



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO DE
CASO DO PROJETO ÁGUA COMO MATRIZ ECOPEDAGÓGICA**

Janaina Mourão de Ciganda

Brasília, 2010

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Janaina Mourão de Ciganda

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO DE
CASO DO PROJETO ÁGUA COMO MATRIZ ECO PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Área de concentração: Educação e Ecologia Humana.

Orientadora: Prof^a Dra. Vera Lessa Catalão

Brasília, 2010

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação de Mestrado

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL NE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UM ESTUDO DE
CASO DO PROJETO ÁGUA COMO MATRIZ ECO PEDAGÓGICA**

Janaina Mourão de Ciganda

BANCA EXAMINADORA

Vera Lessa Catalão

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – FE (Orientadora)

Maria do Socorro Rodrigues Ibañez

Universidade de Brasília – Departamento de Ecologia

Leila Chalub Martins

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação - FE

Tereza Cristina Siqueira Cerqueira

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – FE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos educadores pesquisadores que com sensibilidade realizam o trabalho de transformação do mundo.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo lançar um olhar sobre como acontece a formação em educação ambiental dos graduandos do curso de Pedagogia que atuaram e atuam no Projeto Água como Matriz Ecopedagógica – PAME e sobre a contribuição da educação ambiental na formação do pedagogo. Essa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso fazendo uso de uma diversidade de métodos na coleta e análise interpretativa dos dados. A investigação foi realizada a partir dos seguintes procedimentos: análise documental dos trabalhos de final de curso e dos relatórios de estágio dos estudantes que desenvolveram suas monografias a partir das experiências vividas no projeto Água como Matriz Ecopedagógica; questionário eletrônico enviado aos egressos do PAME e autores dos trabalhos analisados e de uma roda de conversa semi estruturada com o mesmo grupo de egressos. A costura teórica acontece pela ótica da complexidade e de uma epistemologia transdisciplinar que favorece a compreensão dos fenômenos nos múltiplos aspectos que o compõem e que integram a implicação do pesquisador e da intersubjetividade no processo de pesquisa. Os dados encontrados confirmam que o trabalho em educação desenvolvido pelo PAME integrando valores, princípios ecopedagógicos e práticas reflexivas que promovem um processo de transformação das pessoas, das instituições e das relações envolvidas no processo e de que a educação ambiental em uma abordagem transversal é um componente fundamental na formação do pedagogo.

Palavras-chave: educação ambiental, ecopedagogia, complexidade, transversalidade, intersubjetividade e formação de educadores.

ABSTRACT

This labor occupied the objective to watch the environmental education's formation on graduates of Pedagogy, who acted or still act on the Project Water as an Ecopedagogical Matrix – PWEM and the contribution of the environmental education on the pedagogue's formation. This rummage characterizes itself as a case study, using various methods on the aggregation and interpretive analysis of the data gathered. The research was accomplished by probation reports of students who developed their monographs regarding lived experiences on the Project Water as an Ecopedagogical Matrix and with the documentary analysis of final course labors; electronic questionnaire was received by graduates of PWEM and authors of the academic works analyzed. In that same group, a circle of conversation in group was idealized and previously arrayed. The theoretic sewing happens by the complexity view and the transdisciplinary epistemology, that favors the comprehension of phenomena on the multiple aspects that compose and incorporate the involvement of the researcher and the intersubjectivity on the research process. Data found comply the educational job made by PWEM connecting values, ecopedagogical principles and reflective practices as an effective intervention on people transformational process, moreover on institutions and in the relations regarding that procedure; besides the primal compound of environmental education on a transversal approach, in the pedagogue's formation.

Keywords: Environmental education, ecopedagogy, complexity, transversality, intersubjectivity and pedagogue formation

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Cartografia dos Projetos 3, 4 e 5.....	33
QUADRO 02: Questão nº1: Quais disciplinas do currículo do curso de pedagogia relacionadas á educação ambiental você cursou?.....	61
QUADRO 03: Questão nº 2: Que mudanças aconteceram em você que podem ser relacionadas ao seu contato com as disciplinas/projetos de educação ambiental? O que isso significou para sua formação?.....	62
QUADRO 04: Questão nº 3: Que atividades você desenvolveu no âmbito do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica. Qual foi a mais significativa?.....	63
QUADRO 05: Questão nº4: Que contribuições as aprendizagens decorrentes da sua atuação no Projeto Água como Matriz Ecopedagógica trouxeram para sua prática profissional?.....	65
QUADRO 06: Questão nº5: Que valores humanos e ambientais você associa á prática de educação ambiental?.....	66
QUADRO 07: Desdobramento da Questão nº5: Quais destes valores foram evidenciados na sua participação no Projeto Água como Matriz Ecopedagógica?.....	67
QUADRO 08: Questão nº 6: Complete a frase – O Projeto Água como Matriz Ecopedagógica foi _____ na minha formação como pedagogo (a).....	68
QUADRO 09: Informações sobre os Participantes.....	69
QUADRO 10: Cartografia Roda de Conversa.....	77

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTA DE QUADROS	vi
1 - INTRODUÇÃO.....	1
1.1Apresentação.....	1
1.2 Justificativa.....	5
Objetivos: geral e específicos.....	7
1.3Grandes questões.....	8
2- MUDANÇA PARADGIMÁTICA E VALORES QUE EMERGEM DOS NOVOS PARADGIMAS.....	8
3 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL.....	13
4 - MÉTODO	21
4.1 Procedimentos de pesquisa.....	23

5 – PROJETO ÁGUA COMO MATRIZ ECOPEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB.....	25
6 – REPERCURSÃO DO PROJETO ÁGUA COMO MATRIZ ECOPEDAGÓGICA NA ÓTICA DOS PARTICIPANTES.....	30
6.1 Apresentação e análise interpretativa dos documentos PAME.....	30
6.1.1 Categoria 1: Diversidade cultural na formação do pedagogo.....	38
6.1.2 Categoria 2: Transversalidade e Transdisciplinaridade.....	39
6.1.3 Categoria 3: Prática de Estágio e Relações Humanas.....	43
6.1.4 Categoria 4: Práxis Pedagógica.....	47
6.1.5 Categoria 5: Transformação pessoal.....	50
6.1.6 Categoria 6: Receptividade das crianças aos temas ambientais e Afetividade.....	55
6.1.7 Categoria 7: Concepções de Educação Ambiental.....	57
6.2 Questionários.....	59
6.2.1 Sistematização dos dados do questionário.....	60
6.2.1.1 Primeira questão.....	60
6.2.1.2 Segunda questão.....	61
6.2.1.3 Terceira questão.....	63
6.2.1.4 Quarta questão.....	64

6.2.1.5 Quinta questão.....	66
6.2.1.6 Sexta questão.....	68
6.2.1.7 Informações sobre os participantes.....	69
6.2.2 Análise Interpretativa dos dados do Questionário.....	70
6.3 Análise Interpretativa da Roda de Conversa.....	74
6.3.1 Ponto 1: Princípios Pedagógicos.....	81
6.3.2 Ponto 2: Estratégias.....	83
6.3.3 Ponto 3: Manejo de Classe.....	84
6.3.4 Ponto 4: Aspectos positivos e negativos da formação recebida e da prática vivenciada.....	87
6.3.5 Ponto 5: Receptividade das crianças para as questões ambientais.....	89
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
APÊNDICES.....	100
ANEXOS.....	105

1 - Introdução

“Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro [...] ou formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a diversidade da vida.” (Carta da Terra)

1.1 Apresentação

Desde o seu surgimento histórico, o ser humano enquanto grupo social transforma a natureza para satisfazer suas necessidades. Por isso, olhar as complexas relações entre sociedade/cultura e natureza pode ser uma maneira de tentar compreender melhor as formas de relação dos homens entre si. Ao se organizarem socialmente as pessoas, transformam a natureza; e ao mesmo tempo, a natureza modifica as relações sociais.

Segundo Paulo Freire (1997), aprendemos com os outros mediados pelo mundo. Portanto a educação ambiental crítica se volta para o ambiente próximo por meio de estratégias de estudo da realidade, na intenção de entender os problemas ambientais e buscar soluções, no sentido mais amplo do exercício da cidadania. A leitura do meio está vinculada a uma relação histórica, onde o homem é sujeito de ações que transformam o seu ambiente.

Dessa forma, a ação do educador ambiental deve acontecer sob a perspectiva de mediador dos significados, das palavras e conceitos que o educando absorve da experiência cotidiana, apontando as relações existentes entre eles e mediando a elaboração de um conhecimento que compreenda as formas de intervenção feitas pelo homem no seu ambiente natural e histórico.

É comum encontrar na bibliografia especializada exemplos e modelos de práticas bem sucedidas em educação ambiental, porém pouco se encontra sobre como deve acontecer o processo de formação do educador que irá atuar no contexto

educativo sob a perspectiva da educação ambiental. Os cursos de formação de educadores não costumam oferecer oportunidade para o estudante entrar em contato e relacionar conceitos e práticas que são estruturantes para uma educação ambiental crítica e emancipatória. O que facilmente encontramos em cursos de formação são propostas metodológicas centradas no indivíduo que trabalham a relação natureza-cultura numa perspectiva dualista colocando na humanidade a responsabilidade pela degradação planetária. Em contraponto podemos falar de uma formação de educadores que emerge de uma concepção transformadora, ou seja, um processo permanente que envolve o cotidiano e o coletivo de todos os envolvidos. Esse tipo de prática se traduz em uma pedagogia problematizadora onde as certezas são consideradas relativas e de onde se podem emergir novos patamares de relação com a natureza.

Dentro deste panorama torna-se de fundamental importância refletir, analisar e buscar caminhos para que a formação do educador aconteça de maneira integral e que realmente prepare-o para o enfrentamento consciente das situações que irão surgir no seu cotidiano em sala de aula.

Assim, o presente trabalho se propõe a lançar um olhar sobre como acontece a formação em educação ambiental dos graduandos do curso de Pedagogia que atuaram e atuam no Projeto Água como Matriz Ecopedagógica - PAME. A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UnB oferece aos seus cursistas a vivência em duas modalidades principais de atividades acadêmicas: de um lado, espaços disciplinares cuja ênfase é posta na apropriação de teorias e conceitos e, de outro lado, espaços curriculares denominados “projetos”, numerados de 1 a 5. O sentido dos projetos e sua sequenciação é o de se constituírem em espaços de vivência e práxis pedagógica. Essa proposta curricular permite ao estudante estar o tempo todo refletindo e exercitando a relação entre teoria e prática.

O projeto Água como Matriz Ecopedagógica, criado em 2003, tem como principal referência metodológica a pesquisa-ação que compreende o contexto de observação e pesquisa como espaço de formação e intervenção. As atividades têm como base a noção de participação, transformação e autonomia dos participantes na busca da resolução de problemas por eles identificados e vivenciados no decorrer das disciplinas. O projeto Água como Matriz Ecopedagógica oferece Projeto 3 que diz

respeito à ação contínua de extensão universitária, Projeto 4 onde ocorre o estágio docente com foco em educação ambiental e o Projeto 5 que propõe a reflexão sobre a prática e a elaboração da monografia de final de curso.

De acordo com a concepção de educação adotada e difundida pelas atividades do PAME,

Aprender implica na produção integrada de novos saberes e de novos fazeres e a educação ambiental deve propor um olhar que enxergue o meio ambiente inteiro. É possível que a Educação ambiental seja somente um pretexto necessário para trabalhar a integridade dos processos educativos e a formação global do humano. (CATALÃO & RODRIGUES2008: 94)

Eu fui estudante da Faculdade de Educação e durante toda minha formação foquei meus estudos para área da Educação Ambiental. Fui bolsista e extensionista do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica e desde o primeiro contato senti um comprometimento profundo com a proposta do projeto, pois em minha atuação eu podia atuar de forma orgânica colocando no jogo todas as minhas emoções e sentimentos, isso transformou minha relação com a escola fazendo com que a alegria fosse parte fundante das minhas práticas como pedagoga. Ao terminar a graduação uma questão insistia em minha mente: como os meus colegas do tempo de graduação iriam utilizar as aprendizagens que vivenciamos no projeto na sua atuação pessoal e profissional? Essa questão permanecia em minha cabeça, porque eu como profissional atuando na área educacional sempre buscava articular as práticas diárias com as aprendizagens do tempo de graduação, era um constante exercício de transversalizar o tema meio ambiente em qualquer atividade que desenvolvia com meus estudantes.

Dentro desse universo, a pesquisa aconteceu a partir de três aspectos. O primeiro é a análise documental dos trabalhos de final de curso e relatórios de estágio dos estudantes que desenvolveram suas monografias a partir das experiências vividas no projeto Água como Matriz Ecopedagógica, com essa análise foi possível fazer um levantamento de categorias e conceitos que fundamentam a formação dos educadores participantes do projeto Água como Matriz Ecopedagógica; o segundo foi um questionário eletrônico enviado a todos os egressos autores dos trabalhos que foram analisados, o sentido desse questionário era fazer um levantamento prévio de informações para estruturar o roteiro do terceiro aspecto que foi a roda de conversa semi estruturada, também com o grupo de egressos do projeto, na qual foi possível

levantar um histórico das práticas de educação ambiental do grupo e também investigar como essas pessoas interpretam a importância da formação que tiveram para sua vida como educador e como pessoa.

Este trabalho é composto por sete capítulos. Neste primeiro capítulo buscamos situar o leitor sobre o lugar onde a pesquisa acontece e os motivos que levaram a elaboração da mesma aqui também apresentamos os objetivos e as grandes questões norteadoras. No segundo capítulo, elaboramos uma discussão sobre mudança paradigmática e valores que emergem desse novo paradigma no sentido de fundamentar os parâmetros de um novo tipo de educação que caracteriza a educação ambiental proposta na presente pesquisa. Para essa discussão são utilizadas as referências teóricas de Capra, Boaventura e Morin. No terceiro capítulo, estão apresentados os fundamentos teóricos que norteiam a prática de educação ambiental na vertente crítica, emancipatória e transformadora. Neste capítulo é apresentada uma discussão das idéias de autores como Isabel Carvalho, Michele Sato, Moacir Gadotti e Francisco Gutiérrez. O quarto capítulo, é dedicado ao método, nele são descritos os procedimentos de pesquisa que foram utilizados para a coleta das informações analisadas. O quinto capítulo apresenta uma descrição e o histórico do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica, o que permite uma reflexão acerca das categorias presentes nas práticas e conceitos que sustentam a realização do trabalho com educação ambiental na formação dos pedagogos. O sexto capítulo traz a análise das informações recolhidas, permitindo assim o diálogo entre a teoria e prática, a intenção deste capítulo é refletir sobre a repercussão do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica sob a ótica dos estudantes que por ele passaram. Por fim, o sétimo capítulo com as considerações finais, que apresentam a visão interpretativa da pesquisadora em relação ao fenômeno estudado no intuito de compreender e elucidar a teia de significados que permeiam as práticas de educação ambiental realizadas no âmbito do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica.

1.2 Justificativa

Essa pesquisa justifica-se primeiramente pela crise ambiental global que estamos vivendo. Tal situação nos direciona para a busca de uma nova relação entre cultura e natureza, relação essa que exige um olhar complexo sobre a realidade. O encontro com esse novo olhar acontece a partir de práticas educativas que contribuam para a formação de um sujeito ecológico comprometido com uma ética planetária.

O segundo ponto no qual justificamos esse trabalho é a carência de temas ambientais na formação dos pedagogos, visto que a inserção dessa temática nos currículos dos cursos de graduação em educação ainda que colocada como obrigatória por dispositivos legais relacionados à educação ambiental não constitui uma prática freqüente no ensino superior. Um exemplo disso é que na Faculdade de Educação da UnB a inserção de disciplina obrigatória em EA no currículo do curso só aconteceu no ano de 2008 e nas licenciaturas continua ausente.

A terceira justificativa se dá pelo fato da pesquisadora ter sido estudante da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e ter participado ativamente, durante a graduação, das ações do PAME.

O trabalho com educação ambiental possibilita a mediação entre culturas, comportamentos e interesses diferenciados dos grupos sociais na busca do enfrentamento dos problemas socioambientais. Com essa perspectiva, a prática pedagógica em educação ambiental pode contribuir para entender e transformar a realidade local, colocando em evidência a compreensão dos movimentos que criam e modificam o espaço e a rede de relações ali presentes. Os conhecimentos elaborados na escola emergem do encontro entre saberes sistematizados com o cotidiano de todos os envolvidos no processo. A educação ambiental que acontece sob a concepção cidadã de participação de todos sinaliza também possibilidade de reformulação das relações interpessoais dentro da instituição escola, pois sugere uma nova visão/concepção de currículo e uma transformação das relações de convivência na comunidade de aprendizagem. Comunidade de aprendizagem aqui é vista como um grupo de pessoas que observam e interpretam as múltiplas inter relações e as dimensões da realidade construindo um conhecimento dialógico onde saberes científicos e sociais constituem

simultaneamente a rede de significados das ações de todos os envolvidos no processo educativo. “Comunidades de aprendizagem são comunidades abertas, dinâmicas, onde as pessoas descobrem seu lugar dentro do sistema.” (COOPER 1992:23)

O professor no processo educativo deve contribuir para compreensão e ressignificação do contexto sociocultural e das mútuas implicações do mundo social no desenvolvimento cognitivo do educando. A prática de elaboração conceitual é também política e isso pode ser feito sob a perspectiva de busca da superação das ideologias que fortalecem a permanência da estrutura sociopolítica vigente. A educação ambiental não deve se resumir às críticas sobre o processo de ocupação degradante que o homem realiza na natureza, mas deve analisá-lo dentro de uma teia de relações sociais onde a prática pedagógica desenvolvida na escola é parte integrante de uma sociedade multifacetada e marcada por interesses ideológicos e culturais.

Dessa forma é importante ressaltar os dispositivos legais que regulamentam tanto a prática como a formação do profissional que atua com processos formativos na área ambiental. A primeira vez que a educação ambiental aparece na legislação de modo integrado foi com a Lei 6938 de 1981 que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente. Na Constituição Federal de 1988 foi incorporado o conceito de desenvolvimento sustentável no capítulo que é dedicado ao meio ambiente. De acordo com a Constituição atual, *todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo – se ao Poder Público e á coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações*. Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público, entre outras providências, promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. A educação ambiental tornou-se então um dever do Estado.

Em 2002 foi publicado o Decreto Presidencial nº 4.281 que regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental; e que em seu quinto artigo fala da inclusão da educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino e recomenda como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, esse documento destaca ainda:

I - a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e

II - a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores.

Dessa forma justifica-se a realização dessa pesquisa, visto que esta se propõe a fazer uma descrição e reflexão sobre as práticas e os fundamentos teóricos que permeiam a formação do educador ambiental no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Diante do exposto delimitaram-se os objetivos da pesquisa da seguinte forma:

Objetivo Geral

- Analisar e refletir sobre valores, fundamentos e práticas de educação ambiental desenvolvidas pelo PAME como espaço de formação de educadores do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Objetivos específicos

- Mapear e analisar trabalhos de conclusão de curso e relatórios de estágio do Projeto Água como matriz Ecopedagógica.
- Investigar e analisar o enraizamento da ecoformação na vida profissional e pessoal de participantes do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica.
- Levantar histórico do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica, identificando os fundamentos e práticas que constituem a trajetória do projeto nas áreas de docência, pesquisa e extensão.

1.3 Grandes questões

- Como se insere o PAME na formação em EA dos estudantes de pedagogia da UnB?
- Como as práticas de ecoformação realizadas no PAME contribuem para o enraizamento de conceitos e valores ecológicos na vida profissional e pessoal dos participantes do projeto?
- Qual o papel da educação ambiental na formação do pedagogo na Faculdade de Educação da UnB na ótica dos participantes do PAME?

2 – Mudança Paradigmática e valores que emergem dos novos paradigmas

Não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. O pensamento deve se tornar complexo. Edgar Morin

“A palavra complexus deve ser entendida em seu sentido literal: complexus, aquilo que se tece em conjunto, o pensamento complexo é, pois, essencialmente aquilo que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização.” Edgar Morin-Inteligência da Complexidade (2000).

O Pensamento Complexo é uma forma de ver o mundo que reconhece a hipercomplexidade do real, revelada pelos avanços da ciência, porém exige outro modo de articulação do conhecimento, considerando os saberes múltiplos tais como a arte, a filosofia e as ciências. Sendo assim, a abordagem transdisciplinar da realidade surge como uma necessidade deste tipo de pensamento, que se propõe como uma metodologia aberta e uma ferramenta indispensável para abordar as questões de nosso tempo.

A grande descoberta do século é que a ciência não é o reino da certeza. Ela se baseia numa série de certezas concretamente situadas. A ciência é de fato um domínio de múltiplas certezas, mas não o da certeza absoluta. Portanto, a proposta da complexidade é a abordagem transdisciplinar dos fenômenos, e a mudança de paradigma, abandonando o reducionismo que tem pautado a investigação científica em todos os campos, dando lugar à visão sistêmica. É um modo de organizar o pensamento que tem conseqüências para a práxis científica, social, ética, política, dos sujeitos que aderem a esse modo de pensar/agir.

Há que acabar com a tola alternativa da ciência boa, que só traz benefícios, ou da ciência má, que só traz prejuízos. Pelo contrário, há que, desde a partida, dispor de pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade que se encontra no cerne da ciência. (MORIN, 1998: 16)

A proposta da complexidade se baseia na relação entre cultura e natureza, na busca de uma ética planetária das relações humanas no planeta, colocando o observador como parte integrante do processo de construção do conhecimento inserido numa rede de temporalidades e causalidades múltiplas e simultâneas.

A teoria complexidade nos convoca para uma verdadeira reforma do pensamento. Assumir essa nova abordagem e compreensão do mundo significa dar um novo sentido à ação, nutrindo o sentimento de destino comum entre humanidade e planeta Terra, que pressupõe união entre as idéias de solidariedade e fraternidade.

Desmistificar o ideário capitalista significa pensar na coletividade, na humanidade como um todo, na natureza como bem comum e na interdependência que existe entre as partes. É preciso repensar a lógica linear e cartesiana grande impulsora da crise paradigmática, onde A só pode ser igual a A e tudo o que não se ajustar a essa dinâmica fica excluído. É a lógica do "ou/ou", que deixa de lado o "e/e", isto é, exclui a complementaridade e a diversidade. A ciência emergente baseada no paradigma da complexidade busca reverter tal crise paradigmática aliando suas descobertas, suas invenções e seus conhecimentos ao mundo num eterno processo de mutação.

Pensar a complexidade cultural do campo de atuação do educador ambiental é levar em consideração o tempo, passado e presente, comum aos membros de uma mesma sociedade, pois, a identidade cultural contribui para estreitar as relações entre os atores de uma localidade, já que esses tendem a agir segundo código de comportamento

estabelecido. Esse código de comportamento deve ser considerado na elaboração do plano de ação no ambiente. Da cultura de uma comunidade, podem-se extrair linhas complementares que vão delinear os cenários possíveis às ações desejadas.

O código de comportamento é construído a partir dos valores disseminados na sociedade e isso nos leva a pensar na ética que orienta as relações na sociedade onde vivemos. Na área da educação o trabalho com valores é fundamento da prática educativa, toda ação pedagógica tem uma intenção de trabalhar, despertar ou evidenciar a existência de um valor. Em diferentes espaços da sociedade podemos perceber uma preocupação em incentivar uma postura de atuação que se torna a base de convivência da nossa sociedade. Aqui estamos falando de comportamentos que são reproduzidos a partir de valores internalizados como sendo corretos ou aceitos pela maioria das pessoas. Esses valores são aqueles que regulam a convivência e que por isso, definem a finalidade principal da educação, que segundo Nieves et al.(2005) seria “favorecer nos alunos o pleno desenvolvimento da personalidade que configura o ser pessoa.”

A grande crítica que a abordagem complexa faz, gira em torno da separação que a civilização da razão científica e instrumental, concretizada com a sociedade industrial, trouxe consigo, distanciando o homem de seu aspecto orgânico, em prol do desenvolvimento da tecnologia. Aqui é importante trazer as palavras de Fritjof Capra (1996) sobre a crise global que vivemos, ele diz que “se a crise é profunda, demanda-se mudanças igualmente profundas nas estruturas e instituições sociais, em conjunção com novos valores e idéias.” Daí a relevância de trabalhos que atuem no sentido subjetivo das pessoas a fim de alcançar essas mudanças profundas das quais fala Capra.

Segundo Morin (2007), existe uma fonte individual da ética, no princípio de inclusão, que localiza o indivíduo na comunidade, levando-o à amizade e ao amor, ao altruísmo e tendo valor de religião. E ao mesmo tempo, uma fonte social nas normas e regras que impõem aos indivíduos um comportamento solidário.

Morin também nos alerta que para o surgimento de uma consciência moral individual relativamente autônoma é preciso que aconteça o progresso da individualidade. Dessa forma podemos dizer que existe complexidade na relação indivíduo/espécie/sociedade. “Essa complexidade se desenvolve nas sociedades comportando muita diversidade e autonomia individuais.” (MORIN, 2007: 24)

Morin ainda ressalta que os valores ocupam o lugar deixado vazio pelos fundamentos para oferecer uma referência transcendente intrínseca que tornaria a ética auto-suficiente. Os valores dão à ética a fé na ética sem justificação exterior ou superior a ela mesma. Na realidade, os valores tentam fundar uma ética sem fundamento. (MORIN, 2007: 27)

Dessa forma torna-se vital a participação dos grupos sociais no processo de discussão e planejamento, de modo a facilitar a integração de iniciativas existentes e melhor atingir os objetivos comuns. A participação deve ocorrer de forma ordenada e organizada, para que a soma dos esforços resulte no melhor aproveitamento dos recursos disponíveis. Sendo assim a comunidade assume um novo papel: ela emerge como agente, protagonista, empreendedora, tendo como principal objetivo a melhoria da qualidade de vida, maior participação nas estruturas do poder, uma ação política com autonomia e independência, contribuindo assim para o real exercício da cidadania e da democracia.

Dentro deste ideal de exercício da cidadania e democracia a ecologia dos saberes surge como um novo equilíbrio, uma nova relação entre o conhecimento científico e os conhecimentos populares. Trata-se de um movimento que está ancorado no propósito de repensar a própria ciência e suas relações com as experiências sociais que também produzem saberes. É integrar as grandes teorias epistemológicas, abstratas, às práticas concretas.

Segundo Boaventura Souza Santos (2006) a ecologia de saberes trata-se não apenas de um movimento de aproximação e relação entre os diversos campos do saber científico, é um movimento que faz com que os saberes se atravessem, incluindo os ditos não científicos, abrindo espaços para a hibridização do conhecimento, para a democratização do pensar e do agir, para a libertação do humano.

A ecologia dos saberes confronta a lógica da monocultura do saber com a identificação de outros saberes, toda ignorância e todo saber são relativos, busca credibilidade para conhecimentos não científicos sem implicar o descrédito do científico, produzir interdependência de saberes, combate a idéia de ser alternativo o saber não científico, desafia as hierarquias universais e abstratas, é forma epistemológica das lutas sociais emancipatórias emergentes. (p.106)

No âmbito universitário, a ecologia dos saberes é a extensão universitária ao contrário. É a universidade se abrir às práticas sociais, mesmo quando não validadas pelo conhecimento científico. O conhecimento científico deve dialogar com outros conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais e, assim, trazê-los para dentro da universidade. Esse é um movimento dialógico, onde o conhecimento produzido dentro da academia incorpora em suas práticas o conhecimento chamado de “senso de comum” é reconhecer que a ciência, assim como o senso comum, também é social e historicamente situada. A dinâmica é a de dar legitimidade ao saber que existe na vivência cotidiana das comunidades onde a universidade se insere e reconhecê-lo tão válido como os saberes produzidos dentro da academia. É como se a universidade estivesse dando um retorno à sociedade em forma de ações que contribuam para um melhor viver dos sujeitos envolvidos.

A ecologia dos saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais. (SANTOS,2005:76)

Sob essa ótica a universidade integra um projeto de globalização contra-hegemônico, pois coloca no mesmo campo cognitivo a universidade pública, o estado e os atores sociais, promovendo o diálogo entre o saber científico e os saberes ditos leigos, populares, tradicionais que circulam na sociedade. Dessa forma a universidade contribui para a constituição de um conhecimento capaz de limitar o uso que o neoliberalismo quer fazer do conhecimento científico.

Assim, a universidade entre outras instituições é parte do processo de inversão da lógica capitalista de apropriação e acúmulo de conhecimento que gerou o abismo entre as práticas sociais e conhecimento produzido na academia.

3 - Educação Ambiental e formação do educador ambiental

A Terra é uma nação e os seres humanos, seus cidadãos. Moacir Gadotti

O assunto mais falado nos últimos tempos se refere ao meio ambiente e as mudanças climáticas que vêm ocorrendo causando destruição e dificultando a continuidade da vida no planeta, situação essa causada pelo uso e exploração irracional dos recursos naturais pelo homem. A crise socioambiental está levando milhares de pesquisadores e estudiosos a escrever e propor soluções para os problemas que estamos enfrentando em escala mundial. Porém, muitas dessas propostas são impregnadas do paradigma hegemônico que não se preocupa com a sustentabilidade do meio natural e sim com a lógica do mercado de produzir e acumular cada vez mais. Na contramão da dominação do paradigma hegemônico, podemos falar em uma educação ambiental transversal e interdisciplinar que articula o conjunto de saberes e forma atitudes e sensibilidades ambientais, legitimando o conjunto de preocupações e práticas ambientais na sociedade contemporânea. A situação na qual nos encontramos exige que tenhamos senso crítico para poder distinguir quais posturas queremos ter diante da realidade que vivemos.

Interpretar o pensamento e o movimento ambientalista como um bloco monolítico, coeso e orgânico é incorrer no equivoco da generalização. No ambientalismo, assim como em qualquer outra área do conhecimento, existem múltiplas e diferentes idéias, correntes e manifestações. Da mesma forma não é possível entender a educação ambiental no singular, como um único modelo alternativo de educação que simplesmente complementa uma educação convencional, que não é ambiental. É preciso qualificá-la. Segundo o princípio nº 4 do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, “a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social”. Eis o grande desafio da educação ambiental, fazer com que toda educação seja ambiental.

Aqui é preciso esclarecer de qual educação ambiental estamos falando. A vertente na qual está ancorada esta pesquisa é a socioconstrutivista (teoria crítica) que

busca compreender o significado que os acontecimentos e o ambiente têm para as pessoas. Assim este trabalho busca se situar de acordo com os paradigmas de pesquisa em EA que Michele Sato nos apresenta em seu artigo "Tendências nas pesquisas em educação ambiental", onde ela coloca que,

[...] o significado prático e teórico é emancipatório, com reflexão crítica, com pesquisador externo e interno (ação conjunta), e, além de recapitular as políticas de pesquisa, estimula a ação para a transformação das realidades. (2003: 262)

É uma educação ambiental que propõe a relação de complementaridade entre sociedade e natureza; por meio do diálogo necessário entre os diversos conhecimentos existentes, fazendo uso da racionalidade e da emoção. Sugerindo assim a compreensão da ciência positivista que isola e fragmenta os conhecimentos, com a ciência entendida de forma complexa que estuda o todo e suas partes buscando resgatar a ética, a solidariedade e o coletivismo como alternativas possíveis para alcançarmos uma humanidade mais responsável.

De toda parte surge a necessidade de um princípio de explicação mais rico do que princípio de simplificação, que podemos denominar princípio de complexidade. É certo que ele se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente, mas, além disso, procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: o objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador. Esforça-se não por sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização. (MORIN, 1998:30)

Outra forte idéia que está na base da educação ambiental que orienta esta pesquisa é a idéia de interpretação. Vista não somente como decodificação ou de descoberta de sentido, mas proporcionando a possibilidade de nova leitura do mundo vivido, ultrapassando a revelação de somente um sentido no fenômeno interpretado. Na concepção apresentada por Isabel de Carvalho (2004), “interpretação fala tanto do fenômeno interpretado quanto do mundo da vida e do universo cultural do sujeito que interpreta.”

A partir desses marcos conceituais, o trabalho na educação ambiental se torna um conjunto de idéias, que geram ações, visando às transformações das ordens e sistemas dominantes, constituindo um processo permanente de formação humana.

As práticas educativas articuladas com a problemática ambiental devem ser parte de um processo que reforça um pensar a educação orientado para refletir a educação ambiental num contexto de crise ambiental. Esse processo educativo deve ser capaz de

formar um pensamento crítico, criativo e sintonizado com a necessidade de propor respostas para o futuro, capaz de analisar as complexas relações entre os processos naturais e sociais e de atuar no ambiente numa perspectiva global, respeitando as diversidades socioculturais.

A educação ambiental assume forma de um processo intelectual ativo, enquanto aprendizado social, baseado no diálogo e interação constantemente recriando e reinterpretando informações, conceitos e significados. A abordagem do meio ambiente no espaço educativo formal deve ter o papel de articular os conhecimentos das diversas disciplinas, promovendo instrumentos para a construção de uma visão crítica.

O acolhimento e reciprocidade, vividos como norteadores éticos da relação do mundo humano com a natureza questionam a postura onipotente e controladora que tem orientado a formação do sujeito moderno e dado o tom do processo civilizatório. Essa relação de controle e manipulação da natureza, tão destacada pela ciência clássica como única maneira de conexão com o mundo, é responsável pelo desenraizamento dos seres humanos do ambiente.

Construir uma cultura ecológica é compreender natureza e sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas e que não podem mais ser pensadas de forma separada, independente ou autônoma.

A incorporação da educação ambiental nos currículos acadêmicos tem a força de resgate da função social da universidade e pode se tornar mola propulsora de grandes transformações. Michele descreve que ao trabalhar com a EA na vertente crítica a universidade,

[...]deve passar por profundas modificações na sua estrutura, buscando a ética e a solidariedade planetária, substituindo o individualismo pelo trabalho coletivo; da integração dos diversos ramos do conhecimento, inclusive da lógica racional com as emoções, as artes e as ciências; e fundamentalmente através do reconhecimento de que a crise social e ecológica testemunhada no mundo contemporâneo obriga a construção e o desenho de uma modernidade alternativa. (2003: 269)

A abertura dos campos disciplinares a uma perspectiva ambiental e a sistematização de um saber ambiental que possa ser incorporado às práticas acadêmicas requerem, entre outras coisas, a reformulação dos conhecimentos dos docentes e a disseminação de uma nova cultura. Tais processos implicam medidas institucionais

voltadas à criação de novos espaços acadêmicos que favoreçam relações dialógicas e interdisciplinares. A demanda por medidas institucionais e por novos espaços acadêmicos que favoreçam a inter e transdisciplinaridade talvez seja a melhor expressão para a necessidade de uma transformação na estrutura acadêmica, tradicionalmente compartimentada e voltada para a fragmentação do conhecimento e com poucas articulações entre a universidade, a sociedade civil organizada e a comunidade.

Assim a formação do educador ambiental parte da constituição de um campo de relações sociais, que podem ser materiais, institucionais e simbólicas e em torno da preocupação ambiental. Neste sentido os conceitos de identidade e subjetividade são vistos como processos sócio-históricos nos quais se produzem modos de ser e de compreender de um sujeito em permanente abertura e troca reflexiva com o mundo em que vive.

O sujeito em formação deve ter consciência da sua condição de ser singular, da sua natureza social e das relações que se estabelecem no encontro de culturas. O trabalho no campo ambiental busca superar dicotomias como: indivíduo-sociedade, interioridade-exterioridade na pesquisa e na produção de saberes. Propõe pensar criticamente as bases do conhecimento científico. O que alerta para a necessidade de mudança de paradigma científico.

Neste momento torna-se fundamental trazer as palavras de Isabel de Carvalho sobre o que se espera desse sujeito em formação, que é caracterizado como um tipo ideal em busca de uma utopia, sendo esta utopia a força motriz da constituição deste sujeito.

O sujeito ecológico seria aquele tipo ideal capaz de encarar os dilemas societários, éticos e estéticos configurados pela crise societária em sua tradução contracultural; tributário de um projeto de sociedade socialmente emancipada e ambientalmente sustentável. (2004:54)

Quando se pensa a formação de professores em educação ambiental, outras questões se evidenciam. Uma delas é a de que a formação de professores passa pela formação de uma identidade pessoal e profissional. Desta forma, quaisquer que sejam os programas e metodologias, estes precisam se relacionar com o mundo da vida dos professores, sob o risco de serem encarados como mais uma tarefa entre tantas que tornam o cotidiano do professor um sem fim de compromissos. A formação de professores em EA, mais do que uma capacitação buscando desenvolver novas

habilidades pedagógicas, exige a formação de um sujeito ecológico, na concepção de Carvalho(2004).

Assim é possível perceber os desafios aos quais a EA se propõe e que além de tudo sinaliza para a internalização destes conceitos nos espaços institucionais estruturantes do campo educativo, a fim de alcançar a formação de uma sensibilidade e de uma leitura crítica dos problemas ambientais.

Moacir Gadotti (2005) em seu artigo "Pedagogia da práxis educação ambiental", aponta alguns meios de trabalhar as questões ambientais de forma profunda dentro das instituições educativas. A partir da concepção de educação ambiental apresentada anteriormente, ou seja, crítica e emancipatória, ele nos coloca a Pedagogia da práxis, como a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os, convive com eles. Dessa forma as palavras de Gadotti (2005) ecoam nas vontades de educadores em busca da transformação. "A pedagogia da práxis evoca a tradição marxista da educação. Práxis significa ação transformadora."

Falar de uma educação transformadora que tenha no foco a relação sustentável entre cultura/sociedade e natureza, é falar de uma educação para a cidadania planetária. Segundo Gadotti,

Cidadania planetária implica muito mais do que uma filosofia educacional, do que o enunciado de seus princípios. A educação para a cidadania planetária implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo. Educar, então, não seria como dizia Emile Durkheim, a transmissão da cultura de uma geração para outra, mas a grande viagem de cada indivíduo no seu universo interior e no universo que o cerca. (2005: 4)

A cidadania planetária supõe o reconhecimento e a prática da planetariedade, isto é, tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. Como diz Francisco Gutiérrez, "a planetariedade deve levar-nos a sentir e viver nossa cotidianidade em relação harmônica com os outros seres do planeta terra". (GUTIERREZ apud GADOTTI 2005:5)

Educar para a cidadania planetária supõe o desenvolvimento de novas capacidades como sentir, intuir, emocionar, imaginar, inventar, criar e recriar, relacionar e inter-conectar-se, auto-organizar-se, informar-se, comunicar-se, expressar-se, localizar, processar e utilizar a imensa informação da aldeia global, buscar causas e

prever conseqüências, criticar, avaliar, sistematizar e tomar decisões, pensar em totalidade (holisticamente).

O desenvolvimento dessas capacidades acontece por meio de uma prática educativa que leve em consideração que a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e que a formação da consciência depende da educação. Nesse contexto, a ecopedagogia pode ser vista tanto como movimento pedagógico, uma abordagem curricular, e como uma teoria e prática educacional. “A ecopedagogia é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana.” (GUTIERREZ 2008:60)

Podemos falar em, em contrapartida, da Pedagogia clássica, aquela que era ensinada nos antigos cursos de magistério, pautada no paradigma científico. Em muitos sistemas e projetos educativos essa Pedagogia não reconhece o sujeito como parte do processo e centra a ação educativa na figura do professor, o detentor dos conhecimentos. Entendemos Pedagogia como mediação e aqui temos o cuidado de nos afastar, cada vez mais, da idéia de educação bancária, que Paulo Freire sempre chamou a atenção. Gutierrez (2008) nos traz a informação que “tanto em educação sistemática como em educação popular, os fatos e resultados atestam que a "pedagogia da ausência" é uma realidade privilegiada pela didática, ignorando o papel substantivo que a aprendizagem deve desempenhar na vida cotidiana.”

Pedagogia é definida, pelos autores da Ecopedagogia, como promoção da aprendizagem. Ou seja, promoção por meio da mediação pedagógica onde os conteúdos são tratados dentro de um horizonte de educação que se concebe como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade.

Dessa forma, os procedimentos, indicadores e instrumentos pedagógicos têm que ser criados e recriados dia a dia, conforme as exigências da cultura de sustentabilidade. Essa concepção dinâmica, criadora e relacional de trabalho faz da educação um processo de elaboração de sentidos. Assim a aprendizagem pode se constituir em um estado de ânimo que leva o educando a constituir-se em sujeito consciente do processo.

Nesta concepção de educação o discurso pedagógico centra-se na experiência dos interlocutores. Ao contrário dos sistemas educativos tradicionais que privilegiam a

dimensão racional como a forma mais importante de conhecimento, a nova educação deve apoiar-se também em outras formas de conhecimento.

A base das ações na Ecopedagogia está no trabalho coletivo, na comunicação e na expressão pessoal e grupal, o que ocasiona um clima propício para elevar a qualidade da educação. Não existe sociedade planetária se não conseguirmos construir ambientes que proporcionem a libertação de normas e controles externos. Gutierrez (2008) corrobora com suas palavras: “A coerção e a obediência são contrárias à livre expressão pessoal e à auto-organização grupal.”

Na perspectiva da Ecopedagogia a mediação pedagógica considera o grupo como um espaço privilegiado para a expressão. O segredo está na dinâmica e na riqueza que surgem do confronto de idéias e opiniões; e que põem em jogo as experiências prévias e a possibilidade da conquista de consensos e dissensos, num processo de reflexão e expressão.

Dessa forma podemos entender a educação na perspectiva ambiental como uma adequada ferramenta para desenvolver o senso crítico nas pessoas, sejam elas crianças, adultos ou idosos. Pela educação é possível articular forças para transformar o paradigma hegemônico em um paradigma de emancipação, liberdade e responsabilidade. Modificando inclusive a lógica que organiza o trabalho dentro das instituições educativas.

Assim a educação ambiental se coloca com uma importância fundamental em favor da conservação, melhoria do meio ambiente e da transformação social necessária para que haja equidade entre os sujeitos que compõem a sociedade humana.

Porém há que se ter um cuidado ao se falar de educação ambiental, pois esta também pode ser usada apenas como um panfleto de divulgação para a manutenção das relações já instituídas. Esse cuidado é o da escolha epistemológica na qual vai acontecer o processo educativo. A demarcação teórica é fundamental para a construção/produção de um novo conhecimento. As opções epistemológicas são decisivas e determinantes ao direcionamento do processo.

Na perspectiva da transversalidade, a prática pedagógica em educação ambiental contribui para entender a realidade local, contribuindo para a compreensão dos

movimentos que criam e modificam o espaço local, articulando o conhecimento elaborado na academia com o lugar vivido concretamente pelo estudante. Dessa forma, torna-se primordial que o docente atue em sala de aula como mediador dos significados e conceitos que o estudante absorve da experiência cotidiana, apontando as relações que existem entre eles e mediando a elaboração de um conhecimento que compreenda as formas de intervenção que o homem faz no seu ambiente natural e histórico. O diálogo entre os saberes (formais e não formais) deve acontecer no âmbito de todas as disciplinas que compõem o currículo.

A transversalidade na prática educativa de EA estabelece uma ponte entre os conhecimentos sistematizados, a vida cotidiana e a ação transformadora dos homens no meio ambiente. Uma pedagogia de abordagem transversal articula procedimentos, competências, habilidades, valores e conceitos necessários ao desenvolvimento de uma ecopedagogia ativa e participativa em benefício da sustentabilidade e da vida planetária, promovendo uma compreensão abrangente dos conhecimentos e maior implicação dos indivíduos na própria aprendizagem. (CATALÃO, 2009:262)

Dessa forma a concepção de educação ambiental que fundamenta esse trabalho é uma educação que se caracteriza pela inseparabilidade da reflexão e da ação, das dimensões locais e globais, de meio ambiente natural e construído e pela abordagem interdisciplinar das questões ambientais.

4 – Método

Eis nossa tarefa quanto ao método: solicitar sempre o ser humano por inteiro. Rudolf Steiner

Falar em opção metodológica pede um esclarecimento sobre qual paradigma funda o método que utilizamos nesta pesquisa. Paradigma é entendido por nós, como sendo um conjunto de conceitos, valores e visões de mundo que norteiam a vida em sociedade. Fundamentamos essa colocação nas idéias de Fritjof Capra que em seu livro a Teia da Vida diz que paradigma é,

uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza(1996:24).

Vivemos, ainda sob a égide de um paradigma da modernidade que concebe as relações humanas sob uma perspectiva utilitária, consumista e individualista. Assim a opção paradigmática que fizemos para guiar o processo de pesquisa é a do paradigma da complexidade, que permite outra compreensão e uma ação crítica sobre o meio ambiente, refletindo e contribuindo no processo de transformação das relações entre os seres humanos em sociedade e com a natureza. Aqui torna-se oportuna a passagem do texto de Morin (1998), onde ele esclarece que a visão complexa sobre a realidade “conduz a uma prática responsável, liberal, libertária, comunitária. Conduz também à redescoberta da questão da sabedoria e à necessidade de fundar a nossa sabedoria”.

Essa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, pois o foco é uma experiência já existente no trabalho de formação de educadores. Fizemos uso de uma diversidade de métodos na coleta e análise das informações. A costura teórica acontece pela ótica da complexidade e de uma epistemologia transdisciplinar que favorece a compreensão dos fenômenos nos múltiplos aspectos que o compõem e que integra a implicação do pesquisador e da intersubjetividade no processo de pesquisa.

Buscamos pensar sobre como ocupar um espaço que já está ocupado, com o cuidado de ser objetivo mas não neutro. As relações entre os elementos de coleta de dados se deu na perspectiva de colocar em contato as informações coletadas e evidenciar a intersubjetividade existente entre elas. Para assim revelar o curso de Pedagogia da UnB e dar lugar ao poder constitutivo da consciência na prática

pedagógica.

Julgamos que o trabalho de pesquisa aconteceu sob a perspectiva de uma metodologia recursiva, pois os dados coletados foram se complementando na medida em que a análise interpretativa acontecia. Durante o percurso da pesquisa a metodologia foi se revelando. Morin (1996) diz que o verdadeiro método da complexidade é o método que se realiza ao caminhar.

Dentro desse universo desenvolvemos o trabalho a partir de alguns procedimentos de pesquisa.

O primeiro procedimento realizado foi a análise documental de trabalhos de final de curso e relatórios de estágio dos estudantes que participaram do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica, o período de produção dos trabalhos analisados foi compreendido entre os anos 2005 e 2008. Constam nos arquivos Programa de Educação Ambiental e Ecologia Humana da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, três relatórios da disciplina Projeto 3, nove relatórios da disciplina Projeto 4, dez trabalhos de final de curso, que correspondem à disciplina Projeto 5.

O segundo procedimento de pesquisa realizado foi o envio de um questionário eletrônico aos egressos estudantes da Faculdade de Educação que fizeram parte do projeto Água como Matriz Ecopedagógica. A intenção deste questionário, além de fazer um primeiro contato com esses estudantes, tinha a função de fazer um levantamento de informações que serviram para estruturar o roteiro do terceiro procedimento realizado, a Roda de Conversa. Contamos com a colaboração de oito estudantes que responderam ao questionário.

A roda de conversa semi estruturada aconteceu com o grupo de oito egressos do curso de Pedagogia. Um dos suportes teóricos para essa roda de conversa foi a noção de entrevista em grupo que Lapassade nos apresenta:

As entrevistas de grupo dão aos entrevistados a possibilidade de discutir entre eles, diante do pesquisador, suas definições da situação, suas idéias e opiniões, seus sentimentos em relação ao tema de discussão proposto, com a reserva da possibilidade de autocensura devido ao fato de se expressarem assim em público. (2005:80)

Um aspecto interessante do grupo que participou da Roda de Conversa é que como todos são amigos e se relacionam até os dias atuais a autocensura foi algo que não emergiu, o que possibilitou ampliar a discussão e o enraizamento de diversos pontos de vista sobre a vivência no PAME.

Toda informação coletada foi tratada e organizada em forma de categorias, acreditamos dessa maneira que os dados poderiam representar formas de concretização e de organização do processo construtivo-interpretativo. Entendemos categorias como núcleos de significação teórica e portadores de certa estabilidade. Isso baseado em Gonzalez Rey (2005) que diz que “sem categorias, a processualidade pode-se desfigurar diante da falta de organização do processo construtivo”. Dessa forma construímos as categorias não como entidades rígidas e fragmentadas, mas como momentos de organização e visibilidade de uma produção teórica e reflexiva sobre a questão estudada.

É importante registrar aqui que a implicação do pesquisador no grupo pesquisado, além de ser real, também tem suporte nas idéias da etnometodologia, pois buscamos estudar os processos que são utilizados na via cotidiana para comunicar e interpretar o social. A idéia foi tentar compreender como os participantes utilizam os significados/símbolos para interpretar a relação cultura/natureza nas suas interações. Para isso Lapassade nos faz duas recomendações para a realização da pesquisa: encarar como problemáticos os acontecimentos cotidianos, não aceitar nada como evidente, analisar a linguagem dos membros enfatizando a natureza, a construção e a expressão das técnicas de regulação social.

4.1 Procedimentos de pesquisa

Nesta seção estão descritos, detalhadamente, as estratégias, os procedimentos e os instrumentos utilizados no percorrer do trabalho. Procuramos também fazer a relação de cada um deles com o um dos objetivos da pesquisa.

O primeiro procedimento metodológico foi a análise documental dos trabalhos de final de curso e dos relatórios de estágio dos estudantes. O objetivo em fazer esta análise foi registrar categorias e conceitos que fundamentam a formação dos educadores participantes do PAME. Para isso realizou-se a leitura minuciosa desses documentos no sentido de fazer um levantamento de unidades de significado que evidenciassem como

as práticas de ecoformação realizadas no PAME contribuíram para o enraizamento de conceitos e valores ecológicos na vida profissional e pessoal dos participantes do projeto.

O segundo procedimento foi o envio aos egressos de um questionário eletrônico (anexo). O questionário foi utilizado dentro da concepção de Gonzalez Rey (2005), ou seja, como “um instrumento associado ao estudo de representações e de crenças conscientes do sujeito, diante do qual esse sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade.”. O objetivo deste questionário era a estruturação do roteiro da roda conversa.

Portanto o terceiro procedimento de pesquisa foi uma roda de conversa semi estruturada, com o objetivo de levantar o histórico das práticas de educação ambiental do grupo de egressos e também investigar como essas pessoas interpretam a importância da formação que tiveram para sua vida como educadores e como pessoas. A escolha da roda de conversa como fonte de informação para a pesquisa é, também, baseada na colocação sobre conversação feita por González Rey (2005).

As conversações geram uma co-responsabilidade devido a cada um dos participantes se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses. Cada participante atua nas conversações de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas por ele sobre o tema de que se ocupa. Nesse processo, tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos no curso das conversações. (2005:46)

A roda de conversa é um lugar para o desenvolvimento de um processo construtivo-interpretativo do ponto de vista individual e pessoal. Este foi um espaço onde as pessoas se reencontraram e sentiram-se à vontade, onde o corpo, as emoções e os sentidos foram chamados a falar. Para tanto, criamos um ambiente acolhedor e favorável a uma emergência das memórias de cada participante enquanto parte de um grupo. Os exercícios de corporeidade muito utilizados nas atividades formativas do PAME, também os materiais produzidos pelo grupo e outros dispositivos foram utilizados na ambientação da roda de conversa.

Todo processo de expressão representa uma expressão particular de sentidos subjetivos que se organiza por meio deles e que necessariamente excluem zonas de experiência, as quais podem passar a ser significativas em sua expressão caso o sujeito se situe em outro ângulo. (REY: 51)

Os três procedimentos que foram utilizados na pesquisa: a análise documental, o questionário eletrônico e a roda de conversa, tentam fazer uma rede de informações vindas de diferentes fontes e apontadas para uma mesma direção. Neste sentido as informações se complementam e contribuem para um olhar mais abrangente sobre a realidade pesquisada.

O sentido em usar instrumentos diferentes permite ao sujeito deslocar-se de um sistema de expressão, qualquer que seja, e entrar em zonas alternativas de sentido subjetivo em relação àquela que concentrava sua atenção em outro instrumento. (REY 2005:50)

Dessa forma a durante a análise interpretativa dos dados procuramos colocar em diálogo as impressões e falas dos sujeitos participantes da pesquisa, coletados em momentos diferentes de reflexão, assim foi possível lançar luz sobre a intersubjetividade existente entre as informações coletadas.

5 – Projeto Água como Matriz Ecopedagógica na formação dos estudantes de curso de Pedagogia da UnB

O projeto “Água como matriz ecopedagógica” é um projeto de pesquisa e extensão, também oferecido como projeto 3 e 4 no currículo do curso de Pedagogia. Ao longo de mais de sete anos (2003-2010) de funcionamento, caracteriza-se pela intervenção nos contextos locais (Faculdade de Educação e escolas públicas ribeirinhas) com objetivo de favorecer a mudança de comportamentos e a solução de problemas sócio-ambientais de forma interativa e criativa. Processos formativos sob uma abordagem transversal permeiam todas atividades realizadas: reuniões comunitárias, espaços de coordenação pedagógica, estágios acadêmicos, eventos festivos, oficinas, plantio e brincadeiras, estimulando a construção de um saber ambiental indissociável das práticas cotidianas buscando trabalhar, de forma integrada, racionalidade, sensibilidade e os aspectos simbólicos.

Idealizado pelas professoras Vera Lessa Catalão (Faculdade de Educação/UnB) e Maria do Socorro Rodrigues Ibañez (Departamento de Ecologia/UnB), o projeto é uma ação pedagógica que articula diversas áreas e projetos acadêmicos. No início teve como foco de ação três escolas instaladas nas proximidades de cursos d’água no Distrito Federal nas bacias do Lago Paranoá e do Rio São Bartolomeu onde foram oferecidos

cursos de formação para professores do Ensino Fundamental e espaço pedagógico para atuação dos estudantes de Pedagogia, Ciências Biológicas e Engenharia Florestal da Universidade de Brasília.

O trabalho de docência, pesquisa e extensão desenvolvido nas comunidades tinha o propósito de colaborar para que essas escolas se tornassem protagonistas de projetos de educação ambiental, dessa forma a direção de cada escola, assim como professores, alunos e funcionários como o apoio de alunos, pesquisadores e professores da Universidade de Brasília e organizações parceiras assumiram o papel de agentes de mudança de hábitos, de disseminação e produção de novos conhecimentos e de mobilização de novas atitudes e competências favoráveis a uma consciência cidadã.

O PAME tem como objetivos fundamentais:

- Desenvolver atividades de educação ambiental, diagnóstico sócio-ambiental e pesquisa junto às escolas públicas do Distrito Federal situadas nas proximidades de cursos d'água voltadas para a sensibilização e conscientização da comunidade escolar e entorno sobre a necessidade de proteção e conservação do Bioma Cerrado e dos seus recursos hídricos e do uso sustentável dos seus recursos naturais.
- Aprimorar a experimentação de uma metodologia transversal sobre temas ambientais, particularmente Água e Cerrado e elaboração de materiais didáticos temáticos com vistas a subsidiar a inserção destes temas nas escolas da rede pública do Distrito Federal.

Além disso, o PAME também tem como objetivos desenvolver atividades de formação junto aos professores e funcionários das escolas, “dentro de uma metodologia participativa que permita a apropriação de noções ambientais e a emergência de potencialidades humanas integradoras das expressões humanas culturais e naturais” (Catalão & Rodrigues, 2008). Outro objetivo específico é a difusão, através da metodologia transversal e de recursos multimídia, da legislação nacional das Águas dentro da comunidade escolar com o foco na participação cidadã para a gestão dos seus recursos hídricos e favorecer a mobilização comunitária para conservação/recuperação ambiental dos seus mananciais e do ecossistema Cerrado.

A principal referencia metodológica é a pesquisa-ação que se apóia nas noções de participação, transformação e autonomia dos participantes para resolução de problemas por eles identificados e vivenciados. Propõe um trabalho de formação individual e grupal que busca articular saberes e habilidades das comunidades com o conhecimento científico e tecnologias apropriadas à ação ambiental e aos programas de desenvolvimento humano sustentável.

Em seis anos de vida, visto que análise desta pesquisa faz o recorte entre os anos de 2003 a 2008, o PAME produziu muita coisa e formou muita gente. Em termos de implantação de atividades integradoras podemos destacar a implantação de hortas escolares e jardins; limpeza de córregos; plantio de mudas de espécies nativas de mata ciliar; projeto experimental de agrofloresta. Com relação à produção de materiais impressos, o projeto já publicou um livro, um ecoglossário, duas cartilhas; uma sobre resíduos sólidos e a outra sobre banheiro seco; um almanaque chamado “Berço das Águas” e uma publicação chama “Roteiros de um curso d’água”, um material composto por texto e *cd room* contendo planos de aula e artigos sobre Meio Ambiente, Ecologia e Educação Ambiental.

Entre os anos 2003-2008, foram oferecidos os seguintes cursos de formação: em 2003 curso de formação para professores da rede pública de 180 h quando participaram quatro escolas e um movimento social. Em 2004 foram oferecidos dois cursos de 30 h para professores de duas escolas e para agentes comunitários. Em 2007 foram promovidas oficinas nas comunidades das escolas para construção de viveiros, banheiro seco e cisterna, o público neste ano foram agentes comunitários. Entre 2007 e 2009 foram oferecidos dois cursos sobre corporeidade como estratégia de educação ambiental para professores. Em 2008, em parceria com a UNESCO, foi realizado um curso de formação de 100h para professores extensionistas ambientais.

Ainda que o tema central do projeto seja “Água” a formação dos professores é ampla abordando questões estreitamente conectadas à qualidade, conservação e gestão sustentável dos recursos hídricos, tais como: saneamento, saúde, alimentação, resíduos, ocupação do solo, biodiversidade, agricultura sustentável, agrotóxicos, energia, fauna, flora, legislação ambiental, desenvolvimento sustentável, Agenda 21, globalização e interdependência. Na área pedagógica a abordagem se dá por concepções pedagógicas e

outros aspectos teóricos que têm a práxis como referência, o que significou a inserção no conjunto de atividades e planejamento dos seguintes tópicos: temas transversais, pedagogia de projetos, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, aprendizagem significativa, pensamento sistêmico, ecopedagogia, cidadania, educação para a sustentabilidade.

Em síntese, a formação é pensada no sentido de subsidiar a prática docente e o favorecimento de uma resposta individual e coletiva para um modo de vida sustentável. As questões ambientais e os conhecimentos sistêmicos que elas suscitam promovem uma abertura de novos horizontes para a educação como prática social capaz de transformar hábitos, fazeres, atitudes e possibilitar a emergência de novos valores e novos sentidos para a vida de todos e de cada um.

A metodologia de ação formativa do PAME, segundo as coordenadoras, está fundada em quatro pilares: A pesquisa-ação que é compreendida como a ciência da práxis onde o objeto de pesquisa resulta de uma dialética da ação e o grupo envolvido torna-se responsável pelas suas escolhas construindo sua própria emancipação. A transversalidade, que reconhece o campo das relações e a dinâmica interativa das redes constitutivas da vida e das culturas humanas assim, no projeto o trabalho com temas transversais acontece a partir do planejamento participativo e integrado. A corporeidade, no sentido de despertar o corpo para novas percepções permitindo outra abordagem epistemológica do conhecimento e ressignificando as práticas corporais como recurso pedagógico. E a educação integral, na busca de ampliar os níveis de consciência estimulando potenciais latentes desenvolvendo o ser humano na sua integralidade com o intuito de interiorizar as novas informações teóricas e técnicas e favorecer a construção de novos valores na relação cultura/natureza. (Catalão e Rodrigues, 2008)

Em sintonia com a proposta do currículo do Curso de Pedagogia, o PAME se organiza de forma a promover uma formação preocupada com a mudança da sociedade, e não apenas com a inovação, ele se remete à necessidade de maturação pessoal e relacional dos membros do grupo, ou seja, o desenvolvimento individual e coletivo do espírito crítico como capacidade de análise política das situações. Nas palavras do prof. Rogério Córdova, que participou ativamente da formulação do currículo de Pedagogia

da FE, trata-se de um projeto emancipador e instituinte e, como tal, instiga a emergência de uma práxis social com ação educativa concreta.

Formar educadores capazes de intervir na realidade através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva. (CORDOVA, p. 8)

Dessa forma a estrutura do currículo busca, entre outras coisas, articular ensino, pesquisa e extensão por meio de atividades acadêmicas chamadas de projetos integrados dando ênfase ao diálogo da formação teórica e prática, promovendo situações reais e integradoras de aprendizagem e o PAME no conjunto das suas atividades acadêmicas no curso de Pedagogia buscou responder a proposta curricular da graduação em Pedagogia.

Os projetos integrados são espaços curriculares que percorrem toda a formação do pedagogo, sendo ofertados desde o primeiro semestre e ordenados de 1 a 5. O recorte que esta pesquisa analisa refere-se aos projetos 3, 4 e 5.

O projeto 3 se coloca como uma possibilidade de vivenciar áreas de conhecimento e pesquisa e é composto por três etapas durando um semestre cada uma delas. Contempla experiências de docência em diversos ambientes educativos, promovendo maior variedade de experiência docente na formação do pedagogo.

O projeto 4 representa o momento de constituição da identidade do professor visto que nesta etapa o estudante vivencia a imersão nas práticas educativas que acontecem no contexto escolar formal. É uma continuidade do projeto 3 seguindo a perspectiva de um currículo aberto e em movimento, no qual “os estágios supervisionados serão redimensionados pela realização de projetos variados ao longo do curso, culminando com o trabalho final, percurso durante o qual está contemplada a prática de ensino prevista em lei”(Projeto Acadêmico, p. 13). O projeto 4 tem duração de dois semestres e reforça o compromisso e responsabilidade com a escola pública, buscando o desenvolvimento de uma cultura de comunicação e socialização de experiências através da criação de espaços públicos de institucionalização de trocas e reflexões conjuntas (escola e universidade).

O projeto 5 é a culminância do percurso acadêmico, é o momento da síntese integradora do final de curso, se caracteriza pela concepção, elaboração e defesa de um

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O TCC representa uma reflexão original vinculada a uma trajetória própria e única construída no coletivo da Faculdade de Educação, da cultura universitária e das instâncias comunitárias e instituições educativas da sociedade.

Buscando articular e integrar as ações do PAME ao currículo do Curso de Pedagogia, a Prof.^a Vera Lessa Catalão passou a ofertar nos espaços curriculares dos projetos possibilidades de formação e intervenção no âmbito do PAME. Assim, no período de recorte desta pesquisa, foi ofertado projeto 3 – Água como Matriz Ecopedagógica, projeto 4 – Alfabetização Ecológica e orientações de TCC para as pessoas que realizaram seu percurso na área ambiental. E são essas experiências e as produções que resultaram delas que são apresentadas, sistematizadas e interpretadas neste trabalho.

6 – Repercussão do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica na ótica dos participantes

6.1 – Apresentação e análise interpretativa dos documentos PAME

O curso de Pedagogia da UnB ao longo dos seus oito ou mais semestres de duração oferece aos seus estudantes duas modalidades principais de atividades acadêmicas: espaços disciplinares onde a ênfase é a apropriação de teorias e conceitos; e espaços curriculares denominados “Projetos” organizados de 1 a 5. Segundo as diretrizes elaboradas pela Câmara Setorial de Graduação da Faculdade de Educação, “O espírito dos projetos é o de se constituírem em espaços de vivência prática do mundo pedagógico.”

A presente pesquisa se ocupou em analisar, refletir e interpretar as produções escritas referentes aos Projetos 3, 4 e 5 que tiveram o seu ponto de partida no Projeto Água como Matriz Ecopedagógica, que é ofertado como Projeto 3 dentro do currículo

do curso de Pedagogia. Foram analisados três relatórios de Projeto 3, nove relatórios de Projeto 4 e dez monografias referentes ao Projeto 5. Esses documentos foram produzidos no período entre 2005 e 2008. Ainda que a quantidade de trabalhos analisados não represente a totalidade da produção, o número analisado é representativo visto, que correspondem a mais da metade dos trabalhos escritos. É importante ressaltar que tanto os relatórios de Projeto 3 como alguns relatórios de Projeto 4, foram escritos coletivamente, o que evidencia mais ainda a prática coletiva social proposta e vivenciada no âmbito do PAME. Sendo assim os documentos foram analisados juntos, pois estas áreas curriculares estão profundamente ligadas, já que um é a reflexão sobre a prática do outro.

A partir da leitura dos documentos selecionados foi possível destacar unidades de significado que geraram categorias. Acreditamos que essa forma de organizar os dados evidencia os valores, fundamentos e práticas de educação ambiental desenvolvidas pelo PAME como espaço de formação de educadores do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

A análise documental foi feita com um caráter construtivo-interpretativo (GONZALEZ REY, 2005) da produção científica, buscando elucidar categorias de sentido subjetivo e de configuração subjetiva. A partir do levantamento das categorias foi elaborado um sistema de representações que articula as diversas categorias entre si e acaba por gerar inteligibilidade sobre o objeto de pesquisa, como propõe Gonzalez Rey sobre a função da subjetividade na relação do sujeito com o meio onde atua.

A subjetividade é um sistema complexo e, como tal, suas diferentes formas de expressão no sujeito e nos diferentes espaços sociais são sempre portadoras de sentidos subjetivos gerais do sistema que estão além do evento vivido, o do contexto em que se centra a representação consciente do sujeito em suas ações concretas. (2005: 126)

É possível inferir que as categorias advindas da análise dos Projetos 4 e 5 apresentam sentidos mais completos, se comparados com as categorias do Projeto 3, porque a estrutura como os projetos foram concebidos está ancorada numa visão de processo educativo, ou seja, a cada etapa algo novo é agregado e os saberes adquiridos vão sendo internalizados e refletidos nas práticas diárias. Isso se dá pela profundidade reflexiva e teórica alcançada por cada uma desses espaços curriculares, assim temos consciência que o sentido não é algo que aparece diretamente nas escritas das pessoas,

mas sim aparece disperso na produção total, por isso o que está apresentado no quadro abaixo é uma construção da pesquisadora na tentativa de agregar inteligibilidade as informações recolhidas. Dessa maneira vamos ao encontro de Gonzalez Rey (2005:34) mais uma vez, pois ele nos diz que “O processo de construção teórica é um processo vivo no qual o pesquisador se converte em um núcleo gerador de pensamento que é parte inseparável do curso da pesquisa.”

O Quadro 1 apresenta a Cartografia dos Projetos 3, 4 e 5. A partir das unidades de significado destacadas e agrupadas foi possível inferir categorias que apresentam os valores, conceitos e práticas propostas e desenvolvidas pelas ações do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica no âmbito da Faculdade de Educação. Esta bacia semântica de sentidos será, na sequência, objeto da análise interpretativa da pesquisadora.

QUADRO 1: Cartografia dos Projetos 3, 4 e 5.

Categorias	Unidades de significado
<p>1: Diversidade cultural na formação do pedagogo</p>	<p>“...perceber a importância do respeito à diversidade cultural; compreender diferentes instituições escolares; vencer dificuldades de recursos materiais com criatividade; aprender a lidar com a mudança e imprevistos e a aprender como a Educação Ambiental pode na prática permear o cotidiano escolar.”</p> <p>“A medida em que a comunidade se apropria de pesquisas e dos resultados destas, conseguem fazer uma ligação entre os dados e a sua realidade, o que leva a uma transformação ou mudança.”</p> <p>“Minhas vivências e experiências na UnB e na Faculdade de Educação foram bastante significativas para mim. Tive vários momentos marcantes e diversificados durante a jornada. E assim, pude conhecer vários caminhos diferentes que me interessaram como educadora.”</p> <p>“O processo de eco-formação como Pedagoga foi complexo, enérgico, prazeroso e inacabado.”</p> <p>“O estágio realizado foi fundamental para adquirir experiência e para aprender a trabalhar com diversas situações em sala de aula, neste trabalho pude ter a plena certeza de que amo dar aulas e conviver com crianças.”</p>
<p>2: Transversalidade e Transdisciplinaridade</p>	<p>“A proposta era a de que fossem articulados os saberes e habilidades das comunidades ao conhecimento científico e tecnologias apropriadas à ação ambiental.”</p> <p>“Foi considerando o homem como parte da natureza e como o maior responsável por sua transformação que procuramos discutir meio ambiente.”</p> <p>“...educar é um processo complexo que permite a compreensão da parte e da totalidade caracterizada pela sua politicidade.”</p> <p>“Ao observar a realidade escolar, nota-se que adultos e crianças constroem seus valores dentro de um leque complexo de probabilidades, em que natureza, cultura, espiritualidade e sociedade se interpenetram de forma imprevisível.”</p> <p>“... o trabalho foi realizado buscando novas abordagens, novas metodologias, novos temas e que a partir de um projeto comunitário como este desenvolvam uma educação ambiental crítica e emancipatória junto aos alunos. O ensino escolar apresenta em geral uma característica que é a fragmentação dos conteúdos, a maneira como ensino escolar está constituído, dividido por matérias que não se comunicam acaba fazendo com que a educação se torne obsoleta e acaba não contextualizando o currículo escolar a realidade dos alunos.”</p>

	<p>“...Para que uma EA seja crítica e emancipatória é necessário primeiramente desenvolver o exercício de fazer leituras críticas da realidade que nos cerca, para que assim possamos reconhecer a nossa influência dentro das várias esferas ambientais, natural, social, cultural, econômica, política, etc. Estamos falando de uma educação integral, que busca contemplar os vários aspectos que constituem o indivíduo que são aqueles que acabamos de citar.”</p> <p>“...os momentos do projeto serviram tanto para os alunos monitores quanto para os professores[...]como um momento único de possibilidades e desafios no trabalho com temas ambientais e mostrou que é possível se fazer um trabalho articulado nesta área[...].”</p> <p>“...Aprender a lidar e refletir sobre as dificuldades de um espaço relacional me instrumentalizou para o fazer pedagógico. Visto que, em muitas situações vividas nesta prática fui exigida a circunstanciar problemas[...]Assim, lidar com a realidade é lidar com o complexo e tal percepção tornou minha prática mais e mais transdisciplinar.”</p>
<p>3: Prática de Estágio e Relações Humanas</p>	<p>“Uma etapa que consideramos muito importante para realizar o diagnóstico socioambiental dos alunos foi o tempo de observação, e a nossa própria sensibilização, exercício que realizamos em conjunto com a nossa orientadora que precedeu o planejamento das atividades. Fomos convidados a nos remeter a nossa infância, lembrar como éramos quando estávamos na idade de nossos alunos agora, a fim de nos conscientizarmos que antes de sermos professores também fomos crianças cheias de expectativas e fantasias que permeavam o nosso imaginário infantil.”</p> <p>“Compreendi que o ambiente de atuação de um projeto sofre mudanças e que o pedagogo deve estar apto a lidar e aprender com as mesmas. Nem sempre o que planejamos dá certo, mas isso não significa que por não ter saído conforme o planejado deu errado, apenas outro caminho foi traçado. Conseguimos alcançar nossos objetivos iniciais mesmo frente a grandes mudanças e desencontros e esse foi o nosso principal desafio e aprendizagem.”</p> <p>“No decorrer de todo o processo tive facilidades de integração com a turma e algumas dificuldades com o controle de disciplina, aos poucos fui me adaptando como os alunos e eles com a minha pessoa, fiquei realizada e satisfeita com o resultado final, foi uma experiência muito rica para minha graduação.”</p> <p>“Consegui superar desafios e desenvolver um planejamento satisfatório, para mim e para o aprendizado dos alunos, a professora titular da sala em algumas situações me deu apoio no controle do comportamento da turma, me orientou em algumas atividades e me deu total liberdade e independência para realizá-las.”</p> <p>“A forma como a professora trabalha em sala me ajudou muito pois me dava liberdade com a turma e, ao mesmo tempo, se apropriava dos temas que eu propunha trabalhando em outros momentos.”</p> <p>“Outro ponto que gerou um aprendizado foi a própria relação pedagógica estabelecida com os alunos, que foi entendida numa perspectiva em que todos são sujeitos deste processo; a interação com a professora facilitou o desenrolar do trabalho,</p>

	<p>visto que esta além de ceder o espaço em suas aulas, também interagia nas atividades...”</p> <p>“Verificou-se que essa forma de estagiar, em dupla, proporcionou um melhor andamento do trabalho em sala de aula, pois enquanto uma pessoa estava na coordenação, a outra podia observar, mais de perto, a realização da atividade pelos alunos, como o objetivo de fazer uma avaliação informal e processual que permitisse uma reorientação, no momento da observação da prática pedagógica.”</p> <p>“Nós, estagiários, estávamos bem integrados.[...]planejamos e trabalhamos juntos nas atividades, ouvindo e dando conselhos para o desenvolvimento do trabalho.”</p> <p>“... vimos neste estágio uma oportunidade única que nos abriu portas e nos mostrou os vários caminhos que podemos percorrer em nossa atuação profissional enquanto pedagogos e também, enquanto educadores ambientais.”</p>
4: Práxis Pedagógica	<p>“...pude ver a forma como as crianças aprendiam. Contavam suas experiências em cada oportunidade. Foi através desses relatos que me mantive atenta para inserir as questões ambientais.Tudo é muito prático e necessita de repetidos exemplos.”</p> <p>“Apesar de acreditar na expressão ‘a teoria ilumina a prática’, muitas vezes tive que concordar com a frase que certa vez ouvi de um jornalista na TV, disse ele: ‘na prática a teoria é outra’.”</p> <p>“...Acho que essa observação e atuação em outra localidade foi importante para termos uma noção mais realista da educação do DF. É sair do ‘ideal/utópico’ que se passa através da teoria para a realidade concreta de uma escola com problemas e dificuldades.”</p> <p>“É fundamental que um educador faça esse exercício diariamente, que comece a sua interpretação de mundo a partir de si, anotando suas reflexões em um diário de bordo para que possa fazer uma auto-avaliação do seu trabalho, na busca se situar nas várias realidades ambientais em que está imerso, procurando assim, o seu papel de intérprete de mundos.”</p>
5: Transformação pessoal	<p>“As práticas ambientais me trouxeram uma nova visão de vida. Precisei mudar meus valores e minha atitudes, precisei me sentir comprometida com o ideal de sociedade que caminha em harmonia com o cosmos para poder trabalhar com as crianças. Também meu conceito de educação foi modificado. Hoje vejo que a fragmentação do ensino representa um déficit na formação integral do sujeito. A idéia central que precisa ser passada, não apenas no contexto escolar mas em qualquer outro, é a interligação entre os seres e a responsabilidade individual de cada um no todo, que a relação que estamos tendo com o meio natural é insustentável e, que se for mantida acabaremos por aniquilar a nós mesmos.”</p> <p>“O curso de Pedagogia transformou meu olhar não só para as questões educacionais como para as questões sociais. Quero poder praticar o que aprendi, sem medo de errar, buscando sempre novas formas de ser e estar no mundo. E também viver o</p>

	<p>suficiente para ver o mundo ecologicamente alfabetizado, uma sociedade justa e igualitária que mantenha uma relação harmoniosa com o nosso planeta.”</p> <p>"O trabalho com educação é mágico, com educação ambiental é motivador. Para muitos a sociedade que almejamos não passa de uma utopia... mesmo assim ainda tenho esperança de que um outro mundo é possível."</p> <p>“...Fazendo uma alusão a Paulo Freire, eu diria que minhas ferramentas de visão de mundo evoluíram e agora posso dar a minha contribuição para que outros também possam ter esta evolução através da educação.”</p> <p>“Ao término dos trabalhos realizados ao longo desse semestre acredito eu o saldo obtido foi bastante positivo. As experiências vivenciadas puderam proporcionar um crescimento que não foi meramente acadêmico, mas sobretudo, humano.”</p> <p>“A troca de experiências e conhecimentos acrescentou muito na minha formação pessoal e profissional, ajudando no afloramento de minha sensibilidade e no aperfeiçoamento de meu olhar sobre o mundo.”</p> <p>“Assumir o papel de pesquisadora aguçou o meu olhar para as especificidades, para a realidade, de forma que essa seja constantemente problematizada, de forma que seja entendida como dinâmica e mutável.”</p> <p>“O curso transformou meu olhar sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre as políticas, sobre a educação. A partir de tudo que estudei e vivi nesse período, meu interesse por atuar na área educacional cresce a cada dia.”</p> <p>“Termino o curso de Pedagogia com mais dúvidas que quando entrei! O que vivi neste período transforma o que sou e o que faço. É certo pois, que em qualquer área que vier a atuar, meus pensamentos e ações estarão influenciados pelo cenário maior do que aprendi no curso.”</p> <p>“...Considereei essa experiência muito produtiva e de grande valor na minha formação, a qual foi muito enriquecida com todo o grupo e com as atividades realizadas. Foi uma experiência realmente sensacional.”</p> <p>“...nos mostrou que apesar de parecer difícil e às vezes até contar com a resistência dos profissionais da educação, a EA acaba se mostrando visível e sensivelmente presente nas práticas cotidianas das escolas participantes do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica, dando sinal de que uma das suas principais vertentes se insere na insistência e no serviço ‘de formiguinha’ que é exercido pelos membros da equipe.”</p>
6: Receptividade das crianças aos temas ambientais	<p>“As crianças pareciam gostar muito das atividades e eu gostei muito da experiência. Acredito que foi de aprendizado mútuo no que se refere aos temas ambientais e às relações estabelecidas.”</p> <p>“Os alunos na primeira atividade ficaram curiosos, ainda não sabiam exatamente o que iríamos fazer.[...]Em geral</p>

	<p>demonstravam interesse, ficavam ansiosos pela nossa visita[...]Sempre que chegávamos a escola, alguns alunos iam nos cumprimentar com alegria, demonstravam um certo tipo de carinho por nós.”</p> <p>“É impossível listar o aprendizado durante a realização dos projetos. Foi uma verdadeira experiência de vida, inovadora e acima de tudo gratificante.”</p> <p>“A criança antes de ser alfabetizada formalmente, aprende informalmente sobre o ambiente que ela vive. Por esta razão acredito que a educação ambiental de caráter inter e transdisciplinar como proposta pedagógica pode se configurar como uma extensão da aprendizagem do mundo em uma perspectiva histórica, antropológica, social, cultural, econômica e ecológica.”</p>
<p>7: Concepções de Educação Ambiental</p>	<p>“A conclusão que chego é que é preciso desenvolver essas atividades no decorrer do ano letivo, como algo inerente aos conteúdos do currículo, não percebi o resultado que eu esperava, mas consigo enxergar que uma semente foi plantada e que ela há de florir.”</p> <p>“A ecopedagogia assume um papel que pretende ir além da escola, impregnar a sociedade[...]pode ser entendida como um movimento social e político, pois segue uma perspectiva que se alinha com a filosofia holística[...].”</p> <p>“...cabe à educação o papel da busca de significação e do desenvolvimento pleno e saudável do ser humano. O que pode ser facilitado com a alfabetização ecológica que vem baseada no reconhecimento da conexão de todas as coisas, na contextualização do conhecimento e na compreensão dos princípios ecológicos.”</p> <p>“...uma prática pedagógica democrática que conduz o educando a pensar e construir seu saber de forma independente, criativa, crítica, consciente e solidária.”</p> <p>“...penso que a escola pode contribuir muito para a transformação da sociedade no sentido de levar os indivíduos a pensar e refletir sobre a situação na qual vivem e se sentirem capazes de buscar soluções para os seus problemas, tanto coletivos como individuais.”</p> <p>“...possibilitou várias abordagens a respeito da intervenção cultural e antropológica na natureza e estimulou a criticidade dos alunos em relação à sua interpretação sobre o ambiente onde vivem.”</p> <p>“...o papel de intérprete do educador. Este papel tem como objetivo estimular os aprendizes para que realizem leituras que os conscientizem de sua condição de ‘cidadão ambiental’.”</p>

6.1.1 - Categoria 1: Diversidade cultural na formação do pedagogo

O currículo do curso de Pedagogia da UnB oferece aos estudantes espaços curriculares denominados projetos, que buscam assegurar a vivência com a diversidade cultural de temas para os pedagogos em formação. Os projetos são ofertados desde o primeiro semestre, sendo que só a partir do Projeto 3 é que o estudante começa a ter contato com os espaços educativos formais, contemplando experiências de docência em diversos ambientes educativos, o que assegura maior variedade de experiência docente.

As unidades de significado reunidas nesta categoria evidenciam a necessidade e a realização de uma formação para diversidade, para a incerteza e para o desenvolvimento do pensamento complexo diante das situações vividas ao longo dos anos de formação. Assim, formar profissionais capazes de perceber a totalidade que envolve o processo educativo é promover a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e preparadas para transformar a prática docente. Isso aparece bem no seguinte trecho retirado de uma das monografias analisadas,

“...perceber a importância do respeito à diversidade cultural; compreender diferentes instituições escolares; vencer dificuldades de recursos materiais com criatividade; aprender a lidar com a mudança e imprevistos e a aprender como a Educação Ambiental pode na prática permear o cotidiano escolar.”(Projeto 5)

Já no Projeto 4 o estudante em formação tem a oportunidade de entrar em imersão nas práticas educativas, neste ponto o foco é a sala de aula e aqui a diversidade cultural se acentua pois o contato com todos os segmentos da escola se torna mais íntimo e vivencial. A percepção da relação entre a cultura e o cotidiano escolar pode contribuir para a construção de uma escola democrática e para a formação de um educador responsável e consciente da sua ação no espaço que está inserido.

“A medida em que a comunidade se apropria de pesquisas e dos resultados destas, consegue fazer uma ligação entre os dados e a sua realidade, o que leva a uma transformação ou mudança.” (Projeto 4)

Neste sentido é possível perceber que o currículo do curso de Pedagogia da UnB é focado na formação ampla do educador e preocupado em instrumentalizar os estudantes a atuarem nas realidades educativas de forma crítica e consciente, o que

condiz com a postura de um educador comprometido com o bem comum do planeta e de todos os seres que o habitam, ou seja, uma educação que busca compreender o significado que os acontecimentos e o ambiente têm para as pessoas.

“Minhas vivências e experiências na UnB e na Faculdade de Educação foram bastante significativas para mim. Tive vários momentos marcantes e diversificados durante a jornada. E assim, pude conhecer vários caminhos diferentes que me interessaram como educadora.” (Projeto 5)

A questão da diversidade cultural na formação do pedagogo foi evidenciada em muitos momentos da coleta de dados e aparece em muitas falas dos sujeitos pesquisados. Essas falas sinalizam não só a existência da diversidade na formação, mas também a importância da vivência e do contato com diferentes realidades para emergência de um sujeito transformado e com novas atitudes diante do mundo onde vive. Os trechos abaixo são bem significativos com relação a essa nova postura diante do mundo,

“O processo de eco-formação como pedagoga foi complexo, enérgico, prazeroso e inacabado.” (Projeto3)

“O estágio realizado foi fundamental para adquirir experiência e para aprender a trabalhar com diversas situações em sala de aula, neste trabalho pude ter a plena certeza de que amo dar aulas e conviver com crianças.” (Projeto 4)

Com isso podemos pensar que a oferta de contato com a diversidade da cultura pedagógica na formação do pedagogo é um aspecto que leva o educador em formação a refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

6.1.2 - Categoria 2: Transversalidade e Transdisciplinaridade

A grande descoberta do século é que a ciência não é o reino da certeza. Ela se baseia numa série de certezas concretamente situadas. A ciência é de fato um domínio de múltiplas certezas, mas não o da certeza absoluta. Portanto, a proposta da complexidade é a abordagem transdisciplinar dos fenômenos e a mudança de paradigma, abandonando o reducionismo que tem pautado a investigação científica em todos os campos, dando lugar à criatividade. Esse é um dos conceitos estruturantes das ações desenvolvidas pelo PAME, isso fica evidenciado nas falas abaixo:

“Foi considerando o homem como parte da natureza e como o maior responsável por sua transformação que procuramos discutir meio ambiente.” (Projeto 3)

“Ao observar a realidade escolar, nota-se que adultos e crianças constroem seus valores dentro de um leque complexo de probabilidades, em que natureza, cultura, espiritualidade e sociedade se interpenetram de forma imprevisível.” (Projeto 3)

O conhecimento do paradigma emergente tende a ser um conhecimento não dualista, que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura. Dentro desta concepção de paradigma emergente podemos destacar o seguinte trecho:

“...educar é um processo complexo que permite a compreensão da parte e da totalidade caracterizada pela sua politicidade.”(Projeto 3)

A educação ambiental transversal e interdisciplinar é uma proposta de educação que articula o conjunto de saberes e forma atitudes e sensibilidades ambientais, legitimando o conjunto de preocupações e práticas ambientais na sociedade contemporânea, sendo um terreno fértil no qual podemos ver o aparecimento de um sujeito ecológico.

“A proposta era a de que fossem articulados os saberes e habilidades das comunidades ao conhecimento científico e tecnologias apropriadas à ação ambiental.” (Projeto 3)

A transdisciplinaridade traz o desafio de fazer uma educação, em escala planetária, que por força do diálogo intercultural, se abra para a singularidade de cada um e para a inteireza do ser. Neste sentido a transdisciplinaridade se coloca como uma referência para trabalho em educação ambiental, pois pressupõe o diálogo dos saberes de uma forma complementar. Além de levar em consideração a subjetividade dos atores envolvidos.

Sem uma metodologia a transdisciplinaridade seria uma proposta vazia. Os Níveis de Realidade, a Complexidade e a Lógica do Terceiro Incluído definem a metodologia da transdisciplinaridade. Só se nos apoiarmos nesses três pilares metodológicos poderemos inventar métodos e modelos transdisciplinares adequados a situações particulares e práticas. (NICOLESCU, 1999: 21)

A transdisciplinaridade engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas, buscando encontrar seus pontos de interseção e um vetor comum.

Transdisciplinaridade não é só mais uma forma de saber, mas sim uma maneira de ser, de se posicionar diante do mundo, por isso está intimamente ligada à cultura, à arte e ao sentido da capacidade de articular os mais diversos saberes. Do trecho abaixo podemos inferir a presença da transdisciplinaridade nas ações desenvolvidas dentro do trabalho do PAME:

“... o trabalho foi realizado buscando novas abordagens, novas metodologias, novos temas e que a partir de um projeto comunitário como este desenvolvam uma educação ambiental crítica e emancipatória junto aos alunos. O ensino escolar apresenta em geral uma característica que é a fragmentação dos conteúdos, a maneira como ensino escolar está constituído, dividido por matérias que não se comunicam acaba fazendo com que a educação se torne obsoleta e acaba não contextualizando o currículo escolar à realidade dos alunos.”(Projeto 4)

Para trabalhar na perspectiva transdisciplinar é preciso assumir que o paradigma hegemônico não consegue responder às atuais demandas, pois esse se baseia na exclusão do sujeito que está refletindo sobre a sua realidade. É preciso o retorno do sujeito, pois quando se observa um fenômeno sempre entra um componente subjetivo. Nessa nova visão a transformação dos princípios fragmentados se torna eminente e a aproximação dos mais amplos campos do conhecimento nos direciona ao caminho da transdisciplinaridade.

Nicolescu (2000) descreve que o principal objetivo da abordagem transdisciplinar na educação, é a busca por uma cultura, um eixo transdisciplinar, onde o foco primordial é a busca de uma compreensão de mundo mais ampla, global e interativa. Assim o destaque que segue é bem representativo com relação à reflexão desenvolvida por um dos participantes:

“...Para que uma EA seja crítica e emancipatória é necessário primeiramente desenvolver o exercício de fazer leituras críticas da realidade que nos cerca, para que assim possamos reconhecer a nossa influência dentro das várias esferas ambientais, natural, social, cultural, econômica, política, etc. Estamos falando de uma educação integral, que busca contemplar os vários aspectos que constituem o indivíduo que são aqueles que acabamos de citar.”(Projeto 4)

A transversalidade é uma proposta integradora, não repetitiva, que contextualiza a problemática formulada pelas pessoas como indivíduos e como grupo. A diferença entre as disciplinas tradicionais e os temas transversais é que estes últimos possuem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, incidindo nos valores pessoais e globais, que contribuem para o desenvolvimento integral da pessoa. Segundo Nieves et

al (2002:16) “Transversal representa o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados. É símbolo de inovação, de abertura da escola para a sociedade”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também alertam para a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringí-las à abordagem de uma única área.

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (PCNs, 1997:42)

A transversalidade extrapola o tema transversal, pois pode acontecer no currículo escolar na forma de projetos, espaços curriculares interdisciplinares e na atuação em área curricular específica de cada professor. Para Catalão:

A transversalidade na prática educativa de EA estabelece uma ponte entre os conhecimentos sistematizados, a vida cotidiana e a ação transformadora dos homens no meio ambiente. Uma pedagogia de abordagem transversal articula procedimentos, competências, habilidades, valores e conceitos necessários ao desenvolvimento de uma ecopedagogia ativa e participativa em benefício da sustentabilidade da vida planetária, promovendo uma compreensão abrangente dos conhecimentos e maior implicação dos indivíduos na própria aprendizagem. Ela propõe ainda um trabalho de formação que faz interagir o grupal e o individual, os saberes e as habilidades das comunidades com o conhecimento científico e as tecnologias ambientais apropriadas ao desenvolvimento econômico sustentável. (2009: 262)

As ações dos estudantes da UnB dentro das escolas, tanto no projeto 3 e principalmente no 4, eram planejadas e executadas tendo como uma das suas referências a abordagem transversal proposta nos PCNs, o que promoveu uma formação coerente e transformadora para todos os envolvidos no processo.

“...os momentos do projeto serviram tanto para os alunos monitores quanto para os professores[...]como um momento único de possibilidades e desafios no trabalho com temas ambientais e mostrou que é possível se fazer um trabalho articulado nesta área[...].”(Projeto 5)

Ter a consciência sobre como trabalhar na perspectiva transversal facilita a relação entre as diferentes áreas que compõem o currículo, ou seja, no currículo transversal as matérias se complementam e dialogam entre si. É nesse âmbito de trabalho, a partir dos projetos curriculares e educacionais, que podemos falar verdadeiramente de transversalidade, porque evidenciam os elementos que são comuns e complementares em todas as matérias (Nieves et al. 2005:19). Nesse sentido os

conteúdos atitudinais não podem estar desconectados dos conceituais, pois as atitudes só são desenvolvidas a partir de fatos, situações ou fenômenos.

O fato de atravessar as disciplinas refere-se tanto às atitudes quanto aos procedimentos e conceitos e, dada sua importância, não podem ser contemplados de maneira voluntária, casual ou parcial, mas devem ser adequadamente escolhidos, seqüenciados, desenvolvidos e avaliados. (Nieves et al. 2005:21)

“...Aprender a lidar e refletir sobre as dificuldades de um espaço relacional me instrumentalizou para o fazer pedagógico. Visto que, em muitas situações vividas nesta prática fui exigida a circunstanciar problemas[...]Assim, lidar com a realidade é lidar com o complexo e tal percepção tornou minha prática mais e mais transdisciplinar.”(Projeto 5)

Dessa forma a transversalidade se coloca como princípio educativo que leva os seus seguidores a transformação pessoal de conceitos valores e práticas.

6.1.3 - Categoria 3: Prática de Estágio e Relações Humanas

A prática de estágio é um processo que implica na articulação entre teoria e prática, no âmbito da contextualização de ação-reflexão-ação, desenvolve o olhar observador e a escuta sensível, incentivando que o estudante assuma postura de pesquisador da sua própria prática, nessa perspectiva a intervenção educativa se torna formativa e transformadora de educadores e educandos. No estágio, o estudante se envolve progressivamente com a docência desenvolvendo capacidade crítica e dialógica de negociação e tolerância à frustração, expandindo suas possibilidades de vivenciar as diferenças, elaborar e superar as contradições, negociar espaços de atuação e construir soluções criativas.

“Compreendi que o ambiente de atuação de um projeto sofre mudanças e que o pedagogo deve estar apto a lidar e aprender com as mesmas. Nem sempre o que planejamos dá certo, mas isso não significa que por não ter saído conforme o planejado deu errado, apenas outro caminho foi traçado. Conseguimos alcançar nossos objetivos iniciais mesmo frente a grandes mudanças e desencontros e esse foi o nosso principal desafio e aprendizagem.” (Projeto 5)

Uma educação que seja capaz de lidar com os conflitos da vida, ou até mesmo de resolvê-los de maneira pacífica, é uma educação que atua desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade. Se a relação pedagógica acontece num contexto participativo com objetivos e projetos em comuns, os preconceitos e a hostilidade tendem a desaparecer e dar lugar a cooperação. Essa forma de conceber a relação educativa fica evidenciada no trecho abaixo das produções do PAME.

“Uma etapa que consideramos muito importante para realizar o diagnóstico socioambiental dos alunos foi o tempo de observação, e a nossa própria sensibilização exercício que realizamos em conjunto com a nossa orientadora que precedeu o planejamento das atividades. Fomos convidados a nos remeter à nossa infância, lembrar como éramos quando estávamos na idade de nossos alunos agora, a fim de nos conscientizarmos que antes de sermos professores também fomos crianças cheias de expectativas e fantasias que permeavam o nosso imaginário infantil.” (Projeto 5)

A educação ambiental, aqui evidenciada, tem seu foco de atuação na transmissão de conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e em levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres vivos do planeta. Só assim estaremos formando cidadãos verdadeiramente capazes de pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Sobre este aspecto o seguinte trecho é bem ilustrativo.

“Outro ponto que gerou um aprendizado foi a própria relação pedagógica estabelecida com os alunos, que foi entendida numa perspectiva em que todos são sujeitos deste processo; a interação com a professora facilitou o desenrolar do trabalho, visto que esta além de ceder o espaço em suas aulas, também interagia nas atividades...”(Projeto 4)

Trabalhar em conjunto com projetos faz com que os sujeitos envolvidos ultrapassem as rotinas individuais e passem a valorizar aquilo que é comum, dessa forma a participação de professores, estudantes e estagiários em projetos comuns podem dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura de todos.

“No decorrer de todo o processo tive facilidades de integração com a turma e algumas dificuldades com o controle de disciplina, aos poucos fui me adaptando com os alunos e eles com a minha pessoa, fiquei realizada e satisfeita com o resultado final, foi uma experiência muito rica para minha graduação.” (Projeto 4)

O ser humano, para poder viver e conviver, precisa aprender a compartilhar, a cooperar uns com os outros, a cuidar de si e dos que o cercam, e segundo Moraes (2003) esses são aspectos fundamentais à sobrevivência física, mental e emocional do ser vivo. A concretização destes aspectos pressupõe acordos, cooperações, ações coordenadas, consensos estabelecidos, aceitação, compartilhamento, entendimento, solidariedade e parceria para que se possa viver e conviver de uma maneira mais harmônica com o meio onde se atua e com as pessoas e seres vivos que também estão inseridos neste meio. A prática de estágio vivenciada pelos sujeitos aqui analisados vai ao encontro dessa concepção de relação entre seres vivos. Aqui também é oportuno trazer as palavras de Paulo Freire (1996) sobre a questão da disponibilidade das pessoas para a compreensão do lugar vivido, principalmente nos espaços educativos; ele nos diz é a partir “da minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança”, e que “é impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também a segurança fora do risco da disponibilidade.” No destaque abaixo é visível que a prática do estágio levou os participantes a vivenciarem esse cuidado nas relações estabelecidas ao longo do processo de formação.

“Consegui superar desafios e desenvolver um planejamento satisfatório, para mim e para o aprendizado dos alunos, a professora titular da sala em algumas situações me deu apoio no controle do comportamento da turma, me orientou em algumas atividades e me deu total liberdade e independência para realizá-las.” (Projeto 4)

A teoria autopoietica diz que amar é abrir um espaço para que as interações surjam na relação com o outro que se concretizem “biologicamente presentes no espaço aberto à intimidade, à igualdade, à confiança e à estima, sem que haja negação ou exigências descabidas”. (MORAES, 2003:268). Das relações estabelecidas entre professores e estagiários é possível perceber que o espaço de interação era permeado pelo compartilhamento das responsabilidades.

“A forma como a professora trabalha em sala me ajudou muito pois me dava liberdade com a turma e, ao mesmo tempo, se apropriava dos temas que eu propunha trabalhando-os em outros momentos.”(Projeto 4)

A autora ao condensar as idéias de Maturana e Varela consegue nos esclarecer que o amor nada mais é do que uma emoção que se transforma em um sentimento ao perdurar no tempo, e que se traduz em um modo de conviver, de relacionar-se com os outros seres vivos, isso sob o ponto de vista biológico. Com relação ao ponto de vista

social, ela nos coloca que o amor, somente se constitui a partir da aceitação do outro, do respeito, da tolerância e da confiança. Portanto sem essas condições não existe “o espaço das interações humanas sociais e não se conservam as condições para a convivência social.” (MORAES, 2003: 269) No destaque abaixo podemos inferir que a relação interna do grupo de estagiários, tanto nos planejamentos como na execução das ações, era a base para a convivência social nos espaços escolares.

“Verificou-se que essa forma de estagiar, em dupla, proporcionou um melhor andamento do trabalho em sala de aula, pois enquanto uma pessoa estava na coordenação, a outra podia observar, mais de perto, a realização da atividade pelos alunos, como o objetivo de fazer uma avaliação informal e processual que permitisse uma reorientação, no momento da observação da prática pedagógica.”(Projeto 4)

O estágio em dupla foi uma inovação das atividades desenvolvidas no âmbito do PAME, o fato é que o número de estagiários, em alguns casos, era maior que o número de turmas que a escola oferecia. Portanto as intervenções e práticas na sala de aula passaram a ser executadas por duplas de estudantes da Pedagogia, que elaboravam e planejavam suas ações num forte espírito de cooperação e colaboração. O resultado desta experiência mostrou que em dupla o atendimento às necessidades pedagógicas dos estudantes, acontece de forma mais eficaz e concreta, visto que enquanto um dos estagiários estava de fato fazendo a aula com as crianças, o outro podia observar e até fazer avaliações para o melhoramento ou aperfeiçoamento das ações desenvolvidas.

O estágio em dupla com o revezamento na função docente e o planejamento conjunto promovem uma relação de complementaridade entre os estagiários, uma relação de reciprocidade que evoca o que Maturana denomina biologia do amor.

Maturana (1998) explica que usa a palavra amor porque é a palavra que usamos na vida cotidiana para nos referirmos à aceitação do outro. Ele nos diz que as relações que chamamos de sociais são impregnadas pela emoção e que essa emoção nos permite aceitar o outro como legítimo outro na convivência. Porém ele ressalta que nem todas as relações humanas são do mesmo tipo, isso porque vivemos nossos encontros sob distintas emoções, que constituem diferentes domínios de ações, ou seja, só terei uma relação social se as minhas relações com o outro se derem na aceitação do outro como um legítimo na convivência e, portanto, na confiança e no respeito. Essa compreensão

de relação humana emerge da experiência vivida no PAME e se evidencia nas falas dos seus integrantes:

“Nós, estagiários, estávamos bem integrados.[...]planejamos e trabalhamos juntos nas atividades, ouvindo e dando conselhos para o desenvolvimento do trabalho.”(Projeto 4)

Assim, também de acordo com Maturana (1998) entendemos que os seres humanos não são o tempo todo sociais. Sem ações de aceitação recíproca não somos sociais. “Entretanto na biologia humana o social é tão fundamental que aparece o tempo todo e por toda parte.” Dessa forma é possível perceber que as relações estabelecidas no âmbito do PAME tinham e têm essa compreensão de reconhecimento do outro na relação vivenciada. Isso aparece tanto na relação entre estagiários e professores das escolas de atuação como entre o grupo de estagiários de planejavam e executavam as ações de forma coletiva. O curioso é que mesmo sem os estudantes saberem, eles praticavam a biologia do amor em suas ações e isso fica claro nas falas que se seguem, onde a troca, o reconhecimento e a aceitação do outro emergem com força.

“... vimos neste estágio uma oportunidade única que nos abriu portas e nos mostrou os vários caminhos que podemos percorrer em nossa atuação profissional enquanto pedagogos e também, enquanto educadores ambientais.” (Projeto 4)

Dessa forma, as unidades de significado agrupadas nesta categoria nos mostram que a experiência vivida pelos participantes do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica propiciou a emersão de novos potenciais de relação. Isso se confirma na análise dos questionários e da Roda de Conversa, que o enraizamento dessas práticas se deu de forma complexa e constante em todo processo de co-formação e eco-formação do PAME.

6.1.4 - Categoria 4: Práxis Pedagógica

Em consonância com a categoria anterior “Prática de Estágio e Relações Humanas”, emergiu da análise a categoria “Práxis Pedagógica”. Ambas as categorias são complementares, visto que na prática de estágio é que o educador em formação começa a elaborar a sua reflexão sobre os conceitos estudados em sala de aula e a

vivência nos espaços educativos formais os quais ele se insere nesta etapa da sua formação.

Entendemos práxis a partir da definição de Barbier (2002), como um processo de transformação do mundo pelo homem engajado e do qual ele é um dos elementos que compõe o todo. Este autor nos apresenta a pesquisa-ação, que é a ciência da práxis e que utiliza múltiplas técnicas na coleta de dados (diário de bordo, análise de conteúdo, registro audiovisual), estes são considerados dispositivos de pesquisa que possibilitam a reflexão da ação do sujeito implicado na sua escolha. E é nesta perspectiva que os trabalhos desenvolvidos no âmbito do PAME acontecem.

A pedagogia defendida nesta pesquisa busca articular prática e reflexão. Acreditamos que fazer pedagogia é por em prática a teoria e é descobrir e inventar estratégias de transformação social. A pedagogia se realiza de forma essencial na unidade entre teoria e prática e pode ser considerada a teoria da práxis.

“Apesar de acreditar na expressão ‘a teoria ilumina a prática’, muitas vezes tive que concordar com a frase que certa vez ouvi de um jornalista na TV, disse ele: ‘na prática a teoria é outra’.” (Projeto 4)

A prática de estágio também retroage iluminando ou negando a teoria. A criatividade docente emerge de uma reflexão sobre a prática encarnada em uma inteligência intuitiva voltada sobre a própria experiência.

Dentro desta ótica da relação constante entre teoria e prática acreditamos que o educador é aquele que se descobre e por isso emerge junto com seus educandos do mundo vivido. Gadotti (2000) nos diz que “educar é tornar-se pessoa”. O autor também nos diz que “não se pode ensinar a outras pessoas a maneira de ensinar [...] o único aprendizado que influencia significativamente o comportamento é o aprendizado autodescoberto, auto-apropriado.”

“...pude ver a forma como as crianças aprendiam. Contavam suas experiências em cada oportunidade. Foi através desses relatos que me mantive atenta para inserir as questões ambientais. Tudo é muito prático e necessita de repetidos exemplos.” (Projeto 4)

A formação de educadores no PAME concebe a escola como um espaço de crítica e criatividade fazendo do espaço educativo formal um espaço competente e

comprometido com a mudança social, neste sentido entendemos que o professor é agente de reprodução social e também é agente da contestação e da crítica.

Gadotti (2000) defende uma pedagogia da comunicação, “fundada numa concepção de homem em que tanto o aluno quanto o professor são entes inacabados. Portanto, ambos precisam um do outro [...]”. Ou seja, o professor não molda seus alunos, mas sim os instiga a descobrir e a trilhar um caminho próprio.

“...Acho que essa observação e atuação em outra localidade foi importante para termos uma noção mais realista da educação do DF. É sair do ‘ideal/utópico’ que se passa através da teoria para a realidade concreta de uma escola com problemas e dificuldades.” (Projeto 4)

Aqui podemos inferir a idéia da pedagogia do conflito, apresentada por Gadotti (2000), que é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito. Numa sociedade em conflito como a que vivemos o educador deve ser crítico e revolucionário e o seu papel seria o de inquietar, incomodar, perturbar. A pedagogia do conflito pode ser considerada a base para a ação pedagógica sempre na busca de um aprimoramento do próprio existir humano social. “A partir desse elo fundamental, que não pode ser perdido de vista, é que a prática educativa pode ter um sentido realmente revolucionário.” (GADOTTI, 2000:129)

“É fundamental que um educador faça esse exercício diariamente, que comece a sua interpretação de mundo a partir de si, anotando suas reflexões em um diário de bordo para que possa fazer uma auto-avaliação do seu trabalho, na busca de se situar nas várias realidades ambientais em que está imerso, procurando assim, o seu papel de intérprete de mundos.” (Projeto 4)

Dessa forma entendemos que a tarefa do educador, nesta sociedade, é a de criar condições objetivas que favoreçam o aparecimento de um novo tipo de pessoas: solidárias, organizadas, capazes de superar o individualismo. “No contexto da dominação política e da exploração econômica capitalista, o papel do educador revolucionário é um papel contra-hegemônico.” (GADOTTI, 2000:121)

Neste sentido a formação de um educador competente não é suficiente. Por isso as atividades do PAME têm como norte orientador que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político com a classe social onde ação está sendo desenvolvida, na busca de uma resposta coletiva pela prática político-pedagógica, aqui é importante ressaltar que a coerência se torna uma categoria básica da pedagogia.

Jacques Ardoino (2003) diz que a sociedade compreendida a partir da dialética social e da relação equânime entre ser humano e natureza, imprime uma teoria pedagógica e política do conflito e funda uma análise contraditória dos fenômenos de autoridade e poder. E ele completa dizendo que esse “é precisamente um dos papéis urgentes e eminentes desta educação por vir, preparar o homem para aceitar as contradições para trabalhá-las.”

6.1.5 - Categoria 5: Transformação pessoal

Nesta categoria entendemos que a transformação pessoal passa pela participação e engajamento nas ações propostas. Entendemos também que participar é se relacionar com os outros que compõem o mosaico onde a ação está sendo desenvolvida, neste sentido Guareschi (1998) nos diz que “relação é uma realidade que para poder ser necessita de outra, senão não é.” Sendo assim a interpretação que os grupos fazem a partir deste conceito de relação só pode uma análise aberta, que deixa espaço para mudanças, que implica relatividade e que está o tempo todo se transformando.

“As práticas ambientais me trouxeram uma nova visão de vida. Precisei mudar meus valores e minhas atitudes, precisei me sentir comprometida com o ideal de sociedade que caminha em harmonia com o cosmos para poder trabalhar com as crianças. Também meu conceito de educação foi modificado. Hoje vejo que a fragmentação do ensino representa um déficit na formação integral do sujeito. A idéia central que precisa ser passada, não apenas no contexto escolar mas em qualquer outro, é a interligação entre os seres e a responsabilidade individual de cada um no todo, que a relação que estamos tendo com o meio natural é insustentável e, que se for mantida acabaremos por aniquilar a nós mesmos.” (Projeto 5)

Guareschi (1998) ainda nos fala do filósofo Agostinho de Hipona que para designar a concepção de ser humano utiliza o conceito de pessoa. E para ele pessoa é relação, ou seja, alguém que é um, mas ao mesmo tempo não pode “ser” em completude sem “os outros”; para “ser” ele necessita intrinsecamente dos outros. O trecho a seguir demonstra bem o senso coletivo vivido nos espaços educativos do PAME:

“A troca de experiências e conhecimentos acrescentou muito na minha formação pessoal e profissional, ajudando no afloramento de minha sensibilidade e no aperfeiçoamento de meu olhar sobre o mundo.” (Projeto 5)

Dessa forma também podemos dizer que não há participação sem subjetividade. Sawaia (2001) destaca que “ambas (participação e subjetividade) são fenômenos da mesma substância, de forma, que para mudar a qualidade da participação, é preciso mudar a ontologia da subjetividade.” O ser humano existe e se relaciona a partir das mediações sociais que vive, assim o destaque abaixo é bem representativo dessa transformação pessoal,

“O curso de Pedagogia transformou meu olhar não só para as questões educacionais como para as questões sociais. Quero praticar o que aprendi, sem medo de errar, buscando sempre novas formas de ser e estar no mundo. E também viver o suficiente para ver o mundo ecologicamente alfabetizado, uma sociedade justa e igualitária que mantenha uma relação harmoniosa com o nosso planeta.” (Projeto 5)

Fica claro então, que o sujeito é uma força psicológica e que é afetado pelas relações que estabelece, é o sujeito do afeto e da paixão, que sente e interpreta o mundo nas diferentes formas de participação. É importante ter em mente que a participação é determinada pelos modelos dominantes de participação social, mas, segundo Sawaia (2001) “é organizado num contexto de subjetividade como experiência existencial, impregnada de emotividade.

“O trabalho com educação é mágico, com educação ambiental é motivador. Para muitos a sociedade que almejamos não passa de uma utopia...mesmo assim ainda tenho esperança de que um outro mundo é possível.” (Projeto 5)

Só participamos quando algo, dentro ou fora de nós, nos instiga a isso. É o sentimento de compromisso que nos leva à participação e com ela nos colocamos em relação com os outros, construindo assim uma dinâmica de troca, crescimento e transformação interna e externa. O fundamento do PAME é proporcionar aos seus participantes a visão ampla de interpretação do mundo vivido com a intenção de que esses sujeitos se tornem capazes de decidir pelas suas próprias vidas, com responsabilidade social. O destaque abaixo evidencia o compromisso com as práticas vivenciadas:

“O curso transformou meu olhar sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre as políticas, sobre a educação. A partir de tudo que estudei e vivi nesse período, meu interesse por atuar na área educacional cresce a cada dia.” (Projeto 5)

Nesta categoria podemos, também, perceber que a acumulação de informações, experiências e conhecimentos vivenciados no PAME se constituem no capital simbólico com o qual os seus integrantes poderão trabalhar no futuro, ou seja, construiu-se o

acervo cognitivo-afetivo com o qual se lidará com o amanhã. O mote de ação no projeto busca a modificação dos sujeitos a partir da interação vivida no grupo.

Falar de emoções e afetos, de pensamentos e projetos, de valores e julgamentos, é falar de um mundo de símbolos, imagens e registros que se formam nos indivíduos e que permite que eles se reconheçam como o que são e internalizar esse reconhecimento proporciona a transformação pessoal de cada participante. Aqui se torna oportuno trazer as palavras de Bock & Gonçalves (2005), “as experiências individuais são possíveis apenas a partir das relações sociais e do espaço da intersubjetividade, e que estes têm existência e determinação material e histórica.” O simbólico tem o poder de unir o que está separado, razão e emoção, conhecimento científico e senso comum. O simbólico rompe a dicotomia.

“Termino o curso de Pedagogia com mais dúvidas que quando entrei! O que vivi neste período transforma o que sou e o que faço. É certo, pois que em qualquer área que vier a atuar, meus pensamentos e ações estarão influenciados pelo cenário maior do que aprendi no curso.” (Projeto 5)

Também é possível inferir desta categoria que no PAME o sujeito é compreendido a partir de uma perspectiva dialética e histórica e que reconhece a contradição da realidade onde atua buscando a superação e a transformação desta realidade. Dessa forma entendemos que a subjetividade não está predefinida em cada indivíduo, mas sim se configura como algo que vai se formando e que está sempre em processo de construção. Em se falando de subjetividade é preciso ter em mente que estamos todos juntos construindo as possibilidades de ser de cada um. Bock & Gonçalves(2005) nos dizem que “ao atuarmos no mundo, fazendo isso em conjunto com outros seres humanos vamos, assim, construindo um mundo que é coletivo, coletivo no sentido de que contém as humanidades de todos que ali estão ou estiveram.

“...Considerarei essa experiência muito produtiva e de grande valor na minha formação, a qual foi muito enriquecida com todo o grupo e com as atividades realizadas. Foi uma experiência realmente sensacional.” (Projeto 5)

Barbier (2002) explica que o desenvolvimento coletivo supõe que nem tudo está previsto ou assegurado, exceto a crença em um crescimento do ser humano, tanto no plano individual como no grupal. O autor também fala do efeito de co-formação dentro do grupo que trabalha junto, ele fala de uma atitude respeitosa na lógica da troca simbólica do dar/receber/devolver. O indivíduo não vai imediatamente dar o seu saber,

mas ao acolher o dos outros com os quais está trabalhando, ele se torna paciente e respeitoso do espaço mental e socioafetivo de outrem.

Assim podemos dizer que as atividades desenvolvidas no PAME reconhecem a subjetividade de seus participantes como uma possibilidade de transformação, que reconhece que os indivíduos são como são, mas que poderiam ser diferentes, inclusive em sua subjetividade.

*“Assumir o papel de pesquisadora aguçou o meu olhar para as especificidades, para a realidade, de forma que essa seja constantemente problematizada, de forma que seja entendida como dinâmica e mutável.”
(Projeto 5)*

O trabalho com educação é um eterno aprender e ensinar, ou apropriar-se e exteriorizar-se, dessa forma o sujeito que se envolve num trabalho de educação transforma e é transformado, concede significados e interpreta. Aqui com a ajuda de Hernández (2005) é possível inferir que “uma postura de construção da subjetividade alternativa à dominação autoritária seria aquela de construção de autonomia, compreendida no sentido da possibilidade real de participar da formulação e do controle das decisões, e de desfrutar, de modo igualitário, de todas as oportunidades e bens sociais.”

“Ao término dos trabalhos realizados ao longo desse semestre acredito eu o saldo obtido foi bastante positivo. As experiências vivenciadas puderam proporcionar um crescimento que não foi meramente acadêmico, mas, sobretudo, humano.” (Projeto 4)

Guatarri (1986) defende a idéia de que no mundo capitalista a subjetividade é produzida por “sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instancias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo.” Entendemos que a partir do momento em que consideramos a produção de subjetividade, esta passa a ser a matéria-prima para transformação dessas forças de reprodução. O autor nos alerta que a produção da subjetividade não funciona apenas no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, na maneira de perceber o mundo, de se articular na rede social onde está inserido. Dessa forma os processos de constituição de uma subjetividade coletiva, não é resultado da somatória de subjetividades individuais, mais sim do confronto com as maneiras com que hoje, se fabrica a subjetividades em escala planetária.

Assim no PAME, o grupo é visto como um sistema vivo, e acreditamos, baseados em Maturana e em outros autores, que todo sistema gera seus próprios mecanismos auto-reguladores. Hernández (2005), sobre os sistemas diz que eles tendem a perpetuar esses mecanismos auto-reguladores, mesmo tendendo à entropia. Ele nos alerta que “neste ponto deve haver uma distinção entre a condição de auto-regulação como conservação e o conceito mais amplo de auto-organização e autopoiese, os quais implicam a autotransformação do sistema a partir de seu interior, para dar espaço às emergências que nele são geradas.” Ou seja, devemos compreender o indivíduo como sujeito proativo por meio de sua intencionalidade consciente.

Toda formação do ser humano deveria ser uma formação para a autonomia, para o assumir das próprias direções de vida, em vínculo com as necessidades e determinações sociais diversas e as oportunidades do contexto social. No PAME esse contexto é de um aprendizado que promove um conhecimento não somente mais sustentado, flexível e aberto ao novo e ao mutável, mas também mais legítimo, autônomo e comprometido de modo social e ético. As unidades de significado aqui destacadas nos mostram que o aprendizado desenvolvido reconhecia o espaço do diálogo, da construção coletiva do conhecimento e da ação social.

“...nos mostrou que apesar de parecer difícil e às vezes até contar com a resistência dos profissionais da educação, a EA acaba se mostrando visível e sensivelmente presente nas práticas cotidianas das escolas participantes do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica, dando sinal de que uma das suas principais vertentes se insere na insistência e no serviço ‘de formiguinha’ que é exercido pelos membros da equipe.” (Projeto 5)

“...Fazendo uma alusão a Paulo Freire, eu diria que minhas ferramentas de visão de mundo evoluíram e agora posso dar a minha contribuição para que outros também possam ter esta evolução através da educação.” (Projeto 5)

De acordo com Guatarri (1986) “a subjetividade não se situa no campo individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material.” Ele diz que a subjetividade individual resulta de um agrupamento relacional de determinações sociais, econômicas, tecnológicas, de mídia, etc.

Em nossa opinião, a consideração das potencialidades das subjetividades individual e social a partir de uma perspectiva transdisciplinar e de uma ética humanista e emancipatória, para a interpretação e transformação das situações sociais sob o

princípio de desenvolvimento da vida, constitui um eixo interpretativo apropriado para a análise desta categoria.

6.1.6 - Categoria 6: Receptividade das crianças aos temas ambientais e Afetividade

A mediação do adulto na experiência do mundo pela criança é a de tradutor dos significados, das palavras e conceitos que são absorvidas da experiência cotidiana, apontando as relações existentes entre eles e mediando a elaboração de um conhecimento que compreenda as formas de intervenção feitas pelo homem no seu ambiente natural e histórico. Segundo Hutchison (2000), os adultos precisam ser capazes de ouvir as crianças, enquanto elas esforçam-se para construir um relato narrativo de suas vidas. Os adultos precisam ser pacientes e solidários à medida que as crianças lutam para encontrar sentido no que fundamentalmente não faz sentido.

“Os alunos na primeira atividade ficaram curiosos, ainda não sabiam exatamente o que iríamos fazer.[...]Em geral demonstravam interesse, ficavam ansiosos pela nossa visita[...]Sempre que chegávamos na escola, alguns alunos iam nos cumprimentar com alegria, demonstravam um certo tipo de carinho por nós.” (Projeto 4)

Bachelard (1989) diz que na alegria dos riachos, é a água criança que fala, alegria é movimento. O mundo, a criação é movimento. O parado é morte. Considerar a alegria na escola é perceber que as crianças são alegres e que é aí que podemos transformar cidadãos. Alegria na escola são as águas que não podem ser detidas, porque estão num processo de auto-criação.

Incorporar o campo afetivo na experiência educacional promove o crescimento social e desenvolvimento saudável do autoconceito. As pessoas são movidas a fazer alguma coisa, porque se sentem responsáveis. Dohme (2009) nos diz que situações onde as crianças ou jovens percebam que podem contribuir para mudança da situação, são atividades fundamentais para desenvolver o sentimento de responsabilidade.

“As crianças pareciam gostar muito das atividades e eu gostei muito da experiência. Acredito que foi de aprendizado mútuo no que se refere a temas ambientais e as relações estabelecidas.” (Projeto 4)

Desta categoria podemos inferir que as atividades desenvolvidas ao longo do projeto são trabalhos que tanto informam a mente quanto envolvem o coração, e dá uma importância significativa da afetividade nas relações humanas estabelecidas. Essa estratégia aparece como eficaz, pois proporciona experiências e instrumentaliza os participantes a darem continuidade nas ações no futuro.

“É impossível listar o aprendizado durante a realização dos projetos. Foi uma verdadeira experiência de vida, inovadora e acima de tudo gratificante.” (Projeto 5)

É importante ressaltar que grande parte das atividades desenvolvidas pelos estagiários nas escolas de atuação, eram atividades que muito diferentes das normalmente utilizadas pelos professores regentes. Todos os espaços da escola eram aproveitados nas ações e as atividades fora de sala permitiam o desenvolvimento de um potencial pedagógico que ampliava a função de alteridade natural das crianças.

“A criança antes de ser alfabetizada formalmente, aprende informalmente sobre o ambiente que ela vive. Por esta razão acredito que a educação ambiental de caráter inter e transdisciplinar como proposta pedagógica pode se configurar como uma extensão da aprendizagem do mundo em uma perspectiva histórica, antropológica, social, cultural, econômica e ecológica.” (Projeto 5)

Na prática docente, o princípio da autopoiese (auto-formação) exige uma metodologia que incentive os alunos produzir o próprio conhecimento. Sommerman diz que

a função docente passa a ser de facilitar diálogos com os saberes, respeitando-se a diversidade e as características de cada um dos participantes do processo educativo, aceitando-se cada aluno como um ser indiviso, com estilo próprio de aprendizagem e diferente forma de resolver problemas. (2009: 33)

Dessa forma acreditamos que as crianças se sentem incentivadas a construir seus caminhos. O professor contribui ao contextualizar o conhecimento, tornando-o vivo, articulando sujeito/objeto, ser/saber, levando o aluno a encontrar razão para aprender.

Assim as atividades planejadas e executadas pelos estudantes da UnB nos espaços escolares eram atividades que aconteciam de forma diferenciada, muitas vezes nas áreas externas a sala de aula, aproveitando o potencial dos espaços ao ar livre, com o intuito de promover uma aprendizagem mais significativa às crianças participantes. Foram desenvolvidas atividades como construção de minhocário, hortas, composteiras,

viveiro de espécies do cerrado, limpeza de margens de córregos e recuperação de matas ciliares.

6.1.7 - Categoria 7: Concepções de Educação Ambiental

A educação ambiental propõe a relação de complementaridade entre sociedade e natureza, por meio do diálogo necessário entre os diversos conhecimentos existentes, fazendo uso da racionalidade e da emoção. Busca resgatar a ética, a solidariedade e o coletivismo como alternativas possíveis para alcançarmos uma humanidade mais responsável. Neste sentido podemos falar de uma ecopedagogia que trabalha no sentido de promover a cidadania ambiental e a cultura da sustentabilidade tendo em seu fazer pedagógico a aprendizagem a partir da vida cotidiana de seus participantes. Na seguinte fala é possível perceber a vivência da ecopedagogia por um dos participantes do PAME:

“A ecopedagogia assume um papel que pretende ir além da escola, impregnar a sociedade[...]pode ser entendida como um movimento social e político, pois segue uma perspectiva que se alinha com a filosofia holística[...].”(Projeto 3)

Outra forte idéia que está na base da educação ambiental proposta pelo PAME é a idéia de interpretação. Vista não somente como decodificação ou de descoberta de sentido, mas proporcionando a possibilidade de nova leitura do mundo vivido, ultrapassando a revelação de somente um sentido no fenômeno interpretado. Na concepção apresentada por Isabel de Carvalho, “interpretação fala tanto do fenômeno interpretado quanto do mundo da vida e do universo cultural do sujeito que interpreta.”(2004:78)

“...o papel de interprete do educador. Este papel tem como objetivo de estimular os aprendizes para que realizem leituras que os conscientizem de sua condição de ‘cidadão ambiental’.” (Projeto 4)

“...cabe à educação o papel da busca de significação e do desenvolvimento pleno e saudável do ser humano. O que pode ser facilitado com a alfabetização ecológica que vem baseada no reconhecimento da conexão de todas as coisas, na contextualização do conhecimento e na compreensão dos princípios ecológicos.” (Projeto 3)

O trabalho na educação ambiental materializa um conjunto de idéias, que geram ações, visando as transformações das ordens e sistemas dominantes, constituindo um

processo permanente de educação. A incorporação da educação ambiental nos currículos acadêmicos tem a força de resgate da função social da universidade e pode se tornar mola propulsora de grandes transformações.

“A conclusão que chego é que é preciso desenvolver essas atividades no decorrer do ao letivo, como algo inerente aos conteúdos do currículo, não percebi o resultado que eu esperava, mas consigo enxergar que uma semente foi plantada e que ela há de florir.” (Projeto 4)

Uma ideia chave das atividades desenvolvidas pelo PAME é a de que não é só interpretar o mundo, mas sim buscar meios e formas de transformá-lo sempre tentando ampliar a visão humana sobre o meio onde vive e as relações que se estabelecem. Ou seja, ao longo do caminho o foco está na emancipação de todos os envolvidos no processo. Imbert (2003) nos diz que, “a emancipação é a retomada, pela práxis, de sua capacidade de produção social.” Aqui é importante distinguir práxis e prática, pois essa compreensão contribui para definição das características da ação pedagógica. Neste sentido os participantes do PAME apresentam falas impregnadas dessa busca de autonomia e participação.

“...uma prática pedagógica democrática que conduz o educando a pensar e construir seu saber de forma independente, criativa, crítica, consciente e solidária.” (Projeto 3)

Entendemos que a autonomia é um pressuposto para ação e por isso mesmo ela permeia todas as instâncias de planejamento, ação, reflexão e avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito do PAME. Acreditamos que a partir da autonomia a prática se torna realmente reflexiva. Imbert (2003) esclarece que a perspectiva da práxis é a de um fazer criador de realidades e de sentidos novos. Ele complementa dizendo que a autonomia deve ser considerada como a capacidade de o ser vivo constituir um mundo próprio (IMBERT, 2003:19).

“...penso que a escola pode contribuir muito para a transformação da sociedade no sentido de levar os indivíduos a pensar e refletir sobre a situação na qual vivem e se sentirem capazes de buscar soluções para os seus problemas, tanto coletivos como individuais.” (Projeto 3)

Uma das concepções que mais apareceram no levantamento das unidades de significado desta categoria foi a práxis, pois nesta perspectiva há a aceitação e o reconhecimento de abertura para o imprevisto, para o não-dedutível, para a criação, para a irrupção do novo e no âmbito da ação pedagógica em espaços educativos formais o

exercício da práxis emergiu como uma estratégia de transformação pessoal e ambiental dos envolvidos.

“...possibilitou várias abordagens a respeito da intervenção cultural e antropológica na natureza e estimulou a criticidade dos alunos em relação a sua interpretação sobre o ambiente onde vivem.” (Projeto 3)

Neste sentido a práxis é entendida a partir da visão que Imbert (2003) nos coloca, como a desocultação das articulações simbólicas e imaginárias da instituição. Ele esclarece que a práxis subverte o desconhecimento instituído no qual as pessoas e os coletivos perdem suas capacidades autônomas, abrindo novas saídas, um novo vir-a-ser. “Ela opera a ruptura com os laços arcaicos, as identificações acabadas, as definições definitivas.”

No coletivo PAME a práxis e as trocas de saberes são de fundamental importância, visto que é a partir delas que a autonomia dos estudantes se desenvolvia. Nos textos analisados isso aparece como um forte ponto positivo de vivência e aquisição de novos conhecimentos.

6.2 – Questionário

A escolha do questionário teve o propósito de buscar elementos da experiência que o sujeito pudesse expressar de forma direta. O uso de tal tipo de questionário está diretamente ligado ao problema de pesquisa e aos seus objetivos, é importante ressaltar que as informações obtidas por ele converteram-se em indicadores de sentido subjetivo e foram relacionados a outros contextos do desenvolvimento da própria pesquisa. A intenção deste questionário, além de fazer um primeiro contato com os estudantes, teve a função de fazer um levantamento de informações que serviram para estruturar o roteiro da Roda de Conversa.

A construção do questionário foi feita dentro da concepção de González Rey (2005) sobre os instrumentos escritos, ele diz que o questionário “representa a possibilidade de posicionar o sujeito, de forma rápida e simples, diante de indutores que facilitam o

trânsito para outros indutores diferentes e inclusive no interior de um mesmo instrumento.”

Temos consciência que o questionário não conduz a resultados concretos, mas sim representa um sistema de indutores pensados em seu conjunto para facilitar a expressão da maior quantidade de informação possível por parte do sujeito.

O questionário foi enviado a dez participantes egressos do PAME e sete foram devolvidos respondidos. Mais da metade dos questionários foi devolvido antes do acontecimento da Roda de Conversa, porém houve alguns que foram entregues no dia da Roda. O questionário era composto por seis itens para serem respondidos com o intuito de levantar a rede de significados que permeiam a formação do educador ambiental para evidenciar os valores, conceitos e práticas promovidos pelo PAME.

A seguir apresentamos a sistematização dos dados e numa segunda seção a análise interpretativa.

6.2.1 - Sistematização dos dados do questionário

6.2.1.1 - Primeira questão

O propósito desta questão era mapear o percurso dos estudantes ao longo do curso de graduação na área de Educação Ambiental da Faculdade de Educação da UnB. As informações que coletamos nos mostram que todos os participantes, menos um, cursaram alguma disciplina da área antes de ingressar no trabalho com os projetos.

O Quadro 2 apresenta a tabulação dos dados referentes à primeira questão do questionário e nos mostra que um número significativo de estudantes desenha o seu caminho acadêmico procurando a coerência e o diálogo entre as atividades desenvolvidas. Isso fica claro ao termos um número significativo de participantes que cursaram subsequentemente as fases 1, 2 e 3 dos projetos 3 e 4.

QUADRO 2: Questão nº1: Quais disciplinas do currículo do curso de Pedagogia relacionadas a educação ambiental você cursou?

Espaços Curriculares	Número de Participantes		
Fundamentos da Educação Ambiental	6		
Educação Ambiental e Práticas Comunitárias	1		
Gestão e Educação Ambiental	1		
Projeto 3	Fase 1	Fase 2	Fase 3
	5	4	3
Projeto 4	Fase 1	Fase 2	
	5	4	

6.2.1.2 - Segunda questão

A pergunta foi elaborada no sentido de levar o participante a pensar sobre a relação entre o que ele vivenciou e a sua prática atual. Ou seja, queríamos verificar o enraizamento dos valores, conceitos e práticas propostos pelo PAME. Neste sentido muitos dos participantes se colocaram e expuseram, com detalhes, como essa mudança se apresenta nos dias atuais.

As respostas desta questão estabeleceram uma relação profunda com a categoria 5 : transformação pessoal, da análise dos documentos do PAME. Isso nos mostra que o trabalho realizado no âmbito da subjetividade alcança os resultados esperados de forma clara e evidente. Se a educação ambiental procura, em primeiro nível, promover a transformação do sujeito na sua relação com o meio onde vive essas duas categorias nos mostra que sim, este objetivo é contemplado pelas atividades do PAME.

QUADRO 3: Questão nº 2: Que mudanças aconteceram em você que podem ser relacionadas ao seu contato com as disciplinas/projetos de educação ambiental? O que isso significou para sua formação?

Questão	Respostas
<p>Que mudanças aconteceram em você que podem ser relacionadas ao seu contato com as disciplinas/projetos de educação ambiental? O que isso significou para sua formação?</p>	<p>“A partir das leituras e outras vivências, pude perceber a forte ligação que temos com a natureza e com outros seres vivos. Estas experiências foram bastante significantes na minha vida, visto que modifiquei muitos hábitos que vinha tendo, mas não eram compatíveis com uma vida sustentável: passei a tomar banhos menos demorados, passei a utilizar os dois lados do papel e destinar os que não têm mais uso para a reciclagem, parei de usar descartáveis, fizemos uma composteira em casa e passamos a separar o lixo orgânico do seco em casa, entre outros...” M. B. R.</p> <p>“Para minha formação, estas experiências foram de grande relevância. Passei a usar a teoria nas minhas práticas diárias, faço parte de trabalhos socioambientais que buscam a sensibilização, mobilização e ação de comunidades...” M. B. R.</p> <p>“O contato com as disciplinas/projetos despertaram em mim uma visão mais sensível para as questões ambientais. Simples mudanças de hábitos como demorar menos tempo no banho e reaproveitar coisas que seriam jogadas no lixo, começam a fazer parte da minha rotina. Além disso, sempre que o assunto é tratado, seja pela mídia, ou mesmo nas conversas informais com os amigos, de alguma forma sinto-me inclinado a opinar e/ou refletir sobre o assunto.” W. L. O.</p> <p>“Ampliação dos conhecimentos pertinentes aos projetos ambientais e a conscientização da importância dos mesmos. Essencial na minha formação, pois confirmou tudo o que creio como ser humano crítico, reflexivo e capacitado para prosseguir neste trabalho urgente para o nosso planeta.” C. R. C. A.</p> <p>“Mesmo antes do projeto tinha preocupações ambientais, mas certamente as atitudes e princípios que tenho hoje foram intensificados e melhor embasados por minha participação no projeto. Tais atitudes se manifestam no cuidado ao escolher produtos no supermercado, atenção ao lixo doméstico, redução de consumo de energia, água, papel, embalagens,...” C. F. A.</p> <p>“Mudanças de hábitos diários, como alimentação mais sustentável da família, redução do consumo de produtos desnecessários, preocupação com o destino de resíduos, com o transporte individual, com a poluição gerada no trânsito no dia-a-dia,</p>

	<p>redução no uso de água, reutilização de água em casa para descarga, mais respeito às opiniões divergentes, valorização de experiências em grupo, busca de lazer mais alternativo, dentre outras. Tais mudanças significaram uma busca contínua por conhecimentos relacionados a uma forma de vida harmônica com o meio, de vivências e experiências em grupo que proporcionem olhares mais sensíveis com os acontecimentos diários.” C. P. A.</p> <p>“Pude perceber o desenvolvimento de uma sensibilidade e visão de pertencimento ao meio ambiente, significando na minha formação uma maior responsabilidade perante a educação e mudanças no planeta.” R. M. C. R.</p> <p>“Uma maior percepção em nível da transdisciplinaridade na pedagogia.” E. C.</p>
--	--

6.2.1.3 - Terceira questão

Nesta questão percebemos que as respostas ficaram muito descritivas e por isso sentimos a necessidade de ampliar essa reflexão na Roda de Conversa. Dessa forma desta questão emergiu um dos pontos orientadores para a conversa com os egressos. Como a análise da roda de conversa compõe a próxima seção desta pesquisa achamos por bem não ampliar essa reflexão nesta seção.

QUADRO 4: Questão nº 3: Que atividades você desenvolveu no âmbito do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica. Qual foi mais significativa?

Questão	Respostas
<p>Que atividades você desenvolveu no âmbito do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica. Qual foi mais significativa?</p>	<p>“educação ambiental ecopedagógica e o projeto Reciclando o Cotidiano” E. C.</p> <p>“As atividades que considero mais significativas, até mesmo pelo envolvimento de todo o grupo, foi quando foi construído o tanque de captação de água da chuva e quando foi construída a espiral de ervas e reformado o jardim.” M. B. R.</p> <p>“Participei de trabalhos de observação e</p>

	<p>intervenção numa escola da Granja do Torto – DF, e desenvolvi um trabalho de pesquisa na comunidade em que moro. Acredito que a experiência na escola foi mais significativa.” W. L. O.</p> <p>“Projeto na nascente do Palha e na escola de Nova Betânia, sendo a primeira mais significativa.” C. R. C. A.</p> <p>“Plantios, minhocário, reciclagem de papel, atividades com desenhos e estórias com as crianças...” C. F. A.</p> <p>“Todas as atividades foram significativas, influenciaram o meu modo de vida, contribuíram para minha eco-formação pessoal, profissional e pedagógica, favoreceram uma compreensão mais holística da relação professor-aluno no exercício constante da práxis e uma visão mais ampla de como vivenciar a teoria.” C. P. A.</p> <p>“Ambas as atividades foram significativas, pelo fato de trabalhar com crianças que moram em comunidades rurais e em sua maioria de baixa renda, realidade essa que nos faz abrir os olhos para duas questões importantes: sociais e ambientais.” R. M. C. R.</p>
--	--

6.2.1.4 - Quarta questão

A quarta questão buscou evidenciar a relação entre as aprendizagens adquiridas no âmbito do PAME e atual prática profissional dos participantes. As respostas destacadas são representativas da utilização dessas aprendizagens na atuação profissional de cada um dos sujeitos pesquisados. As falas mostram como esses profissionais se diferenciam em seus ambientes de trabalho por terem uma visão ampla e complexa do processo educativo, seja ele em qual âmbito for, escola ou empresa.

QUADRO 5: Questão nº4: Que contribuições as aprendizagens decorrentes da sua atuação no Projeto Água como Matriz Ecopedagógica trouxeram para sua prática profissional?

Questão	Respostas
<p>Que contribuições as aprendizagens decorrentes da sua atuação no Projeto Água como Matriz Ecopedagógica trouxeram para sua prática profissional?</p>	<p>“Para minha prática profissional proporcionou-me pensar em maneiras mais efetivas de como trabalhar a educação ambiental na prática, e, além disso, percebi o quão diferente é quando estamos atuando de verdade. Percebi que problemas acontecem sempre, e precisamos estar preparados para eventuais casualidades. Além do que, também percebi que cada grupo tem suas especificidades e, por isso, para cada um deve trabalhar de maneira diferenciada, de acordo com a realidade na qual o grupo está inserido. Essas experiências me fizeram apaixonar ainda mais por este tema.” M. B. R.</p> <p>“Embora eu não atue na área da educação, as aprendizagens decorrentes do projeto têm influência na minha prática profissional. A experiência fez com que eu passasse a ter um olhar mais atento para fatores ambientais que estejam relacionados às situações emergenciais para as quais eu sou acionado.” W. L. O.</p> <p>“Como trabalho em área de capacitação profissional, este projeto trás a consciência da responsabilidade social e ambiental e de como articular o objetivo do meu trabalho e o respeito à vida dos seres humanos.” C. R. C. A.</p> <p>“Até o ano passado as contribuições restringiam-se às minhas práticas individuais, mas neste ano, que estou atuando em uma escola como professora de uma turma de terceira série, essas atitudes são melhor disseminadas. São atitudes importantes para a formação das crianças tanto no exemplo que vêm em mim quanto no conhecimento da situação ambiental do planeta e nas atitudes que podem tomar em diferentes contextos.” C. F. A.</p> <p>“As contribuições do projeto para minha eco-formação profissional foram muitas, favoreceram o olhar mais sensível e crítico-reflexivo sobre o ciclo da vida e suas interações, as experiências no projeto possibilitaram o entremear entre os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula e a proposta de uma educação ambiental crítica e emancipatória no contexto dos meus alunos e do meu também, favoreceram mais autonomia para trabalhar os conteúdos em sala de aula, ou em outros ambientes a fim de despertar o sentido para a vida. Passei a enxergar as relações com lentes diferentes, compreendi que nós somos o ambiente, somos seres interdependentes, complexos, envolvidos em uma rede de incertezas. Passei a</p>

	<p>compreender que o caos, o conflito e as incertezas são inerentes ao meu cotidiano profissional.” C. P. A.</p> <p>“Atualmente exerço a profissão de professora na rede particular de ensino, os princípios e valores que desenvolvi durante a minha graduação, voltados para educação ambiental, me fizeram refletir e agir de forma mais prática.” R. M. C. R.</p> <p>“Maior interatividade com pessoas das outras gerações e crianças.” E. C.</p>
--	---

6.2.1.5 - Quinta questão

A questão cinco era de múltipla escolha, onde cada participante tinha a liberdade de marcar quantos itens achasse necessários. Foram apresentados dez valores dos quais os mais marcados foram: responsabilidade, solidariedade, cuidado, respeito e sustentabilidade. O que recebeu menor número de citações foi o valor amizade. (Quadro 6)

QUADRO 6: Questão nº5: Que valores humanos e ambientais você associa à prática de educação ambiental?

Valores	Número de respostas
Autonomia	3
Solidariedade	6
Cuidado	6
Amizade	2
Respeito	6
Responsabilidade	7
Justiça	4

Espiritualidade	4
Sustentabilidade	6
Criatividade	5

Nesta questão havia um desdobramento, pedimos que os participantes destacassem quais valores tiveram maior significação na vida deles e neste aspecto as respostas foram claras, tendo a responsabilidade como o principal valor desenvolvido a partir das vivências no PAME. Outro valor que mereceu destaque foi a solidariedade. O valor referente à justiça não recebeu nenhuma marcação, como pode ser visto no quadro abaixo.

QUADRO 7: Desdobramento da Questão nº5: Quais destes valores foram evidenciados na sua participação no Projeto Água como Matriz Ecopedagógica?

Valores	Número de respostas
Autonomia	2
Solidariedade	5
Cuidado	3
Amizade	1
Respeito	3
Responsabilidade	7
Justiça	0
Espiritualidade	1
Sustentabilidade	4
Criatividade	3

6.2.1.6 - Sexta questão

A última questão do questionário era do tipo complete a frase, escolhida pela estratégia guiada pela concepção de González Rey (2005) sobre as possibilidades que um questionário aberto pode trazer para responder as questões de pesquisa. A idéia era que os participantes produzissem trechos complexos de informações que pudessem facilitar a expressão de sentido subjetivo. Entendemos o complemento de frases como um organizador de um momento macro sobre as questões que foram abordadas ao longo do questionário.

O Quadro 8 apresenta os relatos dos participantes sobre a sua vivência no PAME.

QUADRO 8: Questão nº 6: Complete a frase – O Projeto Água como Matriz Ecopedagógica foi _____ na minha formação como pedagogo (a).

Complete a frase	Respostas
O Projeto Água como Matriz Ecopedagógica foi _____ na minha formação como pedagogo (a).	“significativo, envolvente e motivador, no sentido de despertar uma sensibilização de cuidado perante o meio ambiente, pessoalmente e” R. M. C. R. “uma experiência construtiva e marcante nas descobertas contínuas de formas de convivência mais harmônicas com o próximo e com o mundo” C. P. A. “a vivência de atitudes práticas em prol da natureza, da natureza das pessoas e de compreender melhor a relação do homem com o meio em que vive. Foi nele também que tive minha primeira experiência como professora em sala de aula sendo essencial” C. F. A. “projeto essencial e insubstituível reavivando valores muito importantes para a sustentabilidade do planeta Terra e engrandecendo a” C. R. C. A. “uma oportunidade ímpar e bastante significativa” W. L. O. “parte da construção de uma consciência ecológica na minha vida, sendo assim, essencial” M. B. R. “catalisador importante de todos os conceitos de educação” E. C.

6.2.1.7 - Informações sobre os participantes

Por fim, pensamos ser interessante apresentar um perfil dos participantes do questionário (Quadro 9). Este perfil nos mostra a variedade de atuações que um pedagogo pode executar. O mais relevante aqui é perceber que mesmo dentro da diversidade existe algo em comum que une todos neste grupo de pedagogos ambientais.

QUADRO 9: Informações sobre os Participantes

Nome	Tempo de atuação no PAME	Ano de formatura	Atual ocupação profissional
E.C	6 semestres	2008	Coordenador pedagógico
M. B. R.	2 semestres	2008	Estagiária do NAA/DEX/UNB
C. P. A.	6 semestres	2008	Professora rede pública
C. R. C. A.	4 semestres	2007	Analista em Educação Corporativa
W. L. O.	3 semestres	2006	Bombeiro Militar
R. M. C. R.	3 semestres	2006	Professora rede particular
C. F. A	4 semestres	2005	Professora rede pública

A partir deste questionário foi possível elaborar cinco pontos que serviram como roteiro para a Roda de Conversa, foram eles: princípios, estratégias, manejo de sala de aula, aspectos positivos e negativos e receptividade das crianças às questões ambientais.

6.2.2 – Análise Interpretativa dos dados do Questionário

Os dados coletados com o questionário nos mostram o percurso dos participantes no curso de Pedagogia e o enraizamento de conceitos, valores e práticas ambientais disseminados pelas atividades do PAME.

Do caminho percorrido pelos participantes, apresentado na primeira questão, podemos inferir que as disciplinas da área ambiental se colocam com uma significativa e importante possibilidade do leque que a Pedagogia oferece aos seus cursistas. Podemos perceber a relação existente entre o cursar uma disciplina da área e buscar desenvolver os projetos dentro desta mesma área.

Dos oito participantes do questionário, todos cursaram pelo menos uma disciplina da área ambiental antes de cursar os projetos. Um outro aspecto observado, diz respeito à permanência dos estudantes por no mínimo dois semestres no PAME. Sendo que cinco dos participantes realizaram projeto 3 e 4 também junto ao projeto, tendo sido matriculados no projeto em uma média de quatro semestres. Isso sinaliza o envolvimento e interesse dos estudantes na área de educação ambiental e na metodologia adotada pelo PAME.

Na segunda questão buscamos investigar, e agora interpretar, as mudanças pessoais na vida dos participantes, as respostas que obtivemos evidenciaram que esses participantes não só transformaram sua relação com o meio onde vivem, mas também levaram essas mudanças para seus familiares e amigos.

“A partir das leituras e outras vivências, pude perceber a forte ligação que temos com a natureza e com outros seres vivos. Estas experiências foram bastante significantes na minha vida, visto que modifiquei muitos hábitos que vinha tendo, mas não eram compatíveis com uma vida sustentável: passei a tomar banhos menos demorados, passei a utilizar os dois lados do papel e destinar os que não têm mais uso para a reciclagem, parei de usar descartáveis, fizemos uma composteira em casa e passamos a separar o lixo orgânico do seco em casa, entre outros...” M. B. R.

“Mudanças de hábitos diários, como alimentação mais sustentável da família, redução do consumo de produtos desnecessários, preocupação com o destino de resíduos, com o transporte individual, com a poluição gerada no trânsito no dia-a-dia, redução no uso de água, reutilização de água em casa para descarga, mais respeito às opiniões divergentes, valorização de experiências em grupo, busca de lazer mais alternativo, dentre outras. Tais

mudanças significaram uma busca contínua por conhecimentos relacionados a uma forma de vida harmônica com o meio, de vivências e experiências em grupo que proporcionem olhares mais sensíveis com os acontecimentos diários.” C. P. A.

Essa percepção de mudança pessoal apresentadas nas falas destacadas vai ao encontro de algo que já foi apresentado neste trabalho sobre a transformação pessoal dos participantes. As respostas coletadas nesta questão do questionário mostram que esta transformação não só aconteceu de fato, como perdurou e se propagou ao longo da vida dos egressos. Também é possível inferir a emergência de valores e a mudança de hábitos o que pode ser interpretado como um enraizamento das práticas vivenciadas ao longo da graduação por meio do PAME.

A terceira questão apresentou quais estratégias foram eleitas como eficazes no trabalho com Educação Ambiental desenvolvido nas escolas. Sobre este aspecto os participantes listaram atividades que eles mesmos julgaram serem merecedoras de reprodução, pois alcançaram aos objetivos desejados. Dessa forma achamos que seria importante ampliar essa discussão na Roda de Conversa. Mesmo assim, com as respostas coletadas no questionário é possível perceber que os participantes consideram a experiência dentro da escola, como sendo bastante significativa para a sua formação.

“As atividades que considero mais significativas, até mesmo pelo envolvimento de todo o grupo, foi quando foi construído o tanque de captação de água da chuva e quando foi construída a espiral de ervas e reformado o jardim.” M. B. R.

“Participei de trabalhos de observação e intervenção numa escola da Granja do Torto – DF, e desenvolvi um trabalho de pesquisa na comunidade em que moro. Acredito que a experiência na escola foi mais significativa.” W. L. O.

Relembrando dados já anteriormente apresentados, podemos relacionar a questão da estratégia com a categoria: prática de estágio e relações humanas, visto que esta categoria reflete também sobre os efeitos da inserção do estudante em formação no espaço educativo formal, e os dados coletados tanto lá, como aqui, evidenciam que a proposta do PAME, articulada à organização curricular do curso de Pedagogia consegue promover mudanças significativas na formação do pedagogo.

Na quarta questão podemos ver os reflexos da formação recebida na prática profissional atual dos participantes. Os dados coletados mostram que as aprendizagens absorvidas durante os anos de graduação, contribuem para uma ação diferenciada nos

seus espaços de atuação, e também nos mostra que a experimentação de uma metodologia transversal promove no indivíduo a capacidade de refletir sobre a sua própria prática. Aqui é importante ressaltar que o PAME propõe uma “metodologia participativa que permita a apropriação de noções ambientais e a emergência de potencialidades humanas integradoras das expressões humanas culturais e naturais.” (CATALÃO & RODRIGUES, 2006:17)

“As contribuições do projeto para minha eco-formação profissional foram muitas, favoreceram o olhar mais sensível e crítico-reflexivo sobre o ciclo da vida e suas interações, as experiências no projeto possibilitaram o entremear entre os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula e a proposta de uma educação ambiental crítica e emancipatória no contexto dos meus alunos e do meu também, favoreceram mais autonomia para trabalhar os conteúdos em sala de aula, ou em outros ambientes a fim de despertar o sentido para a vida. Passei a enxergar as relações com lentes diferentes, compreendi que nós somos o ambiente, somos seres interdependentes, complexos, envolvidos em uma rede de incertezas. Passei a compreender que o caos, o conflito e as incertezas são inerentes ao meu cotidiano profissional.” C. P. A.

As experiências vivenciadas pelos participantes e aqui relatadas são incentivadoras da continuidade de trabalhos onde o diálogo entre formação-pesquisa-extensão é compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos.

A quinta questão tinha o propósito de instigar uma reflexão sobre valores pessoais e ambientais e diante dos dados encontrados podemos ampliar o olhar e refletir sobre como a educação oferecida em cursos superiores pode promover uma educação em valores significativa e efetiva, e que para isso devemos ter em mente algo que Pelizzoli (2002) explica muito bem, “as atitudes e comportamentos atuais refletem um sistema de valores que sustentou a nossa cultura, e que tal sistema está obsoleto, devendo ser substituído, com uma nova ética, nova sensibilização estética e nova relação de conhecimento.” É com esse foco que o PAME orienta suas ações, e isso fica evidenciado nas falas de seus egressos e nos valores por eles destacados a partir do questionário. O que fica mais forte desta tabulação de respostas é a responsabilidade, ela fica evidenciada como o principal aprendizado em valores ambientais que os egressos tiveram.

Para alcançar esse resultado é preciso parar não só para refletir, mas para ouvir, sentir, inserir-se na natureza, no tempo, na vida das pessoas e nas experiências mais humanas e éticas da nossa vida diária. A experiência dentro das escolas ganha força na formação do pedagogo, pois é a partir dela que o estudante começa a elaborar a reflexão

sobre a sua própria prática e com isso ele passa a ser produtor de novos conhecimentos. Pelizzoli (2002) nos alerta que “não se trata de novos conhecimentos teóricos, de informações sobre ecologia e sociedade ou coisa semelhante, mas sim de fazer as vivências desafiadoras.”

Nieves et al.(2005) aponta que educar na dimensão moral da pessoa significa educar sua autonomia, sua racionalidade, sua capacidade de diálogo, com a intenção de construir princípios e normas que orientem seu conhecimento e sua ação em sociedade, que relacione o pensar e o agir de cada ser humano. Nesta perspectiva podemos dizer que o PAME é um projeto que se compromete com essa dimensão de educação, pois a fala dos egressos evidencia a vivência e o enraizamento de valores fundamentais da educação ambiental, valores de responsabilidade e solidariedade com o outro. O PAME trabalha no sentido de uma educação transformadora tendo consciência que para mudar nossa sociedade é preciso trabalhar com a vontade das pessoas e de forma compartilhada. Nieves et al (2005) esclarece que a educação em valores “servirá para tomar posições e compromissos que implicam certas mudanças de conduta diante de situações concretas.” Dessa forma, e com essa pesquisa, podemos mostrar que proposta do currículo do curso de Pedagogia, organizada nos espaços dos projetos, associada à didática proposta pelo PAME assume caráter de educação baseada em valores humanos.

Ao nosso ver a retomada das culturas e filosofias de caráter não-dualista, não-dicotômico, não-mecanicista são de importância inspiradora. O papel histórico da educação ambiental consiste em trazer à tona é dar um lugar ao sol às culturas e as religiões tradicionais, dando inteligibilidade ao conhecimento produzido na vivência das pessoas no seu dia-a-dia. Pelizzoli (2002) nos diz que “uma atitude moral relativa ao ambiente no plano pessoal e profissional, individual e coletivo, é a hipótese e o fim deste novo grande domínio da educação”, aqui ele se refere à Educação Ambiental como o princípio e o instrumento indispensável ao desenvolvimento desse grande domínio da educação.

A partir da vivência com outros sujeitos, o espaço educativo formal promove ao pedagogo em formação a percepção que a relação com o outro acontece segundo determinadas “regras de convivência”, que são definidas de acordo com um pacto social estabelecido entre os indivíduos. Edgar Morin (2007) nos fala sobre o princípio da

exclusão e o princípio da inclusão. O primeiro garante a identidade singular do indivíduo; o segundo inscreve o Eu na relação com o outro, “na sua linhagem biológica, na sua comunidade sociológica. O princípio de inclusão é instintivo. O outro é uma necessidade vital interna.”

Na sexta questão a estratégia utilizada foi “complete a frase” e os dados que se apresentaram são carregados de significações subjetivas e objetivas da importância do PAME na formação e na vida dos participantes.

O Projeto Água como Matriz Ecopedagógica foi *“a vivência de atitudes práticas em prol da natureza, da natureza das pessoas e de compreender melhor a relação do homem com o meio em que vive. Foi nele também que tive minha primeira experiência como professora em sala de aula sendo essencial”* para minha formação como pedagogo. C. F. A.

O Projeto Água como Matriz Ecopedagógica foi *“catalisador importante de todos os conceitos de educação”* para minha formação como pedagogo. E. C.

As respostas encontradas apresentam a síntese de um momento macro na vida dos participantes e também evidencia de forma significativa o enraizamento de valores ambientais e humanos, conceitos e práticas propostos pelo PAME.

6.3 – Análise Interpretativa da Roda de Conversa

A Roda de Conversa é uma metodologia que consiste na participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como um dos seus objetivos motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia.

Nesta pesquisa a Roda de Conversa foi usada com o intuito de complementar os dados coletados da análise documental. A idéia era verificar como as práticas de ecoformação realizadas no PAME contribuíram para o enraizamento de valores,

conceitos e práticas ecológicas na vida profissional e pessoal dos participantes do projeto.

A partir das respostas do questionário elaboramos um roteiro (em anexo) composto por cinco pontos que orientou a conversação. Para a interpretação das respostas consideramos os cinco pontos do roteiro como categorias analíticas definidas *a priori*.

A intenção era evidenciar como a experiência no Projeto Água como Matriz mudou ou não a vida de seus participantes, o foco era se a experiência mudou ou não a prática dos sujeitos pesquisados na vida profissional e pessoal. A intenção era de escutar as dimensões subjetivas, sentimentos, emoções que ficaram e que hoje em dia voltam à tona em algum momento da sua prática profissional.

A dinâmica da Roda aconteceu da seguinte forma, o ponto a ser conversado era apresentado e cada um ia falando espontaneamente, não existia a necessidade de direcionamento nas falas. A idéia era lembrar o que foi vivido e verbalizar de forma coloquial. Os pontos do roteiro mantinham o foco, porém quando outros aspectos vinham à tona ao longo da conversa, o espaço estava aberto para que cada um se colocasse.

O clima de descontração foi um ponto positivo do momento da Roda, foi possível estabelecer esse clima, devido à relação de amizade e intimidade sentida por todos os que estavam presentes, visto que todos foram amigos na época de graduação e continuam sendo até os dias de hoje, inclui-se nesse grupo a pesquisadora que aqui vos fala. Diante disso é oportuno trazer aqui um destaque de Gonzalez Rey sobre essa questão do clima.

Os elementos que nos indicam a qualidade do clima na qual a informação surge têm, nessa perspectiva, um maior valor para julgar a veracidade da informação, que os procedimentos operacionais associados à construção de instrumentos. (GONZALEZ REY, 2005:45)

A escolha por realizar uma Roda de Conversa se deu por vários motivos entre eles o conceito de sistemas conversacionais defendido por Gonzalez Rey (2005) que diz que esse tipo de metodologia permite ao “pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas”.

Neste sentido a atuação da pesquisadora na Roda foi a de costurar as informações com naturalidade e autenticidade permitindo que os participantes se sentissem confortáveis em suas falas. Sabemos que é no processo de comunicação que o outro se envolve em suas reflexões e emoções sobre os temas que vão aparecendo. A pessoa envolvida em um sistema conversacional evidencia esse envolvimento durante a conversação. Envolver esse muito importante para a pesquisa, pois dele dependerá a qualidade da informação obtida. (GONZALEZ REY, 2005:47).

No caso da Roda de Conversa sobre o PAME buscávamos uma aproximação do outro em sua condição de sujeito e na sua expressão livre e aberta, nos preocupamos em guiar a conversa partir do mais geral ao mais íntimo, aproveitando os momentos em que o próprio desenrolar da conversa foi entrando nas experiências vivenciadas. Tínhamos a consciência que o diálogo iria nos informar as características e o estado das pessoas que estavam presentes, e esta informação é que nos indicou os limites dentro dos quais nos movemos.

Baseadas em idéias de Macedo também procuramos entender a Roda de Conversa como uma entrevista coletiva aberta o sentido que este autor dá à entrevista vai ao encontro como o que estávamos buscando

Um rico e pertinente recurso metodológico para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas. (MACEDO,2006:104)

Macedo também fala que a entrevista não-estruturada é flexível, mas também é coordenada, dirigida e, em alguns aspectos, controlada pelo pesquisador, aqui no nosso caso isso aconteceu com o roteiro elaborado previamente, e com clima de amizade e confiança que se estabeleceu durante a Roda. Portanto, a Roda de Conversa se configurou como um instrumento com um objetivo visado, projetado, relativamente guiado por uma problemática e por um roteiro prévio.

Cientes de que é o sujeito quem se situa no lugar de onde nos falará. (GONZALEZ REY, 2005:46), a forma como se deu essa dinâmica se configura como um indutor que coloca o outro diante da necessidade de verbalizar sua experiência em

uma área de sua vida, dessa forma emergiram processos simbólicos e emoções significativos para o sujeito participante.

O Quadro 10 apresenta a Cartografia da Roda de Conversa, ele é composto pelas unidades de significado que foram destacadas da degravação das falas dos participantes e dos pontos do roteiro que orientarão a conversação. Neste caso os pontos do roteiro que funcionaram como categorias analíticas definidas *a priori*.

QUADRO 10: Cartografia Roda de Conversa

Roteiro	Unidades de significado
1: Princípios Pedagógicos	<p>“Então para mim foi muito importante, primeiro porque nós tivemos contatos com pessoas da Ecologia, da Biologia, da Pedagogia essa coisa da articulação das áreas foi extremamente importante.”</p> <p>“Trabalhávamos na autogestão, nos reuníamos, planejávamos as atividades e executávamos.”</p> <p>“Transversalidade este princípio me marcou bastante na questão de estar em contato com vários tipos de conhecimento.”</p> <p>“Outra coisa que marcou muito foi a teoria da complexidade do Edgar Morin, aquilo ali serve para tudo.”</p> <p>“...a transdisciplinaridade, mas não somente em termos transversais como já foi dito aqui e eu concordo, mas em termos de um tipo de pensamento que contribui para relação entre as áreas...”</p> <p>“Porque muito da formação passou pela questão da transversalidade no Projeto 4, Projeto 3 muito forte a vivencia na escola e então a experiência maior foi nos princípios ecopedagógicos.”</p> <p>“Mas os princípios que ficaram marcados foram mesmo a transversalidade e a ecopedagogia.”</p>
2 : Estratégias	<p>“Foram estratégias que eram pensadas e realizadas de acordo com o perfil do estudante, de acordo com o clima porque você vai sentindo e vai vendo se está dando certo se não está dando certo você muda se der certo continua. É preciso ter sentidos.”</p> <p>“...eu acho que a sensibilização é um princípio pedagógico. Você sensibiliza a pessoa para ela perceber que faz parte do meio ambiente.”</p>

	<p>“Para mim uma estratégia é sensibilização. Você chega na comunidade e vai ver o que está acontecendo lá, essa é a grande estratégia, descobrir, ser um descobridor de uma terra nova e do que está acontecendo.”</p> <p>“Então a primeira estratégia é conhecer a necessidade do grupo e das pessoas que muitas vezes nem eles mesmos percebem, isso é uma estratégia de sensibilização.”</p> <p>“Uma das estratégias que a destaco também é o trabalho de envolvimento da comunidade e de ouvir.”</p> <p>“Uma estratégia legal foi a vivência da ecopedagogia na escola...”</p> <p>“Como estratégia a gente trabalhou foi a de ir aos poucos entrando no espaço escolar através da reativação a horta da escola.”</p> <p>“Porém a estratégia específica era a de muito diálogo com os professores sobre a questão transversal e sobre formas de articular as disciplinas, como Matemática e Língua Portuguesa com os temas da educação ambiental. Chegamos alcançar uma atitude transdisciplinar no sentido de levar nossas ações para além da escola mesmo sem saber o que era a transdisciplinaridade de fato.”</p> <p>“Uma estratégia que marcou foram os momentos em que sentávamos para planejar e que hoje eu sinto falta, da solidariedade que existia em nosso grupo, no planejamento e no comprometimento de umas com as outras, isso era muito legal.”</p> <p>“...mas quando passamos a atuar em sala de aula tínhamos o esforço de articular as disciplinas do currículo e com as temáticas ambientais o que se caracteriza como a transversalidade do currículo.”</p> <p>“Não era uma coisa como um professor que vem dar aulas, era uma pessoa diferente que chegava à escola com novidades e trazendo uma planta, uma nova possibilidade e eles percebiam o nosso real envolvimento com o trabalho que desenvolvíamos acho que por isso a receptividade e era tanta.”</p>
3 : Manejo de classe	<p>“Acho que a insegurança na primeira vez que entramos em sala de aula é super normal, faz parte da formação vencer esse desafio.”</p> <p>“Acho normal levar um susto no primeiro contato, na minha vivência no estágio eu senti muito pouca dificuldade com relação ao manejo de classe, o planejamento era algo que me dava segurança.”</p> <p>“As minhas vivências em sala de aula sempre foram com a</p>

	<p>presença da professora regente, nós trabalhávamos juntos, ela tinha preocupação de me dar espaço para falar, mas sempre estava presente, e eu me adaptei a postura dela.”</p> <p>“No início foi dificultador por causa da inexperiência.”</p> <p>“Com certeza a gente quando entra pela primeira vez em sala de aula é dramático. O tempo que passamos na faculdade, quando você chega lá na prática vê o tanto que é diferente.”</p> <p>“Se a indisciplina não existisse o professor nunca estaria instigado a buscar novas formas de atuar em sala de aula.”</p> <p>“Com relação manejo de classe no Projeto 4 tive uma experiência maravilhosa. No dia em que conheci as crianças tive um receio, porque eles não estavam acostumados com a dinâmica que a gente propôs, mas aí você vai conhecendo melhor a turma e vê que as coisas vão acontecendo e assim eu me apaixonei pela educação, para mim foi como um sonho e eu não tive muita dificuldade porque eu estava muito encantada, continuo encantada, só que hoje em outra realidade. Então por conta do meu encantamento eu não percebia a dificuldade.”</p> <p>“O problema em se adaptar a educação ambiental, as práticas transversais com o sistema, esse é o grande problema que se tem.”</p> <p>“...na educação ambiental o exemplo é a principal ferramenta de mudança.”</p> <p>“...quando eu fiz a disciplina Fundamentos da Educação Ambiental, eu lembro que na sala a gente fazia muitos exercícios de respiração. E atualmente quando recebo uma turma, que eles estão vindo, por exemplo, da aula de educação física, antes de entrar na sala eu faço com eles a respiração profunda e eles entram em sala com o outro clima.”</p>
<p>4 : Aspectos positivos e negativos na formação recebida e na prática vivenciada</p>	<p>“E como ponto positivo, que são vários, destaco o crescimento de todos os envolvidos no caminho da autonomia, de poder fazer a crítica sobre o que é verdadeiro e o que não é. A educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas que vão mudar o mundo.”</p> <p>“Acho que um ponto positivo também é a responsabilidade pelas suas atitudes, a tomada de consciência das conseqüências, para mim desenvolver os projetos e cursar as disciplinas foi muito isso.”</p> <p>“De ponto positivo e eu acho que por ser um tema transversal instiga o desenvolvimento da criatividade, e tem o potencial de transformar a realidade escolar.”</p> <p>“Um ponto negativo é quando a direção ou os professores da</p>

	<p>escola não concordam ou não contribuem com trabalho desenvolvido, falta de parceria.”</p> <p>“Um aspecto negativo que eu destaco é o fato das disciplinas da educação ambiental não serem obrigatórias na época em que estava cursando a Pedagogia...”</p> <p>“Como ponto positivo que eu vejo é que tive sorte, no primeiro semestre eu pude pegar uma disciplina da educação ambiental e a partir daí eu fiquei tão encantada que eu saí pegando todas as matérias, isso foi um ponto positivo na minha formação.”</p> <p>“Eu sinto que o que está faltando é a universidade ir um pouco mais para fora, mais atividades de extensão universitária. Eu acredito que deveria ter uma maior inserção nas escolas públicas desde o Projeto 3.”</p> <p>“...um ponto que pode ser considerado negativo, na escola em si, eu não vi os professores tão ligados ao projeto, parecia que o projeto era a gente fazia e a gente ia embora e o professor da turma por mais que ele não seja tão comprometido ele tem uma responsabilidade muito grande, se ele estiver um pouco engajado no projeto e no dia-a-dia dê continuidade a um ou outro tema do que nós estávamos trabalhando com as crianças, a eficácia do projeto se torna muito maior.”</p> <p>“Para mim foi maravilhoso realmente nós fizemos um trabalho de educação ambiental inserido no currículo da escola, chegamos até a elaborar provas, pois era exigido pela direção, nós fizemos uma forma diferente articulando as disciplinas e no final foi muito bom e juntos conseguimos fazer muitas coisas com aquela gurizada.”</p>
<p>5 : Receptividade das crianças para as questões ambientais</p>	<p>“Deu para perceber a forma como eles se envolvem com as atividades a partir da experiência no Centro Comunitário que a princípio alguns dos estudantes não queriam participar e quando começávamos a desenvolver as atividades aos poucos eles iam se aproximando e se integrando o e por fim realizando atividade proposta.”</p> <p>“O outro aspecto que evidencia isso é o retorno que os pais traziam para nós, contando que em casa os filhos realizavam algumas das ações aprendidas com os projetos de educação ambiental.”</p> <p>“Eles têm receptividade, eles gostam e eu acho que quanto mais for explorada a temática ambiental, mas eles serão atraídos, por que é uma novidade a abordagem de como se trata educação ambiental, tem muitos alunos que já vivem dentro dessa perspectiva, mas não sabem o que é então eles se mostram bem receptivos.”</p>

	<p>“Eu percebo que a mudança de hábitos é uma coisa difícil de ser concretizada no espaço da escola...”</p> <p>“Quando a questão é mais concreta, como, por exemplo, o uso consciente da água percebo que eles têm uma maior receptividade...”</p> <p>“As crianças são muito receptivas principalmente quando elas começam entender o concreto do que você está falando...”</p> <p>“Os pequenos têm o encantamento, agora com os adolescentes a conversa é outra, para eles os temas ambientais são clichês...”</p> <p>“O outro aspecto que destaco é que nós trabalhamos com crianças urbanas, como podemos desenvolver o amor à natureza em sujeitos que tiveram pouco contato com os ambientes naturais?”</p>
--	--

6.3.1 – Ponto 1: Princípios Pedagógicos

Primeiro ponto conversado foi sobre os princípios pedagógicos que nortearam as atividades dentro dos projetos no curso pedagogia da Universidade de Brasília. Entendemos como princípios os conceitos e teorias que norteavam as ações dentro do espaço do PAME, como exemplo, podemos citar a tentativa de inserir a temática ambiental transversalmente no currículo das escolas, a constituição de comunidade de aprendizagem vivenciada dentro do grupo de estagiários nos planejamentos e execução das ações, a autogestão do grupo, esses são alguns dos princípios que apareceram nas falas.

“Então para mim foi muito importante, primeiro porque nós tivemos contatos com pessoas da Ecologia, da Biologia, da Pedagogia essa coisa da articulação das áreas foi extremamente importante.” C. R. C. A

“Trabalhávamos na autogestão, nos reuníamos, planejávamos as atividades e executávamos.” M. B. R.

“Transversalidade este princípio me marcou bastante na questão de estar em contato com vários tipos de conhecimento.” C. P. A.

Na educação ambiental crítica e emancipatória entendemos que própria educação exerce o papel de mediadora de interesses e conflitos entre atores sociais que agem no

ambiente, acreditamos que a percepção social do problema ambiental determina a compreensão cognitiva do mesmo. Dessa forma, o entendimento crítico e histórico das relações existentes entre educação, sociedade, trabalho e natureza se torna um princípio pedagógico.

A preparação dos sujeitos da ação educativa para se organizarem e intervirem nos espaços educativos onde estavam inseridos, inclusive proporcionando transformações significativas nas realidades de inserção, também foi um princípio que ficou evidenciado nas falas dos egressos.

“Porque muito da formação passou pela questão da transversalidade no Projeto 4, Projeto 3 muito forte a vivência na escola e então a experiência maior foi nos princípios ecopedagógicos.” E. C.

E como não poderia deixar de aparecer, o contato com a Teoria da Complexidade de Edgar Morin, e com as idéias da transdisciplinaridade, foram princípios debatidos com muita vivacidade por todos os participantes da Roda. O que nos mostra que estes princípios foram internalizados e que tiveram papel representativo na vivência desses egressos.

“Outra coisa que marcou muito foi a teoria da complexidade do Edgar Morin, aquilo ali serve para tudo.” B. C. N.

“...a transdisciplinaridade, mas não somente em termos transversais como já foi dito aqui e eu concordo, mas em termos de um tipo de pensamento que contribui para relação entre as áreas...” C. F. A.

“Mas os princípios que ficaram marcados foram mesmo a transversalidade e a ecopedagogia.” E. C.

Dessa forma podemos perceber que os princípios pedagógicos que orientam as práticas do PAME, são múltiplos e são utilizados de acordo com a realidade onde ação acontece. Fica claro que uma base comum de conceitos são disseminados e que a partir dessa base o educador formação se sente seguro em criar novas práticas que se adéquem a sua realidade de atuação.

6.3.2 – Ponto 2: Estratégias

O segundo ponto foi sobre as estratégias. A partir dos princípios que foram levantados na questão anterior, guiamos a conversa para o sentido de evidenciar quais foram as estratégias vivenciadas e criadas que confirmam e que nascem dos princípios relatados anteriormente. A título de exemplo podemos citar como uma estratégia utilizada, as saídas e trabalhos campo ou a forma como o trabalho era planejado e elaborado caracterizavam uma comunidade de aprendizagem onde o grupo de estagiários juntos pensavam as ações.

“Foram estratégias que eram pensadas e realizadas de acordo com o perfil do estudante, de acordo com o clima porque você vai sentindo e vai vendo se está dando certo se não está dando certo você muda se der certo continua. É preciso ter sentidos.” R. M. C. R.

“...eu acho que a sensibilização é um princípio pedagógico. Você sensibiliza a pessoa para ela perceber que faz parte do meio ambiente.” R. M. C. R.

Aqui entendemos estratégias não como um fim em si mesmas, mas sim que estão sempre a serviço de finalidades e objetivos específicos que se pretende alcançar. As estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação ambiental têm de estar em coerência com a concepção de educação ambiental escolhida para o trabalho. Que nesta pesquisa já foi esclarecido que defendemos e fazemos uma educação ambiental dentro de uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel do educador na nossa sociedade, na busca constante de formar um sujeito autônomo e empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos, para assim alcançarmos transformação real das relações impostas pelo paradigma hegemônico.

“Uma estratégia que marcou foram os momentos em que sentávamos para planejar e que hoje eu sinto falta, da solidariedade que existia em nosso grupo, no planejamento e no comprometimento de umas com as outras, isso era muito legal.” L. C. A.

“Não era uma coisa como um professor que vem dar aulas, era uma pessoa diferente que chegava à escola com novidades e trazendo uma planta, uma nova possibilidade e eles percebiam o nosso real envolvimento com o trabalho que desenvolvíamos acho que por isso a receptividade era tanta.” C. F. A.

Uma estratégia que emergiu com força durante a Roda de Conversa foi a questão da sensibilização. Entendemos que a sensibilidade é o cuidado de olhar para o outro, ou

para a realidade onde se irá atuar, e conseguir escutar as mais sutis falas e necessidades. E a partir dessa escuta elaborar e executar as ações.

“Para mim uma estratégia é sensibilização. Você chega na comunidade e vai ver o que está acontecendo lá, essa é a grande estratégia, descobrir, ser um descobridor de uma terra nova e do que está acontecendo.” C. R. C. A

“Então a primeira estratégia é conhecer a necessidade do grupo e das pessoas que muitas vezes nem eles mesmos percebem, isso é uma estratégia de sensibilização.” C. R. C. A

“Uma das estratégias que a destaco também é o trabalho de envolvimento da comunidade e de ouvir.” M. B. R.

Também nesta categoria emergiu a estratégia de relação com os professores regentes, nas falas abaixo podemos perceber que o tipo de relação estabelecida entre educador em formação e professor regente era de complementaridade e participação. As falas também evidenciam que essa vivência proporciona para o educador em formação o exercício da criatividade e da inventividade das suas propostas de ação.

“Uma estratégia legal foi a vivência da ecopedagogia na escola...” C. P. A.

“Porém a estratégia específica era a de muito diálogo com os professores sobre a questão transversal e sobre formas de articular as disciplinas, como matemática e língua portuguesa com os temas da educação ambiental. Chegamos alcançar uma atitude transdisciplinar no sentido de levar nossas ações para além da escola mesmo sem saber o que era a transdisciplinaridade de fato.” E. C.

“...mas quando passamos a atuar em sala de aula tínhamos o esforço de articular as disciplinas do currículo e com as temáticas ambientais o que se caracteriza como a transversalidade do currículo.” B. C. N.

Sendo assim nesta categoria conseguimos mostrar como os princípios trabalhados, como transdisciplinaridade, transversalidade, complexidade, comunidade de aprendizagem aparecem como fundamentos para a o estabelecimento de estratégias criativas e eficazes no trabalho de educação ambiental na escola.

6.3.3 – Ponto 3: Manejo de Classe

O terceiro ponto conversado foi sobre o manejo de classe. Este ponto entrou no roteiro da Roda de Conversa, pois com as leituras dos trabalhos, relatórios de Projeto 3,

relatórios de Projeto 4 e monografias de final de curso; esse foi um tema que muitas vezes apareceu. O destaque é para a dificuldade ou a surpresa de estar entrando em sala de aula pela primeira vez, e ter aquela vontade de ter o domínio de sala, em muitos relatórios e monografias saiu a questão da indisciplina em sala de aula como um fator dificultador do trabalho, por não saber realizar o domínio de turma. Por isso esse foi um ponto conversado para ouvir dos egressos como foi essa coisa do manejo de classe.

“Com certeza a gente quando entra pela primeira vez em sala de aula é dramático. O tempo que passamos na faculdade, quando você chega lá na prática vê o tanto que é diferente.” L. C. A.

Situamos o manejo de classe como uma supervisão ou um “controle efetivo” que o professor exerce sobre seus estudantes com o propósito de criar e manter em suas aulas uma atmosfera propícia para o trabalho cognitivo.

Na perspectiva da Educação Ambiental entendemos que o objetivo do manejo de classe é educativo e consiste em formar o espírito dos alunos para o auto-governo e a auto-disciplina no trabalho e no estudo, pela relação democrática que professores estabelecem com seus estudantes, pelo poder de persuasão, pela estima e respeito mútuos entre professor e estudante, pela cooperação franca e leal nos trabalhos. Entendemos, e a prática nos mostra, que a ordem e a disciplina se voltam então conscientes, originando responsabilidades conjuntas para a classe e o professor; este assume o papel, não já de ditador ou de fiscal antipático, e sim de superior esclarecido e amigo orientador; os alunos ganham consciência e responsabilidade, e se convertem em guardiões de si mesmos no tocante às suas atividades e à sua conduta. É esse tipo de relação que os estagiários do PAME buscavam desenvolver a aprender com suas experiências nos espaços educativos formais, até por que era esse tipo de relação que eles vivenciavam com a professora orientadora do projeto.

“Com relação manejo de classe no Projeto 4 tive uma experiência maravilhosa. No dia em que conheci as crianças tive um receio, porque eles não estavam acostumados com a dinâmica que a gente propôs, mas aí você vai conhecendo melhor a turma e vê que as coisas vão acontecendo e assim eu me apaixonei pela educação, para mim foi como um sonho e eu não tive muita dificuldade porque eu estava muito encantada, continuo encantada, só que hoje em outra realidade. Então por conta do meu encantamento eu não percebia a dificuldade.” C. P. A.

“...quando eu fiz a disciplina Fundamentos da Educação Ambiental, eu lembro que na sala a gente fazia muitos exercícios de respiração. E atualmente quando recebo uma turma, que eles estão vindo, por exemplo, da

aula de educação física, antes de entrar na sala eu faço com eles a respiração profunda e eles entram em sala com o outro clima.” R. M. C. R.

Em resposta ao questionamento levantado com a análise dos documentos do PAME sobre a dificuldade no manejo de sala na primeira experiência de estágio, as falas dos egressos nos mostram que essa é uma etapa da qual o pedagogo em formação deve passar e que quanto mais ele atua em sala de aula mais seguro e perspicaz ele se torna no trabalho.

“Acho que a insegurança na primeira vez que entramos em sala de aula é super normal, faz parte da formação vencer esse desafio.” R. M. C. R.

“Acho normal levar um susto no primeiro contato, na minha vivência no estágio eu senti muito pouca dificuldade com relação ao manejo de classe, o planejamento era algo que me dava segurança.” R. M. C. R.

“No início foi dificultador por causa da inexperiência.” B. C. N.

Assim as falas também evidenciam que o trabalho em educação ambiental sugere um novo patamar de relação entre professor e estudante, sendo potencialmente promotor de uma transformação na organização escolar habitual.

Sabendo que o foco de atuação do pedagogo são crianças, o exemplo também se coloca como uma ferramenta importante para o manejo de classe, visto que para a faixa etária que compõe a clientela do pedagogo o exemplo dos adultos tem uma função espelho para a formação de hábitos e atitudes.

“...na educação ambiental o exemplo é a principal ferramenta de mudança.” B. C. N.

Também emergiu com uma certa força e importância da participação efetiva do professor regente nas aulas ministradas pelos estagiários, isso porque a presença do professor regente se apresenta como segurança para o trabalho do pedagogo em formação.

“As minhas vivências em sala de aula sempre foram com a presença da professora regente, nós trabalhávamos juntos, ela tinha preocupação de me dar espaço para falar, mas sempre estava presente, e eu me adaptei a postura dela.” C. R. C. A.

“Se a indisciplina não existisse o professor nunca estaria instigado a buscar novas formas de atuar em sala de aula.” L. C. A.

Assim essa categoria nos mostra a importância da vivência da prática para a formação do pedagogo, visto que este primeiro contato com o espaço educativo formal

pode dar início à elaboração da rede de significados que este profissional irá utilizar ao longo da vida profissional.

6.3.4 – Ponto 4: Aspectos positivos e negativos da formação recebida e da prática vivenciada

O quarto ponto foi relacionado a algo mais objetivo, instigamos os participantes a falarem dos aspectos positivos e negativos da formação que tiveram dentro do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica. Muitos deles foram extensionistas, outros foram alunos dos projetos, portanto pedimos que destacassem da época da formação, o que foi positivo e o que foi negativo.

Dessa forma as falas que emergiram foram representativas das vivências experienciadas por eles, percebemos certa tendência em destacar aspectos positivos e muitos deles ligados diretamente à relação teoria e prática numa realização efetiva da práxis pedagógica.

“Acho que um ponto positivo também é a responsabilidade pelas suas atitudes, a tomada de consciência das conseqüências, para mim desenvolver os projetos e cursar as disciplinas foi muito isso.” R. M. C. R.

“E como ponto positivo, que são vários, destaco o crescimento de todos os envolvidos no caminho da autonomia, de poder fazer a crítica sobre o que é verdadeiro e o que não é. A educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas que vão mudar o mundo.” C. R. C. A.

Essas falas também estabelecem relação com as respostas do questionário voltadas para a questão dos valores ambientais e humanos. No questionário os valores mais destacados foram responsabilidade e solidariedade e as falas acima destacadas confirmam que estes valores são reconhecidos como parte fundamental da formação do pedagogo.

Outra relação possível de ser estabelecida é com a categoria transdisciplinaridade e transversalidade. As falas abaixo reforçam que esses dois

conceitos foram de fato parte da vivência dos participantes, evidenciando assim, que a proposta do PAME tem uma coerência interna nas suas proposições e ações.

“Para mim foi maravilhoso, realmente nós fizemos um trabalho de educação ambiental inserido no currículo da escola, chegamos até a elaborar provas, pois era exigido pela direção, nós fizemos uma forma diferente articulando as disciplinas e no final foi muito bom e juntos conseguimos fazer muitas coisas com aquela gurizada.” E. C.

“De ponto positivo e eu acho que por ser um tema transversal instiga o desenvolvimento da criatividade, e tem o potencial de transformar a realidade escolar.” M. B. R.

Dos pontos negativos que surgiram durante a conversa, a necessidade de uma maior integração entre equipe docente e grupo de estagiários foi algo levantado com bastante congruência, mesmo levando em consideração que na categoria anterior o apoio do professor regente fosse de suma importância para ação do estagiário em sala de aula. O aspecto aqui levantado pelos participantes diz mais a respeito à continuidade das ações e conteúdos trabalhados pelos estagiários.

“Um ponto negativo é quando a direção ou os professores da escola não concordam ou não contribuem com o trabalho desenvolvido, falta de parceria.” M. B. R.

“...um ponto que pode ser considerado negativo, na escola em si, eu não vi os professores tão ligados ao projeto, parecia que o projeto era a gente fazia e a gente ia embora e o professor da turma por mais que ele não seja tão comprometido ele tem uma responsabilidade muito grande, se ele estiver um pouco engajado no projeto e no dia-a-dia dê continuidade a um ou outro tema do que nós estávamos trabalhando com as crianças, a eficácia do projeto se torna muito maior.” C. F. A.

Os destaques acima em uma primeira instância podem parecer contraditórios com as falas apresentadas anteriormente, onde a relação entre corpo docente e grupo de estagiário foi encarada como positiva. Porém isso evidencia que a subjetividade nas relações humanas é um fator delimitador do trabalho desenvolvido, como lidamos com pessoas estamos sujeitos a conviver com relações harmônicas ou não. Existem afinidades que devem ser reconhecidas em uma abordagem complexa das relações.

Outro destaque que pode ser feito com relação aos aspectos negativos dizem respeito à própria formação dentro da universidade.

“Um aspecto negativo que eu destaco é o fato das disciplinas da educação ambiental não serem obrigatórias na época em que estava cursando a Pedagogia...” C. F. A.

“Eu sinto que o que está faltando é a universidade ir um pouco mais para fora, mais atividades de extensão universitária. Eu acredito que deveria ter uma maior inserção nas escolas públicas desde o Projeto 3.” E. C.

As falas acima confirmam a importância da Extensão e dos projetos para a formação dos pedagogos. Aqui é importante ressaltar que as frentes de ação do PAME sempre foram voltadas para inserção dos estudantes nas comunidades com o espírito mais genuíno de prática de extensão, como o retorno da universidade aos espaços comunitários propícios à construção de saber. Dessa forma o tripé ensino- pesquisa-extensão se constitui como o lugar da ação do PAME.

Assim podemos ver que mesmo com o envolvimento profissional emocional que os egressos do PAME ainda têm com a proposta educativa do projeto, eles conseguem destacar pontos importantes de serem cuidados para que a formação oferecida dentro do currículo do curso de Pedagogia seja ainda mais abrangente e formadora de cidadãos autônomos na sua prática profissional.

6.3.5 – Ponto 5: Receptividade das crianças para as questões ambientais

No último ponto a conversa girou em torno da questão da receptividade das crianças para os temas ambientais ou como eles a percebem, até hoje, já que muitos continuam trabalhando com educação e com crianças. Esta temática foi incluída pelo fato de a formação do pedagogo na Faculdade de Educação da UnB ser voltada para as séries iniciais.

A experiência nos mostra que as crianças gostam e participam ativamente das atividades em educação ambiental, pois são temas bem próximos, concretos e fazem parte do seu cotidiano. Assim a receptividade das crianças às atividades realizadas ficam evidenciados nos depoimentos dos participantes do PAME. Podemos ver por meio das falas dos estagiários que a receptividade era algo marcante na prática dentro do espaço educativo formal, o que confirma uma das categorias da análise documental.

“Deu para perceber a forma como eles se envolvem com as atividades a partir da experiência no Centro Comunitário que a princípio alguns dos estudantes não queriam participar e quando começávamos a desenvolver as

atividades aos poucos eles iam se aproximando e se integrando o e por fim realizando atividade proposta.” M. B. R.

“Eles têm receptividade, eles gostam e eu acho que quanto mais for explorada a temática ambiental, mas eles serão atraídos, por que é uma novidade a abordagem de como se trata educação ambiental, tem muitos alunos que já vivem dentro dessa perspectiva, mas não sabem o que é então eles se mostram bem receptivos.” C. P. A.

Um ponto que foi bastante debatido na Roda de Conversa, foi sobre a internalização dos temas pelas crianças. Sobre esse aspecto as falas evidenciaram a percepção de que o trabalho com hábitos e atitudes no universo infantil é algo que precisa ser alimentado e apresentado com materiais e conceitos concretos.

“Eu percebo que a mudança de hábitos é uma coisa difícil de ser concretizada no espaço da escola...” C. F. A.

“Quando a questão é mais concreta, como, por exemplo, o uso consciente da água percebo que eles têm uma maior receptividade...” C. F. A.

“As crianças são muito receptivas principalmente quando elas começam entender o concreto do que você está falando...” L. C. A.

“Os pequenos têm o encantamento, agora com os adolescentes a conversa é outra, para eles os temas ambientais são clichês...” E. C.

“O outro aspecto que destaco é que nós trabalhamos com crianças urbanas, como podemos desenvolver o amor à natureza em sujeitos que tiveram pouco contato com os ambientes naturais?” E. C.

Por fim foi possível fazer uma conversa sobre o retorno das ações desenvolvidas, e com isso ficou demonstrado o quanto o trabalho com crianças pode ser eficaz e catalisador de mudanças mais amplas

“O outro aspecto que evidencia isso é o retorno que os pais traziam para nós, contando que em casa os filhos realizavam algumas das ações aprendidas com os projetos de educação ambiental.” M. B. R.

O fato das crianças levarem as informações para casa e com isso realizar mudanças de hábitos em suas famílias nos mostra que as atividades que eram desenvolvidas, baseadas no engajamento e alegria de todos os envolvidos no processo, promoviam ações propositivas de transformação de consciências.

7 – Considerações Finais

As atividades pedagógicas do educador ambiental acontecem sob a perspectiva de mediador dos significados, das palavras e conceitos, apontando as relações existentes entre eles e mediando a elaboração de um conhecimento que compreenda as formas de intervenção feitas pelo homem no seu ambiente natural e histórico, o processo educativo pode contribuir para compreensão e ressignificação do contexto sociocultural e das mútuas implicações do mundo social no desenvolvimento cognitivo do educando.

A educação ambiental não se resume apenas às críticas sobre o processo de ocupação que o homem realiza na natureza, mas sim procura elaborar uma análise a partir da teia de relações sociais onde a prática pedagógica desenvolvida na escola é parte integrante de uma sociedade multifacetada e marcada por interesses ideológicos e culturais.

A partir da análise e reflexão sobre valores, fundamentos e práticas de educação ambiental desenvolvidas pelo PAME, do mapeamento e análise interpretativa dos trabalhos de conclusão de curso e relatórios de estágio do Curso de Pedagogia, da investigação acerca do enraizamento da ecoformação na vida profissional e pessoal de participantes e o levantamento do histórico do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica, foi possível identificar os fundamentos e práticas que constituem a trajetória do projeto nas áreas de docência, pesquisa e extensão e a sua afirmação como espaço de formação de educadores do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Com os dados coletados foi possível ter uma visão do diálogo estabelecido entre a proposta do PAME e a organização curricular do Curso de Pedagogia. O currículo do curso ao incluir na sua grade espaços de vivência da prática pedagógica *in lócus*, chamados Projetos, abre um leque de possibilidades para o estudante escolher a área na qual quer se aprofundar e nela construir sua trajetória que, também será objeto de sua análise ao final do curso. Observamos que os estudantes que iniciaram a realização dos projetos no PAME prosseguiram nele até a conclusão do curso. Isso nos mostra, que no caso do PAME, existe uma tendência em realizar

todos os projetos na mesma área o que também evidencia a busca por uma experiência mais profunda da prática educativa.

A partir da interpretação dos dados foi possível evidenciar o enraizamento de conceitos e valores humanos e ecológicos na vida profissional e pessoal dos participantes do projeto. São pessoas que continuam o trabalho na área, ou de alguma forma incorporaram em sua prática profissional a dimensão ambiental. De fato elas se transformaram e passaram a olhar o mundo a partir de outras perspectivas e que por isso entendem a relação cultura/natureza como fundamento de suas práticas profissionais e pessoais. Além disso, os participantes dessa pesquisa por atuarem em diferentes instâncias do processo educativo confirmam a variedade de formas de atuação que um pedagogo pode realizar, e que independente da instância, as práticas ecopedagógicas podem acontecer.

Também foi possível elucidar a importância que os educadores já formados dão à formação recebida na área de educação ambiental, o que evidencia o significativo papel deste campo na formação do pedagogo. As falas dos participantes mostram que eles se vêem como profissionais que se diferenciam e fazem a diferença nos seus espaços de atuação e que acabam por disseminar novos hábitos entre os seus grupos de convivência.

Todo processo de interpretação dos dados foi realizado a partir das lentes da complexidade, que se baseia na relação entre cultura e natureza, na busca de uma ética planetária das relações humanas no planeta, colocando o observador como parte integrante do processo de construção do conhecimento inserido numa rede de temporalidades e causalidades múltiplas e simultâneas. Essa percepção do processo de construção do conhecimento nos leva a entender a universidade como o lugar que integra um projeto de globalização contra-hegemônico, pois abre a possibilidade de colocar no mesmo campo cognitivo o estado e os atores sociais, promovendo o diálogo entre o saber científico e os saberes ditos leigos, populares, tradicionais que circulam na sociedade. Assim a universidade contribui para a constituição de um conhecimento capaz de transformar as pessoas e as relações de poder instituídas na sociedade.

O trabalho de educação ambiental inserido na universidade constitui-se um conjunto de idéias, que gera ações, visando as transformações das ordens e sistemas dominantes, constituindo um processo permanente de formação humana. A formação do

educador ambiental parte da constituição de um campo de relações sociais, que podem ser materiais, institucionais e simbólicas e em torno da preocupação ambiental. Neste sentido os conceitos de identidade e subjetividade são vistos como processos sócio-históricos nos quais se produzem modos de ser e de compreender de um sujeito em permanente abertura e troca reflexiva com o mundo em que vive.

Essa pesquisa mostra que o trabalho do PAME no âmbito da Faculdade de Educação proporciona aos estudantes atividades extensionistas que se integram com projetos curriculares da formação em Pedagogia e uma prática de docência (estágio) permeada pela dimensão ambiental da educação. As práticas do PAME, também são percebidas por seus participantes como objeto de estudo e reflexão para produção científica, além das monografias de fim de curso da Pedagogia, o projeto teve duas pesquisas de iniciação científica (PIBIC) e uma dissertação de mestrado do Departamento de Ecologia. Num âmbito mais amplo da extensão universitária, promoveu a formação de extensionistas ambientais e professores da rede pública de ensino.

Dessa forma, entendemos que os procedimentos, indicadores e instrumentos pedagógicos devem ser pensados de acordo com as exigências da cultura de sustentabilidade. Essa concepção dinâmica, criadora e relacional de trabalho faz da educação um processo de elaboração de sentidos. Assim a aprendizagem pode se constituir em um estado de ânimo que leva o educando a constituir-se em sujeito consciente do processo.

É possível dizer que o educador ambiental formado dentro da concepção exposta nesta pesquisa, tem o perfil de um educador entusiasmado e confiante de que a cultura pedagógica que utiliza contribui para uma aprendizagem significativa e para a formação humana dos seus educandos. Podemos dizer, ainda, que esse educador rompe a inércia e introduz uma ruptura que consiste numa verdadeira reestruturação da escola e das relações nela estabelecidas, sob novos paradigmas. E também podemos dizer que a alegria é percebida, por nós, como fundante das práticas desenvolvidas e vivenciadas no PAME. É importante ressaltar que a alegria na prática educativa não se distancia do rigor, do cuidado e da eficácia nos resultados esperados e alcançados. Entendemos que para o educador a busca pessoal pela alegria está diretamente relacionada à busca da

alegria dentro da sua prática profissional. As análises realizadas neste estudo nos mostram que a experiência pedagógica tem o poder de despertar, estimular e desenvolver em nós o querer bem e a alegria sem a qual a prática educativa perderia seu sentido. Ensinar e aprender são intrinsecamente ligados e a receptividade das crianças das escolas na interação com os estagiários tinha na alegria sua principal motivação.

É significativo perceber que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, tendo como base uma formação científica consistente enraíza o compromisso político dos educadores. Paulo Freire (1996) nos diz que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.” No caso aqui apresentado fica claro que a proposta analisada está a serviço de uma mudança profunda no estabelecimento de relações mais humanizadas na comunidade escolar e na formação no magistério.

Buscamos a consciência que o nosso é um trabalho realizado com gente em permanente processo de busca, formando-se, mudando, crescendo, e como também somos gente sabemos somos capazes de negar valores, de distorcer, de recuar e de transgredir. Mais uma vez Paulo Freire se faz necessário “lido com gente e não com coisas.” É nesse sentido que a alegria na prática educativa se torna primordial para o sucesso da sua execução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARDOINO, Jacques. “Para uma pedagogia socialista”/Jacques Ardoino. – Brasília: Plano Editora, 2003.

ARRUDA, Angela. “Subjetividade, mudanças e representações sociais” in *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais*. Odair Furtado, Fernando L. González Rey (orgs.). – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BACHELARD, Gaston. “A água e os sonhos”. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BARBIER, René. “A pesquisa-ação” /René Barbier. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BOCK, Ana M. B.; ÇONÇALVES, M. da Graça M. “Subjetividade: o sujeito e dimensão subjetiva dos fatos” in *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*/ Fernando González Rey (organizador). – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. “Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.” /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. 210 p.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.

CAPRA, Fritjof. “Teia da Vida uma nova compreensão científica dos sistemas vivos” Tradução: Newton Roberval Eíchemberg. Editora Cultrix: São Paulo, 1996.

CARVALHO, Isabel Cristina. “Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico” /Isabel Cristina de Moura Carvalho – São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina. "A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação de educadores ambientais" in *Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios*. Organizado por Michèle Sato e Isabel Cristina Moura Carvalho. - Porto Alegre: Artmed, 2005.

CATALÃO, Vera M. Lessa. “Desenvolvimento sustentável e educação ambiental no Brasil” in *Desenvolvimento, justiça e meio ambiente*. Organizado por José Augusto Pádua. – Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Peirópolis, 2009.

CATALÃO, Vera M. Lessa & RODRIGUES, Maria do Socorro. “Água como matriz ecopedagógica – um projeto a muitas mãos” /Vera Lessa Catalão e Maria do Socorro Rodrigues(organizadoras). – Brasília: Edição do Departamento de Ecologia, 2006.

CATALÃO, Vera M. Lessa & RODRIGUES, Maria do Socorro. “Pesquisa ensino e extensão com águas e pelas águas do Cerrado: o fluxo do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica” in *Educação, arte e mídias, gênero, raça/etnia e juventude, educação ambiental, diversidade e inclusão* / Organizadores: Afonso Galvão, Gilberto Lacerda dos Santos. – Brasília: Líber Livro e Editora: ANPEd, 2008.

“Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida. Conceitos e práticas na educação.” / orgs. Akiko Santos e Américo Sommerman. – Porto Alegre: Sulina, 2009.

COOPER, Carole. “O que são as comunidades de aprendizagem?” in *Princípios da alfabetização ecológica*. Elmwood Institute. Publicações Rede Mulher. Série Mulher educação e meio ambiente, 1992.

CÓRDOVA, Rogério & THIESENHAUSEN, Sandra Magda Von. “Contribuições à proposta de currículo para o Curso de Pedagogia.”

DOHME, Vania. “Ensinando a criança a amar a natureza” /Vania Dohme, Walter Dohme. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GADOTTI, Moacir. “Pensamento Pedagógico Brasileiro”. – Rio de Janeiro, RJ: Ática, 2000.

GADOTTI, Moacir. "Pedagogia da práxis educação ambiental" – in *Desvendando princípios da perspectiva crítica da educação ambiental*. Programa de Formação de educadoras e educadores ambientais. Brasília: MMA/DEA/ ProNEA, 2005.

GADOTTI, Moacir, "Cidadania Planetária: pontos de reflexão" - Instituto Paulo Freire - Universidade de São Paulo. Texto apresentado na Conferência Continental das Américas para a Carta da Terra. (Cuiabá, Mato Grosso, 30 de novembro a 3 de dezembro de 1998).

GONZÁLES REY, Fernando. “Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação” / Fernando Gonzáles Rey; [tradução Marcel Aristides Ferrada Silva]. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho. “Alteridade e relação: uma perspectiva crítica” in *Representando a alteridade/* Angela Arruda (org.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GUATTARI, F. & ROLNIK, S. “Micropolíticas: cartografias do desejo.” Petrópolis: Vozes, 1986.

GUTIERREZ, Francisco. “Ecopedagogia e cidadania planetária” / Francisco Gutierrez, Cruz Prado; tradução Sandra Trabucco Valenzuela. - 4 ed. - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. - (Guia da escola cidadã; v. 3)

HERNÁNDEZ, Ovidio D'Angelo. “Subjetividade Complexidade: Processos de construção e transformação individual” *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia/* Fernando González Rey (organizador). – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HUTCHISON, David. “Educação ecológica: idéias sobre consciência ambiental” /David Hutchison; trad. Dayse Batista. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERT, Francis. “Para uma práxis pedagógica” /Francis Imbert. Tradução de Rogério de Andrade Córdova – Brasília: Plano Editora, 2003.

LAPASSADE, Georges. “As microssociologias” /Georges Lapassade. Tradução de Lucie Didio – Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. “Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação” / Roberto Sidnei Macedo. – Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MATURANA, Humberto. “Emoções e linguagem na educação e na política” /Humberto Maturana; tradução: José Fernando Campos Fortes. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORAES, Maria Cândida. “Educar na biologia do amor” / Maria Cândida Moraes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. “Ciência com consciência” / Edgar Morin; tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – Ed. Revista e modificada pelo autor –2ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar & MOIGNE, Jean Louis Le. “Inteligência da Complexidade” / Edgar Morin e Jean Louis Le Moigne; tradução de Nurimar Maria Falci. - São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. “O método III - o conhecimento do conhecimento”. 2ª ed. Lisboa: Publicações Europa-América; 1996.

MORIN, Edgar. “O Método 6: ética” / Edgar Morin; tradução Juremir Machado da Silva. 3ª Ed. – Porto Alegre: Sulina, 2007.

NICOLESCU, Bassarab. “Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade”. 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP, Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999.

NICOLESCU, Bassarab. “A prática da transdisciplinaridade”. 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP, Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999.

NIEVES ALVARES, Maria. “Valores e temas transversais no currículo” /Maria Nieves Álvares. [ET al]; trad. Daisy Vaz de Moraes. - Porto Alegre: Artmed, 2002.

PELIZZOLI, M. L. “Correntes da ética ambiental” / M. L. Pelizzoli – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SATO, Michele. "Tendências nas pesquisas em educação ambiental" in *Educação Ambiental e Cidadania: Cenários Brasileiros*. Fernando Oliveira Boal e Valdo Hermes de Lima Barcelos. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

SANTOS, Boaventura Souza. “A gramática do tempo” /Boaventura Souza Santos. - São Paulo: Cortez 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade” / Boaventura Souza Santos. – 2 ed. - São Paulo: Cortez 2005.

SAWAIA, Bader Burihan. “Participação social e subjetividade” in *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*/Aldaiza Sposat, Bader Burihan Sawaia, Dalmo Dallari, Ilse Scherer Waren. et al./coord. Marcos Sorrentino. – São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.

Documentos consultados em meio eletrônico:

“Tratado de EA para sociedades sustentáveis.” Rio de Janeiro; s.n; 1992. 8 p.
Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>> Acesso em: 26 de fevereiro de 2010

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário

Este questionário é uma primeira etapa do processo de levantamento da rede de significados que permeiam a formação do educador ambiental no âmbito do curso de Pedagogia da UnB.

Para respondê-lo é necessário que você puxe da memória as lembranças do seu tempo de graduação. As perguntas são para guiar o seu relato, sendo quaisquer outras informações que você julgue importante relatar, sinta-se à vontade para fazê-lo.

1 – Quais disciplinas do currículo do curso de Pedagogia relacionadas à educação ambiental você cursou?

Fundamentos da Educação ambiental Educação Ambiental e práticas comunitárias

Gestão e Educação Ambiental Projeto 3: Fase 1 () Fase 2 () Fase 3 ()

Projeto 4: Fase 1 () Fase 2 ()

2 – Que mudanças aconteceram em você que podem ser relacionadas ao seu contato com as disciplinas/projetos de educação ambiental? O que isso significou para sua formação?

3 - Que atividades você desenvolveu no âmbito do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica. Qual foi mais significativa?

4 – Que contribuições as aprendizagens decorrentes da sua atuação no Projeto Água com Matriz Ecopedagógica trouxeram para sua prática profissional?

5 – Que valores humanos e ambientais você associa à prática de educação ambiental? Marque pelo menos 3.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Autonomia | <input type="checkbox"/> Responsabilidade |
| <input type="checkbox"/> Solidariedade | <input type="checkbox"/> Justiça |
| <input type="checkbox"/> Cuidado | <input type="checkbox"/> Espiritualidade |
| <input type="checkbox"/> Amizade | <input type="checkbox"/> Sustentabilidade |
| <input type="checkbox"/> Respeito | <input type="checkbox"/> Criatividade |

Quais destes foram evidenciados na sua participação no Projeto Água como Matriz Ecopedagógica?

7- Complete a frase:

O Projeto Água como Matriz Ecopedagógica foi _____

_____ na minha formação como pedagogo.

Nome:

Tempo de participação no Projeto Água como Matriz Ecopedagógica:

Ano de formatura:

Atual ocupação profissional:

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE 2

Roteiro roda de conversa

Atividade corporal – alongamento, relaxamento

Pontos orientadores:

- Princípios pedagógicos que orientam sua prática: Transversalidade, comunidade de aprendizagem, auto gestão, práxis, etc. (registro em papel, com leitura coletiva)
- Que estratégias podem ser evidenciadas como eficazes em colocar os sujeitos em relação: saída de campo, observação participante, produção coletiva, etc. (bastão da fala)
- Manejo de classe durante a experiência de estágio . (bastão da fala)
- Aspectos positivos e negativos na extensão e docência. (tarjetas)
- Receptividade das crianças sobre e educação ambiental.

Lanche

ANEXOS

ANEXO 1

Degração Roda de conversa

Vera: Então a Janaína depois vai explicar como que a roda vai acontecer. Eu vim só para essa parte de apresentação. Então o trabalho de Janaína são as repercussões do Água como Matriz através da fala dos seus egressos. Por várias falas dos projetos 3, 4 e como isso de alguma maneira repercutiu na vida das pessoas, na formação como pedagogo, que é o que mais interessa, como é que esse trabalho contribuiu, qual foi a marca que deixou. Queremos ver as pegadas do Água Matriz na história de vida das pessoas. Então a Janaína fez um questionário e ela vai enviar para os que não responderam. Então, é muito importante a colaboração de vocês porque senão ela vai fazer uma análise apenas documental, aí a gente achou que este contato seria fundamental para complementar a pesquisa.

Janaina: Primeiro ponto que eu gostaria de conversar com vocês seria sobre os princípios pedagógicos que nortearam as atividades dentro dos projetos no curso pedagogia da Universidade de Brasília. Mas o que são princípios? Tentativa de inserir a temática ambiental transversalmente no currículo das escolas, a constituição de comunidade de aprendizagem que a gente vivenciou dentro do grupo nos planejamentos e execução das ações, a autogestão do grupo, esses seriam alguns dos princípios que podem aparecer nas falas. A minha pesquisa, por enquanto o nome dela é Educação Ambiental na Formação do Pedagogo: um estudo de caso do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica, meu objeto de pesquisa são as pessoas que participaram do Água como Matriz de alguma forma ou como extensionistas ou como projeto. Recolhi todo material que foi produzido em nível dos projetos, li todo o material e levantei algumas unidades de significado. Elaborei esse questionário que mandei para vocês. Estou trabalhando dentro da metodologia da pesquisa ação, fiz observação participante durante um ano no Reciclando o Cotidiano, que é um grupo daqui da Faculdade de Educação que trabalha com a coleta seletiva de papel e a Roda de Conversa é para ter contato com as pessoas que já saíram. Como que experiência no Água como Matriz mudou ou não a vida de vocês, na verdade é isso que eu quero saber, se a experiência mudou ou não a prática de

vocês, inclusive nos dias atuais como pais de família, como pessoas. Como o que a gente viveu naquela época reflete na vida atual de vocês? Então na verdade eu quero ouvir uma coisa bem subjetiva, sentimentos, emoções que ficaram e que de repente hoje em dia voltam à tona em algum momento, em alguma situação em sala de aula. Aí só para organizar a conversa a gente pensou nessas cinco questões. A dinâmica será a seguinte, eu apresento o ponto a ser conversado e cada um vai falando à vontade, não existe a necessidade de ordem nas falas. A idéia é lembrar o que foi vivido e verbalizar de forma simples. Os pontos que iremos conversar são bem específicos, porém se outros aspectos vierem à tona ao longo da conversa, o espaço está aberto para que vocês se coloquem. A primeira questão seria o que vocês identificam como princípios pedagógicos que nortearam as atividades dentro dos projetos?

C.R.C.A: Para mim os projetos foram extremamente importantes, pois consolidaram experiências que eu já vinha acompanhando e que tomaram uma forma concreta. Porque eu sempre via esta parte da ecologia, ecologia para mim era dentro da biologia, que não trabalhava tanto os sentimentos era somente vamos cuidar da mata ciliar, vamos plantar, sem trabalhar muito o emocional. Então para mim foi muito importante, primeiro porque nós tivemos contatos com pessoas da ecologia, da biologia, da pedagogia essa coisa da articulação das áreas foi extremamente importante. Segundo lugar, usar na prática exercícios de reciclagem acompanhar como ele acontece, para que fazer a reciclagem? Eu me lembro do trabalho com a árvore de natal no Centro Comunitário do Palha e 15 dias depois trabalho realizado nós voltamos e tinham 80 árvores feitas.

R. M. C. R.: Eu acho esse aspecto que você levantou muito interessante, como o a questão da transversalidade que você falou, que a educação ambiental não é uma matéria, ela transita entre todas matérias, esse é um dos princípios pedagógicos que considero. Uma outra coisa mais subjetiva é a questão da sensibilização, que foi o que aconteceu comigo, eu acho que a sensibilização é um princípio pedagógico. Você sensibiliza a pessoa para ela perceber que faz parte do meio ambiente. Todos os meus estágios foram em torno disso, da sensibilização e da transversalidade.

M. B. R.: Eu fui extensionista do Água como Matriz Ecopedagógica e trabalhava em parceria com mais dois estudantes da Biologia, eram alunos da professora Socorro. Nós desenvolvíamos atividades também no Centro Comunitário do Palha atendíamos crianças entre 3 e 17 anos que frequentavam o Centro Comunitário no turno contrário ao da escola. Trabalhávamos na autogestão, nos reuníamos, planejávamos as atividades e executávamos. Com o passar do tempo percebemos que as crianças estavam participando obrigadas, tivemos uma conversa com elas a respeito disso, depois dessa conversa as crianças passaram a participar das atividades com mais espontaneidade. Tínhamos muita dificuldade em fazer uma atividade só para o grupo todo, a experiência nos mostrou que funcionava melhor dividir as crianças por faixa etária. Fazíamos também trabalhos de mobilização da comunidade, como por exemplo, a limpeza das margens do córrego do Palha, nesta atividade grande parte da comunidade participou, a construção da cisterna também foi uma atividade que envolveu a comunidade e as crianças que frequentavam o Centro Comunitário. Quando a cisterna ficou pronta às crianças entraram dentro dela para ver como era e após isso fizemos uma maquete da cisterna para que eles percebessem como que ela funciona. Foi um trabalho muito legal de sensibilização.

C. P. A.: Transversalidade este princípio me marcou bastante na questão de estar em contato com vários tipos de conhecimento. O meu primeiro contato com a educação ambiental eu não sabia bem o que era daí, fui vendo e a transversalidade foi o que mais me marcou.

B. C. N.: Eu também, a Transversalidade foi o que mais me marcou. Tanto é que o tema da minha monografia é a abordagem transversal da educação ambiental dentro do currículo das escolas.

L. C. A.: Eu fiquei com o que Jana falou da questão transdisciplinar. Foi aquilo que mais me chamou a atenção, quando comecei com as disciplinas de educação ambiental eu não tinha noção da grandiosidade, eu não tinha noção do que eu ia encontrar, de nada e eu fui meio que por influência da B. C. N., por curiosidade também. E a forma como a

Vera apresentava tudo para a gente era muito bacana, eu conheci pessoas muito legais com valores muito legais e isso ficou marcado mesmo na minha formação.

B. C. N.: Outra coisa que marcou muito foi a teoria da complexidade do Edgar Morin, aquilo ali serve para tudo. Sabe uma coisa que você leva para o resto da vida?

C. F. A.: Eu como estava trabalhando na área de ensino especial tentava relacionar as áreas, mas fiquei um pouco dividida entre a educação tecnológica, o ensino especial e a educação ambiental e aí eu queria relacionar mesmo as três áreas. Aí a transdisciplinaridade, mas não somente em termos transversais como já foi dito aqui e eu concordo, mas em termos de um tipo de pensamento que contribui para relação entre as áreas da educação ambiental e do ensino especial. Lembro-me muito principalmente das falas do Leonardo Boff, ele falava muito do sujeito, do eu e da pessoa. Sobre como a pessoa se relaciona com o outro. Na educação especial que a gente estava trabalhando tinha uma visão de que a educação é para a diversidade, para todos e para cada um; e a educação ambiental também tem muito disso, não tem discriminação entre um e outro e é possível para todo mundo.

E. C.: Puxando pela memória a minha passagem nestes anos da graduação, sem dúvida a transversalidade marcou. Mas uma coisa importante dessa minha jornada na pedagogia é que até o momento do trabalho final eu não soube nada de transdisciplinaridade. Foi um tema que eu não vi, eu peguei o nome transdisciplinaridade quando estava fazendo a monografia, para mim foi como descobrir um universo paralelo: a transdisciplinaridade. Ouvi falar muito de interdisciplinaridade, mas a transdisciplinaridade só vim ver no final. Porque muito da formação passou pela questão da transversalidade no Projeto 4, Projeto 3 muito forte a vivência na escola e então a experiência maior foi nos princípios ecopedagógicos. Aí a transdisciplinaridade já estava implícita sem eu saber. Porém no meu trabalho final a transdisciplinaridade apareceu apenas como uma palavra. Inclusive a minha banca examinadora me questionou sobre o que era para mim a transdisciplinaridade. Eu vim saber o que era transdisciplinaridade depois de formado com o congresso da Católica no ano passado. Então o que de fato ficou marcado como princípio pedagógico da minha vivência no

Projeto Água como Matriz Ecopedagógica foi o trabalho com a transversalidade. Foi isso o que mais motivou, eu tenho que ser sincero, a transdisciplinaridade eu aprendi lendo e pude aprofundar depois de formado, isso conceitualmente falando e desta mesma maneira foi com a complexidade, eu vim saber disso tudo depois, hoje já é outra história tem um ano que me formei. Mas os princípios que ficaram marcados foram mesmo a transversalidade e a ecopedagogia.

Janaina: Um segundo ponto, então que eu queria ouvir de vocês seria a questão das estratégias. A partir desses princípios que vocês colocaram agora, que foram os que mais marcaram a formação, que estratégias a gente criou, a gente reproduziu e vivenciou que confirmam e que nascem desses princípios que a gente relatou agora. A título de exemplo eu citaria como uma estratégia legal que a gente usou muito na nossa época, as saídas de campo podem ser consideradas uma estratégia ou a forma como a gente planejava e elaborava as nossas ações na escola, caracterizavam uma comunidade de aprendizagem onde nós sentávamos juntos e pensávamos juntos, essa era uma estratégia de construção. Portanto o mote da pergunta é que estratégias vieram da vivência no Projeto Água como Matriz Ecopedagógica?

R. M. C. R.: As atividades que realizamos no Palha que o C.R.C.A já relatou, como reaproveitamento de material, utilização de jornal como matéria-prima, reciclagem de papel, coleta de sementes no meio da mata. Em Nova Bethânia fizemos viveiro, plantio de mudas, minhocario, oficinas de alimentação saudável e frutos do cerrado com produção de livro de receitas. Na Granja do Torto fizemos mosaicos com a professora de artes, lá era projeto 4 mais dentro da sala de aula mesmo, daí trabalhamos transversalmente com a Carta da Terra nas disciplinas. Este foi um trabalho que deu super certo. Teve um estágio na educação especial que eu fiz numa escola que atendia deficientes mentais, desenvolvemos um trabalho de coleta seletiva pintando as lixeiras da escola nas devidas cores. Foram estratégias que eram pensadas e realizadas de acordo com o perfil do estudante, de acordo com o clima porque você vai sentindo e vai vendo se está dando certo se não está dando certo você muda se der certo continua. É preciso ter sentidos.

C.R.C.A: Para mim uma estratégia é sensibilização. Você chega na comunidade e vai ver o que está acontecendo lá, essa é a grande estratégia, descobrir, ser um descobridor de uma terra nova e do que está acontecendo. Não adianta nada trazer um plástico 3D cibernético para uma comunidade que têm problema com a nascente de um rio. Então a primeira estratégia é conhecer a necessidade do grupo e das pessoas que muitas vezes nem eles mesmos percebem, isso é uma estratégia de sensibilização. Mostrar para a comunidade o que está acontecendo em sua volta e fazer com que ela se sinta responsável no sentido de se tornarem autônomos nas ações que realizam no meio onde vivem.

M. B. R.: Uma das estratégias que a destaco também é o trabalho de envolvimento da comunidade e de ouvir. Como no começo a gente não estava conseguindo muito a participação das crianças que frequentavam o Centro Comunitário adotamos a estratégia de ouvi-los para melhor atendê-los. A partir da conversa com os estudantes percebemos que eles tinham um maior envolvimento em atividades mais práticas por conta disso passamos a desenvolver atividades que contavam com a participação de todos que estavam presentes. Estabelecer um contato e um canal de diálogo com os pais também foi fundamental para o sucesso trabalho que estávamos desenvolvendo.

C. P. A.: Uma estratégia legal foi a vivência da ecopedagogia na escola de Nova Bethânia, que é uma comunidade meio urbana e meio rural e a gente construiu uma composteira, os envolvidos realmente puderam aprender o que se pode fazer a com as coisas que estão disponíveis no ambiente que está em volta deles. Então eu acho que isso está bem relacionado com a ecopedagogia é uma estratégia legal e é uma prática de conceitos que aprendemos aqui na universidade. Os estudantes da escola passaram a ter outro olhar depois deste semestre de trabalho desenvolvido. Sempre existem alguns estudantes que resistem ao trabalho, mas tem os que gostam e que realmente se identificam e que passaram a ter outro olhar sobre lixo que produzem. Considero que esta foi uma estratégia eficaz, pois tivemos o envolvimento de grande parte dos estudantes que passaram a separar o resíduo produzido em suas residências.

E. C.: Como estratégia a gente trabalhou foi a de ir aos poucos entrando no espaço escolar através da reativação a horta da escola. Foram desenvolvidos trabalhos de educação ambiental através das atividades oferecidas pelos Projetos 3 e 4 essas atividades contribuíram para quebrar o gelo dentro da escola. Isso é que foi interessante, realmente se quebrou o gelo dentro da escola parecia que havia um muro separando os estudantes da horta escolar. Aproveitamos a composteira que havia sido construída no ano anterior e a partir daí desenvolvemos um trabalho de educação ambiental amplo que contribuiu para um maior envolvimento de todos da escola nas atividades desenvolvidas pelo grupo de estagiários. Íamos à escola toda semana planejávamos e trabalhávamos juntos. Porém a estratégia específica era a de muito diálogo com os professores sobre a questão transversal e sobre formas de articular as disciplinas, como matemática e língua portuguesa com os temas da educação ambiental. Chegamos alcançar uma atitude transdisciplinar no sentido de levar nossas ações para além da escola mesmo sem saber o que era a transdisciplinaridade de fato.

B. C. N.: Às vezes parecia que o nosso trabalho não motivava nenhuma transformação na realidade da escola, mas com o passar tempo fomos vendo que aos poucos a transformação estava acontecendo. Isto ficava bem evidente nos momentos de culminância onde toda escola se envolvia com as apresentações seriam realizadas. Inclusive os pais participavam destes momentos de culminância, o dia em que fizemos à tarde de chá com as ervas que as próprias crianças haviam plantado foi o momento que muito me marcou.

L. C. A.: Uma estratégia que marcou foram os momentos em que sentávamos para planejar e que hoje eu sinto falta, da solidariedade que existia em nosso grupo, no planejamento e no comprometimento de umas com as outras, isso era muito legal. Eu me lembro que quando nós fomos fazer o plantio das ervas medicinais nós solicitamos às crianças uma pesquisa que deveria ser realizada em casa, porém iríamos demorar alguns dias para voltar à escola e pensamos que ninguém iria levar a pesquisa. Para nossa surpresa no dia em que retornamos à escola todas as crianças estavam ansiosas com suas pesquisas em mãos. Os estudantes eram pessoas muito simples e a empolgação deles com o trabalho de educação ambiental era muito motivador para gente.

B. C. N.: As crianças nos viam como pessoas diferentes que vinham trabalhar sobre o meio ambiente, não era português, não era matemática, mas quando passamos a atuar em sala de aula tínhamos o esforço de articular as disciplinas do currículo e com as temáticas ambientais o que se caracteriza como a transversalidade do currículo.

C. F. A.: Eram crianças carentes e quando se sentiam cuidadas por nós eles abriam mais os braços para as atividades propostas. Não era uma coisa como um professor que vem dar aulas, era uma pessoa diferente que chegava à escola com novidades e trazendo uma planta, uma nova possibilidade e eles percebiam o nosso real envolvimento com o trabalho que desenvolvíamos acho que por isso a receptividade e era tanta.

B. C. N.: O legal daquela escola é que tinha gente bem carente filho de chacareiro e tinha gente que morava nas redondezas da escola com casa boa e que estudavam em escola pública por opção dos pais. Essa troca, essa mistura de culturas ajudava muito para nosso trabalho. Eu me lembro muito de discutir com uma estudante dizendo que a água do mundo ia acabar e ela me dizendo que não era só ligar a torneira que a água não parava de cair. E eu ia para casa e ficava pensando em como iria convencer essa estudante.

Janaina: O próximo ponto que eu gostaria de conversar é sobre o manejo de classe. Com as leituras dos trabalhos, relatórios de Projeto 3, relatórios de Projeto 4 e monografias de final de curso; esse foi um tema que muitas vezes veio à tona nos textos. A dificuldade ou a surpresa de estar entrando em sala de aula pela primeira vez, aquela vontade de ter o domínio de sala. Então em muitos relatórios e monografias saiu à questão da indisciplina em sala de aula com um fator dificultador do trabalho, por não saber realizar o domínio de turma. Então esse é um tópico que eu gostaria de ouvir um pouco de vocês, porque era a primeira vez que estávamos entrando em sala de aula, como foi essa coisa do manejo de classe? É verdade que a indisciplina é um fator dificultador do trabalho do estagiário? Como foi vivido isso por vocês?

R. M. C. R.: Acho que a insegurança na primeira vez que entramos em sala de aula é super normal, faz parte da formação vencer esse desafio. Hoje em dia já estou em sala

há quatro anos e quanto mais o tempo passa mais segura eu me sinto. Acho normal levar um susto no primeiro contato, na minha vivência no estágio eu senti muito pouca dificuldade com relação ao manejo de classe, o planejamento era algo que me dava segurança.

C.R.C.A: As minhas vivências em sala de aula sempre foram com a presença da professora regente, nós trabalhávamos juntos, ela tinha preocupação de me dar espaço para falar, mas sempre estava presente, e eu me adaptei a postura dela. Então no final do estágio houve um dia em que ela não podia dar aula e ela me pediu para dar aula sozinho, como eu já sabia dos contratos que ela havia feito com o grupo de estudantes desenvolvi o trabalho tranquilamente e neste caso quando eu não cumpria com um dos acordos os próprios alunos me chamavam a atenção, portanto não tive dificuldades com o manejo classe.

M. B. R.: Minha experiência com estágio foi em uma turma de educação de jovens e adultos e por isso não havia muita dificuldade de manejo de classe, visto que os estudantes que ali estavam, estavam porque queriam.

B. C. N.: No início foi dificultador por causa da inexperiência. Eu mesma não continuei em sala de aula dei aula apenas durante um ano na Secretaria de Educação, contrato temporário e dava para ver nitidamente o meu desempenho no início do ano para o final do ano, é que você acaba pegando jeito. Mas no momento do estágio foi total inexperiência, aquela angústia toda era por conta disso.

L. C. A.: Com certeza a gente quando entra pela primeira vez em sala de aula é dramático. O tempo que passamos na faculdade, quando você chega lá na prática vê o tanto que é diferente. Agora, hoje em dia, que eu saí de sala fico com uma saudade enorme pensando querer voltar. Eu gosto das crianças, estou na coordenação há um ano, mas as crianças são bem melhores e bem mais fáceis. Agora também estou vivendo essa sensação de inexperiência, o trabalho com coordenação é novo para mim, mas eu penso que com crianças a gente faz diferença mais rápido. Você sente que você plantou a sementinha ali e tem esperança de que aquilo brote. A primeira vez que entrei em sala foi na Granja do Torto e lá as crianças cada uma tinha uma maneira muito peculiar,

crianças de invasão, crianças que tinham uma vida melhor e aquilo para mim era extraordinário, conviver com pessoas tão diferentes. Às vezes na hora com a maior bagunça na sala era difícil, mas depois você vai observar a história de cada criança, você passa a pensar no que você pode fazer por ela. Isso é muito gratificante. Hoje em dia muitas pessoas que fizeram pedagogia e que eu converso dizem que não nasceram para sala de aula, mas eu gosto muito. Eu adoro sala de aula, eu sinto que aprendo todos os dias com as crianças. Eu penso que essas coisas que acontecem no cotidiano da escola não dificultam a prática, eu acho que engrandece a prática. Se a indisciplina não existisse o professor nunca estaria instigado a buscar novas formas de atuar em sala de aula. Hoje em dia eu sou coordenadora de uma escola particular, mas tenho muita vontade de voltar para sala de aula, porém a direção da escola quer que eu continue na coordenação, mas ainda não sei, acho que é preciso vivenciar para poder decidir o que você gosta ou não. Lá na escola a gente trabalha com temas geradores e tem uma turma que está desenvolvendo um projeto com o tema meio ambiente. A professora me solicitou materiais e eu fui buscar nos materiais de nós usávamos no tempo do projeto, então eu encontrei muitos materiais que produzimos fotos, atividades, relatos nossos, coisas em rascunho dos nossos planejamentos, muita coisa bacana. Para mim quando a gente trabalhou lá naquele meio, com aquele tipo de vida daquelas pessoas era de um jeito e tinha um resultado; no que estou vivendo agora, eu não consigo ver isso de novo, você trabalhar com crianças que tenham acesso limitado ao consumismo é diferente de quando você trabalha com crianças que tudo que querem podem comprar. É diferente e mais complicado, é um tipo de relação que não vai de encontro com os princípios com os quais eu cresci que eu aprendi e que agora ficaram para mim. E isso me incomoda bastante. Como a minha prática em escola começou com o projeto, convivendo com pessoas que tinham outros valores. É difícil agora estar convivendo com esse outro tipo de pessoa é muito difícil para eu passar esses valores para o grupo de professores com os quais trabalho, mostrar para elas como é bacana quando a gente se junta, como é bacana quando um contribui para o trabalho do outro, como um faz diferença no todo, tudo isso que foi extremamente marcante do tempo em que participei do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica.

C. P. A.: Com relação ao manejo de classe no Projeto 4 tive uma experiência maravilhosa. No dia em que conheci as crianças tive um receio, porque eles não estavam acostumados com a dinâmica que a gente propôs, mas aí você vai conhecendo melhor a turma e vê que as coisas vão acontecendo e assim eu me apaixonei pela educação, para mim foi como um sonho e eu não tive muita dificuldade porque eu estava muito encantada, continuo encantada, só que hoje em outra realidade. Então por conta do meu encantamento eu não percebia a dificuldade. Agora minha realidade atual é chocante, porque a primeira turma que eu tive as crianças se encantam com o conhecimento que você passa com relação à questão ambiental eles gostam mesmo, ficam com os olhos arregalados. Mas por conta da estrutura da escola a cobrança é em cima das avaliações institucionais, como o Aprovinha Brasil, temos metas a serem alcançadas e não temos liberdade para fazer, por exemplo, dinâmicas em sala, a direção vê isso como falta de manejo de classe porque as crianças têm liberdade de ir ao banheiro sozinhas e de saber a hora de conversar ou não. Na escola que eu estou hoje tem horta, as minhas crianças gostam, mas a metade delas gosta para poder ficar correndo do lado de fora da sala e a outra metade realmente ama e relatam que têm horta em casa, ou seja, de fato eles se identificam com essa questão da horta. Só que a direção da escola obriga os professores a vigiar os meninos e fazendo com que as crianças pensem que a escola é uma prisão, os meus alunos têm esse pensamento, é preciso fazer fila para ir ao banheiro, a direção não permite que os estudantes vão ao banheiro sozinhos, esse é um dos aspectos que eu não concordo com as relações da escola pública, além de não concordar com a questão do Aprova Brasil, acho importante a avaliação institucional porém o foco não deve ser apenas isso. Na época do projeto o que gostava era que tínhamos tempo para planejar, as experiências de troca com os colegas, hoje a minha realidade é que não tenho o tempo que preciso para planejar, a direção da escola também não dá um aporte, então fico perdida e por isso tenho muita dificuldade. Eu me sinto muito presa dentro da escola, mas as crianças se mostram muito receptivas quando apresento um tema ambiental, mas a transdisciplinaridade ainda não é uma realidade, eu não consigo ainda hoje por falta de tempo e pela questão da estrutura da escola. Mas quando há uma aula de geografia que os próprios meninos já trazem algumas questões já dá para relacionar com a realidade deles e eles gostam muito.

E. C.: A escola onde trabalho é uma escola organizada dentro da proposta transdisciplinar, mas mesmo assim eu vejo, conversando com professores de outras escolas, trocando idéias com colegas, que quando a gente aprende os princípios, como por exemplo, o da água como uma matriz ecopedagógica, levar isso para o plano formal é muito difícil. O caso do Aprova Brasil também aconteceu na minha escola e também o caso da prova de recadastramento das escolas de ensino fundamental, esse foi um fato que gerou muita pressão nos professores que trabalham lá na escola. O problema em se adaptar a educação ambiental, as práticas transversais com o sistema, esse é o grande problema que se tem. Eu já vivenciei alguns casos de questionamento dessa proposta curricular tão diferente do que se apresenta nas escolas, mesmo o currículo estando baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

C. P. A.: Um recorte que eu faço entre a rede pública e a particular é que é muito distante, as pessoas não levam em consideração as questões ambientais e é como se tivessem focados na questão do conteúdo e números, coisa do tipo, minha turma vai ser a melhor esse ano. E uma coisa que está me matando é a quantidade de materiais desperdiçados, eu não aguento mais ter que lidar com isso e como sou novata eu não posso falar muita coisa. Então eu tenho que engolir algumas coisas calada, isso está me matando e eu não aguento mais, o próprio professor desperdiça tanto material que é uma coisa que para eles é como se não tivesse sentido algum, então tratam a coisa pública como se não fossem deles também, eles não se identificam e a educação pelo menos na realidade pública a qual faço parte, não está educando, é uma coisa assim sinistra, estou chocada. Continuo encantada pela área, não vou nunca perder meus ideais, mas a realidade está assim é preciso ter outras estratégias, porque é uma questão da própria formação do professor de ter a educação ambiental presente nos currículos de formação. A maioria dos professores que está em sala de aula não teve essa formação e é também uma postura da direção da escola que trata educação ambiental como se não existisse.

C. F. A.: A escola em que trabalho não é uma escola que se pode chamar de eco escola, mas tem uma horta e a direção se empenha em desenvolver atividades nesta área, por exemplo, agora estamos planejando a construção de uma composteira. A direção articula palestras sobre a temática para os professores, o uso de papel é consciente não

sei se só por questões financeiras mais o fato é que o papel é separado. Com relação aos copos descartáveis também acontece o uso consciente. A direção da escola se mostra aberta questões ambientais, porém não existe um empenho verdadeiro para implantação de projetos na área ambiental, mas em geral os professores se mostram preocupados com a causa, porém sempre existem os professores que já estão muito tempo na Secretaria de Educação e que estão acomodados e não se mostram disponíveis para mudança, pensam a educação do jeito deles e continuam trabalhando da forma como sempre trabalharam, o que deu certo vai para sempre dar certo, se o estudante não aprendeu a culpa é dele ou dos pais. Outro fato que não contribui para que a escola se torne mais responsável pelo trabalho oferecido é o fato de não se ter uma pedagoga ou pedagogo na direção ou na supervisão, acredito que essas áreas deveriam ser ocupadas por pessoas com formação na pedagogia.

B. C. N.: Eu trabalho no CAJE, sou novata e a maioria dos funcionários são muito antigos e não são pedagogos. Lá também existe um grande desperdício de papel, mas como sou novata não posso ficar falando muito, mas dou o exemplo, na hora de entregar os relatórios semanais eu os imprimo primeiro em papel rascunho, apresento para a minha supervisora ela faz as correções necessárias e após isso eu faço a impressão final para colocar na pasta dos meninos. Outro colega também passou a usar a caneca ao invés dos copos descartáveis e isso mostra que na educação ambiental o exemplo é a principal ferramenta de mudança.

E. C.: Outro dia peguei um livro chamado Etnografia da Prática Escolar e ao ler encontrei a frase: "muitas vezes se educa mais pelo exemplo do que pela própria proposta". E isso me fez pensar que realmente temos que ir fundo nessa questão, o exemplo educa mais do que as palavras. Percebo isso muito na escola onde trabalho que tem essa proposta transdisciplinar fizemos lá a campanha da caneca que depois não teve continuidade; aí quando eu entrei, agora esse ano, encontramos problemas ao colocar de novo as canecas dentro da escola, como a resistência dos professores e dos alunos. E ainda mais com a epidemia da gripe H1N1 fomos forçados a voltar a usar o copo descartável por uma questão higiênica.

B. C. N.: Eu notei a diferença da época em que eu comecei a ter contato com a educação ambiental para agora, está ficando mais forte, está mais presente na mídia e nas grandes empresas, é claro que alguns casos é só por questão de status, mas o fato é que está aparecendo e que antes era algo que nem se falava.

Janaina: As vivências teóricas e práticas na educação ambiental contribuem para você ser mais flexível em sala de aula atualmente?

R. M. C. R.: Com certeza, quando eu fiz a disciplina Fundamentos da Educação Ambiental, eu lembro que na sala a gente fazia muitos exercícios de respiração. E atualmente quando recebo uma turma, que eles estão vindo, por exemplo, da aula de educação física, antes de entrar na sala eu faço com eles a respiração profunda e eles entram em sala com o outro clima. Eu sempre reforço a necessidade de controlarmos o nosso próprio corpo.

Janaina: Então vamos seguir para o próximo ponto, a gente falou algumas coisas sobre educação ambiental e agora queria ouvir uma coisa mais objetiva, os aspectos positivos e negativos da formação que vocês tiveram dentro do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica. Muitos de vocês foram extensionistas, outros foram só alunos dos projetos eu queria que vocês destacassem da época da sua formação, o que foi positivo e o que foi negativo.

C.R.C.A: Um alerta que eu posso fazer é o cuidado com os materiais que são fornecidos para o trabalho com crianças digo isso por conta da experiência vivida com plantio onde o adubo que nos foi fornecido era cheio de cacos de vidro, o que se configura com grande perigo para trabalhar com as crianças. E como ponto positivo, que são vários, destaco o crescimento de todos os envolvidos no caminho da autonomia, de poder fazer a crítica sobre o que é verdadeiro e o que não é. A educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas que vão mudar o mundo.

R. M. C. R.: Acho que um ponto positivo também é a responsabilidade pelas suas atitudes, a tomada de consciência das conseqüências, para mim desenvolver os projetos e cursar as disciplinas foi muito isso.

M. B. R.: De ponto positivo e eu acho que por ser um tema transversal instiga o desenvolvimento da criatividade, e tem o potencial de transformar a realidade escolar. Um ponto negativo é quando a direção ou os professores da escola não concordam ou não contribuem com trabalho desenvolvido, falta de parceria. É preciso envolver todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

C. F. A.: Um aspecto negativo que eu destaco é o fato das disciplinas da educação ambiental não serem obrigatórias na época em que estava cursando a pedagogia, por isso eu nunca me matriculei em uma das disciplinas, apenas nos projetos e na hora da monografia é que senti a falta da base teórica dos autores da educação ambiental e tive que ler tudo no último semestre, não que isso tenha sido extremamente pesado, mas com certeza se eu tivesse tido contato com esses autores ao longo da minha formação teria feito um trabalho muito mais completo.

L. C. A.: Eu acho que isso também tem os dois lados é bacana ser obrigatório porque você meio que força a pessoa a ter o clic, mas eu acho legal também quando você tem a opção por que a pessoa quando vai por opção ela se doa mais.

C. P. A.: Como ponto positivo que eu vejo é que tive sorte, no primeiro semestre eu pude pegar uma disciplina da educação ambiental e a partir daí eu fiquei tão encantada que eu saí pegando todas as matérias, isso foi um ponto positivo na minha formação. Eu gostei muito e hoje faz parte de um ideal de vida e eu me sinto realizada. Agora, ponto negativo, tô tentando puxar da caxola, mas quando você cria amor você não consegue ver os defeitos.

E. C.: Conheci a Vera através de uma entrevista que fiz com ela dentro das atividades da disciplina Projeto 1 e foi aí que eu conheci o trabalho que era desenvolvido na Granja do Torto. Realmente, como C. P. A. falou, quando a gente gosta do que faz é difícil

perceber os defeitos, mas ao longo da minha formação um aspecto que eu identifico que poderia ser melhorado é a relação entre as próprias professoras da área ambiental da Faculdade de Educação. Eu sinto que o que está faltando é a universidade ir um pouco mais para fora, mais atividades de extensão universitária. Eu acredito que deveria ter uma maior inserção nas escolas públicas desde o Projeto 3. Na escola de Nova Bethânia, por exemplo, os professores já haviam feito um curso de formação com a Vera isso fez toda diferença, com certeza na realidade Nova Bethânia houve um marco divisor de águas, o antes e o depois da inserção dos estagiários da Faculdade de Educação na escola.

C. F. A.: Eu me lembrei de um ponto que pode ser considerado negativo, na escola em si, eu não vi os professores tão ligados ao projeto, parecia que o projeto era a gente fazia e a gente ia embora e o professor da turma por mais que ele não seja tão comprometido ele tem uma responsabilidade muito grande, se ele estiver um pouco engajado no projeto e no dia-a-dia dê continuidade a um ou outro tema do que nós estávamos trabalhando com as crianças, a eficácia do projeto se torna muito maior. Devia incluir nos projetos algum tipo de obrigatoriedade da participação do professor nas atividades desenvolvidas, um questionário, um relatório, alguma forma de garantir a participação do professor regente para ver se ele vai se engajando um pouco mais porque o fato de nós assumirmos a turma era um motivo do professor não ficar na turma.

E. C.: Lá em Nova Bethânia a professora ficava em sala nós articulávamos bem, e fizemos um trabalho de educação ambiental articulado com a língua portuguesa, e com a professora de matemática também. Nós desenvolvemos atividades em duas turmas da escola, uma que era considerada problemática e outra que era considerada normal, a direção da escola por vezes nos disse que não precisávamos entrar nessa turma problemática, mas nós encaramos o desafio e gostávamos muito de atuar com essa galerinha. Esta turma problemática era uma turma de repetentes, meninos mais velhos, era uma quarta série e a outra de estudantes com idade adequada para a quarta série e nós fizemos algumas conquistas com a turma problemática muito boas e os professores sempre ficavam em sala. Para mim foi maravilhoso realmente nós fizemos um trabalho de educação ambiental inserido no currículo da escola, chegamos até a elaborar provas,

pois era exigido pela direção, nós fizemos uma forma diferente articulando as disciplinas e no final foi muito bom e juntos conseguimos fazer muitas coisas com aquela gurizada.

Janaina: Bom então o último ponto, como nós somos pedagogo supostamente formados para trabalhar com crianças até a 4ª série, eu queria ouvir de vocês como vocês percebiam a receptividade das crianças para os temas ambientais ou como vocês percebem, até hoje, já que muitos continuam trabalhando com educação e com crianças.

R. M. C. R.: Na época do estágio em Nova Bethânia nós trabalhamos com vitaminas das frutas locais e muitas das crianças no começo, por não conhecer as frutas, não quiseram aprová-las a partir dos trabalhos que desenvolvemos, elas não só provaram como gostaram das frutas. Atualmente um tema que abordo muito nas minhas aulas, tanto de robótica quanto de informática, é educação ambiental. Na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia desenvolvemos construções em robótica e o tema era a reciclagem. Os estudantes desenvolveram o processo de reciclagem com robôs, um caminhão que pega o lixo e já vai fazendo a seleção do resíduo dentro da caçamba, ou seja, atualmente eu continuo fazendo o link com as temáticas ambientais.

C.R.C.A: A história da árvore de natal é bem representativa da receptividade das crianças às práticas ambientais. Foi possível desenvolver um bonito trabalho de equipe na construção de árvores de natal feitas a partir de jornal. Então existe retorno sim.

M. B. R.: Deu para perceber a forma como eles se envolvem com as atividades a partir da experiência no Centro Comunitário que a princípio alguns dos estudantes não queriam participar e quando começávamos a desenvolver as atividades aos poucos eles iam se aproximando e se integrando e por fim realizando atividade proposta. O outro aspecto que evidencia isso é o retorno que os pais traziam para nós, contando que em casa os filhos realizavam algumas das ações aprendidas com os projetos de educação ambiental.

C. P. A.: Eu percebo que as crianças com as quais eu trabalho tem muita receptividade, no caso estou frisando muito a questão do papel na minha sala de aula, como tem as lixeiras para a separação de papel do lado de fora da sala, eles ficam querendo riscar vários papéis só para poder sair da sala, eu sempre faço falas no sentido de conscientizá-los que o papel é um material que custa dinheiro e que também contribui para a degradação do meio ambiente já que o papel é feito das árvores. Eles têm receptividade, eles gostam e eu acho que quanto mais for explorada a temática ambiental, mas eles serão atraídos, por que é uma novidade a abordagem de como se trata educação ambiental, tem muitos alunos que já vivem dentro dessa perspectiva, mas não sabem o que é então eles se mostram bem receptivos.

C. F. A.: Na minha turma também faço um trabalho de conscientização quanto à utilização do papel. Um dia cheguei a perder a paciência, pois toda hora vinham me pedir um papel para rabiscar, aí eu tentei me acalmar e eles me disseram que não estão jogando fora, que eles estão reciclando o papel, daí eu percebi a confusão que eles haviam feito com relação ao conceito dos três Rs e expliquei para eles que o primeiro dos Rs era o reduzir e que a reciclagem eram no último deles. Eu percebo que a mudança de hábitos é uma coisa difícil de ser concretizada no espaço da escola, como por exemplo, jogar papel de bala no lixo, quando professor está olhando o papel é destinado ao local correto, porém no momento em que ele sai da sala de aula eles não realizam mais essa ação, passam jogar papel no chão. Quando a questão é mais concreta, como, por exemplo, o uso consciente da água percebo que eles têm uma maior receptividade, por exemplo, nos dias de banho de mangueira eles pedem para desligar a mangueira um pouco enquanto eles se secam para depois se molhar novamente. Acredito que existem coisas que são mais fáceis para criança entender.

C. P. A.: Percebo que eles têm dificuldade quando a questão envolve a subjetividade, eu procuro sempre trabalhar a questão do respeito ao outro e a questão da relação entre as pessoas é um tema difícil de ser abordado. Eles gostam quando a gente fala que eles são meio ambiente, porém eles não conseguem perceber que eles se relacionam com esse meio.

L. C. A.: As crianças são muito receptivas principalmente quando elas começam entender o concreto do que você está falando, a minha realidade são crianças muito pequenas e o trabalho tem que ser feito no concreto porque senão você só gasta o seu latim e a criança não entende que você está dizendo então a coisa só pode dar certo se for no concreto.

E. C.: Os pequenos têm o encantamento, agora com os adolescentes a conversa é outra, para eles os temas ambientais são clichês, nesta faixa etária a transdisciplinaridade passa a ser uma estratégia poderosa porque os temas podem ser abordados com uma variedade muito maior, surtindo um maior efeito para os pré-adolescentes. Com a massividade da mídia e a quantidade de informações que os jovens de hoje têm acesso acredito que dentro da escola os temas ambientais para as quintas, sextas e sétimas séries se tornam desinteressantes. O outro aspecto que destaco é que nós trabalhamos com crianças urbanas, como podemos desenvolver o amor à natureza em sujeitos que tiveram pouco contato com os ambientes naturais?

Janaina: Agora só para fechar uma perguntinha com respostas sim ou não, vocês se consideram educadores ambientais?

Todos responderam sim.