação social, cultural e ambiental em que estão imersas comunidades inteiras, por pressões historicamente impostas. Este conceito aprofunda a estratificação de pessoas (por raça, etnia, status social e poder) e de lugar (bairros periféricos das cidades, áreas rurais, reservas indígenas, terreiros de candomblé, comunidades quilombolas e pescadores), nos desafiando a ampliar nossas visões de mundo e a lutar por um novo paradigma civilizatório, por uma sociedade igualitária e justa. (PACHECO, 2007, apud PACHECO, 2008, p. 11).



Isso não significa que a coerência entre valores pessoais e atitudes não seja fundamental, mas sim, que existem níveis diferentes de responsabilidade pela escassez, além da esfera pessoal e de situações particulares. (LOUREIRO, 2006).

Assim, precisamos construir alternativas e estratégias para revertermos tais situações, sobretudo na luta por uma vida mais digna e pelo exercício da cidadania ativa. Precisamos pensar que as injustiças ambientais sofridas pela população urbana ou pelas populações tradicionais, muitas vezes silenciadas, sejam entendidas como uma causa maior, como parte da luta contra o modelo de desenvolvimento desumanizante e excludente.

Empreender essa luta requer de todas e todos articulações e cumplicidade, desde as populações atingidas, os movimentos sociais, a academia, as ongs e educadoras/es, na elaboração de políticas públicas em torno de um projeto efetivamente democrático, visando uma sociedade igualitária e justa, que não seja apenas direito de poucos, privilegiados, mas sim, que inclua de fato todas e todos, independentemente de cor, origem, gênero, religião, classe e etnia.

Logo, o desafio da educação ambiental também está em buscar a igualdade como condição de afirmação das diferenças, no processo de definição de valores que sustentam uma perspectiva ambientalista de sociedade, desvelando e modificando a realidade em sua complexidade. Cabe a nós educadoras/es ambientais entender a profundidade da crise em que estamos inseridos, para trabalhar como sujeitos ativos do processo, de modo a ampliar a contextualização e a nossa compreensão sobre o atual momento, a fim de construirmos alternativas transformadoras.

Apresentamos a seguir, os itinerários da educação ambiental, surgidos no movimento ambientalista preocupado com a sociedade, com a vida e com as gerações, visando novas maneiras de entendermos e interagirmos em sociedade.

### **1.3. Um breve panorama histórico da educação ambiental**

Apresentamos o histórico da educação ambiental destacando-a como proposta pedagógica concebida como uma nova orientação em educação a partir da consciência da crise ambiental. Importante considerar a existência de muitos trabalhos que se dedicam a pesquisar e fazer a história da educação ambiental no Brasil e no mundo, por isso contextualizamos brevemente este

assunto<sup>23</sup>, demarcando momentos que consideramos mais relevantes para a investigação. Para consulta, trazemos no apêndice I o quadro histórico dos caminhos da educação ambiental no Brasil.

Segundo Carvalho (2004) a educação ambiental é parte do movimento ambientalista e surge da preocupação da sociedade com a qualidade de vida das presentes e futuras gerações. Neste sentido, podemos dizer que inicialmente a educação ambiental está entre as alternativas que visam chamar a atenção para a finitude e a má distribuição no acesso aos recursos naturais, envolvendo os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas. Num segundo momento, a educação ambiental começa a se transformar numa proposta educativa que dialoga fortemente com as tradições, teorias e saberes da educação.

No plano internacional, Loureiro (2006) e Carvalho (2004) afirmam que, em termos cronológicos e mundiais, a primeira vez que se adotou o nome educação ambiental foi em um evento de educação promovido pela universidade de Keele, Reino Unido, no ano de 1965. Naquele momento, a concepção de educação ambiental estava relacionada à dimensão da ecologia aplicada.

Foi em meados da década de 1970 que os fundamentos da educação ambiental foram definidos e aceitos, por meio de anúncios em documentos oficiais, resoluções e diretrizes que tiveram como marco importante a I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, Suécia. Neste momento, foi ressaltada a importância de se trabalhar a vinculação entre ambiente e educação, a responsabilidade individual e coletiva do humano em relação ao ambiente.

Iniciava-se assim, uma discussão específica de assunto oficial para a ONU em projeção mundial, onde foi reforçada a necessidade de medidas preventivas e de controle em relação aos fatores de maior impacto ambiental, sobretudo no que diz respeito ao potencial poluidor das indústrias. Resultaram desta discussão a Conferência e a Declaração de Estocolmo, assim como a Declaração sobre o Ambiente Humano, com 23 princípios orientadores para o processo de construção da preservação do ambiente humano.

---

<sup>23</sup> Para quem desejar uma leitura mais detalhada sobre a cronologia e os processos de institucionalização da educação ambiental, recomendamos o livro organizado pelo MEC - A implantação da Educação Ambiental no Brasil, disponível no site do Meio Ambiente.

A educação ambiental torna-se um campo específico, internacionalmente reconhecido apenas em 1975, com a realização do 1º Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado. A Carta de Belgrado reforçou a necessidade de uma nova ética global e ecológica, vinculada aos processos de erradicação da fome, da miséria, do analfabetismo, da poluição, da degradação dos bens naturais, exploração humana e do entendimento de que tais problemas estão estruturalmente relacionados. Enfatizou a educação ambiental como processo educativo amplo, formal ou não, abarcando as dimensões políticas, culturais e sociais, compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta. (LOUREIRO, 2006).

Em 1977, a educação ambiental foi tema da I Conferência sobre Educação Ambiental em Tbilisi (na ex-URSS), 20 anos depois da Conferência de Tessalônica, Grécia. Tais encontros foram promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Essa mobilização internacional estimulou conferências e seminários nacionais, além de políticas e programas mediante os quais a educação ambiental passa a integrar as ações do governo.

No Brasil, a educação ambiental surge na legislação desde 1973, como atribuição da primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Todavia, são nas décadas de 80 e 90 que a educação ambiental começa ganhar dimensões públicas e tem sua inclusão na Constituição Federal de 1988. (CARVALHO, 2004 e LOUREIRO, 2006).

Ainda neste período, destacamos o Fórum Global como evento não governamental, que marcou significativamente o avanço da educação ambiental no Brasil. Este Fórum ocorreu paralelamente à Conferência da ONU, no Rio de Janeiro, em 1992. (conhecida como Rio 92).

O Fórum contou com a participação de representantes da sociedade civil organizada, de movimentos sociais de vários países e do Fórum Internacional de Organizações Não-Governamentais, que juntos formularam o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. O Tratado é um documento aberto, de caráter dinâmico, que permite sua revisão permanente e que define o marco político para o projeto pedagógico da educação ambiental.

O Tratado está na base da formação da Rede Brasileira de Educação Ambiental, bem como das diversas redes estaduais que formam grande articulação de entidades não governamentais, escolas, universidades e pessoas que querem fortalecer as diferentes ações, atividades, programas e políticas em educação ambiental.

A educação ambiental, que se orienta pelo Tratado, busca construir a perspectiva interdisciplinar para compreender e intervir nas questões que afetam as relações entre os grupos humanos e destes com o ambiente. Aciona diversas áreas do conhecimento e diferentes saberes.

A compreensão de educação ambiental orientada pelo Tratado se difere da compreensão ratificada pela Política Nacional de Educação Ambiental, instituída em abril de 1999 sob a lei nº 9.795. Na lei fica explícito que a problemática ambiental advém somente das relações entre seres humanos e o meio ambiente. Podemos comprovar esta afirmação com a seguinte definição de educação orientada pela lei:

Os processos por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a *conservação do meio ambiente*, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999) (grifo nosso).

Entretanto, é importante lembrar que foi a partir da aprovação desta lei que se instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, em 1999, e a criação do Órgão Gestor, do qual fazem parte os ministérios de Meio Ambiente e da Educação, como responsável pela sua implementação.

A aprovação da lei e o fato de existir uma determinação do Governo Federal de que a educação ambiental fosse tratada de forma transversal, envolvendo dois ministérios, demonstra avanços e repercussão na institucionalidade do tema. Desta maneira, a educação ambiental se consolida apresentando características críticas, transformadoras e emancipatórias.

A lei regulamentada pelo decreto nº4.281/2002 começou a ser implantada a partir de julho de 2003, com a criação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, na perspectiva de aprofundar e respeitar as dinâmicas próprias do movimento ambientalista, dos movimentos sociais e das redes de educadores/as ambientais como elementos centrais dessa política. (VIEZZER et al. 2007).

Com o intuito de “orientar as ações da sociedade e do governo numa dinâmica integrada de educação ambiental em todo o país, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)” cuja missão é contribuir com a construção de sociedades sustentáveis, com pessoas atuantes e felizes em todo Brasil. (ibid., p. 43).

Como Órgão Gestor da PNEA, o Departamento de Educação Ambiental, do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e a Coordenadoria Geral de Educação Ambiental, do Ministério da Educação (CGA/MEC) tem a responsabilidade de implementar o ProNEA. Neste sentido, foram criadas estruturas, espaços e programas com a finalidade de realizar uma dinâmica articulada, autônoma e interdependente que tem por orientação e perspectiva a formação de 184 milhões de brasileiras/os, educados e educandos ambientalmente, capazes de intervir em sua própria realidade. (ibid., p. 43).

Estas estruturas, espaços e programas têm a finalidade de articular e fortalecer ações de educação ambiental popular, com a implementação de um projeto político pedagógico de forma a contemplar a totalidade de pessoas de um determinado território, promovendo reflexões socioambientais em suas múltiplas dimensões. (SORRENTINO et al., 2007).

Neste contexto, Sorrentino (2005) afirma que a educação ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro como uma estratégia de incremento da educação pública que no MMA é uma função de Estado totalmente nova. Para ele, uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade.

A perspectiva de políticas públicas do Órgão Gestor da educação ambiental inclui o MEC, o MMA, a sociedade civil – Comitê Assessor. O MEC e o MMA, em seus respectivos setores de educação ambiental, pautados pelo ProNEA, estão implantando programas e projetos junto às redes públicas de ensino, unidades de conservação, prefeituras municipais, empresas, sindicatos, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, consórcios e comitês de bacia hidrográfica, assentamentos de reforma agrária, dentre outros parceiros.

No âmbito da sociedade civil, ao longo da década de noventa, e com relevante significado político e estratégico, várias redes foram criadas. Destacamos a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), as redes mato-grossense, mineira, paulista, sul brasileira, acreana, pantanal, do Rio de Janeiro, da Paraíba, de centros de educação ambiental, de programas universitários (RUPEA), expressões vivas de mobilização de educadoras/es e ambientalistas.

Considerando-se os aspectos mencionados percebemos, especialmente a partir de 2003, significativas mudanças e conquistas sem precedentes na educação ambiental. Estas mudanças

são referentes ao fomento à participação, ao diálogo entre saberes diversos, ao fortalecimento de iniciativas associadas à mobilização das/os educadoras/es ambientais.

Nossas expectativas são que as políticas públicas de educação ambiental sejam cada vez mais participativas e contínuas, com aprofundamentos necessários, mobilização de grupos, que impulsionem movimentos sociais, integrando universidades, pessoas que acreditam na organização, na ação e reflexão do sujeito intersubjetivamente. Desta forma, vemos possibilidades de subverter as estruturas dominantes e excludentes que condicionam nossas ações, porém, que não as determinam (sentido Freiriano do termo). É neste sentido que podemos mobilizar esforços acreditando no projeto de transformação da sociedade, nas contribuições para as políticas públicas de educação ambiental com caráter democrático, universal e inclusivo.

Nossa experiência no Coeduca, durante a pesquisa e a participação direta nas ações empreendidas, nos dá a certeza de que somos agentes sociais transformadores. Podemos atuar na modificação das estruturas, pois estas são resultado das nossas interações. Mesmo “dentro” das estruturas organizacionais podemos organizar ações transformadoras da realidade, através dos significados construídos de maneira comunicativa, a partir do contexto cultural, das experiências pessoais e das consciências, que se encontram mediante interação.

Após a apresentação do panorama histórico da educação ambiental, consideramos necessário situarmos o ambiente conceitual e político desta enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade. Isto se faz necessário, pois práticas muito diferentes do ponto de vista de seu posicionamento político-pedagógico podem ser denominadas igualmente como educação ambiental.

#### **1.4. Educação ambiental crítica**

Como pudemos observar, faz algum tempo que os sinais de degradação apontaram para a existência de uma crise ambiental. Da década de 60 até a atualidade, passaram-se mais de quarenta anos que revelam a possibilidade de o próprio ser humano estar ameaçado de extinção em face da agudização dos problemas ambientais que se intensificam. Em certa medida, as pessoas já ouviram falar que o planeta Terra está passando por um período turbulento, tornando-se tema de domínio público.

A partir deste consenso, sobre a gravidade da temática ambiental, a educação se torna instrumento importante para a transformação socioambiental e para a alteração do quadro de degradação ambiental existente. (CARVALHO, 2004).

A necessidade da educação ambiental para tais transformações da crise e seu caráter complexo consolidou a idéia de que a mesma não deva ser uma disciplina, mas sim uma temática presente em todas as áreas de conhecimento na escola. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's, documento que orienta a prática educativa na escola, a questão ambiental deve ser trabalhada obrigatoriamente de maneira transversal nas disciplinas:

nos Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos de Meio Ambiente foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade, de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como, as articulações entre a escala local e planetária desses problemas. Trabalhar de forma transversal significa buscar a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes. Cada professor, dentro da especificidade de sua área, deve adequar o tratamento dos conteúdos para contemplar o Tema Meio Ambiente, assim como os demais Temas Transversais. (BRASIL, 1997, p. 193).

Assim, a transversalidade proposta nos PCN's é enfatizada pela lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e proíbe a criação de uma disciplina de educação ambiental na escola, exceto aos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico, quando se fizer necessário.

Deste modo, o caráter transversal da educação ambiental escolar exige que professoras/res desenvolvam ações educativas relacionadas ao meio ambiente, independentemente da sua área de conhecimento. Apesar da unanimidade em torno da importância das questões ambientais, nem todas as pessoas têm a mesma idéia de natureza, advinda de tradições e interesses distintos. Por isso, a busca pelo cuidado com o planeta pode assumir inúmeras feições completamente opostas.

Acreditamos que a definição da educação como ambiental é um primeiro passo importante para validar um fazer educativo “diluído” na narrativa da educação. Porém, este é insuficiente se quisermos avançar em práticas que superem o esvaziamento dos conflitos socioambientais, das injustiças e das desigualdades presentes no sistema.

Segundo Sato e Carvalho (2005, p. 16) podemos pensar o atributo “ambiental” da educação como marcas e desejos socialmente compartilhados inscrevendo algo que não estava presente desde sempre:

é uma nova maneira de dizer, interpretar e validar um fazer educativo que não estava dado na grande narrativa da educação. Trata-se, assim, de destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanecia subsumida, diluída, invisibilizada, ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes.

O respeito às diferenças de idéias e modos de viver são fundamentais e coerentes com a visão de ambiente e natureza enquanto complexidade do mundo. Entretanto, ao se defender o diverso não se pode cair num pluralismo indiferenciado, em que as vivências pessoais e as lutas sociais se dêem numa história diluída e desconexa. (LOUREIRO, 2006. p. 22).

A idéia de que tudo é válido desde que se almeje proteger o ambiente, ignorando o modo como este se constitui, não colabora para alcançarmos novas relações sociais e formas sensoriais e perceptivas de nos compreendermos e nos sentirmos como parte da sociedade e de uma vida planetária.

Diante das disparidades de visões de mundo que informam os princípios e as práticas da educação ambiental, destacamos, no Brasil, autores como Loureiro (2006), Layrargues (2004), Gadotti (2004), Quintas (2000), Guimarães (2000) entre outros, que reúnem em suas obras conceitos convergentes de educação ambiental, que criticam o modelo social vigente e lutam pela busca de transformação social. No Canadá, temos a Sauv  (2005) que traz interessantes apontamentos sobre a educa o ambiental advinda das diferentes formas de entender o ambiente e sobre o conceito nebuloso de desenvolvimento sustent vel. (Para que? Para quem? e a favor de quem?).

Concordamos com Layrargues (2002, p. 189) sobre a necessidade de se desenvolver uma tipologia que denuncie a es obstaculizadoras   transforma o social. O autor afirma que   necess rio romper com a vis o de que somente o adjetivo ambiental da educa o   suficiente para portar valores contra-hegem nicos em resposta   educa o tradicional: “nomear e instituir uma educa o como ambiental, no singular, constitui-se na estrat gia reformista para diluir a cr tica subversiva que invade o terreno da educa o”.

Layrargues, entre outros, define fei es gerais de dois modelos de educa o ambiental, com caracter sticas peculiares, diferentes vis es de mundo, formas de interpretar a crise



ambiental e seus respectivos meios de implementar ações pedagógicas. Estes dois modelos, presentes em quadro explicativo do apêndice II, são apresentados pelo autor como:

- *educação ambiental convencional*: que concebe a humanidade como deflagrada e vítima da crise ambiental; considera a problemática ambiental como decorrência da falta de conhecimento apropriado do funcionamento dos sistemas ecológicos; volta-se ao ensino da ecologia aproximando-se do conservacionismo;
- *educação ambiental crítica*: que identifica os sujeitos sociais específicos, com níveis diferenciados de responsabilidade e de exposição aos riscos ambientais de modo inversamente proporcional; entende a problemática ambiental como um desdobramento do processo de apropriação privada dos recursos, tanto humanos como materiais; relaciona-se à reflexão do funcionamento dos sistemas sociais, além dos sistemas ecológicos.

Afirmamos nossa escolha teórica, com base na educação ambiental crítica definida por Layrargues (2002, p. 191), como:

um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício de cidadania, pautados na criação de demanda por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática.

A educação ambiental crítica apresenta posições teórico-metodológicas que convergem com as expectativas de todas/os envolvidas/os em nossa pesquisa, na busca por ações educativas como processo de humanização, envolvendo práticas integradoras com o horizonte de formar-(se) sujeitos enquanto seres sociais, intersubjetivos, comunicativos, transformadores e historicamente situados. Diante do percurso realizado, destacamos cuidadosamente alguns conceitos diferentes entre si, que nos permitem escolher e construir eixos orientadores de nossas ações com a perspectiva de transformação socioambiental.

## 2. QUESTIONANDO CONCEITOS: natureza, educação, sujeito e realidade

Ao questionarmos conceitos já estabilizados em diversos campos da experiência humana, estamos trocando as lentes e desnaturalizando modos de ver que eram óbvios, criando dessa maneira, espaços para novos aprendizados e questionamentos dos modelos vigentes. (CARVALHO, 2004, p. 33).

A epígrafe nos faz refletir sobre as “lentes” que utilizamos para entender a realidade, interpretada de inúmeras maneiras, por diferentes pontos de vista. Os conceitos são como lentes para a visão da realidade, das quais acostumamos ver e pensar. Um conceito não pode ser a única tradução do mundo, mas o modo de “recortá-lo” e compreendê-lo como uma parte da realidade, sempre deixando algo de fora.

Sendo assim, torna-se humanamente impossível abarcarmos a totalidade do real. “Somos reféns das nossas visões ou conceitos, ângulos sempre parciais que usamos para acessar o mundo”. (ibid., p. 33-34).

No entanto, ao incluirmos o maior número de diferentes interpretações, possibilidades, pessoas, conceitos, olhares, mais próximos da realidade chegaremos. Por exemplo, um banquinho no meio da sala observado por pessoas vindas de diferentes regiões, culturas, classes sociais, será descrito de uma forma, por cada pessoa, de acordo com as perspectivas e do ponto de observação. Não existe certo ou errado. Todas as observações são verdadeiras e juntas, compõem a melhor e mais completa descrição do que é o banquinho.

Podemos enriquecer e contextualizar o objeto observado discutindo de onde ele vem, como é feito, com qual material, quem o fabrica, qual o seu valor. Isto nos ajudará a empreender escolhas. Concordamos que a visão sobre o mundo está encharcada de sentimentos, experiências, curiosidades entre outras subjetividades importantes que traduzem parte da realidade.

Os conceitos são construídos, assim como nossa visão de educação e de ambiente é constantemente lida e relida por nós em nosso contexto. Por isso, como seres simbólicos portadores de linguagem e ação produzimos recortes da realidade construindo percepções, leituras, interpretações pessoais e coletivas do que é ambiente e como nele, e com ele nos relacionamos.

Isto significa que a partir da maneira como me posiciono e me relaciono no mundo e com o mundo, uma relação dinâmica de mútua transformação entre humanos e estes com a natureza

acontece. Assim, somos espécie particular que ao mesmo tempo é natureza e cultura, transformadora e transformada.

Segundo Loureiro (2006) o método dialético<sup>24</sup>, consolidado no pensamento marxista, fornece elementos consistentes para entendermos a complexidade ambiental entre seres humanos e estes com a natureza. Tais elementos partem da premissa de que somos natureza com singularidades que nos diferem das demais espécies, porque pensamos no processo de transformação da realidade social – princípio de realização humana que parte do trabalho, visto como:

atividade humana, socializadora, envolvendo cultura e linguagem, mediadora das relações que estabelecemos com o outro e com o mundo, propiciando a intervenção e a modificação objetiva da realidade. (ibid., p. 99).

Segundo Loureiro (2006) Marx configura a dialética pelas relações existentes entre sujeitos concretos (indivíduos em sociedade e em meio natural), formando uma totalidade que é a própria natureza. Assim, o intercâmbio entre as partes e o todo não é exclusivamente orgânico, mas também socialmente ativo.

Diante desta dialética e de tudo o que vimos discutindo, achamos importante contextualizar os aspectos históricos, corroborando para os diferentes modos de compreensão e significação humana do ambiente, que constitui o ideário ambiental da civilização no século XXI. Tal ideário é marcado pela tensão entre o repúdio e o enaltecimento da natureza.

A seguir iniciamos o aprofundamento dos conceitos que escolhemos, iniciando pelo conceito de natureza.

## **2.1. Concepções de Natureza**

Ao compreendermos nossas relações com o ambiente natural e o seu repertório de sentidos, podemos ampliar e dialogar com percepções e conceitos estabelecidos no senso comum, muitas vezes marcadas por visões ingênuas e que atendem a interesses específicos. Quando questionamos, trocando as “lentes” e desnaturalizamos modos de ver que eram óbvios. Com isso,

---

24 O método dialético serviu como base de inspiração e diálogo para inúmeros autores, referências centrais para a educação ambiental. Em alguns projetos, num movimento de desconhecimento das raízes conceituais, são reforçadas linhas teóricas contraditórias e até antagônicas a perspectiva emancipatória, pois são pautados em pensamentos não contextualizados. (LOUREIRO, 2006).

aprendemos concepções diferentes das afirmadas hegemonicamente, sobretudo nos meios de comunicação.

Nesta perspectiva, apresentamos segundo Carvalho (2004) algumas visões de natureza que formam nosso ideário ambiental a partir dos valores sócio-históricos contidos na sua construção.

A **visão de natureza selvagem**, por exemplo, foi alimentada pela crença do progresso humano medido pela capacidade de dominar e submeter o mundo natural. Desde o século XV, firmou-se um modelo urbano mercantil e de civilização como pólo oposto à natureza. A proposta era de domesticação da natureza e da animalidade. Constrói-se então, historicamente a representação do mundo natural como lugar de rusticidade, do inculto, do selvagem e do feio. Sair da floresta para a cidade era um ato civilizatório<sup>25</sup>.

Contrariamente, na Inglaterra no século XVIII, iniciou-se uma mudança importante no padrão de percepção do mundo natural. A **visão de natureza boa e bela** era fortalecida conforme se evidenciavam os efeitos da degradação ambiental, da exploração da força de trabalho e da baixa qualidade de vida nas cidades, fruto da Revolução Industrial. A intensa migração campo-cidade, impulsionada pela expropriação camponesa e pelos processos de produção primitiva acelerava o desordenado crescimento das cidades industriais que não tinham coleta de lixo, nem saneamento básico, ocasionando grandes epidemias.

Esta experiência urbana condensava violência social e degradação ambiental como duas faces indissociáveis do novo modo de produção, impulsionando um sentimento estético e moral de valorização da natureza não transformada pelos humanos. Essa cultura de valorização da natureza<sup>26</sup> apontava novas sensibilidades<sup>27</sup> e o sentimento estético sobre as paisagens naturais, plantas e animais. Neste contexto, é que florescem as práticas naturalistas de educação ambiental que vigoram até os dias atuais.

---

25 Este pensamento influencia a concepção de limpeza de muitas pessoas, como as que consideram “sujeira” os frutos, sementes, folhas secas e galhos de árvore caídos naturalmente na calçada e no quintal.

26 A valorização da natureza foi fortalecida com o movimento romântico europeu do século XIX e, na perspectiva de uma tradição de longa duração, permanece presente até os nossos dias.

27 Importante mencionar que esse sentimento pode ser considerado por sensibilidade burguesa, pois era a burguesia que efetivamente podia dispor de tempo e recurso para cultivar os novos hábitos de convívio e admiração da natureza.

A visão de **natureza pedagógica** é marcada pela valorização da natureza e dos sujeitos naturais. Surge a esfera pedagógica com base no aprendizado pelos sentidos mediante a observação dos fenômenos naturais. Rousseau é o pensador do século XVIII que valorizou a natureza como dimensão formadora do humano e de fonte de vida aprendida pelos sentimentos. Este autor valoriza a natureza como um estado hipotético do ponto de vista social: “observai a natureza e segue o caminho que ela vos indica”. (ROUSSEAU, 1995).

A natureza constitui uma unidade perfeita e anterior a sociedade, é enaltecida e corresponde a toda solução para a superação das desigualdades. Rousseau reafirma o sentimento íntimo da vida que conduz ao respeito e a inseparabilidade dos seres que estão “*com*” e “*na*” natureza. Incentiva na educação a idéia de natureza primeira como modelo para pedagogia e para psicologia científica contrapondo-se à educação tradicional.

Cada concepção de natureza vista até aqui faz parte de uma história que continua vigente em seus significados como elementos constituintes da nossa cultura que incide em nosso presente. Estes significados são construídos em nossas vidas historicamente, em permanente transformação e diálogo com os outros.

Resgatando estes elementos, podemos despertar para um tipo de sensibilidade ambiental fundada na relação de alteridade entre os interesses da sociedade e os processos naturais. Esta relação, delineada com o projeto educativo, possibilita nosso posicionamento frente o imperativo do capitalismo que intensifica as desigualdades e as injustiças socioambientais, além de possibilidades de novas leituras sobre a natureza.

Neste sentido, empenhamo-nos na construção de uma educação ambiental que fortaleça e articule as sensibilidades ambientais aos valores emancipadores. Ao assumirmos esta perspectiva localizamos e problematizamos com maior nitidez diferentes interesses e forças sociais organizadas atualmente sobre as questões ambientais. Assim, podemos identificar e construir nossos sentidos para o “ambiental” sem supor a revelação de um sentido autêntico de uma univocidade escondida, mas na interpretação relacionada ao mundo da vida e do universo cultural do sujeito que a interpreta e a transforma. (CARVALHO, 2004).

Esta idéia de leitura do mundo como processo de aprendizagem e produção de sentido na interação criativa entre sujeito e mundo é parte do legado deixado por Paulo Freire, quando afirma que a aprendizagem é um ato criador onde são produzidos novos sentidos culturais. A

aprendizagem muda o sujeito e seu campo de ação, pois lhe confere a possibilidade de novas leituras do mundo e de si mesmo. Aprofundamos as concepções trazidas por este autor no item 3.2.

Apresentamos na próxima seção descrições históricas e reflexões consolidadas na educação que destacamos para promover o diálogo no âmbito da educação ambiental. Estas descrições servirão para analisar as falas das educadoras, sobre suas atuações docentes conforme nosso objetivo de pesquisa. A seguir, iniciamos o aprofundamento do conceito de educação.

## **2.2. Educação: fenômeno que se materializa em sociedade**

Existem diversas formas de pensarmos a educação. Algumas concepções tendem a manter as desigualdades sociais e outras contribuem para superá-las. Por isso, trazemos abordagens teóricas em diferentes momentos históricos que alicerçarão nossa pesquisa, com base em autores como Libâneo (1994), Brandão (1995), Gadotti (2000), Gomes e Sacristán (1998), entre outros. Nosso foco é obter maior compreensão sobre as diferenças conceituais existentes nestas teorias para o desenvolvimento de argumentos e posicionamentos consistentes relacionados a educação ambiental integradora, crítica e transformadora.

Esta abordagem desejada requer que mulheres e homens adquiram e compartilham conhecimentos, experiências culturais, tornando-se aptas/os a atuar no meio social e natural, transformando-o de acordo com suas necessidades econômicas, políticas, sociais e culturais.

A educação nas **sociedades tribais** – educação difusa – é comunitária e tem a finalidade de oferecer bases comuns de conhecimento e saber sobre a vida. Os conhecimentos são transmitidos dos mais velhos experientes para os mais jovens. Estes aprendem observando, imitando gestos dos mais velhos. A educação é utilizada como um mecanismo de preservação da identidade do grupo e da sua tradição. Integram o processo da construção de sentido desta tribo. O aprendizado é para a vida nas ações cotidianas, pautadas nos ritos e atividades culturais em redes e estruturas quase invisíveis, responsáveis pelo compartilhar de saberes de uma geração com outra. (BRANDÃO, 1995).

A educação nas **antigas sociedades orientais** – tradicionalista – preserva os costumes e evita a transgressão às normas definidas por rígidos sistemas religiosos e morais. O conhecimento é privilégio de castas, elites religiosas e econômicas. A população composta por lavradores,

comerciantes e artesãos não tem direitos políticos, nem acesso ao saber da classe dominante. A escrita é restrita por seu caráter sagrado e esotérico. O ensino é diferenciado para o povo e para os filhos dos funcionários. Existe uma instituição chamada escola que não atende toda a população. Os excluídos ficam restritos à educação familiar.

As **sociedades de matriz ocidental do século V a.C.** começaram a definir a educação como um processo de formação e construção consciente dos sujeitos. As instituições de ensino desempenhavam determinadas funções específicas para cada grupo: uma educação para os que pensam (ricos e nobres) e outra voltada para a instrumentalização e ação sobre a natureza, os que executam (pobres e escravos).

Na fase de expansão, onde os impérios conquistavam novos territórios, a educação era utilizada para dominação, impondo cultura e linguagem. Destacamos os estudos de Dussel<sup>28</sup> (1995) que revelam a condição de opressão vivida por nós latino-americanas/os. A visão de mundo hegemônica trazida pelos colonizadores prevalece até os dias atuais na nossa cultura, gostos, linguagens e pensamentos.

Na **idade média** temos a ascensão do cristianismo, com a igreja exercendo forte domínio sobre as concepções pedagógicas. A superação do naturalismo e do intelectualismo imposta pela moral cristã eliminava todo o conhecimento que levasse a desvios da fé. A igreja exercia domínio sobre todo o conhecimento da sociedade.

No **renascimento**, século XVI, ocorrem mudanças significativas na forma de pensar a educação. Esse momento marca a consolidação do modelo de produção capitalista. A educação renascentista era antropocêntrica, acreditava no poder absoluto da humanidade sobre a natureza. Sobrepunha a razão como possibilidade para alcançar a liberdade.

Após a **revolução industrial**, nos séculos XVII e XVIII, a educação afirma a liberdade e a capacidade de discernir baseada no paradigma cartesiano. A natureza era usada em benefício do crescimento econômico. Desejava-se a educação neutra, laica, independente de privilégios de classe. O estado deve garantir a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino orientado para as ciências e os ofícios. O discurso educativo é direcionado a constituir os sujeitos – como cidadãos:

---

28 Enrique Dussel, pensador crítico latino-americano, contribui para uma nova consciência geopolítica da América Latina e outros países periféricos. Tem como ponto de partida a realidade destes povos colonizados. Hoje é a globalização que impinge seu domínio. (DUSSEL, 1995).

aptos para o convívio social e para o trabalho, capazes de decidirem em que tipo de sociedade querem viver.

A dualidade marca a educação e a sociedade entre os **séculos XVIII e XIX**. Havia duas grandes visões de mundo: a liberal e a conservadora. A liberal considera o cidadão como agente de transformação que exige uma educação dialógica, emancipatória e crítica. A conservadora valoriza as capacidades individuais e a transmissão de valores e conhecimentos universais. É priorizada a escolha racional individual do cidadão. (LOUREIRO, 2006).

No Brasil, os conflitos sociais que questionam o modelo educativo capitalista ocorreram, segundo Medina (1997, p. 200), a partir da metade do séc. XIX. A escola não contribuía para a emancipação da classe operária. Seus parâmetros eram voltados à manutenção do sistema. A classe trabalhadora impulsionou a criação de um novo conceito de educação. Trata-se da educação popular<sup>29</sup>, movimento deflagrado por Paulo Freire na pedagogia da libertação.

Com objetivo nítido da busca pela educação crítica, Paulo Freire colaborou decisivamente, com ressonâncias mundiais, na construção da educação crítica e transformadora, envolvendo aspectos sociais, políticos e econômicos, visando a emancipação e a superação das desigualdades.

Gadotti (2000) afirma que a educação no **século XX** tornou-se permanente e social, apesar de apresentar desníveis entre as regiões e os países do Norte e do Sul. Na passagem para o século XXI, o fenômeno da globalização homogeneizou os sistemas de ensino e incentivou a idéia de uma educação igual para todas e todos. Não como princípio de justiça social, mas como parâmetro curricular comum.

Terminado este percurso, onde pudemos (re)visitar algumas concepções de educação, destacamos mais uma vez que a educação transforma-se de acordo com o desenvolvimento de competências requeridas em diferentes épocas históricas e modos de organização social.

Para entendermos o contexto atual, retomamos o conceito de sociedade da informação – que exige pessoas com alta qualificação, capazes de selecionar, controlar, processar e fazer

---

29 O Brasil e a América Latina tornaram-se pioneiros em educação popular no mundo. Uma história inteira construída na exploração social agravou e criou desigualdades por causa de um sistema de educação formal falho e excludente. Lembremos que as práticas da Teologia da Libertação e da educação popular foram fortemente reprimidas pelo regime ditatorial, levando à prisão ou ao exílio autores como Frei Betto e Paulo Freire.



circular informações relevantes. Neste momento, fomenta-se a idéia de que não há idade limite para aprender, pois a educação se estende pela vida e não é neutra.

Gómez e Sacristán (1998) admitem que desde as sociedades industriais a escola prepara pessoas para o mundo do trabalho. Esse processo tem a função de promover a igualdade ou reproduzir e reafirmar as desigualdades sociais.

Concordamos com Flecha (1997) que a cultura transmitida na escola é um fator de distinção social. O sistema de educação formal serve de filtro seletivo e legitima as diferenças. Assim, para as classes baixas é mais difícil superar este filtro e ascender às classes médias e superiores.

Ressaltamos que não pretendemos evidenciar apenas os pontos negativos da escola e a sua função reprodutora na sociedade. Isso denotaria uma visão fatalista. Pensamos o contrário. Pretendemos superar as dificuldades a partir do diagnóstico das situações-problema encontradas nas práticas educativas.

Quando nos aproximamos efetivamente da escola, incomodou-nos perceber sua estrutura hierarquizada, homogeneizada, pouco dialógica, nada democrática e sem a participação efetiva dos estudantes e da comunidade. Entretanto, estas percepções nos apontavam também possibilidade de reflexão e de transformação da escola, num espaço de socialização, com inúmeras potencialidades, aprendizados, trocas culturais.

Consideramos a educação como fenômeno que se materializa em sociedade. Por isso, buscamos entendê-la aprofundando, a seguir, três conceitos fundamentais: sujeito, realidade e conhecimento que compõem a base dos caminhos existentes e das relações estabelecidas, distinguindo visões de mundo e formas de como nele agir.

### **2.3. Diferentes concepções de sujeito, conhecimento e realidade**

As concepções que vamos estudar nesta seção sustentam nossa análise crítica da sociedade e nos possibilitam anunciar diferentes concepções e objetivos da educação, particularmente da educação ambiental.

Organizamos quatro grupos de diferentes correntes da educação que criticam a pedagogia tradicional, considerando os contextos em que foram produzidas. (FLECHA et al., 1998).

As diferentes posições críticas admitem que o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais.

Posicionando-nos diante das diferentes concepções apresentadas, fortalecemos nossos argumentos frente às teorias paradigmáticas e fatalistas que não nos auxiliam para a efetiva transformação socioambiental. Buscamos teorias que nos auxiliem na superação dos obstáculos, a fim de repensarmos a escola como um centro educativo, plural, participativo, com uma educação que, por hora, precisa ser adjetivada para evidenciar posicionamentos do campo educativo.

Os quatro grupos analisados são: 1. Pensamentos rousseauianos; 2. Anarquistas e marxistas; 3. Crítica da crítica; 4. Enfoque comunicativo.

### **2.3.1. Pensamentos rousseauianos**

Os pensamentos rousseauianos do século XVIII criticam o funcionamento da escola atual, seus aspectos metodológicos e organizacionais. Centram sua crítica na falta de conexão entre os conteúdos da escola e os interesses dos aprendizes. Criticam a disciplina rígida, o autoritarismo da/o educadora/or, o castigo moral e físico na pedagogia tradicional.

Propõem uma metodologia transformadora e renovadora de sua época, baseada no respeito às capacidades individuais e aos próprios interesses dos aprendizes. Consideram a infância como uma etapa cheia de possibilidades de aprendizagem e apostam na utilização de jogos metodológicos e pedagógicos centrados em salas de aula. Contudo, não propõem reflexões críticas sobre a função social da educação e não sugerem propostas de superação para as desigualdades.

O **sujeito** nesta linha de pensamento torna-se menos capaz com o passar da idade. Possui bondade natural, mas sofre influências da civilização e da sociedade que origina a maldade humana. Apenas as crianças protegidas pela escola, afastadas da família e da sociedade má, aprendem o caminho para tornarem-se cidadãos preocupados com as leis do mundo.

O **conhecimento** valorizado é o adquirido na escola. Os conhecimentos populares, originados de experiências e vivências cotidianas, não são valorizados. O conhecimento escolar tem papel fundamental de estimular o desenvolvimento adequado do sujeito, protegendo-o da

influência da sociedade. Na escola, ambiente bem controlado e isolado da sociedade, o mestre é o responsável pelo desenvolvimento das potencialidades naturais das crianças, educando-as para tornarem-se homens e mulheres.

A **realidade** relaciona-se com a interioridade humana – subjetividade. Individualmente é que os seres humanos conseguem atingir seu estado natural “de ser bom”. A realidade não pode ser transformada sem o auxílio da educação escolar.

Diante destas concepções, consideramos problemática a idealização do sujeito e a visão otimista-ingênua da escola como única precursora da transformação social e da construção do mundo ideal. A escola idealizada de Rousseau, totalmente diferente da realidade dos sujeitos que nela vivem, dificulta a integração destes na sociedade, pois as visões de mundo adquiridas na escola se chocam com a realidade fora dela.

Importante retomar que esta linha de pensamento considera que basta seguirmos os exemplos da natureza para superarmos as desigualdades. Por outro lado, afirma o sentimento íntimo da vida, o respeito e a inseparabilidade dos seres com a natureza.

Apresentando somente perspectivas subjetivas, esta linha não contempla a intersubjetividade presente nas ações coletivas, no diálogo e no aprendizado interativo. A razão individual e a educação baseada no isolamento privam o sujeito do contato com “o diferente”. O estranhamento causado pela diferença do outro (“o exótico”) pode gerar ações egoístas, individualistas e racistas que agravam desigualdades. Por isso, as concepções de sujeito, conhecimento e realidade desta linha de pensamento não contribuem plenamente para as práticas de educação ambiental que propõem aprofundar os valores democráticos da escola, as relações igualitárias e dialógicas, a transformação e a não sobreposição dos saberes científicos aos populares.

### **2.3.2. Anarquistas e marxistas**

As correntes surgidas dos pensamentos anarquistas e marxistas fundamentam experiências baseadas no cooperativismo, no trabalho, na construção social e na autogestão. Criticam a sociedade da época, as barbáries do capitalismo selvagem e os mecanismos de opressão cultural. Consideram importante a transformação social e a busca por um modelo ideal de sociedade. A

educação é considerada como processo de construção do sujeito ativo, comprometido socialmente com sua época.

Estes pensamentos influenciaram algumas práticas, como as do pedagogo francês Celestin Freinet que se dedicou à transformação da escola de seu tempo. O autor era contra a ineficácia dos métodos empregados pela escola, pois apresentavam aspectos de passividade, intelectualismo excessivo e desumanização. Como professor primário na década de 1920, propõe uma pedagogia natural, nova e popular, como as “atividades escolares vivas<sup>30</sup>” decididas e organizadas coletivamente com os estudantes.

O **sujeito** é entendido como ser social histórico, formado por mente, corpo e coração. É responsável, co-detentor e co-edificador de uma cultura; faz parte da comunidade e é familiarizado com o elemento natural. Sua relação direta com o mundo, físico e social, realiza-se por meio do trabalho prático, concreto e socialmente produtivo, capaz de gerar a fraternidade entre os sujeitos. Apesar de fraquezas e renúncias, o sujeito não é inerte, passivo ou vítima de sua realidade. O sujeito é criativo, dotado de capacidades, desenvolvimento pessoal e em processo de formação: “sabe elevar-se acima das contingências subjetivas para servir heroicamente o esplendor de um destino majestoso”. (FREINET, 1998, p. 24).

Para a construção desse destino majestoso são necessárias principalmente crianças e jovens, pois “só a infância e a juventude possuem, ainda, o natural e poderoso desejo de viver, de conquistar, mesmo à custa de esforços e de sofrimento”.

O **conhecimento** é um processo permanente que se dá pela vivência coletiva e individual. A geração mais velha ensina seu conhecimento às novas gerações, possibilitando à criança autogerir-se, em contato com outras experiências, costumes e culturas diferentes. Como processo de investigação, o conhecimento é enraizado, porém passível de revisão a partir de novas experiências e de compartilhamentos. Processa-se de maneira significativa e prazerosa, com rigor de pensamento e com orientação pedagógica e social que favorece a autonomia. O conhecimento popular é valorizado e o conhecimento científico, muitas vezes, é considerado não verdadeiro, quando contribui para criação de necessidades e hábitos alienantes. A falsa ciência é vista “como

---

30 São exemplos de atividades escolares vivas a aula-passeio, a correspondência, o livro da vida, a imprensa escolar e o texto livre, baseadas nas pedagogias do Bom Senso, do Trabalho. Para aprofundamento, indicamos Freinet. (1985; 1974).

uma inundação que tivesse recoberto de lodo os campos férteis do vale, onde homens e mulheres empenham-se em admirar as rugas do lodo e o seu reflexo, deixando de conhecer as fartas pradarias”. (FREINET, 1998).

A **realidade** é marcada por uma civilização em que as descobertas, o progresso, as ciências e os meios de comunicação estão emergindo. A sociedade expressa interesses antagônicos de classes sociais que invadem todos os espaços da vida social, incluindo a escola. Esta possui conteúdos fossilizados e defasados que não contemplam a realidade social, abrindo espaços para o insucesso, para a reprovação, para a evasão e para o sentimento de frustração.

Estas concepções de Freinet nos incentivam a refletir sobre a elaboração de atividades contextualizadas de educação ambiental que incluam aprendizados cooperativos, prazerosos e humanizadores, abarcando o lúdico – brincadeiras, jogos, passeios – como facilitador da participação da criança na construção do conhecimento. É importante destacar que algumas atividades, como a aula passeio, são utilizadas nas práticas de educação ambiental. Porém, se realizadas isoladamente e esvaziadas de sentido, não podem ser consideradas como práticas da pedagogia Freinet, muito menos como parte de uma educação ambiental comprometida com a transformação social<sup>31</sup>.

### 2.3.3. Crítica da crítica

São dois os grupos que caracterizam esta corrente de pensamento: os estruturalistas e os pós-modernos.

#### *Estruturalismo, funcionalismo e modelo de reprodução*

Althusser<sup>32</sup>, criador do modelo de reprodução, afirma que o sistema social desenvolve diferentes aparatos repressivos e ideológicos do Estado com o objetivo de expandir-se. Assim, utiliza a escola como uma das possibilidades de controle da sociedade. O sistema educativo transmite idéias, crenças e valores da ideologia dominante hegemônica, por meio de metodologias como provas objetivas que decidem quem vale mais, transmitindo valores

---

31 O lúdico também pode perpetuar o modelo dominante e desigual de sociedade, contribuindo com espaços cada vez mais competitivos e divertindo aquele que foi explorado, alienando-o da sua condição desumanizante.

32 Conjuntamente com Balibar, Althusser expõe na obra *Para ler o capital* (1969), um marxismo imaginário, que falsifica as teorias de Marx, influenciando muitos estudiosos marxistas das seguintes décadas. O autor reconhece que conhecia muito pouco de Marx, quando tentou descrever a distinção entre Marx jovem e Marx maduro, configurando exemplo de fraude intelectual. (FLECHA et al., 2001).

hierárquicos de superação com retribuições e prêmios àqueles que atingem suas metas, e expulsões ou castigos àqueles que não as conseguem. A solução para esta corrente teórica é transformar primeiro o sistema social, e suas estruturas, para que a educação também se transforme.

Nas teorias sociais estruturalistas, representadas por autores como Althusser (estruturalismo marxista), Bourdieu (estruturalismo sistêmico), Parsons (funcionalismo sistêmico), a perspectiva da educação é apresentada como objetivista. Assim, a **realidade** existe independentemente dos **sujeitos**, e estes são negados em sua capacidade de transformação e de superação das desigualdades. Esta corrente considera que os sujeitos são criados pelas estruturas que nascem e se socializam. Assim, não é o sujeito que forma a estrutura, mas ele que é produto dela. Esta visão configura-se como fatalista e inexorável com relação às mudanças sociais e ambientais.

O **conhecimento** escolar possui efeito muito pequeno sobre os estudantes, e sua função é adequar o sujeito para viver em seu meio, desempenhando papéis socialmente relevantes, aprendidos com métodos de transmissão do conteúdo que não contemplam aspectos sociais. O sentido crítico desta teoria é a conclusão radical de que não deveríamos nos envolver em reformas em busca de uma sociedade igualitária, a favor dos desfavorecidos, sem antes implantarmos o socialismo.

### *Genealogia e pós-modernidade*<sup>33</sup>

Essa teoria baseia-se na relação entre sujeito transformador e objeto transformado. Critica e questiona a modernidade, o conceito de sujeito e as perspectivas transformadoras. A relação entre professor e estudante é apresentada de forma hierarquizada, de maneira que cabe ao professor, detentor do conhecimento, transformar as/os estudantes que são considerados ignorantes e que precisam ser conscientizados em massa. A transformação se produz pela racionalidade instrumental, que controla o sistema educativo produzindo utopias como promessas de um mundo melhor e de uma educação democrática, a qual esconde vontades de poder e práticas educativas totalitárias, formas de interiorizar os rituais de poder da instituição.

---

<sup>33</sup> Ressaltamos que a pós-modernidade aqui é tomada como o período do capitalismo que possui características que enfatizam o fim da história, o contingente, o imediato, o efêmero, o individual com implicações subjetivas e relativistas em termos de método. Os pós-modernos são genéricos ao fazer a crítica à modernidade, como se esta fosse homogênea em termos de implicações sociais.

Foucault é um autor desta corrente que denunciou criticamente as relações de poder existentes nas diferentes instituições sociais como presídios, hospícios e escolas.

Os que defendem as correntes de uma perspectiva crítica acreditam na reforma da escola como chave para o futuro e a melhora da sociedade. Os que possuem uma reação conservadora sobre a primeira, ressaltam que o ataque de reproducionistas e genealogistas auxilia a contestar as alternativas progressistas.

#### **2.3.4. Enfoque comunicativo**

A presente teoria reivindica o papel do **sujeito** como transformador e capaz de diálogo intersubjetivo; dá ênfase à transmissão de poder dentro da escola. A educação é considerada instrumento de transmissão ideológica do estado, porém, com a possibilidade de resistência dos sujeitos que podem intervir e transformar a realidade social.

O **conhecimento** é um processo de interação comunicativa entre os participantes, onde o educador é o facilitador do diálogo. A escola é considerada como um espaço para a criação cultural e não somente como um aparato da ordem social dominante. O grupo aprende coletivamente e dialogicamente; cada pessoa contribui com a diversidade de sua cultura. A auto-reflexão e o diálogo entre participantes do grupo são constantes, e desta forma os sujeitos podem se tornar conscientes de seus próprios condicionamentos, libertando-se de determinadas idéias pré-concebidas.

A **realidade** não é um simples produto das estruturas do sistema, mas sim da agência humana. Autores como Freire, Giroux, Apple, Willis, Bernstein, Habermas, concordam em elaborar discurso pedagógico crítico e comunicativo que supere as limitações dos discursos tecnocráticos da educação e das influências da concepção pós-moderna. Estes autores entendem a educação como um processo dialógico além das fronteiras da sala de aula, favorecendo contextos de ação de transformação social, contemplando solidariamente todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

Após essa contextualização sobre algumas correntes da educação e as diferentes concepções de sujeito, conhecimento e realidade, podemos nos posicionar diante de teorias que podem sustentar práticas transformadoras favorecendo a luta por igualdade educativa, social e ambiental, no contexto da sociedade da informação.

As correntes surgidas dos pensamentos anarquistas e marxistas nos auxiliam na discussão da educação ambiental relacionada às questões do cooperativismo, no trabalho, na construção social e na autogestão, criticando inclusive mecanismos de opressão cultural. Reconhecemos que tal corrente está comprometida com setores sociais, entretanto vertentes recentes vêm apresentando variâncias com recortes voltados ao desenvolvimento organizacional e de profissões, não mais como ação social para a transformação, apenas com o sentido de mudança ou de inovação organizacional. (MELLO, R., 2008).

A corrente de enfoque comunicativo nos ajuda a pensar a transformação socioambiental, pois denuncia as desigualdades do sistema e acredita no sujeito capaz de reflexão, de ações organizadas e de transformação da realidade a partir do cotidiano. Trazem contribuições para a realidade concreta e para a superação de desigualdades. Por terem como base o diálogo e a ação comunicativa possibilita a realização de pesquisas, projetos e programas com maior participação democrática, contemplando maior número de perspectivas e necessidades, assim como meios para a transformação.

As concepções de sujeito, realidade e conhecimento apresentada na teoria de enfoque comunicativo é a que nos interessa, comparada às outras concepções, pois apresenta ênfase na capacidade de diálogo intersubjetivo dos sujeitos, na relevância da interação social, na criação coletiva e individual de significados. Aprofundamos no capítulo 3. as teorias com enfoques comunicativos, com base no conceito da aprendizagem dialógica.

#### **2.4. Concepções objetivista, construtivista e dialógica de aprendizagem**

Descrevemos brevemente nesta sessão, as relações e as diferenças entre as correntes apresentadas e seus enfoques sobre a aprendizagem, sistematizadas no quadro comparativo. (Apêndice III).

A teoria da corrente crítica da crítica, exemplificada pelos grupos dos estruturalistas e dos pós-modernos, apresenta contribuições para entendermos a realidade a partir das denúncias de relações de poder existentes nos diferentes âmbitos sociais. Entretanto, esta não contribui para pensarmos a superação das desigualdades, devido ao fatalismo e a negação do sujeito como capaz de transformação. Ambos os grupos apresentam perspectivas sobre a realidade segundo leituras objetivista e subjetivista, respectivamente.



Quanto à perspectiva objetivista da educação, pautada nas teorias sociais estruturalistas, a realidade é independente dos sujeitos e os mecanismos das estruturas sociais são inexoráveis invalidando assim, a educação como instrumento de transformação. (ELBOJ et al., 2002).

Por exemplo, nesta perspectiva, uma mesa é uma mesa independente de como a vemos e a usamos; se uma pessoa ou grupo não a utiliza para escrever e comer, mas sim para fazer fogo, é porque são ignorantes ou incivilizados, pois não sabem de que objeto se trata e qual a sua correta utilidade.

O objetivismo é uma característica da educação bancária (FREIRE, 2005) onde quem ensina é o sujeito ativo e quem aprende é objeto passivo. O objetivismo que marcou a sociedade industrial ainda está presente em diferentes práticas de educação ambiental, sobretudo naquelas que têm como objetivo “levar consciência e ética a quem não as tem”.

Considerando a problemática dos resíduos sólidos, não é incomum que projetos de educação ambiental critiquem o consumo exacerbado e a queima do lixo pela população “inconsciente”. Por isso, os projetos propõem maneiras “corretas” de separar e destinar o lixo, assim como orientações sobre consumo responsável.

Ao generalizar tal discurso, acaba-se por privar o consumo daqueles que vivem com o mínimo necessário para sobreviver. Neste caso, não é explicitado o descaso da administração pública que, mesmo responsável pelo gerenciamento dos resíduos, muitas vezes não realiza esta função de forma eficaz. Isto obriga a população a tomar medidas estratégicas para a solução deste problema, como a queima do lixo a céu aberto.

Este exemplo explicita que algumas ações objetivistas de educação ambiental separam a técnica do ser humano, reduzindo as atividades educativas a capacitação, treinamento e adestramento do sujeito. Com isso, a perspectiva objetivista toma a aprendizagem como função acumulativa, memorizadora de conhecimentos. Isto deslegitima práticas educativas que aprofundam as causas reais dos problemas e visam transformação social.

Após analisarmos a perspectiva objetivista da educação, passamos a refletir sobre as consequências sociais do construtivismo que, conforme Elboj et al., (2002), vincula-se às teorias sociais pós-modernas, as quais colocam a subjetividade como eixo explicativo do real, propagando o fim da modernidade. Apesar da crítica social que fazem, não apontam saídas para tal situação, reduzindo-as às relações de poder.

O modelo construtivista é a abordagem mais utilizada para pautar a educação na atualidade. SCHUTZ, (1974 apud ELBOJ et al., 2002) considerado pai do construtivismo social da década de 1930, compreende que a realidade é uma construção social humana dependente dos significados que a ela atribuímos subjetivamente, e não objetivamente. Este entendimento apresenta avanços em relação às bases teóricas objetivistas ao considerar a subjetividade relacionada ao mundo da vida na produção do conhecimento.

Utilizando o mesmo exemplo, nesta perspectiva uma mesa é uma mesa por que as pessoas dispõem de esquemas cognitivos que as fazem vê-la como um objeto adequado para comer e trabalhar. Se algum outro grupo cultural utilizar a mesa para fazer fogo, não é porque são incultos, mas por que possuem uma construção de significado diferente desse objeto. Para eles a mesa é um tronco de árvore que serve para alimentar o fogo. Assim, os sujeitos intervêm na construção da realidade existente graças à construção subjetiva que dela fazem as pessoas.

Contudo, esta teoria ignora a dimensão concreta da realidade ao reduzi-la à linguagem, de maneira que montanhas e mares, por exemplo, só existam, de fato, se os humanos construírem socialmente um sentido a estes. (ibid, p. 47-8). A sociedade deixa de ser histórica para ser linguística, resumindo tudo ao útil, segundo o julgamento de cada um individualmente. Desconsidera as premissas e as visões de mundo embutidas, cujas implicações políticas são a desmobilização coletiva, a “naturalização” do liberalismo e da sociedade capitalista. (SEMERARO, 2005 apud LOUREIRO, 2006).

Para um construtivista radical, não existe a possibilidade de comunicação sobre a realidade objetiva, pois o significado particular das palavras, atribuído por cada pessoa, impossibilita a comunicação objetiva. (ELBOJ, et al., 2002).

Desta forma, tão pouco teria sentido a educação escolar, pois não existe um conhecimento objetivo da realidade. Tudo se justifica pela construção subjetiva de significados. Um exemplo do perigo que corremos com estas afirmações é sobre as diferentes críticas da realidade trazidas por dois grandes nomes da história: Nelson Mandela e Hitler. Ambos lutavam por sociedades diferentes das atuais. O primeiro, lutava por uma sociedade mais igualitária que a atual, e o segundo, por uma sociedade mais anti-igualitária que a atual.

Neste sentido, como as pretensões de verdade ou de bondade são construções subjetivas, cada um pode atribuir seu significado, de acordo com o tempo e com o espaço. Assim, a ação de

Hitler ao aniquilar milhares de judeus se justifica pelo fato de que nada é certo ou errado, bom ou mal, pois tudo é parte de uma construção subjetiva.

Em último caso, defender somente a subjetividade é afirmar que a natureza só existe a partir do surgimento do homo sapiens, que a fome é subjetiva, entre outros. Se for verdade que a natureza só se apresenta como tal após o nosso surgimento, reduzi-la a isso implica desprezar o que vem antes de nós e o que virá depois de nós, secundarizar os processos evolutivos biológicos, as leis naturais, para além das nossas interpretações, de nossos desejos e intencionalidades. Assim, não existem verdades, nem valores universais em que se deva, por exemplo, sustentar a educação. (AUBERT et al., 2008).

Na perspectiva dialógica, a realidade pode ser construída a partir da subjetividade e da intersubjetividade na objetividade. Uma mesma coisa pode ter significados diferentes, porém todas as pessoas podem apresentar seus significados como válidos diante de uma realidade objetiva que apresenta desigualdades. Não existem certezas absolutas, mas também nem tudo é incerteza. A concepção comunicativo-dialógica é incorporada e transcende o plano das idéias, onde o sujeito passa a incorporar a intersubjetividade na aprendizagem como fator fundamental para a transformação do contexto vivido.

Diante disto, acreditamos que a compreensão da diversidade e da complexidade que envolve a problemática ambiental requer esforços epistemológicos e metodológicos que ultrapassem fronteiras da racionalização científica, da hierarquização dos saberes, da dedução mecânica e das abordagens que apenas focam as visões subjetivas ou objetivas, formalizando ou simplificando a realidade.

### **3. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO: concepção comunicativa e aprendizagem dialógica**

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos seres humanos não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens e nas mulheres. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens e das mulheres sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1988, p. 67).

Nossa compreensão da realidade parte da concepção comunicativa de educação. Nesta perspectiva dialógica, a realidade não está determinada pelo sistema ou estrutura, tampouco é criada apenas pela subjetividade. Na criação e desenvolvimento das sociedades, existe uma relação contínua entre pessoas (indivíduos e grupos) e sistema (estrutura).

Representando esta concepção, nas ciências sociais temos Habermas (2001), que desenvolve os conceitos de sistema e mundo da vida, na educação temos Freire (2005), que afirma a dialogicidade, e na psicologia temos Vygotsky (1896-1933), que defende o aprendizado nas relações e ao longo da vida.

Aprofundamos cada um destes autores nos próximos itens, iniciando por Habermas e a teoria da ação comunicativa.

#### **3.1. Habermas e a ação comunicativa**

Flecha, Gómez e Puigvert (2001, p. 127) reconhecem Habermas como um dos maiores autores da modernidade, e desenvolvem um estudo sobre a principal obra deste: a Teoria da ação comunicativa, de 1987. Esta teoria contribui na elaboração dos princípios da aprendizagem dialógica com alguns de seus conceitos relevantes:

- a racionalidade instrumental e a comunicativa;
- a teoria da argumentação;
- as pretensões de validade e as pretensões de poder;
- os tipos de ação: teleológica, normativa, dramática e comunicativa;
- as concepções de linguagem.

A teoria da ação comunicativa foi construída a partir de uma estrutura dual de sociedade, sistema e mundo da vida<sup>34</sup>. Esta estrutura evidencia que nem os sistemas e nem os sujeitos determinam sozinhos a realidade. Assim, o mundo da vida, enquanto horizonte em que os agentes se movem, fica delimitado pelas mudanças estruturais da sociedade que se transforma na medida em que os agentes produzem mudanças. (HABERMAS, 1987-b, p. 169).

O autor faz uma crítica à redução dos espaços de comunicação que colonizam o mundo da vida. Porém, esta colonização pode ser superada diante da capacidade de comunicação e reflexão dos sujeitos. As ações dos sujeitos são baseadas em consensos alcançados linguisticamente. As mudanças sociais e das instituições são resultados das ações dos sujeitos, ao mesmo tempo construtores e resultados do contexto social e sistêmico. (HABERMAS, 1987-a, p. 115)<sup>35</sup>.

Habermas considera que a causa dos problemas sociais na modernidade não reside no desenvolvimento científico e tecnológico como tal, mas sim na unilateralidade dessa perspectiva como projeto humano. Posiciona-se radicalmente contra a universalização da racionalidade científica e instrumental, pois esta produz o esvaziamento da ação comunicativa. Assim, são geradas formas de sentir, pensar e agir individualistas, onde os sujeitos são afastados, isolados, induzidos a se tornarem competitivos. Estes valores são apontados como as bases dos problemas sociais.

Em contraposição à racionalidade instrumental, Habermas, em diálogo com Weber, considera o uso instrumental do saber como a escolha dos melhores meios para chegar a fins predeterminados (meio-fins), gerando a burocratização da sociedade industrial e a aniquilação dos sujeitos. Assim, o autor defende outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa, tendo em vista que os sujeitos não são determinados pelo meio em que vivem, ou seja, não reagem apenas a estímulos do meio, pois são capazes de atribuir sentido às suas ações comunicadas pela linguagem:

---

34 O conceito de mundo da vida, formulado por Schutz, é utilizado por Habermas para explicar que não podemos reduzir a racionalidade às emissões e manifestações verdadeiras ou falsas, eficazes ou ineficazes, pois é muito mais do que isso: “Não chamamos racional somente quem faz uma afirmação e é capaz de defendê-la frente a um crítico, mas também quem expressa um desejo, um sentimento, um estado de ânimo e é capaz de comportar-se de forma coerente com o dito”. (GABASSA, 2006, p. 86).

35 Como exemplo, citamos o matrimônio, que surgiu no mundo da vida regulando as relações. Devido à sua burocratização, passou a colonizar as relações e, desta maneira, se tornou instituição inválida para algumas pessoas impulsionadoras de ações que passam a ser aceitas gradativamente. Obtivemos assim, novas maneiras de estabelecer relações que conduziram novas formas jurídicas de matrimônio.

a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição de conhecimentos, que com a forma em que os sujeitos capazes de linguagem e ação fazem uso do conhecimento. (HABERMAS, 1987-a, p. 24).

A realidade para Habermas é entendida como uma construção humana, que depende do significado que as pessoas constroem comunicativamente, mediado pela interação das pessoas com os mundos: objetivo, social e subjetivo. O mundo objetivo está relacionado às coisas materiais, se refere à natureza externa, que é igual para todas/os, e ao estado de coisas existentes; o social se refere às normas vigentes, aos valores e opiniões compartilhadas intersubjetivamente; o subjetivo é interno, ao qual o sujeito tem acesso privilegiado, e refere-se à totalidade de vivências subjetivas que o sujeito tem e à expressão dos desejos e sentimentos. Importante destacarmos que a subjetividade do sujeito não é construída através de um ato solitário de auto-reflexão é resultante de um processo que se dá em uma complexa rede de interações sociais comunicativas.<sup>36</sup>

Os sujeitos para Habermas são agentes integrantes, produtores e transformadores da sociedade; constroem e transformam a realidade por meio da interação e da construção dos significados estabelecidos coletivamente – intersubjetividade. Assim, se existe uma predominância da racionalidade do tipo instrumental, como objetivo para alguns fins específicos, é porque os sujeitos que formam essa sociedade a legitimam desta forma. Esta racionalidade também pode ser superada por estes sujeitos.

Não deveria, então, ser entendida a racionalidade materializada nos sistemas de ação racional com objetivo a fins como uma racionalidade especificamente restringida? Essa racionalidade da ciência e da técnica não contém já em seu seio, em lugar de reduzir-se, como pretende, às regras da lógica e da ação controlada pelo êxito, um a priori material surgido historicamente e, por isso, também historicamente superável? (HABERMAS, 1984, p. 57).

O autor apresenta as pretensões de validade contidas nos argumentos para a comunicação. Estes argumentos podem estabelecer pretensões de poder vinculadas à imposição, à força; ou pretensões de validade representadas por argumentos que não são absolutos e podem ser revistos por meio da comunicação. Esta diferença entre pretensão de validez e pretensão de poder não é

---

36 Mello (2002) considera que a concepção de Habermas sobre a consciência comunicativa dos sujeitos e da ação no mundo a partir do entendimento linguístico para construção da realidade social é que foi responsável pelo distanciamento deste, entre os outros autores da escola de Frankfurt, pois estes autores continuaram atribuindo a consciência localizada apenas à um ator solitário.

considerada pelos autores pós-estruturalistas, mencionados anteriormente, pois para eles todas as pretensões se reduzem em poder.

Os argumentos que estabelecem relações de poder e os de validez são realizados para que sejam considerados como verdadeiros, bons ou ruins na comunicação. (HABERMAS, 1987-a, p. 47).

A argumentação pode ser considerada de um terceiro ponto de vista: tem por objetivo produzir argumentos pertinentes, que convençam em virtudes de suas propriedades intrínsecas, com que desempenhar ou rejeitar as pretensões de validade. Os argumentos são os meios com cuja ajuda pode obter-se um reconhecimento intersubjetivo para a pretensão de validade que o proponente formula de forma hipotética, e com os quais, portanto, uma opinião pode transformar-se em saber.

Por exemplo, o acordo em manter uma relação sexual livremente é bom, pois a decisão foi baseada em pretensões de validez advinda de acordos realizados pelos envolvidos. Entretanto, se ocorrer uma violação no acordo, e uma das partes for lesada, isto se torna ruim, pois a ação foi baseada em relações de poder.

As pretensões de validade se dividem em diferentes tipos de qualificação para se obter o consenso:

- pretensões de verdade: forma de argumentação apresentada pelo discurso teórico indicando que o enunciado é verdadeiro (a ciência);
- pretensões de retitude normativa: forma de argumentação apresentada pelo discurso prático que remete o ato de fala como correto em relação ao contexto normativo vigente (ética);
- pretensões de veracidade expressiva: forma de argumentação apresentada pela crítica, indicando que a intenção expressada coincide com o que a pessoa falante pensa.

O consenso é sempre provisório e deve ser buscado tanto nos âmbitos cognitivo e ético como no estético e afetivo. Segundo Habermas, um consenso não pode produzir-se quando “um ouvinte aceita uma verdade de uma afirmação, mas põe em dúvida a veracidade do falante ou a adequação normativa de sua emissão”. Assim, como no caso de um ouvinte que “aceita a validez normativa de um mandato, mas põe em dúvida a seriedade do desejo que no mandato se expressa, ou a pressuposição de existência anexa à ação que lhe ordena”. (HABERMAS, 1987-b, p. 172).

Por exemplo, quando a sociedade determina que a violação sexual é algo ruim para as pessoas, mas que a liberdade sexual é algo bom, pretende-se conseguir que todo o mundo aceite

este critério, penalizando a ação de violação, como o delito sexual, às pessoas que cometeram tal ação. Porém autores que reduzem todas as ações às relações de poder, não vêem diferença entre a liberdade sexual e a violação, pois ambas são ações criadoras de poder.

Importante destacar que o consenso abrange possibilidades do dissenso e do conflito, podendo ser superados mediante a argumentação, bases para que as emissões sejam revistas e as hipóteses eventualmente refutadas. A não aceitação dos argumentos expostos sobre determinado tema, ou seja, o dissenso exige a busca de melhores razões para sustentar as posições apresentadas.

Muitas vezes nos tornamos demasiadamente seguros sobre o que pensamos. Ao apresentarmos argumentos que não serão impostos pela posição que ocupamos, mas sim pela sua validade, precisamos de maiores esforços para organizar e reforçar nossos argumentos para comprovar a visão apresentada. Assim adquirimos aprendizagens diferenciadas, desenvolvendo capacidades de seleção, processamento e aplicação da informação.

Diante disto, tomamos como base que os sujeitos são capazes de interagir chegando ao entendimento coordenado de suas ações. Negociando situações compartilhadas, podem utilizar a racionalidade comunicativa, numa realidade que oferece a possibilidade de ação dos sujeitos e não apenas uma realidade objetiva imposta de forma determinista.

Habermas discute, com base em autores da sociologia, quatro tipos de ação para apresentar o paradigma comunicativo:

ação teleológica: conceito elaborado por Weber correspondente à uma ação orientada ao mundo objetivo, onde toda ação é intencional e pode ser definida como a concretização de uma intenção de um agente que escolhe e decide livremente os meios para realizá-la. A ação estratégica é uma modalidade da ação teleológica, onde cada ator calcula suas ações com base nos interesses sobre a decisão da outra pessoa. Um exemplo de ação teleológica seria fazer um anúncio com a pretensão de aumentar as vendas de produtos orgânicos. A modalidade estratégica pode ser exemplificada pelo jogo de xadrez, ou pela utilização de “apelos emocionais de salvação do planeta” na campanha dos produtos orgânicos, escolhendo assim, os melhores meios para atingir seus objetivos de venda, visando êxito. (HABERMAS, 1987-a, p. 122).



ação normativa: com base em Durkheim e Parsons, esta ação é regulada por valores e regras comuns que podem ser formalizadas ou estarem implícitas, serem formais ou de fundo. São normas fixadas pelo mundo social, da qual a proposta para aprendizagem é internalizar valores e regras. Concebe a linguagem como um meio para a transmissão de valores culturais e ratifica um consenso a cada novo entendimento normativo. (HABERMAS, 1987-b, p. 172).

Um exemplo de ação normativa é não jogar papel no chão devido a multa aplicada às pessoas que cometem tal ação, e não necessariamente porque existe uma preocupação com o meio ambiente. Outro exemplo é não jogar o papel no chão, pois no local, todas as pessoas presentes são ambientalistas e reprimiriam este ato.

- ação dramaturgica: corresponde à auto-encenação para se chegar aos objetivos de quem fala para o convencimento do outro; a linguagem incorpora formas de expressão verbal e não verbal, com elementos estéticos e estilísticos convincentes. As pessoas se comportam diante das outras como se estas fossem seus públicos, produzindo uma dramaturgia pela qual possam construir deliberadamente uma imagem que querem transmitir de si às/aos outras/os. (HABERMAS, 1987-b, p. 124).

Um exemplo de ação dramaturgica é parecer interessada e conhecedora do assunto, numa entrevista de emprego para convencer o contratante.

- ação comunicativa: é composta por relações intersubjetivas orientadas para o entendimento e para o consenso<sup>37</sup>. A linguagem é utilizada como um meio fundamental de entendimento entre as pessoas e parte dos mundos: social, subjetivo e objetivo, construídos pela intersubjetividade. A negociação das situações e ações acordadas pode ser compartilhada por todas e todos. A ação comunicativa não pode ser reduzida à conversação – palavra vazia. É constituída por operações interpretativas dos sujeitos em diálogo que é ação. Por isso, a ação comunicativa é a junção entre comunicação e mundo da vida, e possibilita a construção de uma sociedade mais igualitária. (HABERMAS, 1987-a, p. 124).

Um exemplo de ação comunicativa seria combinar uma viagem onde todas pessoas envolvidas pudessem sugerir os lugares, e cada pessoa apresentasse seu argumento para a escolha

---

<sup>37</sup> Os padrões universais de consenso não admitem, de forma alguma, a descaracterização de culturas e agentes, mas sim, reafirmam o respeito a partir de suas diferenças.

do lugar. O local da viagem seria decidido comunicativamente tornando-se interessante para todo o grupo, convencidos pelo argumento melhor elaborado.

Nas ações teleológicas, normativas e dramatúrgicas é possível identificar um objetivo comum, suas categorias asseguram um desnível metodologicamente relevante entre o plano de interpretação da ação e da ação interpretada, pois posso agir almejando um determinado fim e as pessoas envolvidas acabarem por aceitar minha sugestão, não pelo motivo real da ação, mas pela manipulação desta. (FLECHA, GOMÉZ e PUIGVERT, 2001).

Na ação comunicativa a interação depende, desde seu início, que os participantes estejam de acordo com tal decisão, realizado intersubjetivamente.

Os conceitos apresentados da teoria da ação comunicativa convergem com a nossa compreensão de ação educativa. Entendemos que nos educamos uns com os outros em comunicação, não isoladamente e que as pessoas envolvidas no processo devem estabelecer acordos para que todas as necessidades sejam atendidas de maneira igualitária.

A seguir, apresentamos a dialogicidade em Freire, que, junto com a ação comunicativa, compõe as bases da aprendizagem dialógica.

### **3.2. Dialogicidade em Freire**

Paulo Freire (1921-1997) é um dos mais importantes pensadores do século XX. Nasceu em Recife (Pernambuco/Brasil) e desde lá, ainda na juventude, iniciava seu compromisso com a educação brasileira. Suas obras inspiram ideais democráticos e libertadores preocupados com as desigualdades. Com o golpe militar, em março de 1964, suas práticas foram consideradas “perigosamente subversivas”; por isso foi exilado.<sup>38</sup>

No exílio, Freire “ad-mirou” e refletiu sobre a realidade com “os deserdados da terra” e intelectuais exilados. Criou parte de suas teorias na esfera da educação – “Pedagogia do Oprimido” (2005), onde denuncia a ideologia da educação bancária, domesticadora, dominadora das consciências, apresentando a teoria da dialogicidade.

---

38 O exílio não é apenas um tempo que se vive, mas um tempo que se sofre. Sofrer o exílio é assumi-lo com toda dor que isso significa, experimentar a amargura, a clareza de algo nublado em que é preciso mover-se com acerto. Não é apenas lamento, mas projeto, pois não vivemos de passado, e sim da existência no presente e para a volta possível do futuro. “Enquanto situação limite o exílio nos provoca”. (FREIRE, 2003).

Anunciou a ação dialógica, que se dá pelo diálogo com as massas e pela comunicação, para que o outro tenha a possibilidade de *ser mais*. O diálogo é considerado como capacidade ontológica humana: “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes a exigir deles novo pronunciar”. (FREIRE, 2005, p. 90).

O diálogo é postura política e ética, base para a educação humanizadora, ao proporcionar a conscientização crítica e intersubjetiva. Para que ele aconteça é necessária a palavra verdadeira, portadora simultaneamente da ação e da reflexão assumidas como *práxis*. Se algumas dessas dimensões não estiverem presentes, a palavra se torna ativismo ou verbalismo, é alienada. Sendo alienante, nega a humanização. Para que seja palavra verdadeira deve promover a *práxis* que é o trabalho e a transformação do mundo. Deve permitir a denúncia das estruturas que oprimem as formas de superação. (ibid., p. 84).

Concordamos com Freire que o sujeito é um ser social, histórico e movido pela criatividade. É inconcluso e condicionado, porém não é determinado pela estrutura. Tem sempre possibilidade de interferir na realidade e modificá-la. Está numa realidade objetiva que é o mundo. Está *no* mundo e *com* o mundo, por isso “existe” e não somente “vive”. Assim, existir ultrapassa o viver, pois o ato de discernir, de transcender e a capacidade de comunicação com o mundo objetivo são exclusividades do existir, que somente se realiza na relação com outros existires, um encontro entre seres humanos por meio da intersubjetividade. (FREIRE, 2003, p. 48).

Desta maneira, o diálogo nunca é ação isolada mas sempre um ato coletivo. Constitui-se na relação eu-nós, nunca no eu-tu; trata-se de relações de um(ns) com o(s) outro(s) “mediatizados” pelo mundo. O diálogo nunca é unilateral, tampouco é só falar, implica escutar e se escutar. Por isso, o diálogo é um direito de todas/os e não somente daquelas/es que ocupam posições de poder na sociedade.

A partir das relações dos seres com e na realidade, pelos atos de criação, recriação e decisão, começa a dinamização do mundo e a humanização da realidade, acrescida de algo que o próprio ser é fazedor. Os seres humanos fazem cultura, “temporalizam” espaços geográficos, interagem, desafiam e superam desafios.

Alguns seres são dominados pelos mitos da publicidade que reduzem a capacidade de decisão. São representados por uma elite que interpreta a realidade entregando-a como se fossem “receitas prontas”. Ao ingeri-las os sujeitos tornam-se “coisificados” e passam a ser objetos, adotando um “eu” que não lhes pertence, conformado, esmagado por um profundo sentimento de impotência que os paralisa. (FREIRE, 2003, p. 51-52).

A educação para Freire constrói e liberta o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal. Vê a história como um tempo de possibilidades. O futuro deve ser tratado como problema que pode ser solucionado – não inexorável. Seu método de aprendizado parte da realidade, a partir da qual estudamos e entendemos o mundo.

O conhecimento para o autor é construído e produzido por meio do diálogo e da curiosidade, mola propulsora do aprendizado e do ensino. O diálogo é uma opção e uma disposição das pessoas para, em conjunto, denunciar e anunciar o mundo. A dialogicidade não pode ser entendida como um instrumento, mas como uma “exigência da natureza humana”, uma exigência epistemológica, o que implica maturidade, segurança no ato de perguntar e coerência na resposta. (FREIRE, 2005, p. 74).

Enfatiza a necessidade da postura da/o educadora/or ético que respeita o conhecimento da/o educanda/o. Compreende que "formar é muito mais do que puramente treinar no desempenho de destrezas". (FREIRE, 1996, p. 15).

A/o educadora/or não é superior ou mais inteligente porque domina conhecimentos que a/o educanda/o ainda não domina. São participantes do mesmo processo de construção da aprendizagem. A educação se faz com e não para as pessoas. Nesse sentido, concordamos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 25).

Ensinar é ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas e inibições do outro, é ser crítico, inquiridor e inquieto, é não transformar a experiência educativa em treinamento técnico, amesquinhando o que há de fundamentalmente humano na educação: o seu caráter formador. “Se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”. (FREIRE, 1996, p. 7).

Freire considera como absolutamente necessário o rigor metódico e intelectual que o educador deve desenvolver em si próprio, como pesquisador, sujeito curioso, que busca o saber e

o assimila de uma forma crítica e não ingênua. Orienta educandas/os a seguirem essa linha metodológica de estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade. (FREIRE, 1982).

As/os educadoras/es precisam estar cientes de que suas atitudes influenciam positiva ou negativamente a vida de uma/um educanda/o. O conhecimento do professor precisa ser vivido por ele, “encarnado”, para que se transforme em prática aplicável e coerente. Este conhecimento encarnado relaciona-se com o que Freire (1986, p. 15) afirma sobre a leitura da palavra e a leitura do mundo:

toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que ler o mundo e ler a palavra se constituam em movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta.

Desta forma, ler o mundo e ler a palavra implica “reescrever” o mundo, ou seja, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo provocando a leitura dele remetendo-nos, sempre, à leitura de novo do mundo. Por isso, a exigência de uma educação pelo exemplo, coerente com a maneira de estarmos no mundo, com o mundo.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem destacamos que para o autor ensinar, aprender e pesquisar compreende dois momentos: o de aprendizagem do conhecimento já existente e o que trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esse pesquisar, buscar e compreender criticamente só ocorrerá se a professora/or souber pensar certo, deixando transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervir no mundo, conhecer o mundo de maneira a transformar a realidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

O ensino e a prática não podem ser tratados como algo definitivo e estável, pois este é passível de mudanças. Assim, o ato de ensinar e aprender deve ser permanente.

Freire anuncia que: a fase de “trânsito” (de uma fase histórica a outra) impregna as mudanças que nutrem a sociedade. Porém, esta não é somente mudança, mas sim a procura da sociedade por novos temas, novas tarefas. Quando estes iniciam seu esvaziamento de significação novos temas emergem, e é sinal que a sociedade começa a passar para outra época, onde os “velhos” temas esgotados dão lugar aos novos temas. Essa passagem se dá de maneira sacrificada, de idas e vindas, avanços e recuos até a plenitude onde a sociedade encontrará seu

ritmo normal de mudança, à espera de um novo período de trânsito em que os seres se humanizam cada vez mais.

Os sujeitos devem ser radicais em suas escolhas, implicando o enraizamento da opção preponderantemente crítica, dialógica e amorosa, não negando ao outro o direito de optar e de julgar-se também certo. Não significa que a radicalização deve acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns, que leva à desumanização tanto do opressor como do oprimido. (FREIRE, 2003, p. 58).

A sociedade que se “abre” no momento de transição emerge em seu processo e deixa de ser puramente expectadora. Esta passa pela tomada de consciência de sua possibilidade de participação, renunciando ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos, assumindo um otimismo crítico e responsável. A esperança toma o lugar da desesperança alienante e, na medida em que vão se integrando no tempo e no espaço, são capazes de se projetar onde a autoconfiança transforma as “receitas” antes simplesmente importadas em estudos sérios e profundos da realidade. (FREIRE, 2003, p. 61).

Diante de tais reflexões, compreendemos que a pedagogia do oprimido retrata a necessidade do comprometimento com a libertação das pessoas por meio do diálogo. Essa é a via da educação para a prática da liberdade, que exige alguns elementos fundamentais relacionados entre si:

- **amor** profundo pelo mundo, pelas mulheres e homens, como ato de criação e recriação contrário à dominação. Esta postura exige coragem, nunca medo. Amor pela causa dos oprimidos para o rompimento das relações de opressão. (FREIRE, 2005, p. 92).

- **humildade** para perceber-se ignorante – não arrogância. “Ninguém sabe tudo”. Sempre temos algo a aprender com os outros, daí a necessidade de não nos sentirmos superiores, nem acreditarmos que “só um grupo seleta pode mudar o mundo”. “Não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há mulheres e homens que em comunhão, buscam ser mais<sup>39</sup>”.

- **fé nas mulheres e nos homens** e no seu poder de fazer e de refazer, na sua vocação de ser mais: O diálogo implica a fé no ser humano em poder refazer o mundo, fé na vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns, mas direito de todas as pessoas. Trata-se de

---

39 (ibid., p. 93).

uma fé crítica não ingênua. A fé não fatalista que mobiliza para a criação de condições em que mulheres e homens possam renascer “na e pela luta por sua libertação”. Fé que não permite comodismo; (FREIRE, 2005, p. 93-94).

- **confiança:** consequência óbvia do diálogo, portanto, se instaura com ele. A confiança não existe se não existir a coerência, se as palavras não coincidem com os atos. Tal confiança nos permite saber sempre de que lado estamos e assim construir caminhos de transformação lado a lado;

- **esperança:** emerge de saber que somos imperfeitos e por isso em eterna busca, “não se faz no isolamento, mas na comunicação”. A injustiça instaurada, porém provisória, não deve apagar a esperança, mas ao contrário, alimentá-la para buscar a humanização; restaurá-la. Esperança entendida não como pura espera. “Me movo na esperança enquanto luto, se luto com esperança espero”.

Diante do discorrido, Freire nos faz refletir sobre muitos conceitos, como, por exemplo, o “pensar certo” e a “palavra verdadeira”, que são muitas vezes interpretados na perspectiva dualista do certo e errado como algo absoluto e inquestionável. O sentido trazido por Freire sobre o “pensar certo” refere-se a um pensamento construído dialogicamente com as pessoas, por meio do bom senso, do respeito, e não como verdade absoluta. A palavra verdadeira está relacionada com a coerência entre o que falamos e o que fazemos – *práxis*. Sem esses elementos é impossível a realização do diálogo como palavra verdadeira, pois dialogar não é tagarelar, é busca crítica.

As contribuições de Freire para a educação ambiental crítica são inúmeras e apesar de não escrever sobre educação utilizando a categoria ambiental, participou da jornada internacional de educação ambiental, pronunciando-se sobre educação e vida – Fórum Global/Rio 92. Sua fala sensibilizou e potencializou a idéia da educação ambiental como elemento de transformação social, inspirada no diálogo, na perspectiva transformadora, popular e planetária.

Diante de suas reflexões no Fórum Global percebemos que as palavras “consciência” e “conscientização” são frequentemente utilizadas de forma “bancária” implicando a imposição de regras para cuidarmos do ambiente. A conscientização não é o ponto de partida do engajamento, mais um produto do engajamento: “não me conscientizo para lutar. Lutando, me conscientizo”. Não devemos primeiro criar escolas de conscientização, para depois com as massas populares “preparadas” transformar a sociedade.

É na experiência de serem exploradas/os e na prática de arregimentar-se para superar a situação concreta de opressão que as classes populares se conscientizam. Por isso, a mobilização que implica a organização para a luta é fundamental à conscientização, mais profunda que a pura tomada de consciência. (FREIRE, 1995).

As idéias centrais de Freire vêm sendo recriadas em muitas ações educativas transformadoras que confiam nos seres como capazes de transformação da realidade, rompendo assim, com a ideologia do silêncio por meio do diálogo igualitário. Habermas, Freire, e outros teóricos que confiam na capacidade dos sujeitos em transformar as injustiças socioambientais, na possibilidade de melhorar a educação e a sociedade são tachados de utópicos e pouco realistas.

Contrário às críticas que recebem, estes autores buscam a amorosidade atrelada ao sentido político que o verdadeiro amor requer, o sentido emancipador, e se preocupam com a importância do ensino rigoroso de conteúdo, com a organização coerente do espaço e do tempo educativo.

Freire (1980, p. 12) destaca sua preocupação:

conhecer não é o ato através do qual o sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora perante a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.

Segundo Aubert, et al., (2008, p. 153) as pessoas que fazem críticas a estes autores são exatamente as que menos lêem e conhecem as obras destes, pois se tivessem lido saberiam que Freire, por exemplo, conhecia perfeitamente a sociedade que estudava, carregada de injustiças e exclusão. Conhecendo profundamente a realidade dos oprimidos, Freire propunha uma educação da pergunta, uma educação que liberta e conscientiza, pois transformação e comunicação estão necessariamente juntas. Esta educação é dirigida a mobilizar todos os recursos possíveis do entorno para mudar as situações de desigualdade em situações de possibilidade.

Ao falarmos de aprendizagem e transformação, sentimos a necessidade de fazer referência a Vygotsky, que em sua teoria sociocultural traz importantes contribuições para a aprendizagem dialógica. Posteriormente recordaremos algumas idéias centrais deste autor.



### 3.3. Vygotsky – aprendizagem e desenvolvimento nas relações

Os estudos deste autor foram realizados no contexto do socialismo soviético. Vygotsky elaborou teorias inovadoras sobre: a relação pensamento-linguagem, o processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. Segundo Aubert et al., (2008, p. 155) Vygotsky defende que para promover a aprendizagem e o desenvolvimento é necessário intervir no contexto sociocultural e transformá-lo.

Suas elaborações trouxeram melhoria para entendermos as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, a criança aprende muito antes de entrar na escola, pois apresenta uma pré-história a partir da sua experiência interativa. (VYGOTSKY, 1988).

Dialogando com Stumpf e Koffka elaborou sua teoria sobre aprendizagem, considerando que esta é construída de forma não sistematizada, servindo como base para a idade escolar que, diferentemente, sistematiza o conhecimento. Reconheceu as diferentes culturas/multiculturas demonstrando aprendizados variados em ambientes distintos.

Sua teoria não privilegia grupos de cultura dominantes como nas teorias dos “déficits” que sustentam a imposição social de conhecimentos, ditos superiores e “outros” deficientes. Piaget e Ausubel se apóiam nas abordagens genético-cognitivas, considerando a aprendizagem um dado posterior ao desenvolvimento. Vygotsky revela que a aprendizagem é condição necessária para que o desenvolvimento exista (em potencial). Isto significa que na abordagem genético-cognitiva o ensino fica limitado ao grau de desenvolvimento atingido pelo sujeito.

Algumas teorias de Piaget e Ausubel contribuem para a produção de preconceitos frequentemente apresentados na educação. Como exemplo, tem-se a questão do fracasso escolar, que passa a ser explicada pela genética ou, estritamente, pela subjetividade. Visando identificar tais preconceitos explicitaremos o contexto desses dois autores da psicologia<sup>40</sup>.

Ausubel (1980) afirma que a educação tem o papel de adaptação dos sujeitos à realidade. A inteligência é acadêmica e o aprendizado depende do bom ensino. Os materiais pedagógicos não podem fugir dos conteúdos. Associa o novo conteúdo ao que a/o aluna/o já sabe,

---

40 A psicologia para emergir como ciência no século XIX vinculou-se à razão científica cartesiana. Por meio de estudos experimentais e quantitativos passou a definir a inteligência como uma qualidade humana subjetiva, estável e hereditária. A inteligência tem maior rendimento no terceiro decênio da vida e posteriormente sofre decréscimo acentuado. Este paradigma passou a embasar a teoria dos déficits, cujos efeitos discriminatórios e classificatórios refletem na escola, até os dias atuais, sobretudo pela forma como estas teorias são interpretadas. (MEDINA, 1997, p. 129).

proporcionando aprendizagens significativas. Ele define dois grupos sociais: um com maior capacidade de aprendizagem e outro com menor capacidade, determinado pelas diferenças de classe, raça, privação cultural, fatores que justificam o fracasso escolar das classes populares. Por exemplo, a falta de interesse pela boa educação de uma família de crianças negras, que vive sob forte influência da violência, determina o futuro da criança que é incapaz de ocupar os melhores postos de trabalho. Vemos como consequência desta teoria a reprodução das desigualdades e da exclusão, porque afirma que a capacidade de aprendizagem só é possível em ambientes ideais.

Ressaltamos que as teorias de Ausubel<sup>41</sup> são bases para os PCN's. Apesar de auxiliarem na questão da qualidade dos materiais educativos, legitimam práticas educativas licenciosas com o discurso da “pedagogia da felicidade<sup>42</sup>”. (ibid., p. 403-407). Muitas das atividades de educação ambiental realizadas na escola sofrem estas influências quando apresentadas apenas por visões naturalistas e romantizadas do ambiente que separam os problemas sociais dos ambientais.

Piaget (1896-1980) considera a realidade como objetiva e formada por indivíduos em constante atividade de interpretação e adaptação. Notadamente supera a visão objetivista quando analisa a fase de socialização da ação: “há uma indiferenciação entre o eu e a realidade exterior apresentada pelos sujeitos e não mais pelos objetos isolados”. (PIAGET, 1987, p. 27).

Apesar de superar a visão objetivista, ele não avança sobre as subjetividades dos sujeitos. Elabora a visão filogênica e ontogênica afirmando que pertencemos à mesma espécie humana e que todas/os passamos pelos mesmos processos de desenvolvimento orgânico. Neste contexto, supera o discurso das incapacidades de Ausubel. Sua lógica é que na idade adulta iniciamos o processo de maturação e encerramos a aprendizagem intelectual. (PIAGET 1987, p. 11-12).

Medina (1997) explicita uma das consequências da teoria piagetiana: o fato de não valer a pena investir na educação dos adultos. Assim, as políticas educacionais centram-se nas crianças e nas/os adolescentes. Excluindo os adultos que, no caso da questão socioambiental, são os que atuam efetivamente na decisão para os rumos da sociedade atual, diante da urgência, gravidade e complexidade dos problemas ambientais.

---

41 Sugerimos para aprofundamento deste tema Ausubel (1980).

42 A pedagogia da “felicidade” defende que somente a afetividade é importante para os grupos carentes e marginalizados. Ao invés de garantir o ensino com dimensão instrumental e crítica de qualidade para os grupos historicamente excluídos, intensifica a situação de exclusão.

As elaborações de Piaget e Ausubel se contrapõem à teoria de Vygotsky. Este último pronuncia que o conhecimento deve contribuir para o desenvolvimento das pessoas em processo permanente. O pensamento acadêmico é mais elaborado e serve para facilitar o desenvolvimento das pessoas. Concordamos com a posição política deste autor, que nos auxilia a pensar sobre a necessidade de uma sociedade igualitária, onde todas/os possam aprender o conhecimento instrumental – ferramenta que facilita nossa movimentação na sociedade da informação.

Para Vygotsky, as relações entre sujeito e mundo se estabelecem em uma dinâmica de singularidade humana. O sujeito é considerado como ser histórico-cultural que vive em sociedade e em processo de aprendizagem por meio das relações culturais e sociais.

O processo de individualização acontece na interação entre os sujeitos menos e mais experientes. Os mais experientes são importantes mediadores da cultura. Não são passivos porque a questionam e a modificam.

Os sujeitos se materializam na realidade pelo conhecimento científico. No caso da criança, ela inicia a aquisição de conhecimentos em tenra idade, é dotada de capacidade cognitiva e se desenvolve num grupo social internalizando valores e costumes, principalmente da sua família. (VYGOTSKY, 1988).

O aprendizado da criança é dividido em duas fases: a fase de desenvolvimento real: aquisições que a criança faz espontaneamente, sem o auxílio de alguém mais experiente, ou seja, o aprendizado não é sistematizado, ou “intencionalmente direto” – a fase de desenvolvimento potencial: a escola cumpre um papel social indispensável para o saber científico, sistematizando o conhecimento. A capacidade de aprender existe, mas a aprendizagem somente acontece acompanhada de pessoa mais experiente. Entre as etapas do desenvolvimento real e do potencial existe a zona de desenvolvimento “proximal”, onde o aprendizado ocorre. Uma vez assimilado, passa para o desenvolvimento real internalizando o conceito.

A realidade para Vygotsky está relacionada a um contexto histórico-social onde os sujeitos culturais se formam pelas suas experiências. A realidade é objetiva e subjetiva, podendo ser transformada pelos sujeitos.

O autor atribui grande importância ao conhecimento escolar que tem a tarefa de encaminhar a criança a desenvolver o que lhe falta. A linguagem (oral ou escrita) aparece inicialmente como meio de comunicação entre os sujeitos organizando os pensamentos. A escrita

propicia ao sujeito o pensamento desdobrado, mais complexo que o adquirido com a linguagem oral. Na linguagem oral a existência de interlocutor real facilita a tarefa da emissão, permitindo dinâmicas de olhares, gestos, perguntas e respostas que elucidam o conteúdo da fala. A escrita é um exercício solitário que exige da/os escritora/or esforço das idéias para produzir mensagens compreensíveis, criativas e interessantes.

Vygotsky (1986) contribui para a nossa pesquisa quando considera o sujeito como um ator sócio-histórico-cultural que “não está solto no mundo”. Suas experiências anteriores, na inter-relação com outros sujeitos, constituem processos de aprendizagem. O sujeito pode ter consciência de si e perceber os outros. Nessa relação atua, modifica e é modificado pela realidade.

Desta forma, os processos de desenvolvimento da aprendizagem não podem ser explicados por uma fórmula única. É necessário reexaminarmos o problema das disciplinas formais, constituídas como fórmulas únicas e presas à “grade<sup>43</sup>” curricular. Isto justifica, por exemplo, a importância da educação ambiental não ser uma disciplina obrigatória, mas sim um tema transversal nas diretrizes dos PCNs, que apesar de sofrerem influências de alguns aspectos das teorias de Ausubel, apresentam contribuições à inter-transdisciplinariedade.

Ressaltamos que as diretrizes deste documento não são a única fonte de consulta, ou de validação da educação ambiental. Temos outros importantes documentos elaborados mencionados no item 1.3. “panorâmica histórico da educação ambiental”.

Continuando nossos estudos, apresentamos a aprendizagem dialógica e o exemplo dos itens de cardápio – IC – utilizados pelo processo formador Coeduca envolvido no contexto de nossa pesquisa. Ambos apresentam outra concepção de aprendizagem frente às estruturas que encarceram o conhecimento e a maneira de ensinar. Concordam com as teorias anteriormente apresentadas (Habermas, Freire e Vygotsky), pois defendem a educação com base no diálogo para além do âmbito escolar, nas relações familiares, nos coletivos, nas comunidades.

Aprofundamos no seguinte item a discussão sobre a aprendizagem dialógica e seus oito princípios.

---

43 O nome grade curricular relaciona-se com um conhecimento encarcerado e inquestionável.

### 3.4. Aprendizagem dialógica – AD

A aprendizagem dialógica é um tipo de aprendizagem estudada e elaborada originalmente por pessoas do CREA<sup>44</sup> e da Escola Verneda de San Martí. Estas realizam práticas sociais e educativas conjuntas e investigações que contribuíram para desenvolver os princípios da aprendizagem dialógica, revistos e re-elaborados constantemente com base nestas práticas.

Conforme relatamos inicialmente, os estudos sobre a AD são desenvolvidos pelo NIASE<sup>45</sup>. Estes estudos nos chamaram grande atenção, pois são pesquisadas teorias na tentativa de refletir e buscar a superação das diferentes vertentes de segregação e desigualdades na sociedade: segregação por idade (edismo); por sexo/gênero (sexismo); por território (territorialismo); por raça/etnia (racismo); pela “normalidade” (necessidades especiais) e; pela escolaridade (escolarismo).

Entendemos que a busca por superações contribui para a perspectiva da educação ambiental crítica, considerada por nós como ato político em busca da transformação do mundo com as pessoas que se põem a dialogar sobre questões relevantes, problematizando-as à procura de soluções humanizadoras. (LOGAREZZI, 2008).

Reafirmamos que o conceito de AD é fortemente pautado na ação comunicativa de Habermas (1987) e na dialogicidade de Paulo Freire (2005). Constitui-se um modelo de aprendizagem assumido por escolas que são nomeadas “comunidades de aprendizagem”. Estas passam por profundo processo de transformação, caracterizado pela promoção de “igualdade de aprendizagem” de todas/os estudantes, com a participação democrática da comunidade escolar e entorno (familiares e voluntários). (FERRADA e FLECHA, 2008).

Os princípios da AD se articulam como uma unidade de princípios e ações. Na explicação de cada princípio são retomadas algumas idéias das teorias que foram apresentadas. Os princípios diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade, igualdade de diferenças e emocionalidade serão descritos:

#### *1. Diálogo igualitário*

---

44 Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA, da Universidade de Barcelona em conjunto com a escola Verneda de San Martí. Mello (2002) afirma que esta escola é um exemplo de democracia na Espanha, vinculada aos movimentos sociais de base que, conta com a participação de pessoas dos bairros, famílias e comunidades, com diferentes culturas, idades e escolaridade.

45 Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa – NIASE, da Universidade Federal de São Carlos, coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup> Roseli Mello.

la interpretación referida a la negociación de situaciones susceptibles de consenso (los significados de los textos deben establecerse con argumentos y no porque lo diga el docente). El lenguaje ocupa un lugar fundamental como medio de entendimiento. (FLECHA, 1997, p. 17).

Nossa sociedade exige cada vez mais a utilização do diálogo em nossas relações, tanto em nível social como pessoal. Atualmente quando procedemos por meio do diálogo contribuimos com uma maior democratização da sociedade e das vidas pessoais. Sem dúvida, quando seguimos exercendo o poder seja por meio da violência física ou simbólica, aumentam-se os conflitos e reproduzem-se as desigualdades. (AUBERT et al., 2008, p. 168).

Esta tendência universal do diálogo pode ser exemplificada, em nível social, com um dos avanços mais importantes da transição entre a ditadura e a democracia, e também pelas manifestações ao redor do mundo em 2003, contra a guerra do Iraque, quando milhões de pessoas reivindicaram um diálogo com os poderes mundiais para participarem da tomada de decisão internacional. Em nível pessoal vemos a necessidade do diálogo, por exemplo, nas relações afetivas e sexuais após sua desvinculação à reprodução. Esta tem sido continuamente negociada e consensuada. Em geral, vêm sendo produzidas ações importantes para substituímos o argumento da força, pela força dos argumentos. (ibid., p. 169).

A teoria da ação comunicativa de Habermas (2001) inclui importantes apontamentos que contribui para a organização das relações humanas com base no diálogo, no consenso e nas pretensões de validade. Os trabalhos de Freire (1997) indicam como lutar pelo diálogo igualitário em situações de desigualdades. Neste sentido, observamos a existência de diferentes estudos e autores nas ciências sociais, educativas e psicológicas que contribuem com o “giro dialógico” e o progressivo abandono das relações de poder. (ibid., p. 169).

Diante disto, o diálogo referido pela aprendizagem dialógica e que serve para aumentar os níveis de aprendizagem de todas/os estudantes, é um diálogo com pretensões de validade, igualitário e respeitoso com todas as pessoas.

As pessoas participantes do diálogo, independente da idade, profissão, sexo, classe social, grau de escolaridade devem ter as mesmas oportunidades de intervir nos processos de reflexão e tomadas de decisão. Estas participam em um plano de igualdade e importância das suas opiniões, idéias e argumentos referentes a temas relevantes para o grupo.

A posição de cada participante deve ser confrontada e debatida. Seus apontamentos são apresentados por argumentos e idéias com base no que sabem e pensam, não segundo uma hierarquia social, escolar ou profissional. O processo de aprendizagem é conduzido pelo consenso estabelecido com base nos melhores argumentos no diálogo realizado coletivamente. “O poder está na argumentação, e não no poder do argumento”. (FLECHA, 1997).

Os significados estabelecidos se dão com argumentos apresentados por meio de razões e pretensões de validade na interlocução de novas compreensões e consensos que se apresentam em benefício de todas/os, afirmando a importância da diversidade de conhecimentos. Esta diversidade gera aprendizagem coletiva a partir da superação de obstáculos no processo, tornando possível que todas as pessoas aprendam.

## *2. Inteligência cultural*

A inteligência cultural refere-se à capacidade e à habilidade universal das pessoas demonstrada em ambientes e situações distintas. A inteligência cultural vai além da inteligência acadêmica ocidental realizada na escola e imposta por grupos dominantes.

Arbitrariamente, impera na cultura dominante a idéia da superioridade dos saberes acadêmicos impregnados nas escolas, nos métodos de ensino, na aprendizagem e na avaliação. Essa cultura prima tudo que é relacionado com um protótipo idealizado: branco, masculino, ocidental e jovem. (FLECHA, 1997).

Ao contrário disto, a inteligência cultural, significa o reconhecimento da capacidade de aprendizagem e da inteligência de todas as pessoas, de todas as culturas, etnia e idade. Por isso, não aceita nenhuma superioridade cultural. Desta maneira, a aprendizagem dialógica requer o reconhecimento igualitário dos três tipos de inteligência: acadêmica, prática, e interativa. (demais capacidades de comunicação e ação dos seres humanos que os favorecem conceber acordos em diferentes âmbitos sociais).

Por meio do conceito de inteligência cultural superamos as teorias dos déficits e os estudos quantitativos que afirmam a diminuição da inteligência na vida adulta<sup>46</sup>. Quando ouvimos: “as crianças é quem podem salvar o nosso planeta” ou “a esperança está nas crianças”

---

46 As teorias dos déficits e os estudos quantitativos classificam e segregam por idade – edismo. Relacionam a idade mais avançada com o decréscimo de inteligência e aprendizagem, sem considerar as diferenças do tempo de escolarização e as desiguais oportunidades de aprendizagem de cada geração. (FLECHA, 1997, p. 22-23).

reafirmamos a incapacidade dos adultos para a realização de mudanças. A dificuldade em sensibilizar adultos para a problemática ambiental advém da nossa dificuldade como educadora/or em entender suas experiências, culturas, valores e pontos de vista.

Dessa maneira, os projetos de educação ambiental descontextualizados trazem soluções mirabolantes, como “treinar para a preservação da natureza”, sobrepondo o saber científico e acadêmico à inteligência cultural.

Os conhecimentos acadêmicos devem contribuir para melhorar a realidade em diálogo com outros saberes, sem a imposição de visões que intensificam desigualdades. Hierarquizando os conhecimentos, restringimos as diversas inteligências culturais nos grupos que os geraram. Percebemos que as inteligências dos grupos desfavorecidos socialmente são silenciadas por eles mesmos, como forma de proteção, resistência frente aos grupos dominantes.

Trazemos como exemplo a compostagem<sup>47</sup>, realizada comumente na área rural por agricultoras/es familiares. O termo compostagem, depois de ser validado cientificamente, gerou avanços tecnológicos industriais que, não necessariamente retornou em benefícios às/aos agricultoras/es familiares.

As pessoas “simples” produzem conhecimentos relacionados às atividades de trabalho, no entanto se sentem incapazes e menos qualificadas para aprender os conhecimentos acadêmicos. Flecha (1997) considera que a incapacidade das pessoas, reforçada por muros antidialógicos é classificada em:

- incapacidade cultural – a maioria da população é considerada como incapaz de comunicar-se com os saberes dominantes (teorias dos déficits), impossibilitando as pessoas de serem protagonistas de sua própria cultura;
- incapacidade social – muitos grupos são excluídos da produção e avaliação dos conhecimentos valiosos, gerando os “ismos” (classismo, edismo, racismo, sexismo), acabando por excluí-los da sociedade;

---

47 De acordo com o Dicionário Porto Editora a compostagem é o processo biológico através do qual a matéria orgânica, constituinte do lixo, é transformada pela ação de microrganismos em material estável e utilizável na preparação de húmus.



- incapacidade pessoal – muitas pessoas são privadas de desfrutar a riqueza cultural do seu entorno, gerando auto-exclusão nas práticas formativas.

A inteligência cultural pode ser ampliada porque “*todas las destrezas son funcionales en sus propios contextos y pueden ser transferibles a otros em determinadas condiciones*”. (FLECHA, 1997).

Desta maneira, destacamos três condições fundamentais que precisam existir para esta ampliação. (ibid.):

- *autoconfiança interativa* – reconhecimento dos argumentos propostos por parte do grupo, que não desqualifica o outro conhecimento;

- *transferência cultural* – percepção que a inteligência pode ser demonstrada em muitos contextos, acadêmicos ou não. Para reforçar essa transferência é sugerida a pedagogia da escuta;

- *criatividade dialógica* – diferentes contribuições geram conhecimentos e aprendizagens visando solucionar os problemas criativamente. As pessoas são receptoras e geradoras de conhecimentos. Entendendo a validade dos argumentos compartilhamos com criatividade, maneiras de analisar e resolver situações superando obstáculos.

### 3. Transformação

A idéia de educação igualitária orientada pela transformação social tem recebido críticas ao longo do tempo. Uma delas tem sido que os sonhos igualitários não são científicos, como mencionamos nas obras de Freire, por exemplo. Neste princípio de transformação refletimos sobre a antiga e atual ofensiva pela igualdade educativa e como a educação pode contribuir para superar as desigualdades. (AUBERT et al., 2008, p. 189).

As posições aparentemente críticas a idéia de educação igualitária afirmam que formar as/os estudantes com menos recursos, para que possam “competir” na sociedade atual é adaptar-se ao sistema social dominante. Estas posições escondem discursos que reproduzem o poder de quem os tem e está presente atualmente nos ataques pós-modernos às práticas das teorias sociais, Trata-se de falar pelos grupos sociais mais vulneráveis, como se estas pessoas que sofrem maior exclusão e desigualdade não fossem conscientes de sua situação, como se não conseguissem

pensar alternativas para superá-la. São características destes críticos o fatalismo, ou seja a denuncia do mal funcionamento do sistema e das alternativas existentes, sem apresentar propostas para transformar tal situação.

Freire (1997) identifica estas críticas sem alternativas como ações anti-dialógicas, e afirma que diante de toda denuncia de situações desumanizadoras, o anúncio de uma possível ação para a transformação é necessária.

Na aprendizagem dialógica, a transformação é um processo interno (pessoal) e externo (com a família, no trabalho, coletivamente), com benefício às todas as pessoas. É um processo que modifica as relações, valoriza os saberes importando, sobretudo que as próprias pessoas se percebam valorizadas pelo que sabem e pelo que ainda podem saber<sup>48</sup>.

A transformação ocorre para superar fatores sociais e pessoais paralisantes que impossibilitam melhorias na vida das pessoas, gerando expectativas quanto à capacidade de transformação no âmbito sócio-cultural.

Uma das formas como a aprendizagem dialógica transforma o contexto e os níveis prévios das/os estudantes é criando aulas inclusivas organizadas em pequenos grupos heterogêneos. Desta forma, uma menina com menor nível de conhecimento no grupo se relaciona com companheiras e companheiros com maior nível, e nesta área, acaba por transformar seu nível de partida, bem como de suas companheiras e companheiros.

Este princípio permite nosso posicionamento frente à educação ambiental, considerando-a processo de aprendizagem permanente, necessariamente dialógica e transformadora, que possui potencialidades para melhorar tanto a educação como os problemas socioambientais atualmente existentes. Acreditamos que o otimismo pedagógico e a utopia estão presentes em todos os projetos ou ações que conquistaram mudanças e que almejam a transformação. Como dizia Freire (1997, p. 34), a verdadeira educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopia.

Quando a prática educativa diária está guiada pelo desejo e esperança de transformação das dificuldades em possibilidades, das desigualdades em igualdades, dos conflitos em

---

48 Apoiadas no conceito de “inédito-viável”. (Freire, 1979, p. 30)

solidariedade, etc., então teremos possibilidades de encontrar maiores e melhores soluções aos obstáculos enfrentados, além de contribuir com a cultura da ação transformadora.

#### 4. *Conhecimento instrumental*

La dimensión instrumental es un componente esencial del aprendizaje dialógico. Lo que proponemos es un contexto dialógico en el que los aprendizajes instrumentales se consiguen más eficazmente. (ELBOJ et al., 2002; p. 110).

Os conhecimentos científicos, técnicos, habilidades instrumentais servem como estratégia de mobilidade e atuação na sociedade da informação. A AD inclui a necessidade dos aprendizados técnicos e científicos, considerados importantes, porém utilizados com objetivos e procedimentos de aprendizados definidos *com* as pessoas e não *sobre* ou *para* elas. São escolhidos democraticamente, com conteúdos mais humanos e técnicos. (MELLO, R., 2002).

O conhecimento instrumental tradicionalmente desconsidera o conhecimento não escolar, mesmo ele sendo mais real, pluralizado e em contato com outras experiências essenciais para contextualizar a aprendizagem instrumental. A família e a comunidade conhecem o mercado e sabem o que suas filhas e filhos precisam para se incluir na sociedade. (FLECHA, 1997, p. 33).

A aprendizagem instrumental se intensifica quando se desenvolve num contexto de diálogo entre iguais, pela validez dos argumentos. No caso de professoras/ores, elas/es devem: ter autoridade, mas não serem autoritários; incluir a rica diversidade da comunidade levando em conta todas as dimensões da inteligência humana, favorecendo os processos de aprendizagem segundo as habilidades comunicativas das/os estudantes.

Este princípio está relacionado com os conhecimentos articulados com sentimentos em nossas interações, onde todas/os podemos aprender coletivamente e definir diferentes temas a serem discutidos, superando desafios que nos são apresentados. (FLECHA, 1997).

Lembramos que idéias como as de Ausubel (1989), mencionadas anteriormente, da qual as crianças culturalmente marginalizadas manifestam pouca motivação para aprender, conduzem a redução dos objetivos escolares para estas, com a substituição do conhecimento instrumental por outros conteúdos de caráter estritamente lúdico, servindo como argumento científico para justificar ações educativas excludentes, desqualificando assim a luta de milhares de famílias e educadoras/es por uma educação que sirva para superar as desigualdades e favorecer a promoção social.

Para este teórico da aprendizagem significativa, a ideia de superar a exclusão pela formação de qualidade não tem sentido, pois as/os estudantes não possuem capacidades suficientes para entender conteúdos complexos e acabam sendo “funcionalmente ignorantes”. Felizmente estas teorias vêm sendo criticadas, tanto pelo seu teor racista, como pela comprovação científica de que não existe relação entre motivação ou inteligência e nível socioeconômico.

Concordamos com Aubert et al., (2008) quando estas/es afirmam, com base no que estão pedindo as famílias de áreas mais desfavorecidas, que estas necessitam de uma boa preparação acadêmica com ênfase na dimensão instrumental da aprendizagem, para superarem a exclusão social ou minimizarem o risco de tornarem-se excluídos. Esta afirmação é realizada com base na experiência das Comunidades de aprendizagem, onde as famílias relatam seus sonhos sobre a educação de suas filhas e filhos.

Na realidade, segundo Aubert et al., o que está faltando a estes grupos sociais que sofrem múltiplas desigualdades é um centro educativo que prepare suas filhas e filhos para incluir-se com êxito na sociedade de informação, pois tradicionalmente os objetivos de aprendizagem das escolas que atendem estes grupos são muito reduzidos. Contrariando as idéias de Ausubel, acreditamos que todas/os possuem disposição favorável á aprendizagem, entretanto esta disposição pode ser reduzida por uma série de fatores externos, que muitas vezes tem a ver com o centro educativo, com a organização da aula, com a falta de contextualização entre as culturas. Os sistemas educativos que estão conseguindo melhores resultados centram seus esforços na igualdade de resultados, desta forma asseguram tanto o máximo de aprendizagem instrumental, como a igualdade dos resultados para os coletivos em risco de exclusão social ou excluídos que precisam de melhores resultados na aprendizagem para superar as desigualdades que sofrem.

### *5. Criação de sentido*

En la sociedad industrial, los sistemas burocráticos fueron colonizando los mundos laboral, político, social y espiritual. En la sociedad de la información, los sistemas informacionicos tratan de controlar todas las vertientes de nuestro ser, incluyendo los aspectos más íntimos. Los médios dinero y poder dirigen esta ofensiva que amenaza convertir la vida en un producto a más de la evolución técnica. (FLECHA, 1997, p. 35).

As crises de sentido em nossa sociedade é um dos temas mais investigados atualmente nas ciências sociais. Segundo Aubert et al., (2008) existem um conjunto de teorias sobre as causas da perda de sentido, resumidas em três aspectos como: a pluralidade de opções, a “possibilidade de

reflexão” e os riscos. Na sociedade atual cada vez mais temos opções de escolhas, que em parte é resultado das lutas de diferentes movimentos sociais ao longo dos séculos XIX e XX. Nas relações afetivas, podemos encontrar um bom exemplo das múltiplas opções. Podemos nos casar com um homem, com uma mulher, ter uma relação estável sem nos casarmos nunca, ter filhas e filhos, divorciar com 25 ou 50 anos, entre outras coisas. Esta pluralidade de opções nos conduz a sermos cada vez mais flexíveis e o diálogo do século XXI está substituindo a autoridade dos séculos XIX e XX.

Desta forma, diante da pluralidade de opções, podemos fazer escolhas por meio do diálogo. Na atualidade somos mais capazes de argumentar sobre o que queremos, por que ao ter muitas opções e muitos hábitos, pensamos mais sobre todos os aspectos de nossas vidas, com o objetivo de tomar decisões. Somos mais conscientes das possibilidades que temos, pois as opções crescem a cada dia, e junto com elas a sensação de risco de tomar decisões equivocadas. (ibid., p. 218).

Por outro lado, um dos efeitos desta variedade de opções, dos riscos e da possibilidade de reflexão é a individualização. Atualmente, temos a sensação de que nada é seguro para toda a vida, que só permanece aquilo que investimos em nossa individualidade e não nas relações com as outras pessoas. Nesta perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem precisa levar em conta estas mudanças nas vidas das pessoas, a reflexão trazida pela pluralidade de opções e o risco introduzido, assim como o giro dialógico das sociedades como solução para a superação destes riscos e crises.

Na sociedade da informação, os projetos sociais e educativos que mobilizam motivações são os que colaboram com a criação de sentido. O sentido está relacionado ao que se passa no centro educativo, como se passa o valor atribuído a cada coisa, o que depende da cultura escolar, que vem correspondendo-se com a cultura hegemônica, ocidental, de classe média alta. Assim, a organização dos centros educativos, o currículo, as/os professoras/es, a linguagem, corresponde-se com a cultura de um número minoritário de famílias. Como resultado, muitas pessoas de classes média e baixa, de familiares não acadêmicas, em situação de pobreza e marginalidade, de outras culturas e línguas diferentes da maioria, não se sentem identificados com esta cultura escolar apresentada. Esta distância cultural contribui com a perda de sentido, não só porque os códigos culturais são diferentes, mas porque através do currículo oculto estamos transmitindo que

existe uma determinada forma correta de fazer as coisas, que são melhores que outras. Entretanto, quando o centro educativo incorpora de forma igualitária as diferentes culturas e as linguagens o sentido e a aprendizagem aumentam. (ibid, p. 220).

No contexto atual é perceptível nossa perda de sentido, marcando nossas vidas em diferentes situações. Este princípio diz que cada pessoa tem capacidade de examinar as possibilidades do contexto vivido, refletir criticamente sobre eles, fazer escolhas, trazendo suas contribuições.

A perda de sentido das ações implica numa nova orientação vital à nossa existência. Sonhar e sentir um projeto pelo qual queremos transformar, nos sentimos protagonistas de nossa experiência, pois somos nós que criamos os meios, mensagens e sentidos. Sendo assim, cada pessoa excluída é uma perda para todas/os nós. (FLECHA, 1997).

A educação precisa contribuir na recuperação e criação de sentido, garantindo espaços verdadeiramente comunicativos, “espaços para falar e não para calar”, que auxiliam na superação dos problemas criados por uma sociedade direcionada ao dinheiro e ao poder.

Existem vários fatores que explicam a perda de sentido das famílias em relação às instituições educativas, um deles é a maior presença de comportamentos de poder do que de diálogo nas interações entre o centro educativo e a comunidade. Os processos de burocratização e de tecnificação do centro tem favorecido a distribuição desigual do poder na educação, impedindo uma comunicação entre os profissionais com a sociedade civil. Desta forma, as interações que criam sentido são aquelas que as/os participantes compartilham o mundo da vida nas interações, desde que sejam utilizadas linguagens que facilitem o diálogo e não coloque barreiras ao entendimento e a participação destes familiares. (AUBERT et al., 2008).

A criação dialógica de sentido, presente neste princípio, significa que a interação comunicativa é fundamental para a criação de sentido. Assim, são necessários espaços de interação dialógica entre todos agentes educativos, de forma que todas as pessoas envolvidas na educação das/os estudantes possam se manifestar sobre qual o tipo de centro querem para os estudantes, e que possam trabalhar conjuntamente para que este se torne realidade. Por meio do diálogo e da linguagem são criados os significados e os sentidos aos desejos e as esperanças, pois isso possibilita o intercambio de conversas críticas carregadas de realidade e de possibilidades. (ibid., p. 223).

Compartilhar palavras no grupo e agir com solidariedade e confiança é um esforço para que todas as pessoas desenvolvam e escolham o seu próprio sentido de vida. O sentido de vida surge na interação entre as pessoas e não pela imposição. Sendo assim, é possível recriar continuamente o sentido global da vida das pessoas, criando condições para que o projeto de vida de cada uma se torne realidade.

### 5. *Solidariedade*

Solidaridad también es compartir procesos de aprendizaje en vez de separar de forma competitiva al alumno que va a desarrollar conocimientos y herramientas más relevantes por estar más capacitado, más interesado o más motivado, de otros estudiantes que se colocan en grupos de muy bajo nivel y que coinciden pertenecer a los grupos más vulnerables socialmente. (FLECHA e FERRADA, 2008, p. 52-53).

Todo o projeto educativo que se pretende uma transformação igualitária da educação precisa basear-se na solidariedade. O valor da solidariedade em muitos centros educativos são trabalhados de forma descontextualizada, com campanhas a favor de países pobres ou com textos e jogos solidários, porém essa solidariedade não se vive no dia a dia das aulas. Se ao contrário disto, os centros educativos colaborassem com a participação das famílias, e das pessoas do bairro para conseguir êxito de todas/os estudantes, então seria possível entender a solidariedade como uma atitude presente em todos os momentos. (AUBERT et al., 2008).

A aprendizagem dialógica pretende a superação das desigualdades sociais e por isso, a solidariedade é um dos elementos fundamentais frente ao individualismo imposto pelo dinheiro e pelo poder. Um exemplo deste princípio em prática é a luta de cada professora/or para que outras pessoas possam ter a mesma educação oferecida à suas/eus filhas/os. Pois, se somos realmente solidários, não podemos buscar os melhores centros educativos, com o máximo de recursos como idiomas e boa convivência para nossas/os filhas/os e não termos o mesmo nível de exigência nos centros que ensinamos. Uma educação solidária precisa oferecer o máximo de aprendizagem e de máxima qualidade para todas as pessoas, independente de qualquer que sejam suas diferenças. Ser solidária/o não só significa querer as mesmas oportunidades que se tem, mas também atuar quando isto não ocorre quando, denunciando as injustiças, criticando o que não funciona e sobretudo, pensando em ações e atuando para a transformação. (ibid., p. 225).

Este princípio tem como eixo e objetivo a solidariedade entre todas as pessoas, pois, desta maneira é possível criar espaços de comunicação com oportunidades iguais de argumentação, pautadas na confiança e no apoio mútuo. As/os professoras/res são elementos fundamentais para

a promoção da solidariedade, pois com atitudes pode resultar em benefícios para a melhora das aprendizagens das/os estudantes. Os grupos interativos desenvolvidos nas comunidades de aprendizagens são exemplos de verdadeira ação de solidariedade, onde as pessoas se ajudam no processo de aprendizagem e aprendam o máximo possível, transformando situações de dificuldades em companheirismo e superações.

Os efeitos desta dinâmica solidária na aula refletem melhora nas relações do grupo, tanto na sala de aula como em momentos do recreio. Por exemplo, antes da realização dos grupos interativos, por uma escola do “Comunidades de aprendizagem”, eram necessárias três professoras para cuidar dos pátios, pois sempre existiam brigas entre as/os estudantes. Após alguns meses da realização dos grupos interativos nas áreas de conhecimento instrumental, os conflitos do recreio foram diminuindo significativamente, sendo necessário apenas uma pessoa adulta para organizar tais atividades. (AUBERT et al., 2008).

A solidariedade no ensino e na aprendizagem implica em buscar êxito escolar de todas/os. Se voltarmos às idéias de Vygotsky, de que a aprendizagem depende das interações que as pessoas tem, então a solidariedade e a possibilidade de todas/os terem bons resultados escolares, repercute diretamente na própria aprendizagem de nossas/os filhas/os.

Superamos a idéia de cada pessoa deve lutar sozinha quando nos auxiliamos, contrariando a frase: “eu fazendo a minha parte, posso dormir com a consciência tranquila”. A solidariedade permite que nos coloquemos a favor da participação, da luta e dos esforços para melhores condições de vida, apresentando resistência às políticas e ações baseadas na competição, na seleção dos melhores – mantenedores do *status quo*.

O discurso empresarial se apropria da solidariedade para alcançar privilégios. Contrariamente, a AD reconhece a solidariedade na perspectiva de uma sociedade mais democrática, com a participação solidária das/os que desejam a igualdade, a justiça social para todas/os, num processo de humanização.

A solidariedade precisa ser acompanhada de posicionamento político e não se refugiar no ecletismo, pois ninguém e nenhuma teoria é neutra. Posicionar-se criticamente se faz fundamental na AD, o que significa denunciar a crítica, anunciando uma proposta de mudança, promovendo democracia e igualdade.

## 6. Igualdade de diferenças



el aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad respeta la diferencia, así, se asegura que todas las personas, desde su cultura, religión, género, estilo de vida, etc., tengan las mismas oportunidades a la vez que se fomenta la igualdad de resultados (éxito escolar, laboral y social). (FLECHA e FERRADA, 2008, p. 54).

Este princípio defende uma educação igualitária para todas/os e que inclua o respeito às diferentes identidades. Entretanto, o reconhecimento da diferença por si só não produz mais igualdade nas relações.

Algumas propostas educativas desenvolvidas na sociedade da informação, para nós, não tem conseguido superar a dicotomia da igualdade-diferença. Pensam a igualdade separada da diferença em duas concepções: a que se baseia na homogeneização da multiculturalidade, apresentada como saída para essa superação; e a que se baseia na diferença, considerando que as estruturas de poder são imutáveis.

Si ataque dos posturas homogeneizadora: la concepción de la igualdad y la reducción de igualdad de oportunidades. En la primera a integrar el conjunto alunado un currículum homogénea, lo que eleva el fracaso que es en sus familias y comunidades saberes diferente de la escuela. En el segundo intento todo niño tiene las mismas oportunidades de llegar a alta o baja posiciones en una sociedad, pero sin cuestionar las distancias existentes entre ellos. (FLECHA, 1997, p. 42).

Em outras palavras, a visão homogeneizadora parte somente da igualdade para integrar todas as pessoas num modelo hegemônico, como se fossem todas iguais. Os diferentes conhecimentos e modos de ser, de pensar, de se organizar, são desconsiderados. Negam a igualdade do respeito e do direito, de cada um poder ser diferente.

As propostas educativas que se baseiam na idéia da diferença, desconsideram que nem todas as pessoas têm o direito de ser diferente e nos faz acreditar que, mesmo sendo diferentes, temos as mesmas oportunidades para alcançar altas posições sociais e por isso, são atribuídos às próprias pessoas, o mérito ou o fracasso de alcançar altas posições. São ignoradas questões sociais e silenciadas as multiculturas existentes. Geram políticas de educação segregadoras, como a separação das/os estudantes por níveis de aprendizagem nas escolas.

Conquistar uma sociedade que respeite as pessoas e que seja menos segregadora não contempla estas perspectivas. Devemos superar a dicotomia entre igualdade-diferença. A verdadeira igualdade contempla o igual direito que todas as pessoas possuem de viver e de se expressar. A “igualdade de diferenças”, ou “unidade na diversidade”, refere-se à igualdade de direitos sociais e ao respeito à diversidade de identidades. (FREIRE, 1996).

Acreditamos que nossa atuação como educadoras/res com base na AD, favorece a geração de conhecimentos, competências, visando aprendizagem de máxima qualidade para todas/os, dentro de cada cultura, colocando-nos em situação de igualdade nas lutas sociais.

Para que a educação na sociedade da informação sirva à todas as pessoas é preciso guiar-se fundamentalmente por princípios e objetivos igualitários. Somente as propostas igualitárias em diferentes âmbitos políticos, econômicos, educativo, laboral, sanitário etc., podem levar a níveis de democracia e aumentar a coesão social neste país multicultural. Mais além de uma igualdade homogeneizadora e de uma defesa a diversidade sem contemplar a equidade entre as pessoas, a igualdade de diferenças se orienta por uma igualdade real, onde as pessoas possuem o mesmo direito de ser e de viver se forma diferente, ao mesmo tempo ser tratada com igual respeito e dignidade. Se não considerarmos as desigualdades dos pontos de partida de cada pessoas no processo de aprendizagem, dando mais a quem tem menos, então o ensino não contribui para a superação das desigualdades. (AUBERT et al., 2008).

Diante disto, para que nossas ações sejam coerentes com nossas expectativas e valores não racistas, temos que conhecer quais são os posicionamentos tomados a respeito das teorias da educação que baseiam nossas práticas. Não é possível desenvolvermos práticas igualitárias de ensino e aprendizagem baseadas em teorias que subestimam a capacidade dos estudantes, afetada pela sua etnia ou cultura. Se o que fazemos estiver baseado em teorias racistas, as consequências destas práticas serão de reproduzir as desigualdades de meninos e meninas que se encontram em risco de exclusão social.

### *7. Emocionalidade*

Refere-se ao conhecimento do outro na sua corporalidade, nas relações e ações sociais estabelecidas, iniciando seu reconhecimento na emoção. É entendida como a capacidade de sentir empatia pelo outro. Não há possibilidade de termos corpo próprio, a menos que tenhamos a percepção do corpo do outro – algo que só pode interiorizar-se pela capacidade de empatia e “historicização” do próprio corpo.

A negação do corpo é uma forma de compreender a emocionalidade de cada pessoa. Por exemplo, as pessoas violentadas são impedidas de iniciar o processo de interação dialógica, colaborativa, empática, não por falta de capacidade, mas por sua (auto) exclusão. A dimensão transformadora deste princípio é evidenciada na aceitação da corporalidade de cada pessoa

enquanto ser amorosamente biológico que requer reconhecimento como tal, a priori e permanentemente em todo o processo de aprendizagem. A dimensão exclusora omite a amorosidade e o significado dela.

Após a compreensão dos oito princípios da AD, lembramos que nem todas as interações comunicativas conduzem ao máximo nível de aprendizagem e nem todo diálogo supera desigualdades educativas. Entretanto, consideramos de acordo com Aubert et al., (2008, p. 167) que a aprendizagem dialógica se produz em diálogos que são igualitários, em interações onde são reconhecidas as inteligências culturais em todas as pessoas, que está orientada para a transformação dos níveis prévios de condicionamento e do contexto sociocultural para alcançar o êxito de todas/os. A aprendizagem dialógica se produz em interações que aumentam a aprendizagem instrumental e favorecem a criação de sentido pessoal e social, guiadas por princípios solidários como a igualdade da diferença e por valores compatíveis, mutuamente enriquecedores, onde a emocionalidade encontra-se presente em todo o processo.

### **3.5. Aproximações da AD com o Coletivo Educador Ambiental de Campinas - Coeduca**

Coletivizar é quebrar o paradigma do conhecimento para enxergar o saber que brota das coisas mais simples, mas que na realidade são complexas. Coletivizar é considerar a dimensão do outro. (NÓS COLETIVISAMOS, 2008, p. 2).

O que apresentamos até aqui nos auxilia nas práticas de educação ambiental transformadoras, democráticas, comprometidas socialmente, que almejam a transformação e a superação das desigualdades socioambientais. Aproximando os princípios da aprendizagem dialógica ao nosso contexto pesquisado, apontamos alguns semelhanças e contribuições que estes podem oferecer ao processo formador Coeduca, que como vimos é formado por pessoas e instituições que vislumbram formas de articulação e fortalecimento das ações de educação ambiental popular não-formal, em consonância com o Profea (Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais) proposta pelo Órgão Gestor da Política Nacional<sup>49</sup> de Educação Ambiental.

---

49 A instância federal foi reestruturada após a saída da Ministra Marina Silva e sua equipe que constituiu o Órgão Gestor da PNEA. A criação deste Órgão Gestor possibilitou a realização das Conferências Nacionais de Meio Ambiente fortalecendo o MMA e o Estado, desempenhando a proteção ambiental, a construção de sociedades sustentáveis, a Política Nacional de Educação Ambiental, o Sistema Nacional de Educação Ambiental – Sisnea e a criação do Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais – Profea, onde participa o Coeduca.

Cabe destacarmos a existência de outras experiências e propostas inovadoras de educação ambiental crítica que vêm acontecendo articuladamente, como Salas Verdes, Municípios Educadores Sustentáveis, Coletivos Jovens e outros Coletivos Educadores de diversas regiões do Brasil. Somente no estado de São Paulo identificamos 20 Coletivos educadores (Consultar apêndice IV o mapa de abrangência dos Coletivos educadores ambientais do Estado de São Paulo).

As ações destes programas vêm obtendo dimensões científicas ao tornarem-se foco de trabalhos acadêmicos<sup>50</sup> como monografias de conclusão de curso, dissertações de mestrado, publicações de artigos e participações em congressos.

Lembramos que nossa pesquisa foi realizada com participantes do Coeduca do qual acompanhamos seu processo de estruturação e composição. O Coeduca iniciou suas ações educativas no final de 2005, com o apoio financeiro do Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) através de edital específico, entre outros parceiros.

A proposta do Coeduca é formar Coletivos Locais (envolvendo 150 educadores ambientais no município) que formarão outros educadores ambientais populares nos seus bairros e nas suas comunidades. Desde o ano de 2005, o Coeduca vem refletindo e discutindo a elaboração do Cardápio de aprendizagem levando em consideração as especificidades de cada local, região e, principalmente, de cada indivíduo. Questiona a lógica cristalizada dos currículos universais que subentendem que todos necessitamos de um mesmo conhecimento, apresentado de um mesmo modo. (NÓS COLETIVISAMOS, 2008).

O processo formador do Coeduca tem base na pesquisa-ação-participante<sup>51</sup> com três eixos pedagógicos articulados. (SORRENTINO et al., 2007):

---

50 Destacamos o trabalho da pesquisadora Ana Luiza Veltri, da Unesp de Botucatu, que desenvolveu a monografia sobre a formação dos educadores ambientais populares, avanços e desafios no ano de 2005. Outra pesquisadora é Tatiane Terasin de Lima que realizou a monografia “Implantação do Pólo ecológico de São Carlos: o papel da UfsCar na formação de educadores/as ambientais” em 2005 e a dissertação de Mestrado “Sistematização do processo participativo de diagnóstico socioambiental: a experiência do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – SP)” em 2008.

51 A pesquisa-ação-participante – PAP, relaciona-se com a perspectiva sócio-crítica e teve papel decisivo no reposicionamento da ação social nas universidades. Segundo Mello (2008-b), o termo pesquisa-ação foi criado por Kurt Lewin em 1944, na psicologia social, ao se dedicar ao estudo de minorias. Este autor aproximou o enfoque experimental da ciência com programas de ação social, alcançando avanços teóricos e mudanças sociais. Posteriormente Sol Tax., da antropologia, afirma a importância da participação do pesquisador tanto na produção de ciência, como na prática social. Outros autores da América Latina que configuram a pesquisa-ação em suas origens são: Rodolfo Stavenhagen, sociólogo mexicano,

⇒ o acesso a conteúdos e processos formadores a partir de cardápios de aprendizagem – identificamos este eixo com o princípio do conhecimento instrumental, da aprendizagem dialógica;

⇒ constituição e participação da comunidade, validando diferentes formas de saber e possibilitando igualdade de acesso ao poder argumentativo – identificamos este eixo com os princípios do diálogo igualitário, da inteligência cultural e da solidariedade;

⇒ elaboração, implementação e avaliação de intervenções educacionais – identificamos este eixo com o princípio da transformação e da criação do sentido.

Foram criados grupos de pesquisa-ação-participante em quatro âmbitos de ação, sugeridos na proposta de ação de Coletivos Educadores. As pessoas envolvidas no processo são denominadas pela sigla PAP, também traduzida por Pessoas que Aprendem Participando:

PAP1 é o Departamento de Educação Ambiental (DEA) do MMA que propôs a criação dos coletivos educadores;

PAP2 são os formadores institucionalizados ou não, que trazem o compromisso de, coletivamente, construir um processo de formação e de (auto)formação de educadoras/es ambientais no âmbito regional;

PAP3 são pessoas que dialogam com a proposta dos PAP2 e se formam, com o compromisso de formar outras/os educadoras/es ambientais populares;

PAP4 são pessoas da comunidade que se formam em interação com os PAP3, atuando em seu círculo social, de modo permanente e continuado.

Atualmente, alguns coletivos vêm cogitando a idéia de ressignificar a estrutura destes grupos, a fim de romper com a conotação hierárquica que estas representações acabaram por sugerir. É exatamente o que considera o princípio do diálogo igualitário. A ressignificação começa a ganhar força nas reuniões semanais do Coeduca – fóruns de decisão, realizadas desde

---

de 1971, Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano, de 1960, Paulo Freire, educador brasileiro, de 1970, Carlos Rodrigues Brandão, psicólogo e antropólogo brasileiro, de 1981 – marco de discussão nesta perspectiva – e o pesquisador da década de 1980 Michel Thiollent, uma das principais referências em pesquisa-ação.

2005 pelos PAP2. As reuniões são abertas e passaram a ser frequentadas pelos PAP3 e PAP4, que decidem autônoma e coletivamente para onde querem caminhar. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>52</sup>.

Segundo Tonso (2007), os “Cardápios de Aprendizagem<sup>53</sup>” são estratégias metodológicas de formação de educadoras/es ambientais que consistem em elaborar e realizar atividades que disponibilizem itens informativos (conteúdos), atividades de sensibilização e debates de valores formativos, que proporcionem o diálogo com metodologias, percepções e atitudes fundamentais para a construção e a valorização de cidadãos. Nesta perspectiva, identificamos o princípio da AD, referente ao conhecimento instrumental, considerando os conhecimentos técnicos importantes quando as pessoas o validam de acordo com suas necessidades.

Para elaboração destes cardápios, a preocupação era de superar as formas tradicionais de ensino, caminhando em direção oposta, daquilo que é comumente oferecido nas grades curriculares e listas de disciplinas escolares, comparados aos “pratos feitos” pelo autor, únicos, sem possibilidades de escolha, sem consideração das especificidades, das preferências, das culturas. A proposta dos ICs é contrária a formação que considera as/os estudantes uma massa uniforme com mesmos desejos e lacunas. (TONSO, 2005).

Os conteúdos do cardápio foram definidos com a participação das/os educandas/os, privilegiando o trabalho coletivo, ao invés de uma formação individual. Relacionamos o princípio do conhecimento instrumental ao aprendizado dos Coeducandos<sup>54</sup> definidos *com*, e não *para* ou *sobre* eles. Devido à participação destes na elaboração dos conteúdos, vislumbramos também, o princípio da inteligência cultural e da igualdade de diferenças que traz: a igualdade de direitos sociais e o respeito à diversidade de identidades, não coincidentes com a cultura hegemônica.

A proposta de valorizar as ações locais é explicitada pela descentralização e autonomia dos coletivos, a partir de uma visão complexa e coletiva. Por isso, os itens de cardápio – ICs foram oferecidos articulados às estruturas das comunidades envolvidas no processo. Elas apresentaram suas reais necessidades de formação. Apontamos aqui a aproximação com o

---

52 Professor Dr. Sandro Tonso, ao se referir particularmente ao Coeduca em entrevista no seminário dos 10 anos da PNEA, realizado em 27 a 29 de abril de 2009.

53 Interessante lembrar que o conceito cardápios de aprendizagem foi inspirado por algumas curiosidades e relações, entre a educação e a alimentação. Em Portugal a palavra cardápio não existe e tem como sinônimo a palavra ementa, que, por sua vez, no Brasil, tem o sentido emprestado à Educação, como síntese sobre uma determinada disciplina. Também vem de Portugal uma aproximação que diversos autores fazem, inclusive poeticamente, entre saber e sabor. (Tonso, 2007)

54 Coeducando é um termo que se refere às pessoas que aprendem participando do processo formador do Coeduca.

princípio da criação de sentido, que contribui para pensarmos a educação noutra perspectiva: construída pelas pessoas e pautada em outros valores, não somente os do mundo do trabalho, do poder, do dinheiro.

A oportunidade, oferecida por um “cardápio”, é a de proporcionar um amplo leque de escolhas, de atividades de variados tipos em qualidade e quantidade, suficientes para atender à “fome de saberes” dos diversos educandos. Não engessar a formação é uma atitude política, na medida em que, desta forma, afirma-se a **identidade e diversidade**, acentua-se a posição de que somos todos diferentes e que a diferença não é um problema, muito pelo contrário, é uma característica que deve ser valorizada, incentivando que cada educando busque os itens que lhes sejam mais apropriados, incentivando-os na construção de sua **autonomia**. (TONSO, 2005, p. 53, grifos do autor).

No primeiro semestre da formação pelo Coeduca, foram propostos pelos PAP2, os ICs que fundamentam conhecimentos iniciais de educação ambiental. No segundo semestre, cada PAP3 decidiu, de acordo com sua história de vida e a necessidade do grupo, quais ICs eram mais adequados para o contexto vivenciado. O terceiro semestre seguiu as sugestões e as necessidades dos próprios PAP3. O processo formador do Coeduca elaborou e realizou mais de 40 ICs. Estes foram desenvolvidos com base na definição de processo educativo que não pode ser importado sem adaptações e apropriações específicas.

Os itens de cardápio foram organizados em 3 fases:

- Itens de Cardápio Básicos (obrigatórios e considerados essenciais na formação de todos os Coeducandos para a formação e consolidação das comunidades de aprendizagem);
- Itens de Cardápio Opcionais (escolhidos por cada um dos participantes de acordo com as suas necessidades para atender as demandas dos projetos a serem construídos com as comunidades onde atuam) e;
- Itens de Cardápio Específicos (elaborados a partir das necessidades específicas para a cada ação sócio-educativa do Coletivos Locais).

Estes Itens foram vivenciados por todos os/as Coeducandos/as que constituíram os 21 Coletivos Locais de Ação Sócio-Educativa (comunidades de aprendizagem), distribuídos pelo território de Campinas.

Além da vivência dos itens foram realizados encontros, chamados de “imersão”, nos quais houve aprofundamento conceitual e reflexão sobre a metodologia de trabalho.

Na fase 3 (atual), os temas dos 21 itens optativos foram sugeridos pelos Coeducandos (PAP3) de acordo com as necessidades de formação para a execução da proposta de ação sócio-educativa. Estes foram elaborados com a colaboração de PAPs3, que passaram, também, a ser formadores do processo que estão vivenciando. Da mesma forma, os PAPs4 interessados estão vivenciando os itens de cardápio junto com os PAPs3, fortalecendo os coletivos locais de ação sócio-educativa e reforçando a idéia de que todos somos educandos e educadores ambientais populares.

No decorrer do processo formativo, cada fase é finalizada com o Simpósio do Coeduca no qual todos os Coletivos Locais apresentam os seus trabalhos de ação sócio-educativa. O processo todo de formação, entre a vivência de Itens de Cardápio, imersões, Simpósios e Ação Sócio-Educativa totalizarão mais de 500 horas.

O Coeduca continua suas ações educativas em 2009, após o término do processo formador em 2008. As próximas ações serão sugeridas e oferecidas por todas as pessoas que aprendem participando em consonância com o Profea que incentiva a autonomia dos coletivos.

A partir desta experiência relatada acreditamos que aprendizagem dialógica e suas bases teóricas podem contribuir para o melhor desenvolvimento das ações do Coeduca, que vem realizando suas práticas de educação ambiental com objetivo de abarcar diferentes grupos de diversas compreensões sobre a vida e o mundo, na busca por uma formação baseada no diálogo igualitário, que respeite as diferentes culturas e a diversidade, segundo cada “maneira de estar no mundo e com os outros”, para a conquista de um mundo mais igualitário, com menos injustiças sociais e ambientais e por uma educação de qualidade, complexa que contemple todas as dimensões humanas, ética, estética, afetiva, cognitiva.

Nesta mesma direção, a metodologia comunicativa crítica possibilita refletir sobre o contexto social em que vivemos, destacando a importância do diálogo intersubjetivo na elaboração do conhecimento.

A seguir apresentamos o capítulo da metodologia. Discorreremos sobre a metodologia qualitativa; sobre a metodologia comunicativa crítica e as técnicas de coleta de dados utilizadas.



#### 4. METODOLOGIA: percursos, desvios e superações

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 1979, p. 69).

As informações contidas no trabalho foram discutidas, validadas e consensuadas pessoalmente com as professoras. Elas contribuíram com sugestões e críticas agregadas ao corpo do trabalho. Ressaltamos que o referencial teórico utilizado, a elaboração da questão de pesquisa, o objetivo, as decisões das técnicas de coleta, as análises dos dados e os resultados foram compartilhados e discutidos com as professoras participantes.

Nossa pesquisa procurou seguir as orientações da metodologia comunicativa crítica, entretanto passamos por situações que inviabilizaram a utilização de todos os procedimentos necessários para constituí-la como tal, sobretudo, na etapa de análise dos dados. Não chegamos a decidir coletivamente os aspectos importantes para as conclusões sobre a realidade de cada uma das professoras. Elas puderam interpretar, explicar suas situações vividas, participando como agentes ativos no processo de investigação e na análise dos resultados, individualmente com a pesquisadora.

Conseguimos realizar as análises intersubjetivamente com as professoras participantes da pesquisa a fim de ruptura do pressuposto da hierarquia interpretativa. O retorno ocorreu num momento posterior à situação vivenciada. Nos afastamos durante um período porque precisávamos aprofundar os aportes teóricos da Metodologia Comunicativa Crítica – MCC. Não realizamos seus quadros de análises de nível básico sugeridos por Gómez et al., (2006).

Neste sentido, observamos que são muitos os obstáculos causais, enfrentados na realização de pesquisas com interesses em superar as desigualdades sociais e ambientais realizadas *com* os sujeitos (não *para* eles ou *sobre* eles). Estas pesquisas exigem comprometimento, cautela, tempo peculiar de aproximação da pesquisadora com o grupo, seu amadurecimento acadêmico, profundidade e veracidade nas coletas e análises dos dados, garantindo assim, maior rigor científico e possibilidades de transformação social. Percebemos que muitos destes processos não são levados em conta na realização de pesquisas com estes propósitos. Atualmente o tempo determinado para as pesquisas, nos parece estar mais favorável a

um modelo ideológico de produção capitalista de mercado, do que aos próprios sujeitos da pesquisa. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>55</sup>.

Para enfrentarmos as limitações postas no universo acadêmico e os desafios de fazer pesquisas com sujeitos, mantivemos a coerência com a nossa escolha teórica descrevendo todo o procedimento realizado com base na MCC. Consideramos importante apresentar o referencial teórico desta, a fim de destacar as limitações e as possibilidades do caminho percorrido como resultado real da pesquisa.

Diante de tais dificuldades, optamos por utilizar a pesquisa qualitativa que também valoriza os aspectos descritivos e as percepções pessoais, procurando compreender os sujeitos envolvidos e por seu intermédio, compreender também o contexto investigado. Assim, a pesquisa qualitativa é dotada de uma perspectiva de totalidade que leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 1995).

#### **4.1. Metodologia qualitativa**

As referências da pesquisa qualitativa buscam responder questões particulares a partir de um nível de realidade que não pode ser quantificado, na medida em que se trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Correspondem a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994).

Assim, releva a realidade complexa e destaca “o maior número possível de elementos presentes na situação estudada”, onde todos os dados da realidade devem ser considerados importantes. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

Interessa a/ao investigadora/or qualitativo não apenas a “realidade única”, mas as “realidades múltiplas” e os significados atrelados às relações que ocorrem nessas realidades. (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Os componentes dessas relações – as pessoas, os objetos, as situações, os acontecimentos – não são dotados de significados próprios, mas de significados socialmente

---

55 Donaldo Macedo comentou em palestra ministrada no II Encontro de Comunidade de Aprendizagem, realizado no final de 2008, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, que atualmente podemos comparar a produção acadêmica com uma “indústria de produção em larga escala”, guiada pela lógica do mercado em que se apóiam as agências de fomento à pesquisa.

atribuídos por meio das diversas e distintas interpretações que mediam a experiência humana. Interpretações que ocorrem nas relações entre os seres humanos. Pesquisadora e sujeitos da pesquisa estão mergulhados naturalmente na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, marcados pelos sinais de seu tempo, comprometidos, portanto, com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 2).

Freire (1996) afirma que não devemos apresentar neutralidade diante das pesquisas realizadas, pois isto seria uma maneira cômoda e talvez a mais hipócrita de esconder as opções e convicções da/o pesquisadora/or, as escolhas que fazem parte do trabalho científico e todas as relações do ser humano com o mundo.

Assim, na pesquisa qualitativa, busca-se partir do problema inicial a ser pesquisado, contribuir com novas indagações para um aprofundamento do fenômeno, o que significa que a pesquisa não se fecha. (MINAYO, 1994).

Segundo Ludke e André (1986), o método é determinado pela natureza do problema da pesquisa. A seguir descrevemos a metodologia comunicativa crítica, apontando as técnicas utilizadas.

#### **4.2. Metodologia Comunicativa Crítica – MCC**

Segundo Flecha (2006) essa metodologia não pretende apenas descrever, explicar, compreender e interpretar a realidade, mas transformá-la, pois pressupõe que as pessoas são agentes sociais transformadores que podem atuar na modificação das estruturas, como resultado das interações dos sujeitos.

Assim, as pessoas podem transformar a realidade através dos significados construídos de maneira comunicativa a partir do contexto cultural, das experiências pessoais e das suas consciências. Mediante sua interação podem comunicar-se por meio da linguagem e da ação, inerentes a qualquer ser humano para o desenvolvimento cognitivo. A dicotomia sujeito x objeto é rompida no paradigma comunicativo crítico, tendo em vista que o conhecimento nunca está pronto e acabado; como uma máxima inquestionável, ele é produzido nas interações contextuais orientadas pelas pretensões de validade, refazendo-se permanentemente.

Os objetos de estudo não são as pessoas, mas as construções das/os participantes que dialogam intersubjetiva e igualitariamente. Decidem os aspectos importantes para serem abordados e elaboram conclusões sobre sua realidade, conhecendo por meio das interpretações, reflexões e teorias a realidade social que querem transformar. A realidade e a cultura não são estáticas, pois se modificam pelas interações humanas e pelas relações dos seres humanos com o meio.

A interação comunicativa, intersubjetiva e igualitária rompe com o desnível de linguagem entre a/o pesquisadora/or e os sujeitos da investigação. Não são realizadas pesquisas *sobre* ou *para* os sujeitos sociais, mas *com* as pessoas. Isso garante o conhecimento da realidade comunicativamente, atribuindo às pessoas a função de compreensão e análise da investigação e não de meras informantes conotando maior rigor científico e potencial de superação dos desafios coletivos.

Importante destacar que embora sujeitos e pesquisadora/or estejam no mesmo nível de análise, não possuem a mesma função referentes ao compromisso e ao papel social de cada um/a. Os sujeitos se envolvem “na interpretação com a intenção de chegar a um consenso para a coordenação de suas ações”, aportam suas vivências, conhecimentos e inquietações próprios a fim de validar ou refutar as teorias científicas, refazendo suas visões de mundo quando for o caso.

A/o pesquisadora/or tem o papel de se colocar “na conversação para descrever e interpretar a realidade, em busca de decursos de ação simplificados em termos típicos ideais” expondo as teorias científicas para a explicação das problemáticas focadas. (MELLO, R., 2006).

Isso significa que a investigação ganha maior rigor na medida em que rompe com o desnível interpretativo entre pesquisadora e sujeitos. Inclui nas discussões o conhecimento teórico que dialoga, a partir do mundo da vida, com as interpretações das pessoas sobre a realidade.

A ruptura da hierarquia interpretativa trazida pela MCC considera as pessoas capazes de interpretar o mundo social. Suas interpretações são tão consistentes quanto dos investigados que recebem status de intérpretes científicos.

As potencialidades desta metodologia contribuem para avanços e a superação das dificuldades encontradas no dia-a-dia, sobretudo nas práticas sociais desiguais. Ocorre um processo de encorajamento do sujeito envolvido e sua instrumentalização teórica visando à

transformação. O objetivo do processo transformador é a conquista da democracia, da humanização, da justiça social, e o fim da opressão.

O processo de análise metodológica se organiza em torno de dois eixos de análise: obstáculos e fatores transformadores. Assim, o processo participativo de investigação fornece subsídios para ações dos sujeitos que podem alcançar as estruturas políticas. (GÓMEZ et al., 2006).

Segundo Gómez et al., (2006), para entender a MCC devemos considerar três ordens:

- ontológica (qual a natureza da realidade?) – entende que a realidade afirma-se enquanto realidade natural e realidade social. Não depende só do que existe objetivamente, mas constrói-se, também, mediante os significados que os atores lhe atribuem na interação. Possuem capacidade de linguagem e ação, interpretam o real e se auto-compreendem a partir de pretensões de validade;

- epistemológica (como se conhece a realidade?) – considera a intersubjetividade e o diálogo como chaves epistemológicas que permitem conhecer a realidade. Compõe a via para a elaboração do conhecimento ao validar os consensos alcançados comunicativamente;

- metodológica (como se procede quando se pesquisa a realidade?) – por meio da racionalidade intersubjetiva compartilhada dialogicamente e metodologicamente, voltada ao entendimento nos âmbitos ético, estético, cognitivo, afetivo, totalidade do mundo da vida (mundo social, mundo objetivo e mundo subjetivo).

Estas três dimensões têm base na ação comunicativa: “as operações de compreensão do observador científico se conectam com a hermenêutica natural da prática comunicativa cotidiana”. (FLECHA, GÓMEZ e PUIGVERT, 2001, p. 135).

Acuerdo en un juicio intersubjetivamente válido en sus relaciones con el mundo. Cuando nos describen un comportamiento en términos de acción comunicativa, nuestros presupuestos no ontológicos son más complejos que los asignados al actor; los temas que actuar comunicativamente son capaces de criticar mutuamente.

Os pressupostos da MCC requerem que a pesquisa tenha orientação comunicativa independente de sua natureza quantitativa ou qualitativa. Nesse sentido, devem assegurar a participação dos sujeitos e o uso de diferentes fontes de registro, visando uma descrição densa e

fiel da realidade e dos processos da pesquisa, bem como consensos permanentes a respeito das interpretações com os sujeitos da investigação.

Gómez et al., (2006) indicam que a definição dos instrumentos de coleta e análise precisa ter coerência com as necessidades e demandas da pesquisa.<sup>56</sup>

Com base nas orientações desta metodologia, apresentamos a seguir as professoras participantes da pesquisa e o caminho metodológico percorrido.

#### **4.3. Compartilhando idéias: caminho metodológico com as professoras**

Nossa pesquisa foi realizada com a participação de duas professoras<sup>57</sup> Teca e Daniela que aceitaram generosamente este desafio. Ambas professoras fazem parte das atividades do Coeduca, especificamente no Coletivo local “Trinta e um de Março”.

O Coeduca, em seu processo formador, promoveu a criação de 21 coletivos locais de ação sócio-educativa distribuídos pelo território de Campinas. Estes coletivos locais realizaram ações e levantamentos de problemas mais específicos, íntimos e recursivos que interagem, dialogam e convivem num processo compartilhado de construção de saber.

Seguindo orientação da MCC, a primeira parte desta investigação correspondeu ao consenso com as professoras sobre a participação e a realização da pesquisa. Definimos com elas a questão de pesquisa e os objetivos do trabalho.

Nossa aproximação com as duas professoras aconteceu numa apresentação de teatro de bonecos do Grumaluc<sup>58</sup> realizada na E.E. Joaquim Ferreira Lima em Campinas/SP. Iniciamos nosso diálogo com a professora Teca numa oficina<sup>59</sup> de educação ambiental que ministramos no inverno de 2007. No mesmo ano, nosso diálogo com a professora Daniela aconteceu durante uma atividade proposta no item de cardápio do Coeduca.

---

56 Para aprofundar as técnicas de coletas de dados, bem como a metodologia sugerimos Flécha (2006).

57 As duas professoras são apresentadas com pseudônimos que elas escolheram, pois partimos da orientação comunicativa que investiga os fenômenos e não as pessoas. Investigamos com as professoras suas práticas educativas.

58 Que acompanhamos como assessora ambiental da ACMLC no ano de 2006, como mencionamos anteriormente.

59 Práticas lúdicas de Educação Ambiental: oficina realizada em março de 2007 patrocinada pela Oficina Cultural Hilda Hilst.

Diante de tais aproximações e diálogos, percebemos interesses convergentes aos destas professoras, em realizar ações relacionadas à educação ambiental, afirmando assim, nossa escolha em convidá-las para a realização da presente pesquisa.

Para melhor compreendermos a trajetória de vida destas professoras, o que as motivaram na escolha profissional, suas aproximações visando participar do processo formador Coeduca e as mudanças concretizadas nas práticas educativas, trataremos a seguir sobre seus contextos de vida.

Teca tem 44 anos, é casada, tem três filhos e é formada em Pedagogia. Reside e trabalha no bairro Trinta e um de Março, Campinas/SP. Trabalha como agente de educação infantil desde 2006. Escolheu ser educadora porque “gosta de estudar o desenvolvimento humano e a maneira que os seres aprendem”. Acha encantador “contribuir e acompanhar as crianças iniciando seu aprendizado”. Na época da pesquisa finalizava seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC em Pedagogia, investigando ações de educação ambiental no ensino infantil. O tema foi reflexo de sua experiência educativa na creche com crianças de 2 a 3 anos. Aproximou-se do Coeduca por meio do convite da professora Daniela, pois, trabalhavam na mesma escola. Aceitou prontamente o convite por que tinha preocupação com as questões ambientais – “resíduos sólidos”.

Daniela tem de 47 anos, é casada, tem dois filhos e é formada em Educação Física e Pedagogia com ênfase em administração escolar. Especialista em alfabetização e educadora ambiental. Reside no bairro Cambuí e trabalha, desde 2004, como professora de educação física no Bairro Trinta e um de Março. Escolheu ser educadora para “melhorar a sociedade, trabalhando os valores com estudantes e com a comunidade, utilizando o esporte como forma de inclusão social”. Teve grande interesse em participar da proposta do Coeduca acreditando que “geraria frutos sobre o tema ambiental, levando adiante e aperfeiçoando idéias sobre meio ambiente”.

No outono de 2007, realizamos nosso primeiro encontro para discutir sobre a participação das educadoras na pesquisa. Estavam presentes a pesquisadora, a professora Daniela e duas outras educadoras do Coeduca. Foi sugerido pela professora Daniela envolvermos a professora Teca que passou posteriormente a fazer parte da investigação. Conversamos sobre a proposta da metodologia comunicativa crítica e os acordos para participação na investigação que foram consensuados com a professora Teca. Neste primeiro momento compartilhamos aprendizados e inquietações sobre a importância da temática ambiental na escola. Partimos do consenso de que a sensibilização era importante e necessária para as práticas educativas desde que tivessem

momentos de reflexão e de engajamento. Nossa dificuldade era descobrir como criar sentido às ações de maneira que elas não terminassem em regras descontextualizadas, impondo comportamentos ecologicamente corretos.

Este encontro nos ajudou na elaboração do roteiro aberto das entrevistas e dos temas para os grupos comunicativos. Fizemos um cronograma de encontros que sofreu algumas alterações durante a pesquisa devido às diferenças de disponibilidades.

Num segundo encontro explicitamos o papel de cada pessoa participante e definimos os instrumentos de coleta de dados.

Elaboramos nossa questão de pesquisa e objetivos intersubjetivamente. As análises finais não foram realizadas com o grupo, apenas individualmente com cada professora. Importante lembrar que todas as informações e análises foram discutidas, analisadas, validadas com as duas participantes.

Retomamos aqui a nossa questão e objetivo da pesquisa:

Nossa questão de pesquisa: quais fatores se apresentam como obstáculo e quais são transformadores para que professoras/es realizem práticas de educação ambiental crítica, na perspectiva de uma escola efetivamente participativa, democrática e dialógica?

Nosso objetivo: contribuir com a construção do conhecimento sobre práticas docentes em educação ambiental articuladas à perspectiva social, transformadora, efetivamente democrática e dialógica a partir das experiências de duas participantes do Coletivo Educadora Ambiental de Campinas – Coeduca, baseado no Profea.

#### **4.4. Técnicas de orientação comunicativa e instrumentos de coleta de dados**

Esta fase corresponde à parte operacional da pesquisa. Escolhemos com as professoras os instrumentos de natureza qualitativa para a realização da nossa investigação. Ressaltamos que a escolha das falas e a sistematização dos dados foram realizadas pela pesquisadora e compartilhadas com as professoras de maneira dialógica e questionadora. Elas analisaram o material, discutiram questões ambíguas, estranhamentos, argumentaram sobre algumas alterações desejáveis, relacionadas a expressões e palavras presentes nos dados que sistematizamos.



As análises que aqui trazemos foram realizadas com orientação comunicativa, por meio do diálogo igualitário nas entrevistas em profundidade e em grupos de discussão comunicativos. Esta orientação comunicativa permitiu a validade das informações devido aos diferentes olhares sobre a pesquisa. Apresentamos as técnicas escolhidas e como foram utilizadas:

### **1) Entrevistas em profundidade**

As entrevistas em profundidade são interlocuções gravadas em áudio e orientadas a partir de um roteiro flexível de questões abertas. São elaboradas visando compreender situações anteriores de vida dos sujeitos, bem como as estratégias que utilizavam para solucionar problemas e os recursos individuais ou coletivos acessados para isso. (CREA, 1998, p. 74-75).

As entrevistas são realizadas com o objetivo de conhecer os significados que as pessoas dão as suas experiências num dado momento da realidade. São construídas por meio de uma relação dialógica entre a pesquisadora e as participantes, num processo cooperativo de entendimento em que a investigadora aponta conhecimentos científicos sobre o tema estudado, os quais se encontram e se contrastam com os viveres e saberes das pessoas que participam da investigação. (GÓMEZ et al., 2006).

O local, o horário e o roteiro da entrevista precisam ser compartilhados anteriormente com as pessoas envolvidas na pesquisa, buscando um contexto favorável para a interlocução. A pesquisadora deve compartilhar as leituras teóricas que fez para ajudar a compreender as questões apontadas pelos sujeitos. É preciso que a cooperação nas análises seja uma busca assumida desde o início das entrevistas quando a pesquisadora retoma o propósito do estudo e a importância da participação dos sujeitos nas interpretações.

A entrevista não precisa seguir todas as questões levantadas no roteiro, nem deve obrigatoriamente ser discutida numa ordem estabelecida. Novas questões podem aparecer durante este processo. Após as entrevistas, a pesquisadora realiza a transcrição das gravações, um segundo encontro para consensuar os resultados registrados e inicia um aprofundamento em temáticas importantes para responder à questão de pesquisa.

Nossa aproximação com as professoras ocorreu antes do início da pesquisa e conforme o compromisso e a confiança cultivada no processo da investigação, amadurecemos nossas relações e aprofundamos estudos sobre a metodologia e os referenciais teóricos. O processo de confiança foi possível especialmente diante da nossa vivência em diferentes momentos com as professoras.

Fomos à escola da professora Daniela numa das atividades de educação física; conhecemos a horta e as demais instâncias do clube Trinta e Um de Março. Além disto, consultamos com a professora Éster seu diário de campo realizado anteriormente para seu TCC, entre outros momentos informais.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com cada professora, a partir de um roteiro que seguiu as temáticas levantadas no primeiro grupo comunicativo, bases teóricas estudadas, a fim de conhecer em profundidade as atividades das professoras. O roteiro da entrevista encontra-se no apêndice VI.

Realizamos acordos com as professoras para definirmos o local, a data e o horário da entrevista bastante difíceis de serem acordadas, o que definiu nossa escolha da entrevista como principal técnica de coleta de dados. As professoras estavam na cidade de Campinas e a pesquisadora residia em São Paulo. Além disso, as professoras faziam outras atividades paralelas como cursos e oficinas.

Nos encontros buscamos um contexto favorável para a interlocução. Realizamos três entrevistas com cada professora em lugares escolhidos por elas, com duração de aproximadamente três horas. Dialogamos questões referentes às suas práticas educativas na escola e no clube, tendo em vista a educação ambiental e a transformação da escola. Conversamos sobre nossas vidas, a relação com a família e sobre o Coeduca. Destacamos os elementos obstaculizadores e os que favoreciam a construção de uma escola democrática e participativa.

Ao final de cada entrevista fizemos sínteses sobre o que conversamos. Esta etapa foi gravada e transcrita pela pesquisadora que mandou posteriormente, via correio eletrônico, a sistematização dos dados, os recortes direcionados à questão de pesquisa para cada professora.

As entrevistas revelaram opiniões, sentimentos e preocupações sobre a experiência da prática educativa vivida. Ressaltamos que não descrevemos na íntegra todo o material coletado durante o acompanhamento das práticas. Evidenciamos algumas falas compartilhadas em momentos coletivos e individuais, importantes elementos para responder nossa questão de pesquisa.

## 2) Grupos comunicativos

Os grupos comunicativos servem para constatar a subjetividade individual e do grupo. Tem por objetivo elaborar uma interpretação coletiva da realidade, com foco para uma ação transformadora. Corresponde a um “espaço de diálogo entre iguais onde as pretensões de validade e não as de poder estejam na base das relações”. (MELLO, R., 2006).

Nestes espaços são realizadas reflexões onde são expostas diferentes opiniões, sentimentos sobre o que queremos pesquisar. Esta técnica é necessária quando se quer descobrir e compreender o que pensam as pessoas sobre uma situação e um projeto. Serve para ter informações aprofundadas sobre as necessidades e as preocupações de um grupo social. O grupo se configura com uma conversação gravada, organizada cuidadosamente. Neste grupo obtemos informações sobre um tema definido, tendo em vista a questão de pesquisa elaborada anteriormente com os sujeitos da investigação. (GÓMEZ, et al., 2006, p. 81-83).

Os grupos comunicativos, diferentemente dos grupos focais<sup>60</sup>, exigem o diálogo igualitário, por isso são formados por “grupos naturais”. Estes correspondem à união entre pessoas que se conhecem ou sonham juntar-se para desenvolver alguma atividade. São pessoas que confiam umas nas outras. A investigadora se integra ao grupo com o papel de facilitar o diálogo. (FLECHA, et al., 2006, p. 83).

Podemos realizar audiências comunicativas públicas para verificar se os resultados da pesquisa são capazes de explicar outras realidades, não apenas o contexto micro da pesquisa, configurando-se como de caráter universal. (GÓMEZ et al., 2006, p. 69-72).

Na MCC é fundamental que os resultados sejam apresentados às autoridades governamentais, a fim de subsidiar políticas públicas justas e democráticas em relação ao tema investigado – perspectiva superadora de desigualdade. Neste sentido, pretendemos apresentar nossa pesquisa no Coeduca e em grupos interessados e articulados às políticas públicas.

---

<sup>60</sup> Ressaltamos que existem importantes diferenças entre o grupo focal e o grupo comunicativo crítico. Apesar de ambos utilizarem-se de um moderador de grupo e a discussão ter por objetivo compartilhar experiências, sentimentos, percepções sobre determinado assunto, o grupo focal é susceptível ao ponto de vista do moderador, os espaços de diálogo igualitário não são garantidos, apenas propostos, por isso, as discussões podem ser desviadas ou dominadas por algum participante. As informações discutidas no grupo focal são utilizadas para responder a questão de pesquisa elaborada individualmente pelo pesquisador, assim como as análises dos dados que diante disto, podem conter generalizações e/ou pouco rigor nas interpretações dos dados. No grupo comunicativo os assuntos discutidos devem ser pertinentes para responder a questão de pesquisa elaborada por todas/os as/os participantes.

Em nossa pesquisa os grupos comunicativos foram utilizados para obter informações sobre as necessidades, interesses e preocupações das professoras do Coeduca; bem como obter um espaço de reflexão e propostas de melhoria para as atividades de educação ambiental desenvolvidas.

Realizamos diálogos em profundidade de modo planejado sobre o tema da educação ambiental nas práticas pedagógicas, valorizando as diferentes perspectivas mencionadas pelas professoras. O grupo ficou livre para escolher o que queriam conversar a partir do tema levantado, tendo como eixo a educação ambiental na escola e no Clube Trinta e Um de Março.

Foram realizados três grupos comunicativos, porém no primeiro deles a professora Teca não participou, detalharemos a seguir. Os temas refletidos e dialogados grupos foram levantados no percurso metodológico seguindo um roteiro de questões orientadoras exemplificadas no apêndice VII.

Os grupos comunicativos aconteceram na casa da professora Daniela que gentilmente nos acolheu propiciando um local adequado e íntimo para nossas conversas.

No primeiro encontro conversamos sobre a proposta da metodologia e sobre o trabalho que desenvolvíamos. Discutimos e decidimos sobre o foco da investigação. Pensamos se abordaríamos as ações do “Coletivo Trinta e um de Março” ou às práticas de cada professora e em quais locais. Este encontro foi importante, pois contou com a importante mediação de outras duas educadoras do Coeduca (que não participaram da pesquisa) e com a sugestão da participação da professora Teca, conforme relatamos anteriormente.

Todas as pessoas em comum acordo definiram que as professoras Teca e Renata seriam as mais indicadas para a participação da pesquisa, pois ambas estavam mais próximas da escola e do clube e, sobretudo, estavam interessadas em investigar a temática ambiental.

No segundo grupo comunicativo, retomamos os assuntos principais em função da presença da professora Teca que conversou anteriormente com professora Daniela sobre a pesquisa e o tipo de metodologia que trabalharíamos. Consensuadas as informações iniciais, prosseguimos em direção a definição dos objetivos da investigação. O grupo ficou livre, criou seu próprio ritmo na escolha dos temas conversados.

Deste diálogo emergiram preocupações sobre as dificuldades enfrentadas nas práticas escolares; a questão das amarras que nos aprisionam; a esperança e a visão utópica que nos motivam além da crítica; o cuidado para não sermos meros ativistas, deixando de refletir sobre os conflitos, nem retóricos, incapazes de agir e transformar o mundo. Como resultado a pesquisa foi direcionada às práticas escolares e às atividades do Coletivo Trinta e Um de Março.

Nos comprometemos com as etapas da pesquisa disponibilizando-nos a refletir e a dialogar sobre os aspectos difíceis e transformadores das nossas práticas educativas na direção da escola que queremos.

Os registros dos encontros foram realizados por meio de gravações, transcritas posteriormente. A questão geradora era sobre as diferentes concepções trazidas por cada professora referentes a educação ambiental e suas práticas. A seguir conversamos sobre como elas enfrentavam os obstáculos e os superavam, concretizando transformações.

No terceiro grupo comunicativo retornamos as análises organizadas pela pesquisadora, bem como todos os dados transcritos que foram enviados por correio eletrônico anteriormente. A última análise do trabalho foi realizada com cada professora separadamente.

Importante ressaltar que ao final de cada grupo comunicativo a pesquisadora revisou e reafirmou com as participantes as conversas e os acordos para os próximos encontros.

#### **4.5. Procedimentos de análise**

Esta fase da pesquisa compreende os procedimentos de análise realizados no decorrer da pesquisa, tendo em vista o material coletado anteriormente. Todas as etapas foram realizadas em diálogo envolvendo pesquisadora e professoras. As interações nos grupos comunicativos, nas entrevistas individuais foram transformadoras, geradoras de conhecimento para todas. As análises que apresentamos são resultados do processo dialógico durante a pesquisa.

Tivemos dificuldade de retornar os dados da investigação imediatamente após a ocorrência dos fatos que eles aconteciam. Nosso retorno foi de aproximadamente quatro meses após a primeira sistematização dos dados. Isto potencialmente dificulta a transformação imediata dos obstáculos enfrentados na situação vivida pelas professoras. Entretanto, no final da pesquisa, as professoras relataram sobre a importância de dialogar e refletir sobre suas práticas, fortalecendo suas ações para a transformação da escola.

Na MCC as análises dos dados correspondem a relação entre sistema e mundo da vida. A interpretação coletiva realizada no diálogo entre a pesquisadora e as pessoas participantes da pesquisa acontece por meio dos saberes da pesquisadora, pautados em conhecimentos científicos e pelas reflexões feitas pelas próprias participantes a partir da vivência na realidade social pesquisada e pelos seus saberes culturais. (GÓMEZ et al., 2006, p. 12).

Nesta etapa da pesquisa de acordo com a MCC deveríamos apresentar quadros de análise que apontassem fatores transformadores e obstaculizadores do tema investigado. Estes quadros têm a finalidade de apontar possíveis soluções para os acontecimentos. Identificam fatores que podem não estar diretamente expressos pelas pessoas. O quadro de nível básico de análise, por exemplo, trabalha com duas categorias definidas a partir da questão de pesquisa e com as dimensões da análise: elementos que se apresentam como obstáculos e elementos transformadores. Assim, as categorias se cruzam com as dimensões. (ibid., p. 100).

Quadro 1. Exemplo de quadro básico de análise.

Dimensões	Sistema	Mundo da vida
exclusoras	1	2
transformadoras	3	4

Nesta investigação não apresentamos os quadros de análises exigidos pela MCC, devido ao curto período para a finalização da investigação, como mencionamos anteriormente. Entretanto, com o objetivo de facilitar a compreensão de nossa pesquisa buscamos associar o pensamento esquemático a uma narrativa mais completa. Nosso processo de pesquisa teve idas e vindas, redirecionamentos associados ao nosso amadurecimento metodológico.

Optamos por uma elaboração da análise em texto corrido, apresentada no capítulo 5 onde descrevemos os dados da pesquisa e as análises que fizemos com cada professora. A descrição dos dados foi organizada em temas correspondentes aos assuntos tratados com elas. Desta forma pudemos pronunciar, dialogar, problematizar algumas práticas educativas cotidianas.

Com base nos dados obtidos por meio de grupos comunicativos e entrevistas em profundidade, destacamos algumas falas das professoras relacionadas a quatro temas importantes emergentes nos encontros. São eles:

- antialogicidade: exercício da solidariedade e do diálogo – os sujeitos identificam elementos de reflexão para superar problemas comuns;
- desesperança e construção de sentido: importância da coletividade – o exercício da esperança no coletivo afirma que somos seres capazes de transformação e de criação de sentido. Nosso caso refere-se às práticas de educação ambiental;
- desafios da escola: relação com a comunidade e a família – enfrentamento da violência, desigualdade pela amorosidade garantindo melhores relações e condições de aprendizagem para todas/os;
- autoritarismo e burocratização da escola – superação das estruturas que impedem a transformação.

Ao sistematizarmos nossas conversas percebemos que estes temas se repetiam comumente em todos os encontros, servindo assim, como categoria de análise para pesquisa. Estas análises podem contribuir com as práticas do Coeduca, uma vez que, a cada sistematização dos encontros refletimos e identificamos diferentes formas de interpretar a realidade vivenciada pelas professoras, num processo criativo, dinâmico e ao mesmo tempo objetivo, onde ocorreram transformações na forma de pensar e agir diante dos obstáculos e o fortalecimento de algumas ações transformadoras.

Além disso, o processo formador Coeduca (assim como coletivos de outras regiões) ao possuir proposta educativa diferenciada e inovadora, vem passando por momentos de estruturação das ações, “avaliação” e cuidado com o que vem sendo realizado. Nossa pesquisa contribui para esta pontual avaliação, referente às experiências destas duas professoras que, refletiram sobre sua formação e sobre a fundamentação de tais ações educativas.

A seguir apresentamos as análises que foram feitas a partir dos seguintes eixos: os obstáculos e os fatores que possibilitam a transformação das práticas educativas, tendo em vista contribuir para uma educação transformadora, uma escola efetivamente participativa, democrática e dialógica.

## **5. MOMENTOS DE APRENDIZAGEM: diálogo entre pesquisadora e professoras**

O diálogo é este encontro de mulheres e homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É dizendo a palavra com que pronunciando o mundo, mulheres e homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual estes ganham significação. FREIRE. (1970, p. 78-79).

Apresentadas as bases empíricas teóricas, a metodologia e as participantes da pesquisa, neste capítulo nos dedicamos aos dados e às análises das reflexões, dos diálogos sobre as práticas de educação ambiental realizadas pelas professoras.

Organizamos as análises em quatro itens para facilitar a compreensão dos temas que pesquisamos. Para cada um dos temas, apontamos reflexões feitas por cada professora sobre sua prática social vivenciada. Relacionamos estas reflexões com as teorias estudadas. Apontamos no final de cada tema elementos obstaculizadores e transformadores da escola.

### **5.1. Antidialogicidade: exercício da solidariedade e do diálogo**

Uma professora chegou e pediu tantas cópias de cala-boca [...] era um papel xérox com atividades, principalmente de desenho. Antes eles utilizavam o mimeógrafo, agora só mudou o nome, não mudou nada! eu fiquei muito angustiada! (TECA).

Os relatos das professoras Teca e Daniela são encharcados de sentimento e indignações. Elas questionam as sombras ideológicas que desqualificam suas práticas educativas.

A professora Teca relatou uma situação vivenciada no início de sua contratação como monitora da creche. Numa reunião com a coordenadora, outra professora entrou na sala pedindo cópias de “cala boca” para a sua atividade. Os “cala-bocas” eram desenhos em folhas xerocadas (mimeografadas) para crianças colorirem.

Diante deste relato, questionamos: por que a professora chamava seu material “pedagógico” de cópias de cala-boca, ausentando-se, com isso, de sua responsabilidade de ensinar? Consideramos que o ato de ensinar envolve compromisso, militância e especificidade no seu cumprimento, deve possibilitar a produção e/ou a construção do conhecimento.

Evitando uma crítica descontextualizada em relação ao desabafo desta professora, outra questão nos vem à mente: para quem seria este “cala-boca”? Para as crianças que ficariam



silenciadas durante as atividades de pintura e desenho, ou para a própria professora, cansada de ensinar, desrespeitada e sofrendo burocratizações, aceita o papel de seguidora dos pacotes produzidos pelos “intelectuais”?

No nosso entendimento, os “cala-bocas” reforçam o autoritarismo presente nas escolas, desqualificam os diferentes saberes, as habilidades de criação das professoras e das crianças. Os “cala-bocas” inviabilizam a reflexão crítica sobre a prática de ensinar e aprender, a realização da verdadeira *práxis* e a busca pela libertação. (FREIRE, 1997).

Do ponto de vista democrático e da nossa compreensão do que é ser humano – seres históricos, inacabados e capazes de transformação – ensinar inexistente sem o aprender e vice-versa. Neste sentido “não existe validade no ensino que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado”. (FREIRE, 2006. p. 24).

Este exemplo de atividade realizada na escola demonstra que a relação entre a professora e as/os estudantes, bem como entre a professora e a direção, ou coordenação, está repleta de pretensões de poder exercidas hierarquicamente na escola. A falta de oportunidade de discussão e de participação na elaboração da aula pode ser caracterizada como uma relação antidialógica que não considera as propostas de todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, isto inclui ainda, a participação dos familiares.

O princípio do diálogo igualitário poderia contribuir para estas práticas educativas, pois nele existe um processo aberto de diálogo, com a participação igualitária para decidir as atividades formadoras, que tem como impacto a melhoria da educação e da aprendizagem de todas/os as/os estudantes.

Consideramos que a tarefa coerente da/o educadora/or não é oferecer assistência, doação ao outro, mas exercer a irrecusável prática de desafiar a/o educanda/o com quem nos comunicamos intersubjetivamente, desenvolvendo atividades interessantes e contextualizadas, de acordo com a sua necessidade.

Ações assistencialistas podem ser confundidas com solidariedade. Porém a solidariedade permite que nos coloquemos a favor da participação, de esforços para melhores condições de vida apresentando resistência à ações que dificultam a autonomia, a participação, a igualdade, a justiça social para todas/os num processo de humanização.

Na aprendizagem dialógica, o princípio da solidariedade questiona o individualismo imposto pelo dinheiro e pelo poder. Este princípio pode contribuir com a situação ao iniciar uma reflexão à professora se a educação que ela vem desenvolvendo com suas/eus alunas/alunos é a mesma que ela gostaria que seus filhos tivessem. A real solidariedade das pessoas é buscar igualmente os melhores centros educativos com o máximo de recursos possíveis para todas as pessoas.

Vivendo situações de opressão e controle nas práticas educativas, a professora Teca nos conta sua experiência como monitora. A prática educativa era reduzida a cuidar da higiene das crianças: “se eu desse conta de cuidar tava bom demais, já era o suficiente”. (TECA).

Na perspectiva da professora responsável, “superior” à professora Teca, o “cuidado” com as crianças tinha ênfase no aspecto físico, no corpo, na saúde, na higiene excluindo os aspectos pedagógicos, segundo a professora Teca. Em diálogo, concordamos que o cuidado com o corpo é fundamental para o bem estar, o desenvolvimento, o relacionamento e o aprendizado da criança. Porém, percebemos que na concepção da professora responsável, o (des)cuidado relacionava-se com a reprodução das ações assistencialistas causadoras de acomodação e dependência dificultando a autonomia da/o educanda/o.

Diante desta visão de separação entre corpo e mente apresentada pela professora responsável, confirmamos a influência da racionalidade cartesiana na educação. Esta racionalidade também separa sociedade de natureza, razão de emoção, sujeito de objeto, expulsando a complexidade das relações e dificultando a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro (alteridade).

Esta maneira dual de ver o mundo não é capaz de superar os problemas que enfrentamos na escola, na sociedade, entre eles, os socioambientais. A realidade da escola exige a superação desta dicotomia. Esta apresenta situações diversas, frutos “dos entrelaçamentos” das diferentes relações. Ao polarizarmos as situações geramos preconceitos, exclusão, sobreposição de saberes, etnias, regiões.

A esse respeito, dialogamos com a professora Teca sobre o cuidado. Para ela, o cuidado está relacionado, tanto com o aprendizado que implica em ensinar e aprender, como no aprendizado com corpo sadio. O cuidado significa criar meios para que todas as pessoas

aprendam o máximo possível, de maneira prazerosa, solidária, contextualizada, ética, sensivelmente e “corporalmente”.

Os princípios da igualdade de diferença e da inteligência cultural podem contribuir para esta reflexão, pois respectivamente consideram a importância de uma educação igualitária para todas/os incluindo o respeito às diferentes identidades, e defende a capacidade, a habilidade universal das pessoas demonstradas em ambientes e situações distintas, além da inteligência acadêmica ocidental realizada na escola e imposta pelos grupos dominantes.

Estas complexas dimensões do aprender podem ser encontradas na idéia de inter-multi-disciplinariedade<sup>61</sup> apresentada como uma das formas de superação e reestruturação das formas de aprendermos. Esta idéia critica a organização do saber tendo em vista a superação de sua fragmentação.

Vale destacar que a educação ambiental apesar de ser tema transversal e interdisciplinar na escola, ainda é realizada de maneira pontual, nas disciplinas de ciências e biologia. O tema desperta grande expectativa de renovação *no* e *do* sistema escolar, convidando-a a transitar entre as diferentes áreas de conhecimento.

Refletimos a partir dos relatos da professora Teca que o exercício da solidariedade e do diálogo são fundamentais para o processo de transformação da escola nos aspectos que almejamos: democráticos, participativos e dialógicos. Para melhor compreensão, apontamos neste momento, os elementos apresentados como obstáculo e como possibilidade para o processo de transformação da escola:

### *Obstáculos*

- a antidualogicidade impossibilita a superação dos obstáculos na escola, “Os calabocas” acentuam as desigualdades e não permitem que a criticidade, a autonomia e o aprendizado multicultural sejam desenvolvidos;
- as situações de opressão vividas pela professora Teca refletem o autoritarismo e as ações fragmentadas que reduzem o ser humano em mente e corpo intensificando relações dualizadas e segregadoras;

---

<sup>61</sup> Sugerimos como aprofundamento OLIVEIRA 2005, p 333.

- o enfraquecimento de iniciativas potencialmente transformadoras do espaço escolar, pela desesperança e pelo desânimo;
- o condicionamento das estruturas da escola dificulta ou descontinua iniciativas essenciais para a transformação;
- o aprendizado limitado e assistencialista que contempla apenas a subjetividade impossibilitando desenvolvermos criticamente a capacidade de aprender e transformar em direção à autonomia;
- a inviabilidade da reflexão crítica sobre a prática de ensinar e aprender, a realização da verdadeira *práxis* e a busca pela libertação.

Ressaltamos a importância fundamental do diálogo para a transformação, destacando nos relatos, elementos que as possibilitem:

#### *Possibilidades*

- lucidez em identificar as situações de opressão para possibilitar a transformação, iniciando um processo de reflexão e superação desta situação;
- ousadia da professora em subverter as estruturas que a oprimem como educadora, pois mesmo sem o apoio da direção e de outras professoras não desistia de seus projetos e de suas práticas realizadas com amorosidade, criticidade, ética e coerência;
- superação de práticas assistencialistas, por exemplo: que cuidam apenas da higiene;
- críticas às leituras cartesianas de mundo que simplificam, fragmentam concepções que reforçam apenas a objetivação do mundo “Penso, logo existo!”. Esse ideário serve à competitividade, e ao individualismo exacerbado – inerentes ao capitalismo, não considerando o mundo natural e a natureza humana;
- concepção de seres humanos como seres complexos, éticos, estéticos cognitivos, afetivos, formados por mente/corpo – inseparáveis;

- reflexão sobre outras possibilidades de ensinar e aprender, utilizando recursos e conhecimentos plurais;
- esforços por parte das professoras em realizar uma educação de máxima aprendizagem para todas as crianças, com interação, ensinando uma à outra solidariamente em trabalho coletivo;
- busca pelo diálogo verdadeiro e igualitário, independente da idade, profissão, sexo, classe social, grau de escolaridade. Envolvendo todas as pessoas, independente se amigas, parentes, diretora, professora. Todas/os devem ter a mesma possibilidade de dialogar, fator essencial para a transformação.

## **5.2. Desesperança e construção de sentido: importância da coletividade**

As crianças precisam sentir o que é a peteca. Ter essa percepção e vivência. É como quando se trabalha o folclore com a pintura do desenho do Saci, sem contextualização. Quem é o saci? E porque ele representa o folclore? Para as crianças não tem sentido algum. (TECA).

As atividades do “cala boca” foram destacadas pela professora Teca como atividades realizadas mecanicamente, sem sentido para as professoras e para as crianças. O sentido atribuído foi reduzido ao silêncio das crianças, negando a elas o direito de aprender.

As práticas pedagógicas tradicionais “são marcadas pela banalização do ensinar” reforçadas pelo sentimento de desânimo e desesperança. Este sentimento repercute nas ações de outras professoras. Espalhando-se pela escola, contaminam educadoras/es e estudantes. Intimidam, asfixiam iniciativas de transformação, de coragem para enfrentar os desafios peculiares da escola. “A esperança é necessidade ontológica ancorada na prática”, tem importância em nossa existência individual e social, por isso, ela não deve resvalar-se em desesperança e desespero, consequências do imobilismo. (FREIRE, 2006-a).

Segundo a professora Teca a atividade de pintura e desenho era realizada de forma domesticadora e limitava o processo de criação das crianças.

Aquela pintura fechada onde a professora define tudo, define a cor do desenho, a cor do cabelo, dos olhos e de todo o resto. A criação da criança fica limitada. Fica tratando as crianças como se elas fossem bobas. (TECA).

Com a limitação da criatividade não demonstramos a importância da imaginação em nossas vidas. A imaginação e a criatividade estão atreladas à curiosidade, mesmo que ainda ingênua: inquietação indagadora que pretende desvelar algo. “A curiosidade é o que nos move, é o que nos coloca pacientemente impacientes diante do mundo”. (FREIRE, 2006-b, p. 32).

A/o professora/or deve orientar o processo criativo da criança, estimular sua imaginação, incentivando a curiosidade. “Deixar aguçar a aventura de poder criar”. Nos desenhos, nos movimentos dos corpos, na dança, no ritmo, na oralidade, na escrita, desde o momento em que a escrita ainda é pré-escrita. (FREIRE, 1997).

Outra atividade do “cala boca” é a de pintar o desenho de uma peteca. Todo ano as crianças devem preencher e colorir este mesmo desenho, seguindo ordens da professora. Contrariamente ao ato mecânico de pintar, a professora Teca sugere que cada criança construa uma peteca com material reciclável, trazidos de casa ou gerados na escola. Assim, entenderiam como se joga a peteca, de onde vem essa cultura<sup>62</sup> e quais os diferentes materiais utilizados na confecção, construindo conhecimentos que façam sentido para elas.

Outras potencialidades para aprofundar os conhecimentos seriam abordar o valor dos brinquedos populares em relação aos industrializados, vinculando à questão do consumo.

Diante da falta de sentido nas práticas educativas ficamos desestimuladas, cansadas de “remar contra a maré”. Por isso é importante lembrar que a luta é conjunta, coletiva, da/os professoras/es dedicadas/os à profissão. “Não somos parentes postiços, uma extensão da família”. Deveríamos ser educadoras/es conscientes e exigentes de melhorias contínuas na nossa formação, no esforço pela concretização do sonho que somente no coletivo pode ser realizado.

A formação pelo Coeduca reforça essa ação coletiva, pois, mesmo não sendo formado pelas professoras de uma mesma escola, este é formado por diferentes educadoras/es que compartilham suas experiências e passam a reconhecerem-se como um grupo que a cada encontro se tornam mais potente e fortalecido para ação.

O princípio da criação de sentido contribui com esta experiência, pois considera que a educação precisa garantir espaços verdadeiramente comunicativos, espaços que permitam a comunicação e não o silêncio, como as práticas do “Cala boca”. Assim, podem superar os

---

<sup>62</sup> Muitos autores consideram o jogo da peteca, como de origem estritamente brasileira, pelos índios da tribo tupi.

problemas que resultam na perda de sentido das práticas e a criação dialógica de sentido de toda a comunidade, que emerge na internalização do processo social de comunicação, ultrapassando os muros da escola alcançando a vida de cada pessoa e de seu entorno sociocultural. (AUBERT et al., 2008).

A professora Teca contou sobre a importância do coletivo para a criação de sentido das práticas. Na outra escola que ela trabalhou como professora, as monitoras podiam colaborar com as práticas educativas, pois conheciam melhor a rotina e as necessidades das crianças: “foi fundamental para a coerência e a contextualização das ações realizadas”.

Eu deixava aberto para as monitoras sugerirem as atividades, dava algumas sugestões e elas falavam se ia dar certo, mas acabavam muitas vezes comprando a idéia. Se não comprassem a idéia eu não fazia, por que elas tinham a prática e eu não! (TECA).

Este comentário tem força no aspecto coletivo e na experiência vivida com as crianças e todas/os as/os profissionais que constituem a escola, independente do grau de formação dos envolvidos. A professora Teca comenta: “naquela época foram oferecidos cursos de formação continuada somente para as professoras”. Ao excluir a capacitação para as monitoras, aquela gestão exacerbou a hierarquização das funções, não garantiu formação para as profissionais que estão em contato direto com as crianças.

O princípio da inteligência cultural contribui com esta situação, pois afirma que todas as pessoas demonstram capacidades e habilidades universais em ambientes e situações distintas. Entretanto, no caso da não valorização destas profissionais que possuem habilidades importantes para o processo de aprendizagem das crianças, impera a idéia de superioridade dos saberes acadêmicos impregnados nas escolas, por isso a hierarquização das funções e a não garantia de formação para estas profissionais, consideradas menos capazes que as professoras. Neste caso, somente a inteligência acadêmica foi reconhecida, excluindo os outros dois tipos de inteligências: prática e interativa.

A professora Teca revela que a vivência com as crianças e a participação nas atividades propostas são importantes para a criação de sentido e a para a coerência. Ela relembra que no início de sua prática, deparou-se com uma rotina escolar: o momento da escovação de dentes – higiene bucal. Realizada pelas professoras, de maneira automatizada. As crianças eram colocadas em fila, os dentes iam sendo escovados, criança por criança, como numa escala de produção.

As professoras escovavam os dentes das crianças, eu falava: vocês estão fazendo a mesma coisa que o pai e a mãe devem fazer em casa. Não fazia parte da criança escovar os dentes [...] eu escovava os dentes junto com elas. Ai eu falava agora língua! [...] antes era escovado os dentes de uma por uma sem deixá-las entender o porque da escovação. (TECA).

O fazer junto *com* as crianças e não *para* elas, é uma forma de ensinar que tem muito sentido para a professora Teca. Ela percebeu que as crianças ao retornarem dos finais de semana não queriam mais escovar os dentes. Em casa elas não praticavam, provavelmente por que seus pais escovavam *para* elas e não *com* elas.

Neste contexto, percebemos a necessidade de uma efetiva aproximação entre os familiares e a escola, para que seja possível a participação e o envolvimento destes nos projetos pedagógicos, elaboração de currículo e demais atividades.

A professora Teca defende o aprendizado que se dá pelo exemplo, pela coerência da ação. Observando como se escovam os dentes, as crianças entendem a importância deste ato. Seja em casa ou na escola as crianças podem aprender a escovar os dentes criando sentido para tal ação, coerentemente com o princípio da criação de sentido discutido anteriormente na aprendizagem dialógica.

Ela comenta que a escola deveria ser um local de possibilidades, normalmente diferente da casa de seus familiares. Um lugar onde todas/os pudessem experimentar, fazer coisas que comumente não fazem: brincar, correr, sem a preocupação de sujar a roupa, entre outras coisas que podem fazer na escola. Para Teca era importante deixá-las escovar os dentes sozinhas, observando as outras pessoas, aprendendo e descobrindo com orientação.

Apesar das exigências da professora responsável, a monitora Teca não se contentava apenas em “cuidar” das crianças. Inventava maneiras de ensinar, favorecendo a autonomia de todas/os as/os envolvidas/os. Outro aspecto dessa mesma atividade exemplifica uma superação de obstáculo. Refere-se ao local de armazenamento das escovas de dente:

tínhamos um pote cheio de escovas de dente, todas juntas! Uma encostando e contaminando a outra. Então, montei um painel e uma etiquetinha de papel onde as crianças fizeram seus desenhos. Separei as escovas e coloquei uma toalhinha em cada escova dentro de uma bolsinha, mais ou menos em uma altura de um metro. As professoras achavam que as crianças não iam conseguir identificar suas escovas. (TECA).



Primeiramente observamos as contradições ocultas nesta prática de colocar todas as escovas juntas. Isso é cuidar da higiene? A incoerência, escondida no discurso, impede mudanças e acomodam educadoras/es.

As crianças identificaram suas escovas pelos nomes e os desenhos criados. Esse ensino se mostrou muito positivo, pois as prepararam para o letramento. Segundo a professora Teca o letramento é importante para despertar a vontade e o interesse da criança no processo de alfabetização.

A professora Teca considera “que há sempre algo diferente a fazer no cotidiano escolar”, por isso ela repensa suas práticas educativas e evita reproduzir ações que não façam sentido.

Eu vi uma atividade que os meus filhos fizeram há 15 anos atrás, sobre a mesa da diretora. O que adianta ter 26 anos de prática e encher a boca para falar isso, se ainda dá a mesma aula desde aquele tempo. Pior que ela acha que está dando certo.

Refletimos a partir deste relato que a prática educativa precisa ser avaliada continuamente. Avaliar no sentido de aprimoramento contínuo da prática. Não com intuito de recriminar ou punir a professora. A transformação que desejamos favorece o alcance de nossos objetivos, sonhos e expectativas.

A avaliação deve considerar o processo em permanente relação com a prática. Ela se impõe exatamente na necessidade que têm os sujeitos de acompanhar passo a passo a ação, observando se seus objetivos serão alcançados. (FREIRE, 1997).

Relembrando suas experiências a professora Teca descreveu uma interessante maneira de planejar as atividades diárias na escola. Eram utilizados materiais lúdicos diversos: músicas, brinquedos, atividades motoras, conversas, desenhos livres e brincadeiras educativas.

Quando as crianças chegavam, tinha sempre uma música, depois elas podiam escolher o brinquedo que quisessem. Quando todas estavam organizadas acontecia uma conversa onde propúnhamos acordos e a apresentação da atividade do dia. O café era tomado na canequinha da escola e podia ser com pão que eles mesmos faziam no dia anterior.

Muitas atividades realizadas nesta escola contemplavam “uma educação diferenciada, humanizada e tinham como base o diálogo com as crianças”.

Uma atividade continuamente desenvolvida pela professora Teca que as crianças gostavam muito, era a de culinária e alimentação. Elas aprendiam a fazer o pão do lanche, ficavam sabendo sobre a procedência deste. “Entendiam que os ovos vinham das galinhas”. Os

ingredientes utilizados nas receitas vinham da horta plantada pelas crianças. “Ainda aproveitávamos para trabalhar as cores que elas relacionavam com o alimento, por exemplo, a cor branca – ao ovo branco”.

As crianças traziam e plantavam as sementes dos frutos que comiam na horta da escola. Elas percebiam as sementes dentro dos frutos e acompanhavam seu processo de crescimento.

As crianças plantaram uma árvore de acerola. Um dia teve suco de maracujá no lanche, a idéia foi plantar essa semente. A semente do maracujá não germinou. Após essa experiência as crianças passaram a trazer toda semente que elas achavam no meio do fruto. (TECA).

No que se refere às brincadeiras, as crianças podiam escolher com o que queriam brincar. Obviamente que algumas dificuldades apareciam durante as práticas realizadas, mas, como estas eram sempre re-avaliadas, a busca por transformação e superação das dificuldades era muito presente, iniciando-se pelo próprio questionamento da atividade.

Um problema percebido na rotina escolar foi destacado pela professora Teca:

a escola tinha um cestão cheio de brinquedos que eram espalhados no tanque de areia. As crianças não guardavam seus brinquedos e as professoras jogavam todos no chão, espalhados, como se fossem milhos para as galinhas, então elas tinham dificuldade para arrumar tudo depois. (TECA).

Os brinquedos eram espalhados no chão para cada criança escolher seu preferido, alguns estavam quebrados e faltando peças. Na hora de guardar os brinquedos, não fazia sentido para as crianças arrumar aquela bagunça feita pela própria educadora.

Mudando essa prática de jogar os brinquedos no chão, a professora Teca combinava com as crianças, antes de cada atividade, quais seriam os acordos. Cada criança escolhia seu brinquedo e retirava-o do cestão. Todas/os brincavam sabendo de suas responsabilidades diante do brinquedo: conservar para as próximas atividades. Terminada a atividade, a própria criança guardava o brinquedo no cestão. Essa perspectiva demonstra a criação de sentido na atividade proposta de maneira coletiva.

Ao analisarmos os exemplos trazidos pela professora Teca constatamos que a criação de sentido é fundamental para o processo de transformação da escola nos aspectos democráticos, participativos e dialógicos. A idéia de uma educação igualitária orientada pela transformação social, possibilita sonhos, esperanças e o comprometimento com a superação do fracasso escolar.

Os acordos realizados com as crianças demonstram que esta prática é orientada pela comunicação e pelas pretensões de validade dos argumentos, trazidos tanto pelas professoras como pelas crianças que podem participar da escolha de seus brinquedos e de todo o processo de elaboração dos alimentos, experimentando sabores e saberes decididos coletivamente. Vemos nestas práticas a dedicação da professora Teca em melhorar a aprendizagem e a convivência das/os estudantes, contribuindo desta forma, com a construção de uma sociedade da informação para todas as pessoas. Entretanto, não percebemos a efetiva participação dos familiares e da comunidade nas decisões das atividades, sendo necessário uma maior aproximação entre estes familiares e a escola, para que ambas contribuam com os projetos pedagógicos, a aprendizagem e a criação de sentido nas práticas.

Apontamos aqui especificamente os elementos, identificados pelas professoras, que se apresentaram como obstáculo e os que favoreceram o processo de transformação:

#### *Obstáculos*

- perda de sentido nas atividades realizadas mecanicamente, tanto para professoras como para as crianças;
- a pintura da peteca definida pela professora, não permitia a criança se expressar criativamente, impedia a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica;
- a incoerência e o autoritarismo escondidos no discurso da professora responsável impedem mudanças e acomodam educadoras/es;
- a escovação de dentes realizada *para* a criança, mecanicamente dificultam a criação de sentido sobre a necessidade da higiene bucal. Esta ação evidencia as contradições do cuidado com a higiene quando colocam todas as escovas juntas;
- a escola não é vista como um local de possibilidades onde todas/os podem experimentar;
- a não formação das monitoras para a realização das atividades com as crianças, aprofundando hierarquias entre saberes destas com as professoras responsáveis;

- a realização da mesma prática educativa durante muitos anos, sem a devida reavaliação e contextualização diante das atuais necessidades enfrentadas;
- os brinquedos jogados como “milhos” de maneira desorganizada, sem orientação educativa criando um ambiente desfavorável à participação e ao interesse das/os estudantes, incentivando ações individualistas;
- “banalização” do ensinar reforçadas pelo sentimento de desânimo e desesperança que repercutem nas ações de outras professoras, espalhando-se pela escola, intimidando, asfixiando iniciativas de transformação.
- ausência de participação da família nas atividades e decisões da escola.

### *Possibilidades*

Referente a esta temática os elementos que se apresentam como possibilidade para a transformação da escola que desejamos são:

- construir e vivenciar a peteca aprendendo na prática, possibilidades criativas e subjetivas, materializadas pela consciência sobre a função deste objeto na realidade;
- participação das monitoras que possuem maior contato com as crianças, nas escolhas e na realização das atividades, podendo indicar as necessidades reais das crianças;
- valorização do coletivo de professoras/es, conscientes e que exigem formação permanente, esforçando-se para a concretização do sonho que somente no coletivo pode ser realizado;
- considerar que sempre existe algo diferente a fazer no cotidiano escolar. Para isso precisamos repensar as práticas educativas, evitando reproduzir ações que não façam sentido;
- realização das atividades com as crianças pelo exemplo, criando sentido para a prática, rompendo a postura incoerente e o discurso autoritário: “faça o que eu digo mas não faça o que eu faço”. Deixando-as escovar os dentes sozinhas, observando as outras pessoas aprendem e descobrem o sentido com orientação;

- atenção para o letramento como um importante meio para despertar a vontade e o interesse da criança no processo de alfabetização;
- educação diferenciada, humanizada e dialógica permitindo que as crianças também participem das decisões, elas são capazes de fazer escolhas e acordos. Por exemplo: quais brinquedos querem usar e as responsabilidades envolvidas;
- reavaliação e contextualização contínuas das práticas das professoras a fim de construir sentido para o aprendizado, no presente. No exemplo da prática realizada desde 25 anos atrás, ressaltamos que esta não é ruim porque é antiga, mas porque pode não corresponder à necessidade da aprendizagem atual;
- realização de atividades que envolvam as crianças permitindo o entendimento complexo. No exemplo do pão, as crianças aprendem de onde vêm, como são produzidos e manipulam os alimentos oferecidos pela escola;
- ambientação e recepção acolhedora, propícia para as práticas educativas, que incluem recursos diferenciados como: músicas, desenhos, pinturas, dança, teatro entre outros, considerando a escola como um local de possibilidades.

### **5.3. Desafios da escola: relação com a comunidade e a família**

Esse ano bolei um caderno piloto de receitas. As crianças precisavam aprender pra que servia a escrita. Eu mandava o caderno, pedindo uma receita que a mãe dela fazia em casa. Por meio da escrita é possível se comunicar. A proposta é que o livro fosse enviado pras mães com as receitas de todas as crianças. (TECA).

Preocupada com a relação entre escola e família, a professora Teca vinha experimentando caminhos que possibilitassem a integração da família na escola. Ela usava o caderno de receitas e uma “agendinha” para se comunicar com a família.

O caderno de receitas foi elaborado pelas crianças com a participação de seus familiares que escreviam receitas cotidianas do cardápio da sua casa. A troca de receitas possibilitou ensinar a importância da escrita e da comunicação, além de conhecer mais sobre a realidade das crianças: “o que escrevemos perpetua, pois registramos o que dizemos, isto torna a linguagem escrita diferente da oral”.

O contato com a família ajudou compreender as dificuldades enfrentadas pelas educadoras nas relações com as crianças. Elas vêm para escola retiradas da rotina de sua casa para entrar num outro universo. Passam a fazer contato com diferentes pessoas, costumes, regras e atividades.

Um exemplo citado pela professora Teca foi o caso de uma criança que passou a chorar ao entrar na escola quando se despedia da mãe. A criança demorava muito para se restabelecer e dar início às atividades do dia. Em diálogo com a mãe, descobriu que a família passava por dificuldades financeiras. Naquela semana faltou alimento e a criança comia apenas o café da manhã fornecido pela escola.

As crianças são trazidas pelas mães. No começo elas choram muito. As mães deixam as crianças no portão sem muito tempo para despedida. Observei uma criança que passou a chorar quando entrava na escola. Conversando com a mãe descobri que ela não tinha o que comer. (TECA).

Analisando esta situação refletimos sobre o que é “ser professora” e o que isso demanda. Precisamos ter lucidez na escolha das melhores táticas conforme as situações. Devemos ser éticos em consonância com os princípios da profissão, sermos coerentes no ato de ensinar e aprender reciprocamente. Essa lucidez não se aprende em cursos de graduação, mas no momento da vivência, na relação com a criança, com a família e com a escola.

A professora Teca, ao falar e refletir sobre suas práticas, expressou e denunciou situações limite. Foram situações aflitivas das lembranças, indignações muitas vezes silenciadas. Interessante percebermos seu comprometimento, pois, além da denúncia trazia o anúncio, superando obstáculos de maneira criativa, amorosa e dedicada.

As contribuições da aprendizagem dialógica neste caso, é que nela a transformação transcende o centro educativo e chega até o entorno. A escola se converte num espaço de interação entre as crianças e outras pessoas adultas. Quando as portas da escola são abertas à comunidade, estas participam do desejo e do desenvolvimento do projeto educativo. Por meio desta intervenção direta, aumentam-se as aprendizagens e melhora a convivência.

Neste sentido, as iniciativas da professora Teca vêm sendo bem sucedidas com relação à participação das famílias, entretanto ainda há muito por fazer para a efetiva participação desta comunidade nas decisões da escola. Esta ação é uma primeira aproximação e iniciativa.

Trazemos agora alguns apontamentos da professora Daniela, suas contribuições e vivências relacionadas às suas práticas educativas com a comunidade do entorno da escola. Ela nos conta sobre as realizações do Coletivo Trinta e Um de Março, particularmente sobre o diagnóstico do bairro elaborado para conhecer os moradores do entorno da escola e suas vidas.

A partir deste diagnóstico foram desenvolvidas atividades educativas socioambientais contextualizadas, problematizadoras de acordo com as dificuldades reais da comunidade envolvida:

percebemos o clube municipal como canal negativo do bairro, com vendas de drogas, tráfico e roubos. Depois da reforma a comunidade passou a frequentá-lo. A prefeitura colocou alambrado que eles destruíram mais de três vezes. Depois eles pararam, quando se sentiram pertencentes. (DANIELA).

Depois do levantamento dos espaços do bairro, elaborado no diagnóstico, as professoras Daniela e Teca foram conhecer o Clube Municipal, e o perceberam como um lugar com potencial espaço educador, sendo incorporado às práticas educativas do Coletivo Trinta e um de Março: “a maioria dos frequentadores do clube são da escola, então a gente decidiu tirar o foco só dela e colocamos no clube também” (DANIELA).

O Clube Municipal, após ser reformado, passou a ser frequentado pelas/os estudantes da escola E.E. Joaquim Ferreira Lima. Antigamente era considerado um local perigoso que comprometia o bem estar social. Apesar da resistência frente a projetos educativos realizados fora da escola, as ações do Coletivo local no Clube tiveram aceitação e participação das pessoas.

Daniela ficou surpresa com a superação da resistência por parte das/dos estudantes e comunidade: “vão com o pé atrás com tudo o que é de fora”, pessoas, projetos externos e ações que alterem a rotina escolar.

O diagnóstico do mapeamento que fizemos pelo Coeduca mostrou que o bairro oferece elementos e estruturas com boas condições para os alunos, mas eles não dão valor, eles falam: o que vocês tão querendo inventar por aqui? Eles já vão com o pé atrás com tudo que vem de fora, mas no clube a aceitação foi maior. (DANIELA).

As atividades realizadas pelas professoras Daniela e Teca no Clube Municipal, contavam com ações coletivas das/os estudantes e da comunidade. Foram desenvolvidas ações como a “horta, a feira de trocas, a compostagem e o sabão com o óleo de cozinha”.

Na horta, as crianças construíram as covas do plantio com o auxílio de um morador do bairro. A compostagem possibilitou às crianças acompanhar a degradação dos alimentos

orgânicos consumidos na escola. A feira de trocas foi realizada para a divulgação das atividades do Coletivo, propiciou encontros, conversas, comércio solidário com a comunidade. A fabricação de sabão a partir óleo de cozinha foi realizada com moradores do bairro aos finais de semana no projeto Escola da Família<sup>63</sup>.

De acordo com a professora Daniela, a resistência apresentada pela comunidade poderia ser o resultado de ações anteriores realizadas de maneira descontextualizada, autoritária e inoperante. A descrença incutida na força da ideologia fatalista dominante estimula a imobilidade das pessoas, levando à negação autoritária do sonho, da utopia e da esperança. (FREIRE, 2000).

Segundo ela é importante defender uma prática docente em que o ensino envolva e conquiste as crianças para a realização das atividades. Principalmente por que elas sofrem vários tipos de injustiça e violência na escola e em casa. Suas resistências em participar das atividades propostas, indicam o quanto clamam por respeito, por justiça e por amorosidade. (FREIRE, 2000).

O princípio de criação de sentido, da aprendizagem dialógica, pode contribuir para esta questão onde observamos o início de uma importante crise de sentidos. Estas crianças iniciaram reflexões e comparações com as atividades anteriores, realizadas de forma descontextualizada. Estes conflitos gerados pelas resistências das crianças apontam um grande desafio para a professora, que inicialmente argumentava sobre a falta de motivação e de interesse destas pelo projeto. Posteriormente, a professora pôde perceber a causa real de tais atitudes, e com paciência, respeito e ações coerentes, conquistou a confiança das crianças que passaram a ver sentido em participar das atividades.

Visando uma ação baseada nos princípios da educação ambiental crítica, o diagnóstico realizado contou com entrevistas aos moradores do bairro. Os relatos levantaram as situações de riscos, os problemas de violência, de sexualidade, de ausência de higiene e de afetividade:

as crianças são carentes de valores, de respeito, de educação e de limpeza. As famílias moram num puxadinho, higiene zero, as professoras até pegam piolho da cabeça delas. Lá fora é muito violento, mas aqui dentro da escola eles maneram! Com relação à sexualidade foi proibida a música do “creu”, pois pegaram uma das crianças fazendo “creu” no banheiro. (DANIELA).

---

<sup>63</sup> O Programa Escola da Família é um projeto do governo do estado de São Paulo que abre para a comunidade, aos finais de semana, cerca de 6 mil escolas da rede estadual, transformando-as em centros de convivência que oferecem atividades monitoradas nas áreas de cultura, esporte, saúde e qualificação para o trabalho.



Esta afirmação da professora nos impressionou. A forma como descreveu a situação das/os estudantes demonstrou, em nossa opinião, certo preconceito. Porém conversando com ela sobre a nossa primeira impressão, esta argumentou que a forma como descreveu a situação das pessoas é decorrente da sua proximidade com a história do bairro e com o perfil das/os moradoras/es, reafirmados pelo diagnóstico realizado.

Este diagnóstico contou também com um levantamento histórico da formação do bairro que era a fazenda São Quirino, vendida para o governo que a loteou (1970). O bairro era estritamente residencial, as casas tinham limites de metragem para construção. Atualmente o bairro sofreu muitas modificações e as casas foram ampliadas clandestinamente para abrigar mais pessoas. (os puxadinhos mencionados anteriormente pela professora).

Alguns moradores trouxeram hábitos culturais, como o plantio de hortas, espalhadas em terrenos baldios e quintais, caracterizando um ponto positivo para as habilidades de manejo e de plantio de hortaliças.

Geraldo é um morador do bairro que ajudou a gente com a horta no Clube Municipal. Ele deixou de trabalhar com a gente, agora precisamos de alguém para regar as hortaliças. A horta deveria ser o pano de fundo para trabalharmos a educação ambiental. (DANIELA).

Identificamos o princípio da inteligência cultural quando foram consideradas as capacidades de inteligência de pessoas como a do Sr. Geraldo, que produzem conhecimentos relacionados às atividades de trabalho. A importância de suas habilidades com a horta foi reconhecida, independente de sua cultura, etnia ou idade. Devido a sua ausência surgiram muitas dificuldades no cultivo da horta.

Apesar da importância das habilidades do Sr. Geraldo para as ações de educação ambiental na horta, este deixou de trabalhar com as professoras no Clube Municipal. Isto demonstra que muitas vezes pessoas com saberes de experiência e destrezas funcionais em seu próprio contexto, não se sentem valorizadas por seus conhecimentos, pois os valores da sociedade em que vivemos reforçam a incapacidade e a desqualificação de pessoas não escolarizadas.

Lembramos que para reforçar esta desvalorização, existem teorias como as do Ausubel (2001) que, apesar de pouco rigor científico, colaboram para o preconceito e (auto)exclusão destas pessoas. Em contraposição, teorias mencionadas anteriormente como as do Freinet (1998), consideram o conhecimento como um processo permanente que se dá pela vivência coletiva e

individual, onde a geração mais velha ensina seu conhecimento às novas gerações, contribuindo assim, para refutar tal desvalorização dos diferentes saberes e inteligências.

A aprendizagem dialógica pode contribuir para a ampliação da inteligência cultural, como vimos anteriormente no capítulo 3. Para esta ampliação três condições são fundamentais: a autoconfiança interativa, a transferência cultural e a criatividade dialógica. Diante destas três condições temos o reconhecimento das ações realizadas por parte do grupo que não desqualifica o outro conhecimento, seja ele escolarizado ou não, favorecendo com isto a percepção que a inteligência pode ser demonstrada em muitos contextos, e que diferentes contribuições geram conhecimentos e aprendizagens visando solucionar criativamente os problemas, pois todas as pessoas são receptoras e geradoras de conhecimentos. Entendendo a validade de cada argumento compartilhamos com criatividade, maneiras de analisar e resolver situações e superar obstáculos.

Após alguns encontros realizados durante nossa pesquisa, percebemos que as professoras almejavam práticas educativas permanentes, tendo em vista uma concepção de educação que integre e liberte ao invés de segregar e adestrar. Por isso, a professora Daniela refletindo sobre suas ações, questionou a importância da horta para a comunidade. Sua inquietação era saber por que algumas pessoas não estavam se envolvendo com esta ação: “será que esta atividade é muito pontual? O que será da horta quando acabar o projeto do Coletivo Trinta e Um de Março?”. (DANIELA).

Estes questionamentos sobre as ações são frequentemente apontados pelas professoras que mencionaram ouvir estas preocupações também de outras pessoas do coletivo. Tal preocupação com a descontinuidade da atividade da horta está relacionada ao “fim” do processo formador realizado pelo Coeduca e da alta expectativa de todas/os envolvidas/os sobre as ações desenvolvidas, com o anseio de transformação socioambiental.

Entretanto, em consonância com o Profea, esta proposta incentiva a autonomia das educandas/os e tem o intuito de fortalecer a continuidade das ações realizadas com a comunidade. Para isto, os coletivos precisam ser articulados e sintonizados, mobilizando pessoas, sobretudo com parcerias e apoios locais. Além disso, consideramos muito importante que todas as pessoas envolvidas tenham nítida compreensão do processo formador e dos resultados que se pretendem alcançar com as ações. Muitas são as atribuições de sentidos sobre a proposta de formação do Coeduca. Alguns o consideram como projeto de vida e de transformação socioambiental, outros,

como formação comum que exige o cumprimento de ICs para a obtenção do certificado. Obviamente que estas diferentes atribuições de sentido podem ser revistas e dialogadas com as/os demais participantes que ao apresentarem diferentes argumentos podem recriar seus sentidos coletivamente, como vemos no princípio de criação de sentido.

A partir destas evidências, reconhecendo a pluralidade de pessoas envolvidas e suas diferentes visões de mundo, podemos levantar propostas que traduzem novas demandas no processo de formação específica em educação socioambiental popular.

Lembrarmos que estas demandas começam a ser levantadas mediante a continuidade dos trabalhos de educação ambiental realizados pelos coletivos locais do Coeduca, que recentemente alcançaram espaços na política pública local, ao serem inseridas no Plano Diretor do Município de Campinas (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>64</sup>.

O próximo passo para o melhoramento e continuidade das ações é repensar sobre as “altas” expectativas frente a este Programa, reconhecendo os diferentes objetivos alcançados, tendo em vista a articulação e o compromisso com as pessoas da comunidade, a mediação dos conflitos, alinhando projetos coerentes com as sociedades sustentáveis.

Destas reflexões destacamos os elementos considerados obstáculos e os que favorecem a transformação.

### *Obstáculos*

- enfrentamento de situações limite e o silenciamento das indignações por parte das professoras frente as autoridades;
- descrença incutida pela ideologia fatalista que estimula a imobilidade das pessoas, levando-as à negação do sonho, da utopia e da esperança;
- ações anteriormente realizadas de maneira descontextualizadas, autoritárias e inoperantes que estimulam a resistência das/os estudantes e da comunidade frente aos projetos;
- estudantes que sofrem vários tipos de injustiças e violência na escola e em casa;

---

<sup>64</sup> Professor Dr. Sandro Tonso, ao se referir particularmente ao Coeduca em entrevista no seminário dos 10 anos da PNEA, realizado em 27 a 29 de abril de 2009.

- incerteza das professoras sobre a continuidade dos projetos. No caso da horta, por falta de participação da comunidade ou pelo pouco envolvimento das pessoas no coletivo e/ou na escola;
- distanciamento do morador que trabalhava na horta, dificultando a manutenção da irrigação, o cuidado com as hortaliças, comprometendo o desenvolvimento da ação pedagógica;
- possibilidade de atribuições de sentidos contrárias aos princípios da proposta de formação do Coeduca. Segundo as duas professoras, para algumas pessoas participantes, o processo formador era apenas o cumprimento de ICs para a obtenção do certificado, isto apresenta riscos de ações educativas “bancárias” com a comunidade e a realização de projetos pontuais, mesmo tendo intenção de ser democrático e participativo;
- crianças consideradas como carentes de valores, respeito, educação e limpeza, onde as famílias moram no “puxadinho” sem condições de higiene e sem segurança – que podem gerar visões paternalista, derrotista, sem perspectiva, levando à interpretações deterministas que intensificam desigualdades e justificam a “pedagogia da felicidade”;
- situação de riscos, problemas de violência, sexualidade, ausência de higiene e de afetividade na comunidade;
- o comentário “Lá fora é muito violento, mas aqui dentro da escola eles maneram” pode apresentar noção de dualidade entre sociedade má e escola boa, muito semelhante à escola proposta por Rousseau;
- o clube municipal foi considerado como canal negativo do bairro, com vendas de drogas, tráfico e roubos. Mesmo depois da reforma, com a colocação do alambrado, as crianças não se sentiam pertencentes ao local.

### *Possibilidades*

- denúncia e superação de situações limite por parte da professora que mesmo silenciada, enfrentava os obstáculos com comprometimento. Além da denúncia, trazia o anúncio, superando obstáculos de maneira criativa, amorosa e dedicada;

- a professora experimentou caminhos que possibilitassem a integração da família e escola, utilizando-se de um livro de receitas e uma “agendinha” para se comunicar;
- possibilidade de ensinar a importância da escrita e da comunicação, além de conhecer a realidade das crianças e compreender as dificuldades enfrentadas nas relações com elas;
- o diálogo com a mãe da criança possibilitou descobrir um problema social e contorná-lo lucidamente, evitando que essa criança sofresse, ainda mais, violência na escola;
- lucidez na escolha das melhores táticas conforme as situações, sendo éticas em consonância com os princípios da profissão, coerentes no ato de ensinar e aprender. Essa lucidez, que não se aprende em cursos de graduação, foi aprendida nos momentos de vivência, na relação com as crianças, com as famílias e com a escola;
- diagnóstico desenvolvido com a comunidade para realizar atividades educativas socioambientais, problematizadoras de acordo com as dificuldades reais da comunidade envolvida. Esta ação inicial contribuiu para a superação da resistência por parte das/dos estudantes e da comunidade;
- revisão das “altas” expectativas sobre o ponto de partida das ações e dos resultados obtidos no processo formador, possibilitando assim, identificar e reconhecer diferentes indicadores de sucesso.
- importância que todas as pessoas envolvidas tenham compreensão dos princípios do processo formador e dos resultados que se pretendem alcançar com as ações;
- valorização da cultura local. No caso, o plantio de hortas, caracterizando um ponto positivo para o manejo e o plantio de hortaliças;
- as ações do Coletivo local no Clube tiveram aceitação e participação das pessoas: “a horta, a feira de trocas, a compostagem e o sabão com o óleo de cozinha”. Próximas às atividades da escola viva de Freinet.

#### **5.4. Autoritarismo e burocratização da escola**

A escola de tempo integral funciona assim: na parte da manhã tem aula normal e na segunda parte tem atividades para agregar a criança, assim ela não fica na rua. Tem

atividades que envolvem leitura, artes, qualidade de vida e educação física. Foi implantado pelo governo em São Paulo, no ano de 2006, sem estrutura e sem assistência. Virou um depósito de crianças. A idéia é boa, mas o tiro saiu pela culatra! (DANIELA).

No momento em que a pesquisa vinha sendo realizada, a escola passava por intensas transformações internas e estruturais, como a mudança da jornada, adotando o período integral. Essa mudança tinha a intenção de oferecer uma formação mais completa, relacionando conhecimentos tradicionais, artísticos e esportivos. A E.E. Joaquim Ferreira Lima fez parte do projeto da Escola de Tempo Integral<sup>65</sup>, havendo uma ampliação do tempo da escola e a necessidade de intensificar as ações educacionais.

Os projetos desenvolvidos nas horas ampliadas do período integral visavam desenvolver com competência e qualidade as oficinas curriculares. Exigiam dos profissionais, dedicação, tempo, paciência e estrutura.

Comprometida com essa idéia a professora Daniela, baseada na proposta da Diretoria de Ensino, elaborou um projeto de atividades motoras para o novo período ampliado das aulas.

Fiquei imaginado como eu poderia contribuir com uma atividade já pronta? Pensei em associar os princípios que envolvem a educação física e a educação ambiental. Eu comecei adaptar as atividades de educação física, com a parte ambiental. Criava algo que tivesse relação com o corpo, com a mão, essa relação tem que ser outra, por que eles já ficam sentados na cadeira nove horas por dia. (DANIELA).

A professora Daniela comenta: “ter participado do processo formador Coeduca me incentivou a trabalhar as questões ambientais de maneira transversal também em outros espaços fora da escola”. Agregou ao seu projeto de esportes e motricidade a educação ambiental, enfrentando dificuldades para mudar algo definido pela Diretoria de Ensino.

Nos reunimos com as professoras para comentar suas práticas e como estas foram reorientadas pelo processo de formação continuada. – Coeduca. A respeito das experiências vivenciadas no Coletivo local “Coletivo Trinta e Um de Março”, a professora Daniela comentou:

eu me sinto diferente, me sinto formada de alguma maneira. E profissionalmente eu trato algumas coisas de forma diferente, tem outras coisas que vão pipocando, pois já estavam comigo, aqui latente, daí vem à tona quando nos toca. (DANIELA).

---

65 De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, o projeto desenvolvido no Estado de São Paulo iniciou no ano de 2006. Atualmente 469 escolas funcionam em regime de tempo integral onde os estudantes permanecem por nove horas diárias, divididas em dois turnos, um com disciplinas do currículo básico e outro com oficinas curriculares de orientação para estudo e pesquisa, hora da leitura, informática educacional, experiência matemáticas, espanhol, atividades esportivas e motoras, atividades artísticas, práticas em salas ambiente de ciências físicas e biológicas, práticas de educação ambiental, saúde e qualidade de vida, filosofia e empreendedorismo social.

As duas professoras Teca e Daniela, demonstram em suas falas que o processo formador Coeduca contribuiu com a transformação de suas práticas educativas, trazendo elementos importantes da atualidade como a questão ambiental, reciclagem, alterações climáticas, sobretudo em como fazer as atividades, considerando a complexidade da temática e a participação das/os estudantes envolvidos.

Apesar disto, a professora Daniela comenta que enfrentou grandes desafios para comprovar a importância de suas práticas educativas relacionadas a educação ambiental e a educação física, por isso destaca a importância de ter lido a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, suporte para o planejamento das aulas:

faz três anos que aquela área está daquele jeito, vamos plantar alguma coisa ali, árvores pequenas para sombra. Mas as outras professoras falam: você não é da educação física o que está fazendo? O que a professora de educação física tem a ver com isso? Ai eu respondo: vocês sabem o que é LDB? Tema transversal? Tem tudo a ver. Minha força foi que eu li a LDB, ela foi meu respaldo. (DANIELA).

Como vimos, a LDB serviu como importante documento para respaldar a educação ambiental na prática da professora Daniela, pois todas as professoras da escola conheciam este documento. Entretanto, destacamos que existem outros importantes documentos, como os da PNEA, do ProNEA e o próprio Tratado de Educação Ambiental que podem servir como base para a relevância da educação ambiental em diferentes espaços educativos.

Para a professora Daniela, a área da educação física possui algumas particularidades que facilitam a criação de atividades ligadas à educação ambiental. Naturalmente o esporte, os jogos e as brincadeiras que compõem as aulas de educação física são muito atraentes e dinâmicas. Tendo estas vantagens e preocupada com a maior permanência da criança na escola, ela elaborou suas aulas de maneira interdisciplinar. Suas aulas eram diferenciadas, interativas e participativas.

Assim, as crianças do segundo período ficavam mais atraídas pelas aulas de educação física. O problema era que o aumento do número de crianças que desejavam assistir suas aulas, comprometia a qualidade das mesmas. A professora Daniela, em reunião com a diretora fez um apelo para que as outras professoras encontrassem maneiras de cativar as crianças:

o problema é começar com 10 crianças e terminar com 40. Eu tenho culpa? Segura essas crianças, dá alguma coisa que cativa então! Que eles gostem mais. O lance é que começada a aula, as crianças percebem que é diferente, se atraem mais pela minha aula. Saem da aula de Espanhol e vão pra minha. Não consigo trabalhar! (DANIELA).

Vemos que neste contexto, muitos fatores sociais presentes nas relações entre professora/or e estudante apontam uma crise do modelo educacional. Antigamente a/o professora/or responsável por qualquer matéria, quando entrava em uma sala de aula com aproximadamente 40 estudantes silenciados, conseguia explicar um tema durante uma hora consecutiva e os estudantes apenas copiavam sem contestações. Este modelo de aula, modelo de estudante e de professora/or não atende mais as demandas da sociedade da informação. (AUBERT, et al., 2008).

Diante disto, se queremos que as/os estudantes sintam-se motivadas/os pela aprendizagem escolar precisamos primeiramente entender que o modelo tradicional de ensino faz parte do passado, e que precisamos repensar as atuais formas de ensinar. Isto não significa um fracasso das/os professoras/es, ou do centro educativo, mas um processo que vem acontecendo em diferentes âmbitos correspondente ao próprio desenvolvimento humano e social. (ibid., p. 39).

Com a crise deste modelo autoritário, as interações que se guiavam por este, passam a ter duas maneiras de re-estabelecer a ordem: por meio da imposição que aumenta ainda mais o conflito, ou por meio de um diálogo orientado com o objetivo de realizar acordos. No caso da situação vivenciada pela professora Daniela o diálogo entre as professoras, a fim de pensarem juntas uma atividade mais atraente para as/os estudantes, seria uma interessante alternativa para superar este desafio.

No comentário da professora Daniela observamos que ao contrário do que se propõe no projeto da escola integral, a proposta desta escola acarretou num “depósito de crianças” fechadas o dia inteiro. Encontramos indícios que confirmam esta perspectiva no espaço físico da escola, como a presença de grades e trancas em todos os corredores. A própria comunidade tinha essa percepção ao apelidar a escola de cadeia (ver anexo I).

Pudemos confirmar alguns dos aspectos levantados pela professora quando participamos de uma reunião pedagógica. Vivenciar a reunião possibilitou percebermos o autoritarismo da diretora. Ela desrespeitou a pauta da reunião proposta e apresentou algumas decisões tomadas sem o consenso e a participação de todas as pessoas, gerando conflitos, exaltações e desânimo.

O princípio do diálogo igualitário pode contribuir para romper com as ações anti-dialógicas, apresentadas nesta experiência, que negam a possibilidade da comunicação e que reproduzem as relações de poder. Este princípio baseia-se na garantia de espaços dialógicos que



possibilitam a participação de toda a comunidade escolar nos processos de decisão. Isto inclui tanto a participação de professoras/es e estudantes, como de familiares e moradoras/es do entorno da escola. Neste sentido, a relação dialógica – comunicação e intercomunicação entre sujeitos – possibilita compartilhar informações, pensamentos, argumentos e sugestões para a superação dos obstáculos apresentados. As interações dialógicas estão baseadas na igualdade e na busca pelo entendimento de todas/os as/os interlocutoras/es, reconhecendo as melhores propostas, pelos argumentos apresentados e não pela posição de poder ocupada.

Ao percebemos estas interações autoritárias, por parte da diretora da escola e produzidas sobre uma estrutura social desigual, não significa que todas as interações de um centro educativo precisam ser necessariamente de poder, e que não seja possível reduzir as interações de poder existentes também nas relações que se dizem dialógicas.

Pensamos que os centros educativos deveriam buscar formas de transformar progressivamente as interações de poder em interações dialógicas. Esta transformação implica consciência especialmente daqueles que ocupam posições de poder, como exemplo a diretora da escola.

Refletindo sobre a escola de tempo integral, consideramos que a educação é que deve ser integral e não a escola que acaba por exigir a presença da/o estudante o dia inteiro, tendo algum tipo de aula. Para que o ensino seja integral a escola precisa estar preparada, dedicando metade do dia às atividades curriculares e a outra, às atividades como música, lazer, artes, contemplando os âmbitos ético, estético, cognitivo e afetivo que compõem o mundo da vida dos sujeitos, formado pelos três mundos (anteriormente descritos por Habermas no cap. 3): o mundo social, objetivo e subjetivo, melhorando assim, os níveis de aprendizagem de todas/os as/os estudantes.

O comentário acima nos faz pensar sobre a rigidez da estrutura escolar. Na E.E. Joaquim Ferreira Lima, a direção era bastante autoritária, as iniciativas muito tímidas no que se refere ao desenvolvimento de ações coletivas e participativas.

Um exemplo disso foi quando a diretora impediu a realização dos projetos nos horários complementares, iniciando assim, um processo que culminou no fechamento da escola de período integral.

Indignada, a professora Daniela se manifestou na tentativa de retroceder este processo. As professoras resistentes foram silenciadas, impedidas de participar das reuniões decisivas, onde

foram definidos o encerramento dos projetos e, posteriormente, o da escola de tempo integral. A reunião que visava à substituição dos projetos por reforços de português e matemática foi justificada porque a escola teve pontuação baixa na “Prova Brasil”.

A visão da diretora era que esse exame media a ineficiência dos projetos. Portanto, para ela, a prioridade era as disciplinas curriculares. Assim, após a decisão todas as professoras, inclusive a professora Daniela, passaram a ministrar aulas de português e interpretação de texto.

A diretora trabalha em cima de estatísticas. A cobrança que apareceu em 2007 foi por causa da Prova Brasil. Como se as estruturas fossem todas iguais, nossa escola foi comparada com outra que tirou nota maior. Sem contar que era assim na outra escola: filhinho põe a mãozinha aqui pra tia! e elas é que ajudavam a fazer a prova. Agora trocou a professora para supervisionar as crianças, não podem ser as mesmas que dão aula, tem que ser outra professora. O problema é que elas se sentem intimidadas e não vão bem de novo. Na parte da tarde vai rolar reforço escolar jogado [imposto, sem formação prévia] pra atingir metas que vão melhorar a questão do ensino. É assim que funciona lá. (DANIELA).

Reconhecemos que a decisão da diretora foi tomada de forma autoritária, sem a participação das professoras e demais pessoas da escola. Entretanto, apontamos sua preocupação com o aprendizado das crianças nas disciplinas curriculares e com o resultado da Prova Brasil.

Nós concordamos com a importância do conhecimento instrumental e de avaliações como a Prova Brasil, pois esta é uma das formas instituídas para se analisar a aprendizagem das/os estudantes, em nível nacional. Como toda avaliação, esta apresenta problemas como a própria professora Daniela mencionou, porém a prova pode auxiliar para superação das lacunas existentes no ensino, com o objetivo de melhorá-lo para que a aprendizagem seja alcançada por todas/os igualmente, diminuindo os riscos de exclusão e desigualdade sofrida por aqueles, que entre outras desvantagens, são privados ao acesso do conhecimento escolarizado.

O princípio do conhecimento instrumental, da aprendizagem dialógica, nos auxilia nesta reflexão, pois considera que os conhecimentos científicos, técnicos e as habilidades instrumentais servem como estratégia de mobilidade e atuação na sociedade da informação. Desta forma, o aprendizado técnico e científico, torna-se necessário para que todas/os possam superar, em igualdade, os desafios apresentados.

A aprendizagem instrumental se intensifica quando se desenvolve num contexto de diálogo entre iguais, pela validade dos argumentos. No caso desta situação, enfrentada pela professora Daniela, a direção deveria ter autoridade, mas não ser autoritária nas decisões para a

melhoria do ensino, além disso, esta poderia incluir a rica diversidade da comunidade levando em conta todas as dimensões da inteligência humana, favorecendo os processos de aprendizagem segundo as habilidades comunicativas das/os estudantes.

Apesar da atitude autoritária e pouco dialógica a preocupação da diretora pode estar relacionada com a substituição do conhecimento instrumental por outros conteúdos de caráter estritamente lúdico, aumentando as ações educativas excludentes e piores resultados nas provas posteriores.

Segundo a professora Daniela, os objetivos de aprendizagem da escola, com os projetos em horários alternados às disciplinas curriculares, eram de complementar a aprendizagem alcançando outras dimensões na formação das/os estudantes e que o resultado da Prova Brasil tinha mais a ver com o centro educativo, com a organização da aula, com a falta de contextualização entre as culturas do que pela existência dos projetos.

Neste sentido, de acordo com as teorias que estudamos, a favor da superação das desigualdades, consideramos que os esforços desta escola podem centrar-se na igualdade de resultados, assegurando, de acordo com toda a comunidade escolar, o máximo de aprendizagem instrumental, como a igualdade dos resultados para os coletivos em risco de exclusão social ou excluídos que precisam de melhores resultados na aprendizagem para superar as desigualdades que sofrem. Isto inclui uma formação completa em diferentes dimensões da qual os projetos poderiam também contribuir.

A situação autoritária agravou-se quando a diretora decidiu finalizar a escola de tempo integral. Como precisava do respaldo da comunidade realizou uma reunião fechada. Este fato tornou perceptível a sua manipulação da situação. Diante disto, a professora Daniela e outras professoras da escola se manifestaram através de um documento pessoal, apresentado em reunião pedagógica no dia 12 de agosto de 2008. Estas professoras colocaram sua opinião a respeito da continuidade da ETI (Escola de Tempo Integral), avaliou os pontos positivos e negativos, e destacaram os ganhos para a população em relação ao processo de ensino-aprendizagem, desde sua criação até o 1º semestre deste mesmo ano.

Apesar da resistência e da articulação coletiva, a professora Daniela resolveu atuar em outra escola, procurando espaços mais dialógicos que permitam mudanças e o desenvolvimento das atividades escolares. Sua atuação agora é como vice-diretora de uma escola. Ela relatou que

todo o processo de reivindicação pela permanência da escola de tempo integral ainda vem sendo discutido. Suas inquietações foram silenciadas novamente quando descobriu que a diretora tinha respaldo político-partidário, legitimando suas atitudes autoritárias.

A professora Daniela comenta que cabe às/aos professoras/es, que permaneceram na escola, dar continuidade aos estudos, à reflexão organizada e solidária, ao repensar de atitudes, às trocas de experiências, a fim de elaborarem estratégias que resultem nas próximas ações frente a esta nova realidade da escola.

Os princípios da solidariedade e da transformação podem contribuir para este desfecho apresentado pela professora Daniela, pois todo o projeto educativo, que se pretende uma transformação igualitária da educação, precisa basear-se na solidariedade um dos elementos fundamentais para buscarmos os melhores centros educativos, para todas as pessoas, como se fossem para nossas/os filhas/os.

Uma educação solidária precisa oferecer o máximo de aprendizagem e de máxima qualidade para todas as pessoas, independente de suas diferenças, onde professoras/es denunciam as injustiças, criticando o que não funciona, pensando em ações e atuando para a transformação.

Quando todas as pessoas que atuam na escola se auxiliam solidariamente, as situações de dificuldades são transformadas em companheirismo e superações. Os efeitos desta dinâmica solidária refletem melhora nas relações tanto das/os professoras/res como das/os estudantes, permitindo que nos coloquemos a favor da participação, da luta e dos esforços para melhores condições de vida, apresentando resistência às políticas e ações baseadas na competição, na seleção dos melhores – mantenedores do *status quo*.

Uma forma de conseguir estas relações solidárias é a organização do tempo escolar não em função dos interesses ou conveniências pessoais ou corporativos, mas em função daquilo que beneficiará a educação de todas e todos. (Aubert, et al., 2008).

A escolha da professora Daniela em sair da escola, foi devido às melhores condições de trabalho, renda e mobilidade de ações na outra escola. Em nossa conversa, a professora Daniela demonstrou grande motivação para desenvolver ações com os princípios da aprendizagem dialógica associadas a educação ambiental.

Após tais explanações, apresentamos os elementos obstaculizadores e os que favorecem a transformação da escola neste item:

### *Obstáculos*

- dificuldade da professora em (re)elaborar um projeto de ações em diálogo com o que foi definido pela Diretoria de Ensino;
- preocupação com a maior permanência das crianças na escola diante dos problemas espaciais e estruturais para acolhê-las;
- dificuldade em ministrar as aulas de educação física por causa do excedente de crianças que desejavam assistir suas aulas;
- transformação da escola em “depósito de crianças”, contrariando o que o projeto da escola integral propunha;
- a direção autoritária, com respaldo político-partidário, não respeitou a pauta da reunião, tomou decisões sem ouvir as pessoas;
- a LDB foi utilizada como documento principal para justificar a utilização da educação ambiental na prática da professora Daniela que, poderia ter utilizado outros documentos importantes para a educação ambiental, como os documentos da PNEA, do próprio ProNEA e o Tratado de Educação Ambiental.
- iniciativas tímidas de transformação no que se refere ao desenvolvimento de ações coletivas e participativas;
- as professoras resistentes foram silenciadas, impedidas de participar de reuniões decisivas. No caso, onde foram encerrados os projetos e o projeto de tempo integral;
- o resultado do exame “Prova Brasil” apresentou baixo desempenho dos estudantes nas disciplinas de português e de matemática. Este resultado levou a direção da escola a substituir as atividades dos projetos interdisciplinares, pelas disciplinas tradicionais, alegando assim a ineficiência dos projetos;

- perda da reivindicação que queria a permanência dos projetos e da escola de tempo integral. Saída da professora Daniela da escola (atitude de desistência frente ao autoritarismo).

### *Possibilidades*

- transformações internas e estruturais da escola que adotam o período integral visando oferecer formação mais completa, incluindo conhecimentos tradicionais, artísticos e esportivos;

- ampliação do tempo da escola e da necessidade de intensificar as ações educacionais, visando desenvolver competências e qualidades nas oficinas curriculares;

- elaboração de projetos para o novo período ampliado das aulas. No caso, o projeto de atividades motoras associado à educação ambiental realizado também em outros espaços, não apenas na escola;

- utilização da Lei de Diretrizes e Bases – LDB como suporte para o planejamento das aulas, fortalecendo argumentação para que fossem diferenciadas, interativas e participativas;

- solicitação de uma professora em reunião pedagógica, para o coletivo buscar maneiras diferenciadas de ensinar e aprender, cativando as crianças;

- indignação e manifestação de alguns professores tentando retroceder o fechamento dos projetos e da escola de tempo integral. Apresentação de documentos em reunião pedagógica;

- não desistência, recuo salutar que permita a professora atuar em espaços dialógicos;

- os docentes precisam se fortalecer, empreender estudos continuamente, e pensar em estratégias para prosseguirem e estruturarem ações contextualizadas.

- motivação da professora Daniela para desenvolver ações com os princípios da aprendizagem dialógica associadas a educação ambiental.

## **6. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E APRENDIZAGEM DIALÓGICA:** considerações para uma escola efetivamente democrática, participativa e dialógica

A escola de que precisamos urgentemente [dizia eu em 1960], é uma escola em que realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado oco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada anti-tradicionista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de que resulta uma disciplina intelectual. (FREIRE, 2006-b).

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações sobre o desenvolvimento desta investigação que pretende contribuir com a construção do conhecimento sobre práticas docentes em educação ambiental articulada à perspectiva social, transformadora, efetivamente democrática e dialógica.

Partimos das vivências de duas professoras participantes do Coeduca, destacamos os elementos que se apresentam como obstáculos e os que possibilitam a transformação da escola que sonhamos. A identificação e reflexão sobre estes elementos possibilitam caminhos para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem em educação ambiental destas professoras, fortalecendo nossa pretensão de contribuir com outras práticas docentes.

Entendemos que a escola precisa garantir o acesso das pessoas, ser um espaço verdadeiramente comunitário, adequado à realidade dos que a frequentam, demandando atividades e práticas contextualizadas e reflexivas sobre os problemas socioambientais da atualidade. Esta deve contribuir para a formação e conscientização de cidadãos competentes e atuantes na sociedade, com o objetivo de fazer avançar a compreensão e a intervenção na realidade, gerando autonomia e humanização sem desprezar os conteúdos científicos, cuja apropriação ainda é particularizada e restrita a uma parcela privilegiada da população.

A busca pela escola com estas características deve decorrer do eterno repensar sobre o modelo de aprendizagem utilizado tradicionalmente e sobre qual o sentido deste para as pessoas. A aprendizagem dos conteúdos, a dinâmica das aulas e o espaço que convivemos com as outras

pessoas na escola tradicional não possibilitam a comunicação, pois são espaços nos quais tendemos a nos silenciar.

A burocratização dos centros educativos e da educação vem favorecendo o desenvolvimento de relações de poder e interações adaptadoras entre professoras/es e as outras pessoas da comunidade educativa. Isto vem distanciando as comunidades dos centros educativos. Para superar esta distância é imprescindível, para fomentar o aprendizado na sociedade da informação, uma mudança nas relações entre o centro educativo e a comunidade, substituindo progressivamente as relações de poder pelas relações dialógicas.

Pensamos na superação das desigualdades, intensificadas e geradas pelo sistema da escola tradicional, integrante da atual sociedade da informação, quando destacamos as comunidades de aprendizagem, consideradas como espaços escolares em que familiares e outros voluntários do entorno possuem papéis importantes nas atividades pedagógicas e de gestão escolar. Seu funcionamento se democratiza na direção de um aprendizado de máxima qualidade para todas/os independente de idade, gênero, classe social etc., articulando escola-família nas atividades que transformam a vida escolar em várias dimensões.

Além disso, pensamos na superação das desigualdades quando escolhemos a educação transformadora e não a conservadora. Para esta escolha, explicitamos as divergências teóricas e a concepção que acreditamos que não está separada da prática, com vista a aumentar os níveis de aprendizagem de todas/os as/os estudantes, transformando o contexto, superando as desigualdade rumo a uma sociedade mais sustentável.

Escolhemos a educação ambiental crítica e autores que nos auxiliam na transformação. Pensamos em como superar os obstáculos tendo em conta as potencialidades contextuais. A educação ambiental, na perspectiva crítica e comunicativa, implica no reconhecimento da complexidade da realidade pela sua problematização dialética, em que os sujeitos são capazes, por meio da reflexão intersubjetiva e do diálogo, de fazer escolhas autônomas e interativas que podem significar transformações sociais importantes, indicando a necessidade de revisão das estruturas que colonizam o mundo da vida, isto é, que condicionam a vida cotidiana, porém que não a determina, pois a partir desta capacidade dos sujeitos de linguagem e ação, temos a possibilidade de coordenar ações transformadoras da realidade.



Aprendemos em nossa trajetória, nas trocas, nos encontros, nos diálogos e nas experiências com as professoras onde buscando superações e melhorias para as práticas educativas. Nossa trajetória percorrida possibilitou realizarmos a pesquisa com as professoras Daniela e Teca, trilhando em busca de respostas à questão: *Quais fatores se apresentam como obstáculos e quais são transformadores para que educadoras/es realizem práticas de educação ambiental crítica na perspectiva de uma escola efetivamente participativa, democrática e dialógica?*

Almejamos a escola efetivamente democrática e participativa que permita o acesso à construção de conhecimentos. Um exemplo inspirador é a escola Verneda de Saint Martí, que nos aproximou dos princípios da aprendizagem dialógica fundamentais para responder nossa questão de pesquisa. As respostas alcançadas não se esgotam aqui, são parte de um processo construído diariamente e em cada contexto. São possibilidades sem pretensão de completude, mas uma perspectiva sobre tal questão.

Percorremos um histórico sobre a sociedade da informação e sobre o movimento ambientalista – no contexto de luta por justiça socioambiental, – entendemos a crise civilizacional vinculada ao modelo de organização da nossa sociedade, onde temos o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, a aceleração contemporânea informacional, o fortalecimento do mercado apoiado pela mídia e por tais sistemas informacionais intensificadoras do consumismo, num contexto de desigualdade, pobreza e exclusão.

A educação ambiental, nesse contexto, é fruto do movimento ecológico que questionou este modelo de organização excludente que não nos permite “ser” quando outras pessoas são destituídas desse direito ontológico. Assim, reconhecemos a questão ambiental não somente como a sustentabilidade dos recursos naturais, mas também como formas sociais específicas e desiguais da apropriação e uso desses recursos e seus impactos, onde os mecanismos de desigualdade ambiental estão imbricados aos mecanismos de desigualdade social.

Nossa experiência no Coeduca anteriormente e durante a pesquisa contribuiu para nossa constituição como agentes sociais transformadoras; podemos lutar por uma sociedade mais igualitária e sustentável. Nossa força está na participação e na coletividade, na possibilidade de modificarmos as estruturas, resultantes das nossas interações.

Devemos nos organizar para agir e transformar a realidade: construção humana que não depende dos significados que as pessoas individualmente atribuem ao mundo, mas sim dos significados construídos intersubjetivamente com a interação dos mundos objetivo, social e subjetivo. Um instrumento é a ação comunicativa, ligada aos contextos, às culturas, às experiências pessoais e das consciências, fomentadas pelas interações intersubjetivas que levam a um desenvolvimento das nossas subjetividades.

Essas idéias alicerçam nossa opção conceitual e política, ao utilizarmos as bases da educação ambiental crítica e da aprendizagem dialógica na proposta educativa em diálogo com as tradições, as teorias e os saberes da educação. Conhecemos as diferentes concepções de educação e da educação ambiental que permitiram um posicionamento convicto, evitando reforçarmos as desigualdades sociais.

No segundo capítulo enfatizamos as “lentes” utilizadas para entender e interpretar a realidade. Se os conceitos são construídos, nossas visões de educação e de ambiente são constantemente (re)lidas por nós, em nosso contexto. Isto significa que, a partir do nosso posicionamento nos relacionamos *no* mundo e *com* o mundo. Esta relação é dinâmica e vinculada às transformações.

Construímos um sentido que fortalece e articula as sensibilidades ambientais e os valores emancipadores. Ao assumirmos esta perspectiva localizamos e problematizamos com maior nitidez, diferentes interesses e forças sociais, organizadas atualmente sobre as questões ambientais. Identificamos e construímos nosso sentido para o “ambiental” sem supor uma verdade única, externa, imposta. Mas possibilitando as interpretações do mundo da vida e do universo cultural.

A educação ambiental crítica foi abordada na pesquisa, percorrendo concepções de educação nas sociedades tribais, nas antigas sociedades orientais, nas sociedades de matriz ocidental do século V a.C., na idade média, no renascimento, após a revolução industrial, e nos séculos XVIII, XIX até chegarmos nos século XX e XXI.

Trouxemos quatro grupos de diferentes correntes da educação: pensamentos rousseauianos; anarquistas e marxistas; crítica da crítica; enfoque comunicativo. Todos foram escolhidos por se caracterizarem como críticos à pedagogia tradicional. Sustentamos nossa

análise crítica da sociedade e anunciamos diferentes concepções e objetivos da educação, particularmente da educação ambiental.

Identificamos nestas correntes de pensamento concepções paradigmáticas, fatalistas, que não nos auxiliam para a efetiva transformação socioambiental, e, de outro lado, concepções transformadoras e críticas que contribuem para o anúncio de tais transformações. Estas últimas concepções nos dão a esperança de continuar e de superar os obstáculos, e nos auxiliam na construção da escola como um centro educativo, plural, participativo e dialógico. Isto definiu a necessidade de adjetivarmos a educação ambiental crítica.

No terceiro capítulo estudamos as bases teóricas da aprendizagem dialógica, explicitando a ação comunicativa em Habermas; a dialogicidade em Freire; a aprendizagem e o desenvolvimento de Vygotsky. Estes autores e suas teorias possibilitam fundamentar nossa pesquisa, aproximar-nos da concepção comunicativa e da aprendizagem dialógica.

Caminhamos rumo a descoberta dos oito princípios da aprendizagem dialógica que orientaram nossa pesquisa e nossa maneira de entender o mundo: o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, o conhecimento instrumental, a criação de sentido, a solidariedade, a igualdade de diferenças e a emocionalidade.

Identificamos aproximações destes princípios com algumas ações inseridas no processo formador do Coeduca, como exemplo: o acesso a conteúdos e processos formadores a partir de cardápios de aprendizagem que se aproxima nitidamente com o princípio do conhecimento instrumental; a constituição e participação da comunidade, validando diferentes formas de saber e possibilitando igualdade de acesso ao poder argumentativo, que se aproxima com os princípios do diálogo igualitário, da inteligência cultural e da solidariedade; a elaboração, implementação e avaliação de intervenções educacionais das quais identificamos relações com os princípios da transformação e da criação de sentido.

No capítulo quatro nossas análises foram realizadas com orientação comunicativa e se configurou como metodologia qualitativa. A metodologia comunicativa crítica nos orientou sobre o uso de instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise, garantindo a elaboração da questão de pesquisa com as duas professoras, bem como a interpretação dos dados com cada uma individualmente.

Mencionamos alguns aspectos da MCC e suas contribuições ao processo desta investigação. Compreendemos que tal metodologia é pautada no diálogo intersubjetivo e na reflexão, possibilitando profundo aprendizado em relação com as teorias científicas. Refletimos sobre as capacidades de interpretação da realidade, realizadas legitimamente, se feitas pelos próprios sujeitos que nela vivem.

Utilizando as técnicas da MCC rompemos com uma prática comum de realizar pesquisas que explicitam apenas a perspectiva do pesquisador, privilegiando assim, sua percepção parcial da realidade. Ao contrário disto, com a MCC, foi possível contemplar diferentes olhares, variando percepções e incluindo elementos críticos que nos auxiliaram no entendimento complexo da realidade vivida, seus problemas e suas possíveis soluções.

No nosso caso, percebemos duas visões diferenciadas, de acordo com as vivências de cada professora. Os depoimentos da professora Teca trouxeram reflexões relacionadas as suas práticas cotidianas com as crianças, questionando as rotinas escolares e o modo de ensino-aprendizagem; enquanto a professora Daniela trouxe preocupações relacionadas à política e a gestão escolar, referente ao momento de transição da escola para o período integral.

Desta maneira, ambas professoras juntamente com as pessoas participantes do coletivo local Trinta e Um de Março articularam à partir de suas diferentes perspectivas, ações de caráter ambiental que resultaram na parceria com o clube, com a escola e com a comunidade, abrangendo diferentes saberes com o intuito comum de transformação e superação dos obstáculos enfrentados pelos diferentes núcleos. Constatamos a importância de realizarmos pesquisas *com* as pessoas e não *para* as pessoas, buscando assim o acesso às compreensões que os sujeitos têm de sua realidade. Esta postura é coerente com o que acreditamos por construção do conhecimento, de forma coletiva e igualitária, sendo o conhecimento científico apenas uma das várias possibilidades de interpretar a realidade.

Quando pesquisadora/or estão em plano de maior igualdade com as/os participantes da pesquisa a construção do conhecimento se dá de maneira indissociável e dinâmica. Desta forma, destacamos que as possíveis interpretações equivocadas, por parte da pesquisadora durante a pesquisa, foi explicitada e dialogada no momento da ação e/ou nas análises dos dados, quando estes foram retornados às participantes.

Diante da experiência com estas educadoras, participantes ativas da construção deste trabalho, acreditamos que tivemos maior aproximação da realidade estudada, contemplando diferentes perspectivas nas análises dos dados e rompendo com a hierarquia interpretativa destes. Esta ruptura possibilita superar fragilidades analíticas produzidas parcialmente pela visão de mundo da pesquisadora.

O campo científico e social que não trabalha com as possibilidades interpretativas e epistemológicas das pessoas envolvidas nas pesquisas perde visões enriquecedoras, valiosas sobre os fenômenos estudados, tanto para sua compreensão, como para sua transformação.

Além disto, a questão da diminuição do tempo das pesquisas dificulta a aproximação da pesquisadora com o grupo pesquisado, o amadurecimento acadêmico desta, o aprofundamento e o rigor que toda pesquisa necessita, limitando as ações que a academia poderia ter no conhecimento da realidade junto aos sujeitos que nela vivem e na busca por sua transformação.

É um desafio que permanece: construir pesquisas *com* e não *para* as pessoas, sobretudo na vertente comunicativa-crítica que considera a produção do conhecimento por meio da comunicação entre os coletivos e a pesquisadora, cabendo à esta a sistematização do conhecimento e aos primeiros as ações consensuadas no grupo, durante sua realização e a interpretação dos dados juntamente a pesquisadora. Este desafio exige disponibilidade, tempo, solidariedade, amorosidade, trabalho, paciência e, sobretudo fé nas pessoas e nas possibilidades que decorrem do exercício da práxis e da dialogicidade.

No capítulo cinco analisamos os elementos facilitadores e limitantes, enfrentados nas práticas educativas referentes à educação ambiental, na perspectiva da transformação da escola. Destacamos que situações de antialogicidade, autoritarismo, burocratização da escola, desesperança, falta de interação com a comunidade, são elementos que obstaculizam iniciativas essenciais para a transformação.

A criação de sentido, a coletividade, o exercício da esperança, da solidariedade e do diálogo, a relação com a comunidade e a família, possibilitaram às professoras identificarem elementos de reflexão para superarem problemas e desafios do contexto escolar.

Consideramos que estes elementos transformadores e obstaculizadores, identificados em nossa pesquisa, traduzem aspectos da nossa sociedade, seja ela denominada como sociedade da informação, do consumo ou de risco, pois todas estas se aproximam ao discutirem sobre as

nítidas desigualdades presentes na atualidade, sobre os diferentes interesses envolvidos e sobre os posicionamentos existentes.

Diante do contexto alienante e individualista que vivemos, da velocidade das mudanças e informações das quais somos bombardeados, entendemos que se faz necessário, sabermos identificar que tipo de prática educativa, seja ela ambiental ou não, estamos realizando e quais os obstáculos enfrentados por estas práticas e suas possibilidades de transformação.

A presença de diferentes campos teóricos, relacionados à educação e a educação ambiental demarcam a relevância de aprofundarmos este debate, bem como os aportes teórico-práticos não fatalistas que sustentam essa discussão, para discernirmos o que, em nossa experiência, contribuiu ou não para a reprodução das relações vigentes opressoras e repletas de desigualdade.

Diante disto, vemos que mesmo com tantas ações e projetos criativos geradores de mobilizações, no sentido de consolidar a educação ambiental como política pública, ainda enfrentamos obstáculos quanto ao discurso hegemônico, pois este apresenta uma visão simplista e ideológica do que é discutido como ambiental, incompatível com as mudanças socioambientais que almejamos.

Observamos a necessidade de educadoras/es se motivarem diante dos desafios propostos, levando-os a estudar e pesquisar cada vez mais com rigor e capacidade crítica. Em nossa pesquisa pudemos ver que apesar das dificuldades postas na escola e no clube, as professoras (re)criaram continuamente sentidos às suas vidas e práticas da profissão. Compartilharam denúncias e anúncios de situações que as oprimiram, que dificultaram suas práticas e também das que favoreceram à transformação destas.

As professoras com experiências diferentes buscaram fortalecer suas ações no coletivo, entendendo que a luta necessária é difícil, mas não impossível. Acreditam que, somando esforços conseguirão construir a escola desejada. As situações que se apresentaram como obstáculo à transformação da escola na perspectiva que desejamos, nos aspectos da democracia, da participação, da dialogicidade negavam a autonomia, a ação consciente, a capacidade de escolha e a solidariedade.

Ao localizarem os obstáculos, as professoras refletiram sobre possibilidades de mudança. Este elemento foi transformador, pois o incômodo despertado frente à situação, fez com que

demonstrassem indignação e criticidade. Elas pensaram outras formas de realizarem suas práticas, foram capazes de superação.

Relacionadas às políticas públicas de educação ambiental, que concordamos representar a organização da ação do Estado para o atendimento de uma demanda específica da sociedade, apontamos a importância da participação das professoras no processo formador do Coeduca que possibilitou repensarem a escola, sua inter-trans-multidisciplinaridade, bem como a demanda de explicitações sobre uma educação ambiental orientada pelo Tratado, com a pretensão de buscar compreender e intervir nas questões que afetam as relações entre os grupos humanos, e destes com o ambiente, acionando diversas áreas do conhecimento e diferentes saberes.

Percebemos que o processo é lento e encontra empecilhos na cultura das próprias pessoas quando visam tão somente resultados (educação bancária). A continuidade de processos de formação contextualizada é uma necessidade e um desafio, tanto para as políticas públicas como para toda a sociedade. Empreender essa luta requer articulações com movimentos sociais, academia, ongs e educadoras/es, em torno de um projeto efetivamente democrático, visando uma sociedade igualitária e justa.

No âmbito escolar isso significa vincular a escola às formas organizacionais de pais, funcionários, professoras/es, e comunidades; rediscutir a gestão escolar; repensar conteúdos e atividades extracurriculares a partir do cotidiano de vida, realizando a prática educativa ambientalista em sua real complexidade. No âmbito dos projetos em comunidades, significa estimular a compreensão global da realidade em que vivemos, socializando informações, o diálogo entre os diferentes e importantes saberes, favorecendo e empoderando a organização e a mobilização dos sujeitos, para processos de intervenção nas políticas públicas, de cobrança e diálogo com governos e iniciativa privada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información**. Barcelona: Hipatia Editorial, 2008.

AUSUBEL, D. HANESIAN, H.; NOVAK, J. **Psicologia educacional**. 2. ed. Tradução de: Eva Nich et al. Rio de Janeiro: Interamericans, 1980.

BADUE, A. et al. **Manual pedagógico: entender para intervir**. Por uma educação para o consumo responsável e o comércio justo. São Paulo: Instituto Kairós, 2005.

BRAGA, F. **Comunidades de aprendizagem: participação escolar comparando contextos Brasil Espanha**. São Carlos, 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

BRASIL. Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, pluralidade cultural**. Brasília: MEC, 1997.

BRANDÃO, C. Comunidades aprendentes. In: FERRARO, J. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras e educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: MMA – Diretoria de Educação ambiental, 2005. p. 85-91.

\_\_\_\_\_. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **O ardil da ordem: caminhos e armadilhas da educação popular**. Campinas: Papirus, 1984.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, I. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CORTELLA, M. **A Escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades. Participación y no Participación de Personas Adultas en España. Un enfoque comunicativo y crítico en investigación. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63. Ag., 1998.

DUSSEL, E. **Introducción a la filosofía de la liberación**. 5. ed. Bogotá: Editorial Nueva América, 1995.

ELBOJ, C. et al. **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Barcelona: Graó, 2002.

FERRADA D.; FLECHA R. **El modelo dialógico de la pedagogía**: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. The dialogic educational model: a contribution based on the learning communities experience Universidad de Barcelona, concilio de Trento 227. 5. ed. Barcelona: Editora, 2008.

FERRARO, J.; SORRENTINO, M. “Coletivos Educadores”. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005. p. 59-69.

FLÉCHA, R. et al.. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoría Sociológica Contemporánea**. Barcelona: Paidós, 2001.

\_\_\_\_\_. **Compartiendo palabras**: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

\_\_\_\_\_. Las nuevas Sociedades Educativas. In: \_\_\_\_\_. **Nuevas perspectivas críticas em Educação**. Barcelona: Paidós, 1994.

FREINET, C. **Educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do bom-senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006-a. Notas: Ana Maria Araújo Freire.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 5. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água; 1995.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GABASSA, V. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire**. 2007. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GÓMEZ, A., FLECHA, R., PUIGVERT, L. **Teoria Sociológica Contemporânea**. Barcelona: Paidós, 2001.

GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 1998.

GÓMEZ, A. et al. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: ElRoure Editorial, 2006.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas: Papyrus, 2000.

HABERMAS, J. Teoria de la acción comunicativa. **Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1987-a. v. 1

\_\_\_\_\_. Teoria de la acción comunicativa. **Crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987-b. v. 2

IANNI, O. O preconceito racial no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50,, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade Global**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LAYRARGUES. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J.(Org.). **Pensando e praticando a Educação Ambiental na Gestão Ambiental do Meio Ambiente** (Coleção Meio Ambiente/ série EA). Brasília: IBAMA, 2002. p. 161-198.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Identidades da educação ambiental Brasileira**. Brasília: Edições MMA, 2004.

LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOGAREZZI, A. Discutindo a inteligência cultural diante da percepção socioambiental em contexto de comunidade de aprendizagem. In: CONGRESSO AFRO-LUSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 10., 2008, **Anais...** Braga: ASA, 2008.

LOUREIRO, C. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma prática crítica em Educação Ambiental. In: Loureiro, C. F. B., Layrargues, P. P. & Castro, R. S. (Org.). **Sociedade e Meio Ambiente: a Educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. et al. Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Educação Ambiental na Perspectiva da Teoria Crítica**; Campinas: Papyrus, 2007.

LOUREIRO, C. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDINA, O. **Modelos de Educación de personas adultas**. Barcelona: El Roure, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1997.

MELLO, R., R. **Aprendizagem dialógica: base para a alfabetização e para a participação**. Barcelona: Centro de Investigação Social e Educativa, Universidade de Barcelona, 2002. Relatório de Pós-Doutorado.

\_\_\_\_\_. **Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

\_\_\_\_\_. Metodologia comunicativa-crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária. In: ARAÚJO FILHO. Targino e THOLLENT. Michel. **Metodologias Participativas e Extensão Universitária** (VI Seminário de Metodologias para projetos de Extensão). São Carlos: UFSCar. 2008.

MELLO, C. A luta por justiça ambiental e os grandes projetos de carcinicultura do Estado da Bahia In SUPERINTENDÊNCIA DE RECURSOS HÍDRICOS (Org.). **Justiça pelas águas: enfrentamento ao racismo ambiental**. Série Textos, Água e Ambiente, 2. Salvador: Instituto de Gestão das águas e clima – INGÁ; 2008. p. 43-49.

MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, H. Transdisciplinaridade In: FERRARO J. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras e educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília, DF: MMA – Diretoria de Educação ambiental, 2005. p. 335-343.

PACHECO, T. Racismo ambiental: expropriação do território e negação da cidadania. In. SUPERINTENDÊNCIA DE RECURSOS HÍDRICOS (Org.). **Justiça pelas águas: enfrentamento ao racismo ambiental**. Série Textos Água e Ambiente, 2. Salvador: Instituto de Gestão das águas e clima – INGÁ; 2008. p. 11-23.

PIAGET, J. O desenvolvimento mental da criança. In: PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. Tradução de: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SATO, M.; CARVALHO, I. (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M., CARVALHO, I. (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SCHAUN, A. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SORRENTINO, M. et al. Política pública nacional de educação ambiental não-formal no Brasil: gestão institucional, processos formativos e cooperação internacional. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4, 2007, Ahmedabad, Índia **Anais...** Ahmedabad/Guajara/Índia: Centro de educação Ambiental, 2007. p. 124-125.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental como Política Pública**. Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago., 2005.

TOURAINÉ, A. **A volta do capitalismo**. São Paulo: EDUSC, 1999.

TONSO, S.; LUCA, A. O Coeduca na construção da transição paradigmática: uma reflexão sobre emancipação social e política pública. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 4., 2008. Brasília.

TONSO, S. “Cardápio de aprendizagem”. In: FERRARO J. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília DF: MMA – Diretoria de Educação ambiental, 2005. p. 49-56.

VIEZZER, M. et al. **Círculos de aprendizagem para a sustentabilidade: caminhada do coletivo educador da Bacia do Paraná III e Entorno do Parque Nacional do Iguaçu**. Foz do Iguaçu: Editora, 2007.

VIGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1988.

**ANEXO I: FOTOS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO COLETIVO EDUCADOR AMBIENTAL DE CAMPINAS – COEDUCA**



Foto 1: Escola E.E. Joaquim Ferreira Lima.

Fonte: Caroline Lins Ribeiro



Foto 2: As professoras Daniela e Teca na escola E. E. Joaquim Ferreira Lima.

Fonte: Caroline Lins Ribeiro



Foto 3: Professora Teca na creche.  
Fonte: Caroline Lins Ribeiro



Foto 4: Professora Daniela na escola.  
Fonte: Caroline Lins Ribeiro



Foto 5: Primeiro grupo de discussão comunicativo.

Fonte: Caroline Lins Ribeiro



Foto 6: As professoras Daniela e Teca na horta no Clube Trinta e Um de Março.

Fonte: Caroline Lins Ribeiro



**APÊNDICE I: QUADRO 1 – HISTÓRICO DOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL**

**Educação Ambiental no Brasil: evolução no conceito e na prática**

Desde meados da década de 1960, a Educação Ambiental começa a ser reconhecida como um fazer educativo específico e estratégico para garantir a integridade do meio ambiente e para maior qualidade de vida da população. A linha do tempo, a seguir, revela essa trajetória.
<b>Anos 1970</b> – A emergência do ambientalismo, que se une às lutas pelas liberdades democráticas, manifesta-se por meio de ações isoladas no âmbito escolar, de organizações da sociedade civil e mesmo de prefeituras e governos estaduais. A abordagem é marcada por características conservacionistas
<b>1973</b> – Institucionalização da Educação Ambiental no Governo Federal brasileiro, com a criação da Secretaria Especial do meio ambiente (SEMA).
<b>1975</b> – Sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) é instituído o Programa Internacional sobre Educação Ambiental (PIEA).
<b>1977</b> – Realiza-se a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, conhecida como Conferência de Tbilisi. O PIEA se consolida, com o estabelecimento de finalidades, objetivos, princípios e estratégias da EA em âmbito mundial.
<b>1981</b> – Institucionalização da Educação Ambiental no Legislativo brasileiro.
<b>1988</b> – Estabelece-se na Constituição Federal (inciso VI do artigo 225) a necessidade de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.
<b>1990</b> – Ações em Educação Ambiental começam a receber aportes financeiros específicos do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA).
<b>1991</b> – A Educação Ambiental é elevada à condição de instrumento da política ambiental brasileira e cria-se o Grupo de Trabalho de EA do MEC.
<b>1992</b> – No contexto da Conferência Rio '92, é elaborado e aprovado o <b>Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global</b> , considerado um marco para a Educação Ambiental em todo mundo.
<b>1993</b> – O GT de Educação Ambiental do MEC se transforma na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COGEA/MEC). Também é criada a Divisão de Educação Ambiental do IBAMA.
<b>1994</b> – A Presidência da República institui o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), em cumprimento aos preceitos da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos assumidos na Conferência Rio '92.
<b>1995</b> – Criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA).
<b>1996</b> – Pela primeira vez a Educação Ambiental é incluída no Plano Plurianual (1996-1999), do Governo Federal.
<b>1997</b> – Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Os PCN constituem subsídio à escola na elaboração de seus

<p>projetos educativos, especialmente em relação aos chamados temas transversais, entre os quais se situa a Educação Ambiental.</p>
<p><b>1999</b> – Criada a Diretoria do Programa de Educação Ambiental no Ministério do Meio Ambiente, que iniciou a implantação do Sistema Brasileiro de Informações de Educação Ambiental (SIBEA), de pólos de EA nos estados e de ensino à distância. Essa diretoria incentivou a formação dos CIEAs e auxiliou na elaboração de programas estaduais de Educação Ambiental.</p>
<p>Em abril do mesmo ano é aprovada a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).</p>
<p><b>2000</b> – A Educação Ambiental integra o Plano Plurianual do Governo (2000-2003), agora institucionalmente vinculada ao Ministério do Meio Ambiente (MMA).</p>
<p><b>2001</b> – O MMA reconhece formalmente a importância da articulação dos educadores ambientais, por meio do fomento à estruturação e ao fortalecimento da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA).</p>
<p><b>2002</b> – A Lei nº 9.795/99 é regulamentada pelo decreto nº 4.281, que define, entre outras coisas, a composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA, lançando as bases para a sua implementação.</p>
<p><b>2003</b> – Criada no MMA a Comissão Intersectorial de Educação Ambiental (CISEA), com representação de todas as secretarias e órgãos vinculados a esse ministério. Trata-se de uma instância que contribui para a transversalidade interna e a sinergia das ações em Educação Ambiental desenvolvidas pelas secretarias e seus órgãos vinculados ao MMA.</p>
<p>Realizada a primeira Conferência Nacional do Meio Ambiente, numa parceria entre MEC e MMA. Em duas versões, a Conferência mobilizou a população adulta e infanto-juvenil em todo o país em torno de temas como recursos hídricos, biodiversidade e mudanças climáticas.</p>
<p><b>2004 a 2007</b> – Lançado o Programa Nacional de Educação Ambiental, que congrega inúmeras iniciativas em implementação até 2007: os programas Municípios Educadores Sustentáveis, Formação de Educadores e Educadoras Ambientais (FEA), Sala Verde, Coletivos Educadores, COM-VIDA, entre outros.</p>

Fonte: VIEZZER, et.al., 2007.

**APÊNDICE II: QUADRO 2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL CONVENCIONAL E CRÍTICA**

<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b>	
Convencional	Crítica/Emancipatória/Popular
Localiza as raízes da crise na perda da capacidade de “leitura do livro da natureza”	Localiza as raízes da crise na estruturação do capitalismo e respectivos valores
Prioriza ação pedagógica voltada ao ensino do funcionamento dos sistemas ecológicos	Prioriza ação pedagógica voltada à reflexão do funcionamento dos sistemas sociais
Abordagem global dos problemas ecológicos	Abordagem local dos problemas ecológicos
Aponta soluções de ordem moral e técnica	Aponta soluções de ordem política
Aponta soluções no âmbito do indivíduo	Aponta soluções no âmbito coletivo
Promove mudança de comportamento	Promove uma leitura crítica da realidade
Metodologia da Resolução de Problemas Ambientais Locais como atividade fim	Metodologia da Resolução de Problemas Ambientais Locais como tema gerador
Foco voltado à conservação da natureza, entendida como “recurso natural”	Assemelha-se com educação popular
Domínio afetivo positivo	Foco voltado à eliminação dos riscos ambientais e tecnológicos
Público-alvo: escola e criança	Domínio afetivo negativo
Concepção reducionista da problemática socioambiental (separa social do natural)	Público-alvo: comunidade e trabalhadores
Conceitos: ecologia, natureza, população, comunidade, ecossistema, bioma, biosfera, habitat, nicho ecológico, níveis de organização, espécie biológica, fauna e flora, fatores ecológicos, fatores bióticos e abióticos, relações ecológicas, ciclo da matéria, fluxo de energia, poluição, eutrofização, biodiversidade, etc.	Concepção complexa da problemática socioambiental (une social com natural)
	Conceitos: Estado, mercado, sociedade, governo, poder, política, ideologia, alienação, classe, democracia, autoritarismo, tecnocracia, justiça social, distribuição de renda, exclusão social, mobilidade, cidadania, participação, público e privado, indivíduo e coletivo, sociedade e comunidade, produção e consumo, etc.

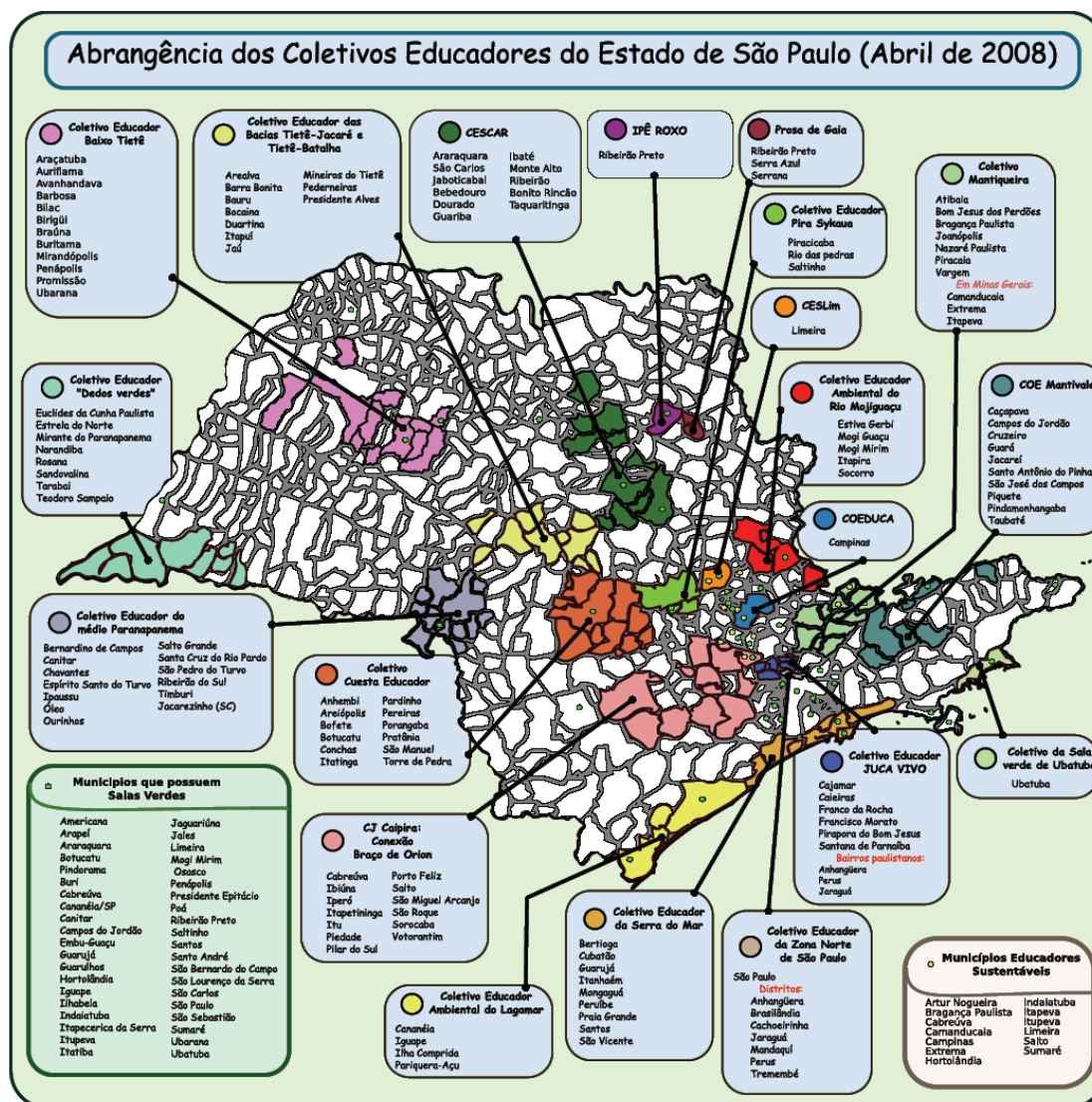
Fonte: Layrargues (2002).

**APÊNDICE III: QUADRO 3 – DIFERENTES CONCEPÇÕES SUBJETIVA, OBJETIVA E INTERSUBJETIVA**

SOCIEDADE	Sociedade Industrial	Sociedade Industrial	Sociedade da Informação e do Conhecimento
<b>CONCEPÇÃO</b>	<b>OBJETIVISTA</b>	<b>CONSTRUTIVISTA</b>	<b>COMUNICATIVA</b>
PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA	Perspectiva Estruturalista/Sistêmica	Perspectiva Subjetivista	Perspectiva Dual (comunicativa)
BASES	A realidade é independente dos indivíduos que a conhecem e a utilizam.	A realidade é uma construção social que depende dos significados que as pessoas dão a ela.	A realidade é uma construção humana. Os significados dependem das interações humanas.
EXEMPLO	Um lápis é um lápis independentemente de como as pessoas o vêem ou o usam (utilizam).	Um lápis é um lápis porque o vemos como um objeto adequado para escrever ou desenhar.	Um lápis é um lápis porque nos colocamos de acordo em utilizá-lo para escrever ou desenhar.
APRENDIZAGEM	<b>ENSINO TRADICIONAL</b> Aprende-se através da mensagem que a/o professora/o emite.	<b>APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA</b> Aprende-se através da relação de novos conhecimentos com os conhecimentos prévios disponíveis na estrutura cognitiva.	<b>APRENDIZAGEM DIALÓGICA</b> Aprende-se através das interações entre iguais, professoras/es, familiares, amigas/os,...que criam o diálogo igualitário.
ELEMENTO CHAVE DA APRENDIZAGEM	Professoras/es.	Alunas/os.	Todas as pessoas da comunidade com as quais a/o aluna/o se relaciona.

Fonte: Adaptado de Aubert et al., 2008.

## APÊNDICE IV - COLETIVOS EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO



## **APÊNDICE V: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “Educação ambiental e aprendizagem dialógica: contribuições e obstáculos para transformação com sentido da escola e do entorno”. Sua participação não é obrigatória. Você não sofrerá constrangimentos, nem terá gastos financeiros. A qualquer momento pode desistir de participar sem sofrer qualquer dano ou prejuízo, podendo retirar seu consentimento. A pesquisa será realizada com duas professoras do Coeduca, particularmente do “Coletivo Trinta e Um de Março” com o objetivo de investigar os elementos que se apresentam como obstáculos e os que favorecem as práticas de educação ambiental partir do seu consentimento sua participação nesta pesquisa será por meio de entrevista em profundidade, e grupos comunicativos na qual poderá contribuir respondendo às questões propostas. A entrevista será gravada e transcrita para análise dos dados. Os riscos relacionados com a sua participação são mínimos ou inexistentes. Caso se sinta cansado, indisposto ou perceba qualquer risco não previsto neste termo, as atividades da pesquisa serão imediatamente suspensas. As informações obtidas por meio desse estudo serão confidenciais e sigilosas sobre sua participação. Serão tomados os devidos cuidados na divulgação dos dados em trabalhos e apresentações em eventos científicos. Consta também o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Caroline Lins Ribeiro  
End: Rodovia Washington Luiz, Km. 235;  
Tel/Fax: (16) 3374-9913; e-mail: carol\_unicamp@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

São Carlos, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Participantes da pesquisa

## **APÊNDICE VI: ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **Roteiro guia de entrevista individual**

A entrevista será realizada com o objetivo de retomar algumas informações importantes para a investigação de elementos que se apresentam como obstáculo e elementos que contribuem para a formação de uma escola efetivamente democrática e participativa, tendo em vista a perspectiva crítica da educação ambiental.

Se todas estiverem de acordo, a entrevista será gravada e poderá ser interrompida a qualquer momento necessário. Os diálogos gravados serão transcritos na íntegra e depois de autorizados, serão selecionados e farão parte do corpo da pesquisa, assim como suas modificações necessárias. Durante a entrevista, todas as perguntas podem ser questionadas sobre seu entendimento, ficando à vontade das entrevistadas escolher ou não se quer responder. Importante destacar que todos os dados serão mantidos em sigilo e serão publicados somente após autorização.

**Nome**

**Idade**

**Contato**

**Endereço**

### **História de vida – formação - principal atividade**

- Conte sobre sua história de vida, onde nasceu, como é sua família e quais os caminhos percorridos até chegar a ser professora.

### **Coeduca e Coletivo Trinta e Um de Março**

- Porque escolheu participar do Coeduca?
- Como foi formar o Coletivo local Trinta e Um de Março?
- Comente sobre os principais projetos e perspectivas.

### **Prática educativa na escola e/ou no Clube**

- Como eram realizadas as práticas de educação ambiental antes do Coeduca?
- Como são agora? O que mudou na sua prática?
- No que a formação do Coeduca contribuiu ou dificultou para as práticas de educação ambiental?
- Conte-nos uma experiência que marcou sua prática educativa.
- O que mais te incomoda na escola e quais as dificuldades e os conflitos encontrados?
- O que tem acontecido na escola que envolve a questão ambiental? Como?
- O que mais gosta de fazer destas atividades e por quê?
- Como é a relação das práticas de educação ambiental realizadas na escola e no Clube com o bairro? A família participa? Quem participa?

### **Relação pessoal**

- Quais são os aprendizados desta experiência para sua vida?
- Mudou alguma coisa em sua vida? Quais as mudanças positivas e negativas ?
- Como você avalia suas práticas de educação ambiental?
- Diga-nos uma palavra que traduz esta experiência.
- Quais são seus sonhos?

Encerramos a entrevista dizendo que as análises serão apresentadas às professoras que poderão retirar e alterar qualquer registro feito pela pesquisadora universitária.

### **Agradecimentos.**



## **APÊNDICE VII: ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO**

### **Tema para o primeiro grupo de discussão comunicativo:**

#### **Educação Ambiental nas práticas pedagógicas:**

- Discutir sobre a proposta da metodologia e sobre o trabalho que iremos desenvolver;
- Refletir e decidir sobre o foco da investigação;
- Conversar sobre as experiências pedagógicas na educação ambiental;
- Elaborar um cronograma para a realização dos encontros.

#### **Perguntas:**

- O que entendemos por educação ambiental?
- Vocês têm interesse em participar de uma investigação relacionada a este tema?
- Quais temáticas podem contribuir com suas ações educativas?
- Como são realizadas suas práticas de educação ambiental?
- Porque escolheram participar do Coeduca?
- O que mudou nas suas práticas durante e após o Coeduca?
- No que a formação do Coeduca contribuiu ou dificultou para as práticas de educação ambiental?
- Como foi formar o Coletivo local Trinta e Um de Março?
- Conte-nos uma experiência que marcou sua prática educativa.
- O que mais te incomoda na escola e quais as dificuldades e os conflitos encontrados?
- O que tem acontecido na escola que envolve a questão ambiental? Como?
- O que mais gosta de fazer destas atividades e por quê?
- Como é a relação das práticas de educação ambiental realizadas na escola e no Clube com o bairro? A família participa? Quem participa?
- Quais são os aprendizados desta experiência para sua vida?

### **Tema para o segundo grupo de discussão comunicativo:**

#### **Definição dos objetivos da investigação:**

- Refletir sobre as diferentes concepções trazidas por cada professora referentes à educação ambiental e suas práticas;

- Retomar as questões abordadas no primeiro grupo para interar e agregar as considerações da professora Teca na discussão;
- Discutir em direção da definição dos objetivos da investigação;
- Elaborar a questão de pesquisa;
- Definir as técnicas de coleta de dados com orientação comunicativa;
- Produzir um cronograma para a realização dos encontros.

**Perguntas:**

- O que você espera dessa pesquisa?
- Como esta pesquisa pode auxiliá-la nas suas práticas pedagógicas?
- O que vemos de transformador nesta pesquisa? Que contribuições ela pode trazer para sua vida?
- Na sua opinião, qual é a relevância desta pesquisa?
- Qual será a nossa questão de pesquisa?
- Qual é a melhor forma de coletarmos os dados para nossa investigação, tendo em vista nossa disponibilidade para os encontros?

**Tema para o terceiro grupo de discussão comunicativo:**

**Discussão da sistematização dos dados pela pesquisadora:**

- Discutir e analisar, com as professoras, os dados sistematizados pela pesquisadora.

**Perguntas:**

- Você concorda com a sistematização dos dados realizada?
- Essa forma de sistematizar os dados contribui para responder nossa questão?
- Os aspectos discutidos foram contemplados? Gostaria de fazer alguma alteração?
- A investigação mudou alguma coisa em sua vida? Quais as mudanças positivas e negativas ?
- Como você avalia, hoje, suas práticas de educação ambiental?