

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

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS QUE DIFICULTAM O
ENGAJAMENTO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
DISTRITO FEDERAL**

Valdivan Ferreira de Lima

Brasília-DF

2012



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

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS QUE DIFICULTAM O ENGAJAMENTO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Valdivan Ferreira de Lima

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília-DF
Março de 2012

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS QUE DIFICULTAM O ENGAJAMENTO
DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL**

Valdivan Ferreira de Lima

Orientadora

Professora Doutora Claudia Marcia Lyra Pato

BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Claudia Marcia Lyra Pato
(Universidade de Brasília / Faculdade de Educação)
Presidente

Professora Doutora Vera Margarida Lessa Catalão
(Universidade de Brasília / Faculdade de Educação)

Professor Doutor Philippe Pomier Layrargues
(Universidade de Brasília / Faculdade de Planaltina)

Professora Doutora Eda Maria de Oliveira Henriques
(Universidade de Brasília / Faculdade de Educação)
Suplente

DEDICATÓRIA

À Darlene, minha esposa, minha força, meu amor;
à Mariana, filha linda, amada, escultora da minha vida;
ao meu filho Lucas, amado, meu eu, minha alegria;
à Angelina, mãe querida, seiva do meu viver
e ao meu pai, Arnaud, meu exemplo, minha saudade...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela escrita da minha vida por linhas que ensinam;

Aos meus pais, Angelina e Arnaud (*in memoriam*), pela vida, pelo amor e pelo cuidado;

Aos meus filhos Mariana e Lucas, pela compreensão das minhas ausências e por não me deixar perder o encantamento de viver;

À minha esposa, Darlene, pelo amor e companheirismo incondicionais;

A toda minha família, meus irmãos em especial, pela contribuição na formação do meu ser;

Aos amigos, pela torcida e apoio valiosos;

À Maristela Sousa, pelo incentivo e apoio decisivos à realização desse sonho;

A todos da Escola da Natureza, pelo aprendizado e pela sempre carinhosa acolhida;

Aos companheiros da Escola Classe 64 de Ceilândia, pelo apoio, pela torcida e pelos afetuosos reencontros;

À SEEDF, pela oportunidade de dedicação exclusiva à pesquisa;

Aos participantes da pesquisa, pela generosa partilha das suas experiências e percepções;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UnB, pelo apoio e aprendizado;

À professora Eda Henriques, pelo carinho e cuidado com que sempre me tratou e pelas valiosas contribuições na edificação deste estudo;

À professora Vera Catalão, pelo aprendizado afetuosos e poético, pelo sorriso acolhedor e pelas importantes contribuições, do início ao fim desta caminhada;

Ao professor Philippe Layrargues, pelo despertar crítico dos seus textos e pelas contribuições na banca examinadora;

Aos colegas do grupo de estudos e das disciplinas, pelo carinho e companheirismo;

À minha orientadora Claudia Pato, por todas as palavras de carinho e respeito com as quais sempre me dirigiu e por dividir generosamente a sua experiência e o seu conhecimento.

“Sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana, e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho.”

Paulo Freire

RESUMO

A falta de engajamento dos professores em projetos de educação ambiental tem sido apontada como um dos fatores responsáveis pelas dificuldades de implementação destes em escolas públicas, com implicação na incidência de abordagens superficiais e descontínuas do tema meio ambiente. Assim, o presente estudo teve por objetivo compreender os aspectos que dificultam o engajamento dos professores nas propostas de educação ambiental em escolas públicas do Distrito Federal, a partir da percepção desses sujeitos. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas individuais e coletivas (grupo focal e roda de conversa), analisadas a partir da escuta sensível dos participantes e leitura flutuante do material produzido. A investigação contou com dezessete participantes, sendo três professores propositores e onze não propositores de atividades ou projetos de educação ambiental, além de três gestores de escolas em que se desenvolvem projetos voltados ao tema meio ambiente. Os entrevistados são oriundos de sete cidades do Distrito Federal, atuantes em escolas públicas que oferecem a educação básica de ensino, com representantes de diversas áreas do conhecimento. Os resultados confirmaram o problema, sinalizando haver dificuldades de engajamento docente nos projetos de educação ambiental, além de apontarem que a temática ambiental não é prioridade nas escolas. Os seguintes aspectos foram identificados como desfavoráveis ao engajamento: A prerrogativa curricular transversal da educação ambiental, as relações de poder e conflito nas escolas, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e a falta de formação específica. Os aspectos elencados se apresentaram de forma cíclica: Ao conceberem a educação ambiental numa perspectiva tradicional, com a predominância de atividades mais direcionadas à conservação, preservação ou reaproveitamento dos recursos naturais, em que não são contempladas outras dimensões (políticas, sociais, culturais, entre outras) da temática ambiental, os professores não a percebem como saber prioritário na sua prática pedagógica e nem como formação necessária. Não a veem, ainda, como via possível de atuação para minimização das dificuldades e dos conflitos do dia a dia escolar. Os valores pessoais e a formação específica em educação ambiental com perspectiva crítica são aspectos que surgiram como possibilidades de reversão do problema.

Palavras-chave: Educação ambiental. Prática docente. Escola pública. Engajamento.

ABSTRACT

The lack of engagement of teachers in Environmental Education Projects has been identified as one of the factors responsible for the difficulties in implementing them in public schools, bringing implication to the incidence of superficial and discontinuous approaches to environmental issue. Thus, this study aims to understand the aspects that hinder the proposed involvement of teachers in environmental education in public schools in the Federal District from the perception of these subjects. The research was conducted through individual and group interviews (focus group and group discussion), analyzed from the sensitive hearing of the participants and floating reading of the material produced. There were seventeen participants, three teachers and eleven not-proponents of activities or projects of environmental education. There were also, three school managers who are, at present, developing projects aimed at environmental theme. Respondents were selected from seven different cities in the Federal District, who work in public schools that offer basic education, and representatives from various areas of knowledge. The results confirmed the problem, indicating there are difficulties in engaging teachers in Environmental Education Projects, in addition to highlighting that environmental issue is not a priority in schools. The following aspects were identified as unfavorable to the engagement: The right of cross-curricular environmental education, the relations of power and conflict in schools, the difficulties faced in school and lack of specific training. The issues listed are presented in a cyclic manner: When designing environmental education in a traditional perspective, with the predominance of more activities aimed at conservation, preservation and reuse of natural resources, which are not covered in other dimensions (political, social, cultural and others) in environmental theme teachers did not perceive it as a priority. Knowing about the subject or being trained to teach it was seen as unnecessary. They also do not see it as a possible solution as to minimize the daily conflicts and difficulties faced at schools. Personal values and specific training in environmental education with a critical perspective are aspects that have emerged as possible solutions for the problem.

Keywords: Environmental Education. Teaching practice. Public school. Engagement.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Identificação dos participantes da pesquisa 66

LISTA DE SIGLAS

DF – Distrito Federal

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EA - Educação Ambiental

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

GDF – Governo do Distrito Federal

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB - Produto Interno Bruto

PNB - Produto Nacional Bruto

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano

PPP - Projeto Político Pedagógico

REA/DF – Rede de Educadores Ambientais do Distrito Federal

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UnB/FE - Universidade de Brasília / Faculdade de Educação

UNESCO - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA	24
1.1- Educação ambiental e sustentabilidade	28
1.2- Educação ambiental e ecologia humana: um novo olhar	34
CAPÍTULO 2: ESCOLA: A COMPLEXIDADE CONTEXTUAL	37
2.1- As significações imaginárias	37
2.2- As relações de poder/conflito nas escolas	39
2.3- O papel da escola e a responsabilidade do professor	41
CAPÍTULO 3: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DOCENTE	43
3.1- Transversalidade: novas possibilidades de organização do conhecimento	43
3.2- Formação docente: subsídio à prática pedagógica	46
3.3- Subjetividade: uma relação de recursividade	48
CAPÍTULO 4: MÉTODO	51
4.1- Contexto da pesquisa	51
4.2- Sujeitos	52
4.3- Estratégias	54
4.3.1- Entrevistas semiestruturadas	54
4.3.2- Grupo focal	55
4.3.3- Roda de conversa	57
4.4- Instrumentos	57
4.5- Procedimentos	58
4.5.1- A preparação	60
4.5.2- O percurso	60
4.5.2.1- As entrevistas individuais	61
4.5.2.2- As entrevistas coletivas	61
4.6- Análise dos dados	64

CAPÍTULO 5: RESULTADOS	66
5.1- Com a palavra: o professor	66
5.2- Educação ambiental e o engajamento docente nas escolas públicas do DF: a confirmação do problema	67
5.2.1- Educação ambiental não é prioridade	67
5.2.2- A superficialidade das abordagens	69
5.2.3- As descontinuidades	70
5.3- Escola e educação ambiental: o olhar docente	74
5.3.1- Escola: lugar de aprendizado e transformação	74
5.3.1.1- “Que professores são esses? Que escolas são essas?”	78
5.3.1.2- O trabalho pedagógico na perspectiva de projetos	81
5.3.2- Educação ambiental: predomina o enfoque conservador	85
5.3.2.1- Meio ambiente: um tema presente	87
5.4- Educação ambiental e as dificuldades docentes	89
5.4.1- A prerrogativa transversal: “ <i>É uma faca de dois gumes</i> ”	89
5.4.2- As vaidades: “ <i>Mas, só trabalhar aqui com os alunos e não mostrar isso pra mais ninguém?</i> ”	95
5.4.3- As relações de poder e conflito: “ <i>É um efeito cascata</i> ”	97
5.4.3.1- A gestão escolar: “ <i>Se deixar solto não é trabalhado</i> ”	102
5.4.4- O cotidiano escolar: “ <i>As condições de trabalho dificultam muito</i> ” ..	104
5.4.5- Educação ambiental: “ <i>É mais trabalho</i> ”	108
5.4.6- A falta de apoio: “ <i>Não pode ficar tudo na mão do professor porque ele não dá conta</i> ”	109
5.4.7- A formação docente: “ <i>É o ‘como’, né? Como sair da teoria pra prática</i> ”	111
CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO	120
6.1- Uma possibilidade interpretativa	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136

APÊNDICES	142
Apêndice A - Roteiro: Entrevista com professor(a) propositor(a)	142
Apêndice B - Roteiro: Entrevista com diretor(a) de escola	143
Apêndice C - Roteiro: Moderação do Grupo Focal - Professores(as) não propositores(as)	144
Apêndice D - Roteiro: Roda de Conversa - Professores(as) não propositores(as)	145
ANEXOS	146
Anexo 1 – Termo de cooperação com a Escola da Natureza	146
Anexo 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido	147
Anexo 3 – Memorando de autorização de pesquisa / SEEDF.....	148

Caminhos de uma reflexão

Ao ingressar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em 1991, em uma escola de formação de professores em nível médio (Escola Normal de Ceilândia), iniciei um processo de permanente observação daquele contexto pedagógico extremamente rico, na medida em que percebia, por parte dos professores e da equipe gestora da escola, uma preocupação não só em ensinar os conteúdos programáticos, mas também em despertar naqueles alunos uma postura de educadores, delineando suas interações com os professores diferenciadamente dos demais cursos.

Atuando em algumas áreas da gestão da instituição, pude observar que havia algo mais que o simples cumprimento de uma grade curricular. Acredito que, com raras exceções, existia certo nível de interdisciplinaridade na prática docente e uma transcendência laboral levadas a cabo, aparentemente, pelo sentimento de pertença e pela emoção/satisfação de fazer parte de um grupo diferenciado de professores.

Havia, portanto, características combinadas da condição subjetiva dos professores e um sentimento de identidade com aquele contexto educacional. Enfim, a responsabilidade de atuar como formadores de futuros educadores contribuía, certamente, para que uma integração em torno desse objetivo fosse buscada.

Assim, emergiram alguns questionamentos: Qual o fator de maior influência na conscientização e sensibilização quanto à importância do trabalho pedagógico a ser desenvolvido? Quais foram os valores e as crenças mais relevantes nas inter-relações entre professores, alunos, funcionários e pais? Qual o impacto da responsabilidade dada aos docentes na busca de novos conhecimentos?

Algumas dessas indagações permaneceram latentes no transcorrer dos anos e se redimensionaram quando comecei a buscar formação voltada à temática ambiental, a princípio por meio de uma especialização (Lato Sensu) e por cursos de capacitação realizados na Escola da Natureza, centro de referência em educação ambiental na rede pública do Distrito Federal (DF). Junto com esta instituição, ajudei a implementar um projeto ambiental na Escola Classe 64 de Ceilândia (Antiga Escola Normal) e tive a oportunidade de vivenciar os encontros e desencontros entre teoria e prática. Considero estas atividades como o início de meu ritual de ingresso

na educação ambiental (EA), que para Carvalho (2005) tem implicações na vida pessoal e profissional.

As vias de acesso dos educadores à educação ambiental conduzem aos ritos de entrada, remetendo aos caminhos de aproximação e à ultrapassagem de certa fronteira de conversão pessoal e reconversão profissional. A partir daí se dá a identificação com um ideário ambiental e a opção por este campo como espaço de vida e de profissionalização. (p. 57)

Na especialização, a pesquisa objetivou conhecer aspectos socioambientais relevantes na implementação de práticas relacionadas ao meio ambiente no ensino médio, (Especialização para Professores do Ensino Médio do GDF – Ciências Humanas com Ênfase no Ensino Médio / UnB) e foi realizada tendo como participantes alunos de uma escola pública em Ceilândia-DF. Chamou-me a atenção o fato de não haver clareza, para os alunos, a respeito da existência ou não de um projeto voltado à temática ambiental na escola, já que para 45% dos alunos havia um projeto ambiental em curso e que para 55% deles, pelo contrário, não havia nenhum sendo desenvolvido.

A análise dos dados da investigação revelou que o direcionamento das atividades foi prioritariamente à arborização e jardinagem dos espaços internos do estabelecimento. Sem entrar no mérito dos efeitos positivos ou negativos do trabalho de EA desenvolvido na escola, destaco que suas atividades foram apresentadas como pontuais, circunscritas às datas comemorativas e realizadas de forma fragmentada. Tratava-se de uma abordagem tradicional da temática ambiental, com pouca ênfase a discussões mais aprofundadas quanto aos aspectos sócio-político-culturais.

Para ser breve, considerando a disposição daqueles alunos em colaborar de alguma forma em benefício do meio ambiente e verificando o interesse por outros temas de caráter ambiental, fui levado a refletir, mais uma vez, sobre a importância de se despertar ou reforçar nos discentes o interesse por tais questões de uma forma mais ampla, planejada, contextualizada e crítica.

Surgiram, então, mais elementos para se pensar a respeito do papel docente em práticas de EA nas escolas, bem como, emergiu mais uma motivação para buscar compreender as dificuldades que impedem professores de participar efetivamente dos projetos.

As experiências relatadas por colegas de outras escolas, testemunhadas por mim durante os cursos de capacitação para profissionais da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), realizados na Escola da Natureza em 2009, apontaram dificuldades de implementação de projetos ou atividades relacionadas ao meio ambiente. A falta de participação e envolvimento dos colegas professores apareceu como fator de maior recorrência, provocando sentimentos de solidão e de frustração naqueles propositores de projetos.

As discussões não se limitavam à condenação daqueles que não queriam participar das propostas apresentadas, mas tratavam, também, dos fatores que estariam por trás dessa não receptividade, mesmo sem tê-los claramente identificados. Diante da variedade de possíveis justificativas pôde-se evidenciar a complexidade da questão, pois, aspectos profissionais, institucionais, econômicos, políticos, enfim, de várias ordens foram levantados como estando associados à ausência de participação docente em eventos dessa natureza.

Intrigava-me observar aqueles profissionais dispostos a desenvolver projetos de EA, em escolas com demanda de ações que proporcionassem melhorias na qualidade de vida e de ensino para as comunidades, não conseguindo sequer o apoio dos seus pares. Constatava-se que a temática ambiental, na grande maioria daquelas escolas, ocupava apenas uma dimensão periférica das práticas pedagógicas e que, apenas em poucos casos, projetos de EA conseguiam ser inseridos num debate mais amplo e envolvendo toda a comunidade escolar. Houve relatos de casos em que sequer foi possível dar início a alguma ação efetiva, ficando apenas nas boas intenções dos cursistas.

Mas, algo ficou bem claro nessas experiências de implementação de projetos de EA nestas escolas: Quanto maior era a participação dos professores, melhores eram os resultados e maior o nível de transformação da realidade socioambiental da comunidade.

Portanto, aquelas questões iniciais afloravam novamente: Quais os fatores que corroboravam para que não houvesse uma boa receptividade por parte dos professores diante de propostas relacionadas à temática ambiental nas escolas? Que outras demandas, no contexto da sua atuação profissional, eram incompatíveis com as propostas apresentadas? Qual a dimensão dada a EA nas práticas pedagógicas dos professores?

Considero, ainda, a experiência de implementação de um projeto de EA na referida escola como crucial na construção do problema desta pesquisa, já que seu percurso proporcionou-me vivenciar o processo percorrido por outros propositores, enfrentar aquelas dificuldades relatadas pelos colegas de curso da Escola da Natureza e inserir-me no contexto a ser analisado.

Algo importante a ser considerado foi perceber que, para além das similitudes contextuais em relação às demais escolas, diversos fatores contribuíam para que o projeto por mim desenvolvido obtivesse mais ou menos avanços em relação aos outros, para que o grau de dificuldade fosse maior ou menor e para delinear diferentes obstáculos a ser enfrentados. No entanto, mesmo conseguindo certa inserção do debate ambiental naquela comunidade escolar e abrindo espaços importantes nas atividades pedagógicas da escola, o engajamento dos professores emergiu como um ponto chave no referido projeto.

Enfim, considero este caminho reflexivo em relação aos projetos de EA em escolas públicas do DF, como já explicitado, pelas contribuições advindas da atuação profissional, da pesquisa, da formação e da vivência, como um lastro experiencial importante neste processo investigativo que se fundamentou, complementarmente, no diálogo com outras pesquisas que de alguma forma contribuem com a discussão em foco e no mergulho teórico que favorece o lançar de luzes sobre as questões levantadas. Optei, como estratégia metodológica, por ouvir atenta e sensivelmente os protagonistas do problema levantado, não buscando respostas definitivas, mas, pelo menos sinais que nos oportunizem ampliar o debate.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental (EA) no contexto da escola pública insere-se, segundo o que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em uma “visão abrangente que englobe diversas realidades e, ao mesmo tempo, uma visão contextualizada da realidade ambiental, o que inclui, além do ambiente físico, as suas condições sociais e culturais.” (BRASIL, 1997, p. 36). No entanto, há evidências de que projetos ou atividades em escolas públicas, nesta perspectiva, não conseguem atingir seus objetivos por não serem inseridos em um debate que esteja presente nos espaços-chave da organização e do planejamento escolar, que incida na transformação e no aprendizado do indivíduo, do grupo e da estrutura institucional (CARVALHO, 2005).

Esta perspectiva crítica da EA não tem encontrado o referido espaço nas escolas públicas, tendo em vista a adoção de abordagens mais naturalistas, conservacionistas ou recursivas, em que as dimensões físicas e biológicas são privilegiadas. Comumente, as atividades se concentram no plantio de hortas, coleta seletiva e redução do consumo de água e energia. Inegavelmente, estas ações contribuem significativamente para a inserção da temática ambiental junto à comunidade escolar e produz resultados importantes, no entanto, limita o debate e compromete transformações socioambientais mais profundas.

Guimarães (2000) questiona as abordagens homogêneas e superficiais do discurso ambiental em que há perda do caráter crítico e direcionamento a uma educação hegemônica, remetendo ao que chama de corrente conservadora da EA. Nomeia crítica a corrente que traz à tona aspectos que tratam das relações de poder na sociedade e a politização das ações humanas que se referem ao meio ambiente.

O projeto político-pedagógico de uma EA crítica é sintetizado por Carvalho (2008) pela contribuição na mudança de valores e atitudes, fundado na perspectiva de formação de um sujeito ideal, capaz de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais. Para a autora, o *sujeito ecológico* opta por uma existência ecológica plena, tendo sua vida cotidiana orientada ecologicamente, de acordo com os seus valores, com vistas à transformação da sociedade. Os valores, segundo Schwartz (2005), servem de orientação ou avaliação de

comportamentos, pessoas e eventos, formando um sistema hierárquico de prioridades e são usados como padrões ou critérios nas tomadas de decisões.

Gadotti (2000), da mesma forma, acredita em um projeto utópico de sociedade com mudanças nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Defende, para tanto, o movimento *ecopedagógico* como uma alternativa ao modelo educacional hegemônico vigente e propõe ações orientadas pelos valores ecológicos e fundadas em uma cidadania planetária. A ecopedagogia parte, segundo o autor, do vivido na cotidianidade, onde se busca a transformação pela ação politizada (coletiva e individual) e se apresenta como uma nova forma de pensar a escola e a pedagogia.

Para Jacobi, Tristão & Franco (2009), há também a necessidade de uma compreensão complexa e politizada da temática ambiental. Estes autores consideram a participação como eixo norteador das práticas de EA, com a articulação de saberes e fazeres. Afirmam que tais práticas devem ser baseadas em uma atitude contextualizadora e problematizadora da realidade.

Nesta perspectiva, vislumbra-se que uma das maiores dificuldades para se alcançar êxito nas tentativas de implementação de projetos ou atividades de EA nas escolas públicas está na efêmera e superficial participação de professores. A participação efêmera pode ser visualizada pelas discontinuidades dos projetos ou pelo envolvimento limitado a um determinado período letivo. Já a participação superficial, pelas abordagens em que as dimensões políticas, éticas, sociais e culturais são negligenciadas.

Estudos realizados no Brasil vêm apontando a falta de envolvimento dos docentes em projetos de EA nas escolas, bem como a constatação de que as atividades de cunho ambiental acontecem comumente de maneira isolada, especialmente em datas comemorativas. (SEGURA, 2001; BIZERRIL & FARIA, 2001; LOUREIRO, 2009; SOUSA, 2009; NETO, 2010, entre outros). Ocorre, portanto, a falta de engajamento daqueles que, a priori, teriam o papel de inserir a temática ambiental de forma transversal, mediar e construir, juntamente com os demais segmentos da instituição, conhecimentos capazes de transformar a realidade socioambiental da comunidade escolar.

Ainda que apontada de forma recorrente nas pesquisas de EA em escolas públicas, esta falta de engajamento docente não tem sido o foco principal de investigação. Os estudos realizados estão mais voltados a compreender as concepções de meio ambiente de professores e alunos, estudos de casos de projetos de EA nas escolas, fundamentação teórica ou abordagens metodológicas adotadas nas instituições.

Há, portanto, uma lacuna investigativa que aborde, de forma complexa, os aspectos que de alguma sorte dificultam a participação efetiva dos professores em atividades e projetos de caráter ambiental. Para tentar compreender tais dificuldades enfrentadas pelos professores, considero imprescindível levantar alguns pontos que dizem respeito à temática ambiental e ao contexto escolar.

Primeiramente, discutir a prerrogativa curricular que insere o tema meio ambiente de forma transversal (BRASIL, 1998), em que há o reconhecimento da sua complexidade e, portanto, da necessidade de se adotar uma metodologia didática diferenciada. Nos PCN está explícita, portanto, a ideia de que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para contemplar a temática ambiental, havendo a necessidade de que atravesse os diferentes campos do conhecimento.

O caráter transversal do tema meio ambiente se constitui como fruto de um debate epistemológico em que se discutem as transformações paradigmáticas em relação ao conhecimento. O pensamento fragmentador proposto pelo paradigma moderno é questionado pelo paradigma da complexidade, para o qual a religação dos saberes é fundamental.

Esta transversalidade nos impele a buscar compreender as dimensões da interdisciplinaridade, considerada por Carvalho (2008) como um espaço de mediação entre os conhecimentos e articulação dos saberes, e da transdisciplinaridade, definida por Nicolescu (1999) como uma nova visão de mundo. Ambas se apresentam como possibilidades de uma nova organização do conhecimento.

O pensamento complexo de Edgar Morin configura-se como o aporte teórico para este debate paradigmático. Seus princípios auxiliam na contextualização do professor como autor e ator no processo dialógico de ensino e aprendizagem, nas

interações próprias do ambiente escolar, bem como produto e produtor da sociedade em que vive.

Engajar-se em projetos ou atividades de EA em uma perspectiva crítica e contemplar a prerrogativa transversal da temática ambiental na sua prática pedagógica pode parecer algo óbvio a ser desempenhado pelo docente. Mas, se há evidências de que não tem acontecido plenamente dessa forma e se há a convicção de que se trata de uma questão complexa, emerge a necessidade de se levantar alguns questionamentos e considerar as diferentes dimensões do problema. Sem pretender abarcar todas elas, lanço mão do meu arcabouço teórico e experiencial para eleger algumas que podem possibilitar, pelo menos, iniciar um debate.

De início, analisar aspectos da *formação* docente, vislumbrada ao longo de toda a sua trajetória pessoal e profissional, para além da formação continuada, percebendo-a na sua humanidade e contextualidade. Para Henriques (2006), os espaços/tempos formativos devem considerar as significações imaginárias do docente e promover o diálogo com as suas vivências, suas experiências e suas interpretações.

Fazendo uma crítica ao caráter comportamentalista de certas propostas de formação, Carvalho (2008) se inspira no conceito de “ação” de Arendt (2010) para indicar que o sujeito busque preparar-se com vistas a agir de forma crítica e politizada. Tais preceitos coadunam com a perspectiva freireana de autonomia. (FREIRE, 1996a).

Outra dimensão elencada diz respeito à *subjetividade* do professor e sua relação com o contexto escolar. Assim, adotei o conceito de *subjetividade social*, defendido por Rey (2005), que considera a subjetividade como um fenômeno individual e social simultaneamente, no qual os processos sociais não são vistos como externos ao indivíduo, mas implicados dentro de um sistema complexo e recursivo. Carvalho (2008), da mesma forma, entende que a subjetividade é o espaço de encontro do indivíduo com o mundo social.

O *contexto escolar*, por fim, será analisado especificamente considerando: 1) as *significações imaginárias* do docente em relação às instituições e as implicações no seu posicionamento de autonomia e alienação (CASTORIADIS, 1982, CÓRDOVA, 2004); 2) a sua percepção quanto às *relações de poder e conflito* no

ambiente escolar (FOUCAULT, 1979; MORIN, 2000b); e 3) a atuação docente vislumbrada a partir das demandas engendradas pelas emergentes concepções educacionais (FREIRE, 1996a, 2005).

Portanto, na tentativa de compreender esta problemática, ou seja, a falta de engajamento docente nas atividades de EA, levanto as seguintes questões: a) O que dificulta, na percepção do professor, a sua atuação nos projetos de EA em escolas públicas do DF tendo a transversalidade como prerrogativa curricular? b) Como a (não)formação em EA do professor se apresenta na receptividade a iniciativas de atividades que tratam de meio ambiente nas escolas? c) De que maneira a subjetividade do docente repercute nas suas ações relacionadas à EA? e d) De que forma a escola contribui, como contexto da prática pedagógica do professor, com aspectos que dificultam tais atividades?

Enfim, este estudo está dividido em seis capítulos. O primeiro apresenta algumas reflexões a respeito da perspectiva crítica da EA. O segundo capítulo aborda questões referentes ao contexto escolar. O terceiro capítulo trata de aspectos relacionados à atuação docente. No quarto capítulo, é descrito o método, com o contexto da pesquisa, sujeitos, estratégias, instrumentos procedimentos e análise dos dados. No quinto capítulo, são apresentados os resultados da investigação e, no sexto capítulo, é feita a discussão. Por último, são explicitadas as considerações finais.

Objetivo geral

O presente estudo teve por objetivo compreender os aspectos que dificultam o engajamento dos professores nas propostas de EA, em escolas públicas do DF, a partir das percepções desses sujeitos.

Objetivos específicos

- Identificar aspectos desfavoráveis ao engajamento docente em propostas de EA, na percepção dos professores que tiveram a iniciativa de propor ou coordenar projetos nas escolas em que atuam;

- Identificar aspectos desfavoráveis ao engajamento docente em propostas de EA, na percepção dos professores que não coordenam ou desenvolvem projetos, mas que atuam em escolas em que estes ocorrem ou em que houve tentativas de implementação;
- Identificar aspectos desfavoráveis ao engajamento docente em propostas de EA, na percepção de gestores de escolas onde são desenvolvidos projetos que abordam o tema meio ambiente.

CAPÍTULO 1

Por uma Educação Ambiental Crítica

Jacobi, Tristão & Franco (2009) consideram a participação como eixo norteador das práticas de EA e veem a necessidade de articulação de saberes e fazeres para responder à complexidade das questões socioambientais. Estes autores afirmam que tais práticas devem basear-se em uma atitude contextualizadora e problematizadora da realidade, na compreensão complexa e politizada da dimensão ambiental, bem como na participação coletiva e no engajamento dos sujeitos.

Nesse sentido, o engajamento dos professores não estaria restrito ao *fazer*, no participar de uma ação em que o fim, ou o resultado seja o foco principal, deixando em segundo plano (ou em nenhum) os processos que podem servir de ressignificação do conhecimento e da vida, mas, fundado na articulação de fazeres e saberes contextualizados que possibilitem reflexão e transformação da realidade. Essa articulação significaria não negligenciar uma dimensão em detrimento da outra nas atividades escolares de EA.

Há um grande número de projetos em escolas que têm como atividade principal, por exemplo, a implementação de hortas. Nesse caso, é importante valorizar o seu processo de planejamento, de superação dos obstáculos, de execução e, evidentemente, os seus resultados. No entanto, todo esse processo só produzirá alguma transformação no modo de pensar dos envolvidos se houver uma discussão das questões afins (segurança alimentar, agricultura, produção de alimentos, degradação ambiental, entre outros) e como elas são tratadas na sociedade nos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais.

O debate tem se ampliado nas instituições escolares, até mesmo porque podemos perceber que a EA tem sido mais divulgada pelos meios de comunicação, pelos movimentos sociais e pelos programas governamentais e não governamentais. A legislação, por sua vez, tem garantido avanços quanto à promoção da EA e está presente na Constituição do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Enfim, há uma institucionalização da temática ambiental que vem, no mínimo, subsidiar uma grande discussão do assunto na sociedade e tem sido colocada, de forma consensual, como um dos pilares para a construção de um modelo de sustentabilidade. No entanto, o nível das discussões ainda não é o ideal.

O aumento da demanda pelas questões ambientais, a grande veiculação pela mídia e até mesmo um certo modismo vêm gerando algum ativismo, mas não propiciando ainda um nível de discussão aprofundado sobre Educação Ambiental. Há, no entanto, um reconhecimento, ainda que difuso, em segmentos da sociedade a respeito da gravidade da crise ambiental, bem como uma consciência maior da necessidade de “fazer algo” para a superação do problema. (GUIMARÃES, 2000, p. 17)

Segundo Guimarães, há duas grandes correntes da EA: a conservadora e a crítica. Na primeira, há uma abordagem homogeneizada e superficial do discurso, com perda do caráter crítico e direcionada a uma educação hegemônica. Já a segunda é entendida como a que “aponta a opressão do homem e da natureza, desnudando as relações de poder na sociedade, em um processo de politização das ações humanas.” (op. cit., p. 20)

As abordagens pontuais, descontextualizadas e superficiais, que servem ao modelo no qual se pretende ter o consenso como premissa para a continuidade do modelo social vigente, constituem-se como reflexos da falta de aprofundamento do debate ambiental e se refere ao modelo de EA que, comumente, é implementado nas escolas, ou seja, sem uma análise crítica capaz de promover mudanças estruturais na relação entre ser humano e natureza. Assim, temos que refletir a prática pedagógica relacionada à EA, considerando:

a) sem desmerecer a importância e a necessidade atual do ensino de ecologia, afirma-se que Educação Ambiental não é ensinar ecologia como muitos livros didáticos e outros meios ditos de Educação Ambiental o fazem. Também não é apenas descrever os problemas ambientais, como por exemplo as formas de poluição, os animais em extinção, etc. b) A forte demanda pela temática gerada pelos problemas ambientais leva, muitas vezes, a que professores bem-intencionados se aventurem em práticas com finalidades de Educação Ambiental, sem que tenham a oportunidade de aprofundar uma reflexão em conjunto com essas práticas. c) Da ausência de um processo coletivo de construção de um novo conhecimento resulta que muitos esforços realizados por professores e técnicos sejam pouco produtivos diante das finalidades de uma Educação Ambiental que se pretenda crítica. (GUIMARÃES, 2000, p. 29)

O caráter consensual presente nos discursos e nas ações de muitos projetos de EA nas escolas, como naqueles com ênfase nas vantagens econômicas da

coleta seletiva ou na construção de uma imagem positiva da escola, não contempla, em uma visão crítica de EA, o enfrentamento da crise ambiental vigente. Layrargues, por exemplo, pondera que a questão dos resíduos sólidos é um grave problema ambiental a ser enfrentado, no entanto, percebe que alguns programas educacionais são implementados de forma reducionista, não considerando a complexidade do tema:

[...] em função da reciclagem, desenvolvem apenas a Coleta Seletiva do Lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo. (LAYRARGUES, 2002, p. 179)

Cabe esclarecer, entretanto, que não se trata de condenar as iniciativas de implementação de ações dentro da escola que priorizem, por exemplo, disseminar informações técnicas sobre separação do lixo ou mesmo apenas uma ação efetiva de preservação de um determinado ambiente. A preocupação encontra-se no discurso conservador e, portanto, não crítico dessas ações.

Toda prática pedagógica é fundamentada em um sentido gerador de algum aprendizado. Assim, de forma semelhante, as práticas de EA têm que proporcionar conhecimento e aprendizado, fundamentados em uma perspectiva crítica e reflexiva, que tenha sentido para o educador e para o educando. Este aprendizado não se materializa na simples ação ou no acúmulo de informações, mas, nas relações bio-socio-culturais que se dão a partir do conhecido.

[...] a visão socioambiental não nega a base “natural” da natureza, ou seja, suas leis físicas e seus processos biológicos, mas chama a atenção para os limites de sua apreensão como mundo autônomo reduzido à dimensão física e biológica. Trata-se de reconhecer que, para apreender a problemática ambiental, é necessário uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais. (CARVALHO, 2008, p. 38)

A perspectiva crítica da EA, norteadora deste estudo, é entendida como uma via possível de compreensão da temática ambiental na sua complexidade, remetendo à ação-reflexão-ação. A EA é também vista por Guimarães na perspectiva da complexidade e a percebe como subsídio a “**uma leitura de mundo mais complexa** e instrumentalizada para uma **intervenção** que contribua no processo de **transformação da realidade** socioambiental que é complexa. (2004, p. 27, grifo meu).

Carvalho (2008) sintetiza o projeto político-pedagógico de uma EA crítica pela intenção de “contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um *sujeito ecológico* capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas.” (p. 156-157) O *sujeito ecológico*, para a autora, é um ideal de ser que se estabelece em uma existência ecológica plena, pelas escolhas ecologicamente orientadas na sua vida cotidiana e sustenta a utopia nos valores que fundamentem a luta por um projeto de transformação da sociedade.

Como a própria Carvalho (2008) pondera, não se trata de imaginar uma pessoa ou grupo de pessoas completamente ecológicas na sua vida cotidiana e seguindo normas rígidas de comportamento, mas sim, de compreender os valores e as crenças centrais que constituem esses sujeitos, considerando as características pessoais e suas condições sócio-históricas.

Schwartz (2005) entende que valores são objetivos abstratos que transcendem as situações e ações específicas. Acrescenta que os valores servem de orientação na seleção ou avaliação de comportamentos, pessoas e eventos e seu ordenamento vai de acordo com a importância relativa a outros valores, formando um sistema hierárquico de prioridades. Assim, “os valores servem como padrões ou critérios usados pelas pessoas em suas tomadas de decisões, considerando facilidade ou dificuldade na consecução dos valores.” (PATO, 2004, p. 37).

Já as crenças ambientais podem indicar a maneira como ocorre o relacionamento entre as pessoas e o meio ambiente “e sua predisposição de agirem de maneira mais ou menos ecológica, podendo contribuir para a compreensão do comportamento ecológico e suas diversas formas de manifestação.” (op. cit., p. 24)

Considerando a sua complexidade, o comportamento ecológico é visto por Pato (2004, p. 8) na sua abrangência quanto às intenções claras e conscientes das ações em favor do meio ambiente, como pelos impactos destas mesmas ações sobre o meio. Tais ações podem ser ou não conscientes e intencionais, podendo ter sido aprendidas e internalizadas e fazer parte do cotidiano das pessoas.

Assim, as práticas educativas inspiradas no modo de ser utópico, de um *sujeito ecológico*, podem representar um norte para inserção de projetos ambientais escolares na perspectiva de uma EA crítica, nos quais sejam discutidas as

dimensões dos valores, das crenças e dos comportamentos associados a estas práticas.

Gadotti (2000) compartilha com a ideia de um projeto utópico de sociedade com mudanças nas suas estruturas econômicas, sociais e culturais. O autor apresenta o movimento *ecopedagógico* como projeto alternativo global, que age a partir da “necessidade real, analisada, interpretada, refletida, organizada, codificada e decodificada para a ação coletiva e individual transformadora, para o vivido na cotidianidade” (p. 94) e defende os princípios constantes no *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, lançado no Fórum Global 92, reforçando que a EA “deve ter como base o **pensamento crítico** e inovador, em qualquer tempo ou lugar em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a **transformação** e a **construção** da sociedade.” (p. 95, grifo meu)

Nós, educadores ambientais, não podemos, no entanto, inebriados por esta instigante perspectiva de maior alcance de nossas ações – via um conjunto de recursos ‘teleinfocomputrônicos’ que acompanham esta ‘nova’ sociedade em formação -, deixar de estar cientes de que essa cidadania planetária só pode ser exercida pelos segmentos sociais que não estão sendo excluídos neste processo de mudanças. Aos excluídos, a cidadania é negada, mesmo em sua concepção tradicional. Portanto, o educador ambiental crítico no exercício de sua cidadania nas diferentes esferas global/local, bem como atuando na formação de outros cidadãos, estará sendo um agente e formando agentes que contribuirão no processo de transformação deste atual modelo de sociedade e da lógica dominante das mudanças em curso. (GUIMARÃES, 2000, p. 77)

Nesse sentido, percebe-se que há uma intersessão entre a EA e a formação cidadã dos indivíduos. As transformações que surgem a partir de uma abordagem crítica da questão ambiental são mais sólidas e duradouras se vislumbradas a partir dos pressupostos de participação efetiva do cidadão. O docente/educador ambiental tem, portanto, uma grande responsabilidade nesse sentido.

1.1- Educação Ambiental e sustentabilidade

As possibilidades de avanços na transformação da realidade socioambiental se intensificam quando fundamentada na busca de uma sustentabilidade, desde que seja ressignificada para além do enfoque economicista do desenvolvimento. Uma sustentabilidade que se articule pela ideia de definição de limites ao crescimento desordenado, por iniciativas de participação de interlocutores ativos e relevantes na

vida social, por práticas educativas e de diálogo que reforcem sentimentos de co-responsabilidade e de valores éticos. (JACOBI, TRISTÃO & FRANCO, 2009, p. 66).

A interrelação entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e necessidade de desenvolvimento com capacidade de suporte é o que compõe a noção de sustentabilidade para Jacobi (2004). Segundo o autor, é necessário incrementar os meios e a acessibilidade à informação, bem como a responsabilidade do poder público de induzir, por meio dos conteúdos educacionais e informativos, os questionamentos que tratam da degradação socioambiental.

Jacobi diz, ainda, que a problemática ambiental representa tanto a possibilidade de uma reflexão aprofundada das práticas das populações mais afetadas como a possibilidade de estímulo à procura de alternativas, de democracia, de consolidação da participação plural e do acesso à informação. Cidadãos bem informados e conscientes da importância do seu papel na sociedade “têm mais condições de pressionar autoridades e poluidores, assim como de se motivar para ações de co-responsabilização e participação comunitária. (op. cit., p. 182)

No entanto, não é fácil estabelecer o que é verdade, o que é mito, ou qual o menor impacto para o meio ambiente de uma ação humana. Muitas expressões acabam sendo utilizadas de uma forma tão ampla e tão recorrente que os seus significados ficam cada vez mais desprovidos da sua essência, ocorrendo, assim, uma distorção ou uma banalização de determinados termos que acabam por confundir as pessoas.

Um dos dilemas conceituais que circundam a questão ambiental é justamente a dificuldade de definir ou identificar parâmetros de sustentabilidade que sejam aceitos consensualmente. Há controvérsias quanto à forma de fomento ao comportamento ambientalmente correto, uma dificuldade que abrange todos os níveis da relação ser humano/natureza, desde a dúvida de uma criança em destinar uma embalagem de um doce até ao destino dos resíduos de uma indústria automotiva. Veem-se, especialmente, dificuldades de interpretação do que seria sustentabilidade também dentro da escola, distorcendo, por vezes, os projetos ambientais voltados para contribuir de alguma forma nesta direção.

Neste debate, o conceito de *desenvolvimento sustentável* está no centro de uma discussão que diz respeito ao modelo de sociedade que se é buscado,

envolvendo aspectos sociais, econômicos e culturais. Há que se pensar, portanto, na essencialidade desse desenvolvimento sustentável, nas suas dimensões e na sua complexidade.

Ampliar e qualificar o debate, para que não haja um entendimento descontextualizado da questão do desenvolvimento, é algo a ser buscado. Há alguns exemplos de iniciativas como o lançamento do Relatório da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - 1987 (conhecida como Comissão Brundtland), sob o título *Nosso Futuro Comum*, que deu um caráter mais humanista ao debate no qual os aspectos sociais estavam desvinculados ou deixados meio de lado, enquanto os aspectos econômicos figuravam como monopolizadores das atenções. A utilização do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano - PNUD desde 1990, também contribuiu para que o crescimento econômico não continuasse a ser único indicador do desenvolvimento.

O IDH utiliza medidas que traduzem melhor a distribuição dos benefícios do esforço coletivo, a saber: (1) indicador de longevidade expresso na esperança de vida ao nascer; (2) indicador do nível educacional obtido através das taxas de alfabetização da população adulta e das matrículas escolares nos níveis de ensino básico, médio e superior; e (3) indicador do padrão de vida representado pelo PIB *per capita* ajustado ao custo de vida do país ou região (Paridade do Poder de Compra – PPC). Trata-se, portanto, de um indicador mais adequado para medir o grau de desenvolvimento de um país ou de uma região. Ele considera a capacidade aquisitiva como um importante condicionante do desenvolvimento humano, mas deixa claro que não é o único e que existe uma relação automática entre eles. (BARBIERE, 1997, p. 29)

O desenvolvimento, segundo Veiga (2006, p. 17-18), é analisado seguindo três linhas de pensamento, sendo a primeira como sinônimo de crescimento econômico, a segunda como ilusão, crença, mito ou manipulação ideológica e uma terceira que recusa as outras duas, um caminho do meio mais complexo e desafiador. Para o autor, o desenvolvimento deve ser visto como algo que vai além do acúmulo de riqueza e da ascensão na economia capitalista.

[...] são os gurus do mito do desenvolvimento que têm uma visão quantitativa do mundo. Ignoram os processos qualitativos histórico-culturais, o progresso não-linear da sociedade, as abordagens éticas, e até prescindem dos impactos ecológicos. Confundem crescimento econômico com o desenvolvimento de uma modernidade capitalista que não existe nos países pobres. Com tal perspectiva, eles só percebem fenômenos econômicos secundários, como o crescimento do PIB, o comportamento das exportações, ou a evolução do mercado acionário, mas não reparam nas profundas disfunções qualitativas estruturais, culturais, sociais e ecológicas

que prenunciam a inviabilidade dos 'quase-Estados-nação subdesenvolvidos'. (op. cit., p. 22-23)

O desenvolvimento pode permitir a revelação dos talentos e capacidades individuais “na busca da auto-realização e da felicidade, mediante esforços coletivos e individuais, combinação de trabalho autônomo e heterônomo e de tempo gasto em atividades não econômicas” (SACHS apud Veiga, 2006, p. 80-81). Esta é uma posição de negação ao entendimento de desenvolvimento vinculado estritamente ao crescimento econômico e permite vislumbrar outras interpretações.

[...] a história recente oferece prova cabal de que o crescimento econômico, embora necessário, não é condição suficiente para o desenvolvimento, que tampouco se afigura como um processo unidirecional. Taxas de crescimento, mesmo fortes, podem levar a retrocessos sociais e ambientais, ao desenvolvimento ou ao *mau desenvolvimento*. [...] o desenvolvimento implica progressos simultâneos nos âmbitos social, ambiental e econômico, ou assim as chamadas soluções triplamente ganhadoras. No outro extremo está a configuração *triplamente* perdedora: retrocesso social, ambiental e econômico. Entre os dois, podem acontecer várias situações intermediárias. (SACHS, 2003, p. 63, grifo do autor)

Veiga (2006) sugere que o desenvolvimento “tem a ver, primeiro e acima de tudo, com a possibilidade de as pessoas viverem o tipo de vida que escolheram, e com a provisão dos instrumentos e das oportunidades para fazerem as suas escolhas.” (p. 81). O autor aponta, pelas palavras de Celso Furtado, a melhor fórmula de sintetizar o que é desenvolvimento:

[...] o crescimento econômico, tal qual o conhecemos, vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; já o desenvolvimento se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento. (FURTADO 2004 apud VEIGA, 2006, p. 81-82)

Nesse sentido, características próprias da existência humana como as relações de poder (política) e a cultura têm que ser levadas em conta e também passar por profundas mudanças. Há que se repensar, portanto, o protagonismo de algumas áreas do conhecimento diante da complexidade da questão. Sachs aponta a necessidade de “uma combinação viável entre economia e ecologia, pois as ciências naturais podem descrever o que é preciso para o mundo sustentável, mas compete às ciências sociais a articulação das estratégias de transição rumo a este caminho.” (2008, p. 60-61)

Considerando as relações sociais como fator de transformação das relações do ser humano com a natureza, faz-se necessário uma mudança no modo de pensar das pessoas, na maneira como se comportam e de como concebem sua existência. Portanto, é preciso dar ênfase às propostas de desenvolvimento sustentável que proporcionem a transformação do pensamento em relação à questão ambiental.

O que precisamos mudar é a mente grega, que põe o homem como centro do universo e vê a natureza apenas como uma despensa e uma lixeira, seja para extrair dela todos seus recursos, seja para jogar nela os nossos resíduos. [...] Junte-se a essa cultura que desrespeita a natureza, a mente que anseia vorazmente o consumo, com os braços que produzem descontroladamente e a boca que consome viciadamente: um comportamento social esquizofrênico, uma civilização evidentemente louca porque comemora e ri da sua autodestruição. [...] se não fizermos uma grande transformação mental, tudo isso será apenas um paliativo no projeto a longo prazo, ou ainda pior: no lugar de um novo modelo e novos padrões tecnológicos na relação homem-natureza, optamos por uma nova relação social entre os seres humanos. (BUARQUE, 2007, p. 43-45)

Segundo Sachs (2008), o desenvolvimento pode ser visto levando-se em conta a aproximação entre economia e ética, implicando numa reparação das desigualdades históricas e na diminuição das diferenças de condições de vida entre as antigas civilizações dominantes e dominadas, entre as minorias ricas e a maioria pobre. Outro aspecto do desenvolvimento, nesta perspectiva, está relacionado aos direitos humanos, nas suas três dimensões geradoras: direitos políticos, civis e cívicos; direitos econômicos, sociais e culturais; e direitos coletivos ao meio ambiente. A “igualdade, equidade e solidariedade estão, por assim dizer, embutidas no conceito de desenvolvimento [...]” (p.14)

Ao conceito de desenvolvimento sustentável acrescenta-se, portanto, além da sustentabilidade ambiental, a dimensão da sustentabilidade social, prescindindo uma combinação de esforços que minimizem os fatores degradantes advindos do modelo socioeconômico vigente. Mais do que uma questão filosófica, a opção por este modelo de sustentabilidade exige da sociedade uma consciência de que a forma com que se utilizam os recursos naturais, a quantidade e o custo serão determinantes para um possível avanço socioambiental. “Os problemas e questões enfocados na perspectiva ambiental são, sobretudo, de ordem social, dado que a noção de problema é uma abstração exclusivamente humana.” (MENDONÇA, 2004, 188).

A EA se constitui, assim, num importante instrumento na busca de um novo olhar para o desenvolvimento sustentável, pois, a sociedade só poderá vislumbrar um caminho seguro para a sustentabilidade se investir fortemente nos valores ecológicos que levem a uma consciência ambiental fundamentada no sentimento de pertencimento de cada cidadão, hoje sufocado pelo atual sistema socioeconômico.

A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação de pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto [...] Esta visão particularista e fragmentada do ser humano tem sido amplamente apontada não somente como uma das causas, mas como o principal obstáculo para a superação da incapacidade política de reverter os riscos ambientais e a exclusão social. [...] A degradação socioambiental se traduz na perda dos saberes práticos que sustentavam as relações de mútuo pertencimento entre o ser humano e o seu meio. (SÁ, 2005, p. 247-248)

Uma visão reducionista da problemática ambiental compromete o seu entendimento como fenômeno de peculiaridades sociais, econômicas e culturais, que carrega o estigma da disputa pelo poder de decisão no que se refere ao uso (domínio) dos recursos naturais do planeta. A multiplicidade dos grupos sociais e seus diferentes interesses revelam uma sociedade desarmônica que busca, de diversas maneiras, uma solução para a crise ambiental, constituída na luta pelo poder de decisão quanto ao controle, gestão e apropriação dos recursos naturais. (LIMA, 2004) Uma ampliação dessa visão passa pela interpretação do modelo hegemônico da economia global que vem intensificando os conflitos e segregando a maioria da população econômica, social e culturalmente inferiorizada.

Diante disso, a EA necessita ampliar sua atuação para que as concepções refratárias do modelo hegemônico evoluam para uma posição favorável à emancipação social e cultural, para uma educação transformadora capaz de religar o ser humano à natureza e de favorecer o engajamento da sociedade no enfrentamento da crise ambiental agravada por tal modelo: “reinventar a emancipação é conceber uma globalização contra-hegemônica, a partir de alianças locais-globais que lutem contra a exclusão, a exploração e a opressão produzidas pela globalização neoliberal.” (SANTOS, 2000 apud LIMA, 2004, p. 97).

Na medida em que uma parcela da população não é atendida nas suas necessidades básicas e não se sente no direito de participar efetivamente da construção da sua própria história, improvável será o seu engajamento na busca e

disseminação de valores ecológicos. Os aspectos sociais e ambientais imbricam-se e são fatores condicionantes para um mundo sustentável.

É possível vislumbrar uma adequação do sistema hegemônico aos novos tempos e às suas necessidades de ampliação de mercados consumidores. Por isso, é imprescindível que as forças contrárias a este sistema também se adéquem aos novos tempos e tenham, na sua práxis, uma nova postura na busca pela sustentabilidade.

1.2- Educação Ambiental e Ecologia Humana: um novo olhar

São múltiplos e complexos os aspectos a ser abarcados pela EA, na medida em que se torna complicada uma abordagem distante da inter/transdisciplinaridade e das interfaces relacionais do seu contexto. Nesse sentido, há que se considerar uma nova postura que nos leve a uma educação para a cidadania planetária, para uma cultura da sustentabilidade edificada por novos valores, por outras prioridades:

[...] uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza (equilíbrio dinâmico). Paulo Freire nos falava de uma “racionalidade molhada de emoção”. Morin nos fala de uma “lógica do vivente” contra a “racionalidade instrumental”. (GADOTTI, 2000, p. 161)

Nesse sentido, a ecologia humana contribui para uma nova forma de se enfrentar a crise ambiental, em que se amplia e evidencia a importância das relações entre os seres vivos e o meio ambiente. Por sermos parte integrante dessas relações, temos dificuldades de empreender um olhar mais amplo, cósmico, planetário ou universal do contexto socioambiental, ainda mais quando estabelecermos tentativas de conhecimento por meio de estudos (*logos*) fragmentados. O enfoque humano no contexto ecológico acaba por dilatar essa complexidade e nos coloca diante de um imenso desafio: vislumbrar as inter-relações entre os seres humanos e sua casa/planeta (*oikos*), entre os seres humanos e os demais seres vivos.

A ação predatória do homem, em curto espaço de tempo, está destruindo o que a natureza levou milhões de anos para gerar: as condições necessárias ao surgimento da vida no planeta. Essa ação do homem acabou produzindo uma situação limite de desequilíbrio ecológico e um momento de verdadeira crise no planeta e crise de visão de mundo. [...] Diante desse quadro, precisamos buscar novas bases conceituais para a construção do fazer,

para que a ação de novas metodologias em Educação Ambiental e Ecologia Humana norteiem as relações dos homens entre si e com o planeta [...]. (ZANETI, 1997, p. 14-15)

A religação do ser humano com a natureza e o sentimento de pertencimento, como espécie e ser social, são pressupostos importantes na conceituação de ecologia humana “entendida como o enraizamento dos seres humanos nas suas bases biológica e sócio-cultural, que resultam no sentido do pertencimento à espécie e ao grupo social, interagindo com o impulso.” (CATALÃO, MOURÃO & PATO, 2009, p. 28)

Nesse sentido, a relação entre Ecologia Humana e Educação Ambiental abre um vasto campo epistemológico à pesquisa científica sobre conhecimentos, valores e vivências que influenciam a construção do sujeito ecológico, percepção ambiental, crise e sustentabilidade, e sobre a escola como espaço socioambiental de construção do conhecimento e produção de sentidos. (op. cit., p.30)

Acredito se tratar de um novo olhar para as questões ambientais em que são considerados os aspectos técnicos, econômicos, sociais e naturais, mas que funda-se em uma relação do ser humano implicado em todas as suas dimensões bio-psico-sócio-culturais. Ao afirmar que o conhecimento não se resume às ciências e que a literatura e a poesia desempenham um papel importante para a compreensão da condição humana, Morin (2009, p. 90-91) incita reflexões que fogem, em parte, aos moldes de uma produção científica, mas que podem ser uma forma de explicitar a profundidade de um conceito fundado no enraizamento e no pertencimento humano às bases da sua existência.

Assim, imagina-se a ecologia humana na expressão de felicidade manifestada por um sorriso que surge como uma reação interna aos estímulos do meio e vice-versa, fruto também de uma satisfação advinda da mais íntima emoção; algo abastecido de uma boa lembrança, de um dever cumprido e reconhecido, de uma divagação enriquecedora capaz de suavizar a angústia de respostas não definitivas; do prazer de estar reaprendendo a ensinar e reensinando a aprender; do sorriso que vem mesmo quando a dor é a fonte de percepção, mesmo quando se trata de uma tragédia natural, percebida como um fenômeno de renovação.

A felicidade pode surgir do silêncio da observação ou da mais eloquente expressão do pensamento; do diálogo que acontece como um sinal de que as trocas, de alguma maneira, estão acontecendo; de uma alegria que se mostra na

possibilidade de revisão de ideias e posturas, pois representa abertura ao aprender, ao agregar valores ou olhares ainda adormecidos. Pode manifestar-se até quando outro sorriso não vem, como o retorno esperado, pois, a lágrima, a tristeza ou a agressão não apagam a primeira ação, já que a relação entre as partes suscita um novo aprendizado. Da mesma forma, os desencontros entre ser humano e natureza constituem-se em oportunidades de reencontros.

Enfim, a ecologia humana remete a uma EA fundamentada nos processos cognitivos e afetivos resultantes do que é peculiar à existência: fogo, sorriso, lágrima, água, tragédia, renovação, folha, cheiro, bicho, homem, terra, luz, fruta, emoção, educação, vida, felicidade...

Leff (2010) justifica o chamamento da felicidade para o debate da EA justamente “porque reina a infelicidade, o desassossego, quase a desesperança, na era do vazio, do risco e da incerteza; da perda de referências e do sentido da existência”. (p. 211-212) O autor trata a felicidade como um propósito inefável e indissociável da existência humana, discutindo as suas possibilidades sem intentar, no entanto, defini-la, pois, ela “se oculta atrás de qualquer definição que pretenda capturá-la” (p. 223).

O enfrentamento dos problemas socioambientais, como a desigualdade, a exclusão social e a degradação do meio ambiente, não pode se limitar, portanto, à teorização de modelos econômicos, de processos de globalização ou de projetos imperialistas. Há que se enfrentar a crise também pelas ações cotidianas, pela conscientização e sensibilização de si e do próximo, pela incorporação e disseminação dos ideais ecológicos, considerando aspectos como a complexidade, a ética, a afetividade, os valores, as crenças, a subjetividade, entre outros, pois, é na família, na escola, no trabalho ou em qualquer ambiente relacional que se encontra o contexto de atuação de cada cidadão.

CAPÍTULO 2

Escola: A Complexidade Contextual

O contexto escolar constitui-se como cenário da prática pedagógica do docente e nele se configuram as inter-relações pessoais e institucionais que direcionam as suas decisões e a forma como atua. Compreender as interações entre este contexto e o docente pode ser elucidativo em relação ao nível de engajamento do professor em projetos de EA, portanto, crucial aos objetivos deste estudo.

Assim, faz-se necessário que sejam discutidos alguns pontos relevantes à compreensão de tais interações, como os processos de significações imaginárias sociais que orientam o docente na sua relação com as instituições, especialmente, a escola e a EA, e como estas significações (alienadas ou autônomas) interferem no cotidiano da escola e nas atividades nela implementadas; as relações de poder e os conflitos que interferem em tais atividades; e a responsabilidade do professor e o papel da escola na sociedade.

2.1- As significações imaginárias

Ressalta-se a importância dos conceitos de alienação e autonomia apresentados por Castoriadis para compreender o papel instituinte do professor frente ao que está posto, ao instituído. Há de considerar, portanto, as significações imaginárias atribuídas pelo docente às instituições entendendo-as como redes simbólicas socialmente sancionadas, “onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. (1982, p. 159).

A dimensão instituinte aqui é remetida ao que Castoriadis chama de imaginário radical, que traz a ideia de capacidade inventiva, criadora, “é algo que introduz o novo, constitui o inédito, a gênese ontológica, a verdadeira temporalidade, a posição de novos sistemas de significantes e significados, *presentifica* o sentido.” (CÓRDOVA, 2004, p. 28).

O instituído é referente ao imaginário efetivo, produto do imaginário radical, que se *presentifica* e inspira as nossas ações. “É por meio dessas significações

criadas que os homens percebem, vivem, pensam e agem. E essas significações, instituições, são, antes de qualquer coisa, significações operantes, efetivas, ainda que irrefletidas, inconscientes (...). (op. cit., p. 31-32).

As representações imaginárias referentes à instituição escola certamente são edificadas de forma diferenciada, pois, esta se mostra complexa, na medida em que se organiza em um contexto de múltiplas relações, como professor-aluno, professor-comunidade, professores-gestor, aluno-aluno, professor-professor, entre outros. Este imaginário se *presentifica* nas ações cotidianas da escola e na forma como são conduzidas as atividades propostas, com inspiração inconsciente do *imaginário efetivo* que “se constitui como profusão ou *magma* de significações imaginárias sociais atuantes, operantes, ‘em uso’, cada vez, por uma determinada sociedade.” (CÓRDOVA, 2004, p. 31, grifo do autor).

A discussão da alienação gira em torno de como o sujeito toma o discurso do outro (heteronomia) e aplica-o, de forma a tornar seu imaginário revestido de realidade e com poder de decisão, situação em que o “sujeito não se diz, mas é dito por alguém, existe pois como parte do mundo de um outro” (CASTORIADIS, 1982, p. 124). A autonomia, entendida como regulação ou legislação por si mesmo, não se traduz, no entanto, na eliminação total do discurso do outro, mas, em uma atividade de constante movimento de retomada do discurso do outro sem se deixar dominar por ele. E ainda:

Um sujeito autônomo é aquele que, tanto quanto possível, assume suas pulsões, seu desejo (Eros ou Tanatos), sendo capaz de trazê-los à consciência, à expressão, à existência. Um sujeito autônomo é aquele capaz de reconhecer a sua “verdade” e os seus “desejos”, mas não se deixar levar por eles. (CÓRDOVA, 2004, p. 18-19)

Para Castoriadis, a alienação se configura, também, pelo ocultamento do caráter sócio-histórico das instituições. Em vez de servirem à sociedade, passam a ter a sociedade a seu serviço. “A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade” (op. cit., p. 159).

[...] é a alienação da sociedade às suas instituições, ou seja, consiste no fato de que a instituição, uma vez estabelecida (ou melhor *criada*) pela sociedade, parece governar-se a partir de uma lógica e de uma inércia próprias, ultrapassando de muito, em sua sobrevivência e nos seus efeitos, suas finalidades iniciais e suas “razões” de ser. (CÓRDOVA, 2004, p. 14)

Tais conceitos surgem como auxílio para uma possível compreensão de como o professor significa a instituição escola, contexto da sua prática pedagógica, em que se busca perceber, no seu discurso e na forma de atuação, níveis de alienação ou autonomia, diante dos variados aspectos que envolvem o seu ofício. Esses são constituídos por situações que envolvem desde as condições de trabalho propriamente ditas (formação, remuneração, estrutura física, equipamentos, gestão, coordenação pedagógica, entre outras) até as cobranças da equipe gestora quanto ao seu desempenho e ao cumprimento das metas estabelecidas por ela ou pelo sistema de ensino.

O docente, então, atua com a responsabilidade de dar respostas ao sistema e tem que responder, ainda, às cobranças dos pais dos alunos, que depositam na sua figura a confiança de que seus ensinamentos darão conta de todas as necessidades do discente e que, comumente, ultrapassam os seus limites de atuação. Os alunos, por sua vez, veem o professor como um “herói” detentor de todo o conhecimento ou como aquele a ser “testado”. Não menos conflituosa é a cobrança dos próprios pares que, por vezes, ao mesmo tempo em que se colocam numa posição corporativista, também imprimem na sua prática uma postura individualista.

2.2- As relações de poder/conflito na escola

As relações de poder dentro da instituição escolar ultrapassam as regras ou regulamentações do sistema de ensino e materializam-se no cotidiano como caracterização do que Foucault (1979) chamou de microfísica do poder. Este autor faz um aprofundamento teórico no que diz respeito ao poder que não se apresenta exclusivamente sob a forma estrutural do Estado, pelas forças institucionais do aparelho estatal, mas, no poder que se é exercido também fora (independente) dele, em uma outra instância, no dia a dia.

Quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana. (Foucault, 1979, p. 131)

Segundo Foucault, o poder não é estático, coisificado (propriedade), mas, dinâmico, pulsante. O poder não é de ninguém, ele se exerce em determinada

direção, “com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui. (1979, p. 75)

A escola, instituição na qual o trabalho funda-se no conhecimento como objetivo primordial da sua atividade, insere-se em um contexto em que poder e saber se apresentam explicitamente na sua cotidianidade, em uma implicação mútua e indissociável. De acordo com Foucault:

O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. (...) O humanismo moderno se engana, assim, ao estabelecer a separação entre saber e poder. (...) Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder. (op. cit., p. 142)

Como reforça o autor, o poder não está localizado exclusivamente no aparelho do Estado e “nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem estudados”. (Foucault, 1979, p. 149-150). No entanto, considerando os princípios do pensamento complexo, não é prudente analisar um contexto específico, neste caso o escolar, sem que se faça uma conexão com o contexto macro (Estado/Mundo), nutrido por um pensamento hegemônico, pois, possivelmente, esse encontrará eco nas mínimas ações cotidianas dos indivíduos e vice-versa.

O mundo se encolhe, cada vez mais, primeiramente pelo processo histórico de domínio pela força e pela imposição cultural. Encolhe-se, ainda, pela revolução da comunicação, da informação e do transporte. Morin chama esse movimento de planetarização, “o mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes”. (2000b, p. 67)

Outro aspecto importante nesta contextualização está no fato de que os conflitos fazem parte da vida coletiva, porém, devemos ficar atentos ao que ocorre recursivamente entre o cotidiano escolar e o que acontece no planeta, no país, nas cidades e assim sucessivamente.

Um relação possível entre os conflitos no ambiente escolar e o processo de mundialização se fundamenta no fato de que os dois fenômenos não são indiferentes: as disputas entre as nações fomentam as disputas individuais que fomentam os conflitos entre as nações... Caracteriza-se, assim, a recursividade

entre a escala macro e a escala individual dos conflitos. É válido para todas as instâncias: na educação, na produção, na política, entre outras; e em todos os ambientes: nas escolas, nas empresas, nos lares... “É surpreendente que familiares, vizinhos, parentes, casais, pais e filhos não se compreendam entre si.” (MORIN, 2009, p. 93). Ardoino (2003), na sua perspectiva socialista política/pedagógica, inspirada numa compreensão dialética da realidade social, afirma que um dos papéis urgentes da educação é “preparar o homem para aceitar as contradições para trabalhá-las” (p. 101, grifo do autor)

A EA também se insere nesta questão de poder/conflito na escola quando propõe ações transformadoras (práxis) que levem a reflexões e revisões das práticas que agravam a crise socioambiental e que servem à manutenção do modelo socioeconômico hegemônico (socialmente excludente e ambientalmente degradante). Não é fácil para o professor romper com algumas amarras institucionais e superar as limitações pessoais e profissionais impostas ao seu ofício no seu cotidiano. No entanto, é preciso acreditar na utopia de uma sociedade transformada.

Buscar o diálogo entre as teorias que tratam do poder na sua capilaridade cotidiana e nas demais instâncias de seu exercício torna-se, no mínimo, prudente, pois, permite um movimento de olhar necessário à minimização do pensamento simplificador.

2.3- O papel da escola e a responsabilidade do professor

A escola vislumbrada como uma porta aberta para que os indivíduos possam adquirir conhecimento, estabelecer as relações sociais, culturais, políticas e afetivas, de maneira que a transformação humana e, por consequência, a transformação da sociedade sejam contempladas, não está isenta, também, de sofrer alterações e, assim, ser levada a fazer suas escolhas e construir estratégias que possam suprir as necessidades desses novos seres.

Nesse sentido, há que se refletir a respeito do papel da escola frente às novas concepções educacionais. Há uma transição em curso entre duas perspectivas de educação: uma opressora e outra libertária (FREIRE, 2005). A escola, assim, funciona em meio a um descompasso entre os discursos que pregam uma educação

reflexiva e crítica, e a prática, ainda, com resquícios de uma estrutura tradicional de ensino. “A educação é um aparelho ideológico que se torna palco permanente de conflito entre interesses conservadores e libertários.” (LAYRARGUES, 2002, p. 197)

E como fica a responsabilidade dos professores em meio a esta transição? Hannah Arendt (1972) discute a responsabilidade dos educadores para com os novos nascidos para o mundo, considerando a escola como uma transição para o mundo real no qual o educador é uma espécie de representante. Tal responsabilidade, para a autora, é assumida mediante o exercício da autoridade, contrário ao autoritarismo. Nesse sentido, a escola vista como um campo de passagem e de preparação para o cuidado com o mundo, bem como um lugar de tensão entre o instituído e a novidade, reforça a necessidade de percebê-la em sua complexidade.

Nessa perspectiva, por mais que haja uma insatisfação com o nosso mundo e por mais grave que seja a crise ambiental vigente, temos que refletir sobre a nossa responsabilidade de inserção das nossas crianças nesse mundo real, de forma a protegê-las e, concomitantemente, prepará-las para agirem de forma autônoma. No entanto, Arendt fala de uma crise da educação moderna em que a “autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças”. (op. cit., p. 240)

O desafio maior do professor talvez seja mudar a sua forma de olhar o mundo e, assim, de forma autônoma e crítica, desempenhar seu papel dentro de princípios éticos, de boas relações, de afetividade e de embasamento científico. Um caminho possível seria o docente buscar ter um papel ativo na construção de novos paradigmas, participando efetivamente dessas transformações.

Fazendo um paralelo com o tema desta investigação, pode-se dizer que o engajamento dos professores nos projetos de EA seria uma forma, dentre outras, de assumir o seu papel de representantes do mundo e com a respectiva autoridade. Daí o questionamento: O que os impede?

CAPÍTULO 3

Perspectivas de atuação docente

Neste capítulo, são abordados alguns conceitos em relação a três aspectos importantes para o engajamento docente em projetos de EA, na medida em que estão inseridos nesta perspectiva de atuação: A prerrogativa curricular transversal da EA, a formação docente e a subjetividade.

3.1- Transversalidade: Novas possibilidades de organização do conhecimento

De acordo com os PCN (BRASIL,1998), a transversalidade se direciona à prática pedagógica em que há a integração das diversas áreas do conhecimento. Os temas são abordados, nesta perspectiva, de forma que:

As diferentes áreas contemplem os objetivos e os conteúdos (fatos, conceitos e princípios; procedimentos e valores; normas e atitudes) que os temas da convivência social propõem; (e que) haja momentos em que as questões relativas aos temas sejam explicitamente trabalhadas e conteúdos de campos e origens diferentes sejam colocados na perspectiva de respondê-las. (p. 28)

Há o esclarecimento, ainda, de que transversalidade e interdisciplinaridade, a despeito de se fundamentarem na crítica a concepções que tomam como fundamento uma realidade com dados estáveis e sem a implicação dos sujeitos, “diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito à dimensão didática.” (op. cit., p. 30)

Morin (2007a) conceitua o *paradigma simplificador* como o que “põe ordem no universo, expulsa a desordem” e no qual o conhecimento científico tem por missão “desvelar a simplicidade escondida” dos fenômenos. (p. 59) Tal simplificação é buscada a partir do pensamento disjuntivo e redutor, enquanto que o pensamento complexo tem como princípios a disjunção, a conjunção e a implicação.

O caráter transversal do tema meio ambiente, apontado nos PCN, situa-se em uma discussão epistemológica que é edificada nas transformações paradigmáticas em relação ao conhecimento. A fragmentação, a racionalização, a ordem e a certeza como princípios da ciência moderna são questionados pelo paradigma da

complexidade, para o qual a religação dos saberes é fundamental. Neste debate, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade entram em cena e levantam outras possibilidades de organização do conhecimento.

São muitas as variáveis a ser consideradas quando se busca compreender o que faz determinados fenômenos tomarem corpo quando se trata de educação. Desta maneira, não é vislumbrada outra possibilidade de delineamento desta pesquisa senão aquele fundamentado pelo paradigma da complexidade. E como fruto deste paradigma, a transdisciplinaridade vem como uma proposta de articulação e intercâmbio das disciplinas, mas, segundo Nicolescu, não se limita a isso por:

[...] estar ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (1999, p. 53, grifo do autor)

Ao conferir à transdisciplinaridade este objetivo de compreensão do mundo sob a tutela da unidade do conhecimento, Nicolescu (1999) se reporta não só à ação de ensinar, mas, também, à ação de aprender. Neste sentido, as relações estabelecidas entre o professor e todos aqueles que o rodeiam, configuram-se, na perspectiva transdisciplinar, como relações de aprendizagem. Estar aberto ao novo significaria dialogar com mais suavidade e harmonia com os outros saberes e, assim, formar um circuito de comunicação entre os conhecimentos antropossociais, biológicos e físicos. (MORIN, 2000a).

Como já foi dito, noutras palavras, o professor está no centro das representações imaginárias atribuídas à escola e tem que trabalhar num cenário de turbulências que essas produzem, sejam por uma erupção interna ou por incursões do meio. Nessa perspectiva, Nicolescu (1999) contextualiza a contribuição da abordagem transdisciplinar ao novo tipo de educação apontado pelo Relatório Delors, elaborado em 1996 pela Comissão internacional sobre a educação para o século XXI, ligada a UNESCO e presidida por Jacques Delors, de grande valia para as reflexões deste estudo, levando-se em conta os quatro pilares apresentados: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser.

Nicolescu (1999) coloca a transdisciplinaridade como uma nova visão de mundo, complementar e não antagônica à pluri e à interdisciplinaridade, mas diferenciando-a pela finalidade de compreensão do mundo presente e fundamentando-a em três pilares metodológicos: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade.

Carvalho (2008), no entanto, considera a pretensão transdisciplinar como radicalizadora de uma ideia de acomodação e unificação dos conhecimentos disciplinares e a considera controversa por repor, de alguma forma, a “crença em uma razão unitária e em sua capacidade ilimitada de saber tudo sobre o real.” (p. 121) A autora diz, ainda, que a interdisciplinaridade não tem a pretensão de unificação dos saberes e sim a “abertura de um espaço de mediação entre os conhecimentos e articulação dos saberes”, assim, estaria mais próxima da noção do conhecimento complexo moriniano. (op. cit., p. 121)

Já para Moraes (2004) é a transdisciplinaridade que reconhece a multidimensionalidade do real e apresenta-se com unidade aberta ao mundo, “transgride a dualidade que se opõe ao binário simplificador e é capaz de articular sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, simplicidade/complexidade, unidade/diversidade ou masculino/feminino.” (p. 215)

Para Morin a transdisciplinaridade só representa uma solução quando ligada “a uma reforma do pensamento. Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que esteja ligado. É preciso contextualizar, globalizar, relacionar, buscar as múltiplas causas das coisas.” (apud GADOTTI, 2000, p. 38)

Diante da complexidade da questão, não por acaso, observa-se uma grande dificuldade de inserção de propostas pedagógicas que intentam algum tipo de articulação/integração das disciplinas nas escolas. Por ser algo que foge aos padrões tradicionais de ensino, são vistas com desconfiança pelos professores.

A inter e a transdisciplinaridade são dimensões de um debate paradigmático em que se discute um novo olhar para a ciência, como sintetiza Morin:

“O paradigma que denomino simplificação (redução/separação) é insuficiente e mutilante. É preciso um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais.” (2000a, p. 138)

A EA, por sua inserção curricular transversal e, obviamente, quando abordada criticamente, já enfrenta tal desafio nas escolas, haja vista a dificuldade de conferir-lhe um espaço central na prática pedagógica docente, talvez exatamente por seu caráter renovador e multidimensional, possivelmente chocando com a tradição da racionalidade moderna que tende a ser disciplinar e fragmentadora.

Ao perfilar-se nos caminhos híbridos do conhecimento e da impertinência, a EA desperta enorme expectativa renovadora do sistema de ensino, da organização e dos conteúdos escolares, convidando a uma revisão da instituição e do cotidiano escolar mediante os atributos da transversalidade e da interdisciplinaridade. Esta tarefa é bastante ousada. Trata-se de convidar a escola para a aventura de transitar entre saberes e áreas disciplinares, deslocando-se de seu território já consolidado rumo a novos modos de compreender, ensinar e aprender. (CARVALHO, 2008, p. 125)

3.2- Formação docente: subsídio à prática pedagógica

Um aspecto importante nesta perspectiva da EA é a prática pedagógica na escola vislumbrada a partir da formação docente, aqui tratada de forma mais abrangente, ou seja, não reduzida à formação acadêmica, mas, considerando toda a sua trajetória de vida: contexto social e familiar, educação básica e superior, especializações, educação continuada, entre outras, além de percebê-la, de forma contextual, num “cenário psicossocial, afetivo, cultural, ecológico e, portanto, vivo e mutante [...], em que se configura uma determinada ecologia emocional-cognitiva a partir do que acontece no ambiente” (MORAES, 2004, p. 317).

A concepção de formação contínua e considerada ao longo de toda a existência é corroborada por Ardoino (2003) que a percebe sob “signo do inacabamento” e que “ela deve ser, ao mesmo tempo, política, científica, tecnológica e psicológica. O *saber*, o *saber fazer*, o *saber ser* e *saber tornar-se* estarão necessariamente associados a ela.” (p. 108, grifo do autor).

Compreender que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996a, p. 23), remete à ideia de que a discussão da formação docente precisa ser repensada, na tentativa de perceber o educador na sua humanidade e como um eterno aprendiz.

Nesse sentido, a formação continuada do professor poderá produzir melhores resultados se houver a sua participação efetiva, de forma que as demandas de aprendizagem sejam suscitadas a partir das suas necessidades não só como

docente, mas também, como ser humano. Esta perspectiva de inserção do professor no processo formativo pode favorecer, assim, o aproveitamento efetivo desse espaço/tempo instituinte, de criação, onde “haja a possibilidade de mudanças de objetos do campo do conhecimento que possam fazer sentido do ponto de vista do professor.” (HENRIQUES, 2006, p. 77)

Considerar, portanto, as dimensões imaginárias tanto no que diz respeito à formação continuada, como também em todo processo de constituição do ser professor, do ser aprendiz, do ser social, do ser biológico e, enfim, do ser humano em todas as suas dimensões, é também dialogar com as suas vivências, suas experiências e suas interpretações do instituído. Evita-se, assim, a lógica de supor a formação continuada “como um tempo ‘zero’, recomeçando-se a ‘formar’ sempre o professor como se não houvesse história, um exercício profissional anterior, um trajeto de saberes próprio” (op. cit., p. 76).

Outro aspecto a ser considerado quanto à formação docente, diz respeito ao que se pretende com os diversos cursos, capacitações, palestras, entre outros. Carvalho (2008) faz uma crítica ao comportamentalismo, trazendo ao debate a diferença entre agir e comportar-se, inspirada no conceito de “ação” de Arendt (2010, p. 10), “atividade política por excelência”. Para Carvalho:

O sujeito da ação política é aquele capaz de identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletivo. [...] Diferentemente dos comportamentos, que repetem padrões apreendidos, a ação passa-se no plano da atribuição de sentidos às experiências humanas, no qual se criam as regras do jogo social e da convivência. [...] o sujeito da ação é aquele pensado como enraizado em uma ordem social que, mesmo que determine seu campo de possibilidades de ação, também é permeável a mudanças e transformações, pelas quais vale a pena lutar. (2008, p. 187-188-189)

Assim, a formação de professores não se destinaria a produzir apenas comportamentos e sim a fomentar, também, a ação. Gadotti (2001) afirma que a preocupação dos cursos de formação docente é, geralmente, relacionada às técnicas de ensino, métodos, supervisão e coordenação em sala de aula, no entanto, evitam a questão política da educação. O autor defende que precisamos tornar “os cursos de formação do educador verdadeiros laboratórios de análise da sociedade que vivemos [...]” (p.88-89).

No que se refere especificamente à formação docente em EA, Carvalho (2008) diz tratar-se da formação de uma identidade pessoal e profissional, que proporcione o diálogo com o mundo da vida dos professores, “suas experiências, seus projetos de vida, suas condições de existência, suas expectativas sociais” e que, para além do agregar novas habilidades pedagógicas, há o desafio de “formação de um *sujeito ecológico*.” (p. 60, grifo da autora)

Uma aproximação dos ideais utópicos do *sujeito ecológico* como dos princípios da *ecopedagogia* pode proporcionar ao docente uma leitura mais crítica dos problemas ambientais, já que o enfoque destas abordagens não se resume ao comportamentalismo, mas na ação orientada pelos valores ecológicos e fundada na cidadania planetária. “**Como cidadãos(ãs) do planeta**, nos sentimos como seres convivendo no planeta Terra com outros seres vivos e inanimados. Esse princípio deve orientar nossas vidas, nossa forma de pensar a escola e a pedagogia. (GADOTTI, 2000, p. 133, grifo do autor)

Guimarães (2004) fala de uma fragilização dos trabalhos pedagógicos relacionados às questões ambientais, apesar das boas intenções dos professores, pois tendem a reproduzir as propostas pedagógicas conservadoras que resultam em posturas pouco críticas e práticas ingênuas. (p.114)

Os onze eixos formativos que o autor sugere para a formação de educadores ambientais, na perspectiva de uma EA crítica, dão a dimensão do desafio posto para a formação de “sujeitos ecológicos”, por ser preciso buscar uma “reforma do pensamento” que resulte na ruptura com a “armadilha paradigmática” do pensamento simplificador/reducionista tradicional. (p. 128) Pensamento esse ainda presente nos espaços/tempos instituídos e instituintes do professor.

3.3- Subjetividade: uma relação de recursividade

Outro aspecto importante para a compreensão do nível de engajamento do professor nos projetos de EA diz respeito à sua subjetividade individual, que se produz em espaços sociais constituídos historicamente, considerando cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos “que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade.” (REY, 2005, p. 78)

Para Carvalho (2008, p. 66) a subjetividade é entendida como espaço onde há o “encontro do indivíduo com o mundo social, resultando tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão construir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações”. O conceito de subjetividade social, defendido por Rey (2005), caminha nesse sentido por considerar que a subjetividade é um fenômeno individual e social simultaneamente. Assim, os processos sociais não são considerados externos ao indivíduo, mas como “processos implicados dentro de um sistema complexo” no qual o indivíduo é “constituente e, simultaneamente, constituído.” (p. 202)

O autor esclarece que as marcas individuais num espaço social não aparecem imediatamente, mas, na medida em que o indivíduo provoca reações, elas podem criar processos e zonas de tensão nesses espaços, atuando como “momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento de ambos os espaços” (op. cit., p. 203) Oportunamente, o autor toma como exemplo o espaço escolar, foco desta investigação, para explicitar a complexidade do conceito *subjetividade social*.

[...] além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola. (p. 203)

O professor, portanto, leva para a escola configurações advindas de outras zonas de subjetividade social, que se articulam com as configurações trazidas pelos outros indivíduos (alunos, gestores, pais, funcionários, outros professores, entre outros) e com as já existentes, formando uma nova configuração subjetiva daquele espaço e que nutrirá, em algum grau, as subjetividades individuais. O professor se torna, portanto, constituinte e constituído subjetivamente.

Destaca-se, nesta teoria, a ruptura com as explicações da subjetividade como um fenômeno estritamente individual, na medida em que vai se constituindo por processos em que diversas configurações subjetivas vão se integrando e formando uma nova zona da subjetividade social e, de forma recíproca, novas subjetivações

individuais. O autor chama a atenção para a sua definição dialética e complexa de subjetividade esclarecendo que:

[...] a condição de sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente. (op. cit., p. 206)

Tomando como referência esta pesquisa, podemos pensar que o docente que participa (ou não) efetivamente das atividades pró-ecológicas da escola insere-se num processo de geração de sentidos e significações tanto para aquele espaço social como para ele próprio. Como já explicitado, a pesquisa está fundamentada no pensamento complexo, pertinente nesta questão, já que a articulação das dimensões sociais e individuais de subjetivação não é constituída de forma simples/linear, pois como enfatiza Rey, “a realidade é importante para a construção de conhecimento, não como sistema estático, ‘coisificado’, suscetível de ser aprendido no ato de conhecer, mas como sistema complexo que entra em contradição com as fórmulas prontas que queremos aplicar das nossas teorias” (op. cit., p. 218) Morin afirma que, mesmo na sua autonomia, o indivíduo humano:

[...] é 100% biológico e 100% cultural. Apresenta-se como o ponto do holograma que contém o todo (da espécie, da sociedade) mesmo sendo irredutivelmente singular. Carrega a herança genética e, ao mesmo tempo, o *imprinting* cultural e a norma de uma cultura. (2007b, p. 19, grifo do autor)

O *imprinting* “é a marca sem retorno imposta pela cultura, primeiramente familiar, depois social, e que se mantém na vida adulta. [...]” (op. cit., p. 208) Esta reflexão é mais uma contribuição para compreendermos que o professor não se constitui subjetivamente apenas em si mesmo.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

Neste capítulo descreve-se o caminho percorrido para atingir os objetivos propostos no estudo. O capítulo apresenta o contexto, os sujeitos, as estratégias e os instrumentos da pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

4.1- Contexto da pesquisa

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), contexto da investigação, é composta por 14 Diretorias Regionais de Ensino (DRE), localizadas nas diversas cidades do DF, totalizando 645 escolas, organizadas conforme a tipologia do ensino oferecido (Centro de Ensino Médio, Centro Educacional, Centro de Ensino Fundamental, Escola Classe, Centro de Educação Infantil, Escola Parque, Escola da Natureza, entre outros). A rede pública de ensino do DF atende cerca de 505 mil alunos e conta com aproximadamente 34.426 docentes¹.

A Escola da Natureza foi instituição parceira desta pesquisa tendo como principais contribuições o apoio no processo de seleção dos participantes, identificação das escolas com projetos de EA e o fornecimento de informações quanto à formação dos docentes atendidos nos seus cursos de educação continuada, oficinas e demais eventos. A Escola da Natureza integra a estrutura da SEEDF, vinculada à DRE do Plano Piloto/Cruzeiro e tem como objetivo:

(...) promover a articulação e a integração entre as instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal e destas com a sociedade, com vistas à adoção de políticas públicas e de programas educacionais referentes ao desenvolvimento sustentável e ao meio ambiente. (DISTRITO FEDERAL, 2009)

Nas palavras da sua fundadora Vera Lessa Catalão, a Escola da Natureza foi criada “para funcionar como um centro de troca e de irradiação de uma pedagogia capaz de unir ética, cidadania e meio ambiente como conteúdos da educação escolar.” (apud GADOTTI, 2000, p. 84)

¹ Relatório de Gestão da SEEDF/2009 (www.se.df.gov.br acesso em 22/02/2011)

Apesar de o Meio Ambiente constar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) como tema transversal, não há o desenvolvimento de atividades ou projetos de EA em todas essas escolas de forma homogênea. Há uma variação quanto ao grau de implicação dos professores, aos temas abordados, às metodologias empregadas, ao nível de formação dos profissionais e à priorização nos projetos políticos pedagógicos (PPP) de cada instituição.

No intuito de uma aproximação com esta diversidade, da forma mais abrangente possível, foram convidados para a pesquisa participantes de diferentes áreas do conhecimento, das diferentes etapas de ensino da educação básica e oriundos de escolas localizadas em várias cidades do DF.

4.2- Sujeitos

Participaram da pesquisa dezessete professores que atuam na SEEDF em diferentes funções e em diversas áreas do conhecimento. Estes professores foram classificados em três categorias:

- **Professores propositores:** três profissionais que passaram por formação na Escola da Natureza e implementaram ou coordenaram projetos ou atividades de EA em suas escolas de atuação (duas professoras regentes e uma orientadora educacional). As idades destas professoras variam entre 28 e 43 anos, com média de 37,33. O tempo médio de atuação na SEEDF é de aproximadamente 17 anos, com variação entre 3 e 25 de exercício na instituição. As escolas de atuação ficam localizadas em Samambaia, Guará e Taguatinga.

- **Professores não propositores:** onze professores regentes que não implementaram ou coordenaram projetos e atividades de EA em suas escolas.

Oito destes professores convidados participaram de um **grupo focal** e têm três características homogêneas: docente da SEEDF (servidor efetivo ou contrato temporário), atuação na Educação Básica (Séries Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) em escolas onde se desenvolveu ou houve tentativa de desenvolvimento de algum projeto ou atividade de EA. Este último critério levou em consideração o fato de a instituição escolar de atuação constar no Catálogo da REA/DF ou ter no seu corpo docente ex-aluno(s) dos cursos de formação oferecidos pela Escola da Natureza.

Efetivamente, o grupo foi composto por professores das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa (1), Educação Física (1), Matemática (1), História (2), Geografia (1), Biologia (1) e Química (1). Para uma melhor visualização, utilizo a organização curricular das áreas do conhecimento, grifando as disciplinas contempladas no grupo focal realizado²:

- ✓ Ensino Fundamental: I – LINGUAGENS - **Língua portuguesa** / Língua estrangeira moderna / Arte / **Educação Física**; II – **MATEMÁTICA**; III – **CIÊNCIAS DA NATUREZA**; IV – CIÊNCIAS HUMANAS **História** / **Geografia**; V – ENSINO RELIGIOSO
- ✓ Ensino Médio: I - ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS - **Língua Portuguesa** / Inglês / Espanhol / Francês / **Educação Física** / Artes Visuais / Teatro; II - ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA, **MATEMÁTICA** E SUAS TECNOLOGIAS – **Biologia** / Física / **Química** / **Matemática**; III - ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS – **História** / **Geografia** / Sociologia / Filosofia / Ensino Religioso.

Dos oito participantes, sete são servidores efetivos da SEEDF e um contratado temporariamente, sendo cinco do sexo masculino e três do sexo feminino. As idades destes professores variam entre 27 e 60 anos, com média de 42,75. O tempo médio de atuação na SEEDF é de aproximadamente 15 anos, com variação entre 1,5 e 25 de exercício na instituição. As escolas de atuação ficam localizadas em Samambaia, Recanto das Emas, Sobradinho, Guará, Brazlândia, Taguatinga e Ceilândia.

Os outros três professores participaram de uma **roda de conversa** e atuam em diferentes escolas, duas localizadas em Ceilândia e uma em Sobradinho. Atuam em escolas que oferecem a Pré-escola (1) e as séries iniciais do Ensino Fundamental (2). As idades destas professoras variam entre 38 e 46 anos, com média de 41. O tempo médio de atuação na SEEDF é de aproximadamente 11 anos, com variação entre 2 e 17 de exercício na instituição.

- **Gestores**: três professores que exercem cargos de gestão (duas diretoras e um vice-diretor), em escolas em que são desenvolvidos projetos de EA. Alguns

² Currículos da Educação Básica do DF – disponível em <http://www.se.df.gov.br/> acesso em 20/02/2011

critérios nortearam a seleção destes gestores entrevistados: as escolas de atuação constam no Catálogo da Rede de Educadores Ambientais do Distrito Federal – REA/DF; as escolas oferecem etapas de ensino diferentes (uma Escola Classe – séries iniciais do Ensino Fundamental; um Centro de Ensino Fundamental - séries finais - e um Centro de Ensino Médio) e pertencem a diferentes Diretorias Regionais de Ensino (DRE) do DF (Brazlândia, Plano Piloto e Taguatinga).

As idades destes gestores variam entre 37 e 50 anos, com média de 45. O tempo médio de atuação na SEEDF é de aproximadamente 16 anos, com variação entre 12 e 20 de exercício na instituição.

Os critérios de seleção que se referem aos locais onde os participantes trabalham, às funções que exercem e às áreas do conhecimento em que atuam foram adotados, portanto, no intuito de ampliar o quanto possível o debate para que as categorias de análise sejam fundamentadas em uma amplitude considerável das suas percepções.

4.3- Estratégias

Para contemplar diferentes perspectivas do problema foram utilizadas três estratégias de coleta de dados e quatro grupos de participantes. Quando se fala em iniciativa de uma proposta que se destina a um grupo, a posição do proponente se reveste de certa individualidade e, portanto, de um olhar com peculiaridades diferentes em relação aos demais. Nesse sentido, essa categoria de participantes foi entrevistada individualmente.

Seguindo este raciocínio, os gestores também foram entrevistados de forma individual. Pela maior quantidade de professores não proponentes e considerando a possível construção de elementos comuns, foram realizadas entrevistas coletivas com estes sujeitos.

4.3.1- Entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, três com gestores e três com professores proponentes. Esta estratégia possibilitou analisar a percepção expressada por professores que, pelas especificidades de sua função, podem

apresentar outros aspectos que interferem de algum modo na participação efetiva do corpo docente da sua instituição.

A opção pela forma semiestruturada nas entrevistas se justifica pela busca de respostas mais aprofundadas, já que neste tipo de abordagem o entrevistado tem maior liberdade para responder às perguntas, mesmo dentro de uma pauta pré-estabelecida pelo entrevistador, como esclarece Gil (2008) na sua classificação:

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesses que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assimiladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo. (p. 112)

Lüdke & André (1986, p. 34) afirmam que o tipo de entrevista mais adequado na área de educação é o que se aproxima de esquemas mais livres, menos estruturados, e que “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.”

As autoras chamam atenção, ainda, para o caráter de interação entre entrevistador e entrevistado e que as informações fluem na medida em que se estabelece um clima de estímulo e aceitação mútua. Outro aspecto importante está na atenção a tudo que pode se constituir como expressão do informante, como gestos, expressões, entonações, enfim, a comunicação feita de forma não verbal que pode contribuir na compreensão e avaliação do que foi dito. (op. cit., p. 36)

4.3.2- Grupo focal

O grupo focal é uma entrevista em grupo que tem o intuito de “suscitar concepções e opiniões dos participantes” (CRESWELL, 2010, p. 214). Foi essa a estratégia utilizada com os professores *não propositores*, como já dito, aqueles que não implementaram ou coordenaram projetos de EA em suas escolas de atuação.

Para minimizar a possibilidade de constrangimento ou inibição de manifestação por parte dos participantes do grupo focal, os convites foram

realizados de forma sigilosa e privativa, sendo o contato feito mediante autorização das direções das escolas, contudo, sem a revelação do seu objetivo e conteúdo.

Alguns critérios foram adotados na seleção dos participantes do grupo focal: primeiramente, para garantir a livre manifestação e evitar situações que inibissem a participação de algum componente do grupo, diminuindo a possibilidade de se conhecerem, foram convidados professores que atuam em diferentes escolas, sendo a grande maioria de diferentes cidades do DF.

Segundo Gatti (2005, p. 21), quando há o conhecimento entre os participantes a multiplicidade de ideias e a manifestação de valores distintos podem ser comprometidas, além da possibilidade de se formar subgrupos de controle que podem vir a atuar em bloco e monopolizar ou paralisar as discussões, trazendo prejuízos à interação livre dos participantes.

A autora alerta, ainda, que quando um ou vários participantes do grupo conhecem o moderador há a possibilidade de comportamentos de cumplicidade, de contenção na participação ou uso de poder, além da possibilidade de gerar um sentimento de desconfiança nos demais. Nesse sentido, optou-se por efetuar os convites de forma aleatória nas escolas visitadas.

Outro ponto importante diz respeito à quantidade de participantes de um grupo focal, que não se apresenta de forma consensual quanto ao número máximo, sendo constituído com variação entre seis e oito pessoas para Weller (2010) e Creswell (2010) e entre seis e doze para Gil (2008) e Gatti (2005). No entanto, esta última autora diz que o ideal, em projetos de pesquisa, é não trabalhar com mais de dez participantes, argumentando que grupos maiores “limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros.” (p. 22).

Assim, nessa pesquisa, o limite estabelecido foi de dez convites para participação do grupo, com a realização do mesmo somente se alcançado o quorum mínimo de seis pessoas. Enfim, dos nove professores que efetivamente aceitaram participar da entrevista, oito compareceram ao encontro.

Além da preocupação em ter participantes de diferentes escolas e cidades, procurei favorecer o enriquecimento da discussão direcionando os convites para que se tivesse pelo menos um representante de cada área do conhecimento. Considero

contemplado este critério, levando-se em conta que os professores entrevistados, em sua maioria, têm experiência de atuação nas duas etapas da Educação Básica elencadas para esta estratégia, nesse caso, séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

4.3.3- Roda de conversa

Outra estratégia de entrevista coletiva adotada foi a roda de conversa, realizada com professores *não propositores* que atuam na Educação Infantil (1º e 2º períodos da pré-escola) e Anos Iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental de 09 anos. Por ser uma estratégia mais flexível do que o grupo focal, surgiu como alternativa viável, após duas tentativas frustradas de realização de um grupo focal com professores destas etapas da Educação Básica, quando não se atingiu o número mínimo de seis participantes.

4.4- Instrumentos

Os roteiros das entrevistas individuais, de moderação do grupo focal e da roda de conversa (Apêndices A, B, C e D) estão dispostos em uma perspectiva de flexibilidade, mas, com pautas que convergem para se obter dos participantes dados que vão ao encontro dos objetivos da pesquisa.

Os temas abordados essencialmente nas entrevistas foram:

- ✓ Percepção dos docentes em relação às instituições (escola e EA);
- ✓ Relação meio ambiente e educação;
- ✓ Educação ambiental e transversalidade;
- ✓ Formação docente em EA;
- ✓ Dificuldades para a implementação de projetos de EA;
- ✓ Dificuldades para o engajamento docente em projetos e atividades de EA.

Dentro de uma similaridade temática, os roteiros foram adequados à condição do participante como professor propositor, não propositor ou gestor, bem como à etapa de atuação.

Buscou-se suscitar a percepção desses profissionais, ainda, quanto à participação dos seus pares nos projetos, com foco nos aspectos que dificultam seu

maior envolvimento, no intuito de possibilitar analisar níveis de percepção diferenciados da questão.

4.5- Procedimentos

De forma proposital, houve a tentativa de aproximação das estratégias de pesquisa com alguns aspectos relacionados às propostas de EA nas escolas. A participação no grupo focal, por exemplo, exigia a saída da zona de conforto do convidado, tanto no que diz respeito ao local, quanto ao conteúdo da atividade. As dificuldades de implementação de projetos ou atividades de EA nas escolas já se mostraram presentes, de certo modo, nas reações dos docentes aos convites.

As entrevistas semiestruturadas com os três gestores foram realizadas nas suas próprias instituições de ensino, em ambientes fechados e sem a presença de outras pessoas.

A entrevista semiestruturada também foi a estratégia adotada para que os três professores propositores de projetos de EA pudessem se expressar. Da mesma forma, a seleção destes participantes foi feita após consulta ao Catálogo da REA/DF.

Nesse caso, especificamente, também foram de extrema importância os contatos com participantes do VI Encontro de Educadores Ambientais do DF / 2010, evento promovido pela Escola da Natureza. No encontro alguns projetos de cursistas foram apresentados na oficina *Troca de Saberes* e, dali, surgiram indicações efetuadas pela professora responsável pela atividade e educadora dessa mesma instituição.

Mais uma vez, houve a preocupação de que as escolas pertencessem a cidades diferentes, nesse caso, foram entrevistados professores procedentes do Guará, de Samambaia e de Taguatinga.

Como forma de se evitar algum receio, desconforto ou constrangimento dos entrevistados no que diz respeito ao seu anonimato e à confidencialidade das suas respostas, principalmente em relação aos seus colegas de trabalho, bem como, garantir um ambiente com a tranquilidade necessária e sem interrupções, estas entrevistas foram realizadas fora da escola de atuação dos participantes.

Com relação ao grupo focal, a decisão de realizar o encontro em uma sexta-feira, no período vespertino e ao final do mês de agosto se justifica pelo fato de ser um dia de folga desses docentes que têm a regência de classe no período matutino. Data favorável, ainda, por ser um período não próximo ao início ou término do bimestre letivo, quando há a intensificação das atividades nas escolas, como planejamento pedagógico, avaliações, preenchimento de diários de classe, entre outras.

A Faculdade de Educação/UnB foi o local escolhido para a atividade por estar na área central do DF, já que se tratava de um grupo com participantes oriundos de diversas localidades da cidade. Para o deslocamento dos entrevistados, foi oferecida uma ajuda de custo de transporte, aceita por apenas um deles.

Houve, ainda, o cuidado com a escolha do local no que diz respeito às condições das suas instalações físicas, como forma de garantir a segurança, o conforto, a tranquilidade e a adequada utilização dos recursos técnicos (gravador de áudio / notebook). A entrevista foi iniciada após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2) e orientações sobre a dinâmica da atividade.

Na roda de conversa, diferentemente das demais estratégias adotadas nesta pesquisa, os convites foram realizados mediante contatos com professores indicados por colegas de trabalho que fazem parte da rede de relações do pesquisador. Este grupo de professores se mostrou mais receptivo a formas mais abertas de participação, remetendo a algum tipo de vínculo com o mediador como fonte de confiança e empatia.

De forma semelhante ao grupo focal, a decisão de realizar o encontro em uma sexta-feira, no período vespertino, justifica-se pelo fato de ser um dia de folga desses docentes que têm a regência de classe no período matutino. A Faculdade de Educação/UnB também foi o local escolhido para a atividade, por oferecer as condições físicas adequadas e por sua centralidade de localização. Da mesma maneira, foi oferecida uma ajuda de custo de transporte para o deslocamento dos participantes.

Considerando os defeitos e as virtudes das formas de registro dos dados apontados por Lüdke & André (1986) e os aspectos técnicos levantados por Gatti

(2005), foram realizadas gravações em áudio das entrevistas, concomitantemente às anotações que se mostraram essenciais para as análises. Ao final, todas foram transcritas em sua totalidade.

4.5.1- A preparação

A elaboração dos roteiros das entrevistas e o contato com a Escola da Natureza, com vistas à oficialização da parceria (Anexo 1), acordada previamente de forma verbal, foram as primeiras providências tomadas para a viabilização da coleta de dados, ainda no ano de 2010.

Iniciei, também, a busca por contatos com possíveis participantes com o perfil de *professores propositores* de projetos de EA. Como já adiantado, estes contatos foram realizados por meio de conversas com os educadores da Escola da Natureza e assistindo às apresentações de alguns projetos de cursistas na oficina *Troca de Saberes*, ocorrida durante o VI Encontro de Educadores Ambientais do DF / 2010.

Junto à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE/SEEDF), solicitei autorização para realização da pesquisa nas instituições escolares. Após a análise do projeto, memorandos foram providenciados e endereçados às referidas DREs com a devida permissão. (Anexo 3)

Outra providência de preparação da coleta de dados se deu pelo mapeamento das escolas que desenvolvem alguma atividade ou projeto de EA. Este mapeamento foi efetuado com a utilização do Catálogo da REA/DF, nas versões de 2009 e 2010.

4.5.2- O percurso

Os encaminhamentos da coleta de dados não se limitaram a viabilizar a realização das entrevistas. Nesta proposta investigativa a interação do pesquisador com o ambiente de trabalho dos entrevistados visou contribuir de forma relevante para o melhor desenvolvimento das atividades propostas e para uma análise contextualizada dos dados.

Nesse sentido, a grande maioria dos participantes foi convidada pessoalmente. Telefonemas e e-mails tiveram, intencionalmente, papel secundário neste processo.

4.5.2.1- As entrevistas individuais

Realizei, primeiramente, as entrevistas com os gestores de três escolas, sendo que em duas delas houve uma visita prévia para o convite. Não houve dificuldade de aceitação, apesar de certo receio inicial, sanado após apresentados os devidos esclarecimentos sobre pesquisa.

Em duas delas, os gestores declararam que não estavam à frente dos projetos, havendo outras pessoas da direção ou coordenação como responsáveis diretas. Depois de esclarecidos de que se encaixavam exatamente no perfil desejado, concederam as entrevistas de forma solícita. Em outra escola, houve a alegação, por parte do diretor, de compromissos inviabilizadores da entrevista e a delegação ao vice-diretor em concedê-la, o qual me atendeu prontamente.

Em seguida, realizei as entrevistas com as três professoras propositoras de projetos ou atividades de EA em suas escolas. Aqui destaco a importância das três fontes utilizadas para a seleção dos participantes: uma oriunda da oficina Troca de Saberes, uma selecionada após conversas com uma educadora da Escola da Natureza e a terceira pelo mapeamento das escolas constantes no catálogo REA/DF.

Outra importante observação se refere à disposição destas três professoras em participar da pesquisa, sinalizando que o interesse em discutir a temática ambiental está vinculado, explicitamente, ao grau de engajamento nas atividades de EA no exercício profissional.

4.5.2.2- As entrevistas coletivas

No planejamento inicial, estavam previstos dois grupos focais, o primeiro com professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e o segundo com professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após o mapeamento das escolas, reserva do local de realização, definição de um

cronograma e confecção dos convites, foi iniciada uma sistemática visitação às escolas, com procedimentos que favoreciam a escolha aleatória dos participantes, a contemplação de diferentes áreas do conhecimento e a representação do máximo possível de cidades do DF.

Resumidamente, o procedimento consistia em chegar à escola selecionada, identificar-me como pesquisador da UnB/FE para algum representante da equipe gestora e solicitar contato com um professor de uma disciplina ou período/série/ano já previamente definidos. Somente de forma privativa efetuava o convite ao professor, mediante uma breve apresentação do tema da pesquisa. Em cada cidade, procurava conseguir um participante para cada grupo previsto.

Por aproximadamente um mês, foram visitadas cerca de 40 escolas, sendo preciso, por vezes, o retorno a algumas delas por não ser possível interromper reuniões ou coordenações coletivas, pela realização de cursos externos, e outros motivos. Foram onze cidades envolvidas neste processo: Brasília, Ceilândia, Taguatinga, Samambaia, Guará, Cruzeiro, Brazlândia, Paranoá, Gama, Sobradinho e Candangolândia.

Ao final, houve a aceitação de oito professores para o primeiro grupo (docentes oriundos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental) e nove para o segundo (docentes oriundos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio). Houve uma variação desse número de aceitação até a data de realização, pois, alguns professores concordavam em participar e posteriormente comunicavam a impossibilidade de comparecer por algum motivo. Por esta razão, foi necessário, também, o retorno a algumas cidades para visitar outras escolas.

Foram muitas as respostas negativas aos convites, acompanhadas por uma gama de justificativas que, em sua maioria, estava relacionada a algum compromisso já firmado. No entanto, na percepção do pesquisador, muitas destas justificativas pareciam encobrir outras razões, como a distância do local a ser realizado o encontro, pelo comprometimento do período de folga, pelo receio da dinâmica em grupo e, principalmente, pelo desinteresse e desconhecimento da temática ambiental, foco da pesquisa.

O tema meio ambiente, de acordo com algumas falas, parecia algo estranho ou de não competência da área de atuação: “É melhor você convidar alguém de Ciências”; “Tem uma professora que gosta muito desse assunto”. O sentimento de frustração, diante de tantas dificuldades para reunir um pequeno grupo de professores para debater a EA, fez o pesquisador se reportar aos relatos daqueles professores que não conseguiam o apoio dos pares nos projetos de escola.

De qualquer modo, foi conseguido o número de aceitação que garantia o quorum mínimo para a realização das entrevistas. No entanto, apesar de novos contatos e da confirmação na véspera do primeiro encontro, dos oito convidados apenas dois compareceram, o que inviabilizou a realização da atividade. Alguns dos professores entraram em contato minutos antes do horário marcado, justificando a ausência, outros simplesmente silenciaram.

Na semana seguinte, a tensão pela possibilidade de não conseguir realizar a atividade com o segundo grupo foi intensa. Preparar o equipamento de gravação, organizar o lanche, a água, entre outras providências, foi uma tarefa carregada de incerteza e angústia. Mas, dos nove professores que aceitaram participar da atividade oito compareceram, possibilitando um rico e agradável debate por quase três horas.

Uma nova tentativa de realização da atividade com professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental ocorreu diante de algumas alterações estratégicas. Os convites foram feitos por meio de indicações de pessoas da própria SEEDF ou por contatos com profissionais que fazem parte da rede de relações do pesquisador. Eram admitidos participantes da mesma cidade e foi oferecida uma ajuda de custo mais elevada para transporte.

A forma de abordagem foi prioritariamente via e-mail e telefone. Manteve-se o horário, dia da semana e local de realização do encontro nos mesmos moldes da tentativa anterior. Desta vez, nem o quorum mínimo foi atingido na aceitação, levando a uma mudança na estratégia de coleta de dados, viável sob a forma de uma roda de conversa, aproveitando a estrutura já montada.

Enfim, percorrer as onze cidades, conhecer as mais de quarenta escolas visitadas e o contato direto com os atores da investigação no seu ambiente de

trabalho foi de suma importância tanto para o desenvolvimento das atividades propostas quanto para a análise dos dados.

4.6- Análise dos dados

Parti, portanto, da ideia de que a análise dos dados começa durante a sua coleta, momento em que já podem ser extraídos elementos importantes para a compreensão do que se revela. Nesse sentido, apesar de não se tratar de uma pesquisa-ação, tomei como norte uma postura de absoluta atenção e alguns pressupostos do que Barbier (2007) apresenta como “escuta sensível”, em que se “reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado.” (p. 94)

Já foi sinalizada a intenção de se fazer “ecoar a voz” dos professores no processo de obtenção das suas percepções como protagonistas da problemática levantada. Isto implicou em não fazer pré-julgamentos ou interpretações precipitadas da questão. Para tanto, o pesquisador deixa-se surpreender pelo que não conhecido a partir de um “vazio” pré-conceitual, em uma espécie de silêncio questionador. Num momento posterior e considerando o capital experiencial, a formação, o referencial teórico e a subjetividade do pesquisador é que procurou fazer, de forma prudente, proposições interpretativas e atribuições de sentidos ao explicitado.

As entrevistas, individuais e coletivas, produziram 238 páginas de transcrição e um total aproximado de 10h39min de gravações. Por meio de uma “leitura flutuante” (André, 2008), buscou-se identificar as categorias de análise, procedimento que consistiu em efetuar a leitura e releitura do material transcrito, concomitantemente à sua audição. Foram verificados os pontos comuns e divergentes em relação às pesquisas elencadas na revisão de literatura e retorno à fundamentação teórica da investigação.

Mediante tal triangulação, deu-se a elaboração de apontamentos preliminares, os quais foram submetidos a reestruturações à medida que este movimento se repetiu e suscitou novas interpretações.

André (2008) pondera, ainda, que a análise não se esgota com a definição das categorias, que o pesquisador precisa ir além, ultrapassar a mera descrição e

buscar acrescentar, ao assunto, novos conhecimentos. Para tanto precisa “recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo” (p. 56)

Estas conexões e relações foram possíveis por meio de um movimento de reorganização das categorias elencadas, de acordo com a emergência das reflexões.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

5.1- Com a palavra: o professor

Este capítulo está organizado em três seções: A primeira traz a confirmação do problema levantado, evidenciando a não prioridade da temática ambiental nas escolas, a superficialidade das suas abordagens e as descontinuidades dos projetos de EA nas instituições de ensino, como forma de fundamentar a pertinência do estudo; a segunda seção apresenta como os professores percebem a escola e a EA, na expectativa de verificar como se relacionam com estas duas instituições centrais da investigação; a terceira seção revela as dificuldades de engajamento dos professores em projetos ou atividades de EA nas escolas, considerando a efetividade de sua atuação.

Neste capítulo, as falas dos professores participantes gozam de privilégio e centralidade, como forma de fundamentação e enriquecimento da discussão no capítulo subsequente. O Quadro 1, abaixo, apresenta os participantes da pesquisa por códigos, como forma de garantir o seu anonimato e, considerando que os relatos estão tratados de forma conjunta, para a sua identificação como professor gestor (PG), professor propositor (PP) e professor não propositor (PNP), bem como explicitar o tipo de entrevista realizado, individual (I), grupo focal (G) ou roda de conversa (R).

Quadro 1- Identificação dos participantes da pesquisa

Nº	Categoria	Tipo de Entrevista	Identificação
1	Professor Gestor	Individual	PGI1
2	Professor Gestor	Individual	PGI2
3	Professor Gestor	Individual	PGI3
4	Professor Propositor	Individual	PPI1
5	Professor Propositor	Individual	PPI2
6	Professor Propositor	Individual	PPI3
7	Professor Não Propositor	Grupo Focal	PNPG1
8	Professor Não Propositor	Grupo Focal	PNPG2
9	Professor Não Propositor	Grupo Focal	PNPG3
10	Professor Não Propositor	Grupo Focal	PNPG4

11	Professor Não Propositor	Grupo Focal	PNPG5
12	Professor Não Propositor	Grupo Focal	PNPG6
13	Professor Não Propositor	Grupo Focal	PNPG7
14	Professor Não Propositor	Grupo Focal	PNPG8
15	Professor Não Propositor	Roda de conversa	PNPR1
16	Professor Não Propositor	Roda de conversa	PNPR2
17	Professor Não Propositor	Roda de conversa	PNPR3

5.2- Educação ambiental e engajamento docente nas escolas públicas do DF: a confirmação do problema

Esta seção apresenta depoimentos que confirmam a existência de dificuldades de participação docente na implementação de projetos de EA nas escolas públicas do DF. São evidenciados, ainda, aspectos que dizem respeito à superficialidade das abordagens do tema meio ambiente e às descontinuidades dos projetos e atividades nas escolas.

5.2.1- Educação ambiental não é prioridade

A confirmação da existência do problema levantado neste estudo, junto aos professores participantes, constitui-se no ponto de partida nesta apresentação dos resultados. De início, verificou-se que há, de fato, dificuldades de implementação de projetos ou atividades de EA nas escolas.

Nas falas a seguir, os professores não propositores afirmam não existir projeto de EA nas escolas em que trabalham, demonstrando que esta temática não está presente prioritariamente nas atividades pedagógicas em grande parte das escolas do DF.

PNPG2 – Na escola que eu trabalho agora **eu não percebo essa preocupação com a questão ambiental e eles não têm projeto nenhum na escola nesse sentido**. Agora, eu trabalhei em uma escola rural, (...) **das escolas que eu passei nesses 14 anos, foi a única que realmente tinha um projeto** e que você via que aquele projeto mudava alguma coisa, porque você fazer um projeto pra ser um coisa estanke não adianta, né? [...] Lá na escola que eu tô **não tem projeto nenhum na área de educação ambiental**, então lá não existe nada nesse sentido.

PNPG3 – Na escola que eu tô **também não**, né?

PNPG4 – Na escola que eu tô **não tem, assim, um projeto ambiental**.

PNPG7 – No nosso caso lá, **nós também não temos um projeto**, a escola não tem.

PNPR3- Um projeto específico **eu nunca trabalhei com a minha turma e nem a escola trabalhou**, né? Do tempo que eu tô lá, **nem a escola trabalhou**.

Gestores e professores propositores relatam que as dificuldades de engajamento dos professores em atividades que tratam da temática ambiental são, em parte, em decorrência de uma postura de resistência destes profissionais.

PPI3- Então, acho que é uma mistura de tudo isso e é também uma, uma, uma certa **resistência** pra se abrir praquilo que precisa ser conversado. Pra se abrir, **pra mudar de postura**. É muito mais cômodo continuar sendo como eu sou: *“A vida toda eu desperdicei papel, porque que agora eu não vou desperdiçar?”*

PGI1- Olha, a dificuldade que a gente tem em desenvolver projetos é a **resistência mesmo do professor**. Porque tudo que é novo causa resistência. *“Não, vamos continuar que tá dando certo, né? A gente não mexe em time que tá ganhando”*

PGI2- Nós temos 16 professores em sala de aula, fora os que estão fora em coordenação e tudo, né, e **no início eles acharam muito complicado essa questão**. Eu acredito que um pouco por medo.[...] Isso acontece muito, então eu acredito que no início teve uma **resistência muito grande** [...]

PGI3- [...] no início a maior **resistência era dentro do próprio grupo de professores**.

PPI1- Eu diria pra você que quem me ajudou no projeto foi a (supervisora pedagógica) [...]. **Sozinha**. Não, **porque a maioria tem grande resistência**.

A pequena ou nenhuma participação dos colegas de trabalho em relação às suas atividades de EA é comum às três professoras propositoras participantes desta pesquisa. O que chama atenção, em alguns depoimentos, é o fato de que não se trata de propostas abstratas, de algo ainda não visualizado nas suas possibilidades, pois, a despeito das dificuldades de um trabalho individualizado, ações efetivas já se encontravam em andamento. No entanto, estas ações não se mostraram suficientemente capazes de mobilizar os colegas e conseguir um número expressivo de adesões.

PPI1- Então, nós visitamos o espaço da água, fizemos várias pesquisas, fizemos maquete, trabalhamos na escola, fizemos várias ações na escola, mas, **deveria ser um trabalho que envolvesse a escola inteira** e que nós acabamos, **eu acabei trabalhando eu e minha turma**.

PPI1- Eu acho que pra trabalhar a EA a gente não precisa de nada, a gente tem tudo. A gente tem a sabedoria, tem o pessoal, tem os parceiros, é só sair por aí. Só que, **num tem o querer**, né? Tá faltando o querer da escola. **Da minha e de outras escolas**. Eu falo de outras escolas porque nós tínhamos que, na época, **nós tínhamos que implementar a horta na escola, tínhamos que implementar um monte de coisa do curso** e o pessoal da Escola da Natureza visitava as nossas escolas pra verificar como é que tá. **E a maioria não conseguiu. Não conseguiu sequer fazer uma horta**.

PPI2- A maior **dificuldade é o professor abraçar a causa**, os **coordenadores** abraçarem a causa, no meu caso. Eu sei que tem escola que eles realmente se envolvem [...] Não foi o meu caso. [...] Eu acho que (na escola) **tem no mínimo uns 40** (professores), [...] **Uns três ou quatro no máximo [...] que se engajariam.**

PPI3- Olha, de **40 turmas**, [...] Na questão ambiental? Que eu identifique claramente, inclusive pelo discurso, **umas cinco**. Pelo discurso. [...] acho que **a única sala que tem duas latas de lixo**, que uma é de lixo orgânico e uma de lixo seco, né? Agora é, **é um trabalho solitário** (risos) porque em outras salas eles misturam tudo.

5.2.2- A superficialidade das abordagens

A superficialidade das abordagens é questionada pelos professores PPI1 e PNPG1, ao avaliarem as ações nas escolas que estariam mais atreladas à preservação dos recursos naturais, coleta seletiva, entre outras, sem o enfoque mais amplo da questão.

PPI1- Olha, eu até comentei com uma colega assim [...]: *“Não tá sendo trabalhado meio ambiente.”* *“Tá sim. Quando a gente fala pro menino não jogar papel no chão é meio ambiente.”* **Não é só isso.** *“Quando eu falo pra ele colocar o lixo na lixeira, pra ele dar descarga no banheiro é meio ambiente.”* **O meio ambiente não é só isso não.** Aí por isso que eu acho que não é trabalhado o meio ambiente. **Enfoca algumas coisas, mas, não trabalha como deveria.** Por que que eu não posso jogar lixo no chão? As consequências desse lixo no chão? Que transtornos trazem pra minha vida, pra vida da humanidade? Não é só: *“não joga o lixo no chão.”*

PNPG1- Eu, assim, nessa questão dos projetos ambientais, ainda tô meio novato ainda, porque na escola que eu trabalhei antes, nas duas anteriores não tinham propriamente dito e nessa que eu estou agora eles têm, mas **parece que é algo meio discreto, não é muito desenvolvido a fundo.** Mas tem lá, **eles criaram a horta e tal e tudo**, mas uma crítica que eu vejo assim, [...], nessa questão, por exemplo: *“Ah, vou lá crio a horta, crio o jardim”*, mas e aí? Não coloco os alunos pra ter um contato com isso, não coloco uma **visão mais ampla** do que pode estar beneficiando aquelas pessoas que estão ali naquele local convivendo [...], mas é algo assim, que você chega lá e você vê, **tem a coleta seletiva**, tem a parte do, **a horta e só e morre aí.**

Os professores PNPG4 e PNPR3 não vinculam a EA às outras atividades da escola, uma dissociação que a hierarquiza secundariamente frente às demandas do cotidiano.

PNPG4- A escola que eu estou agora **não trabalha com projeto ambiental**, não tem, acho que porque também a escola é muito pichada e a direção que entrou está **tentando pelo menos melhorar a aparência da escola**, então eu acho assim, é uma etapa e, tá tentando vencer essa etapa, do **respeito do aluno com a escola né, de não pichar, de não estragar, de não depredar** pra depois, eu acho, partir pra **uma segunda fase que seria o projeto ambiental.**

PNPR3- [...] o ciclo da água: *“Porque a água do Oceano Atlântico... porque a água do Oceano Pacífico...”*, a água, **saindo, assim, da realidade dos**

alunos. Pra que que serviria esse projeto na minha escola, sendo que eu preciso trabalhar, trabalhar, com os meus alunos **o respeito, a convivência, a educação, hábitos de higiene**, hábitos, né?

A diretora PGI2 e sua equipe perceberam as limitações de se desenvolver um projeto sem que este faça sentido para os alunos, sem que haja um trabalho que vá além daquela ação pontual. Esta sensibilidade permitiu que a escola desse um salto e os projetos passassem a abordar a temática ambiental de uma forma mais ampla, considerando as suas variadas dimensões.

PGI2- Mais especificamente sobre meio ambiente mesmo, com esse nome, vamos dizer assim, a gente começou tem uns cinco anos, cinco anos e aí, nós começamos, nós começamos bem pequenininho, começamos mais com a questão da, da, de recolher, **a separação de lixo**, vamos dizer assim, começamos com essa questão [...] **Mas pra te ser bem sincera, não foi muito pra frente**, porque era uma dificuldade pra eles virem recolher, então acabava que a gente não tinha onde guardar esse lixo e a gente falou: *“Não, não adianta a gente também recolher e não ter como passar pra frente e nem as crianças veem o resultado disso. Tá, e aí? **Recolheu foi pra onde? Fez o quê?**”* [...] Então, **a gente começou a trabalhar de outra forma**, começamos primeiro com o **ambiente interno**. O que que seria o ambiente interno? **Você mesmo enquanto pessoa**. Aí começamos a trabalhar, então, a questão dos **valores**, né, [...] porque não adianta você pensar numa coisa macro, tá, você tem que começar é com um papelzinho de bala que você tá jogando no chão, com o lixo que você tá na sua casa. O que que você faz com o lixo? [...] Não necessariamente uma coisa tão grande. [...] e aí a gente trabalha com eles desde a limpeza da sala, a questão da família, **como** é que eles fazem isso? **Como** é que é a coleta seletiva? Existe coleta seletiva onde eles moram? **Como** é que é feito isso? Que que se faz depois disso? Aí a gente alia a **questão cultural. Quem vive disso? A quem interessa isso, né? O que que é feito? Como é que isso é transformado** em, em renda pras famílias, né? No Distrito Federal, especificamente no Distrito Federal, **quais são ações** que já são as ações implantadas nesse sentido? E o que que eu enquanto criança, o que que eu enquanto família, posso fazer pra ajudar nisso ou pra **mudar realmente essa mentalidade?**

Cabe o esclarecimento de que não há, no delineamento deste estudo, nenhuma intencionalidade condenatória em relação às práticas ambientais inseridas nas escolas, sejam elas de qualquer linha de abordagem, pelo contrário, há o intuito, partindo das iniciativas identificadas, de promover um debate que caminhe no sentido do aprimoramento, do avanço e do fortalecimento destas práticas.

5.2.3- As discontinuidades

A discontinuidade dos projetos de EA, nas escolas elencadas neste estudo, é percebida, primeiramente, quando se constata a não existência efetiva destes em

instituições que constam no catálogo da REA/DF, o que indica que se não houve projeto, pelo menos tentativas foram feitas de implementação. Este é o exemplo das escolas de atuação dos professores PNPG2, PNPG4, PNPG7, PNPG5 e PNPR2. Para os professores propositores, a continuidade dos projetos também é algo problemático.

PPI1- Esse ano, pra ser sincera com você, o **que eu consegui foi trabalhar só na minha sala de aula. Não consegui levar nada pra fora de sala de aula.** Esse ano não, nada.

PPI2- Mas, o fato, assim, de que eu fiquei responsável por essa parte o ano passado **e esse ano eu não tive tempo de fazer, de dá o pontapé inicial** e de ir atrás [...].

Aspectos institucionais, mais especificamente relacionados a mudanças de local de trabalho, de equipe gestora ou de grupo de professores, além das questões burocrático/administrativas e dos (des)incentivos de programas educacionais, surgem como obstáculos à continuidade dos projetos. Os professores PNPG8 e PPI1, por exemplo, responsabilizam as novas direções de suas escolas pela não continuidade dos projetos que eram desenvolvidos anteriormente.

PNPG8 – Na escola que eu trabalho nós tínhamos uma disciplina quando foi implantado o famoso PD, parte diversificada, e aí nós direcionamos, mesmo porque nós tínhamos professores da área de geografia ou então de ciências que podiam estar trabalhando. E aí nós direcionamos esses dois PDs pra questão ambiental. **Trabalhamos até a atual direção chegar e mudar tudo**, entendeu? [...] nesses últimos dois anos, com a chegada dessa nova direção, eles mudaram tudo.

PPI1- A minha escola, por exemplo, trocou **a direção na metade do ano passado. A direção que entrou, eu falei que era importante a gente trabalhar.** [...] Quando entrou a nova eu pedi tanto. **Mas, só ficou no pedido.** [...] Mas, assim, a gente conseguiu trabalhar com FURNAS no ano passado. **O projeto era pra durar um ano**, de FURNAS, esse ano, até hoje... Foi feito com a diretora, com todos os professores. **Ninguém tocou no assunto.** Então, eu trabalhei tudo isso em sala de aula. Aí eu pergunto pra você: **os outros professores trabalharam? Não.**

A cultura política de não dar continuidade a projetos, quando da alternância do poder, é apontada como um desestímulo ao engajamento, pois, compromete a confiabilidade daqueles que têm experiências negativas neste sentido, além da dificuldade de consolidação de parcerias.

PPI3- Ainda falam assim: *“Ah, mas isso aí só vai durar até o governo ‘x’ sair, porque quando o governo ‘y’ voltar acaba tudo isso”* **Aí como é que você depende energia e esforço pessoal numa história que você já sabe que não vai pra lugar nenhum.** Esse também é um desrespeito grande que tem, né, de pessoas que **eu já vi se engajarem nos projetos, botarem toda a sua energia** e, inclusive o seu dinheiro que já é escasso, né, sua

remuneração salarial, ali contado, **pra privilegiar uma proposta, uma crença, né**, com base em tudo que a gente sabe de importante de educação ambiental, e aí em pouco tempo alguém chegar e dizer: “*Ah, isso não é importante, né?*” ou “*Vamos fazer diferente.*” **Porque mudaram as cartas do jogo e muda-se tudo.**

PPI2- [...] **dependendo de como você vai desenvolver o projeto, eu acredito que as parcerias com a Secretaria são meio complicadas.** Esse ano, ainda no início do ano mesmo eu tentei, entrei em contato com algumas parcerias e me disseram que tinham sido canceladas. **Os parceiros que a gente tinha o ano passado, por exemplo, não existiam mais esse ano, né, mudou o governo, então, acaba que muda o governo, troca muita parceria, né, é visível, não querem saber se tava dando certo ou se num tava, [...].**

PNPG6- Aí eu lembrei muito de Paulo Freire quando ele diz “Não aceite o novo por ser novo e nem recuse o velho por ser velho. Aceite-os na medida em que se mostrarem válidos”. **E hoje a nossa maior rejeição é isso. Tudo o que foi feio pra trás não presta**, o bom é a partir de agora. Se tem coisa boa pra trás por que não pegar?

A superficialidade das abordagens e a visão reducionista em relação ao meio ambiente são aspectos, já sinalizados nesta pesquisa, que também contribuem para que não se tenha o desenvolvimento contínuo de atividades com temas ambientais. Em decorrência disso, as atividades são comumente direcionadas para serem realizadas em determinadas datas comemorativas ou eventos escolares.

PNPR2- Dia da árvore: “*Vamos fazer um projeto pra trabalhar o dia da árvore...*” **Cabô o dia da árvore, não se fala mais em árvore, não se fala mais em natureza, não se fala mais em meio ambiente.**

PNPR3- Eu acho que ainda se tem **pouco falado em meio ambiente nas escolas.** Fala assim: “*Ah, faz um trabalhinho aqui no dia da árvore, preservação dos animais, preservação das florestas, num sei o que, num tacar fogo nas matas [...]*”, mas, **muito superficial.**

As chamadas “feiras de ciências” ou “feiras culturais” surgiram, em algumas falas, como eventos caracterizadores da superficialidade como são tratados os temas ambientais e como exemplos de atividades pontuais de EA, de pouca eficácia e com direcionamento para disciplinas específicas.

PPI1- [...] muitos trabalhos são **só pra apresentar na feira cultural, no dia seguinte ninguém mais fala nada, já acabou.** Mas, não é assim, tem seu trabalho ao longo do ano, por vários momentos **cê iria apresentando isso durante o ano. E não fazer pra poder apresentar na feira cultural.** [...] quando a escola resolve fazer um projeto sobre o meio ambiente, aí falam que vão fazer, falar sobre a água, mas, **pensam que é só fazer aquilo pra feira cultural** e não é, né, não é uma ação isolada, é um trabalho que se desenvolve durante o ano. **E tem professor, assim, que fala que vai trabalhar a feira de ciências, a feira cultural, aí ele vai lá fala de água lá uns dois ou três dias e acha que já deu tudo.**

PNPG3- “*Gente, amanhã tem feira ciências na escola, os professores estão loucos atrás do material da feira de ciências, é sobre Química...*”. **Tem que**

explicar mastigado pro menino: “Olha, você vai apresentar, vai falar isso, isso, isso e isso, tá bem aqui o cartaz é esse e a gente vai colocar...” Gente, eu fico assim, **na minha época, eu não era das melhores não, mas a gente tinha que ralar pra terminar um trabalho** [...] e hoje os meninos vão lá – “Quanto é que vai custar tudo professora?”, “Dois reais pra cada um, todo mundo traz os dois reais”, o professor arruma o material... Gente o que é isso? E ainda pedem pra escola: “Professora tem cartolina, tem caneta?”, **nem material eles trazem.**

PNPG4- Se eu pudesse, **eu tirava licença todo mês de setembro pra nunca participar de feira de ciências.** “Vamos fazer feira de ciências”, aí todo mundo olha pra cara do professor de Química.(risos)

PNPG6- A gente tem que fazer em função do coletivo, porque enquanto a gente não pensar no coletivo é complicado. **Num é porque é feira de ciências que tem que ser o professor de ciências.** Eu faço. **Deu a maior briga** com o professor de ciências lá agora por causa disso.

Na avaliação do professor PGI3, contudo, estes eventos podem ser motivadores para o engajamento dos professores e, assim, contribuir para a continuidade dos projetos.

PGI3- Então, às vezes, um professor que tá num ano que não participou muito ativamente, vem pra **mostra** e vê o trabalho bem feito, bem executado, bem elaborado, que foi feito ao longo do ano e tá sofrendo **aquela culminância**, no ano seguinte quando ele retorna: “**Eu quero participar, eu acho que eu posso contribuir** assim, assim, assado.” Então, **o engajamento dos professores mais envolvidos é fundamental**, [...] os bons resultados apresentados por muitos grupos lá na **culminância que trazem uma certa motivação** pra outros alunos, pra outros **professores que estavam mais alheios a execução do projeto.** [...] Ver os resultados no final, participar da mostra, ver os resultados, ver a trabalhadeira que os meninos têm e bons resultados, boas coisas que eles constroem. Perceber a empolgação que eles têm ao longo do ano, né, vários grupos ao longo do ano na construção disso.

A personificação dos projetos também compromete o prosseguimento das suas atividades nas escolas. Esta vinculação a uma determinada pessoa sinaliza que, normalmente, não há uma construção coletiva destes projetos, bem como evidencia o despreparo ou a falta de identificação dos demais professores que poderiam levá-los adiante.

PPI1- [...] aí **com a supervisora saindo, a gente não conseguiu mais que o personagem circulasse** e tivesse o mesmo, alcançar, fizesse o mesmo trabalho de antes. Porque ela era envolvida. **Quem pegou, que falou que ia continuar, não continuou.**

PPI2- Outras pessoas até cobram: “E aí, você não vai fazer não, esse ano?” E quando algum professor novo comenta: “Ah, isso aí é com a (PPI2).” Entendeu? “Ah, isso aí procura ela.” Mas, assim, **é um projeto que deveria ser da escola**, num deveria ser somente “me procura”. [...] É tanto que se eu quiser fazer, assim, eu quero tocar nesses e nesses assuntos, porque eu acho importante, entendeu? **Eu faço do jeito que eu quiser, eu vou moldar, vai ficar realmente a minha cara, porque é algo que eu gosto,**

só eu me interessar, pouca gente interfere, o que é ruim, né? Não vejo isso como uma vantagem, acaba que pouca gente interfere, fica uma coisa realmente bem personificada a mim. E se eu fizer bem, se eu não der o pontapé inicial, cabô.

Esta personificação dos projetos pode trazer problemas quanto à continuidade em detrimento da rotatividade dos profissionais nas escolas. No entanto, as falas dos entrevistados PPI1 e PNPG2 levantam outra perspectiva desta rotatividade dos professores.

PPI2- E realmente eu sei que ela colocaria a mão na massa. Mas, no caso não teve continuidade. Por quê? Muitos professores trocaram, né, saíram, e esse ano, [...] eu não tive tempo, né, a coordenadora que fez comigo ano passado saiu da escola [...]. **Atrapalha, mas, também pode ser um ponto positivo, que podem chegar novas pessoas que sejam interessadas, né?**

PNPG2- E lá na escola que eu trabalho eu vejo o seguinte, no matutino não acontece nada disso né, e assim, não tem nem abertura pra acontecer. **Lá na escola, no matutino tem professores que já estão na mesma escola, quase todos há mais de dez anos e pra eles nada de novo é interessante.** No vespertino não, **no vespertino a rotatividade é muito grande e são professores mais...** Então assim, **se for pra criar um projeto no vespertino ele vai acontecer às mil maravilhas, no matutino eu tenho certeza que ele vai naufragar na primeira semana.**

Ao ser perguntado sobre qual seria um fator decisivo para a continuidade dos projetos, o professor PGI3 não hesitou em apontar “o engajamento dos professores que estão mais diretamente envolvidos”. Assim, pode-se supor que, em relação aos projetos de EA nas escolas, engajamento e continuidade são aspectos indissociáveis.

5.3- Escola e educação ambiental: o olhar docente

Nesta seção, busca-se apreender o olhar dos professores participantes em relação às duas instituições que figuram de forma central neste estudo: a escola, contexto de sua atuação docente e a educação ambiental, foco temático de discussão.

5.3.1- Escola: lugar de aprendizado e transformação

A ênfase na ideia de que a escola é um local de aprendizagem e de troca de saberes foi expressa pelas entrevistadas PPI1 e PPI2, com destaque ao caráter de

reciprocidade no aprender.

PPI1- A escola pra mim **é o lugar onde a gente aprende**, muito, né, passa o conhecimento, troca experiências. É isso aí, troca experiências, **você aprende, você ensina**, você passa valores, você muda seu pensamento em relação a algumas coisas, você amadurece, né?

PPI2- **Pra mim a escola é o local de aprendizagem**, né? **É um dos locais de aprendizagem, de compartilhar saberes** [...] eu vejo que é o segundo lar pras crianças, né, então, até porque elas passam muito tempo, tem criança, no caso, escola integral, passa mais tempo com a gente, se brincar, do que com a família [...]

Alguns professores veem a escola como uma instituição capaz de promover mudanças positivas na sociedade. Este poder de transformação é colocado numa perspectiva coletiva, partindo da expectativa de uma atuação futura dos alunos na comunidade.

PPI2- [...] a escola tem muito espaço e com certeza é um local, assim, que **tem o poder de transformar mesmo a vida, tem o poder de transformar a sociedade**.

PGI3- Então, escola pra mim é isso, expectativa de futuro melhor e **melhoria mesmo da qualidade da comunidade**, pra depois os meninos estarem aqui ingressando nas associações com um senso crítico bem mais apurado, **pra melhorar a qualidade de vida da cidade**, enfim, por aí.

No que se refere à temática ambiental, a melhoria da qualidade de vida que seria proporcionada pela escola é projetada no futuro dos alunos por meio da sua atuação na sociedade. Esta projeção futura traz aspectos que se aproximam do debate em torno da sustentabilidade ambiental e das condições de sobrevivência das gerações futuras.

PGI1- E a gente tem trabalhado muito o meio ambiente aqui com os alunos, tá. **A questão até da sustentabilidade** com eles, **pra que eles repassem essas informações pras famílias, pra comunidade onde eles moram**. [...] Inclusive esse material não fica aqui, não é plantado aqui, a gente trabalha com os alunos e **quando chega um certo ponto eles levam pra casa, porque nós queremos que esses alunos sejam multiplicadores**, tá? Então o professor ele vai lançar o conteúdo em sala de aula, vai orientar o aluno e **esse aluno vai ser um multiplicador lá na comunidade dele**.

PNPR2- Eu penso que nós, educadores, mediadores aí, nós temos, como se diz, *a faca e o queijo na mão*, porque a gente tem como e com quem, que são **as crianças, né, que são o futuro**, né, que tão aí, **que é pra eles que vai ficar isso daí**. Então, eu acho que nós, nós temos obrigação, temos competência pra isso e temos a oportunidade. Falta querer mesmo, correr atrás um pouquinho, tentar brigar aí nessa questão institucional, de currículo, de tudo, **e correr atrás dessa questão de meio ambiente mesmo**, porque eu acho que a gente pode fazer a diferença. **Porque a gente tem as criancinhas de quatro, cinco e, né? Tão lá com a gente, quatro anos, bebezinhos, então, se a gente começar esse trabalho, sistematizar esse trabalho, de uma forma, na rede, geral, assim, na**

rede, na Secretaria, eu acho que a gente vai, a longo prazo, colher bons resultados, né, mudar alguma coisa aí.

PGI2- A gente como educador, se a gente tem um papel tão importante assim na vida da criança, **a primeira coisa que a gente tem que pensar é realmente na sobrevivência.** Se eu preparo meu aluno pra vida, se eu preparo meu aluno pra ser um profissional, antes disso tudo ele não vai ser um profissional se ele num tiver condições mínimas de vida, de sobrevivência. Então, o que que é importante pra ele aqui em primeiro lugar? **É a questão de vida, de sobrevivência. O restante vem depois como consequência, entendeu? [...] como é que vai ser o mundo que eu vou deixar pros meus netos, [...] Como é que vai ser? Que que eles vão enfrentar? Que que eles vão viver?** Se hoje a gente já tá vivendo o que estamos vivendo. Como é que vai ser amanhã? **Então, é isso que motiva a gente a dar continuidade, é isso. [...]** “*Tá, se eu já estou sentindo, como é que vai ser pra geração futura?* Então, eu acho que é isso. [...] É isso a gente percebeu, que a **sustentabilidade tem que começar a própria escola demonstrando isso [...].**

A formação de cidadãos foi apontada pelas professoras PNPR3 e PGI1 como uma função da escola, meio de ampliação da visão de mundo e conscientização. Não ficou clara a concepção de cidadania das entrevistadas e, pela segunda fala, principalmente, há um tom de vinculação à continuidade do atual modelo social, quando diz que espera que os alunos sigam certos parâmetros.

PNPR3- [...] penso que a escola deve funcionar assim, como um auxílio, pra que eles possam ter ajuda e pra que eles possam, **sempre fala a questão de formar cidadãos,** né, pra que eles tenham uma nova visão de mundo, ampliar sua visão de mundo.

PGI1- [...] é um braço estendido da sociedade pra que a educação aconteça. Pra que, né, os nossos educandos, **os nossos alunos, eles cresçam cidadãos conscientes, né, pessoas melhores.** A única forma, né, de alguém, assim, **conseguir crescer dentro dos parâmetros, é a escola.**

A professora PGI2 demonstra certo desconforto com o discurso de que a escola tem a função de formar cidadãos, preferindo falar de formação de caráter e de valores.

PGI2- Na verdade o que, o que eu sempre tive em mente desde que eu entrei na área de educação é a possibilidade da gente realmente mudar algumas coisas. **Eu acho muito, assim, muito complicado essa questão de “Ah, formar o cidadão”, acho que é muito, muito jargão,** pelo menos de 1ª a 4ª série é muito mais ajudar na **formação de caráter e de valores** do que qualquer outra coisa.

O fato de reconhecer não ter uma postura totalmente ecológica e refletir sobre a sua responsabilidade, no que lhe cabe contribuir nessa questão ambiental, a professora PGI2 sinaliza um redimensionamento dos seus valores.

PG12 [...] eu vou te dizer sinceramente, não que eu possa dizer assim: “*Ah, eu já mudei minha concepção sobre isso.*” Não, **às vezes, até me pego fazendo uma porção de coisa que eu não deveria tá fazendo.** Mas, pelo menos já é um caminho: “*Não, peraí, é pequenininho é, mas depende de mim fazer, não depende só do outro, eu que tenho que fazer a minha parte.*”

A professora PNPR1 chama a atenção para uma questão latente em relação à função da escola, que diz respeito ao acréscimo de responsabilidades assistencialistas, comprometendo, segundo a entrevistada, o seu compromisso primeiro de formação acadêmica.

Abre-se, então, o debate em torno do que seria o atendimento integral do aluno e se esta perspectiva assistencialista cabe ser absorvida pela escola. A combinação ou a concomitância destas responsabilidades não é bem vista pela referida professora.

PNPR1- [...] escola é um local de conhecimento pra gente passar educação, formação acadêmica e hoje, **tão cobrando do professor, além da formação acadêmica, um assistencialismo social** [...] tem que dar comida, tem que dar banho, tem que dar, hoje, atendimento psicológico, atendimento fonoaudiológico, então, **acaba que a escola já é capenga pra fazer a sua função única de formação, acaba que aí ela não faz nenhuma coisa nem outra e faz tudo mal feito.** Esse que é o meu grande questionamento da escola, a gente fala tanto: “*Ah, educação para todos.*” Sim, eu concordo, mas, **cada um o seu quadrado.**

Uma questão levantada, especialmente pelos professores participantes do grupo focal, seria a falta de atenção dos governantes para com a escola. Estes professores não percebem que a escola é uma prioridade para os políticos, gerando um sentimento de desencantamento (PNPG7) pela instituição e o descrédito (PNPG5) no que se é dito pelos políticos.

PNPG7- Se olharmos no sentido mais geral, né, a escola que está inserida nesse sistema, como pessoa eu vou ter, digamos assim, **um grande desencanto**, essa é a perspectiva inicial quando hoje você fala de escola **porque você tem uma política governamental que é omissa**, certo?

PNPG8- [...] eu acho muito complicado a gente tá numa escola e que **não há preocupação por parte dos nossos governantes, né, em direcionar uma política e priorizar as coisas para a escola pública** [...]

PNPG5 – [...] eu vejo que a escola **tem que sair do discurso dos políticos** [...] em dizer que **a escola é um lugar de transformação da sociedade, de fato é, mas ainda é um discurso** [...]

Por fim, a comparação entre a escola pública e a escola particular é recorrente nas falas dos professores. Em grande parte, revelam uma sensação de

inferioridade da primeira em relação à segunda. Há, em alguns momentos, evidências de uma idealização da escola pública tendo como referência a escola particular.

PPI3- Sabe o que as mães falam? Porque cê viu a nossa escola, né, as mães falam, mãe que chegou agora com uma criança, que veio do sul, falou assim pra mim: **“Ah, eu adorei essa escola porque ela parece escola particular.”** Quer dizer, a escola particular, tá implícito que a escola particular se preocupa com esse lugar que acolhe. **Por que a escola pública não pode se preocupar com esse lugar que acolhe? Por que escola pública não pode ter flores?**

PG11- Então a gente tem trabalhado na sala de informática coisas atuais **porque a escola particular, ela tem todo um aparato**, as crianças da escola particular elas têm inglês, aula de balé, aula de judô, tem informática, né? Tem um espaço físico adequado, elas têm todo o conforto. Então, a gente tem, **já que a gente não pode ter o mesmo, a gente tem que pelo menos tentar de alguma forma se aproximar do que tem na escola particular**, porque a competição lá fora ela é muito grande, e o nosso aluno ele de repente fica sem condições de competir com o aluno de escola particular porque ele não vivenciou aquilo.

PNPR1- **a escola pública tem esse diferencial da escola particular**, né, a escola particular é uma clientela muito diferente. Tem seus problemas? Tem também, mas, bem diferentes, bem menores.

PNPG2 – Eu trabalhei na rede privada antes de vir para a secretaria e eu acho que falta a escola pública saber a que veio. O que a escola quer? Igual o professor falou ali, eu trabalho há 14 anos e já passei por várias regionais e por várias escolas principalmente, por isso eu acho que falta na escola pública, falta uma política, da secretaria, clara. Qual o objetivo da escola pública? **Porque na rede privada eles têm um objetivo claro**, né?

PNPR1- Não sei se é essa nova forma, porque, veja bem, se esse BIA, **se esse ciclo fosse muito bom, os colégios particulares já estavam adotando, é ou não é?**

5.3.1.1- “Que professores são esses? Que escolas são essas?”

De acordo com os depoimentos de alguns professores, há uma notória frustração quando há a transição entre a escola discutida e idealizada na academia e a escola pública de efetiva atuação. Estas colocações nos fazem suspeitar que há uma desarmonia entre a teoria e a prática na formação destes profissionais.

PNPG1- [...] **tudo o que eu aprendi na universidade**, de como ajudar o aluno, de como fazer com que eu oriente aquele aluno, na verdade, fica só no papel ou só no universo da própria universidade em si, não se aplica à sociedade, **eu chego na escola é outra realidade, é outro mundo** [...]

PNPG6- **É um sonho** [...] Eu deixei um curso aqui na UnB de pós-graduação na última disciplina porque **tudo o que era dito aqui não batia com a minha prática** no dia a dia na Ceilândia, eu ia e voltava pra lá naquele desespero. [...] Eu cheguei à conclusão, o seguinte, **existe uma escola dos sonhos, uma escola que eles discutem na academia e outra na prática**. Igual por exemplo, eu sou professor de Educação Física e no

meu estágio eu chegava, assim, e pedia assim pro meu coordenador de estágio – “*Hoje eu tenho uma turma de 2ª série e preciso de 40 bolas*”, vinham as 40 bolas, todas novinhas e bonitinhas. No primeiro dia que eu entrei na Secretaria de Educação em 86, eu lembro como se fosse hoje, [...] a diretora me deu duas bolas, uma murcha e outra furada, - “*Seu material tá aqui*” (risos) e eu falei assim: - “*E agora? Cadê meu coordenador pra falar que tinha 40 bolas novas?*” (risos)

PNPG1- [...] principalmente no meu primeiro ano. Nossa! **Que eu cheguei a primeira vez e caí numa escola que, olha (risos), eu falei: “Pelo amor de Deus! Como é que eu fui parar nesse lugar?”** Era uma escola literalmente sem lei, sem ordem, sem nada. Não tinha direção, não tinha nada, nada funcionava. Então, o aluno fazia o que queria e **aquilo me deixou frustrado, muito, muito, muito**. E assim, **inicialmente me bateu até uma certa depressão [...]**.

PNPR2- [...] a gente vai pra escola, cê sai de casa, né? **Você tem milhões de sonhos, cê já, né, tem aquela coisa...** tá com seu aluno, cê conhece e: “*Não, vou fazer...*” Aí você chega lá, você se... Nossa! Você olha e fala... **Impotência. Nossa! O que eu vou fazer? O que eu vou fazer?** Porque você quer fazer a diferença, acho que não tem um educador que vá pra sua sala de aula que não queira fazer a diferença na vida da criança. **Você não consegue alcançar a todos**, e aí [...] a função social, e aí a família [...]

Para os entrevistados PPI2 e PGI3, a atuação docente não se encerra na transmissão de conhecimento em sala de aula. Para eles, as atitudes do professor também são importantes na formação dos estudantes já que exercem uma grande influência em suas vidas. Além da responsabilidade em demonstrar congruência entre o que ensina e o que pratica, traz também a dimensão do poder exercido por estes profissionais.

PPI2- Por isso que eu falei, **que a gente que é professor, quem trabalha em escola, tem um poder, que a gente influencia demais, a gente é uma referência pra eles**, que a gente, às vezes, não acha que é e aí [...] Quem tá em escola, né, sabe o quanto que o professor, o educador, as pessoas que estão como um todo trabalhando dentro de uma escola, **como que elas têm uma forte influência na vida e nas atitudes das crianças, né?**

PGI3- [...] se eu chego aqui na minha aula de biologia: “*Biologia é lindo, vamos preservar o meio ambiente*” e tal. Aí eu vou saindo dali de carro e abro uma balinha e “*vupt*”, joga o papelzinho lá fora. Então, não adianta nada. Então, **o meu aluno tem que perceber que eu sou, eu tenho atitudes sustentáveis e eu acho que esse é o caminho aqui da escola**, a gente convencer os professores a trabalhar dessa forma, aí a execução dos projetos vão fluir com mais facilidade.

No entanto, tamanha responsabilidade e poder não condizem com o sentimento de indignação perante o não reconhecimento da importância da profissão pela sociedade. A professora PPI3 faz um relato em que cita exemplos de desvalorização do trabalho docente, como se esse só fosse exercido por falta de opção ou por incapacidade. Na fala do professor PNPG5, há um inconformismo

diante de uma tentativa de desmoralização do profissional docente perante a sociedade.

PPI3- Uma vez uma pessoa (que trabalha no TCU) falou pra mim, sabe Valdivan: "(PPI3) *eu não entendo porque você até hoje tá na Secretaria? Você é uma pessoa tão inteligente.*" Por trás dessa fala tá dito muita coisa. **Tá dito: a Secretaria não é lugar de pessoas inteligentes.** [...] Essa é a primeira fala. A segunda: O que que você tá esperando pra sair da Secretaria. **É quase como uma mácula eu gostar e eu acreditar na Educação. É como se eu carregasse uma chaga.** Minha prima outro dia desse me falou assim: "(PPI3) *eu gosto muito de você, mas, eu não entendo porque você insiste com esse negócio de educação*". As pessoas não entendem, né? Porque quando você encontra uma pessoa de mentalidade tacanha, de percepção medíocre: "**Ah, não, porque ela é professorinha.**" Entendeu? Mas, se você percebe que alguém tem capacidade, tem perfil, tem condições de alçar voos maiores, aí a questão é salarial: "**Porque que ela tá nessa situação, ganhando menos se ela poderia ganhar mais?**"

PNPG5- E aí o nosso querido jornalista [...], com a sua gracinha de sempre falando – "**Que professores são esses? Que escolas são essas?**" **Como se nós fôssemos os culpados de toda essa problemática.**

No entanto, alguns depoimentos sinalizam que um dos grandes obstáculos para uma boa qualidade de atuação dos docentes reside exatamente no fato de que muitos profissionais não estão em exercício por opção. Não gostar ou não ser a profissão desejada comprometeria o desempenho em sala de aula e, até mesmo, incentivaria o uso de estratégias de fuga para outras funções.

PNPG2- Outra coisa que eu vejo, assim, de maneira negativa é que quando **eu vim pro magistério eu vim por opção**, eu escolhi fazer História e eu sabia que eu ia pra uma sala de aula. E hoje eu fico muito chateado quando eu estou na sala dos professores e chega um colega e fala "*Ah, eu estou estudando pra concurso tal, isso aqui é uma porcaria.*" Sabe? **Então, o pessoal está dando aula, não gosta do que está fazendo, acho que estão ali porque foi o emprego mais fácil que conseguiu, né, foi a graduação mais barata pra poder pagar e isso aí reflete em sala de aula**, se ele não gosta do que faz ele não vai ser um bom profissional, então eu acho que, pra mim, **a educação hoje tem esses dois problemas, a falta de identificação de muitos que estão na profissão e não foi por opção.**

PNPG8- E você falando dessa questão da satisfação, né, de dar aula. Essa semana eu tava conversando com uma colega, que ela chegou no portão da escola aí alguém falou: "*Oi, tudo bem?*" "**Tava tudo bem, cheguei aqui tá tudo ruim.**" Aí eu falei: "*Nossa Senhora!*" Aí depois eu falei com ela, "*[...], minha filha, você tem que vir aqui por prazer e satisfação. Você chega aqui com todas essas cargas negativas, não tem aluno que dê jeito.*" Então, a gente tem mesmo que fazer as coisas com satisfação, com prazer. Eu também fiz, **quando eu escolhi dar aula, foi a minha opção e eu sempre quis fazer isso,**

PNPG4- [...] a Secretaria de Educação hoje é um trampolim de emprego, **poucos são aqueles professores que entram e falam: "Eu quero ser um professor."** Engraçado que, às vezes, eu falo lá na escola: "*Não gente, a minha profissão está certa, o meu salário que está errado*" (risos), a minha profissão está certa, e aí você falar, assim, igual vários colegas falam: "*Não,*

porque eu quero ser policial”, aí eu falo pra eles assim: “*No dia que ser policial for melhor que ser professor*”, “*Ah, é muito melhor...*” “**Você está falando de salário, eu tô falando de profissão.**”

PNPG4- Professor que entra e não quer ser professor e vai pra direção. Ele está na direção, não desempenha bem o papel de diretor porque **na verdade ele tá como diretor porque não quer ser professor**, mas também não quer perder o salário, né? O coordenador tá como coordenador, mas ele não quer ser coordenador, **ele não quer é estar na sala de aula**, mas, também não quer perder o salário, né?

Percebe-se um tom de alívio na fala da professora PNPG2 ao afirmar a sua satisfação em constatar a existência de professores comprometidos com a educação na SEEDF. Deixa transparecer, ainda, que realmente há uma imagem negativa dos professores da instituição que não se restringe a outros segmentos da sociedade, mas, que se estende aos próprios pares.

PNPG2 – Uma coisa que eu acho interessante é assim, eu acho que foi bastante válido, e uma avaliação que eu faço é que aqui estão pessoas que estão comprometidas com a educação, e isso eu acho legal porque **às vezes tem uma imagem, nos passam uma imagem de que professor da secretaria não quer saber de nada, que ele já tá cansado, né?** E assim, a gente vê que tem pessoas realmente assim, que temos um grupo bom na secretaria que tá preocupado, que tem um compromisso com o aluno.

A professora PPI3 lança mão de fortes argumentos para justificar a sua opção pelo magistério. Há, neste relato, uma espécie de defesa da profissão face ao que seria uma demonstração de menosprezo aos pedagogos.

PPI3- [...] eu disse isso pra um professor que **tentou brincar** com o curso de **pedagogia, como se fosse um curso aquém dos outros cursos**, né, e eu disse a ele: “*Olha professor, não preciso tá falando pro senhor, que a gente, que eu, pelo menos, tô nessa profissão por opção e não por falta dela, né? Não é o meu caso estar na educação porque não tive outra opção.*” Existe um leque infinito de opções que todo mundo pode seguir, então, se eu estou a 23 anos trabalhando com educação, trabalhando em escola é porque **pra mim a escola é a maior representação de democracia, de crescimento, de instituição viva. É uma grande representação da sociedade**, [...] Por isso que pra mim foi difícil ficar fora da escola, **porque a escola é um espaço onde tudo é novo todo dia**, isso, isso é realmente uma coisa que me atrai, porque eu tenho muita dificuldade com a rotina, com a *mesmisse*, então, assim, claro que estando eu na Secretaria de Estado de Educação, eu poderia tá num gabinete, na própria sede ou na regional, como eu já estive também, né? , [...] mas, assim, **realmente a minha paixão é escola** [...].

5.3.1.2- O trabalho pedagógico na perspectiva de projetos

Os entrevistados, a princípio, demonstraram uma posição favorável ao

trabalho com projetos nas escolas, mas, sempre acompanhada de ressalvas em que predomina uma postura de rejeição a propostas impositivas ou que não há o envolvimento de todos.

PNPG5 – **Eu não tenho nenhum problema**, pra mim é muito bem vindo. **Eu sempre sou favorável a tudo que seja via democrática, por participação**, e que substancialmente seja **pra benefício de todos**.

PNPG3 – [...] **se eu tivesse ajuda dos colegas** que entendem mais da questão da educação ambiental eu **não tenho problema nenhum em trabalhar com projeto**, eu só não queria trabalhar com um projeto de educação ambiental que valesse nota, eu queria por estímulo de **todo mundo que está trabalhando** e ficar uma coisa comum na escola, **como se fosse natural**.

PNPG4 – Eu acho que tinha que ser uma coisa espontânea, **natural e não um projeto imposto** [...]. **Na maioria das vezes os projetos são impostos**: “*Vai acontecer*” né? **Essa é uma questão que eu sinto dificuldade**.

PNPR2- Na participação dos projetos, aí depende muito do projeto, porque, igual eu falei, ano passado eu tava com quinto ano: **“Ah, quinto ano tem que trabalhar no projeto.”** Olha, **isso me acabou o ano inteiro** (risos) [...] Aí vem dizer: “*Não, fulano tá com má vontade.*” e eu falei: “*Gente, não entra na minha cabeça isso*” [...] Então, eu acho que é **o que faltou**: “**Vamos sentar, vamos ver, vamos trabalhar. O que que a gente pode tá trabalhando?**” [...] pra ter sentido.

PNPG7 – **Eu não tenho problemas. Se você tem um projeto, discutido**, tema interessante, tá certo, que vai ser desencadeado **por todos os membros da direção e do corpo docente** e que você pode envolver os alunos, **eu nunca tive problema**.

PNPG8 – Bom, **eu também não tenho dificuldade em trabalhar**. Sempre trabalho com as propostas que vêm, **mas** eu creio que **as dificuldades que temos são em relação à participação, compromisso dos colegas, da gestão**, o apoio que a coordenação tem que dá pra gente e muitas vezes eles não conseguem fazer isso

PNPG1- Eu acho de certa forma **positivo**. Igual nessa questão que eu estava comentando, **era um projeto, de fato era um projeto cultural que existia na escola**, que os professores, **em conjunto, trabalharam, foi toda a escola**, não foi só um professor, foram todos, todos em conjunto, e **dentro desse conjunto a gente conseguiu mudar muitas realidades**.

Os professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio apontam que o grande problema dos projetos implementados nas escolas está na vinculação desses às avaliações dos alunos. A atribuição de notas ou pontos seria uma estratégia para estimular a participação dos alunos, como justificado pelo professor PGI3, mas, de acordo com as falas dos participantes do grupo focal, esta é uma prática que distorce os objetivos das atividades, comprometendo o aprendizado e tornando-se fator de desestímulo para eles.

PGI3- **Como estimular esses meninos a participar de fato disso**, se a carga horária é de PD e PD não atribui nota, não atribui menção, apenas carga horária? Não, o que a gente pode fazer é o seguinte: [...] **atribuir uma**

porcentagem do desempenho dele de PD para dentro do componente curricular, então, 80% da nota biologia e 20% seu **desempenho aqui no projeto**, e aí no, isso nos três primeiros bimestres, no quarto bimestre aumenta-se a porcentagem de 20% pra todos os outros componentes curriculares, ou seja, **a gente força o professor, de alguma forma, das outras áreas a se envolverem nos projetos**, mesmo porque ele não quer atribuir menção e nota de graça ao aluno que ele não tá vendo fazer nada, num tá participando das atividades junto com ele, **então, essa foi uma grande dificuldade, convencer esses outros professores a entrarem no projeto, a participar do projeto.** [...] Infelizmente, assim, tem grupos que [...] **fazem porque vale nota**, né? Outros não, talvez comecem fazendo porque vale nota, mas, vê que é um negócio interessante e deslancha, né?

PNPG2 – [...] o que eu observo a mesma coisa em todas as escolas é que **o projeto, pro aluno, é uma maneira fácil de ganhar nota, então ele não está ali no projeto com o intuito de aprender, de ter um aprendizado**, e aí o que acontece? Com dezenove pontos ele passa porque no final do bimestre arredonda, então, se ele faz só projetos ele já tem a aprovação dele praticamente garantida. Então, a preocupação que eu tenho é isso, **eu acho que o projeto ele é extremamente válido, ele é importante**, até pra o aluno desenvolver outras habilidades e tudo mais, **só que eu tenho esse receio, ficou muito aquela questão de nota.**

PNPG4 – Tinha um projeto ano passado [...], né, mas, aí era aquele negócio, né, **os alunos só limpavam no dia em que ia ter avaliação pra ver se a sala estava limpa**, e acabaram largando pra lá.

PNPG4 – **Eu acredito em projeto. Não gosto de trabalhar em projeto, mas eu acredito.** Não gosto exatamente por causa disso, no primeiro bimestre não existe projeto, no segundo bimestre não existe projeto, no terceiro bimestre aparece, cai de pára-quedas um monte de projeto, **é só pra ganhar ponto.**

PNPG3- Eu acho que tem dois problemas que eu vejo em projetos, **a pontuação**, que na realidade num é nem o aluno que faz o projeto, é o professor que faz o trabalho né, entrega mastigado e o aluno só precisa apresentar. Isso acontece muito. **E além de dar esse tanto de ponto**, né, a gente é que faz o trabalho.

A professora PNPR2 faz uma crítica aos projetos desenvolvidos que não objetivam o aprendizado dos alunos. Diz que, na sua experiência, verificou uma preocupação exacerbada com as culminâncias e que, segundo ela, os projetos estariam mais a serviço de um exibicionismo de algumas pessoas do que com o aprendizado discente.

PNPR2- E, assim, eu comecei a sentir uma diferença muito grande, porque tinha toda essa coisa, né, **a fama**, projetos isso, projetos aquilo. Mas, **lá na prática, na sala de aula eu não vi ajuda, eu não via crescimento no aluno, entende?** Então, eu sentia muita essa coisa, desses projetos na Secretaria de Educação, na minha escola, né? [...] então, a minha realidade lá é essa, de repente, como é que eu posso dizer? **Estrelas, sabe? Mostrar coisas lindas, maravilhosas, na culminância do projeto.** Nossa, **um show, as culminâncias de projetos na minha escola são shows.**

Outro problema apontado pelos professores é a desarticulação dos projetos por dificuldades nas relações interpessoais existentes no grupo de professores.

Evidencia-se, de acordo com os entrevistados, que não há um direcionamento para que os projetos se mostrem atrativos para todos os professores, predominando ações isoladas e desarticuladas.

PNPR2- Então, assim, é meio complicado **essa questão do projeto sem um direcionamento, sem uma coordenação ali pra fazer esse intercâmbio entre todas as séries, entre os dois turnos**. Culminamos um projeto e foi o que Deus quis, né? Porque na verdade, se eu quis fazer bem, se eu num quis fazer eu disse que fiz, e foi por aí.

PNPG4- Eu trabalhei no médio [...] e era rachado [...].

PNPG3 - Outro detalhe é a **guerra entre professores** em relação a projeto. Gente! Assim, por exemplo, o projeto é meu então eu vou formular. Você não gosta de mim então você vai **boicotar o projeto**. Muito, acontece muito.

PNPG3- *“Por favor, vamos fazer assim...”* **Eu e mais cinco professores demos uma sugestão**, “Porque que não faz?” *“Não vai funcionar desse jeito...”* [...] **Então ela não aceita sugestão** e fica aquela bagunça, os meninos saindo dos jogos... Nunca eu vou sair de um jogo e ir caladinha pra sala, não vou, e vou gritar, eu perdi eu ganhei, vou tá falando do outro, não funciona assim. **Aí é que cria o ódio dos professores ao projeto**. “Inter-classe? *Meu Deus do céu.*”

Quando perguntados sobre o que estimularia a participação em projetos de EA, os professores participantes do grupo focal fizeram coro ao argumento de que o projeto teria que nascer do grupo e ter o envolvimento de todos. Dentre outros aspectos, podemos presumir a necessidade de se sentirem parte daquilo que será desenvolvido.

PNPG6- [...] é excelente a idéia de projeto, mas tem que funcionar do jeito que ele falou ali, **onde o conjunto tá inteirado** e outra coisa, estar **com um único propósito**. [...] a gente vê que o projeto **só funciona se eu e ele, ele e ele, se nós tivermos cooptados**.

PNPG2 – Acho que o projeto **que nasça do grupo** né, **que seja discutido pelo grupo de professores, pela comunidade escolar** e que você perceba, assim, que dali você vai ter algum retorno.

PNPG5 – Aproveitando o gancho: **Que nasça do grupo**. É aquilo que eu falo, **a voz da comunidade escolar**, nós somos parte da comunidade escolar.

PNPG4 – Que seja um projeto da escola, que **seja um projeto de todos**.

PNPG8 – Eu acho que o prazer mesmo é esse, **de você criar no coletivo**, né, você **criar junto** onde você tem a participação dos alunos, dos pais, dos auxiliares, e que a direção crie uma forma da gente poder desenvolver aquilo ali.

A professora PPI1 faz uma reflexão que endossa o coro dos professores do grupo focal e enfatiza a necessidade do sentimento de pertencimento na implementação dos projetos de escola para que os professores se sintam motivados

ao engajamento.

PPI1- O que eu percebo é que muitas vezes se lança o projeto, mas, **quando lança alguma coisa que eu não ajudei construir, que eu não ajudei fazer, muitos professores não se sentem motivados.**

5.3.2- Educação ambiental: predomina o enfoque conservador

Constatou-se pelos relatos dos entrevistados, que a EA nas escolas é associada, primordialmente, ao plantio de hortas, reaproveitamento de materiais e coleta seletiva de resíduos. Esta associação pode ser confirmada não só quando há a perspectiva de implementação de um projeto, mas, por ser uma atividade presente em várias das escolas de atuação dos participantes desta pesquisa. Como no caso das hortas escolares:

PPI1- E a educação ambiental eu sempre observei muito que na escola ninguém mexe com isso. **Quando as pessoas mexem, falam em educação ambiental, pensa que é horta (risos) e educação ambiental não é horta.**

PPI2- [...] lá tinha quinta e sexta série, **aí tinha um professor que ele fez uma horta, não é, na escola, e ele trabalhava educação ambiental, [...].**

PNPG5 – Olha, na escola **só existe o projeto da horta para a escola integral.**

PGI1- Tem, tem um trabalho interdisciplinar sim. Inclusive **nós fizemos agora a nossa horta escolar já pra integrar com matemática.**

Esta associação da EA com o trabalho em hortas é apontada pela professora PPI2 como um eventual obstáculo à participação de professores nos projetos, pois, por vezes, há uma rejeição prévia. Outras abordagens de EA são vistas com desconfiança pelos professores, confirmando a predominância de concepções conservadoras da temática ambiental.

PPI2- O que eles mais argumentam é que, pra não fazer o projeto, assim, de EA é, primeiro, que eles: “Vamos fazer um negócio de **educação ambiental?**” aí eles já **perguntam logo se vai ter que mexer com terra, se vai ter que sujar as mãos**, os próprios professores falam isso, isso é fala dos professores. Muitos não querem. Já é **a primeira coisa que eles perguntam, então, se vai ter que levar pra horta. [...]** E **se não tiver isso eles já ficam meio assim, né, mas, eles não veem educação ambiental.** Assim, eu procuro, assim, eu nem falo, assim, que é um projeto de educação ambiental, eu sempre falo: “*A gente vai trabalhar a questão dos valores*”, entendeu? “*Vamos fazer um projeto pra trabalhar os valores humanos.*” Porque se você falar educação ambiental [...].

As falas dos professores PPI3, PGI3 e PGI1 reforçam o protagonismo das atividades de coleta seletiva do lixo e reaproveitamento de materiais nas escolas,

nestes três exemplos, de forma aparentemente contextualizada:

PPI3- Esse projeto nosso tem uma parte que é ambiental, assim, **claro que a educação ambiental não se restringe a reciclar garrafinha, tampinha e reaproveitar as coisas, é muito maior do que isso, mas, a gente trabalha muito essa questão** dessa percepção de onde a gente tá inserido, né, faz esse trabalho e a criança recebe isso muito bem [...] Essa percepção **do lixo** que é um aspecto pequeno da educação ambiental, mas, é um aspecto importante, a gente trabalha muito.

PGI3- [...] pra fazer a divulgação dos trabalhos de cada grupo, os meninos gastavam horrores de papel, horrores de TNT pra ornamentar e tal, a gente percebeu, "*Gente isso tá errado. Nós estamos trabalhando com projeto de sustentabilidade, nós estamos gastando esses trem tudo, chega no final do dia: Rapá, isso tudo! Joga num saco de lixo e bota ali fora e... tá errado.*" **Então, um dos aspectos, assim, a gente tentar ao máximo trabalhar com material reaproveitável**, né, e orientar os alunos nesse sentido, né, que o que a gente tem que produzir é conhecimento, a gente não precisa produzir ornamento.

PGI1- A gente fez a formatura do PROERD, olha o enfeite da mesa é tudo **com material reciclado**. A nossa festa junina, nós tivemos bandinha com instrumentos feitos por eles. [...] Painéis, né, decoração, **tudo torneando o meio ambiente mesmo**, pra que haja uma conscientização. Então a gente quer propagar isso, de que o planeta tá pedindo socorro.

Os professores PNPR2 e PNPG1 relatam experiências frustradas de atividades que envolvem atividades de coleta seletiva e reaproveitamento de materiais. Vê-se, nas suas falas, que as ações empreendidas não contemplam outras dimensões da questão.

PNPR2- Houve um gasto, **compraram as lixeiras**, eu não sei qual a empresa, colocou aqueles **sacos bem grandes pra gente tá recolhendo lixo**, mas, a coisa não foi pra frente [...] Aí tentou envolver comunidade, **trazendo garrafa pet pra ser recolhido, papel, óleo usado**, mas, acabou que foi morrendo.

PNPG1 – Não, do grupo todo não, mas é algo assim, que você chega lá e você vê, **tem a coleta seletiva, tem a parte do, a horta e só e morre aí**.

Estas atividades que focam o destino dos resíduos não são evidenciadas apenas na sua efetividade, mas, também, em perspectiva:

PPI1- A educação ambiental pra elas é horta. Quando você fala em trabalhar educação ambiental, elas já falam assim: "*Ah, eu não vou mexer com horta.*" "*Ah, mas já ensino o menino a não jogar lixo no chão.*" Não é só isso.

PNPG3 – Existe uma horta da educação integral, aí agora essa horta é um mato, né? [...] Então assim, na escola eu não vejo, eu **não vejo educação dos meninos em relação a cuidar do lixo**. Vão levando o lanche, fica garfo, os pratos todos no meio do corredor, a comida eles jogam tudo e não estão nem aí [...]

5.3.2.1- Meio ambiente: um tema presente

Instigados a fazer uma relação entre meio ambiente e educação, delineou-se certo consenso da importância da temática e sua indispensável presença no trabalho pedagógico das escolas:

PPI3- Eu acho que não tem como separar, **não tem como separar. Porque eu não entendo o meio ambiente como algo externo, eu sou meio ambiente, então, é indissociável, né, começa por aí.** E não tem como, **não tem como trabalhar educação sem trabalhar meio ambiente**, porque a interação saudável, psíquica, física sua como meio ambiente, com você como meio ambiente, ela é indiscutível. Então, eu não vejo é como separar, assim, **até difícil pra eu explicar como que junta porque eu não sei como separa (risos), se é que você me entende, né?**

PGI2- [...] eu acho que é primordial, né? Porque se a gente não acordar pra essa questão daqui a pouco a gente não vai ter, não vai ter indivíduo mais, não vai ter gente mais, né, não vamos ser, sem as mínimas condições de vida, **então é primordial, embora a gente esteja muito aquém do necessário.**

O meio ambiente é um tema visto, por alguns professores, como um assunto fruto de um modismo e, portanto, uma discussão recorrente na sociedade. Há a ênfase, ainda, nas eventuais consequências da negligência humana para com a natureza.

PGI1- Olha, **o meio ambiente é a bola da vez, né? Todo mundo tá preocupado com meio ambiente porque a gente tá vendo os resultados aí**, a degradação do meio ambiente, principalmente em Brasília que tem muitos condomínios irregulares, muita gente furando poço artesiano, comprometendo os lençóis freáticos. E a gente tem trabalhado muito o meio ambiente aqui com os alunos, tá. [...] igual agora no início do ano, nós tivemos, né, no Rio Janeiro mais de **mil mortos**, né, com a questão dos desmatamentos, com as construções nas encostas, né, desabamentos, entupimentos de rede [...] **embora que a gente não tem a situação de construção em encostas, mas, mas a gente sente a necessidade de orientar também**, né, os alunos, porque aqui a gente tem **situação de risco** em lixão, tem situação de risco no cerrado, que nessa época muito seca [...].

PNPR1- [...] **é tudo uma questão de modismo também**: “*Tá na moda o efeito estufa*” aí só fala de efeito estufa, “*chuva ácida*”, só fala de chuva ácida. Então, **tem esse modismo** e a gente acaba, **coisas mais necessárias do dia a dia mesmo, que é a criação de hábitos mínimos de seleta de lixo, por exemplo** [...].

PGI2- Então, eu acho que é isso tá levando as pessoas a ficarem com **medo, a palavra é essa, com medo**, até mais do que consciência nesse primeiro momento, e pensar assim: “*Não, eu tenho que fazer alguma coisa pra mudar.*”

Como já observado anteriormente, a questão do exemplo a ser dado pelo professor é levantada pelo professor PNPG6 ao se reportar negativamente ao local

comum aos professores na escola, onde deveria, em princípio, prevalecer a organização e a limpeza do espaço. Sua intervenção é seguida de um enfático reconhecimento do problema pelos demais participantes do grupo e deixa no ar um certo constrangimento.

Esta vinculação do meio ambiente à limpeza e organização do espaço físico, em especial a sala de aula, aparece em algumas falas.

PNPG6 – Eu num vou nem falar da escola, mas só pra começar pela escola é o seguinte, vocês já viram lugar mais bagunçado do que a sala dos professores? É a sala mais bagunçada que tem. **Educação ambiental começa por aí, pelo espaço...** (risos e concordância dos demais)

PNPG7 – Como eu trabalho em História e eu procuro contextualizar muito, mas muito, trabalho e trago os exemplos do dia a dia. **E a minha sala, junto com a sala da professora de [...], são consideradas as duas salas mais limpas da escola.** [...] É proibido lá, no nosso caso, chupar uma bala, marcar chiclete dentro de sala, né? Mas, às vezes, tem um caso ou outro.

PNPR1- Ele deve ser trabalhado, mas, engraçado, a gente tá tão preocupado com esses problemas todos, que eu acho que o professor acaba esquecendo um pouco isso, **mas, no que é possível a gente faz.** Eu, pelo menos, varri a sala: *“Sujou? Eu não quero não” “Na sua casa você joga o papel no chão? Pode jogar, aqui não, aqui é escola, tem que manter limpo. olha o lixo ali”* **Essa coisa de cuidar do ambiente, da sala de aula, a gente faz, na hora da merenda, né, mas, realmente a gente deveria valorizar um pouco mais isso,** né? [...] E ambiente é uma coisa que a gente precisa realmente valorizar, faz parte da vida, porque aprender até a **cuidar da própria escola,** né, Valdivan? **O banheiro, o lanche, [...] a sala de aula, os corredores, o chão, as janelas, carteira toda rasgada, rabiscada.** É uma educação, educação é isso, mudança de comportamento, né?

PNPG5- [...] existe **o projeto de sala ambiente** que eu trabalho desde 88, 89 que trabalho [...] **Eu tenho a minha sala própria,** a sala [...] tá comigo. **Eu trabalho muito conjuntamente com os colegas da limpeza.** Os professores, a maioria não faz isso, mas eu faço questão de fazer, e **eu vejo que a educação ambiental é muito de atitude, de ação. Você não precisa ficar falando muito,** você tem que demonstrar que você tem uma preocupação com isso. **O que eu faço todos os dias na última aula, todo mundo coloca a cadeira pra cima, os papéis que estão, recolhe e põe lá dentro da lixeira.** Eu tenho esse hábito. Eu gosto.

PNPG4 – Olha, se **todas as escolas soubessem o valor da sala ambiente.**

Nestes últimos relatos, uma situação se revela: O espaço coletivo não é considerado de forma semelhante ao espaço que é individual. A sala de professores não é cuidada por todos que a frequentam, em contrapartida, a sala ambiente, de uso exclusivo de um ou dois professores, tem uma atenção especial quanto à limpeza e organização.

A escola, que tem como uma de suas funções a formação cidadã, segundo

seus próprios docentes, enfrenta dificuldades internas de ações nesta perspectiva. Estas dificuldades, então, estendem-se às atividades de EA, quando compreendida como formação e exercício de cidadania.

5.4- Educação ambiental e as dificuldades docentes

Esta última seção faz um apanhado dos aspectos que emergiram mais fortemente nas entrevistas quanto às dificuldades de desenvolvimento de atividades ou projetos de EA nas escolas e que, por consequência, constituem-se como desestímulo ao engajamento dos professores.

5.4.1- A prerrogativa transversal: “É uma faca de dois gumes”

O caráter transversal da temática ambiental, constante nos PCN, orienta que o professor, dentro da especificidade de sua área, deverá adequar os conteúdos e contemplar o tema meio ambiente. Nessa perspectiva, uma das categorias de análise desta investigação versa a respeito de como os professores percebem a transversalidade atribuída à EA e como têm sido incorporadas (ou não) a inter e a transdisciplinaridade como novas formas de organização do conhecimento na sua prática pedagógica.

De acordo com depoimentos dos entrevistados, a prerrogativa de transversalidade da EA não está contemplada nas escolas. O debate se deu em torno de sua continuidade ou não.

PPI3- Eu acho que tá lá, **no papel como tema transversal**, muito bonito, muito poético, **mas, na vida ele num tá, na sala ele num tá, na escola ele num tá, faz quem quer**. E tem que passar do papel pra realidade.

PPI2- Então, por isso que deveria ter realmente um momento pra parar e falar assim: “**Agora, é nossa aula de EA. O que que é o meio ambiente? Vamos parar e pensar o que é o meio ambiente, o quanto que o meio ambiente é importante pra gente.**” Entendeu? [...] **Acho que isso daí deveria existir no currículo, né?**

PNPR2- Eu vejo que **fica em segundo plano, quando der, quando sobrar um tempinho**, quando der pra encaixar e aí vai indo e a gente acaba deixando mesmo. **No corre-corre, é tanta coisa, tantos afazeres**, né, tantas prioridades, que, às vezes, nem são tão prioridades, né? [...] Acho que fica muito em segundo, terceiro, quarto plano [...] **poderia haver uma outra forma**, que da maneira que tá fica muito ali: “*Ah, é um tema transversal, a gente encaixa aqui, vamos encaixar...*” e **acaba não acontecendo**.

A EA não é, portanto, entendida como temática a ser permanentemente inserida no trabalho pedagógico e integrada às outras atividades desenvolvidas na escola. Alguns professores avaliam que para a EA ser efetivamente introduzida nas práticas pedagógicas da escola, deveria ser inserida como uma disciplina.

PPI1- Pra mim não diminui a importância da educação ambiental, **mas, ela não é trabalhada. Talvez se ela tivesse lá no currículo igual tá português, matemática, ciências**, trabalhar isso, entendeu? Talvez se trabalhasse melhor. [...] **deveria acontecer alguma coisa, uma cobrança**, talvez, até por parte da Secretaria de Educação, ou **colocar no currículo e não deixar só como temas transversais, pra que fosse trabalhado isso**.

PGI2- [...] não é que ele não trabalha aquilo, mas, é uma coisa que, tipo assim: "*Se der tempo*" Sabe como é que é? "*Se der tempo ótimo, senão, a gente dá uma pinceladinha por cima, só pra dizer que não foi.*" Entendeu? Eu acho que não pode ser assim. Acho que tem que tá naquela, no corpo principal, entendeu? **Como tem todos os outros conteúdos. [...] Eu acho que tem que deixar de ser transversal. Acho que tem que ocupar o papel principal. Não dá pra ser transversal**, não tem mais tempo pra isso. [...] Tem que tá ali como principal no currículo, entendeu? **Assim como tá leitura e interpretação de texto, as quatro operações**, entendeu? Não adianta eu saber ler e interpretar e saber as quatro operações se eu não sei viver, entendeu? Então, por isso que eu entendo que essa questão é tão importante, é tão primordial, que ela tem que tá aqui, **no mesmo peso de leitura e interpretação e das quatro operações**.

Outros ponderaram que a EA não deve deixar de ser tema transversal. O professor PGI3 acredita que especializar o tema com a criação de uma disciplina prejudicaria a aprendizagem, pois, um profissional de uma área específica do conhecimento não contemplaria todas as dimensões da temática ambiental.

O professor PNPG2 também avalia de forma negativa a criação de uma disciplina específica para a EA, argumentando que desta forma o tema deixaria de ser trabalhado coletivamente.

PNPG8 – Bom, lá na escola a gente não vivencia nenhum projeto ambiental, **mas eu acho que deve ser tema transversal** que é uma questão de qualidade de vida né, e acho que é positivo, claro.

PGI3- Então, eu acho, considero que educação ambiental **como tema transversal atende muito mais do que ela se tornar um componente curricular**. E aí tem vários outros problemas, um componente curricular vai demandar um professor pra aquele componente. Qual professor que vai defender essa área? Um professor formado na área de ciências? Aí eu perco os aspectos ligados ao meio ambiente, corro o risco de perder, com relação às ciências humanas, que o professor certamente tem conhecimento disso. **Então eu acho que se a gente especializar demais esse tipo de profissional, esse tipo de abordagem, o conhecimento fica prejudicado, o aprendizado inclusive**.

PNPG2 – Eu acho que **transversal é mais interessante porque tem que ser uma coisa vivenciada por todos**, tem que ser vivido por todos na

escola. Acho que **criar uma disciplina fica uma coisa muito estanque**, se aquela disciplina trabalha os outros não vão trabalhar.

As falas das professoras PNP4 e PPI2 traduzem bem o estado de dúvidas e incertezas quanto à prerrogativa transversal da EA, ressaltando-se a preocupação com a sua aplicabilidade.

PNP4 – Eu não sei te colocar se seria melhor virar uma disciplina ou continuar como tema transversal. Porque o que interessa é se vai surtir resultado, e **como tema transversal não tem surtido muitos resultados**, né? O professor quer, participa, o professor não quer, não participa, né, e aí **a conscientização do nosso aluno está à mercê do professor**. Se passar a ser disciplina, às vezes, a conscientização do aluno pode melhorar. Então assim, **eu não tenho uma visão clara se deve passar a ser disciplina ou se deve continuar a ser um tema transversal, porém com uma aplicação mais rígida, mais direcionada**.

PPI2- [...] eu vejo com a **mesma importância de uma disciplina de português, matemática, mas, ela não é contemplada nas escolas**, né? Existe como tema transversal, mas, uma vez que ela existe como tema transversal **acaba não tendo aquela obrigatoriedade de tá ensinando**, falando sobre educação ambiental. Aí a gente fala assim: “*Não, mas, educação ambiental não precisa, é um tema transversal.*” **Isso daí é algo que é uma faca de dois gumes. É positivo, mas, é negativo**, porque uma vez que não existe aquela **obrigatoriedade**, não está no currículo formal da escola, então, o professor, ele, muitas vezes, acaba não, não tirando um tempo pra falar sobre isso, né? [...] **Compromete de realmente acontecer na escola**, acaba abrindo várias possibilidades e nisso dele abrir várias possibilidades acaba que nenhuma dessas possibilidades é contemplada

É possível vislumbrar, pelos depoimentos, que entre os professores há um entendimento de não obrigatoriedade de se trabalhar a temática ambiental por ser disposto no currículo de forma transversal. Observa-se ainda, que esta postura é reforçada por não haver uma cobrança sistemática do trabalho com temas transversais.

PPI1- Porque o **projeto interventivo é cobrado**, ele tem ficha pra preencher, **ele tem resultado pra mostrar**. Eu acho. [...] Todo mundo sabe, a LDB diz, um monte de lugares fala, você tem que trabalhar com projetos, trabalhar com meio ambiente. Tá tudo isso na LDB, num monte de lugares por aí. Mas, só tá lá no papel. Entendeu? **Eu não sei se, de repente, é porque não tem uma cobrança** ou o que que é. Acaba ficando no papel: “*Ah, quais os projetos que a escola tem pro ano de 2011?*” Aí apresenta um monte de projeto lá. Mas, [...] aí **não tem aquela cobrança**. “*Como é que foi desenvolvido aquele projeto?*” [...] Eu acho que falta isso. Eu particularmente acho.

PPI2- [...] português, que ele tem que ensinar, cumprir e **a EA que ele pode ou não dar, ele vai direto naquilo que ele tem que realmente cumprir**. [...] existem os projetos interventivos, os reagrupamentos dentro da escola, [...] o aluno aprender a ler, a escrever, somar, dividir, subtrair, esse tipo de coisa. Esses projetos, geralmente, eles, não vou dizer que é cem por cento, mas, eles realmente, assim, acontecem na escola. Eles **acontecem porque é realmente uma coisa cobrada**, entendeu? [...] No caso de um projeto de

educação sexual, **um projeto de educação ambiental**, esses outros projetos que surgem, né, que não estão envolvidos diretamente com a questão de aprender a ler e escrever, **eles não têm prioridade**. [...] Se for uma questão só, por exemplo, conhecimento, não vai. “*Ah, olha pelo lado bom, vai ser um outro conhecimento, um novo olhar que a sua turma vai ter.*” e “*Pra que a minha turma precisa um novo olhar?*” “*Não, precisa não. Eles precisam aprender português e matemática*” e isso, isso, isso e isso, **porque é isso que tá cobrando o currículo, é isso que vai cobrar na provinha Brasil, que é isso que vai cobrar não sei aonde e tal [...]**

A palavra *cobrança* não soa bem para a professora PPI3, mas, a ideia da necessidade dessa cobrança como forma de fazer acontecer o trabalho com a temática ambiental é endossada.

PPI3- Eu acho que **não seria a palavra cobrança**, porque você sabe que na Secretaria de Educação não funciona, né, mas, eu acho que a forma de **articular essa coisa pra fazer ela acontecer**. [...] agora é inserir no currículo. Mas, assim, ver acontecer, vamos dizer assim, numa instância hierárquica menor, **do mesmo jeito que há uma forma de saber se foi feito, se foi ensinada a matemática, eu tenho como saber se foi ensinado a educação ambiental** e aí, a gente tem como, não vou falar cobrar, **porque é uma palavra muito forte** e a gente sabe que não funciona, **mas, a gente tem como conduzir as coisas pra que esse trabalho seja feito**.

Para os gestores PGI2 e PGI3, não há meio termo: É necessária uma cobrança firme do trabalho desenvolvido pelos professores.

PGI2- Tá certo, eu acho que tem certas coisas que você combina e outras que você impõe, então, eu acho que, até certo ponto **uma imposição, vamos dizer assim, entre aspas**. Se vem um planejamento, assim, uma, uma, uma diretriz da Secretaria de Educação, se isso é colocado dentro do currículo como obrigatório, acho que é uma coisa importante. Porque não adianta você esperar, nós não temos mais tempo pra esperar, se ter conscientização de fato. Então, **tem coisas que tem que ser: “vai fazer.”** Entendeu? [...] É uma consequência dessa formação, é uma consequência dessa obrigatoriedade do professor de se inserir nesse contexto. **Não dá pra ser uma coisa: “eu faço se eu quiser.”** Infelizmente a gente não tem mais tempo pra isso. [...] falo duas, três vezes sobre isso, ou enquanto eu tô trabalhando o projeto e pronto, cabo? Por isso que eu acho que não pode ser dessa forma. Ele tem que ter um peso igual ao meu conteúdo principal. Mas, **eu acho que a cobrança tem que ser a mesma**. [...] **Enquanto não houver essa participação efetiva, essa cobrança efetiva, eu acho que as ações vão andar muito devagar**.

PGI3- [...] então, **a gente tá cutucando mesmo**, a gente chega na coordenação: “*E aí professor, como é que tá o projeto daquela turma, tudo lá?*” e “*Uhhh...*” (*expressão de desconforto*) “*Ué, como assim? Vamos lá, eu quero ver isso pronto.*” E **nós não temos receio de cobrar do professor, não**. Acho que, enquanto gestão de escola, especialmente da parte pedagógica a gente tem que fazer isso mesmo, que se deixar muito solto [...] **A cobrança é essencial**, a cobrança por parte dos próprios coordenadores pedagógicos, né? Está ali visualizando: “*E aí professor, como é que tá o conteúdo, o que que você tem feito, cadê tua atividade?*” Tudo isso acho que faz parte.

A cobrança esbarra em um outro problema levantado pela professora PNPR2 que é a falta de apoio ao docente para o desenvolvimento deste trabalho com meio ambiente. O professor já estaria saturado, segundo a entrevistada, com as questões enfrentadas no dia a dia da escola. Cobrança sem apoio é algo questionado pela própria professora PGI2, como um procedimento incoerente.

PNPR2- Então, assim, ou você se vira, **porque você não tem pai, você não tem mãe, você não tem nada.** É a escola, é você. Muitas vezes cê não tem nem o apoio da direção, das equipes, das coordenações [...] Quantas vezes você chega nessa época do ano, cê tá: *“Gente, eu não tô mais aguentando. Eu tô vindo pra escola assim...”* Porque sozinha e com todos aqueles probleminhas que são muitos, e a gente não consegue. **E lá na frente existe a cobrança:** *“E aí, como é que estão seus alunos?”* **Ninguém quer saber dos seus problemas, dessa função social sobrecarregada pra gente, ninguém quer saber não, quer ver o resultado.**

PGI2- **Mas que realmente não há apoio não há. Há muita cobrança.** Por exemplo: De um tempo prá, de uns três anos pra cá, dois, três anos pra cá, **se cobra muito que se trabalhe isso com as crianças, mas, não se dá muito apoio.** *“Tá, e aí? O que que você tá me mandando sugestão pra trabalhar, o que que você me dá de treinamento, de curso, seja lá o que for. Não tem muito isso.”*

Para alguns professores, a cobrança não é o caminho ideal para se resolver o problema de tratamento secundário do tema em questão.

PNPR2- Cobrança, assim, sabe Valdivan, na verdade se a gente parar e analisar, se eu quiser mascarar essa... *“Ah, essa cobrança...”* **Se eu quiser mascarar eu mascaro,** porque você tá na sua sala, você trabalha, não tem ninguém, pelo menos na minha escola **não tem ninguém quem cobre isso,** que fiscalize isso, que veja isso. Se eu chegar lá amanhã e falar: *“Ontem, essa semana, esse bimestre eu trabalhei na minha turma isso, isso, isso e isso”* (risos). *“Ah, trabalhou?”* *“Trabalhei, cês querem ver?”* *“Tá bom, tá trabalhado.”* Ninguém, não existe isso, então, eu acho a gente mesmo que, nós temos essa consciência, acho que a grande maioria tem, tem uns que não têm, que a gente sabe que não quer nada mesmo, entendeu, mas, **eu acho que com cobrança ou sem cobrança, só vai fazer quem realmente tá engajado no trabalho e quem quer fazer. Eu não acredito que a cobrança não vai mudar essa postura não.**

PNPG4 – Esse encontro mostra o tanto que **a questão ambiental tem que ser um convite, né?** Tem que ser convidado pra participar desse, né, dessa luta. Porque assim, nós fomos convidados, igual o professor fala *“Tem que ir.”*, Fala que você tem que ir, quando fala que é no seu horário de coordenação você não quer. **Quando você é convidado você vem no seu horário de folga, você vem de livre e espontânea vontade, você quer participar, você não quer faltar, você quer dar a sua opinião, essa é uma diferença crucial na educação ambiental.**

As dificuldades de se trabalhar com temas transversais não estão atreladas unicamente à sua aplicação ou não em sala de aula. Uma discussão anterior se faz necessária e diz respeito às objeções em incorporar novas formas de pensar que se

opõem a uma visão fragmentada do conhecimento e, por conseguinte, objeções às novas formas de ensinar e de aprender.

Uma das dificuldades de superação dessa fragmentação do conhecimento na escola, de acordo com os entrevistados, está nos problemas de relações interpessoais entre os professores de diferentes disciplinas. Alguns depoimentos deixam transparecer a existência desse tipo de obstáculo para o trabalho em grupo, comprometendo as atividades interdisciplinares.

PNPG8 – Assim, **eu sinto muita dificuldade também de trabalhar com algumas áreas**. Nós temos um professor de matemática que **ele não dá conta de trabalhar**, e então quando a gente trabalha com projeto ele sempre fica excluído né, então **ele sente uma dificuldade**. [...] Então, assim, **tem algumas áreas que eu particularmente sinto muita dificuldade**. E hoje em dia na escola que eu trabalho a gente trabalha alguns projetos, **algumas áreas afins ou professores que têm afinidade** né, que são projetos **pequeninhas** de interdisciplinaridade só, não temos nenhum projeto grande.

PGI3- quando esse grupo de professores apresentou esse projeto, essa proposta de trabalho, o grupo aceitou bem, **no início com muita dificuldade, porque alguns professores não, não tinham a prática de trabalhar com outro colega, de outro componente curricular** e, ano a ano, foram feitos esses ajustes [...].

Nos relatos dos professores PNPG7, PNPR1 e PNPG8, evidenciam-se a desarticulação entre as disciplinas e, por consequência, o desenvolvimento de práticas pedagógicas isoladas e conteúdos desconexos.

PNPG7- Na nossa escola, agora esse ano tá tão confuso, assim, que eu não sei, mas em outros anos **eles já trabalharam muito essa questão**, né? [...] O **pessoal mais de ciências é que trabalhou. Não a escola como um todo**. Então não houve esse envolvimento de toda a escola, mas, **de grupos**, assim, **isolados**. [...] Havia mais de **algumas disciplinas**, não houve um envolvimento de todo o corpo docente.

PNPR1- [...] hoje vem essa coisa pronta, com objetivos dúbios, amplos, que dão a várias interpretações, **aqueles conteúdos ali muito soltos**, a gente acaba que não senta, **cada professor e cada turno faz um trabalho diferente**. [...] **solto** e, né, **desconectado com os conteúdos mesmo, sem interdisciplinaridade** [...] a educação infantil tá falando sobre a reciclagem do lixo, o outro tá falando de folclore, o outro tá falando lá de efeito estufa [...].

PNPG8- Então esse ano nós não temos nenhum projeto na área ambiental. O pouco que se faz é: **Eu enquanto professora de Geografia trabalho a questão ambiental com os alunos dentro de sala e o professor de Ciências também**.

O debate, então, não se encaminhou para outros aspectos da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

PPI1- Poderia ser melhor. Tentam, mas, não é o ideal. **Tentam, às vezes, mas é como eu te falei, como o trabalho é solto, acaba não sendo interdisciplinar ou transdisciplinar.** [...] Na realidade, né, o que falta nas escolas, de modo geral, é o trabalho em grupo. **Se o trabalho em grupo existisse não teria essa resistência.** Aí, o que fazem nas escolas? **Separam o professor** de quinto ano, de quarto ano, de terceiro ano, **não deveria acontecer isso, é uma escola, é um grupo.** O meu trabalho interfere no do outro, do outro, no do outro... Entendeu? **Quando eu separo, cada um fica nas suas gavetinhas.** Eu tô trabalhando o quê? **Separado e não trabalhando em grupo. Isso acontece muito, em toda escola.** [...] Se reúne na coordenação coletiva pra fazer um estudo. Não é uma coordenação coletiva, você tá fazendo um estudo. **O estudo é importantíssimo, mas, o nosso dia a dia, ele é feito separado.** Eu acho que isso dificulta.

PNPR2- **O coração da escola é o pedagógico,** quando o pedagógico não vai, não adianta. Parece que todo mundo quer fugir do pedagógico e a coisa num anda. **Então, aí emperra projetozinho de meio ambiente, qualquer projeto que seja,** nosso pedagógico em sala de aula, [...] **se a gente não tiver aquele encontro,** no início do ano ou seja depois **e fechar o que que a gente quer, a escola quer, vai um pra norte outro pro sul e seja o que Deus quiser no final do ano.**

Poucas foram as menções que tratavam do compartilhamento de métodos e conceitos entre as áreas do conhecimento ou que se reportassem a um novo olhar para a organização do conhecimento humano. O que ficou latente foi a estrutura organizacional e curricular das escolas, bem como a relutância em se trabalhar coletivamente.

5.4.2- As vaidades: “Mas, só trabalhar aqui com os alunos e não mostrar isso pra mais ninguém?”

A vaidade, entendida como um desejo exagerado de atrair a admiração ou o reconhecimento dos outros, surge como um obstáculo à participação dos professores que não figuram como os idealizadores ou coordenadores dos projetos. Este foi um ponto tocado pelos professores não propositores.

PNPG5 – Realmente um problema que existe dentro das escolas que **é notório é o problema de vaidades, vaidade é o grande problema da nossa escola.** (confirmação dos demais) [...] Isso é um problema sério. [...] Falta esse respeito. **E essas vaidades, essa fogueira queima a gente.**

PNPG4- Se os colegas, né, não respeitam, né, **a questão do respeito, da vaidade, né,** os outros, é muito complicado.

PNPG7 – Houve um caso na minha escola [...] A professora trabalhou, trabalhou e uma coordenadora colocou o nome dela, ganhou inclusive uma viagem [...] Olha, nós todos estamos revoltados. São coisas, digamos assim, secundárias, mas mostra muito assim. O que foi colocado aqui, **a vaidade, de querer aparecer, o nome que tem que aparecer.**

PNPG3 – Além disso, eu também quero frisar e que já tá subentendido aqui

é a **questão da vaidade**. A gente tem que pensar em projeto que beneficie a todos, cada um sabe fazer de uma forma que vai ajudar de um jeito. Não precisa. O que eu vejo, que **quando a pessoa quer participar do projeto é que o nome dela tem que tá lá, a foto dela tem que tá lá e tem que aparecer que ela teve a idéia do projeto, e não é isso**. A gente, às vezes, a gente ajuda muito mais ali nos bastidores vendo o que que tá certo e o que que não tá, ajuda, opinião. Isso eu acho que **funcionaria melhor se todos ajudassem sem querer aparecer como os “cabeças” ali do projeto**.

PNPR1- E cada hora é uma coisa que tá na moda, é um modismo. Quando eu cheguei aqui é uma tal de fazer projeto, e projeto, e projeto... **Os professores se exibindo [...]**

Para alguns gestores, esta questão das vaidades pode ter outro significado, pois, revela-se como uma motivação em função do que seria o reconhecimento do seu trabalho.

PG11- [...] **quando eu vejo um aluno nosso ganhar um concurso de meio ambiente**, como já aconteceu, né? Quando eu vejo, assim, seminários de meio ambiente, que vão alunos nossos como delegados pra tarem participando dos fóruns de debate e eles se saem muito bem e **a escola é elogiada, então isso me deixa feliz porque eu vejo que nós estamos obtendo resultado**. [...] **Sinto motivada porque até as pessoas de fora quando vêm elas acham, assim, interessante, né, aonde nós conseguimos chegar**.

PG13- [...] vamos continuar o projeto, vamos aprimorar o projeto nem que seja com outros alunos, mesmo que não participemos de uma feira, de uma culminância e tal. Aí o professor se sentia um pouco desmotivado: **“Mas, só trabalhar aqui com os alunos e não mostrar isso pra mais ninguém?”** E tal, **se sentia desmotivado** e não quis, deu uma afastada.

PG13- [...] ficamos em terceiro lugar, que foi a única do DF. Das [...] que se submeteram à seleção foi a única. **Aí você vê a cara do professor aqui quando ele chega com os meninos, com essa premiação**, etc. Então, assim, é fantástico.

Alguns entrevistados expressaram a satisfação de terem sido inspiração para seus alunos, especialmente quando seguem seus estudos na mesma área do conhecimento. Seria uma forma, também, de reconhecimento do trabalho desenvolvido, uma satisfação que se traduz em estímulo.

PNPG7- [...] às vezes, estressado e cansado, mas ele entra em sala de aula **com aquela motivação porque ali você vai encontrar no meio, digamos, uma turma de 40, 45 e vai encontrar 5 ou 6 que estão interessados**. [...] Então, ontem eu encontrei dois ex-alunos na estação do metrô, aí uma falou assim: *“Professor, o senhor se lembra da [...] ?”* Eu disse que sim, [...]. *“Ela se apaixonou tanto por História que ela está fazendo História na UnB.”* **São essas coisas que deixam você gratificado, certo, e te dá ânimo pra prosseguir**.

PNPG1- [...] que aí dá **pra contaminar alguns**. *“Eu já sei o que eu vou ser!”* (risos), mas, **pelo menos tem essa gratificação**, né, de saber, inclusive **um eu fiquei sabendo essa semana que tá aqui na UnB fazendo [...]**.

PNPG6 – **Eu tenho duas colegas hoje em sala que foram minhas alunas, entendeu? Mas é gostoso.** Tem umas horas assim que o pessoal ri né. *“Tá ficando velho, hein!”*, **mas é gostoso.**

No depoimento do professor PGI3, aproveitar a questão da vaidade como um estímulo à participação dos professores nos projetos é uma estratégia de sucesso em sua escola. Ele avalia que a divulgação dos resultados positivos e dos eventos da escola é benéfica não só para os professores participantes, mas também, para a equipe gestora.

PGI3- Uma coisa que a gente tem percebido é que nós até dois anos atrás **éramos muito ruins em marketing.** Como assim? Muitas coisas boas eram feitas, muitas coisas boas aconteciam na escola **e a gente não divulgava** e, às vezes, nem o professor do turno contrário ficava sabendo. E aí, desde do ano passado prá cá, e esse ano a gente intensificou bastante isso, a gente tem sido mais prático com isso. Como assim? [...] O que nós fizemos, entramos em contato com o pessoal da assessoria de comunicação da Secretaria de Educação, com o Correio Braziliense, pra divulgar o trabalho dos meninos, **aí essa divulgação faz o efeito, faz o efeito positivo, outros professores começam a se engajar** e etc. Aí esse ano já teve a divulgação de três eventos que foram feitos aqui na escola com relação a projetos pelo site da Secretaria de Educação **e a gente vê os olhinhos dos professores que estão participando brilhando, eles se reconhecem naquilo dali. E a gente percebe a vontade de alguns outros de engajar nesse tipo de projeto pra também ter essa divulgação**, né? Que vai tá divulgando o nome dele enquanto profissional da educação, o nome da escola, o **prestígio que a escola tem**, né? **Precisa mexer um pouco com a vaidade, né, dos professores**, da gente. E aí, nós, **enquanto gestores, também nos sentimos muito vaidosos com relação a isso.** Então, isso faz efeito, essa divulgação faz efeito, isso é bacana!

5.4.3- As relações de poder e conflito: *“É um efeito cascata”*

Alguns aspectos relacionais que interferem no desenvolvimento do trabalho docente, com foco especial no que se refere à temática ambiental, já foram apresentados em outras seções deste capítulo. A título de exemplo, podemos citar a descontinuidade dos projetos em função da mudança da equipe gestora da escola, a possibilidade de uma postura impositiva como forma de garantir a efetivação das atividades, a cobrança sistemática como maneira de contemplação dos temas transversais, entre outros. O que transparece, de forma recorrente nas falas dos participantes, são os conflitos próprios das relações de poder que se dão dentro de uma organização complexa como é a escola.

De início, podemos fazer algumas conexões entre as relações de poder que

se dão fora da escola e que interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho docente. As mudanças nestas esferas externas do poder provocam, na percepção de alguns entrevistados, insegurança e a falta de confiança em projetos sólidos e duradouros.

PNPG2- [...] é essa falta de identidade, a secretaria não sabe o que ela quer, **toda vez que muda um secretário muda tudo**, por exemplo, no ensino médio a gente está com currículo experimental e a gente não sabe se vai continuar ou não, então **eu acho que isso aí é uma coisa ruim para a educação**, viver de experiência. **Todo ano é cobaia de um projeto novo** e tudo mais.

PPI3- [...] porque alguém tem que articular. É o que eu falo, a figura do articulador e essa figura do articulador, **ela não pode tá tão presa a questão política, porque se não o trabalho não caminha, né? Que se toda vez que a figura política muda, eu mudo tudo que foi construído**, [...] todas as nossas relações são políticas, mas, essa questão da política partidária, da política que, que, que escolhe A ou B, é complicada pra educação, **ela emperra o processo**, porque ela desconsidera toda uma construção, independente de quem assumiu, esquerda, direita, em cima ou embaixo. Se eu chego e destruo tudo que foi feito, é muito pouco inteligente, **porque todo processo na educação é lento, é processo de décadas, de anos, de séculos. Aí você joga tudo fora**, então, é como se você desse um passo, desce três, sobe um passo, desce três.

Há evidências de que os professores participantes têm consciência dos efeitos advindos da (não) vontade política dos governantes em relação ao meio ambiente. Não é percebida, por eles, uma preocupação governamental efetiva com a questão ambiental, com reflexos negativos diretos nas instituições escolares.

PNPG4- Então a gente esbarra em vários problemas que você fica assim pensando, **se o governo não respeita a questão ambiental é difícil a gente conscientizar o nosso aluno**, é complicado a gente tentar conscientizar o nosso aluno.

PGI2- Então, pode ser que eu esteja enganada, mas, **eu não vejo, por parte dos nossos governantes, dos nossos legisladores, eu não vejo uma preocupação efetiva com isso**. Vê-se sim, muita propaganda, muita, entendeu? Aquela questão, **quando tem outros interesses**. Mas, daí a se ver que realmente é uma questão de sobrevivência, eu não consigo ver não.

PPI3- **É um efeito cascata**. Porque na verdade é assim, né, alguém que tá na, na, que é **da Secretaria de Educação**, né, a pessoa primeira lá a responder, tem o seu grupo pessoal, esse grupo, é como um organograma, uma ramificação. Esse grupo tem grupos que têm subgrupos que, **que estão nas regionais, que orientam as direções, que orientam os professores que trabalham na sala de aula. É como sistema de rede**, né, que a gente aprende também na EA, tudo é uma rede. **Aquela bolinha que foi derrubada lá na Secretaria de Educação, vai atingir o aluno sim**, porque esse material não vai chegar, porque a planilha que foi feita vai ser mudada, porque que se tinha uma proposta de investimento não vai ser feito esse investimento e aí esse aluno vai ser sim atingido por essa mudança política. E a gente sabe que muitas vezes, ou todas as vezes, **é um jogo de interesses, políticos, mas, é um jogo de interesses**.

Os interesses dos governantes não seriam os interesses da educação e dos professores, gerando um problema, na escola, de representatividade nas instâncias externas do poder. Numa instância local, as falas dos professores PNPG7, PNPG5 e PNPG8 demonstram que há dificuldades no desenvolvimento de projetos se a equipe gestora não representa a comunidade escolar.

PNPG7 – Eu vejo vários fatores. Olha só, primeiro eu vejo a questão da equipe gestora. Porque, às vezes, **você tem uma equipe gestora que ela é rejeitada, e até, é um boicote natural.** Correto? *“Eu me meter num projeto que os caras vêm de lá e são [...]”*

PNPG5 – **Se uma direção não representa esse grupo já não vai ter a coletividade,** e aí você vai desencadear todos os outros fatores que a gente possa pensar.

PNPG8- Então, essa questão **dessas direções que não tem vínculo nenhum com a comunidade escolar e eles querem impor,** né, que é isso o que eles fazem, o que eles vivenciaram em outra comunidade, é muito complicado né? Então nossos projetos estão todos assim, **os projetos que a gente sabia como é que funcionava** e que já vinha há bastante tempo a gente trabalhando, né, com os meninos, criando hábitos, **foram todos parados e é uma pena.**

As relações interpessoais, já mencionadas neste capítulo, são marcadas por conflitos que, segundo a professora PNPG3, se dão, na sua escola de atuação, principalmente por interesses pessoais. Neste relato, especificamente, é mostrado um panorama que foge totalmente de uma postura profissional e ética dos docentes.

PNPG3- Não tem nada interdisciplinar naquela escola. É assim, é jogo de interesses lá. **Se eu tenho afinidade com o [...] eu ajudo o [...], se eu não tenho afinidade eu não ajudo. Eu posso ser da mesma área, eu tenho guerrinha com ele,** com um. É muito pessoal, **as relações lá são muito pessoais e não são profissionais.** [...] Essa questão da educação ambiental seria o ideal todo mundo trabalhar junto independentemente se **eu acho feio, bonito o professor tal, se ele é legal ou não,** mas é uma coisa que seria boa pra todo mundo [...], não eu ficar olhando o trabalho do outro: *“Ó, se ele faz muito bem é porque ele tá puxando o saco”* ou *“Ele chegou atrasado cinco minutos”, “Ó, o professor não veio coordenar hoje”* Então **parar com essa picuinha** e fazer um trabalho que respeite a todo mundo e que seja bom pra comunidade inteira.

Os relatos dos professores PPI2 e PNPG6 ilustram o que seria o ônus de um engajamento, pois, o seu efetivo envolvimento não se dá sem que ocorram situações de conflito.

PPI2- [...] **eu fiquei indignada, eu chamei a atenção,** não fui tão grossa e tudo, mas, eu falei: **“Você não pode fazer isso aqui.”** E é sempre ruim você chamar a atenção de um outro adulto, ainda mais na frente de criança, foi um erro, eu deveria depois ter falado e tudo, mas, **eu vi aquela cena, naquele momento eu não me controlei,** porque é uma coisa, (risos), entendeu? Aí, eu chamei a atenção e tudo: *“Você não pode fazer isso, só*

porque o cachorro entrou aqui?” Aí, eu, falei logo, dei uma bronca e falei: *“Não pode.”* E eu sei, e depois eu percebi isso, eu vi que as crianças, muitas crianças ficaram, assim, *“Nossa!”* Sabe? *Como se dissesse assim: “Nossa, ela protege!”* Cé vê que as crianças... Aí, tinham umas que passavam, assim, por mim, aí ficava, chega ficava com o olho piscando assim.

PNPG6- Quando a gente vê essa falta de compromisso, [...] **E perdi os meus amigos tudo** [...] eles não aceitaram: *“Você vai abrir um precedente”*. [...] **Aí eu perdi os meus amigos**, né, que era assim, de viagem, de passar meses e meses fora, **perdi meus amigos em função de eu achar que tinha que cumprir o meu papel ali de exigir o melhor, e o melhor que eu queria era só que o professor fosse na escola, que ele desse uma aula, que apresentasse um planejamento, entendeu?** Aquilo que eu falo, **questão de política**, [...] Em função de uma política você abrir mão daquilo ali? **Eu passei a ser inimigo daquele grupo, eu já não era mais daquele grupo, eu não servia para aquele grupo.**

Os conflitos, no entanto, não ocorrem de forma aberta, exclusivamente, situação bem presente nas escolas. Dentre os meios utilizados pelos professores, para não participar ou desenvolver alguma atividade que não desejam, está aquele que desvia do conflito direto, velado pelo silêncio ou pela concordância aparente.

PPI1- Não, não alegavam. Na verdade, eles ficam cada um no seu cantinho [...] Pra cê ter uma ideia, pra fazer o mutirão eu tive que fazer bilhete e entregar em todas as salas. Teve turma que não trouxe nada, **depois descobrimos bilhetes trancados dentro do armário. O professor nem abriu a boca pra falar.** Então, a resistência que tem é muito grande.

PPI1- Na reunião a diretora passou pros professores. **Só que passar pros professores é uma coisa, o professor comprar aquilo ali pra ele é outra.** É igual todo projeto que tem na escola, muitas vezes eles são passados, mas, **o professor fica caladinho, mas, não faz.** Aí o que adiantou?

PPI2- Aí, acaba que, eu fiz o projeto, a gente, que **toda a escola achou legal** e tudo, mas, na hora de por em prática **só, acho que duas ou três turmas** [...]

PGI3- A gente percebe uma resistência dos professores, mesmo que indiretamente no discurso. **Eles acham que a ideia é muito boa**, tal, tal, tal... *“Então vamos fazer?”* e *“Éééé... Vamos...”* (expressão de dúvida, de pouca firmeza)

PNPG6- [...] aí tem aquele que **aceita, aí quando chega na sala de aula, o cara faz de tudo pra num fazer.**

PNPR2- Que sentido? Então, nesse momento eu não fiz, no exemplo dessa atividade **eu não fiz, ela ficou guardada no meu armário, sinto muito, não vou fazer**, entendeu? E passei por cima, porque eu não via utilidade naqueles conteúdos pra uma turma [...]. Então, **eu dei o meu jeitinho, mas, não, não, não, não aprofundei, passei por cima, mais ou menos.**

As dificuldades de se desenvolver projetos de EA valendo-se da aceitação espontânea do professor podem ser confirmadas pela fala da entrevistada PGI2, que demonstra não acreditar numa mudança de postura em relação à questão ambiental senão pela imposição.

PGI2- Sendo bem direto? Eu acho que quando a gente lida com muita gente, porque uma coisa é você lidar com um grupo pequeno, eu acho muito bonito a discussão, **aquela coisa utópica, de vamos sentar, mesa redonda, ótimo, maravilhoso, só que tem certas coisas que não tem tempo pra isso. Tem certas coisas que tem que ser: “faça-se”**. Então, a nível de Secretaria de Educação e a nível de MEC, acho que até nem é só nível de Secretaria de Educação, mas, a nível de MEC, acho que tem que ser: **“faça-se”**, realmente. Que nem o currículo mesmo, sabe? **Vamos inserir no currículo e acabou**. [...] Então eu acho que essa preocupação tá muito mais além, é muito mais profundo. É aquilo que eu digo pra você: A gente tem que ir na raiz do problema. Então, **se houvesse essa conscientização realmente por parte de quem faz as leis, de quem faz as diretrizes, de quem determina o que vai ser feito em termos de currículo**, se houver essa conscientização, independente se eu acho bom ou acho ruim, se eu gosto, se eu não gosto, **mas, é a necessidade e acabou**, entendeu? Então, eu vou colocar: **É de cima pra baixo? É de cima pra baixo sim. Dá tempo de discutir mais não**, né, mesa redonda, não dá mais não. É de cima pra baixo sim, entendeu? E depois, com o passar dos anos eu acho que as próprias pessoas vão ver que realmente houve essa necessidade. Eu, eu vejo assim, tipo aquela questão, **que nem uma guerra, você não tá preparado pra uma guerra, mas, se de repente ela chegar no seu país, cê vai sentar e fazer mesa redonda pra ver o que vai fazer? Não. Vai vir de cima: “É pra fazer e pronto, cabô.”** Entendeu? **Então eu acho que nós estamos numa guerra. Essa questão ambiental é uma guerra.** “*Vamos fazer assim e acabou.*” Entendeu?

A estratégia adotada pela direção da escola do entrevistado PGI3 revela a crença de que quando as propostas são colocadas de cima pra baixo surtem mais efeito, mas, fica evidente o clima de embate diante da tentativa de imposição, mesmo se tratando, neste caso, de uma tentativa de minimizar outros conflitos.

PGI3- Então, por exemplo, no início do ano quando a gente propôs, a gente propôs assim, o grupo de professores mais engajados, porque **a gente já tinha conversado previamente com eles** antes da reunião pedagógica lá no início do ano e eles sugeriram que nós, **enquanto direção, propuséssemos, pra não parecer que eles tão puxando demais a brasa pra sardinha deles. E a gente viu alguns narizes sendo torcidos**, né, exatamente porque: “*Peraí, eu vou ter que trabalhar mais?*” e tal [...] **Alguns rosnam, mas, a gente amansa**, conversa e se entende.

Para o professor PNPG7, no entanto, a imposição é um equívoco. O exercício do poder por parte do docente se dá, neste caso, pela negação em participar de algo que não se assenta em uma obrigatoriedade explícita. Pela fala da entrevistada PPI3, entende-se que esta negação é possível por haver uma liberdade pedagógica do professor na SEEDF.

PNPG7- Eles querem impor, e **quando a coisa é imposta meu amigo, você pode ter certeza, na Secretaria funciona assim**, o cara diz “*Não vou!*” Tem uma reunião ali na outra sala e diretora diz: “*Todos lá!*” Você passa na sala dos professores tem dois, três, **porque ninguém obriga**, os mais velhos aqui conhecem como funciona esse esquema. Então existem “n” fatores aí. Às vezes, o projeto não é um projeto que, digamos assim,

comprou, né? Sabe? Que empolgou, então **vai fracassar mesmo, já nasce morto.**

PPI3- E não faz. E **você sabe que na Secretaria de Educação, o problema na escola pública do Distrito Federal é que ninguém obriga ninguém a fazer nada.** A pessoa cumpriu horário, preencheu o diário, colocou conteúdo, ela entra e sai na hora correta, ela num falta, acabou. **Ninguém obriga ninguém a fazer nada.** Ela tem autoridade pedagógica, **ela faz o que ela quiser,** entre aspas. A menos que ela cometa um crime de agressão, ou sei lá o que, constrangimento, alguma coisa muito fora do, **ela vai fazer exatamente aquilo que ela quer, do jeito que ela quiser.** Porque a gente tem, **o professor da Secretaria tem a liberdade pedagógica e na minha liberdade eu faço exatamente o que eu quero, pedagogicamente falando,** né?

Por fim, o receio de perder o controle sobre os alunos em atividades fora de sala de aula, comuns no trabalho com temas ambientais, constitui-se numa espécie de ameaça ao exercício do poder do professor, aspecto levantado pela professora PPI2:

PPI2- Porque não querem pegar na terra, porque não querem tirar, o que eu acho mais absurdo, é porque, assim, não precisa realmente montar uma horta, nem nada disso, mas, levar os meninos pra uma conversa fora, **em outro ambiente que não seja aquela sala de aula com todo mundo sentado na frente,** né, esse é, **poucos professores querem** mesmo pra não, **pra não sair da rotina,** mesmo, **que é pra não ter aquele trabalho de controlar a turma.** [...] porque não havia obrigatoriedade e eles realmente não **se interessavam muito de levar o menino pra fora da sala,** era muito mais cômodo você **manter as crianças dentro da sala do que elas correndo pela escola,** porque, né, criança vai correr e tudo mais [...].

5.4.3.1- A gestão escolar: **“Se deixar solto não é trabalhado”**

Uma questão recorrente nas entrevistas diz respeito ao papel das equipes gestoras no desenvolvimento dos projetos de EA. Muitos professores, como já visto, rejeitam posturas impositivas, no entanto, esperam iniciativas das direções das escolas.

PPI1- **Se o diretor chega na escola no começo do ano e fala: “Uma das nossas propostas esse ano é trabalhar educação ambiental.”** Aí, ele já chega com os projetos, **ele não vai impor o projeto,** ele vai chegar com o projeto, ele vai apresentar, o grupo de professores, sugerir, alterar, mas, nós vamos trabalhar aquilo. Caso contrário, **se deixar solto não é trabalhado.**

PPI3- É um grupo grande, são quase 100 pessoas, é muita gente trabalhando e o que eu percebo é assim, **se tivesse alguém que conduzisse as coisas por esse caminho, daria certo,** porque é uma escola com quase 1000 alunos, né? Pense o que que quase 1000 alunos consegue juntar de material reciclável, é um absurdo de coisa, então, assim [...] se a escola, **a gestão, quem tá na parte de gestão da escola, assumir essa postura e propuser eu acredito que as pessoas comprem a ideia,** mas, alguém tem que propor, porque se for esperar a iniciativa de um ou outro fica mais complicado.

De acordo com os relatos dos entrevistados PGI2 e PGI3, a condução dos projetos de EA com o apoio das equipes gestoras foi fundamental para os resultados positivos alcançados em suas escolas.

PGI2- Deixa eu ver se eu me lembro. Na verdade **quem mais insistiu nessa questão foi a vice-diretora porque ela é a responsável direta pelo pedagógico na escola.** Então assim, como ela já tinha muito isso em mente, então aí **ela começou a incentivar os professores, tentar ganhar os professores pra essa questão. E aí elas realmente se envolveram,** assim, vamos dizer 90%. No início não, no início 60% dos professores, hoje já a grande, quase a totalidade delas se envolvem, uns mais outros menos, mas [...].

PGI3- [...] eu acho que ele (diretor) **abraçou essa causa junto com os outros professores. Inclusive, na época** [...] os professores que tavam implantando o projeto que até hoje é dada a continuidade, com todas as suas mudanças, ajustes e etc. eles estavam vivenciando formação acadêmica, fazendo mestrado na UnB com interdisciplinaridade ligada a meio ambiente. Então, isso puxou muito pra dentro do grupo essa discussão e **ele achou muito interessante e foi dando corda, foi abraçando, foi apoiando.**

Quando não há o apoio das direções das escolas o desenvolvimento dos projetos é comprometido, desestimulando a participação dos professores.

PPI2- Não é uma coisa da escola, assim, eu acho que, talvez se a direção, **a direção, assim, ela deixa livre, mas, ela não se envolve também pra falar,** pra por a mão na massa. *“Você quer fazer? Beleza, ótimo, total apoio.”* Assim, em palavras, mas: *“Vamos sentar aqui, cê quer fazer isso mesmo, então, peraí, vamos lá, quando você não puder e vou entrar e vou fazer assim, tá...”* **Não, não existe isso. Ficou realmente pra mim.**

PNPG2 – Eu acho que falta **o compromisso da equipe gestora com o projeto,** então às vezes **você fica desestimulado por esse motivo,** né? Mas eu assim, lá na [...] onde eu trabalhei, eu não tinha problema nenhum, trabalho numa boa, gosto e tudo mais, mas, eu acho que falta isso, **falta o compromisso da equipe gestora com o projeto. Ela tem que encabeçar o projeto, ela tem que tomar as diretrizes ali, tem que estar orientando todo mundo porque aí eu acho que o projeto vai deslanchar melhor.**

Os entrevistados PNPG7 e PNPG5 são enfáticos em responsabilizar as direções das escolas por muitos problemas existentes, dizendo-as incompetentes. A sustentação e funcionamento das escolas estariam dependentes do desempenho dos professores, esses movidos por um idealismo.

PNPG7- Eu pergunto assim para as direções, qual o projeto político pedagógico da escola? Alguns da direção, com todo respeito, tá, vai dizer assim: *“O que que é isso?”* (risos), É verdade. **É a questão da incompetência mesmo porque alguns estão lá porque estão fugindo da sala de aula,** certo? [...] O que faz inclusive essa escola ainda continuar sendo, assim, uma tênue esperança para todos nós? Eu vou dizer: São alguns profissionais ou muitos profissionais que nelas atuam, porque o nosso caso, nós ainda **somos movidos pelo idealismo,** correto?

PNPG5- E **o grande problema** de forma micro na escola é gestão, **é a gestão, não tenho nenhuma dúvida**. E aí o que acontece com **o idealismo dos professores** que estão aqui e muitos outros que estão na Secretaria? Nós gerimos as nossas salas, por isso que a escola ainda funciona, as salas funcionam, as salas funcionam, mas, **o que deveria funcionar que era o suporte pra essas salas não funciona**, por **incompetência**.

Alguns participantes também visualizam problemas quanto às coordenações pedagógicas. A fala da professora PPI3 indica a existência de distorções em relação à função do coordenador pedagógico, levando-o a desempenhar o papel de substituto nas ausências dos professores regentes, comprometendo sua dedicação às questões que dizem respeito.

PPI3- O que eu vejo é o seguinte: **o papel do coordenador e do supervisor tá profundamente prejudicado**, né, [...] **porque o coordenador virou um professor substituto, então, ele não faz o seu trabalho, né, e existe a necessidade de alguém que venha articulando e ligando esses elos, articulando as propostas que foram feitas**. [...] quase sempre [...] ele tá sempre substituindo abono, TRE, questão de saúde, né? Então, **ele é essa pessoa que fica substituindo**, porque o aluno não pode realmente ficar sem aula, mas, a parte de coordenação fica muito prejudicada.

Este problema de distorção da função dos coordenadores parece ser uma das razões pelas quais professores com perfil pedagógico adequado não queiram assumir o cargo. Segundo a professora PNPR2, este é um aspecto que compromete o trabalho pedagógico da escola e se reflete, por consequência, nos projetos propostos.

PNPR2- Essa questão de **se pegar uma coordenação porque é o último da lista e num sobrou turma e vai ser devolvido**, sabe? Isso aí pesa tanto, porque acaba que a pessoa tá ali, ocupa um espaço de alguém que poderia [...] a pessoa que tem a competência, que tá fazendo um trabalho legal não quer mais, **aí põe aquele que sobrou, que chegou agora na escola, e quando vai ver a besteira que fez**. [...] **O coração da escola é o pedagógico**, quando o pedagógico não vai, não adianta. Parece que todo mundo quer fugir do pedagógico e a coisa num anda. **Então, aí emperra projetozinho de meio ambiente, qualquer projeto que seja**, nosso pedagógico em sala de aula [...].

5.4.4- O cotidiano escolar: “As condições de trabalho dificultam muito”

Algo latente nas falas dos entrevistados diz respeito à importância do que há no cotidiano da escola, nas questões que, muitas vezes, não são consideradas no planejamento das atividades. É preciso conhecer melhor os problemas enfrentados

pelos professores no dia a dia da sua atuação como forma de tentar compreender as suas posturas diante das propostas de projetos de EA.

Inicialmente, destacam-se as condições de trabalho em sala de aula, mais especificamente com relação ao número excessivo de alunos e ao atendimento, sem apoio, de alunos com necessidades educacionais especiais (ANEEL).

PNPR3- Aí chega um projeto pronto da regional: “*Ah, a regional mandou esse projeto pronto pra vocês trabalharem, vocês são obrigados a trabalhar...*”, Mas, vem cá, o funcionário da regional de ensino ele tá na minha sala de aula, sabendo a realidade dos meus alunos? [...] Eu tenho dois alunos, por exemplo, **tenho dois alunos hiperativos, eu tenho um aluno DM** e eu: “**Como eu posso desenvolver esse projeto com todos esses alunos, se eu não tenho um monitor na minha sala?**” [...] Eu vejo como dificuldade, que a colega já citou, **a questão da inclusão** e outra questão é assim, a situação daquele aluno que não é incluso, que ele num foi avaliado, não foi diagnosticado de nada [...]. Eu conversei com uma menina que trabalha lá em [...], ela disse que tá com uma sala com mais de trinta alunos, **três alunos hiperativos e uma aluna deficiente auditiva e tinha baixa visão**. Eu falei: “*Meu Deus!*” Aí eu perguntei assim: “*Você tem monitor?*” “*Não.*” [...] Como é que você trabalha o conteúdo numa sala dessa com três alunos hiperativos e uma aluna deficiente auditiva, sem monitor pra ela?

PNPR1- A gente fala tanto e discute tanto, mas, **as condições de trabalho dificultam muito** [...] Colegas minhas que eu vejo lá, a [...] que tá com uma turma de **trinta e tantos alunos**, tem **um que outro dia levou uma faca**, tem a **outra que é diagnosticada** e tem lá outros problemas e **perturba a aula o tempo todo**, então, a gente saber o que tem que ser dado, a gente sabe. Vontade de dar a gente tem, planejamento, a gente faz, **mas muitas vezes a gente não consegue porque existe essas limitações**, uma sala muito cheia, alunos que não lêem, alunos que lêem, cada um de um nível diferente [...] **Pedagogicamente o que dificulta qualquer trabalho de sala de aula hoje, primeiro, é o excesso de aluno em sala de aula; segundo, o aluno, essa tal de inclusão**, cheio de aluno problemático dentro da sala de aula, que não te permitem trabalhar, **o mínimo de condições de trabalho. Isso são coisas que dificultam, não projetos só de educação ambiental, qualquer projeto.**

Os problemas sociais desembocam nas salas de aula e comprometem o desempenho dos professores. O aprendizado, em alguns casos, passa a ser secundário diante de tantas outras preocupações que o docente carrega.

Alguns dos entrevistados chegam a admitir que não conseguem superar tais dificuldades, deixando transparecer uma angústia por não cumprir com o seu papel. Os relatos a seguir, ilustram a difícil tarefa do professor em exercer o seu ofício nas escolas públicas do DF.

PNPR2- E essa questão social acaba sugando tanto você que cai nessa coisa que você deixa de fazer, cê vai pra escola, você fala: “*Vou fazer a diferença*”, **mas você não consegue, você não consegue.**

PNPR3- [...] eu tinha o caso desse aluno, tinha 10 anos, que já **era usuário**

de drogas, era traficante na comunidade onde ele morava, [...] chegou a um ponto que **a escola não tinha mais o que oferecer pra ele**, a escola não tinha mais o que fazer, teve advertência, teve suspensão, teve aconselhamento psicológico, teve aconselhamento pedagógico, teve conversa, teve afetividade, teve tudo. [...] tava acontecendo que **chegou num ponto que eu não tava conseguindo dar aula...** cê preparava, eu preparava minha aula, **atrapalhava todo o resto da turma** [...] Aí ultrapassou todos os limites, então, eu falei: “*O que que eu, enquanto professora, vou fazer?*” **Eu tô aqui pra ensinar, eu num tô aqui pra lidar com usuário de drogas, eu num tô aqui pra ensinar o menino que ele não pode usar drogas** que afeta todo o sistema nervoso dele, **eu num tô aqui pra ensinar a família dele que a família tem que tá presente** pra ele não usar drogas [...]

PNPG3- [...] a gente fica mais preocupado com a realidade do aluno do que com o conteúdo [...] porque o outro **não tem o que comer em casa**, vai pra escola pra não ter que **cuidar do irmão menor em casa**, vai pra escola fugir do **pai que tá espancando** todo dia, pelo menos ele está na escola e está fugindo disso. Eles não vão pra estudar, a maioria deles não vai pra estudar [...] Aqueles que o **pai ou é alcoólatra** ou fugiu de casa, **desestrutura a casa, desestrutura a vida escolar** dele, [...] Às vezes eu empobreço o meu conteúdo porque **eu tenho que me preocupar com aquele que eu sei que está sendo espancado, aquela menina que eu sei que tá sendo abusada**, [...] então assim, **a preocupação da gente virou outra em escola, a gente tem que ser psicólogo, tem que ser médico, tem que ser polícia, né?**

PNPG1- Tinha um menino lá que eu tinha dó, literalmente. O menino chegava toda segunda-feira bêbado, e o menino tinha o que, 10 anos de idade, no máximo 11 e **era embebedado pela mãe. Todo santo dia o menino chegava bêbado**, todo santo dia. Nem tem como falar dos outros porque os outros eram até pior.

PNPR1- Então, a gente hoje bota tudo na cabeça da escola, **tudo é a escola que tem que resolver**, a escola é que tem que dar comida, a escola tem que ver se o cara é psicótico, se a mãe é bêbada, se o pai é alcoólatra, se outro é drogado. Então, a escola está sobrecarregada, o professor mais ainda, **porque ele recebe trinta alunos, no mínimo dentro da sala, que é outro absurdo, uma sala lotada, então, quer que o professor seja um “deus”, né, sei lá, um onipotente**, ele é capaz de tudo, de resolver o problema de trinta [...] E todo mundo critica a escola: “A escola é uma droga, **o educador é uma droga**” [...] E esquece que **no dia a dia a gente tá suando**, com uma turma de 30, uma turma de 40 alunos, cheio de alunos com problemas, pelo menos uns 4 ou 5 sempre têm problemas sérios [...]

O engajamento não deixa de ser um enfrentamento desses problemas sociais, algo que insere o professor na situação de risco vivenciada pela comunidade. O relato da professora PPI2 exemplifica bem esta situação.

PPI2- Eu tenho um pouco mais de cuidado, com essa questão de trabalhar educação ambiental porque os meninos já associam a minha pessoa a essa questão e a gente sabe que **lá na comunidade existem muitos traficantes**, às vezes, a gente faz denúncia, eu faço, e assim, é uma coisa, **é meio perigoso, entendeu?** Até preferi, assim, não tive tempo, mas, [...] **esses seis meses até foi bom pra, meio que, desassociar um pouco a lembrança que as pessoas têm** da minha pessoa com essa questão ambiental porque, que eles já sabem que se acontece alguma denúncia lá, com certeza foi a minha pessoa, **porque sou na escola a referência** [...]

Assim, a busca por minimizar as dificuldades do dia a dia é um dos aspectos que favorecem a aceitação ou a rejeição de algum projeto ou atividade de EA. Deduz-se, pela fala da professora PPI2, que as propostas de projetos que não parecem ajudar efetivamente na solução das questões problemáticas enfrentadas pelo professor têm uma importância menor na escala de suas prioridades.

PPI2- Na verdade eles não querem ir além, **eles querem apenas resolver aqueles problemas específicos, que tá acontecendo lá na sala deles.** Se é uma turma boa, que não tem problema de comportamento, de questão de disciplina, então, o professor não precisa parar a aula, a rotina, não precisa mudar a rotina pra se envolver num projeto de educação sexual, de educação ambiental, ele não precisa, porque não vai contemplá-lo. **E é isso que ele pensa. [...]** **Se a turma tem problema de comportamento, de indisciplina, eles querem um projeto voltado pra comportamento, pra indisciplina, entendeu, pra sanar a questão da indisciplina.** Se você propõe, por exemplo: *“Olha gente, vou fazer sobre sexualidade”* e pra, vamos dizer assim, pra educação infantil, a maioria não tem problema nenhum de sexualidade na educação infantil e eles não querem também. **Agora, se tiver, aí sim, uma coisa que vai solucionar um problema. Se não é um problema pra eles, então, tá descartado. [...]** **os professores eles pedem, pra escola, eles pedem um projeto voltado pra essas questões. [...]** **Aí só vão querer participar do projeto na hora que for falar sobre a questão do comportamento, né, dos alunos [...]** que se for um encontro pra falar de um outro assunto que esteja dentro da área de educação ambiental, mas, **que não esteja relacionado a algum problema de sala de aula eles não veem importância de se tá trabalhando,** de se tá discutindo, tirando os alunos da rotina deles pra tá discutindo essas questões, não.

As difíceis condições de trabalho, o não reconhecimento do seu ofício perante a sociedade e o desrespeito aos seus direitos por parte dos governantes são questões, levantadas pelos entrevistados, que conduzem o docente a um estado:

De adoecimento:

PNPR3- [...] em termos de sistema, **problema de saúde.** Nós temos muito problema de saúde. Eu graças a Deus, eu nunca tive depressão, mas, **tem muitos colegas que estão nessa situação, que não suportam mais ouvir barulho de menino, que não suporta mais ouvir menino. Mas, eu já tive problema de voz, eu já tive tendinite, já tive faringite, muitas “itis”, né?** Então, questão de saúde também, falta de apoio nessa área de saúde aí, a gente tem adoecido muito.

De cansaço:

PPI3- Ele já tá tão cansado, **ele já tá tão cansado,** de tanta coisa, porque que é tudo cumulativo, né, tão cansado de tanta coisa, **que qualquer coisa a mais, é a coisa do copo cheio, cê botou uma gota a mais ele transborda. E não foi aquela gota, é tudo que já tinha dentro, né?** [...] **E normalmente as pessoas não sabem lidar com as suas emoções, elas misturam as instâncias, né?**

PNPR3- [...] e a maioria dos professores de hoje também **já tá tão cansada, tá tão desgastado**, muitos perto de se aposentar, **muito problema de saúde**, muita coisa, que os professores não tão mais se preocupando. [...] e **pelo cansaço da pessoa, ela acaba se desgastando que num vai**: “Ah, eu não vou mais mexer com isso, eu tô cansada.” Perto de se aposentar, aí acaba se cansando e não quer mais.

E de mágoa:

PPI3- [...] assim, eu tô sendo super honesta com você, aí cê faz o que você quiser (risos), cê faz o que você quiser com isso, mas, por exemplo, nós professores, você deve saber bem disso, **nós somos muito desrespeitados nos nossos direitos, isso aí é histórico**, também é histórico. **Há um desrespeito pelo local de trabalho, pelas nossas condições de saúde, pelas condições mesmo de atuação**. A sociedade, **é uma classe proscrita mesmo**, a classe, né, que fica, até em nível do olhar, [...] né, **foi ser professora porque não foi estudar pra outra coisa, então, essa é a concepção, né, que a sociedade brasileira tem do professor**, então, eu acho que tem uma mágoa, também, eu te falo pelas coisas que eu ouço. **Tem uma magoazinha, vamos dizer, uma pirraçazinha, uma vingançazinha**. “Ah, ninguém tá preocupado comigo porque que eu tenho que me preocupar com ‘x’ questão, né?” Então eu acho que são formas de se vingar, sabe, bem subliminares, **bem inconscientes**. “Ah não, vai me dar mais trabalho separar os pedaços que ainda servem? Não, mas eu não vou fazer isso não, ninguém tá preocupado comigo, ninguém se preocupa. **Eu tô aqui doente, tô trabalhando doente, tô com burcete, tô com isso, tô com aquilo...**” [...] então, assim, o que que eu percebo? **Há uma, muita coisa da postura do professor é meio que uma vingançazinha**. [...] Então, eu tô muito aborrecida porque durante 23 anos eu fui desrespeitada numa série de coisas, alguém vai pagar por isso. Como que alguém vai pagar por isso? **“Ninguém me invente nenhum projeto que eu não vou fazer.”** É assim que eu escuto. “Ninguém me traga nada novo, que eu tenha que mover um dedo mínimo a mais, porque eu não vou fazer.” Por quê? **Porque eu tô magoada**.

5.4.5- Educação ambiental: “É mais trabalho”

De acordo com os relatos dos professores, engajar-se em atividades ou projetos de EA representa um esforço a mais do que o necessário para a sua atuação docente. Estas atividades não são consideradas permeando o trabalho pedagógico e sim, como acréscimo, mais um trabalho.

PPI1- [...] mas, se trabalhar com projeto dá trabalho, **é mais trabalho**. Quando você vai trabalhar com projeto **você dobra o seu trabalho e ninguém quer ter trabalho**, entendeu? Ninguém quer ter trabalho. [...] Dá trabalho. **Tem a resistência porque dá trabalho**. Tudo que dá trabalho tem resistência. **Precisa trabalhar mais**.

PGI1- É, com relação à dificuldade de implantar o projeto a gente sente um pouco de **resistência do professor** porque a principio ele acha que **vai ser muito trabalhoso**, que não vai dar tanto resultado [...].

PGI3- A preocupação com **o excesso de trabalho, ou seja, com mais trabalho do que ele já tem com o componente curricular dele**. [...], por exemplo, [...] tem um grupo de meninos trabalhando cultura de hortifrutigranjeiros orgânicos, então, eles marcaram uma visita na

EMBRAPA, o único dia que eles encontraram pra ir na visita da EMBRAPA era o dia de folga, da coordenação do professor à tarde. O professor tem que se disponibilizar a ir lá. [...] **Dá mais trabalho.** Então, assim, **tá abdicando da folga dele** pra ir lá acompanhar um grupo, e vai ser à tarde toda. [...] Então, não tem folga, né? Sob esse aspecto, às vezes, isso preocupa um pouco os professores. [...] Então, **a maior dificuldade é essa, a preocupação que o professor tem com o excesso de trabalho que ele vai ter, além daquilo que ele já tem com o componente curricular dele.** Isso é nítido, é bem perceptível mesmo.

PGI2- [...] porque principalmente a gente que lida com crianças menores, **num tem como você falar de meio ambiente simplesmente falando, cê tem que ter coisas palpáveis, cê tem que, então, o que que cê faz? Você vai encher sua sala de lixo, entre aspas, né, cê vai ter que, vai ter um trabalho realmente maior porque a turma não vai tá sentadinha olhando pra nunca do outro, né, então realmente envolve mais trabalho mesmo [...].**

PNPG2 – Eu acho que em determinadas escolas que eu vejo, [...] é que o grupo acha que qualquer coisa que vai fazer **vai dar trabalho e então não quer.** Então existe também por parte de **alguns professores essa resistência** do envolvimento. **É muito cômodo eu ficar lá dentro da minha sala fazendo o que eu quero e ninguém fica sabendo,** então pronto, é muito cômodo, e aí você partir pro projeto, “*Ah não, num quero*”, eu acho que também existe isso.

A alegação de que os professores não se engajam nos projetos de EA pelo excesso de conteúdo a vencer, representando, assim, mais um trabalho para o docente, corrobora com as impressões, já presentes neste capítulo, nas quais se evidencia a indisposição (ou despreparo) de alguns professores para um trabalho inter ou transdisciplinar.

PGI2- [...] segundo porque a gente realmente tem uma **gama muito grande de conteúdos pra vencer,** e aí você pensa: “*Não, eu vou acrescentar mais um, vai ser mais um trabalho*” Eu acredito que mais por conta dessas questões mesmo, dessas dificuldades. [...] Trabalho. Elas sempre dizendo: “**Vai aumentar meu trabalho, vai aumentar meu trabalho, eu não vou conseguir fazer, eu não vou conseguir vencer os conteúdos.** [...] Então, a alegação maior delas no início pra não se envolver foi realmente essa questão do trabalho.

PPI1- **Tem conteúdo demais pra trabalhar,** pensam assim, né? “*Tenho conteúdo demais pra trabalhar e ainda vou falar disso.*” Não, isso tá dentro do seu conteúdo, só é adaptar. Tudo chega nisso.

PNPR1- Nós educadores, a gente esquece de valorizar isso e, hoje em dia, é uma coisa necessária, de vida prática, né? **Aí a gente fica tão apavorado: “Vamos alfabetizar, tem que alfabetizar, aquele tá no PS, outro tá no S...”** É uma coisa doida [...].

5.4.6- A falta de apoio: “Não pode ficar tudo na mão do professor porque ele não dá conta”

Quando se pensa em projeto de escola, pressupõe-se que se tenha uma ação coletiva. Diante do que já observamos nas falas dos professores, há uma grande

dificuldade em cumprir o que se planeja dentro de sala de aula, pois, demonstram sofrer com os problemas sociais das comunidades, com as condições de trabalho, com o volume de conteúdos curriculares previstos, entre outras.

Muitos professores consideram, então, os projetos de EA como um trabalho a mais e, portanto, uma sobrecarga que comprometeria o cumprimento de todas as suas responsabilidades. Os entrevistados manifestam, assim, a necessidade de apoio para que seja possível desenvolver estas atividades ou projetos fora do âmbito individual ou de sua sala de aula. Para os professores PPI3 e PDR2, é necessário apoio, por exemplo, quanto à articulação dos projetos.

PPI3- Eu posso até articular a minha prática pessoal em sala de aula, mas, **eu não tenho como articular a prática dos outros**. Então, pra, pra haver unidade e pra ver esse elo, onde todos estarão fazendo, não coisas iguais porque ninguém é igual e a diversidade enriquece muito o trabalho, mas, todos antenados, ligados e articulados com a proposta única da escola, **tem que ter essa pessoa que faz e essa pessoa que faz é uma pessoa que não está em sala**, necessariamente é **alguém que não está em sala**.

PNPR2- Eu vejo como dificuldade aí, resumindo, o direcionamento do projeto mesmo, a coordenação, **alguém que sente, que organize junto com os professores e que tome a frente**, busque, busque locais pra visita, locais, material. Porque fazer e você ficar ali, **aí você além de ter que se virar na sala e ainda correr atrás de tudo pra trabalhar o projeto é complicado**, né, **tem que ter essa pessoa que dê esse suporte, sem esse suporte as dificuldades surgem e você acaba parando no meio do caminho** e manda o projeto praquela lugar e vai cuidar do ler e escrever que é o que você precisa. Então, eu acho que tem que ter essa pessoa, que seja coordenador, supervisor ou o diretor, **alguém da escola, fora de sala** que possa estar fazendo esse trabalho.

De acordo com as professoras PPI1 e PGI2, faltam apoio institucional e parceiros que contribuam para a viabilidade dos projetos. Os entrevistados PPI3 e PGI3 reforçam a necessidade desse apoio institucional, deixando claro que quando o professor regente assume o que seria de responsabilidade de outras instâncias, o trabalho fica comprometido.

PPI1- Eu fiz parcerias, mas, **não era ninguém ligado à Secretaria de Educação. Consegui parcerias com pessoas de fora**. [...] Não, assim, de outro órgão da Secretaria de Educação ou do governo. Porque, inclusive, naquela época, tinham os parceiros da escola. **Fui atrás dos parceiros da escola, também não obtive a mínima resposta**.

PGI2- Eu acredito que **a gente num tem praticamente apoio nenhum** nesse sentido, a gente tem, lógico, uma gama de informações muito grande, que aliás, também não é tão antigo assim, é de um tempo pra cá que se começou a despertar realmente pra essa questão, mas a gente esbarra num bocado de coisa, **a gente não tem apoio nenhum**, então assim, (risos) é muito assim: *“Vamos enfiar a cara e vamos fazer, e vamos fazer do nada praticamente.”* Entendeu? Não se tem apoio, lógico que isso não justifica a posição de: *“Eu vou cruzar os braços porque eu não tenho apoio.”*

PGI3- [...] é com relação a algumas **experiências ruins que nós tivemos**, por exemplo: em feiras de ciências organizadas pelo DF, [...] e aí começam os problemas. Como assim problemas? Por exemplo: [...] tava indo muito bem, muito bacana, aquela coisa toda, aí marcaram pra apresentar num estande na feira de ciência, acho que foi em 2008, aí mandaram o transporte. Tinha que tá lá às 8, o transporte chegou aqui às 9, pra levar o material, essas coisas todas. Tinha que tá de volta às 7, foram chegar aqui 11 horas da noite. Os meninos não receberam lanche, não tinha estrutura, tinha que levar pelo menos dez alunos. **Então, tudo isso, assim, foi muito chato, muito, e aí afastou um pouco o grupo que tava acostumado a participar desses projetos** que culminavam nessas apresentações, afastou um pouco. [...] Porque rememoram alguns problemas que tiveram em anos anteriores. [...] **Logística. Só isso, é logística.** [...] Então, assim, essas questões de logística é que, às vezes, são muito mal planejadas e **desestimula pro ano seguinte o desenvolvimento do projeto.**

PPI3- Sentirem esse **apoio logístico, esse apoio material, esse apoio organizacional, porque não pode ficar tudo na mão do professor que ele não dá conta.** Ele já tem uma sala de aula com 30 meninos gritando no juízo dele, pra ele dá conta daquilo ali, de aprendizagem, etc. e tal. **Tem algumas coisas que não são da instância da sala de aula,** eu acho que cada um tem que fazer a sua instância, seu papel. **Eu na minha instância faço o meu papel, você faz o seu, o diretor da regional faz a dele, o secretário de educação faz a dele,** entendeu? Cada um fazendo o seu papel a coisa funciona, aí sai da teoria, sabe, essa coisa romântica, bonitinha, tal. **Mas, fazer acontecer.**

5.4.7- A formação docente: “É o ‘como’, né? Como sair da teoria pra prática”

O depoimento da professora PNPG3 se encaixa na reflexão feita pela professora PGI2, quando afirma que a falta de conhecimento da temática ambiental gera medo e insegurança entre os professores, constituindo-se numa barreira para a sua atuação.

PGI2- Eu acho que é a própria questão do professor, **a própria barreira que o professor tem com ele mesmo por falta de conhecimento, falta de conscientização também da necessidade disso**, de ver que isso não é uma perda de tempo, pelo contrário, né? Então, acho que muito o que acontece nesse sentido é muito mais **eu, enquanto professor, enquanto pessoa, por falta de conhecimento**, do que realmente qualquer outra questão, em termos de trabalho. [...] Então, às vezes a gente se restringe muito, **primeiro que a gente não tem conhecimento suficiente pra isso**, não que eles tenham o máximo, mas eles têm uma busca maior por essa questão do que a gente. Então, o quê que acontece? **Quando você se abre pra receber outras pessoas, que têm outro nível de conhecimento, que têm outros interesses, então, eu acho que fica mais fácil** você colocar essa questão, então, foi muito importante a Escola da Natureza.

PNPG3- Eu não sei, gente, mexer com nada, eu não sei diferenciar um... Pois é, “*Olha lá, vê as ferramentas que estão prestando e vê as que não estão pra gente fazer. Você com os meninos vai lá e faz a horta*” Eu, “*Tá bom, como?*”. **Aí procuraram uma apostila na internet e me deram: “Estuda isso aqui pra você...” “Gente eu não sei mexer com isso, tem alguém que possa me ajudar?”** Aí eu fui à professora de Ciências: “*Olha, se for no dia tal pode, mas nos outros dias eu não posso.*”, aí eu “**Gente como é que eu vou fazer? Eu não dou conta, eu sou de Português.**”

O professor PGI3 faz uma vinculação direta entre a formação e o engajamento dos professores em EA.

PGI3-. Então, **essa formação** ligada à educação, no tema de educação e educação ambiental **tem feito diferença na execução do projeto aqui, porque são os professores mais engajados na execução**. São os que puxam, são os que trazem novas ideias, são os que propõem parcerias entre componentes curriculares, então, eles fazem uma diferença *danada*. [...] **O conhecimento sobre educação ambiental tem que ser buscado, ninguém pode ficar à margem mais disso**. [...] Não dá mais pro cara de filosofia ficar alheio. **Engajamento mesmo**, saber o que que é, pra que que serve, pra onde vai, quais os novos rumos, novas práticas, práticas erradas, né, pra gente conseguir mudar alguma coisa e tem que ser rápido, porque tá passando muito rápido o tempo.

No entanto, alguns professores não veem a EA como área prioritária que justifique a procura por uma formação. Dentre os fatores que contribuem para esta postura, de acordo com as falas dos entrevistados, estão:

- a) A formação em EA não seria vista como algo que possa trazer benefícios pessoais ou profissionais que justificasse a sua procura. O docente direciona, então, sua atenção para outras áreas de interesse. É uma postura reforçada pelo próprio sistema de ensino DF, pois, vincula a formação em determinadas áreas a vantagens monetárias ou a privilégios de atuação:

PPI3- [...] essas pessoas começam a investir nisso, porque se pra eu me manter alfabetizadora, que é um valor de R\$240,00 a mais, porque no nosso salário R\$240,00 a mais ou a menos faz diferença. Então, **se pra eu ter esses R\$240,00 a mais eu tenho que ter mais cursos em alfabetização, então, eu vou fazer mais em alfabetização**. Quer dizer, **a própria lei gerou esse problema**. “Ah, quem vai alfabetizar vai ganhar mais?” Eu tô preferindo esses cursos. **Quem tiver mais cursos de alfabetização tem mais pontos pra escolher o horário e a turma**. Pra quem é regente, [...] **isso tem um peso muito grande**. Porque eu ficar 365 dias da minha vida fazendo um trabalho, numa turma que eu num gosto, que eu não me identifico, é complicado. **Então, as pessoas fazem isso, se movimentam de acordo com..., é o jogo que tá lá, é o xadrez que tá**. Eu tô dançando a música que me colocaram e isso é complicado.

PPI2- **Tem que ter uma vantagem pra ele, entendeu? Não só o salário, pode ser uma vantagem**, por exemplo, assim, como eu tô te falando, na hora de escolher a turma, **quem tem aquele curso vai escolher a turma antes daquele**, vai ter prioridade pra escolher as turmas lá que ele quer dar aula, entendeu? Que todo início de ano cê sabe como é, né? Então, aí eu acho que são coisas, assim, **tem que mexer com alguma coisa pessoal dele, alguma vantagem pro professor, ele tem que ver naquilo uma vantagem**.

PNPR2- [...] e todos esses anos da educação infantil **eu tentei fazer o curso da EAPE para a educação infantil**. [...] **alguns eu fiz só pra poder**

contar ponto na pontuação, que não eram temas que me interessavam, outros não, eu fiz já pra aproveitar, nova ortografia, assim, de temas, né, pra tentar buscar.

- b) O professor daria prioridade à formação que o auxilie diretamente nos problemas latentes em sua atuação em sala de aula, principalmente no que se refere aos conteúdos considerados principais, com maior cobrança de resultados:

PNPR1- Eu agora, o **que me preocupa demais é essa questão da alfabetização, até porque eu tô no BIA**, desde que eu vim trabalhar aqui, e [...] tô realmente muito preocupada com a criança de hoje, essas dificuldades que eles têm que a gente não está dando conta em termos de ler, entender o que ler, tá um negócio muito difícil.

PPI2- Como eu falei, não é uma área de interesse deles, não é uma preferência: *“Eu vou fazer um curso na área de EA.”* Não é a preferência deles. **Se tiver um curso de letramento pra você ensinar o menino a escrever, ele tá com dificuldade em produção de texto, ter um curso de produção de texto e um curso de educação ambiental, eu num tenho nem dúvida do que que eles vão escolher**, pelo menos, a minha realidade é essa. **É óbvio que eles vão escolher a questão do letramento.** Se eles tão com dificuldade em matemática em tal coisa lá em matemática, se tiver um curso voltado pro professor pra aquela questão da matemática e educação ambiental, **eles vão escolher a questão da matemática lá, o curso que resolva o problema deles [...].**

- c) Alguns professores não acreditariam na eficácia dos cursos de EA para mudar a realidade das práticas nas escolas. A entrevistada PPI2 atribui o bom aproveitamento dos cursos com temas ambientais aos valores pessoais de alguns professores:

PPI2- [...] **não acho** que seria, né, pra prática mesmo do dia a dia, algo essencial, assim, que **iria mudar a realidade prática da educação ambiental na escola, não.** Até porque na minha escola teve curso. [...] E, assim, um ou outro que mais tarde foram me ajudar no projeto e que realmente, porque gostavam [...] **Quando você vai analisar, é uma coisa que ele traz, também, de infância. A família cresceu na roça, não sei o que. Aqueles professores que não tinham aquilo como valor, como princípio, [...] achavam aquilo um saco e não viam a hora daquele curso acabar.**

- d) A não necessidade de agregar mais conhecimentos ao que já se tem seria o argumento de alguns professores. A professora PNPR1, não vê a necessidade de buscar formação na área ambiental. Na percepção do entrevistado PGI3, há professores acomodados que não veem a necessidade de formação, destacando que esta é uma postura mais comum entre os professores com mais tempo de atuação:

PNPR1- Porque na verdade qual o objetivo da educação ambiental? É conscientizar de **não destruir, de cuidar**, né? Que o ser humano chegou a um ponto que o negócio tá... Se a gente não frear agora vai **ser o final do mundo**. É isso que é educação ambiental, né? Então, como podemos fazer? Aí, é como você falou, **vem lá de pequenininho**, o fato de você **selecionar o lixinho, de manter o ambiente limpo, de não destruir a planta, acabar com o papel, porque aí vai mais árvore, essas coisas**, nessas pequenas coisas, né? **Mas, num sinto essa necessidade de procurar curso.**

PGI3- A gente percebe que tem, assim, professores que têm um certo perfil pra tá sempre buscando alguma formação e **outros professores que estão sempre acomodados**, né? E aí, eu posso dizer claramente que os **professores que já têm algum tempo de casa, algum tempo de Secretaria de Educação**, talvez aí, há mais de 15, 16 anos de Secretaria de Educação, não digo nem dessa escola, **esses são os mais acomodados, então, acham que não precisam mais buscar formação alguma**. [...] Então, às vezes, o professor que é um pouco mais antigo ele tá meio preso a algumas práticas mais antigas e acha que esse tipo de atitude, **esse tipo de formação não vai fazer efeito lá na sala de aula**. [...] *“Não, meu conhecimento tá bom, isso aqui é o que eu preciso, eu não preciso de mais nada.”* [...] Aí **o engajamento dos professores mais novos, mais recentes na rede é muito maior.**

A distância dos locais onde são oferecidos os cursos seria uma dificuldade para a sua realização. No entanto, na opinião de alguns professores, em alguns casos, este argumento seria uma justificativa infundada.

PNPR2- Então, **é muito complicado**. E quando tem alguma coisa relacionada, **é só aqui na EAPE do Plano, pra gente que busca filho em escola, tem horário, impossível**. Como é que eu vou sair daqui cinco horas se cinco e vinte eu tenho que tá na escola pra pegar a criança?

PGI3- O que a gente percebe, em conversas mais informais, é **principalmente com relação à distância dos pólos onde são oferecidos os cursos**, né, por exemplo, a maioria deles agora é na EAPE, então, como [...] fica bastante distante do Plano Piloto, tem essas coisas todas. **Você percebe que, às vezes, a distância é usada como desculpa pra você não se mobilizar**, porque uma vez por semana na sua coordenação você ir lá, eu não sei que tão complicado é isso, né?

PPI2- [...] e foi um curso que teve dentro da escola, [...] **o encontro era dentro da escola e ainda assim havia reclamação**. Gente, **se falar que o curso é fora da escola eles reclamam** de deslocamento, eles **acham ruim**. **E o curso foi dentro da escola, eles também acharam ruim, né, porque é um tema que a maioria deles não achava importante.**

Avaliando as suas experiências de formação com temas ambientais, alguns professores relatam que sentem dificuldades de aplicação na prática o que se propõe teoricamente.

PNPG4 – [...] você vai ao curso e tem gente de todas as áreas querendo aprender, querendo colocar em prática. E o que me deixa triste é a fala do professor né, **porque lá no curso é tudo muito bonito, tudo é prático, tudo funciona, mas quando você leva pra sua escola não acontece, sabe?** Você sai de lá tão animada, porque assim: *“Vocês vão fazer isso...”*

“É um projeto piloto...” Então você tá numa sala de dez adultos, tá: “E quarenta jovens, como é que vai fazer?”, “Ah não, não vamos pensar nisso agora, calma.” Aí cê demora assim, pra fazer um projeto, uma hora e meia... “Não, mas eu só tenho quarenta minutos.” **É o “como”, né? Como você sair da teoria pra prática.**

PNPG5 – E aí pensar em formação continuada e dizer o que falha, o que é pior, é que quanto mais conhecimento mais você sofre, não tenho nenhuma dúvida disso (concordância dos demais). **Você se depara com o conhecimento e aí então você vai para as práticas, e aí então você vê que as questões institucionais, as questões estruturais batem de frente** com esses ideais que nós temos.

PNPR2- Coloca: “Olha, que tá acontecendo isso porque nananan... camada de ozônio num sei o que, bababa..., e congresso de num sei aonde e num sei o que... Agenda 21 nananan...” Coisas que, sabe? **Eu queria ver assim, um curso, claro, que tivesse a teoria, mas, que falasse: “O que que a gente pode tá fazendo.”** [...] enquanto professor das crianças: **“O que que pode tá sendo feito?”** Nessas pequenas ações, eu acho que faltou muito isso, né?

PGI3- **Não só o conhecimento teórico que vai ser discutido ali, mas, práticas que possam se aplicadas aqui dentro da escola.** Não digo nem na sala de aula, mas, práticas, **ações práticas que possam ser executadas aqui dentro da escola, né?** [...] Então, o que que eu quero? **Óbvio, um embasamento teórico, mas, sugestões práticas.**

Nesta perspectiva, os professores são enfáticos em defender cursos menos teóricos e mais voltados para a prática.

PGI2- **Eu acho que são cursos mais práticos em vez de ficar muito em teoria.** Porque, por exemplo, eu já tive a oportunidade de começar um curso na área ambiental, mas eu mesma fui uma das que... Por quê? Fica muito na teoria [...]. Realmente, pra mim, pelo menos, o que eu vejo de reclamação delas é essa questão do, de muito, muito, muita teoria, muita, sabe? **Muito distante da realidade, aí cê acaba: “Tá,(risos) legal, fiz o curso, me formei e...?”**

PNPG1- Às vezes, você tá lá num objetivo até bonito, bacana, interessante, mas, **como é que vai colocar aquilo em prática?** Entende? **Falta aquela questão do “como”.** Isso eu sinto meio vago ainda, não sei se é a minha falta de conhecimento ou se de fato realmente os profissionais da área também sentem.

PGI3- **Quando fica muito teórico e aí é muito ruim, às vezes, alguns cursos eu participei e desisti mesmo, a gente chegava lá o cara dava a ementa do curso, o professor falava: “Hoje a gente vai discutir essa apostila, na semana que vem essa, na outra semana...” “Uai, só vamos ler e discutir apostila? Quer dizer, muito teórico. Tô fora. Abria mão mesmo. [...] Eu não gosto e acho que meu aluno também não gosta.**

PPI3- Então, assim, são coisas simples, são atitudes simples e que funcionam, que são reais, né? [...].Então, são essas coisas que eu acho que poderiam chegar, porque, às vezes, **um curso mega teórico, com trezentas apostilas, o PhD de Harvard, que disse isso e aquilo não chega, não chega no meu real, a gente precisa de coisas pra mudar a realidade [...].**

Outro fator a ser analisado quanto à formação diz respeito ao que se tem

como fonte de informação. A mídia é apontada, por alguns entrevistados, como um veículo importante para a discussão ambiental e que contribui para a conscientização das pessoas.

PPI1- **Se tem uma enchente na televisão, se tem um terremoto, [...] A gente, eu aproveito na minha sala e os alunos eles ficam espertíssimos, eles sabem tudo, porque eles passam a pesquisar. Ajuda, ajuda.** [...] teve aquele monte de enchente em São Paulo, eu comecei a questionar com eles a questão do lixo, né, porque vai entupindo bueiro, entupindo bueiro e depois não comporta mais e aí [...].

PPI3- Num tem mais que tratar o meio, falar sobre meio ambiente como algo muito novo, porque não é. **As pessoas tão vendo na televisão todo dia, a gente tá ouvindo o tempo todo,** a gente já teve tempo pra amadurecer tudo isso.

PGI1- Porque a cada dia **a gente vê aí na mídia,** né, assim, situações de risco que tem acontecido e nós como educadores temos que dar a nossa contribuição pra que a qualidade de vida melhore, então, essa questão das enchentes, né, que foram, assim, seríssimas, assim, desastres ecológicos, né, que têm acontecido em rios, em países, né? **Cada coisa que, assim, vai aparecendo na mídia, a gente pede pra trabalhar e à medida que eles vão pesquisando vão criando essa consciência** vão se [...] assim, além de se mobilizar vão se sensibilizando com a situação.

PGI2- Eu acho que realmente o que contribui, o que tem contribuído é a questão da... Como é que eu posso dizer? **Até da própria mídia mesmo, veiculando essas questões e chamando a atenção da gente:** “*Gente, olha, tá acontecendo, tá aí, ninguém tá acordando.*” Entendeu? Eu acho que muito isso e quando você começa a perceber que realmente isso tá interferindo na sua vida, por exemplo, essa questão da mudança do clima, todas essas questões, esses terremotos, essas coisas todas que estão acontecendo, acho que tudo isso mobiliza as pessoas, as pessoas pensam: “*Peraí, o que que tá acontecendo?*” **Porque na minha época, quando eu era criança não se ouvia falar isso.** [...] Então, **eu acho que isso tá levando as pessoas a pensarem.**

PNPG3 – **Eu ainda não fiz nenhum curso na área de educação ambiental,** gostaria de fazer também pra entender melhor. E assim, um ponto que me deixa triste, **não fazendo o curso, mas vendo pela televisão,** não sei se vocês viram a reportagem do [...] há pouco tempo, passou até o lixo aqui de Brasília também, [...] Eu acho que isso é muito importante.

No entanto, depositar uma superlativa importância da mídia para a educação pode suscitar uma falsa sensação de que suas abordagens bastam à discussão das questões ambientais em sala de aula. Como se pode observar, a professora PNPR1 aparenta se satisfazer com o que é veiculado na mídia e não se sente instigada a procurar uma formação para o aprofundamento do tema.

PNPR1- Engraçado, **eu acho que nem tem tanta necessidade de curso,** assim, eu acho que tem necessidade, assim, de falar com os alunos, discutir o mundo, o que tá acontecendo. **Num acho que seja uma disciplina que necessite um curso** [...] é bom, talvez fosse bom que oriente de que maneira fazer, lógico. Vai dar mais uma didática, né, de atitude. Mas, é um tema tão rico, tão, que tá lá fora, no dia a dia, **todo dia você liga a**

televisão: Queimada num sei aonde, alagou em Minas Gerais e onda, tsunamy, e furacão num sei aonde, então, a gente tinha é que aprender [...] Eu, eu sinto, eu gosto, eu acho um tema super interessante e muito atual, né, e necessário de ser trabalhado, hoje, né, **com essas condições todas que a gente tem visto diariamente na televisão**, tem que trabalhar realmente, é necessário.

Incitados a apontar fatores positivos ou estimulantes à formação docente na temática ambiental, os entrevistados tocaram em um aspecto, já apresentado neste estudo, que diz respeito à figura do professor: Sua postura e suas ações devem ser condizentes com o que ensina.

PPI2- [...] uma das coisas que me deixa triste é quando eu vejo, por exemplo, que o professor ele tá lá, ele, às vezes, é **até um bom professor, mas, que não põe em prática aquilo**, entendeu? Que tudo aquilo que ele fala, é uma questão de sensibilidade mesmo, é difícil. [...] E, agora, assim, o professor que vai trabalhar a questão, também, uma questão de meio ambiente, ele tem que ser um professor que [...] **tenha realmente amor pra falar e que na prática ela consiga passar aquilo que ela falou**, entendeu? Porque a educação ambiental ela envolve muito essa questão, eu vejo assim, **do amor com o próximo, com o meio ambiente que a gente vive, entendeu? E aí eu não tô falando meio ambiente só a natureza**, a sua casa você tem que cuidar, a sua escola você tem que cuidar, é o seu meio ambiente ali, né, então, é uma coisa assim, **que tem que ser trabalhado por alguém que realmente tenha muito amor por essa área** [...].

PPI3- **Pra educar alguém é preciso educar a si mesmo**, é preciso que eu entenda isso. **Eu não convenço ninguém daquilo que eu não acredito**, começa daí. [...] É postura mesmo, é educação, mas, é uma coisa individual.

Pensar a formação em EA que tenha ênfase na questão dos valores é percebido como algo que vai ao encontro dos interesses do professor, no sentido de minimizar as dificuldades em sala de aula.

PPI2- É uma coisa que **os professores sempre pedem**, né, por conta da indisciplina dos meninos, do que eles falam em sala de aula, de como que eles tratam os colegas, né, da maneira de como ele trata o professor. Esses **professores sempre pediram um projeto voltado pra os valores**, né? Os valores humanos, a questão de respeito.

PGI2- Então, a gente começou a trabalhar de outra forma, começamos primeiro com o ambiente interno. O que que seria o ambiente interno? Você mesmo enquanto pessoa. **Aí começamos a trabalhar, então, a questão dos valores, né, o primeiro projeto que a gente desenvolveu mais específico nessa área foi sobre gentileza**.

PNPR3- Então, **a gente trabalha com um projeto de valores justamente por conta da clientela que a gente atende**. Aí, por exemplo, vou trabalhar nessa escola, **o que é necessário pra nossa escola é realmente esse projeto de valores**, né?

De acordo com as participantes PPI2 e PPI3, a busca por formação na área ambiental e o seu bom aproveitamento estão vinculados aos valores individuais do

docente.

PPI2- Então, o curso ele é bom, é como eu falei, [...] **vai ter um aproveitamento principalmente pra aqueles que tão envolvidos com isso, que tem aquilo como valor, que trouxe desde criança.** Se não tem, num não vai mudar muita coisa não. Eu falo, assim, pelo que eu vejo na prática. **Vi professores, que fizeram o curso, uns adorando, outros odiando aquele momento,** uma tortura pra eles [...], depois que acabou o curso, que passou, eles esqueceram, passaram uma borracha e cabô. O curso pra eles e nada é a mesma coisa, porque não fala, não coloca em prática, não quer saber de se envolver com essas questões de meio ambiente, porque não acha prioridade. [...] Quem achava importante não era aquela pessoa que você via, assim, que era uma pessoa que tava buscando novos conhecimentos, **era uma pessoa que já tinha aquilo como princípio** e queria apenas, né, adicionar, aprimorar algo que já tinha como princípio na vida dele lá.

PPI3- [...] a formação continuada de meio ambiente, **a menos que ela tenha uma identificação muito pessoal, uma história muito pessoal ligada a isso,** etc. Aí você tem, num universo de 50 professores, **você tem 2 ou 1 que tem esse olhar e que vai atrás,** que vai pra Escola da Natureza, né?

Pelos depoimentos de alguns professores, verifica-se a importância do trabalho desenvolvido na Escola da Natureza e a necessidade de ampliação da sua atuação na formação docente e no atendimento às escolas do DF.

PPI1- [...] o principal foi o de Ecopedagogia. [...] **Fundamental, com certeza! Você passa a analisar as coisas de outro ângulo,** você tem, você passa, **você muda.** [...] Então, se você não muda sua postura você não consegue passar isso pra outra pessoa. **Então, eu acho que pra mim foi fundamental fazer o curso pra essa mudança, pra eu ter outra visão e conseguir passar melhor isso pros alunos.**

PPI3- [...] **são 650 escolas e uma Escola da Natureza,** né, mas, vamos dizer assim, **um grupo como multiplicador,** aí eu me comprometo com isso, [...] tenho esse projeto "x" que é de educação ambiental, eu levo pra escola, não o projeto pronto, que nunca funciona levar pronto, mas, eu levo a ideia, eu lanço a ideia, e vejo o que que eu faço com essa ideia com aquele grupo. **Considerando a diversidade dos grupos que é absurda, mas, alguns grupos essa sementinha vai frutificar, vai brotar** e etc. e tal. [...] Então, é isso que eu acho bacana, que eu acho que poderia acontecer.

PGI1- [...] Nós temos uma Escola da Natureza no parque da cidade, mas, **eu acho que uma Escola da Natureza ela é pouco pra atender 600 escolas no Distrito Federal,** [...] se cada escola resolver fazer uma visita por dia à Escola da Natureza não dá pra contemplar todas as escolas.

PGI2- [...] nós **temos uma grande parceria da Escola da Natureza** [...] ela começou a desenvolver um trabalho com os professores primeiro aqui, a gente abriu as portas e ela veio fazer esse trabalho, [...] então, eu acredito que tudo isso faz com que o professor se envolva. [...] **essa parceria com a Escola da Natureza, que eu acho muito importante, acho que é um começo e que foi o que realmente levou a gente a dar continuidade a esse trabalho,** né?

PGI3- [...] já tava na Secretaria, né, e me interessava muito por isso. Fiz um **curso na Escola da Natureza** também de aperfeiçoamento, então, achei que **foi bastante produtivo,** [...] Teve essa parte teórica e teve oficinas, a

gente foi pra campo. O mesmo aconteceu com outra atividade que nós fizemos lá no Parque Nacional de Brasília, também foi bem bacana, **a parte teórica, depois a gente foi pra campo, ver as coisas e isso motiva, realmente é muito bom**, bem diferente do que ficar sentado.

É possível verificar, nas falas de alguns professores propositores, um olhar mais crítico, um olhar mais amplo no que se refere à EA. Elas fazem referências à afetividade, ao acolhimento amoroso do outro, como forma envolvê-lo nas atividades.

Estas professoras acreditam que os valores pessoais são decisivos para busca de formação na temática ambiental, no entanto, a partir desta formação há uma ênfase, na sua atuação, a aspectos que normalmente são negligenciados. Estas professoras vinculam, por exemplo, a EA com o respeito ao próximo e à compreensão humana.

PPI2- [...] você cria aquela ligação, **aquele vínculo afetivo**, aquele distanciamento some, então, muitas vezes, são meninos que não querem saber de nada, que não se identificam com professor nenhum, que não quer, mas, é uma coisa que incomoda a eles, **e eles sabem que você compartilha do mesmo sentimento que eles, eles já mudam sua**, a postura que eles têm em relação a você. [...] Por quê? Porque houve aquela identificação. [...] e tinha um outro professor que ele fez um viveiro, [...]. **A postura desse professor também era diferente (risos), ele muito, assim, muito tranquilo, ele era menos rígido, conversava mais com os alunos, ele [...]** Eu fui lá, plantei junto com eles umas mudas e tudo, então, **eu via aquele envolvimento dos alunos**, eles tavam lá, **era todo mundo igual**, né?

PPI3- [...] eu acredito muito na **pedagogia do afeto**, né, acredito muito nessa coisa de que o cérebro, **a resposta primeira é afetiva**, então, **você tem que saber chegar**. Se você não souber chegar você não conseguir fazer nada com esse grupo, né? Cada um vai cumprir seu horário, vai assinar sua folha de ponto e cabô o assunto. Mas, você tem que ter o jogo de cintura, você tem que ter a psicologia e a maleabilidade para **acolher**. E olha que tem pessoas difícilímas, sem nenhum exagero. **Mas, quando você consegue compreender aquela postura**, né, arisca, hostil e tal, **e acolhe**, porque todo mundo tem, **todo mundo quer ser aceito**, a grande verdade é essa, **todo mundo quer ser amado** [...] a grande verdade é essa: **Tudo que as pessoas querem é ser amadas**. Então, se você consegue chegar, aí pronto. Aí você tira dele tudo, porque o professor [...]

Os resultados apresentados neste capítulo podem ser elucidativos quanto às dificuldades de engajamento docente nas atividades de EA em escolas públicas do DF. Os vários aspectos trazidos à tona foram objetos de análise e de fundamentação para a discussão a seguir.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO

Este capítulo se apresenta com uma única seção, na tentativa de uma melhor discussão, considerando que as categorias elencadas nos resultados não se manifestam de forma isolada ou em uma ordem estabelecida. A recursividade dos elementos que emergem a cada categoria tratada não se harmoniza com uma discussão compartimentada, no entanto, há o esforço para que estas categorias sejam reconhecidas e contextualizadas. A discussão se inicia a partir das categorias que denotam as percepções docentes na sua atuação efetiva.

6.1- Uma possibilidade interpretativa

De acordo com os resultados da pesquisa, **a prerrogativa transversal da EA** não é contemplada nas escolas e, pelo contrário, gera uma discussão que põe em dúvida a sua eficácia, considerando que os professores não veem resultados concretos nesta perspectiva. O debate central, calcado em torno da sua continuidade ou não, demonstra a dificuldade de os professores romperem com a tradição disciplinar, ainda presente em toda a estrutura de ensino, da educação básica à universidade.

Nesse sentido, o fato de a EA não possuir uma “gaveta” ou “caixinha” como as demais disciplinas, cria uma situação em que não é assumida pelas diversas áreas do conhecimento coletivamente, alojando-se comumente, de forma fragmentada, em algumas disciplinas específicas. Algo como o registrado nas falas dos professores, quando apontaram o cuidado com as salas de aula individuais (sala ambiente) e o descompromisso com a sala dos professores (coletiva).

Carvalho (2008) aponta o desafio da EA nas escolas em detrimento dessa perspectiva de rompimento com as tradicionais práticas de ensino, baseadas no modelo disciplinar e fragmentador do conhecimento. Este caminho inter ou transdisciplinar, como a autora pondera, exige uma revisão estrutural da própria instituição escolar no seu cotidiano.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA - Lei 9795/99, Art. 8º) sugere a incorporação da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos

diferentes níveis e modalidades de ensino. Os PCN reforçam essa orientação, sinalizando o encontro de dificuldades no desenvolvimento das atividades, mas, apontando a necessidade de superação da visão fragmentada do conhecimento:

Para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada profissional de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige. A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo o tipo de dificuldades, encontrarem elos para desenvolver um trabalho conjunto. Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por meio de uma estruturação institucional da escola, ou da organização curricular, mas requer, necessariamente, a procura da superação da visão fragmentada do conhecimento pelos professores especialistas. (BRASIL, 1998, p. 193)

Pelos resultados da investigação, no entanto, constata-se que as tentativas curriculares de ruptura com a visão fragmentada do conhecimento centralizam as responsabilidades de aplicação no docente, unilateralmente. Propõe-se uma transversalidade que não está presente na estrutura do próprio sistema de ensino e nem está efetivamente presente na sua formação.

Esta ausência pode ser visualizada pelo discurso dos professores que atribuem o não trabalho efetivo da temática ambiental por não haver uma cobrança nesse sentido. Vê-se que a grande preocupação está no cumprimento dos conteúdos chamados obrigatórios pelos docentes, possivelmente porque eles estão contemplados nos instrumentos de avaliação do sistema de ensino.

A despeito de defenderem que os projetos de EA não podem ser algo imposto, sem a construção coletiva, muitas falas dos professores apontam a **cobrança como uma forma de se conseguir o efetivo trabalho do tema**. O meio ambiente, apesar de algumas defesas equivocadas de sua inserção no currículo, é um tema que consta nas orientações dos PCN, ou seja, já é curricular, diferenciando-se, sim, pela sua prerrogativa transversal, juntamente com outros temas como ética, orientação sexual, pluralidade racial e saúde. Tem-se a impressão, assim, de que não há mecanismos ou instrumentos oriundos do sistema que façam com que o professor perceba essa obrigatoriedade do tema e, com isso, seja impelido a contemplá-lo na sua prática pedagógica.

Outra questão intrigante desta dificuldade de se romper com a fragmentação do conhecimento, mais especificamente com relação à EA, está na implementação de projetos nas instituições escolares. Ora, um tema que tem a prerrogativa

transversal, portanto, devendo perpassar pelas diversas disciplinas e, inevitavelmente, envolver o corpo docente como um todo, tem como um dos aspectos desfavoráveis apontados pelos entrevistados justamente **a questão das vaidades** individuais.

Esse é mais um sinal de que não há uma construção conjunta destes projetos e, principalmente, um envolvimento coletivo que inviabilize qualquer tentativa de vanglorio individual. Pelo relatado, essa é uma das variáveis que minam as boas relações interpessoais na escola. É um dado importante da pesquisa, pois, figurou como aspecto favorável ao engajamento exatamente o sentido contrário, a construção coletiva dos projetos de EA. O “desejo exagerado de atrair a admiração ou as homenagens dos outros” (BUENO, 1996, p.668), é um fenômeno tão forte que chega a ser, contraditoriamente, utilizado como estratégia de estímulo ao envolvimento dos professores.

Há outras questões que dizem respeito às **relações de poder e conflito** nas escolas, além da guerra de vaidades, que são recorrentes nos depoimentos dos entrevistados. Para seguir o raciocínio de um dos participantes, iniciamos a análise do **efeito cascata** que se instaura frente às posturas dos governantes em relação ao tema meio ambiente. Este aspecto, tocado por alguns professores, denota um descrédito em projetos educacionais, em detrimento de uma cultura da **descontinuidade** desses quando da alternância do poder, algo semelhante ao que ocorre em relação às políticas setoriais.

Como esclarece Foucault (1979), “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação [...], (é) acima de tudo uma relação de força.” (p. 175) Os professores demonstraram ter clareza dos efeitos das ações governamentais, nas suas diversas instâncias, sobre as ações realizadas no âmbito escolar. É um sinal, ainda, de que há uma inegável implicação ou conexão do exercício do poder que se dá em todas as instâncias políticas.

Não perceber a preocupação das camadas dirigentes da sociedade com o meio ambiente e, ainda, verificar a divergência entre interesses desses e os interesses dos professores e da comunidade com relação à educação, é mais um aspecto desfavorável ao engajamento docente. Os interesses pessoais se sobressaindo em relação aos interesses da educação, é um fenômeno citado,

também, como algo presente nas escolas, postura observada entre os próprios pares.

Este descontentamento (externo e interno) acirra os conflitos e dificultam a criação de um ambiente favorável a práticas pedagógicas coletivas. Há que se considerar, no entanto, que o conflito não se constitui em um problema em si, pois, como afirma Gadotti (2001), ele está na base de toda a pedagogia. Se dispor ao conflito, obviamente saindo da esfera pessoal de interesses, é uma postura própria do educador no que se refere ao seu engajamento, a despeito dos riscos e do ônus do seu envolvimento: “O educador é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo. (p. 30-31), como verificado nos testemunhos de alguns professores.

O conflito se apresenta como um entrave aos projetos de EA quando se engendra pelo interesse pessoal ou pela abdicação ao diálogo. Sequelas importantes desta falta de diálogo são identificáveis, neste estudo, pela revelação de duas formas diferentes de exercício do poder. A despeito da existência de uma hierarquia no sistema de ensino, todos exercem seu poder, independente de cargo ou função, visto que “o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder.” (FOUCAULT, 1979, p.160)

Uma delas se reveste de uma autoridade impositiva, presente fortemente em algumas falas de professores gestores. A justificativa para se acreditar na força do Estado, como providência eficaz para forçar o docente a trabalhar o tema meio ambiente, está na dificuldade de obter o seu envolvimento de forma voluntária. Percebe-se, neste caso, que estas defesas pela via impositiva de participação docente são fundamentadas em uma correta interpretação da necessária urgência em se ter a temática ambiental como prioridade nas práticas pedagógicas. No entanto, esta estratégia coercitiva pode desencadear uma ênfase à EA tradicional, sem o caráter crítico e reflexivo, próprios de uma construção voluntária e engajada.

Neste estudo, verificou-se que há o predomínio desta EA tradicional, com atividades nas escolas mais voltadas ao plantio de hortas, preservação ou reaproveitamento de recursos naturais, sem que sejam realizadas em concomitância com outras que viabilizem a contextualização da temática ambiental de uma forma crítica. Guimarães (2000, p. 30) pondera que estas ações são, em si, positivas, no

entanto, o que importa é, “no âmbito de uma pedagogia crítica, ter presente que toda prática pedagógica necessita explicitar as dimensões políticas, éticas e culturais.”

A via impositiva, de cima para baixo, certamente pode lograr êxito em colocar o tema meio ambiente na pauta pedagógica das escolas. No entanto, corre o risco de se limitar a uma disseminação de tarefas obrigatórias sem que estas se convertam em ações transformadoras na comunidade escolar.

Foucault entende que “para que uma determinada relação de forças possa não somente se manter, mas se acentuar, se estabilizar e ganhar terreno, é necessário que haja uma manobra.” (1979, p. 255) Nesse sentido, a outra forma de exercício de poder, identificada nas experiências relatadas, apresenta-se exatamente como uma manobra de resistência aos projetos que não são de interesse do docente, normalmente oriundos de processos não democráticos. Este aspecto, presente em vários depoimentos dos entrevistados, aproxima-se do que Ardoino nomeou de negatricidade, isto é, “a capacidade dos sujeitos fazerem abortar, por suas contraestratégias, as estratégias de que se sentem objetos”. (ARDOINO, 1998, p. 21 apud SOUZA, 2000, p. 3)

O que se observa claramente, nas entrevistas com os docentes, é uma forte rejeição às formas coercitivas de implementação de projetos, podendo suscitar um efeito contrário nas pretensões de se conseguir uma efetividade de certos trabalhos, pois, “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.” (FOUCAULT, 1979, p. 241)

Os docentes sinalizam que, a despeito de não aceitarem posturas impositivas com relação aos projetos de EA, esperam iniciativa e o direcionamento desses pelas equipes gestoras. Alguns professores responsabilizam diretamente as direções das escolas pelo insucesso dos projetos. Corroborando com este pensamento, há relatos em que se destaca o envolvimento das equipes gestoras nos projetos como fator decisivo para o alcance de resultados positivos. De acordo com o Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF, no seu artigo 8º, inciso I, diretor e vice-diretor devem ter, no seu perfil, dentre outras, características que possibilitem:

[...] articular, liderar e executar políticas educacionais, na qualidade de mediador entre essas e a proposta pedagógica e administrativa da

instituição educacional, elaborada em conjunto com a comunidade. (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 14)

A gestão escolar tem, assim, uma responsabilidade que requer preparo e habilidade nesta perspectiva. Ao mesmo tempo em que atitudes caracterizadoras de coerção são rechaçadas, há um chamamento a uma postura de liderança e acompanhamento das direções de escolas em relação aos projetos, visto que, como afirmado pelos próprios professores, “**se deixar solto não é trabalhado**”.

Mas, não é trabalhado por quê? Uma das justificativas seria que, de acordo com os entrevistados, **as condições de trabalho dificultam muito** a participação em projetos de EA. O que se enfrenta no **cotidiano escolar** é, de acordo com os relatos, um dos mais importantes aspectos desfavoráveis ao engajamento em projetos ou atividades, não só daqueles que abordam a temática ambiental, mas, de qualquer outra área. As dificuldades enfrentadas em sala de aula, no efetivo exercício da atividade docente, apontadas pelos professores participantes, são cruciais para a identificação dos aspectos desfavoráveis ao engajamento desses em projetos de EA, objetivo deste estudo.

Dentre outras dificuldades, uma se mostrou com destaque entre os professores da roda de conversa: O número excessivo de alunos em sala de aula, combinado com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE). De acordo com o art. 86 do Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF, inciso I, os alunos da Educação Especial devem ser enturmados em “classes comuns, prioritariamente, visando o desenvolvimento de suas habilidades e a inclusão no processo educacional”. (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 48) Esta inclusão não estaria acompanhada de um apoio adequado do sistema, sobrecarregando o trabalho do docente. Foram muitos os relatos em que se destacam, ainda, os problemas sociais enfrentados nas escolas.

Este aspecto abre um debate complexo no que se refere ao papel da escola na sociedade. Há uma clara transição ou reconfiguração entre o que se tem no imaginário efetivo em relação à instituição escola. A princípio, ela é lugar de transmissão de conhecimentos teóricos, onde o professor figura como o detentor deste conhecimento e que tem a mera função de transmiti-lo aos discentes. Uma referência à concepção bancária de educação, conceituada como opressora por Freire (2005), onde o educador “aparece como seu indiscutível agente, como o seu

real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (p. 65), e ao educador “não cabe nenhum outro papel que não o disciplinar a entrada do mundo dos educandos. O de ordenar o que já se faz espontaneamente”. (op. cit., p. 72).

A dimensão criadora desse imaginário, onde novas concepções de educação emergem, transformam o papel do educador e não o consideram mais como um mero transmissor, mas como um agente de uma educação problematizadora e libertadora. Esta concepção “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora”. (op. cit., p. 72)

Aparentemente, as concepções conservadoras de educação estariam superadas nos dias atuais, algo que pode ser vislumbrado pelos depoimentos dos próprios professores, nos quais apontam a escola como um local de aprendizagem e de troca de saberes, uma reciprocidade no aprender que vai ao encontro do pensamento freireano. (FREIRE, 1996a) Nota-se, ainda, pelo que consta no Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF, no seu capítulo II, Art. 4º, que trata dos fins e dos princípios das instituições educacionais, em que assegura ao aluno:

I- **o desenvolvimento integral do aluno**; II- a formação básica para o trabalho e **cidadania** e III- o aprimoramento do aluno como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, o **pensamento reflexivo e crítico**, e da criatividade. (DISTRITO FEDERAL, 2009, p. 13, grifo meu)

Mas, estas concepções conservadoras ainda se mostram presentes no atual sistema de ensino. A despeito de constar nos documentos oficiais, a formação cidadã ainda é um desafio para educação, bem como para o professor. A imaginação radical (criadora) se dá:

[...] numa relação de recepção/alteração com o que já tinha instituído. [...] apóia-se no ser-assim do sujeito como ser vivo, e encontra-se sempre [...] numa relação de recepção/alteração com o que já havia sido representado. (CASTORIADIS, 1982, p. 414)

Podemos vislumbrar, assim, que apesar de haver uma clara alteração de concepção educacional, muito do que ainda está instituído nas escolas impede que essas novas representações imaginárias se fortaleçam. Há ainda, resquícios de uma educação opressora, na medida em que não se dá ao docente condições de agir de

acordo com as novas necessidades e demandas dos educandos, minando seu papel de agente problematizador ou libertador.

Na prática, fala-se de uma escola formadora de cidadãos e, portanto, legitimando, dentre outros, o direito a condições mínimas de acesso a uma educação de qualidade. No entanto, transfere-se ao professor uma forte carga dos problemas sociais dos alunos, sem o apoio ou sem as condições necessárias para a sua atuação.

Vê-se que há uma configuração de novas demandas em relação ao papel da escola na sociedade. No entanto, há que se questionar o nível de absorção destas demandas direcionando o docente. Como pensar numa atuação dos professores, coerente com estas novas concepções libertadoras de educação, numa sala de aula numerosa e sem o devido suporte ao atendimento de alunos com necessidades especiais ou que estão em situação de risco?

O adoecimento e o cansaço oriundos desta demanda, materializada nas dificuldades cotidianas das escolas, vêm acompanhados de uma mágoa quando, a despeito do esforço dispensado, não há o reconhecimento da sociedade. Inconsciente de sua visão alienada e, portanto, autonomizada da instituição escola, essa própria sociedade questiona-se: **Que professores são esses? Que escolas são essas?**

A EA se insere neste debate pelo fato de ser uma via possível para retomada deste papel problematizador da educação, podendo atuar, portanto, como meio de **transformação no modo de pensar** das pessoas e, neste caso especialmente, dos docentes. No entanto, a EA não é reconhecida como tal mediadora, na medida em que não é considerada na sua concepção crítica.

Como resultado deste não reconhecimento, há uma recorrência do enfoque superficial dado ao tema meio ambiente, questão tocada por alguns estudos (Dutra, 2005; Sousa, 2009; Loureiro 2009; Kist 2010), constituindo-se numa categoria de análise que não deve ser negligenciada, na medida em que se mostrou uma realidade também nas escolas elencadas nesta pesquisa. É uma discussão que trata das correntes de EA e suas prioridades, mas também, da postura do docente frente aos discursos hegemônicos sobre meio ambiente, das concepções

equivocadas de EA comungadas por muitos professores e do nível de conhecimento desses em relação a esta temática.

Loureiro (2009) afirma que, na sua pesquisa, a concepção predominante de EA entre os professores está atrelada aos recursos naturais e sua preservação. **A superficialidade** com que é tratada a EA aparece por não ser de fato “inserida nos conteúdos ou distribuída nas diferentes áreas do conhecimento e, sim, que surge como um tema que se esgota na atividade desenvolvida.” (p. 74) Nas escolas pesquisadas por Kist (2010), os gestores e professores traduzem a EA, segundo a autora, estritamente vinculadas às práticas de conservação dos recursos naturais.

A visão superficial da EA corrobora para que os professores a vejam como algo estanque ou não capaz de minimizar as suas dificuldades no dia a dia da escola, portanto, mais um aspecto desfavorável ao seu engajamento. Se a **EA é mais trabalho** (visão constatada nesta investigação), num cotidiano já assoberbado por más condições de trabalho e por conteúdos ditos obrigatórios a se cumprir, certamente ela **não se constitui em uma prioridade** para os docentes. Esta situação acarreta problemas de receptividade às atividades com temas ambientais, identificados neste estudo e que estão presentes em outras pesquisas (SEGURA, 2001; BIZERRIL & FARIA 2001, LOUREIRO, 2009; entre outros), reforçando o caráter secundário desta temática nas escolas.

Em meio às dificuldades de engajamento docente nas atividades de EA, junte-se a falta de apoio àqueles que buscam desenvolver algo nesse sentido. Nas falas dos participantes, um aspecto importante se apresenta desfavoravelmente à participação dos professores nos projetos: **A falta de apoio** institucional, principalmente no que se refere à articulação dos projetos e ao apoio logístico nas atividades. Diante das dificuldades já mencionadas neste capítulo, a afirmação de um dos participantes parece ser pertinente: **“Não pode ficar tudo na mão do professor porque ele não dá conta.”**

As demandas em sala de aula diminuem as possibilidades de êxito nos projetos quando não há um apoio externo (do próprio sistema de ensino e de parcerias com outras instituições) para a sua implementação. É o descompasso, como já destacado, na absorção das responsabilidades que vêm sendo assumidas pelas escolas e que se acumulam majoritariamente na figura do professor.

Nesta investigação, dois aspectos surgiram fortemente como favoráveis ao engajamento, não obstante às dificuldades encontradas. O primeiro sinaliza que o engajamento em projetos de EA seria motivado pelos **valores** pessoais, pois, esses servem de critérios usados pelas pessoas para avaliar suas ações (Schwartz, 2005). Alguns estudos corroboram com este pensamento, ao afirmarem que “a conduta ecológica está mais relacionada aos valores e às aspirações que orientam a vida de uma pessoa do que à informação específica disponível em relação ao meio ambiente.” (CORRALIZA; MARTÍN, 2000 apud PATO, 2011, p.132)

Esta ênfase nos valores esteve presente na investigação tanto como justificativa para o engajamento de professores propositores como perspectiva de projetos direcionados aos alunos. De acordo com alguns relatos, o trabalho com foco nos valores seria positivo para minimização dos problemas disciplinares em sala de aula, bem como, preditores de comportamentos ecológicos adequados no futuro.

Esta projeção futura das ações (e escolhas) dos alunos figurou fortemente, neste estudo, como um ponto importante em relação à sustentabilidade. Carvalho (2008) refere-se ao sujeito ecológico sustentado nos valores ecológicos que o orientam na luta por uma sociedade transformada. A contribuição da EA estaria, para a autora, no “fortalecimento de uma ética que articulasse as sensibilidades ecológicas e os valores emancipadores, contribuindo para a construção de uma cidadania ambientalmente sustentável.” (p.106)

Os valores pessoais são apontados, também, como decisivos para a busca por formação na temática ambiental. Esta **formação** surgiu como um relevante aspecto favorável ao engajamento. Os professores que afirmaram ter passado por alguma formação específica na temática ambiental, em especial a oferecida pela Escola da Natureza, creditaram-na expressiva importância para uma maior implicação com o tema meio ambiente. Alguns se reportaram à formação como responsável por seu olhar mais amplo e crítico em relação à temática ambiental.

Em contrapartida, a falta de formação ocasiona um distanciamento do docente em relação à EA, contribuindo com a incidência de abordagens superficiais do tema nas escolas, como já mencionado. Este despreparo intensifica ações isoladas e favorece o não enraizamento do que se é trabalhado. Como resultado, a continuidade das atividades ou projetos também é comprometida. Pelos depoimentos dos participantes desta pesquisa, **a descontinuidade** dos projetos

parece ser um dos grandes problemas a se enfrentar, como também perceberam Bizerril & Faria (2001, p. 59): “Os trabalhos descritos envolvendo educação ambiental nas escolas são, em sua maioria, esporádicos, sem continuidade e muito simples.”

As justificativas para não se buscar formação com abordagem ambiental, apresentadas pelos participantes, ilustram bem o quanto este tema não se constitui como prioridade, tanto para os professores quanto para o próprio sistema de ensino: A formação em EA não seria interessante aos professores por não propiciar benefícios pessoais imediatos, como aumento de remuneração ou privilégios na escolha de turmas no início do ano letivo; outros alegam não vislumbrarem, nesta formação, algo que possa auxiliá-los na solução dos problemas enfrentados em sala de aula; ou ainda, não percebem a necessidade de estudos específicos nesta área, já supostamente contemplados pela ação da mídia. Este último item sinaliza que há um ambiente propício a um estado de alienação, em que o sujeito toma para si o discurso que não é seu, formando um imaginário autonomizado, assumindo “a função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto o seu desejo.” (CASTORIADIS, 1982, p. 124)

Evidencia-se, assim, uma relação instrumental de troca e recompensa na conduta de alguns professores. A SEEDF, por sua vez, privilegia determinadas áreas de atuação com gratificações salariais e pontuação específica para escolha de turmas e não amplia ou fortalece a atuação do único centro de referência em EA da rede, a Escola da Natureza. Nas falas de alguns entrevistados, torna-se clara a importância desta instituição para formação docente e para o atendimento das escolas do DF. No entanto, reconhecem a sua dificuldade em responder às demandas das mais de 600 escolas.

A ampliação ou o fortalecimento da atuação da Escola da Natureza poderia ser uma resposta a outro ponto bastante tocado pelos professores participantes: a necessidade de cursos com maior aplicação dos conteúdos no dia a dia da escola, que possibilitem a combinação de saberes e fazeres que levem à ação-reflexão-ação e que possibilite, ainda, ao docente sair **da teoria à prática**. Gilles Deleuze diz que “nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (FOUCAULT, 1979, p. 70).

Obviamente, não é prudente depositar na formação docente todas as esperanças de solução à falta de engajamento docente nos projetos de EA e, sim, considerá-la como um dos aspectos centrais do problema, além dos já abordados neste estudo. Os aspectos subjetivos de cada docente não podem, também, ser desconsiderados como relevantes às suas escolhas e prioridades. Entretanto, esses não são, em princípio, desfavoráveis ao engajamento, pois, as subjetividades individuais e sociais, numa perspectiva recursiva (REY, 2005), podem atuar positivamente, por exemplo, dependendo das interações existentes no ambiente escolar. Daí a importância da formação ambiental, não só acadêmica, mas, também, a que se dá ao longo da vida de cada professor (histórico-cultural), para a configuração subjetiva da escola.

O que se pode esperar como resultado de uma formação em EA, com abordagem crítica, é que o docente perceba as possibilidades de inserção ou aplicação dos seus conceitos na sua prática pedagógica. Para tanto, é preciso considerar a complexidade da temática ambiental e perceber as suas várias dimensões (naturais, sociais, culturais, políticas, entre outras), trazidas panoramicamente neste estudo.

Reconhecer-se como produto e produtor da sociedade em que vive, numa perspectiva recursiva (Morin, 2007), pode ser, para o docente, algo que o faça acreditar na minimização dos problemas (internos e externos) que o angustiam, a partir da sua ação engajada na escola, potencializando o desencadeamento de um efeito cascata às avessas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação de aspectos desfavoráveis ao engajamento docente nos projetos ou atividades de EA em escolas públicas do DF, objetivo deste estudo, permitiu o suscitar de algumas reflexões importantes em relação ao problema.

Há que se registrar, no entanto, os limites da pesquisa no que se refere, especialmente, à necessidade de aprofundamento do tema em cada etapa da educação básica, como forma de contemplar as suas peculiaridades. Aprofundamento necessário, também, com relação a cada aspecto elencado, pois, se apresentam complexos e abordados com uma discussão ainda incipiente.

O estudo sinalizou que a prerrogativa curricular transversal atribuída à EA, não tem sido efetivamente contemplada nas escolas e que isto se deve, especialmente, por dificuldades em se trabalhar numa perspectiva inter ou transdisciplinar. Percebeu-se que tais dificuldades ocorrem por não ser uma perspectiva vivenciada pelo docente, no seu ambiente formativo e no próprio sistema de ensino em que está inserido, visto que ambos se estruturam em uma organização disciplinar.

A transversalidade foi abordada pelos professores muito mais como perspectiva de um trabalho coletivo, em que se destacaram as dificuldades nas relações interpessoais, do que em uma perspectiva metodológica de ensino. A tradição disciplinar, na qual se organizam as instituições, e o conseqüente despreparo docente em desenvolver seu trabalho com outras perspectivas de organização do conhecimento, se revelaram como aspectos desfavoráveis à efetividade da EA nas escolas.

A pesquisa revelou, ainda, que o trabalho com temas ambientais é limitado em função das dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar. Destacaram-se as difíceis condições de trabalho nas escolas, especialmente no que diz respeito ao número excessivo de alunos em sala de aula, simultaneamente ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a falta de apoio institucional para o atendimento desses e dos que se encontram em situação de risco social.

Ao adoecimento e cansaço ocasionados por tais dificuldades é acrescentado um sentimento de mágoa em relação à sociedade que, segundo os entrevistados, não reconhecem (nem valorizam) o esforço dispensado por eles no exercício profissional. Assim, dois aspectos importantes em relação a estas dificuldades cotidianas nas escolas, desfavoráveis ao engajamento docente nos projetos de EA, devem ser considerados com mais atenção, havendo a indicação de um aprofundamento em novos estudos: O papel da escola e atuação docente.

A reconfiguração do papel da escola frente às novas demandas sociais, engendrada pelas emergentes concepções educacionais, credita ao professor a mediação de um aprendizado crítico e reflexivo. A associação entre educação e formação cidadã se incorpora a tais concepções e projeta na escola, dentre outras, a responsabilidade de prover os alunos dos direitos inerentes a esta cidadania.

A investigação sinaliza que estas novas atribuições ou responsabilidades, no entanto, não têm sido absorvidas plenamente pelas diferentes instâncias dos sistemas de ensino e acabam por sobrecarregar os profissionais docentes. Observou-se, ainda, uma interseção no imaginário social em relação às instituições (escola, professor) onde se intercalam os avanços conceituais libertários, presentes nos discursos e nos documentos oficiais, e o retrocesso a práticas opressoras, fomentadas por uma estrutura ineficiente do sistema de ensino.

O outro aspecto de destaque, com relação às dificuldades cotidianas da escola, surge como produto desta opressão a que estaria submetido o docente. Ao absorver descomedidamente as responsabilidades da escola, o professor estaria com a sua atuação de mediação libertadora comprometida, passando a direcionar seus esforços para dar conta deste fardo. Assoberbado, o docente deixa de reconhecer as vias possíveis de atuação que se harmonizam com as emergentes concepções de educação, nesse caso específico, a EA em uma perspectiva crítica.

Ao conceberem a temática ambiental como um conhecimento secundário, desconsiderando as suas dimensões políticas, sociais e culturais, os professores forjam um exemplo de como se dá a sua rendição ao modelo de educação opressor, supostamente superado até nos seus próprios discursos. Presente noutros estudos e nesta investigação, a superficialidade das abordagens do tema meio ambiente nas escolas, comumente com o predomínio de atividades voltadas ao plantio de hortas, conservação ou reaproveitamento dos recursos naturais, desprovidas de uma

problematização politizada e reflexiva, demonstra o quanto os professores têm abdicado de uma postura autônoma. E essa se faz necessária, inclusive, para a minimização dos problemas enfrentados no seu cotidiano escolar. Há que se pensar, portanto, nas possibilidades de ressignificação de tais práticas a partir de uma abordagem crítica.

Nesse contexto, a investigação evidenciou as conexões existentes nas relações de poder que se configuram interna e externamente à escola. Os projetos de EA, assim como os projetos de outras áreas do conhecimento, são impactados pelas ações e posturas dos representantes das diversas instâncias do poder.

Os aspectos levantados neste estudo, como já sinalizado, não se edificam de maneira desconexa. Assim, o exercício do poder, nas várias instâncias do sistema de ensino, ocorre com estratégias diversificadas e se direciona, no que se refere à EA, de acordo com o grau de prioridade que lhe é atribuído. Nesse sentido, evidenciou-se que a EA não se constitui em uma área do conhecimento prioritária no sistema de ensino como um todo, aspecto caracterizado pela falta de apoio institucional aos projetos (omissão), visualizado com maior nitidez em relação às equipes gestoras das escolas, bem como pelas estratégias de resistência adotadas pelos próprios docentes (negação).

Alguns aspectos emergiram, com relevância, como potenciais meios de reversão deste aparente círculo vicioso: Os valores e a formação. Os resultados da pesquisa revelaram uma forte vinculação dos valores pessoais ao engajamento em projetos de EA ou à busca de formação em relação ao meio ambiente. A questão dos valores também foi tocada, ainda, como prioridade na formação das crianças, tanto para a superação das dificuldades imediatas quanto em uma perspectiva de sustentabilidade.

Os valores se mostraram decisivos, de acordo com os depoimentos, na configuração das prioridades dos docentes e, evidentemente, influenciaram suas escolhas em relação, por exemplo, aos saberes necessários para os alunos, aos cursos de formação continuada e, mais especificamente, aos benefícios pessoais (ou profissionais) das atividades ou projetos desenvolvidos na escola. Há, portanto, uma premente necessidade de novos estudos que abordem a questão dos valores pessoais dos docentes e suas implicações em relação à EA.

A formação docente é captada, nesta pesquisa, como síntese recursiva dos aspectos desfavoráveis ao engajamento docente em projetos de EA nas escolas públicas do DF. Partindo da percepção dos professores propositores, além das questões subjetivas e, como já explicitado, dos valores pessoais como responsáveis por uma implicação ambiental, credita-se à formação específica do docente, a ampliação do olhar em relação à temática ambiental e, por conseguinte, a adoção de uma abordagem crítica (e engajada) da EA. Ao revés, credita-se à falta de formação, o olhar reducionista em relação ao meio ambiente e à EA, no qual se impera a dicotomia ser humano e natureza, replicada por muitos professores.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de fortalecimento dos espaços formativos que abordem a temática ambiental de forma crítica, não só na perspectiva de formação continuada, mas, também, em relação à formação inicial docente nas faculdades e universidades.

Enfim, espera-se que os aspectos levantados por este estudo possam contribuir, minimamente, para o fortalecimento dos debates que envolvem a EA na escola pública.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.
- ARDOINO, Jacques. *Para uma pedagogia Socialista*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- _____. *A condição Humana* / tradução: Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. – 11.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação* / René Barbier. Tradução de Lucie Didio. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBIERI, José Carlos. *Desenvolvimento e Meio Ambiente: as estratégias de mudança da AGENDA 21*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BIZERRIL, Marcelo X. A. FARIA, Dóris S. *Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. *Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

BUARQUE, Cristovam. In: *Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável no Brasil*. NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do.; VIANNA, João Nildo (org.). Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa* – São Paulo: FTD; Lisa, 1996.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental* / Isabel Cristina de Moura Carvalho. — Brasília : IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Carvalho, Isabel e Sato, Michèle (orgs). Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. – 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

CATALÃO, Vera; MOURÃO, Laís & PATO, Claudia. Educação e Ecologia Humana: uma epistemologia para a Educação Ambiental. *AMBIENTE & EDUCAÇÃO - Revista de Educação Ambiental*, Vol. 14, Nº 2: 2009

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. *Educação, Instituição e Autonomia no pensamento de Cornelius Castoriadis*. Brasília: Plano, 2003.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, 5ª. Ed – Brasília, 2009.

DUTRA, M. R. O. *Professores e educação ambiental: uma relação produtiva*. 2005. Dissertação de Mestrado. – Faculdade de Educação, UFPel. Pelotas/RS, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder / organização e tradução de Roberto Machado*. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. *Pedagogia da práxis*. / Moacir Gadotti; prefácio de Paulo Freire. – 3. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação ambiental: no consenso um embate?* 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000

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

_____. *Educação ambiental crítica in: Identidades da educação ambiental brasileira*. MMA, Diretoria de educação ambiental; Philippe Layrargues (coord.). Brasília, 2004.

HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. *Caminhos de conhecimento e formação do professor: um processo de significação*. Niterói: EdUFF, 2005.

_____. *O Imaginário e a Formação do Professor: contribuições sobre o processo de significação*. In: *Imaginário e Educação: Reflexões teóricas e aplicações*. Azevedo. N.S.N. (org). Campinas – SP, Alínea Editora, 2006.

JACOBI, Pedro. *Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade*. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 118:189-205. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Autores associados, março/2003.

_____. *Impactos socioambientais urbanos – do risco à busca de sustentabilidade*. In: MENDONÇA, Francisco (org.) *Impactos socioambientais urbanos*. Curitiba: Ed. UFPR, 2004.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. *A função social da EA nas práticas colaborativas: participação e engajamento*. Cadernos CEDES; volume 29, número 77, páginas 63-79. Abril 2009.

KIST, Anna Christina Ferreira. *Concepções e práticas de Educação Ambiental: uma análise a partir das matrizes teóricas e epistemológicas presentes em escolas estaduais do ensino fundamental de Santa Maria – RS*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2010.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo S.; LOUREIRO, Carlos Frederico B. (orgs.). *Educação ambiental — repensando o espaço da cidadania*. São Paulo, Cortez, 2002.

LEFF, Enrique. *Discursos sustentáveis*; tradução Silvana Cobucci Leite. – São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. *Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental in: Identidades da educação ambiental brasileira*. MMA, Diretoria de educação ambiental; Philippe Layrargues (coord.). Brasília, 2004.

LOUREIRO, Denise Gomes. *Educação Ambiental no Ensino Fundamental: um estudo da prática pedagógica em uma escola municipal de Palmas – TO*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação / UnB, Brasília, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Marise Jardim de. *Oceano Verde - uma práxis de educação ambiental análise da experiência desenvolvida numa escola pública de ensino médio de Brasília*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação / UnB, Brasília, 2009.

MENDONÇA, Francisco (org.). *Impactos socioambientais urbanos*. Curitiba: Ed. UFPR, 2004.

MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. São Paulo: Peirópolis, 2000a.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000b.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. – Porto Alegre: Sulina – 3ª Edição, 2007a.

_____. *O método 6: ética*. 3ª ed. – Porto Alegre: Sulina 2007b.

_____. *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios*. Edgar Morin; Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho, (orgs) – 5. ed. – São Paulo: Cortez: 2009.

NETO, Paula Cristina Moreira. *Educação Ambiental em uma perspectiva da Ecopedagogia: análise de projetos desenvolvidos no Programa Agrinho em uma cidade do DF*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação / UnB, Brasília, 2010.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*; São Paulo: TRIOM, 1999.

ORSI, Caroline Pinto de Oliveira; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. *Educação Ambiental, construção da cidadania e Agenda 21 escolar: do contexto de influência ao contexto da prática*. 32ª. Reunião Anual, em Caxambu/MG - ANPEd, 2009.

PATO, Cláudia Márcia Lyra. *Comportamento Ecológico: Relações com valores pessoais e crenças ambientais*. Brasília, 2004. 144 f. Tese (doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília; 2004.

PATO, Cláudia Márcia Lyra. CAMPOS, Camila Bolzan de. *Comportamento Ecológico*. In: *Temas básicos em Psicologia Ambiental* / Sylvia Cavalcante, Gleice A. Elali (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PATO, Cláudia. Sá, Lais Mourão and Catalão, Vera Lessa. *Mapeamento de tendências na produção acadêmica sobre Educação Ambiental*. Belo Horizonte: Educação em Revista, Dez 2009, vol.25.

REY, Fernando L. González. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural* – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SACHS, Ignacy. *Inclusão social pelo trabalho: Desenvolvimento humano, trabalho decente e o futuro dos empreendedores de pequeno porte*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

_____. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre a ciência*. São Paulo: Cortez, 2003.

SEGURA, Denise de Souza Baena. *Educação ambiental e escola pública: da curiosidade ingênua À consciência crítica*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SCHWARTZ, Shalom H. Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural. In: *Valores e comportamento nas organizações / Álvaro Tamayo, Juliana Barreiros Porto, (orgs.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.*

SOUSA, Maristela Gonçalves Nascimento Resende de. *A Prática da Educação Ambiental em uma Escola Pública do Distrito Federal: um estudo de caso no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação /UnB, Brasília, 2009.

SOUZA, Rita de Cácia V. Martins de. *A gestão do sistema público de ensino do Distrito Federal no período de 1995 a 1998: uma gestão praxista ou multirreferenciada?* 23ª Reunião Anual, em Caxambu/MG - ANPEd, 2000.

VALENTIN, Leirí; SANTANA, Luiz Carlos. *Projetos de educação ambiental no contexto escolar: mapeando possibilidades*. 29º reunião anual, em Caxambu/MG - ANPEd, 2006.

VEIGA, José Eli da. *Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. / Wivian Weller, Nicolle Pfaff (organizadoras). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZANETI, Izabel C. B. B.. *Além do Lixo – Reciclar: um processo de transformação*. Brasília: Terra Uma, 1997.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro: Entrevista com Professor(a) propositor(a)

<p>1) Formação na área de educação ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trajetória / formação como educador(a) ambiental; • Formação em EA / acesso e qualidade / efeitos na sua vida pessoal/profissional.
<p>2) Relação Meio Ambiente e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção / relação com a educação.
<p>3) Educação ambiental e transversalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros Curriculares Nacionais / Meio Ambiente / tema transversal na escola; • Trabalho pedagógico interdisciplinar/transdisciplinar.
<p>4) A instituição escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que representa / O que se espera.
<p>5) Principais dificuldades de implementação do projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Histórico / apresentação do projeto; • Dificuldades encontradas.
<p>6) Principais dificuldades para o engajamento dos pares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quantos professores; • Justificativas apresentadas para o não engajamento; • Percepção das reais dificuldades.
<p>7) Objetivos alcançados / não alcançados / motivação</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que mais tem contribuído para o projeto; • Motivação; • Espaço para livre expressão.

Apêndice B

Roteiro: Entrevista com Diretor(a) de escola

<p>1) Formação na área de educação ambiental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trajetória pessoal / ou profissional - com o tema Meio Ambiente; • Formação em EA / acesso e qualidade.
<p>2) Relação Meio Ambiente e Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção - questão ambiental / relação do tema com a educação.
<p>3) Educação ambiental e transversalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros Curriculares Nacionais / Meio Ambiente / transversalidade na escola; • Trabalho pedagógico interdisciplinar/transdisciplinar na sua escola.
<p>4) A instituição escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que representa / O que se espera.
<p>5) Principais dificuldades de implementação do projeto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do(s) projeto(s) desenvolvido(s); • Dificuldades encontradas.
<p>6) Principais dificuldades para a o engajamento dos(as) professores(as)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa; • Receptividade às propostas; • Principais dificuldades para o envolvimento do grupo de professores; • Quantos professores existem / quantos participam; • Justificativas apresentadas para não participação; • Percepção dos reais motivos/justificativas para o não engajamento; • O que mais tem contribuído para desenvolvimento do(s) projeto(s).
<p>7) Motivação / continuidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivação; • Espaço para expressão livre.

Apêndice C

Roteiro: Moderação do Grupo Focal - Professores(as) não propositores(as)

<p>1) Identificação / Área do conhecimento-disciplina(s) / tempo de atuação na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação / identificação do grupo.
<p>2) Educação ambiental e Transversalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção - questão ambiental / relação do tema com a educação; • Parâmetros Curriculares Nacionais / Meio Ambiente / transversalidade na escola; • Trabalho pedagógico interdisciplinar/transdisciplinar na sua escola.
<p>3) Principais dificuldades para a participação em projetos de EA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação dos entrevistados em projetos de EA; • Quantos professores existem na sua escola / quantos participam; • Justificativas apresentadas para não participação; • Reais dificuldades enfrentadas pelos professores; • Avaliação da própria participação no(s) projeto(s) de EA da escola; • Opinião - maiores dificuldades encontradas no desenvolvimento de um projeto de educação ambiental na escola pública.
<p>4) Motivação para projetos de EA: implementação/continuidade/participação</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que mais contribui para o êxito dos projetos de EA; • Formação em EA / acesso e qualidade.
<p>5) Espaço aberto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaço para livre expressão.

Apêndice D

Roteiro: Roda de Conversa - Professores(as) não propositores(as)

<p>1) Identificação / Área do conhecimento-disciplina(s) / tempo de atuação na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação
<p>2) Educação ambiental e Transversalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percepção - questão ambiental / relação do tema com a educação; • Parâmetros Curriculares Nacionais / Meio Ambiente / transversalidade na escola; • Trabalho pedagógico interdisciplinar/transdisciplinar na sua escola.
<p>3) Principais dificuldades para a participação em projetos de EA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação dos entrevistados em projetos de EA; • Quantos professores existem na sua escola / quantos participam; • Justificativas apresentadas para não participação; • Reais dificuldades enfrentadas pelos professores; • Avaliação da própria participação no(s) projeto(s) de EA da escola; • Opinião - maiores dificuldades encontradas no desenvolvimento de um projeto de educação ambiental na escola pública.
<p>4) Motivação para projetos de EA: implementação/continuidade/participação</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que mais contribui para o êxito dos projetos de EA; • Formação em EA / acesso e qualidade.

ANEXOS

Anexo 1



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

TERMO DE COOPERAÇÃO

O presente termo tem como objetivo oficializar o convite à **ESCOLA DA NATUREZA/SEEDF**, para participar como **instituição parceira** da pesquisa intitulada: **Escola Pública e Educação Ambiental: fatores que dificultam o engajamento docente no Distrito Federal**, inserida no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília-UnB/Faculdade de Educação, tendo como pesquisador o mestrando **Valdivan Ferreira de Lima**, orientado pela Professora Doutora **Claudia Márcia Lyra Pato**.

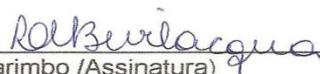
O objetivo da pesquisa é identificar fatores que dificultam o engajamento dos professores nas propostas de Educação Ambiental em escolas públicas do Distrito Federal, adotando como principais estratégias a realização, no primeiro semestre de 2011, de entrevistas com professores que passaram por formação na Escola da Natureza e desenvolvem/desenvolveram atividades ou projetos em suas escolas, como também, a realização de um grupo focal com professores oriundos de escolas públicas de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal onde tenha sido proposta ou implementada alguma atividade de Educação Ambiental. O grupo focal será composto, a princípio, por professores de diferentes áreas do conhecimento ou modalidades de ensino e que não sejam ou tenham sido propositores ou responsáveis por atividades relacionadas à temática ambiental.

A participação da Escola da Natureza consiste basicamente em: **a)** disponibilizar informações da instituição no que se refere às atividades desenvolvidas, ao público atendido, ao projeto político pedagógico e ao processo histórico de sua constituição; **b)** contribuir na seleção dos professores que participarão das entrevistas (mediação e dados para contato) e **c)** contribuir no mapeamento das escolas que desenvolvem projetos/atividades de Educação Ambiental no Distrito Federal, com vistas a realização do grupo focal.

Será garantido o anonimato dos participantes da pesquisa, sendo que qualquer identificação só será feita mediante expressa autorização dos mesmos. Fica também feito o compromisso de que os dados dos alunos disponibilizados pela Escola da Natureza serão usados única e exclusivamente para fins relacionados a esta pesquisa e resguardado o devido sigilo. O caráter voluntário da participação da Escola da Natureza (direção, funcionários administrativos e equipe de professores) garante à instituição avaliar as situações específicas de sua contribuição que certifique a prevenção de eventuais prejuízos.

Eu, **LÊDA MÁRCIA BEVILACQUA**, Diretora da Escola da Natureza, li o presente termo e aceito o convite para que esta instituição participe da pesquisa acima descrita, em forma de parceria, contribuindo para que as estratégias de coleta de dados possam ser viabilizadas com vistas ao alcance dos seus objetivos.

Brasília-DF, 16 de dezembro de 2010.


(Carimbo /Assinatura)
LÊDA MÁRCIA BEVILACQUA
Matr.: 44.120-1
Diretora
Escola da Natureza
DODF nº 04, p. 39 Seção II de
07/01/2008

Anexo 2



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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome: _____ - Disciplina: _____
 RG Nº/Expedição: _____, Idade: _____ Sexo: () Masc. () Fem.
 Telefones para contato: _____ E-mail: _____
 Escola de atuação / cidade: _____
 Período / Série / Ano de atuação: _____
 Titulação: () graduação () especialização () mestrado () doutorado
 Há quanto tempo na escola? _____ Há quanto tempo na SEEDF? _____
 Coordena ou coordenou algum projeto na escola? () Sim – _____ () Não
 Locomoção: Necessita de auxílio para transporte?
 Sim - R\$ 10,00 () / R\$ 15,00 () / R\$ 20,00 / R\$ _____ () Não

O presente termo tem como objetivo oficializar o convite ao(à) professor(a) acima identificado(a) para participar da pesquisa intitulada: **Educação ambiental: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal**, inserida no Programa de Pós-Graduação da **Universidade de Brasília-UnB/Faculdade de Educação**, tendo como pesquisador o mestrando **Valdivan Ferreira de Lima**, orientado pela Professora Doutora **Claudia Marcia Lyra Pato**.

O objetivo da pesquisa é identificar aspectos que dificultam o engajamento dos professores nas propostas de Educação Ambiental em escolas públicas do Distrito Federal, adotando como uma das estratégias a realização de grupos focais com professores da Educação Básica que atuam em diferentes cidades do DF, nas diferentes áreas do conhecimento.

A sua contribuição consiste em participar de um grupo focal que se reunirá uma única vez, formado por professores da SEEDF, com gravação em áudio e posterior transcrição, em que: a) suas colocações serão tratadas de forma anônima e confidencial; b) os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos; c) o participante poderá optar por receber um auxílio em dinheiro para ajudar nos custos referentes à sua locomoção, não havendo nenhum outro custo ou quaisquer outras compensações financeiras; d) não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação; e) o participante poderá obter esclarecimentos ou desistir da atividade a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou constrangimento.

 (Assinatura do pesquisador – Valdivan Ferreira de Lima)
 Contatos: Tel.:(61) _____ / E-mail: _____

Eu, _____, tendo em vista os itens apresentados, de forma livre e esclarecida, aceito o convite para participar voluntariamente da pesquisa acima descrita. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Brasília-DF, _____ de _____ de 2011.

 (Assinatura do participante)

Anexo 3



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO



MEMORANDO Nº 323/2011 - EAPE

Brasília, 25 de maio de 2011.

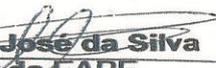
Para: Senhor(a) Diretor(a) da Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia
Assunto: Solicitação de Pesquisa

Autorizamos ao Sr. **VALDIVAN FERREIRA DE LIMA** aluno do Mestrado de Educação Ambiental, da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa nessa Instituição de Ensino.

Participarão da pesquisa professores da rede pública de ensino que desenvolvam atividades de educação ambiental, professores que não participam destas atividades e gestores de escolas.

Informamos que o projeto de estudo foi analisado, estando em conformidade com as normas da SEDF.

Atenciosamente,


Francisco José da Silva
Diretor da EAPE