



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE TEORIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E
PEDAGOGIA SOCIAL

PROGRAMA DE DOUTORADO INTERUNIVERSITÁRIO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

TESE DE DOUTORADO

**A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROCESSO DE
DECISÃO PEDAGÓGICA**

um estudo *biográfico* com professoras de Educação Infantil na Galiza
(Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil)

MARÍLIA ANDRADE TORALES

Diretores de tese:

Dr. Pablo Ángel Meira Cartea
Dr. Germán Vargas Callejas

Santiago de Compostela, 2006.



**UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**

**Departamento de Teoría da Educación, Historia da Educación e
Pedagogía Social**

PABLO ÁNGEL MEIRA CARTEA, Doutor en Ciencias da Educación e Profesor Titular de Educación Ambiental no Departamento de Teoría e Historia da Educación da Universidade de Santiago de Compostela,

GERMÁN VARGAS CALLEJAS, Doutor en Ciencias da Educación e Profesor no Departamento de Teoría e Historia da Educación da Universidade de Santiago de Compostela,

En calidade de Directores da Tese Doutoral que presenta a Licenciada en Pedagogía e Mestre en Educación Ambiental **D^a. MARÍLIA ANDRADE TORALES**, co título *A práxis da Educación Ambiental como proceso de decisión pedagógica: un estudo biográfico com professoras de Educação Infantil na Galiza (Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil)*,

FAI CONSTAR:

Que o traballo realizado reúne os requisitos científicos, metodolóxicos e formais que son precisos para a súa Lectura e Defensa pública diante do Tribunal que debe xulgarla, polo que consideramos procedente autoriza-la súa presentación.

Para que así sexa, e ós efectos oportunos.

En Santiago de Compostela, a 27 de setembro de 2006.

Asdo.:

Prof. Dr. Pablo Ángel Meira Cartea
Director da Tese

Prof. Dr. Germán Vargas Callejas
Director da Tese

Profa. Ms. Marília Andrade Torales
Doutoranda

Dedico esta tese à minha família
Por ter me ensinado o sentido da presença quando tudo pressupunha
ausências.
Por ter estado ao meu lado nos momentos em que a esperança
teimava em nos deixar.
Por me fazer acreditar no amor incondicional.
Por me esperar sempre com tanta alegria...

A OPORTUNIDADE DE AGRADECER

Um dia escutei: “*os agradecimentos dizem muito de um trabalho*”. Logo, pensei em meu silêncio: “*os agradecimentos também dizem muito de quem realizou o trabalho e sobre aqueles que, generosa e tacitamente, lhes apoiaram*”. Por isso, creio que este espaço ou “*oportunidade*”, é o momento para lembrar daquelas pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a concretização do *sonho*, mesmo sendo singelas as palavras diante de tudo que foi vivido.

De forma especial, agradeço aos professores Pablo Meira e Germán Vargas, duas pessoas a quem tudo que eu pudesse dizer seria insuficiente diante de todo apoio e amizade que recebi. Aos dois, grandes companheiros deste meu investimento pessoal e acadêmico, meu reconhecimento pela extrema competência, interesse, incentivo e responsabilidade em todos os momentos de realização desta tese.

Alguns amigos fizeram à diferença e alegraram minha caminhada. Por isso, reconheço o apoio da Elisa, pela amizade de sempre; do Cláudio, pela alegria e pelos sonhos; da Alba, pelas longas conversas e cumplicidades; do Joaquim (e sua família) pelos ricos debates e pela acolhida em Portugal; do amigo Germán, por me fazer compreender o sentido da palavra “*hermano*” e especialmente, da Jô, pelo suporte durante a realização de meu doutorado, através da amizade e do carinho, mesmo à distância. Sem deixar de reconhecer ainda, o apoio dos outros amigos e amigas, principalmente daqueles que encontrei em Santiago, muitos que chegaram e partiram, mas que deixaram um pouco de suas vidas em minha história.

Aproveitando a oportunidade, agradeço também:

Ao *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante* (CRIFPE) e, em particular, ao Dr. Maurice Tardif pela orientação e generoso apoio durante minha instância de investigação na Universidade de Montreal. Aos amigos Francisco Loiola e Cecília Borges, pela acolhida e amizade durante minha estadia no inverno do Québec.

Aos professores e colegas do *DEPARTAMENTO DE TEORIA DA EDUCAÇÃO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA SOCIAL* e do projeto INTEREA, pelo carinho e pelas muitas aprendizagens durante o período de realização deste doutorado.

Ao Governo brasileiro, que através da *CAPES*, possibilitou o apoio financeiro indispensável para a realização deste trabalho e a *XUNTA DE GALIZA*, que através da *Concellaria de Innovación e Industria*, financiou os dois últimos anos desta investigação.

Ao *CENTRO UNIVERISTÁRIO FEEVALE*, pelo apoio recebido, principalmente através da direção e dos colegas do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Arte.

Ao artista plástico Marcelo Zeni, que criou, especialmente para esta tese, a ilustração apresentada na capa. Ao meu sobrinho Rafael Porto, pelo apoio com as questões de informática. E na reta final do trabalho, também gostaria de agradecer o apoio e a solidariedade da amiga Shirley e do amigo Pasquali, que em meio ao final de sua própria tese e de seu TIT, encontraram tempo para me escutar e me ajudar com os detalhes finais do trabalho.

E, finalmente, um agradecimento muito especial, às quatro professoras que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando e confiando a mim seus saberes, suas esperanças e, sobretudo, a crença de que a educação ambiental é uma alternativa possível.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	03

PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO – CONTEXTUAL

CAPÍTULO 1. O campo da educação ambiental e o interesse pela

<i>práxis dos docentes</i>.....	19
1. Educação ambiental: a evolução, o conceito e o panorama atual.....	23
1.1. Educação para o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental: o debate contemporâneo	33
1.2. O cenário das pesquisas no campo da educação ambiental.....	37
1.2.1. Pesquisas sobre educação ambiental no Brasil	39
1.2.2. Pesquisas sobre educação ambiental na Espanha	42
1.2.3. Pesquisas sobre os docentes e a educação ambiental	44
1.3. Integração da educação ambiental ao currículo escolar.....	47
1.3.1. O papel dos docentes no processo educativo-ambiental.....	55
1.3.1.1. Ação sócio-cultural: o estímulo à participação	58
1.3.1.2. Ação político-ideológica: a opção pela mudança	60
1.3.1.3. Ação pedagógica: os modelos alternativos.....	61

CAPÍTULO 2. Educação ambiental como processo de decisão pedagógica: circunstâncias biográficas	67
2. Elementos que compõem a dinâmica do processo de decisão pedagógica.....	70
2.1. Circunstâncias biográficas	79
2.1.1. Dimensão pessoal	81
2.1.2. Dimensão social.....	88
2.1.3. Dimensão formativo-pedagógica	93
2.1.4. Dimensão profissional.....	101
 CAPÍTULO 3. O processo de decisão pedagógica: um panorama das circunstâncias contextuais.....	 111
3. Circunstâncias contextuais dos sujeitos da investigação	113
3.1. Contextos político-educacionais: os casos do Brasil e da Espanha	113
3.1.1. A evolução do sistema educativo brasileiro	115
3.1.2. A evolução do sistema educativo espanhol	119
3.1.3. Nível de ensino: características da Educação Infantil	124
3.2. Contexto profissional: aproximações e diferenças	130
3.2.1. Remuneração e estabilidade	131
3.2.2. Perfil da escola onde atuam as professoras	134
3.2.3. Projeto Político Pedagógico, Plano Educativo de Centro e Plano Curricular de Centro	136
3.3. Características sócio-ambientais específicas: o Rio Grande do Sul e a Galiza	139
3.3.1. Rio Grande do Sul: o extremo sul brasileiro	139
3.3.2. Galiza: o noroeste espanhol	145

PARTE II – REFERENCIAL METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4. O Caminho metodológico da investigação: narrativas e experiências observadas	157
4. O enfoque qualitativo como opção metodológica	161
4.1. Amostra intencional e definição dos contextos	165
4.2. Seleção dos sujeitos da investigação	172

4.3. Técnicas de coleta de dados	174
4.3.1. Entrevista em profundidade.....	176
4.3.1.1. Estrutura da entrevista	183
4.3.2. Observação	189
4.3.2.1. Protocolo de observação.....	193
4.3.2.2. Registro Fotográfico	194
4.3.3. Histórias de vida	195
4.4. O percurso da investigação	201
4.4.1. O diário da pesquisadora e as notas de campo	209
4.4.2. O papel da investigadora.....	213
4.5. O processo de análise e interpretação dos dados.....	215
4.6. O uso e a escolha do programa informático para apoiar a análise dos dados.....	218
4.6.1. Sistema de codificação e metacodificação	221
4.6.2. Validação do sistema de códigos	226

PARTE III – REFERENCIAL EMPÍRICO – ANALÍTICO

CAPÍTULO 5. Os sujeitos da investigação e suas trajetórias sócio-biográficas ... 235

5. O modelo de organização das histórias de vida	237
5.1. Contaminação sociológica como elemento do processo investigativo	245
5.2. Biograma: entre o individual e o coletivo	248
5.3. Histórias de vida: uma narrativa singular.....	259
5.3.1. História de vida da Profa. Ana	260
5.3.2. História de vida da Profa. Beatriz	283
5.3.3. História de vida da Profa. Carla.....	306
5.3.4. História de vida da Profa. Dóris	322

CAPÍTULO 6. A *práxis* da educação ambiental: análise do mapa de influências vitais..... 339

6. Fatores condicionantes da <i>práxis</i> docente	342
6.1. Relações familiares e pessoas influentes.....	342
6.2. Experiências de infância e adolescência	348

6.3. Experiências escolares	350
6.4. Decisão profissional e valorização social.....	355
6.5. Traços de personalidade.....	359
6.6. Experiência associativa e sindical.....	362
6.7. Formação inicial	362
6.8. Formação continuada	369
6.9. Experiências docentes	374
6.10. Contexto político-educativo e apoio institucional	384
6.11. Relação com os colegas	389
6.12. Relação com os alunos.....	393
6.13. Relação com a comunidade escolar	394
6.14. Mapa de influências vitais: a singularidade de cada trajetória de vida	401
 CAPÍTULO 7. Quadro semântico: a educação ambiental como um campo de significados.....	 409
7. O interesse, o pensamento, a linguagem e a conduta das docentes sobre a temática ambiental	410
7.1. Da consciência discursiva a ação prática	414
7.2. A prática pedagógica: a educação ambiental como elemento da ação docente	418
7.2.1. Profa. Ana: a participação em projetos e a integração dos pais	422
7.2.2. Profa. Beatriz: incentivo a autonomia dos alunos e sistematização das ações.....	428
7.2.3. Profa. Carla: conscientização e conhecimento do entorno	432
7.2.4. Profa. Dóris: integração com a comunidade e participação em projetos locais	436
7.3. Decisão Pedagógica: a práxis (reflexão-ação-reflexão) da educação ambiental	444
 CONCLUSÕES	 453
BIBLIOGRAFIA.....	467
ANEXOS	507

ÍNDICE DE QUADROS

1.1.	Alguns conceitos de educação ambiental.....	25
1.2.	Mapa de correntes no contexto da educação ambiental.....	28
1.3.	Comparação entre as versões anteriores e as novas gerações da educação ambiental.....	29
1.4.	Paradigma da pesquisa em educação ambiental.....	38
2.1.	Resumo dos achados selecionados na investigação sobre o pensamento do professor.....	104
3.1.	Equivalência de níveis de ensino entre o sistema educativo brasileiro e espanhol.....	114
3.2.	Comparação entre os objetivos propostos para Educação Infantil no Brasil e na Espanha.....	129
3.3.	Plano de cargos e salários dos professores do município de Rio Grande/RS	132
3.4.	Escola unitária <i>versus</i> concentrações escolares: vantagens e inconvenientes.....	135
4.1.	Esquema comparativo entre as características dos paradigmas qualitativo e quantitativo.....	163
4.2.	Resumo de algumas pesquisas realizadas com uso de histórias de vida considerando o número de sujeitos da amostra.....	167
4.3.	Crerérios de seleção dos cenários da investigação.....	171
4.4.	Esquema metodológico de coleta de dados.....	175
4.5.	Local e data de realização das entrevistas.....	179
4.6.	Simbologia utilizada para a transcrição das entrevistas.....	180
4.7.	Modalidades de entrevista.....	182
4.8.	Estrutura geral da entrevista.....	185
4.9.	Modalidades da observação.....	190
4.10.	Observações de atividades escolares.....	191
4.11.	Matriz sobre tipos de estudos considerando objetivos e dimensões.....	199
4.12.	Cronologia das fases da investigação.....	204
4.13.	Circunstâncias do primeiro contato pessoal com cada uma das professoras.....	207

4.14.	Material transcrito a partir das entrevistas.....	209
4.15.	Sistema de códigos de perfil.....	222
4.16.	Códigos e categorias para dimensão pessoal.....	223
4.17.	Códigos e categorias para dimensão profissional.....	224
4.18.	Códigos e categorias para dimensão educativo-ambiental.....	225
5.1.	Contínuo de contaminação.....	246
5.2.	Biograma das histórias de vida I.....	251
5.3.	Biograma das histórias de vida II.....	254
5.4.	Biograma das histórias de vida III.....	257
6.1.	Influências das características do entorno escolar na ação dos docentes.....	399
6.2.	Análise da frequência dos códigos.....	401
7.1.	Comparativo contextual entre as condições de trabalho dos professores no Brasil e na Espanha.....	420
7.2.	Resumo das observações das práticas pedagógicas.....	440

ÍNDICE DE FIGURAS

1.1.	Esquema dos temas transversais como eixos curriculares.....	50
1.2.	Organograma do órgão gestor de educação ambiental no Brasil.....	54
1.3.	Prática e consciência profissional.....	57
1.4.	Esquema de estratégias de participação social.....	59
1.5.	Modelo de situação pedagógica.....	62
2.1.	Estrutura na qual se insere a decisão pedagógica.....	72
2.2.	Modalidades de formação contempladas no marco da formação permanente.....	100
2.3.	Conjunto de circunstâncias biográficas que podem exercer influência na práxis docente.....	107
3.1.	Estrutura do sistema educativo antes da aprovação da LOCE.....	121
3.2.	Estrutura do sistema educativo no projeto da LOCE.....	122
3.3.	Quadro de cargos e salários dos professores que atuam na Galiza.....	133
3.4.	Transversalidade escola-sociedade.....	138
4.1.	Compreender e situar as trajetórias de vida.....	198
4.2.	Procedimentos orientativos para o planejamento de investigações qualitativas.....	202
4.3.	Página do Diário de Campo.....	210
4.4.	Página do Diário de Campo (2).....	212
4.5.	Processo de recompilação, redução e interpretação dos dados.....	215
4.6.	Fases do processo de análise dos dados.....	217
4.7.	Funcionamento do programa AQUAD.....	219
5.1.	Dinâmica das dimensões destacadas no relato autobiográfico.....	238
6.1.	Mapa de influências vitais sobre a práxis pedagógica das professoras.....	405

ÍNDICE DE FOTOS

5.1.	Limpeza do rio que passa no terreno situado atrás da escola.....	281
5.2.	Equipamento informático que a profa. Beatriz utiliza em suas aulas.....	288
5.3.	Os voluntários que apoiaram o trabalho de limpeza das praias.....	303
5.4.	Atividade de criação livre com massa de modelar e pintura.....	309
5.5.	Atividade de limpeza da praia.....	335
7.1.	Resultado dos trabalhos realizados pelos alunos sobre o “ourizo cacho”....	424
7.2.	Resultado dos trabalhos realizados pelos alunos sobre o “ourizo cacho”....	424
7.3.	Resultado dos trabalhos realizados pelos alunos sobre o “ourizo cacho”....	424
7.4.	A escola está localizada em um espaço privilegiado.....	429
7.5.	Os alunos e os espaços de conversas e narrativas de contos.....	430
7.6.	Os alunos e os espaços de conversas e narrativas de contos.....	430
7.7.	A estrutura física da sala de aula.....	434
7.8.	A estrutura física da sala de aula.....	434
7.9.	Atividades de limpeza da praia da Capilha.....	439
7.10.	Atividades de limpeza da praia da Capilha.....	439

ÍNDICE DE MAPAS

3.1.	Localização do Rio Grande do Sul no mapa do Brasil.....	141
3.2.	Localização da Galiza no mapa da Espanha.....	146

*Que sonhos?...Eu não sei se
sonhei... Que naus partiram, para onde?
Tive essa impressão sem nexo porque no quadro fronteiro
Naus partem – naus não, barcos, mas as naus estão
em mim,
E é sempre melhor o impreciso que embala do que o
certo que basta,
Porque o que basta acaba onde basta, e onde acaba
não basta,
E nada o que se pareça com isso deveria ser o sentido
da vida...*

Fernando Pessoa
(Poema A Casa Branca Nau Preta, 1996: 58).

INTRODUÇÃO

Esta tese inscreve-se no âmbito das pesquisas internacionais que se interessam pela temática educativo-ambiental, mais especificamente pelas investigações que direcionam seu foco sobre a práxis dos docentes, tendo em vista a relevância de seu pensamento e de sua ação para os processos de mudança socioambientais. Trata-se de uma investigação sobre a problemática da inserção da educação ambiental no cenário educativo-escolar, abordada desde a óptica dos protagonistas do ensino, considerando que a visão dos professores aporta inúmeras contribuições para a compreensão de diversos fenômenos que ocorrem no interior das instituições escolares, na medida em que cada um tem suas referências, seus conhecimentos e sua história.

No eixo das motivações que configuram o pano de fundo desta investigação, estão as circunstâncias pessoais e profissionais que fundamentam minha ação e minhas indagações como investigadora. Minha formação como professora do ensino primário, pedagoga, supervisora escolar e mestre em educação ambiental constitui a base de minha trajetória acadêmica. No âmbito profissional, desde a década de 80 atuo como professora em diversos níveis de ensino, desde as turmas de pré-escola, passando por turmas de alfabetização, ensino médio, cursos de formação de professores, até o nível universitário, no qual tenho desenvolvido minhas atividades nos últimos anos. Essa condição acadêmica e profissional me motiva a assumir o viés da práxis docente como perspectiva de aproximação ao contexto da educação ambiental no sistema de ensino, pois meus quase 20 anos de vivências no cotidiano escolar me fizeram, em muitos momentos desta investigação, sentir que as palavras das docentes investigadas faziam eco a meus próprios pensamentos.

Sem muito entender das artimanhas que a vida nos coloca para desvendar os mistérios que se apresentam na construção de nossa história, aos dezoito anos, no interior do Brasil, quando comecei a atuar como professora alfabetizadora em escolas de bairros economicamente menos favorecidos, tive a oportunidade de começar a conhecer a realidade diária em que vivem diversos professores brasileiros.

Longe da imagem romântica das professoras normalistas da década de 50, percebi que ser professora exigia muito mais do que “amor à profissão” ou “vocação”. Para intervir em processos educativos formais e assumir o compromisso de proporcionar situações de aprendizagem a outros, era preciso aceitar o desafio de criar soluções para as circunstâncias mais complexas que surgiam no dia-a-dia, para as quais nem sempre existem decisões precedentes ou orientações em manuais e referências teóricas.

Naquele momento, pude avaliar a formação acadêmico-profissional que havia realizado e perceber que esta fora calcada em um modelo pedagógico voltado às características de alunos e escolas idealizadas, que em nada se assemelhavam aos alunos com histórico de repetência e com carências de toda ordem com os quais eu me deparava. Assim, em minha primeira experiência como professora primária, comecei a identificar com mais lucidez as deficiências deixadas pelo curso que havia concluído, reconhecendo diversos aspectos de desvinculação entre a realidade e o conjunto formativo proposto pelas instituições responsáveis pela preparação de profissionais competentes para o exercício da docência.

Comecei, então, a compreender a importância de um compromisso com a mudança de tudo o que se apresentava rotulado de fracasso, pois a complexidade dos processos de repetência me parecia um desafio a ser superado. Com certeza, não tenho claro em que teoria pedagógica embasava minha prática, mesmo assim consegui bons resultados, por meio do ensaio, ou seja, as experiências que ofereciam resultados satisfatórios eram repetidas, e aquelas que em nada favoreciam a aprendizagem dos alunos eram descartadas.

O conhecimento da realidade e a leitura de mundo que as crianças faziam foram os pontos fortes para encaminhar minha ação pedagógica, bem como para refletir sobre minha formação enquanto professora daquele grupo, dando margem ao reconhecimento das consequências provocadas por minhas opções político-pedagógicas. Dessa forma, com base na realidade diária que encontrava na sala de aula, comecei a construir meu conhecimento e me apropriar de alguns conceitos que norteiam minha atuação e se constituem em referência para novas estruturas que surgem e vão compondo minhas crenças.

Por estar envolvida em um processo que exigia profissionais competentemente preparados e percebendo que outros professores estavam sendo formados nos mesmos moldes da minha formação, comecei a pensar na necessidade de uma ação educativa inovadora e mais eficaz. Com a conclusão do curso de Pedagogia, ingressei em um curso de especialização em Supervisão Escolar, o qual

me trouxe a oportunidade de atuar no curso de Magistério, como supervisora de estágio. Nesse período, que durou oito anos, estive envolvida com o processo de formação de professores, no qual pude socializar minhas experiências como docente e ao mesmo tempo aprender muito com as vivências das alunas-estagiárias com as quais convivia.

Mais tarde, atuando durante dois anos como assessora pedagógica de educação ambiental da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, no município do Rio Grande (RS-Brasil), pude acompanhar também a prática de muitos professores e coletivos escolares em relação à temática ambiental. Essa experiência me permitiu conhecer os anseios que os docentes manifestavam em relação às necessidades de mudanças no ensino e suas dificuldades frente às novas exigências educacionais. Nesse contexto inquietante de dedicação acadêmico-profissional à educação ambiental, conclui minha pesquisa de mestrado, que tratava das representações que um grupo de estudantes do curso de Magistério havia construído sobre transversalidade, meio ambiente e educação ambiental. Esse período formativo me possibilitou ter contato com as referências teóricas do campo educativo-ambiental, me estimulando a buscar mais uma oportunidade de aprofundamento teórico, com a formação doutoral na Universidade de Santiago de Compostela.

O ingresso no Programa de Doutorado Interuniversitário em Educação Ambiental representou a concretização de duas oportunidades desejadas: a primeira, de continuar meus estudos em relação ao tema proposto pelas universidades espanholas, e a segunda, de ter acesso à cultura e à comunidade científica de outro país. Com isso, desde 2002 me dediquei a aprofundar as questões relativas ao campo educativo-ambiental, mantendo contato com diversas pessoas que compartilham o mesmo interesse por essa temática e, principalmente, não perdendo de vista minhas indagações sobre a ação e o pensamento dos docentes.

Este breve resumo de minha trajetória acadêmico-profissional se justifica porque a análise de minha práxis como educadora se constitui no fundamento de minhas indagações e de meu interesse pela temática educativo-ambiental. Assim, inspirada por essas questões que foram se configurando ao longo de minha história de vida e que emergem nesta oportunidade, busquei, por meio desta investigação, compreender a práxis de quatro professoras de Educação Infantil em relação à educação ambiental, considerando como ponto de partida suas próprias biografias.

A formação inicial dos professores tem sido uma linha de investigação importante nos estudos sobre o contexto educativo-escolar. Com essa premissa, levei a cabo, como parte dos requisitos para formação doutoral, uma investigação

exploratória sobre o processo de inserção da educação ambiental no contexto da formação inicial dos professores, considerando as representações de um grupo de estudantes em fase de conclusão do curso de Magistério. Os dados obtidos apontaram a existência de uma dicotomia entre o processo de construção teórica e prática pedagógica relativa à educação ambiental, configurando uma circunstância talvez favorecida pela estrutura fragmentária dos cursos de formação de professores. À luz do estudo realizado, poderia afirmar que a prática pedagógica relativa à educação ambiental dos futuros professores evidenciava a carência de espaços de discussão sobre a forma de enfocar este assunto, a partir da necessidade latente de articulação entre as disciplinas que integram o currículo formativo e as práticas profissionais.

Seria imperativo destacar que a formação inicial dos docentes constitui apenas uma etapa formativa, delimitada no tempo e no espaço, já que o processo de formação e edificação dos saberes utilizados pelos professores para realizarem suas tarefas profissionais são o resultado de um conjunto de fatores que influem ou determinam sua ação e seu pensamento (Tardif, 2002). Nesse somatório de conhecimentos, valores e experiências análogas, que se configura ao longo de toda a trajetória vital dos sujeitos, se encontram os elementos que fundamentam as decisões pedagógicas dos docentes e se plasmam em suas características decorrentes do processo de construção identitária.

Neste estudo optou-se por tratar a prática docente e a capacidade de reflexão que os professores possuem como uma mesma unidade dialética. Ou seja, optei por abordar a práxis das docentes investigadas em relação à temática ambiental como fundamento empírico da pesquisa, sem menosprezar que a docência é um conjunto mais amplo e de implicações diversas, no qual a educação ambiental está inserida como mais uma dimensão do processo educativo, alicerçada sobre as bases teórico-epistemológicas da educação e do campo ambiental.

Os processos de investigação científica que impulsionaram o progresso das sociedades modernas adotaram como pressuposto um ideal de objetividade, isto é, a realidade investigada se tornaria um objeto a ser manipulado com pouca margem para intervenções interpretativas subjetivas. No entanto, pelas características do objeto de investigação, esta pesquisa assume um caráter eminentemente qualitativo e se situa no contexto dos estudos que se interessam pelas histórias de vida dos professores como possibilidade de compreender sua práxis, inserindo-se assim na vertente biográfica dos estudos que adotam o enfoque qualitativo como caminho para alcançar os objetivos propostos.

Em essência, **esta investigação busca compreender, por meio da análise dos depoimentos de quatro professoras de Educação Infantil que atuam no Brasil e na Espanha, como elas estruturam sua práxis em relação à educação ambiental e que características apresentam sua ação e seu pensamento.** Assim, pretende abordar a temática da inserção da educação ambiental nos currículos escolares desde a perspectiva dos professores, com base nos recursos metodológicos qualitativo-biográficos, pois para entender cada trajetória vital é preciso entendê-la em íntima conexão com o ecossistema social em que se produz e também pelo mesmo motivo, cada itinerário vital – sendo único e irrepetível – reflete e é produto das circunstâncias sócio-históricas nas quais se insere. Ademais, nesta abordagem não se poderia prescindir dos fatores sociais que interagem durante a vida profissional e pessoal do professor, gerando uma relação dialética de influências mútuas, com conseqüências para sua atividade profissional (Zeichner; Gore, 1990).

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Considerando que o ensino é uma prática com decorrências sociais, políticas e ideológicas de grande interesse para o contexto das decisões político-educativas, se poderia afirmar que a compreensão da práxis dos docentes se configura em um importante aporte para avaliar as propostas educativas institucionais, tomando como referência o ponto de vista dos professores. Contudo, vale sublinhar, de acordo com alguns estudos, que as políticas públicas de educação têm estado limitadas a controlar, a dar instruções, a emitir circulares, normas, diligências, prescrições, depreciando a identidade profissional, a autonomia e a capacidade de tomar decisões que têm os professores (Imbernón, 2005).

As propostas curriculares de vários países, principalmente as que se apresentam no bojo das reformas ocorridas na década de 90, introduzem no sistema de ensino oficial uma série de temas latentes no ideário social, a serem abordados desde uma perspectiva transversal ao currículo. Entre esses temas, destaca-se como de especial interesse para esta investigação a temática ambiental, introduzida como resultado de um processo reivindicativo internacional diante da necessidade de dar respostas à evidente crise ambiental vivida no planeta. Diante desse contexto, emergem algumas questões pertinentes:

- As reformas educativas propostas, tanto na Espanha como no Brasil, na década de 90, foram legitimadas pelos atores do contexto educativo? Qual o impacto dessas reformas do sistema de ensino na atuação dos professores?

- Como os professores interpretam e efetivam em suas práticas a proposta de transversalidade curricular? O que os professores pensam e como executam sua prática em relação à educação ambiental?
- Sendo uma sugestão curricular, com base em que os docentes decidem assumir a responsabilidade de efetivar ações de sensibilização ou de educação ambiental? Considerando a complexidade do cenário educativo-ambiental, como se inserem os docentes nesse contexto?
- Se o trabalho dos professores se fundamenta em suas ações cotidianas determinadas por seus juízos e decisões, a educação ambiental poderia ser considerada um processo de decisão pedagógica? Que características tem esse processo?
- Que fatores influenciam ou determinam a práxis pedagógica dos docentes, principalmente em relação à temática ambiental? De que forma os professores articulam sua práxis em relação à educação ambiental?

Certamente, uma única investigação seria insuficiente para responder a todos estes interrogantes, todavia é fundamental um esforço científico para desvelar alguns aspectos desse cenário. Nesse sentido, delineamos como **problema** desta investigação a compreensão da práxis da educação ambiental como processo de decisão pedagógica, identificando as características dessa práxis e os fatores que fundamentam sua estrutura. Para explicitar de forma mais incisiva essa problemática, defino como objetivo geral desta investigação a tarefa de *analisar o processo de decisão pedagógica, tendo como referência a práxis de quatro professoras de Educação Infantil frente a uma demanda socioambiental específica, a partir de um estudo em profundidade e de corte qualitativo-biográfico*. Com a intenção de alcançar esse objetivo de caráter mais amplo, estabeleço os seguintes objetivos *específicos*:

- a. identificar os elementos biográficos, pertencentes às dimensões pessoal, social, profissional e formativa que compõem as trajetórias vitais das professoras;
- b. reconhecer as influências biográficas pessoais que determinam e/ou influenciam a prática pedagógica das professoras;
- c. relacionar a trajetória pessoal dos sujeitos investigados com sua ação profissional, tendo como suporte metodológico suas respectivas histórias de vida;
- d. descrever as práticas de ensino voltadas à temática ambiental elaboradas e/ou executadas pelas professoras, como resposta a uma demanda

socioambiental externa, identificando os fatores que influenciam e/ou determinam sua práxis.

Para dar conta dessa problemática sem reduzir sua complexidade, e ao mesmo tempo alcançar os objetivos propostos, como caminho metodológico a vertente biográfica da investigação qualitativa. Assim, a metodologia e as técnicas de investigação utilizadas se fundamentam em dois instrumentos principais que permitiram aceder às informações do campo empírico, ou seja, as entrevistas em profundidade e a observação de atividades escolares relacionadas à temática ambiental, juntamente com recursos complementares que serão descritos no referencial metodológico desta tese, no qual também se especificam: as características da amostra e dos contextos; a seleção dos sujeitos; o percurso e as etapas da investigação; o processo de análise dos dados, e o uso de um programa informático como apoio ao tratamento dos dados.

O ESTADO ATUAL DA QUESTÃO

Atualmente, pessoas de todos os níveis sociais e intelectuais se preocupam com a elaboração de novas estratégias para a preservação e melhoria do cenário vital do planeta. Vários fatos, muitos deles de ampla divulgação nos meios de comunicação, justificam essas inquietações, que se manifestam em expressões como *crise ambiental*, para fazer referência à destruição ecológica e ao desequilíbrio sistêmico de muitas regiões e ecossistemas do planeta, à extinção de espécies da flora e da fauna, à violência crescente ou à miséria urbana e rural como expressão dos grandes desequilíbrios ambientais, sociais, econômicos e culturais.

Na medida em que as questões ambientais se tornam cada vez mais complexas, ampliam-se também os desafios epistemológicos que se abrem em todos os campos científicos, considerando a necessidade de construir um conhecimento válido que responda a tal problemática. Nesse sentido, a integração de diversas áreas de estudo para a compreensão da problemática ambiental se faz imperativa e evidente. A educação ambiental vem assumindo nas últimas décadas uma importância cada vez maior nesse cenário de crise e complexidade, constituindo-se em um âmbito de estudo e ação de caráter híbrido, que implica a relação que se estabelece entre as diversas disciplinas e áreas de conhecimento, tais como a Pedagogia, a Ecologia, a Sociologia, a Economia etc.

Para compreender a problemática ambiental e suas implicações educativas, é fundamental observar a evolução histórica da educação ambiental a partir dos

eventos internacionais que têm ocorrido nos últimos 40 anos. Durante este período, uma das diretrizes recorrentes foi a necessidade de inserir essa temática no âmbito da instituição escolar, ainda que, sem dúvida, se estejam modificando e matizando as orientações estratégicas para a efetivação das práticas. De acordo com as conclusões do encontro de Tbilisi (1977), no primeiro parágrafo de sua oitava recomendação, a educação ambiental “deverá alcançar a todos os grupos de idade e a todos os níveis da educação formal, assim como as diversas atividades de educação não-formal destinadas aos jovens e aos adultos”.

Nos anos noventa, a partir do Eco-92, a educação ambiental recebeu especial atenção nas agendas de discussão, especialmente no texto do artigo 36 da Agenda 21, constituindo-se como uma possibilidade pedagógica alternativa aos modelos educativos vigentes. Como consequência, a questão ambiental alcançou maior relevo no campo da formação de professores, com vistas ao papel multiplicador de uma nova “consciência ou racionalidade ambiental” que os docentes poderiam ter em seus espaços de trabalho. De fato, mesmo atualmente, e apesar da multiplicação dos contextos de socialização secundária, a escola segue sendo considerada como o principal campo de ação para a educação ambiental.

No âmbito do sistema educativo, o Ministério da Educação do Brasil elaborou e distribuiu a todos os professores do sistema de ensino público, durante o ano de 1997, um documento orientador conhecido como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O objetivo desse documento foi oferecer diretrizes e apoio para que os professores pudessem readaptar o currículo escolar, incluindo os temas transversais na construção de um projeto pedagógico autônomo. Dessa forma, tal disposição legislativa “oficializa” e “legitima” os princípios e objetivos da educação ambiental, pretendendo facilitar seu tratamento favorável como objeto das políticas públicas. O próprio documento dos PCNs reconhece que, “mesmo recomendada por todas as conferências internacionais, exigida pela Constituição e declarada como prioritária por todas as instâncias de poder, a educação ambiental está longe de ser uma atividade tranqüilamente aceita e desenvolvida, porque implica mudanças profundas e nada inócuas” (Brasil, 1998).

No contexto espanhol, a Lei de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE-1990) institucionalizou a introdução dos temas transversais no currículo oficial de ensino, o que em grande medida denota uma preocupação institucional a respeito da inserção da educação ambiental nos programas escolares. Esse avanço normativo-legal, baseado na “teoría curricular” que inspirou a reforma educativa espanhola de 1990, exerceu notável influência sobre distintos processos de reforma educativa e curricular que se abordaram simultaneamente ou em anos sucessivos na

América Latina, sendo o enfoque da “transversalidade” um dos elementos mais enfatizados no outro lado do Atlântico (Reigota, 2000; González Gaudiano, 2000b).

Vários trabalhos realizados no Brasil e na Espanha confirmam que os discursos sobre a temática ambiental explicitados pelos professores não se concretizam de maneira congruente em sua prática (Angonesi, 2001; Torales, 2001; López, 2002). Apesar dessa aparente incoerência, os professores efetuam uma prática concreta e, conseqüentemente, influem nos valores e comportamentos de seus alunos, transmitindo, reforçando e perpetuando (ou mudando) determinados valores e determinadas formas de conceber o mundo e atuar nele. Assim, esta investigação se insere neste contexto que evidencia a necessidade de que a educação ambiental seja inserida em múltiplos espaços, como forma de contribuir aos processos de sensibilização e formação de uma nova racionalidade, ou seja, de uma *racionalidade ambiental* (Leff, 1998; 2004).

RELEVÂNCIA DO TEMA

Esta investigação se insere nesse contexto atual e pujante, no qual a temática ambiental se constitui como objeto de interesse e necessidade social. Nesse sentido, a inserção da educação ambiental nos múltiplos espaços de vida e especialmente nos cenários educativo-formais, em que os professores desenvolvem sua ação profissional, aponta uma alternativa frente às evidências latentes de uma crise ambiental. Ademais, considerando a repercussão do trabalho dos professores no **âmbito social** e a problemática evidenciada, esta investigação pretende ser uma contribuição relevante para o avanço dos processos socioambientais, bem como contribuir para a qualificação e melhoria dos procedimentos relativos à educação ambiental.

Assim, acredita-se que os resultados obtidos por meio desta investigação possam contribuir para repensar o processo de inserção da educação ambiental no contexto educativo-escolar e para a elaboração de políticas públicas coerentes com as necessidades manifestadas pelos docentes, tendo em vista o papel preponderante que estes desempenham na conjuntura das mudanças sociais.

Do ponto de vista científico, o tema possui atualidade e relevância tanto no âmbito da educação ambiental como no âmbito dos estudos sobre a práxis docente, pois a aproximação entre os fundamentos teóricos relativos a essas duas abordagens aporta novos elementos às duas temáticas. Assim, por meio da sistematização dos dados referentes ao discurso e prática docente, pretende-se contribuir ao **debate**

científico sobre as estratégias de inserção da educação ambiental no sistema escolar de ensino, considerando a trajetória e as experiências relatadas pelas próprias professoras participantes da investigação, como uma fonte de informações pertinentes para a melhoria da formação inicial e permanente do professorado, já que as reflexões que as docentes oferecem apontam indícios de insuficiências neste processo.

CONSTRUÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO INFORME DE TESE

Do ponto de vista estrutural, esta tese de doutorado se distribui ao longo de três partes organizadas de forma lógica e seqüencial. Os blocos temáticos se dividem em sete capítulos ordenados segundo as características de seu conteúdo. Além destes, a tese apresenta como demais partes integrantes: as conclusões, a bibliografia e os anexos.

A primeira parte, que se identifica como “Referencial teórico-contextual”, está integrada por dois capítulos, nos quais se trata de esclarecer as bases teóricas e conceituais nas quais se fundamenta esta investigação. De forma geral, essa primeira parte da investigação aborda essencialmente três tópicos: os fundamentos do campo da educação ambiental, as características do processo de tomada de decisão pedagógica e os aspectos biográficos e contextuais do processo de socialização dos professores.

Assim, o primeiro capítulo busca aprofundar as referências conceituais do campo da educação ambiental, tratando de temáticas como a evolução dos conceitos do campo, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, as pesquisas sobre educação ambiental e docência nos contextos brasileiro e espanhol e a transversalidade no contexto curricular, dando enfoque especial ao papel dos professores ante essa nova demanda educativa. O segundo capítulo proporciona uma caracterização do processo de decisão pedagógica, tendo como base um conjunto de referências sobre o juízo educativo, o pensamento dos professores e a decisão, além de tratar da função do *habitus* e dos fatores influentes nesse processo. Ainda no segundo capítulo, no conjunto de influências contextuais sobre o processo de decisão pedagógica, realiza-se uma descrição de dois espaços político-geográficos distintos – Brasil e Espanha – considerando a evolução dos sistemas educativos, as características da Educação Infantil, as semelhanças e diferenças nas condições de trabalho das docentes participantes e peculiaridades socioambientais locais.

A segunda parte do trabalho, denominada “Referencial metodológico”, é o espaço no qual se definem as características e as opções realizadas no que se refere a esse aspecto técnico da investigação. No quarto capítulo deste informe justifica-se o interesse pelas trajetórias vitais das professoras participantes desta pesquisa, considerando a forma como estas estruturam sua práxis em relação à educação ambiental. Nesse sentido, explica-se a opção pela metodologia qualitativa, utilizando para os fins propostos as seguintes técnicas: a entrevista em profundidade e a observação de atividades escolares, como fundamento para a elaboração das histórias de vida. Fundamentalmente, esse capítulo trata os seguintes pontos: os critérios de seleção dos cenários e da amostra da investigação, a temporalização do trabalho, as técnicas utilizadas para coleta, o processo de análise dos dados e o uso de um programa informático (AQUAD Seis) para apoiar o tratamento e a organização da informação obtida.

A terceira e última parte deste informe, denominada “Referencial empírico-analítico”, se fundamenta na análise e interpretação dos dados, distribuindo-se em três capítulos, sendo estes os capítulos 5, 6 e 7. A proposta de análise se estrutura em três pontos: a conversão dos relatos biográficos em histórias de vida, estabelecendo uma relação entre as distintas dimensões da trajetória vital das professoras participantes, considerando com o grau de contaminação da interpretação sociológica; a identificação dos fatores que influenciam e/ou determinam a práxis das docentes e a descrição dos elementos que compõem o quadro semântico de cada uma dessas professoras como base para a compreensão do processo de decisão pedagógica que elas efetivam em sua cotidianidade, especialmente no que se refere à temática ambiental. Assim, considerando que a prática educativa é uma expressão do pensamento do professor em relação à educação ambiental, por meio da análise das práticas descritas pelas entrevistadas e das observações realizadas pela investigadora busca-se relacionar o discurso das docentes com suas ações práticas, visando a compreender o que pensam e como chegam a pensar e atuar da forma como fazem.

CONTROLE EPISTEMOLÓGICO EXTERNO

Finalmente, é importante ressaltar que o projeto inicial desta tese foi submetido à apreciação de especialistas externos de reconhecido prestígio no campo da educação ambiental, da formação de professores e da análise da função docente, como estratégia metodológica para reforçar seu rigor e vigor teórico e metodológico. As sugestões obtidas nessas consultas foram incluídas por meio de reflexões que complementam as observações e comentários realizados. O primeiro controle foi

efetivado pelo Dr. Maurice Tardif, da Universidade de Montreal (Quebec, Canadá) durante minha estada realizada entre novembro de 2003 e janeiro de 2004, no ***Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*** (Centro de Investigação Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão Docente), dirigido por ele. O segundo controle externo foi realizado pelo Dr. Antonio Nóvoa, da Universidade de Lisboa, por meio de consultas pontuais e da avaliação global do projeto. O terceiro controle foi realizado especificamente em relação ao uso do programa AQUAD, com a orientação e revisão atenta do sistema de categorias realizada pelo Prof. Victor Hugo Perera, da Universidade de Sevilha. E por fim, o último controle foi realizado pela Dra. Nágila Giesta, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (Brasil), que revisou o referencial teórico e aportou importantes contribuições a este trabalho.

PARTE I

**REFERENCIAL
TEÓRICO-CONTEXTUAL**

CAPÍTULO 1

Síntesis en Español

El Campo de la Educación Ambiental y el interés por la praxis de los docentes

En este capítulo, se ha tratado de hacer un recorrido por las principales referencias teóricas del campo de la educación ambiental para clarificar y profundizar los aspectos más relevantes en el marco de esta investigación. Los principales puntos tratados en este apartado son: el actual debate sobre la educación para el desarrollo sostenible; la emergencia de la investigación en el campo de la educación ambiental en Brasil y en España, además del panorama de las investigaciones sobre los docentes en relación a la temática ambiental; la integración de la educación ambiental al currículo escolar, con énfasis en el rol de los profesores en este proceso, considerando su acción sociocultural, político-ideológica y pedagógica.

O CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O INTERESSE PELA *PRÁXIS* DOS DOCENTES

Os fundamentos teóricos desta pesquisa se inscrevem no âmbito das investigações sobre a temática ambiental no contexto educativo-escolar, mais especificamente, no que se refere à ação dos docentes, considerados como *elementos-chave* (Tardif, 2002) no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, trata-se de destacar um conjunto de aportações empíricas e teóricas que compõem e alimentam as investigações neste domínio, assim como, de descrever a trajetória seguida em relação à problematização do tema e a elaboração das questões atinentes ao objeto e aos objetivos desta investigação.

A educação ambiental é um campo pedagógico diverso e de especial interesse, que começa a ser legitimado no campo geral da educação (González Gaudiano, 2000a) e que se constitui na base do *caminho teórico* que conduziu esta pesquisa. Por isso, neste capítulo, pretende-se descrever as referências içadas ou integradas ao campo no qual se situa e de onde emergem as reflexões propostas e que, possibilitam traçar um quadro coerente, capaz de suportar a análise dos dados empíricos, contribuindo para o entendimento da *práxis* da educação ambiental como um processo de decisão pedagógica no âmbito da ação dos professores.

A educação, de forma evidente, possui um papel fundamental no processo de efetivação das mudanças que possam ser fomentadas como resposta à inviabilidade de um modelo de desenvolvimento baseado num modelo de racionalidade econômica que, cada vez mais, através dos comportamentos sociais que estimula, aumenta as proporções da “*pegada ecológica*” dos seres humanos sobre o planeta. Diante dessas evidências, esta pesquisa aborda a *práxis* educativa de um grupo de docentes no âmbito escolar, enfatizando a dimensão ambiental como um contributo ao processo de construção de alternativas capazes de dar respostas à crise vivida, já que a escola é um espaço privilegiado de discussão sobre diferentes temáticas presentes na sociedade, considerada desde a perspectiva global ou local.

Embora seja necessário admitir a existência de diversos interrogantes em relação a determinados aspectos da educação ambiental, poder-se-ia considerá-la, também, como um processo de especial interesse e emergência social. Esta afirmativa justifica-se pelo estado do recente cenário global, no qual muitas pessoas de diversos espaços culturais, níveis sociais e intelectuais, posições ideológicas ou políticas, se preocupam em refletir e buscar alternativas para a melhoria e preservação dos níveis de vida no planeta, assim como lograr respostas aos crescentes problemas ambientais contemporâneos.

Ainda hoje, a temática ambiental representa para a maioria da população, um elenco restrito de grandes temas veiculados pela mídia, tais como: as mudanças climáticas, os danos à camada de ozônio, a preservação de espaços naturais, a separação de resíduos domésticos, a poluição do ar e das águas, a reciclagem de produtos, etc. Todavia, estes temas apenas ajudam a difundir os problemas que envolvem o meio ambiente, sensibilizando a sociedade para estas questões, mas ainda oferecendo uma visão fragmentada ou parcial da realidade. Mesmo considerando seu potencial apelativo, estas abordagens são insuficientes diante do processo social e das necessidades presentes na construção do campo educativo-ambiental, já que este, sabidamente, é complexo, diverso e rico em debates de diversas naturezas.

Neste contexto, as seguintes ponderações tomam relevo e fundamentam a base desta investigação: que estratégias utilizam os professores para incorporar a dimensão ambiental em sua prática profissional cotidiana? De que forma os docentes reagem em relação à incorporação da dimensão ambiental na prática educativa escolar? Como assumem esse discurso e como avaliam sua própria ação? O discurso elaborado pelos docentes em relação à educação ambiental tem conseqüências práticas ou é uma prática sem efeitos sociais, constituindo-se em um discurso sem conteúdo? Que fatores influem na decisão dos formadores para que incluam a temática ambiental em suas práticas de ensino? Que elementos biográficos, profissionais ou extra-profissionais, estão relacionados com as representações ambientais e as características dos projetos pedagógicos que realizam? Como uma demanda socioambiental externa pode ser articulada no projeto pedagógico dos professores?

A emergência das inquietações do investigador é fruto de sua aproximação à teoria que fundamenta o campo de estudo, em analogia com a própria realidade

observada. Esses questionamentos sobre à *práxis*¹ dos professores relacionam-se com o próprio percurso intelectual e profissional de quem investiga, considerando a dinâmica de embate contínuo entre as orientações teóricas estudadas e as evidências da *crise ambiental*² vivida pela humanidade. Desse modo, a origem dessa demanda investigativa é um emaranhado entre a oportunidade e a necessidade de realizar pesquisas que aprofundem essa temática no âmbito da ação educativa dos docentes, visto que este campo é, ao mesmo tempo, considerado recente, atual e rico em conflitos filosóficos, políticos, ideológicos, éticos e epistemológicos.

A temática ambiental, *sugerida*³ nos currículos oficiais de diversos países, dentre eles o Brasil e a Espanha, como um *tema transversal*, expressão ainda **pouco compreendida pelos professores** (García Gómez, 2000; Andrade, 2001; Torales, 2001), relega aos mesmos, uma necessidade de estabelecimento de juízo e tomada de decisão. Esta *práxis*, que plasma a posição estabelecida, fundamenta-se na concepção que os docentes tenham sobre a maneira de conduzir os processos de ensino-aprendizagem, bem como nas suas escolhas em relação ao que deve ser ensinado (Shulman, 1987; Zabala, 1998). Essa decisão, fruto de um juízo, poderia ser considerada, de certo modo, como uma **meta-decisão**, já que é uma decisão que se desdobra em outras decisões análogas, ou mesmo, uma **trans-decisão**, já que essa atravessa várias problemáticas e disciplinas, integrando-se ou sendo integrada por elas. Ademais, esse processo decisório denota uma atitude **político-ideológica**, que se efetiva e toma significado no espaço da **ação pedagógica**, envolvendo elementos práticos e teóricos com repercussões de caráter **educativo e socioambiental**.

A conjugação entre as diversas oportunidades de construção do conhecimento oferecidas pela educação formal, a partir de processos de estruturas cognitivas e afetivas dos sujeitos, poderia, assim, potencializar a compreensão das questões ambientais como questões sócio-políticas e, por conseguinte, merecedoras de um olhar crítico, contribuindo para a construção de uma nova racionalidade, ou melhor, cooperando para a construção de uma *racionalidade*

¹ No sentido marxista do termo, *práxis* significa um processo de união dialética da teoria e da prática, considerando que “ação e reflexão e ação se dão simultaneamente” (Freire, 1983: 149). Portanto, a *práxis* pode ser considerada como “uma vontade que se expressa imediatamente em uma ação” (Agamben, 1998: 114). Ou ainda, se considera que “o termo *práxis*, como conteúdo e processo, inclui a ação, a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação, o pensamento, a ação guiada pelo pensamento e o pensamento guiado pela ação, em uma unidade cíclica que se dá tanto dentro da pessoa do docente como na ação” (Butt *et alii*, 2004, 110).

² Ver Caride Gómez e Meira Cartea (2004).

³ Sobre isto, Busquets *et alii* (1993: 34) comenta que “cada escola tem em suas mãos a decisão de como vai organizar as aprendizagens e quais os eixos em torno dos quais girará o processo”. Acrescenta que o texto da reforma educativa espanhola (LOGSE) “permite tomar como eixo principal das aprendizagens os temas transversais, procedimento que se reforça e se aconselha em todos os prólogos que acompanham a cada um dos livros da chamada “caja roja” de apoio à reforma, que tratam sobre os diferentes temas transversais”.

*ambiental*⁴ (Leff, 1998, 2004). Com essas considerações, justifica-se o interesse teórico em compreender a práxis da educação ambiental desde a perspectiva dos professores, buscando respostas “**na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema**, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (Tardif, 2002: 16), como forma de aportar dados que ajudem a elucidar o processo de efetivação da educação ambiental no contexto educativo-escolar.

Finalmente, a partir da delimitação do objeto de estudo, recorre-se a três pontos de sustentação teórica: *os fundamentos do campo da educação ambiental*, como forma de esclarecer e integrar conceitos pertinentes do campo educativo-ambiental; *a teoria da decisão*, justificada no entendimento da “autonomia” dos professores frente às demandas no espaço pedagógico; *os processos de socialização* dos professores, em que se busca reconhecer os fatores identitários influentes na ação desses profissionais e, finalmente, descreve-se os elementos contextuais, como elementos condicionantes do processo decisório e que compõem os cenários de vida das professoras entrevistadas.

³ A categoria de racionalidade ambiental integra os princípios éticos, as bases materiais, os instrumentos técnicos e jurídicos e as ações orientadas para a gestão democrática e sustentável do desenvolvimento; a sua vez converte-se em um conceito normativo para analisar a consistência dos princípios do ambientalismo em suas formações teóricas e ideológicas, das transformações institucionais e programas governamentais, assim como os movimentos sociais, para alcançar esses fins (Leff, 1998: 115-116).

1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A EVOLUÇÃO, O CONCEITO E O PANORAMA ATUAL

Ao abordar a temática ambiental no âmbito do contexto educativo, faz-se necessário referir a ela como uma *dimensão* da própria educação. Essa compreensão poderia ser considerada recente, já que “a inquietação que se suscita em torno à necessidade de promover estratégias orientadas a conservação do meio ambiente e, por extensão, a melhorar as condições planetárias de vida, situa-se, em suas primeiras etapas, entre os últimos anos sessenta e o início da década de setenta, já do século XX⁵” (Caride Gómez; Meira Cartea, 2004: 149). Como todo espaço em construção, o campo da educação ambiental apresenta-se com traços de assimetria em diversos aspectos, que se expressam de diferentes maneiras e em espaços de atuação distintos.

Nesse breve percurso, a educação ambiental deparou-se com o desafio de cumprir com a função de “incorporar a dimensão ambiental não apenas na educação, mas em todo o tecido social, em todas as manifestações simbólicas e materiais do ser humano” (Layrargues, 2001:8), tendo em vista, a amplitude das implicações que o tema revela. De acordo com as conclusões da Conferência Inter-Governamental de Tbilisi (Geórgia), realizada em outubro de 1977 e considerada como um dos eventos-chave na discussão da temática, a educação ambiental poderia ser considerada “como uma dimensão dada aos conteúdos e à prática da educação orientada para a resolução dos problemas concretos do ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade”. Esta opção é coerente com caráter amplo e complexo do tema, que, envolve distintas áreas de conhecimento e, é inevitavelmente, incompatível com uma visão unidisciplinar.

Neste sentido, é significativo não deixar de considerar que, “o atributo “ambiental” longe de cumprir apenas uma função adjetivante, ao especificar uma educação em particular, possui um traço identitário da educação ambiental, marcando sua origem num contexto histórico determinado: os movimentos sociais ambientais e seu horizonte de crítica contracultural” (Carvalho, 2002a: 85). Tomando como referência esta alusão sobre o contexto no qual a educação ambiental tem sua origem e as perspectivas científicas atuais, se buscou definir as bases conceituais que sustentam esse campo de estudo, considerado híbrido do ponto de vista semântico e, ao mesmo tempo, com uma conceitualização ampla, recente, complexa e diversa.

⁵ Todas as citações traduzidas para o português são de responsabilidade da autora. Portanto, a partir daqui, todas as referências que constem em outro idioma, na bibliografia, foram traduzidas pela mesma.

A construção do conceito de educação ambiental tem como fundamento a relação entre a diversidade de conceitos relativos à *educação* e *meio ambiente*, conforme demonstram os estudos de Sauvé (1997). Tendo em vista, que tanto a dimensão ambiental como educativa, caracterizam-se por uma complexidade de questões e uma variedade de abordagens, poder-se-ia supor que a própria educa  o ambiental, também apresente essas mesmas singularidades. Assim, como resultado da rela  o entre os conceitos de Educa  o, Meio Ambiente e educa  o ambiental, constrói-se um campo teórico amplo, diverso e de difícil delimita  o (Caride Gómez, 1991b; Sauvé, 1997; Benayas del   lamo, 2003, Reigota, 2002; Carvalho, 2004; García Díaz, 2004).

A diversidade de abordagens que referem    temática ambiental varia desde os enfoques mais gerais até as mais específicas, de acordo com o âmbito de a  o ou o uso do termo, conforme aponta a tipologia de Lucas (1986), destacada por Sauvé (1997: 18) na qual o ambiente pode ser o *lugar*, o *agente*, o *objeto* e o *objetivo* da aprendizagem, dependendo da perspectiva adotada por cada um e das circunstâncias em que esse processo ocorra. O conceito que cada indivíduo adota para fundamentar sua reflexão/a  o está condicionado    evolu  o da temática, conforme descrevem Caride Gómez e Meira Cartea (2004) com base na evolu  o histórica do tema no contexto espanhol. Assim sendo, segundo eles, poder-se-iam apontar três etapas que caracterizaram o processo evolutivo da educa  o ambiental: os primeiros anos: *educar para conservar*; a transi  o: *educar para conscientizar* e, por fim, o presente: *educar para a mudança*.

Neste contexto, percebe-se que a evolu  o do conceito de meio ambiente, cuja abrangência vem se ampliando conforme se vão incorporando diferentes áreas de estudo, como necessidade frente    crescente complexidade das questões ambientais,    evidente. Nessa mesma linha, e de forma assumidamente simplificadora, García Díaz (2004) aprofunda a idéia anterior e agrupa diferentes paradigmas em três grandes tendências:

- um modelo inicial, de *corte naturalista*, muito centrado na compreensão do meio, em conceitos ecológicos e na investiga  o do entorno;
- um modelo, predominante ainda, de *tipo ambientalista*, em que se trataria, fundamentalmente, de favorecer, ajudar, proteger, respeitar, preservar ou conservar o meio, mediante a compreensão, sensibiliza  o, conscientiza  o e capacita  o da popula  o a respeito do tratamento dos problemas ambientais.
- um modelo emergente, próximo ao *desenvolvimento sustentável* e a

mudança social, com uma diversidade de variantes e sub-modelos, que contemplam desde as posturas mais reformistas – focalização em logros éticos e o desenvolvimento pessoal e/ou em um desenvolvimento sustentável, que não questiona o sistema social estabelecido – até as posturas mais radicais, para os quais a solução da crise social e ambiental passa por uma mudança profunda nas estruturas socioeconômicas contemporâneas.

Nesse panorama, diverso em formas de percepção e atuação pedagógico-ambiental, se poderia justificar a disparidade entre diversas concepções de educação ambiental pelos seguintes fatores: “a pluralidade de concepções subjacentes aos conceitos de meio ambiente, educação e educação ambiental; as diferentes perspectivas segundo as quais se podem abordar a educação ambiental; enfim, pela multiplicidade e heterogeneidade de quadros de referência nos quais se podem inscrever as intervenções sobre educação ambiental” (Sauvé, 1997:11). As justificativas apresentadas poderiam estar relacionadas à rápida evolução e conseqüentes mudanças ocorridas no campo educativo-ambiental, ademais da incorporação de diversas correntes teóricas que enriquecem e diversificam as perspectivas sobre o tema. A fim de ilustrar esse panorama diverso e complexo em relação ao conceito de educação ambiental, com base nos estudos de Caride Gómez (1991b) e Sauvé (1997), apresenta-se a seguinte síntese conceitual:

Quadro 1.1. Alguns conceitos de educação ambiental

Autor (a) / Instituição	CONCEITO
Declaração da Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977)	A educação ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida.
C. Picornell e J. Sureda (1979)	A educação ambiental, como um processo educativo focado na resolução de problemas meio-ambientais , tem como finalidade a inculcação de conhecimentos, atitudes e valores que podem ajudar as pessoas a participar ativamente na busca de soluções aos problemas ambientais .

Continuação do quadro 1.1.

Autor (a) / Instituição	CONCEITO
M. Novo Villaverde (1986)	A educação ambiental pode definir-se como o processo que consiste em aproximar as pessoas a uma concepção global de meio ambiente (como um sistema de relações múltiplas) para adquirir conhecimentos, elucidar valores e desenvolver atitudes que permitam adotar uma posição crítica e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e a correta utilização dos recursos e qualidade de vida.
S. Van Matre (1990)	A educação ambiental serve para ajudar a cada um de nós a fim de que possamos compreender o funcionamento dos sistemas ecológicos , a estabelecermos nossa própria relação com esses sistemas e adotarmos os modos de vida (individuais ou coletivos) de forma a reduzir os impactos de nossas atividades sobre os sistemas vivos.
J.Caride Gómez (1991b)	A educação ambiental equivale a um processo educativo, aberto e permanente, pessoal e coletivo, de orientação teórico-prática, mediante o qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência de sua realidade físico-social e cultural, objetivando adquirir e transmitir os valores e atitudes necessárias para a compreensão e transformação do mundo, atendendo aos supostos básicos da qualidade ambiental .
Medina (1998)	A educação ambiental como processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e a adequada utilização dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado. A educação ambiental visa à construção de relações sociais, econômicas e culturais capazes de respeitar e incorporar as diferenças (...), à perspectiva da mulher e à liberdade para decidir caminhos alternativos de desenvolvimento sustentável, respeitando os limites dos ecossistemas, substrato de nossa própria possibilidade de sobrevivência como espécie
L. Sauvé (2005b)	Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa da vida” compartilhada.

Fonte: Elaboração própria.

Poder-se-ia desse modo, entender que os conceitos de educação ambiental que se vieram elaborando ao longo destas últimas décadas, constituem-se no resultado de um processo histórico em analogia à construção de um novo campo teórico, caracterizado pela complexidade nas relações entre diferentes áreas de conhecimento, aludindo a uma diversidade de variáveis conceituais, nomeadamente: *educação, meio ambiente, ecologia, desenvolvimento, problemas ambientais e sociedade*. Nesta tessitura e considerando os argumentos expostos, percebe-se que não há uma única definição aceita de forma unânime por todas as correntes de investigadores. No entanto, estes compartilham pontos de aproximação teórica, nos quais se apoiam para fundamentar suas definições.

Por esta razão, sob a denominação de educação ambiental, configura-se um mapa das educações ambientais que “não é auto-evidente, tampouco transparente para quem envereda pela multiplicidade das trilhas conceituais, práticas e metodológicas que aí se ramificam” (Carvalho, 2004: 14), mas, que obviamente necessita de um esforço científico investigativo para que avance em seus propósitos. Desse cenário, ainda com muitos interrogantes, emergem inumeráveis ações etiquetadas como informação, divulgação, interpretação ou educação, sem que explicitem em seus programas, projetos ou materiais didáticos, quais são os modelos teóricos ou os princípios didáticos que suportam a ação (García Díaz, 2004).

Por um lado, insistindo nesse contexto de diversidade, é adequado reconhecer quão enriquecedor constitui-se esta característica ao debate científico. Entretanto, esta mesma circunstância torna evidente a dificuldade para realizar uma “reflexão na ação, por falta de um corpo de conhecimentos de referência consensuado” (*Idem*, 2004: 12). Essa preocupação é reforçada por Sauvé (1999: 11), quando afirma que “desde a perspectiva da modernidade, enfocada na busca de unidade e valores universais, a multiplicidade de concep  es e práticas    problemática”, ponderando, ainda, que “desde a perspectiva pós-moderna, que enfatiza a diversidade e a relevância contextual, essas concep  es podem considerar-se como enfoques diferentes e, possivelmente, complement  rias do hiper-complexo objeto da educa  o ambiental”.

Outro indício da insuficiência desses diversos conceitos existentes    o fato de que muitos autores preferem adjetivar o termo educa  o ambiental como forma de ampli  -lo ou torná-lo mais reiterativo em determinado aspecto, ou mesmo, especificá-lo, por exemplo: “*educa  o ambiental Crítica*” (Carvalho, 2004; Guimarães, 2004), “*educa  o ambiental Radical*” (Meira Cartea, 2006), “*educa  o ambiental Transformadora*” (Loureiro, 2004), “*educa  o ambiental Conservadora*” (Guimarães, 2004). Talvez esta tentativa de “reconceitualiza  o de algo traz a idéia da existência de

algum significado que seja anterior” (*Idem*, 2004), não significando, em obstante, no caso da educação ambiental, uma evolução no aspecto metodológico, do campo de conhecimentos ou outro desenvolvimento qualquer. Ademais, esse processo caracteriza uma sobreposição de enfoques sobre o termo educação, já que, conforme aponta Carvalho (2002b, 2004), a expressão *ambiental*, já se constitui em um acréscimo identitário.

Essas tendências ou correntes em educação ambiental foram mapeadas por Sauvé (2005a), seguindo os seguintes critérios: concepção dominante do meio ambiente; intenção central da educação ambiental; os enfoques privilegiados e os exemplos de estratégias ou modelos que ilustram a corrente. Este mapa de “territórios” pedagógicos trata de reagrupar proposições semelhantes em categorias, caracterizando-as e estabelecendo diferenças e semelhanças entre elas. Vale esclarecer que no citado estudo, a expressão “corrente” refere-se a uma maneira geral de conceber e praticar a educação ambiental. Assim, de acordo com os parâmetros descritos, a autora identificou 15 correntes, distribuídas em dois grupos:

Quadro 1.2. Mapa de correntes no contexto da educação ambiental

<i>Primeiro Grupo:</i> as correntes que têm longa tradição na educação ambiental, bastante difundidas nas décadas de 70 e 80.	<i>Segundo Grupo:</i> as correntes mais recentes.
CORRENTE / CONCEPÇÃO DE MEIO AMBIENTE	
- Naturalista (Natureza); - Conservadorista / recursista (Recurso); - Resolutiva (Problema); - Sistêmica (Sistema); - Científica (Objeto de estudos); - Humanista (Meio de vida); - Moral / ética (Objeto de valores).	- Holística (Total, todo, o ser); - Biorregionalista (Lugar de pertença / Projeto comunitário); - Prática (Relação entre ação e reflexão); - Crítica (Objeto de transformação, lugar de emancipação); - Feminista (Objeto de solicitude); - Etnográfica (Território, lugar de identidade, natureza/cultura); - Da ecoeducação (Pólo de interação para a formação pessoal / Identidade); - Da sustentabilidade (Recursos para o desenvolvimento econômico / Recursos compartilhados).

Fonte: Adaptado do estudo de Sauvé (2005a).

A partir da análise de cada uma dessas correntes, a autora descreve a concepção de meio ambiente, objetivos, enfoques dominantes e dá exemplo das estratégias utilizadas como forma de ilustrar o percurso de abordagens que a educação ambiental tem incorporado. Nessa mesma linha, Breiting (1994) destaca que a nova geração da educação ambiental contempla os problemas como “problemas na comunidade”, criados pelo homem e que, portanto, pressupõem que as soluções podem ser encontradas no próprio comportamento humano. O autor também ressalta que a educação ambiental, por um lado, tem uma visão do homem e da natureza contrárias ao egoísmo e por outro, adota características antropocêntricas, o que poderia ser compreendido como uma contradição. Mais especificamente, o quadro comparativo seguinte, mostra os contrapontos entre as visões de educação ambiental.

Quadro 1.3. Comparação entre as versões anteriores e as novas gerações da educação ambiental

ANTERIORES VERSÕES DE EA	A NOVA GERAÇÃO DE EA
Objetivo: modificação da conduta	Objetivo: desenvolvimento de competência para a ação
Aspectos característicos:	Aspectos característicos:
Nós (ambientalistas e educadores) sabemos quais são as melhores soluções.	Todas as pessoas devem implicar-se nas soluções dos problemas ambientais
Liderança	Participação democrática
Devemos parar/retrasar o desenvolvimento	Existem muitas direções possíveis para o desenvolvimento
O passado como medida de nossas atividades presentes	Olhar para o futuro/ idéias de "utopia"
Buscando a harmonia com a natureza (o conceito de natureza em equilíbrio)	Buscando a harmonia com nossos descendentes
Valores intrínsecos na natureza	Nossos valores relativos ao melhor modo de utilizar o mundo, incluindo a natureza
Ética ambiental	Ética relativa ao comportamento apropriado com outras pessoas
Preservar espaços para conservação	Criar espaços para a conservação
Argumento para a conservação: preocupação pelos animais	Argumento: preocupação pelas futuras gerações de seres humanos que poderiam perder os animais

Continuação do quadro 1.3.

ANTERIORES VERSÕES DE EA	A NOVA GERAÇÃO DE EA
Alterar a natureza tão pouco como seja possível	Não produzir câmbios <i>irreversíveis</i> na natureza
As comunidades humanas e a natureza	As relações humanidade-natureza como inseparáveis
As ciências naturais como principais matérias em E.A.	As humanidades e as ciências sociais como principais matérias em E.A.
Ênfase na ecologia de sistemas naturais	Ênfase na ecologia humana
A experiência da natureza é fundamental em E.A.	A experiência da comunidade é central na E.A.
O conceito de saúde humana não é principal em E.A.	O conceito de saúde humana é muito destacado em E.A.
Equilibrar a qualidade de vida humana e a qualidade do meio ambiente	Equilibrar as necessidades das gerações presentes e futuras
As necessidades humanas como conceito factual	As necessidades humanas como conceito normativo
Uso sustentável como limite definido pela natureza	Uso sustentável como uma medida criada pelo homem, que julga o uso adequado à luz dos usos futuros
Enfocada sobre diferentes valores	Enfocada sobre interesses em conflito/conflitos sociais
Não se põe ênfase na equidade entre as pessoas	Com muita ênfase na equidade entre as pessoas

Fonte: Breiting (1994).

Nesse sentido, buscando compreender as tendências em torno do conceito de educação ambiental, acrescenta-se um dado relevante na composição deste cenário, ou seja, o papel da pesquisa como elemento de sistematização, organização e incorporação de novas referências teóricas ao campo da educação ambiental. Sublinha-se que esse processo, conforme será abordado mais adiante, intensificou-se de forma importante desde a década de 90, quando surge uma “geração de acadêmicos” voltados a pesquisar os diversos matizes que integram este universo semântico, a partir da composição de novos objetos de investigação capazes de auxiliar a compreensão da realidade. Nesse ínterim, as ciências humanas e sociais aportaram grandes contribuições, ampliando o debate ecologicista e integrando novos elementos sobre o comportamento humano no planeta.

Dentre as tendências mais recentes, poder-se-ia considerar que a educação ambiental “se configura como uma luta política, compreendida em seu nível mais poderoso de transformação: aquela que se revela em uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades, dos territórios e das desterritorializações” (Sato, 2004: 257). Como já se havia ressaltado, a educação ambiental constitui-se como uma dimensão da educação, por conseguinte se a educação desempenha uma função politizadora, essa característica, necessariamente, deve estar presente na composição do campo ambiental. Como aspecto imperativo no processo de reformulação das ações humanas com seu meio e entre si, objetiva criar uma maior consciência e melhorar a compreensão dos problemas que afetam o meio socioambiental.

Como possível resultante da carência de uma noção reconhecida universalmente em relação ao conceito de educação ambiental, assumiu-se, neste estudo, que “se validam todas aquelas que contemplam ações educativas coerentes com o meio ambiente, sendo este entendido como recurso, conteúdo ou código ético” (Caride Gómez, 1991a: 57), porquanto que as conclusões da Conferência de Tbilisi (1977) apontam, de forma ampla, os seguintes objetivos para o processo da educação ambiental:

1. Fomentar a consciência e a preocupação pela interdependência econômica, social, política e ecológica nas zonas urbanas e rurais;
2. Proporcionar oportunidades a todas as pessoas para que adquiram conhecimentos, valores, atitudes, compromisso e capacidade necessários para proteger e melhorar o meio ambiente;
3. Criar novas pautas de conduta dos indivíduos e grupos sociais em seu conjunto, respeitando o meio ambiente.

Sobre essa definição de objetivos, Rivas Sánchez (1999), analisa-os nas seguintes categorias: *conscientização e valores*, que consiste em ajudar os grupos sociais e os indivíduos a adquirir uma consciência e uma sensibilidade para a totalidade do meio ambiente e seus problemas; *conhecimento a cerca do meio e sua problemática*, isto é, motivar a sociedade em relação à problemática ambiental e motivação a participação; *capacidades de atuação*, proporcionar aos grupos e aos indivíduos a oportunidade de comprometer-se ativamente em trabalhar para a resolução de problemas ambientais.

Assim, diante do processo evolutivo que sofreu o campo ambiental e passados quase 30 anos desde a realização da Conferência de Tbilisi, poder-se-ia

considerar pertinente uma revisão desses objetivos, a luz das novas incorporações teóricas ao campo e considerando as finalidades da educação ambiental, “sejam estas a proteção do meio ambiente, na versão ambientalista da educação ambiental; ou o câmbio de estruturas socioeconômicas, em sua versão social e os objetivos mediadores, isto é, compreender, capacitar ou conscientizar as pessoas, para conseguir esses fins” (García Díaz, 2004: 21).

Em uma abordagem de base mais sociológica, para Meira Cartea (2005c: 271-272), o objeto e o objetivo da educação ambiental são, respectivamente, “as relações sociais e a transformação das relações sociais. O objeto direto são as relações sociais; o conhecimento do ambiente, os comportamentos e os valores são objetos indiretos da tarefa educativa principal e instrumentos da mesma”. Com essa ênfase nas relações sociais, transcendem-se os discursos dicotômicos voltados à relação do homem com o meio, superando o próprio discurso do autor (*Idem*, 1991, 1993) e denunciando a necessidade de repensar o comportamento humano e sua forma de organização social (Caride Gomes; Meira Cartea. 2004; Meira Cartea, 2006). Nesta mesma linha, Sato (2005b: 317) reafirma que educação ambiental deve visar à indução de “dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles”.

Tanto na abordagem de Meira Cartea como de Sato, se percebe que o campo educativo-ambiental incorporou ao longo de seu percurso diversos elementos. Talvez o mais relevante, tenha sido o reconhecimento da ação humana e das relações sociais como parte fundamental da problemática ambiental. Considerando, desde um ponto de vista sociológico, que as relações sociais se estabelecem de acordo com o modelo social legitimado e estabelecido em um determinado tempo histórico, e que este modelo está condiciona as expectativas de desenvolvimento que tem o grupo social, também poder-se-ia afirmar que a educação ambiental está relacionada, por conseguinte, com o modelo de desenvolvimento adotado em cada sociedade, o que geraria uma outra ordem de debate, conforme se descreve no processo ponto deste informe.

1.1. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O DEBATE CONTEMPORÂNEO

Pelos argumentos expostos anteriormente, a falta de uma base teórica capaz de delimitar de forma suficiente o campo da educação ambiental (Reigota, 2002; Benayas del Álamo *et alii*, 2003; Sato, 2003) favorece o aparecimento de um novo discurso, talvez “procedente do cenário de reflexão teórica e ideológica ou desde as cozinhas do mercado simbólico (do marketing) afim ao mercado de capitais, de uma nova denominação: a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)” (Meira Cartea, 2005a: 14). Essa tentativa de “substituição do conceito de educação ambiental por um novo, implica na renúncia de um ativo político demasiado alto, desconsiderando o esforço dos sujeitos específicos que construíram essa forma discursiva” (González Gaudiano, 1999: 20). Essa *renúncia* refere-se ao percurso histórico do campo ambiental, no qual os movimentos sociais tiveram um papel determinante no questionamento de um modelo de desenvolvimento econômico que pressupunha a insustentabilidade ambiental (Leff, 1998; Carvalho, 2002b).

Essa mobilização social, que resulta na realização de vários eventos internacionais, outorgou um importante espaço institucional a educação ambiental, refletido nos documentos oficiais oriundos dos debates. Dos eventos realizados, se poderia destacar: Declaração de Estocolmo (UNESCO, 1972), Carta de Belgrado (UNESCO, 1975), Declaração de Tbilisi (UNESCO, 1977), Tratado de educação ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (UNESCO, 1992) e Declaração de Tessalônica (1997). Nesse contexto, seria pertinente insistir no destaque sobre a importância dos movimentos sociais de contracultura (Leff, 1998; Carvalho, 2002b) que alertaram e reivindicaram para a necessidade de construção de um novo campo, centrado na edificação de ações capazes de diminuir o risco ambiental eminente.

Desde o início da década de 60, muitos movimentos sociais e institucionais têm sido efetivados com o objetivo de esclarecer os propósitos da educação ambiental, denunciando uma necessidade de mudanças no sistema de produção e consumo, que vem sendo legitimado pelos padrões de comportamento humano no planeta. Além disso, outros acontecimentos contribuíram para caracterizar o panorama do final deste século, dentre eles: a Guerra Fria, que evidenciava a bipolaridade de poderes no contexto mundial; os golpes militares ocorridos em vários países da América Latina e na Península Ibérica; a queda do muro de Berlim; grandes e crescentes diferenças econômicas entre o hemisfério norte e sul; a globalização e hegemonia do poder econômico; grandes acidentes ecológicos, etc.

Apesar da pressão originada por esses movimentos sociais e ambientalistas, a maioria dos países procura, ainda hoje, inserir-se no processo de modernização capitalista amplamente dominante e que, em função de sua ênfase na competitividade e na diminuição dos custos imediatos de produção, têm aumentado significativamente nas últimas décadas os impactos socioambientais destrutivos. Assim, nós, habitantes do planeta, “deslumbrados pelos avanços científicos e tecnológicos, esquecemos nossa condição de seres interdependentes, seres que carecemos de auto-suficiência para manter nossa vida sobre o planeta e dependemos de outras formas de vida mais elementares” (Novo Villaverde, 1985:70).

Observando o processo evolutivo da educação ambiental nos últimos 30 anos, desde Estocolmo (1972) até os dias de hoje, poder-se-ia assinalar a evidência de um momento de crise manifesto, decorrente do surgimento de um novo discurso, voltado para ênfase e legitimação do conceito de *desenvolvimentos sustentável*. Conforme aponta Meira Cartea (2005a), em seu discurso proferido aos 27 dias do início da “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)”, vivemos em um momento de crise e desconstrução (ou “destruição”) do campo da educação ambiental, que por sua vez oferece uma oportunidade única para reflexão sobre seu objeto e natureza, sobre o sentido ou os sentidos que têm como praxe de câmbio de uma realidade que se considera insustentável social e ecologicamente.

O surgimento de um outro paradigma voltado à legitimação de um modelo de desenvolvimento, que se supõe sustentável, capaz de afrontar os novos desafios surgidos nas últimas décadas, tem motivado diversas críticas e ponderações em relação a seu surgimento e suas intenções. Assim sendo, a questão ambiental vem sinalizando que o atual modelo de desenvolvimento adotado até agora é insustentável, “não obstante, nos anos noventa, se há visto retroceder a educação ambiental no discurso oficial. Reduzida a uma ferramenta para o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental tem sido voltada para o paradigma da modernidade” (Sauvé, 1999: 11).

Neste momento, transcorrido mais de um ano desde o início da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), o debate continua em plena efervescência. Encontros como: Conferência Internacional: “Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Preparação da Década das Nações Unidas” (Havana, 2003); Conferência Internacional: “Educação para o Desenvolvimento Sustentável – preparação da década das Nações Unidas” (Braga, 2004); “Jornadas da Associação Portuguesa de educação ambiental” (Lisboa, 2005); “III Congreso Internacional de Educación Ambiental: hacia el desarrollo sostenible en el tercer

milênio” (Granada, 2005), dos quais se há podido participar e acompanhar, são alguns exemplos, através dos resultados de seus debates, de que os investigadores no campo educação ambiental ainda discrepam em relação ao entendimento sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Dentre os argumentos apresentados, destacam-se alguns, considerados emblemáticos no contexto dos educadores ambientais:

Em minha opinião, a rápida popularização do conceito se deve, em grande medida, à necessidade institucional de dar conteúdo ao modelo de desenvolvimento desejado. Até este momento, somente se fala em capacitar e conscientizar para melhorar as relações entre a humanidade e o meio, que é neutro desde um ponto de vista político e ideológico, pois qualquer um pode propor uma revolução humanitária, pois isso não obriga a optar claramente por modelos de organização política e socioeconômica (García Díaz, 2004).

Assim, embora fundamentalmente centrados na EDS/EPS, enquanto dimensão emergente, de elevado e global poder heurístico, não deixaremos de continuar a participar de investigações e ações de pendor ambiental (ou mesmo de outros pendores) **mais estrito**, tentando ligar todas essas experiências em novas abordagens mais complexas e abrangentes (Mario Freitas, 2005).

Assumo, de entrada, uma posição que (...): não encontramos razões de caráter lógico, epistemológico, teórico-pedagógico, metodológico ou ideológico para aceitar, sem mais, que a EDS seja ou possa chegar a ser algo substancialmente distinto, “superior” ou mais “eficaz” que a educação ambiental” (Meira Cartea, 2005a).

O Relatório Brundtland (1987), um documento de referência no debate sobre o desenvolvimento sustentável, apresentado à Assembleia Geral da ONU, enfatiza que desenvolvimento sustentável é um “conceito político”, relacionado com as questões econômicas e sociais, sem fazer alusão à educação ambiental, referindo-se somente a educação em seu sentido amplo. Esse fato induz à mínima suposição de certo desprestígio do campo ambiental, talvez pelo entendimento de muitos, que o consideram como uma ameaça a determinados interesses. Diante dessa problemática, que tem como pano de fundo o questionamento a um determinado

modelo de desenvolvimento, destaca-se um trecho da entrevista de Noam Chomsky⁶ (2002:18), realizada durante o 1º Fórum Social Mundial em Porto Alegre (Brasil), que diz: “... as futuras gerações, elas não têm voz na lógica do mercado. Pelos mais elementares princípios, seus interesses são eliminados. Pelos limites com que o mercado está funcionando, marginalizando ou eliminando as preocupações com as futuras gerações, o desenho de um desenvolvimento sustentável é uma impossibilidade”.

Diante desse debate, coincidimos com a idéia de Caride Gómez (artigo não-publicado) de que será preciso avaliar os dados dos informes que serão publicados após o final da década proposta pela UNESCO, ou nos momentos intermediários deste processo, para poder contrastar os resultados das iniciativas efetivadas neste período. Neste sentido, se reconhece que as pesquisas científicas assumirão um importante papel, do mesmo modo com tem sido em relação à educação ambiental. Assim, se aborda, nesta seqüência, o panorama das pesquisas no campo educativo ambiental em dois contextos de especial interesse – Brasil e Espanha – sem deixar de considerar a importância das pesquisas sobre a formação e a ação dos docentes de forma paralela e integrada a este contexto.

⁶ Avram Noam Chomsky é considerado um dos maiores lingüistas vivos. Nasceu na Filadélfia. Crítico social e ativista político tornou-se conhecido na oposição contundente à política americana.

1.2. O CENÁRIO DAS PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Atualmente, a configuração do cenário das investigações sobre educação ambiental denota uma crescente preocupação científica e social com esse assunto e suas implicações. Os resultados obtidos por vários investigadores em relação às pesquisas neste campo, principalmente a partir da década de noventa do século XX (Reigota, 2002; Benayas *et alii*, 2003; Sato, 2004) reforçam essa afirmativa, revelando uma valorização da temática e um reconhecimento institucional sobre o potencial de aporte que a educação ambiental pode oferecer diante da necessidade de construção de alternativas capazes de fazer frente à crise ambiental comentada anteriormente.

Outra evidência, notada através do panorama dessas investigações, é o grau de complexidade adquirido pelas questões ambientais, já que, na medida em que estas se vão intrincando, também se ampliam os desafios teóricos e metodológicos voltados a responder às demandas decorrentes da problemática ambiental. Em consequência, se faz cada vez mais manifesto o imperativo de recorrer às diferentes áreas de conhecimento, a fim de viabilizar a análise das questões socioambientais, estruturando-se, assim, um campo de estudo e ação híbridos, que apelam à relação entre diversas disciplinas e áreas científicas.

Esse processo de complexificação teve um forte desenvolvimento na última década do século passado, quando “fomos testemunhas de uma revolução em termos científicos, com o surgimento de diversas publicações relacionadas à temática ambiental e a formação de pessoal com titulação acadêmica, seja em *lato* ou *stricto sensu*, com diversos cursos de especialização, mestrados e alguns doutorados na área de educação ambiental” (Sato, 2003: 254). Essa constatação, feita a partir do cenário investigativo brasileiro, é reforçada pelos dados obtidos no espaço espanhol, no qual se confirma a expansão das pesquisas sobre o tema (Benayas, 1997; Benayas *et alii*, 2003).

Outro aspecto comum aos dois contextos é a dificuldade encontrada pelos pesquisadores em estabelecer uma demarcação adequada para definir as pesquisas que se enquadram na conjuntura da educação ambiental. Para Benayas *et alii* (2003: 59), uma pesquisa nesse campo “deve abordar um tema relacionado com alguma dimensão ambiental em algum contexto ou situação educativa”, no entanto, essa consideração de caráter amplo mostra-se insuficiente para resolver a questão. Assim, em sua pesquisa, utilizou o seguinte critério para definir as investigações demarcadas nos limites da educação ambiental, ou seja, considerou aquelas pesquisas em que “os

próprios autores contextualizam ou se auto-definem como dentro do campo da educação ambiental” (*Idem*, 2003: 59).

Os debates sobre os temas, presentes nas investigações científicas, merecem ser analisados a luz dos debates que se enquadram em um contexto mais amplo da educação. Por isso, se dá destaque à síntese realizada por Sato (2003), com base nos estudos de Cantrel (1996), em que focaliza três vertentes paradigmáticas na pesquisa em educação ambiental, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1.4. Paradigma da pesquisa em educação ambiental

PRESSUPOSTO	POSITIVISMO	CONSTRUTIVISMO	SÓCIO-CONSTRUTIVISMO
Propósito da pesquisa	Descoberta de leis que expliquem a realidade, permitindo controle e generalização.	Compreensão e interpretação das estruturas sociais.	Emancipação dos atores e das atrizes sociais, através da crítica das desigualdades (práxis para a transformação).
Natureza da realidade (Ontologia)	Única, fragmentável, mensurável, tangível e convergente.	Múltipla e construída através das interações humanas.	Múltipla, construída, divergente e comprometida.
Natureza do conhecimento (Epistemologia)	Fatos explicados através do já conhecido (modelos clássicos).	Fatos compreendidos através da interpretação, na perspectiva da interação com o contexto social e a conformação mútua.	Fatos compreendidos dentro de um contexto econômico e social, com ênfase na postura crítica e na práxis ideológica.
Relação entre o pesquisador e a descoberta	Independente, com dualismo.	Inter-relacionada e dialógica	Inter-relacionada, comprometida com a emancipação de sociedades.

Fonte: Adaptado de Sato (2003).

Com base nessas relações e nas características particulares do campo ambiental, que exige um esforço interdisciplinar que concilie as bases epistemológicas das *ciências naturais* (natureza) com as *ciências sociais* (cultura), em termos de pesquisa, poderíamos considerar que “o positivismo é marcado pelo método analítico, pelo privilégio da técnica, pela conduta observável empiricamente (...). A linha construtivista é marcada pelo significado contextual iluminativo, pela construção intersubjetiva (...)” (Sato, 2003: 262), como vertentes de um mesmo contexto. Assim,

trata-se de considerar a pesquisa “como uma estratégia metodológica coadjuvante na construção de uma cultura ambiental” (Cháves Lomelí ; Bustos Ramón, 1999: 67).

Nessa perspectiva, tomando como ponto de referência, as pesquisas realizadas no contexto brasileiro e espanhol, já que são os contextos em que se integram as professoras que participaram desta investigação, busca-se descrever as características e o desenvolvimento das duas comunidades científicas, contextualizando seus avanços e tendências paradigmáticas.

1.2.1. PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Na mesma linha em que se vinha expondo, neste capítulo se tem a intenção de descrever o estado das investigações realizadas no contexto brasileiro ou por investigadores brasileiros no exterior. Para isso, tomar-se-á por base a investigação realizada por Reigota⁷, publicada em 2002, na revista *Tópicos em educação ambiental*. A referida pesquisa, objetiva enfocar os aspectos pedagógicos e políticos da educação ambiental presentes nas teses de doutorado e nas dissertações de mestrado, defendidas no Brasil ou em universidades estrangeiras.

Em 1989, na Universidade de São Paulo, uma tese de doutorado tratou pela primeira vez, de forma explícita, da educação ambiental. A investigação defendida por L. Carvalho teve como título: “A educação ambiental e a escola de primeiro grau”. Esse trabalho converteu-se em um marco de referência na pesquisa universitária no que se refere a esta temática. A partir daí, e com a institucionalização da temática ambiental na década de noventa (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997), incrementaram-se as “ações” investigativas, estimulando o surgimento de cursos de formação, publicações específicas, realização de encontros, jornadas, congressos na área da educação ambiental e criando-se espaços para divulgação de diversas pesquisas que abordavam a temática educativo-ambiental.

Na análise feita por Reigota, as estratégias utilizadas para obtenção dos dados foram os contatos pessoais, as consultas ao banco de dados *Prossiga* do CNPq⁸, a busca em catálogos de programas de pós-graduação, em bibliografia de artigos, em livros e em documentos distintos, ademais das teses e dissertações em

⁷ Ver: REIGOTA, M. El estado del arte de la educación ambiental en Brasil. *Tópicos en Educación Ambiental*, México, v. 4, n. 11, p. 49-62, 2002.

⁸ CNPq: Conselho Nacional de Pesquisa.

que o autor participou na composição das bancas de avaliação. Segundo os critérios utilizados, as pesquisas deveriam:

1. Conter a expressão “educação ambiental” no título e como palavra-chave, os termos “meio ambiente, ensino, práticas pedagógicas ou similares”.
2. Analisar temáticas ambientais e serem realizadas em cursos de pós-graduação em educação.
3. Discorrer sobre temáticas educacionais e ambientais, sendo defendidas em cursos de pós-graduação em saúde pública, ecologia, psicologia, sociologia, dentre outros.
4. Ser realizadas por investigadores reconhecidos publicamente como educadores ambientais, ainda que o título de seus trabalhos não se relacione com a educação ambiental.
5. Ter reconhecimento, por parte de seu autor, de que é um estudo na área na educação ambiental, mesmo que o título do trabalho não faça nenhuma referência ao tema.

Com base no inventário obtido e considerando os critérios citados, o autor procedeu à análise dos dados apoiando-se nas seguintes categorias: *temática ambiental*; *características pedagógicas*; *contexto teórico-metodológico*; *características políticas*. Obteve, de forma sintética, os resultados que seguem:

a) Temática ambiental: as temáticas encontradas no estudo são variadas, em coerência com a amplitude e diversidade do tema. Dentre os temas encontrados, destacam-se: “degradação ambiental”, “crise ambiental”, “problemas socioambientais”, “alterações ambientais globais”, dentre outros.

b) Características pedagógicas: em relação a essas características, o autor destaca que, a partir de uma análise quantitativa, percebe-se a predominância de estudos relacionados com as dissertações sobre as práticas pedagógicas cotidianas, com a educação básica, com a escola pública, com a educação em ciências e com a análise de propostas curriculares. Já nas teses, os estudos evidenciavam uma relação entre a educação ambiental e a educação em Ciências, Biologia, Geografia, Ecologia, focalizando a instituição escolar, desde a Educação Infantil até os cursos de pós-graduação, sendo as escolas públicas as que agregam maior número de estudos tanto de teses como de dissertações.

c) Contexto teórico-metodológico: no conjunto da produção brasileira, há poucas alusões explícitas nos títulos das investigações sobre o contexto teórico-metodológico no qual se definem os trabalhos. Assim, a maioria busca analisar percepções, signos, significados, representações sociais, concepções e conceitos prévios de grupos específicos. Dentre as propostas metodológicas encontradas poder-se-ia citar: o estudo de biografias, análise do discurso de investigação e ação, investigação participante, modelação semi-quantitativa e estudos comparativos.

d) Características políticas: mesmo sendo poucos os trabalhos que fazem alusão às suas características políticas, se podem encontrar alguns que fazem referência à ideologia do desenvolvimento, estratégia do Banco Mundial, pensamento de esquerda, sociedade civil, transformação social, ideologia empresarial, poder, nacionalismo, utopias concretizáveis, classes populares, intervenções, dentre outros. Como temas concretos, poder-se-ia destacar: participação da cidadania, análise e sugestão de políticas públicas, sociedade civil, movimentos sociais e a ação das Organizações não-governamentais.

À luz desses resultados, destaca-se o evidente aumento da produção científica brasileira no campo da educação ambiental nas últimas duas décadas. Para este estudo, somente considerando este contexto, foram encontradas e analisadas 244 dissertações, 40 teses, além de uma pesquisa de livre docência. Com efeito, esse panorama aponta para a necessidade de intensificar os intercâmbios internacionais, a fim de promover o diálogo com investigadores de outros contextos políticos, culturais, sociais, educacionais e ecológicos.

Na composição desse quadro que tende a ampliar os espaços dedicados a divulgação das pesquisas no campo educativo-ambiental, ao converter-se em um Grupo de Trabalho (GT), no âmbito da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), a educação ambiental toma um especial relevo no cenário investigativo nacional brasileiro, pois seu reconhecimento como área de interesse em pesquisa representa um grande logro aos investigadores. Esse avanço e a aprovação em 2005, da implantação do primeiro curso de Doutorado em educação ambiental no país, oportunizam a divulgação das produções científicas e a participação dos pesquisadores nos processos de definição das políticas públicas de educação e no estabelecimento de novas linhas de investigação e docência universitária, voltadas à ampliação e aprofundamento do campo da educação ambiental no Brasil.

1.2.2. PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESPANHA

Na Espanha, conforme enfatiza Benayas del Álamo (1997), poder-se-ia destacar as “Primeiras Jornadas sobre Formação Ambiental” de educadores, realizada em Sevilha, no ano de 1979, como um evento emblemático para a temática ambiental no país, pois constituiu-se em um espaço de debates e consagração da educação ambiental como área de estudo. A partir daí, outros encontros foram realizados, dos quais se destacam: Jornadas Nacionais (realizadas em Sitges, 1983 e Valsain, 1987), um seminário para definir a estratégia nacional de educação ambiental para o sistema educativo (realizado em Navas del Marqués, 1988), três congressos internacionais (realizado em Madrid, 1988, 1995 e Santiago de Compostela, 1996).

Em relação às pesquisas no contexto espanhol, Benayas del Álamo, junto a outros pesquisadores, apresenta em 2003, um importante informe sobre o estado da questão no país. Em sua pesquisa, deparou-se com um dilema semelhante ao enfrentado por Reigota no Brasil, ou seja, a dificuldade em delimitar os trabalhos que seriam incluídos no marco empírico de sua investigação. Nesse sentido, surgem algumas reflexões importantes, tais como: “até que ponto um determinado trabalho de investigação pode ou não ser considerado dentro do campo temático da educação ambiental? Essa pergunta, que pode parecer de resposta óbvia e simples, entranha certos problemas e dificuldades. Prova disso, são os amplos debates que, durante vários anos, tem-se proposto dentro do grupo de investigação da NAAEE⁹” (Benayas del Álamo, 1997: 41).

Apesar dessas dificuldades, a referida pesquisa foi realizada através de uma busca e recopilação de diversas teses de doutorado, buscando identificar título, autor, diretores ou diretoras de tese, ano de leitura, universidade, faculdade ou centro e o âmbito territorial em que o trabalho foi apresentado. Ademais, de forma paralela, realizou-se uma análise dos conteúdos dos resumos de um dos informes de tese estudados, assim como as tipologias e técnicas de investigação empregadas.

Na pesquisa levada a cabo por este grupo de investigadores, foram utilizados como procedimentos para acessar aos dados, três estratégias: consulta a base de dados TESEO, do Ministério de Educação, Cultura e Desporto; contato pessoal com autores, diretores de tese, membros de tribunais de tese e grupos de investigação e busca específica em universidades espanholas. Para coletar os dados, foram adotados como critérios de seleção das pesquisas: (1) tema central da investigação, considerando tanto o contexto educativo como a temática ambiental; (2) enfoque no

⁹ Sociedade Norte-Americana da educação ambiental.

âmbito da educação ambiental no que se contextualiza o trabalho; (3) sujeitos sobre os quais se realiza a investigação, definidos de acordo com determinadas características; (4) domínio ou dimensão do sujeito que participa na composição do quadro empírico da investigação; (5) alcance territorial ou âmbito geográfico ao que se refere à pesquisa; (6) classificação da tipologia da investigação, seguindo critérios da NAAEE e, (7) o espaço das técnicas, fazendo referência às ferramentas ou instrumentos de investigação específicos que são mencionados em alguns trabalhos. Dos resultados, destacam-se alguns considerados mais pertinentes:

- Em relação às temáticas abordadas nas teses a nível educativo, a maioria das investigações (72%) centra-se na avaliação de programas de educação ambiental. Assim, “se pode observar que muitas das investigações realizadas têm um marcado caráter de valoração e avaliação da eficácia das intervenções em educação ambiental, o que é lógico num campo novo com múltiplas iniciativas que necessita, de forma urgente, seleccionar e primar pelas atuações de maior qualidade” (Benayas del Álamo *et alii*, 2003: 74).
- Em relação ao conteúdo ambiental dos trabalhos de investigação, se pode apreciar, na maioria das ocasiões (53% com 38 teses), que esse tema é abordado considerando-se o ambiente de forma geral, sem centrar-se de forma específica em alguma problemática ou em aspectos concretos.
- No que diz respeito à tipologia da investigação, observa-se que cerca de um terço das teses (37%) adotam um enfoque descritivo dos processos educativos, assim como as propostas teóricas ou experimentais também são freqüentes, aparecendo em mais de 15% das teses.
- Nos últimos anos, não somente as universidades têm incrementado sua produção em relação às pesquisas sobre educação ambiental, mas também os educadores ambientais, de uma maneira geral, têm realizado reflexões em relação às suas experiências didáticas ambientais.
- Os espaços de intercâmbio científico ainda são insuficientes a nível estatal, pois o número de revistas ou meios de comunicação especializados é quase inexistente.

Ainda com base nos resultados obtidos, poder-se-ia registrar que, no contexto espanhol, a Universidade Nacional de Educação à Distância e a Universidade de Valência que aparecem com oito teses defendidas por centro, podem ser consideradas as universidades mais dinâmicas do país. Segundo Benayas *et alii* (2003: 87), “na atualidade se conta com uma meia dezena de equipes de investigação

de grande qualidade que gozam de um apreciável prestígio, tanto nacional como internacional. Esse fato foi favorável para que a Espanha seja, na atualidade, um dos países em que esta disciplina esteja tendo um maior desenvolvimento e implantação”.

Esses resultados foram obtidos a partir de 76 teses, analisadas entre 1978 e 2002. Dessas, 62 teses foram encontradas na base de dados TESEO e as 14 restantes foram proporcionadas por algum especialista ou equipe de investigação em educação ambiental. Como forma de atualização dos dados descritos, realizou-se uma busca a mesma base de dados, utilizando os mesmos descritores indicados nesta pesquisa, ou seja, as palavras-chave: *educação ambiental; educação e ambiente; pedagogia ambiental; didática ambiental; ecologia e educação; educação ecológica; interpretação ambiental; formação ambiental; voluntariado ambiental; educação para a conservação e educação para o desenvolvimento sustentável*.

Nesta ocasião, considerou-se o período entre 2003 e fevereiro de 2006 como referências. Foram encontradas 11 teses, distribuídas entre as universidades: Autônoma de Madri; Nacional de Educação a Distância; Alcalá de Hanares; Complutense de Madri (2 teses); Oviedo; Sevilha (2 teses), Las Palmas de Gran Canária; Autônoma de Barcelona; Extremadura e Coruña. Dessas, destaca-se aquelas que enfocam o contexto educativo-escolar, ou seja, sete dos trabalhos investigativos, considerando todos os níveis de ensino. Esse dado denota que, conforme os achados de Reigota (2002) e Benayas del Álamo *et alii* (2003), a escola continua sendo um espaço privilegiado e de grande interesse entre os pesquisadores, constituindo-se em um âmbito investigativo que ainda está longe de esgotar-se, no qual também, se insere esta investigação.

1.2.3. PESQUISAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As pesquisas que referem à práxis dos docentes é bastante ampla. Se por um lado, a riqueza desse campo é de caráter quantitativo, pelo grande número de pesquisas que se dedicam à temática; por outro, é notável a progressão qualitativa das mesmas, dada a diversidade com que a temática vem sendo tratada, com perspectivas oriundas de diversas áreas de conhecimentos. Do lado da psicologia e das ciências da cognição, poder-se-ia destacar tendências como o comportamentalismo, o cognitivismo, o construtivismo, o sócio-construtivismo; enquanto que, nas ciências humanas e sociais, identificam-se as seguintes

tendências: a etnometodologia, o interacionismo simbólico, a sociologia das profissões, a fenomenologia e a antropologia cultural (Borges, 2002).

O crescente desenvolvimento das pesquisas sobre os docentes aponta uma diversidade de categorias de análise e campos de interesse. Segundo Cerdán Victoria e Grañeras Pastrana (1998), a formação inicial e permanente dos professores; a satisfação profissional e a atuação dos docentes são os temas centrais deste campo de investigação na Espanha. Em relação à formação inicial e continuada, muitos autores têm se dedicado a pesquisar a inserção da educação ambiental nesses processos (Sauvé, 1997; Rivas Sánchez, 1999; Pubill Junyent, 2001; Torales, 2001; Koerkoff, 2003; Santos, 2004;). Ademais, se no início, as pesquisas centravam suas preocupações principalmente na formação inicial dos professores, mais adiante, apareceram preocupações em torno dos professores em exercício profissional, considerando os processos de inovação e mudança, bem como suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas (Giesta, 2005; Lemes, 2002; Pinheiro, 2002; Alcalá del Olmo Fernández, 2003; Gonzalez, 2004; Alaniz, 2005). Este dado poderia estar relacionado com o que apontam as afirmativas de Sauvé (2005a) e Breiting (1994) que apontam para a evolução dos enfoques que tem adotado as pesquisas sobre educação ambiental.

Segundo Borges (2002), a evolução das pesquisas tipo “processo-produto”, de tradição comportamentalista, as quais se centram, inicialmente, no ensino eficaz e estratégico e, tal como o nome indica, nos comportamentos dos professores eficientes¹⁰, sofreu várias adaptações em função das críticas que apontavam sua rigidez frente aos diferentes aspectos, variáveis que interferem na realidade em sala de aula (Shulman, 1986, Gauthier *et alii*, 1998)¹¹. No entanto, vale ressaltar que estas investigações poderiam ser consideradas como um dos programas de pesquisa mais consolidados no campo da educação, contribuindo para ressignificar diversas questões. Essa corrente fundamenta-se nas referências oriundas da psicologia comportamental, isto é, enfatiza aspectos relacionados com os procedimentos de ensino, conteúdos, métodos, comportamentos dos docentes e seus efeitos imediatos sobre os alunos, sem levar em conta, por exemplo, os aspectos subjetivos das interações estabelecidas entre professor e alunos, e da própria situação de ensino em sala de aula, assim como as dimensões cognitivas implícitas na ação docente (Tardif, 2000).

¹⁰ O nome processo-produto deve-se ao fato de que, a partir da análise dos processos de ensino, buscava-se identificar o impacto da ação docente sobre o produto, a aprendizagem dos alunos (Gauthier *et alii*, 1998).

¹¹ Uma das variantes do programa é a abordagem denominada *academic learning time*, na qual o tempo é a variável posta em relevo frente aos demais aspectos que interferem na eficácia do trabalho do professor (Shulman, 1986).

Um outro tipo de pesquisa que toma relevo nos estudos relacionados ao trabalho docente, é a corrente também oriunda da psicologia, que focaliza os processos cognitivos dos docentes e que se desenvolveu paralelamente às críticas feitas ao enfoque processo-produto. Segundo Borges (2002), através da análise pormenorizada dos processos cognitivos do professor em relação às suas ações e comportamentos em sala de aula, a tradição cognitivista busca, entre outras coisas, superar o modelo de pesquisa processo-produto. Essa corrente tem sido alvo de inúmeras críticas, principalmente as que reivindicam que a ação dos professores também está condicionada aos fatores contextuais externos ao indivíduo. Assim, as situações escolares não poderiam ser consideradas como previsíveis (Nóvoa, 1992; Tardif, 2002; Goodson, 2004).

De acordo com os estudos de Cerdán Victoria e Grañeras Pastrana (1998), devido a crescente preocupação com o processo de *aprender a ensinar* do professor, um amplo descritor que aglutina uma série de outras questões, surge o paradigma dos estudos sobre o “Pensamento do Professor”. Essas investigações têm evoluído com base nas indagações sobre como o professor gera o conhecimento e que tipo de conhecimento adquirem. Os estudos sobre o pensamento dos professores fundamentam-se nas aportações da Psicologia Cognitiva, todavia, também considerando as contribuições das Ciências Sociais. Segundo Tochon (2000 *apud* Borges, 2002), o termo *teachers’ thinking*¹² aplica-se às abordagens vinculadas ao estudo das narrativas, às pesquisas de caráter psicossocial e psicanalíticas e, também, às de tipo sócio-crítico e sócio-construtivistas, cujo interesse central é, sobretudo, o pensamento dos professores. Para esse autor, trata-se de um verdadeiro paradigma, sucessor dos estudos processo-produto, o qual, tendo passado por várias evoluções, tem por objetivo central dar conta dos processos mentais e significações relativamente às ações docentes.

Por fim, não se poderia deixar de destacar as pesquisas de caráter fenomenológico, das quais fazem parte as Histórias de Vida dos professores, focalizando-os como sujeitos de sua própria história; estabelecendo vínculos entre a trajetória pessoal e profissional, dando significado às experiências, crenças e valores construídos ao longo de todo o percurso vital dos sujeitos. De acordo com Borges (2002), diferentemente das abordagens anteriores que dão uma forte ênfase à cognição, as pesquisas de cunho fenomenológico dão destaque a elementos como a

¹² “*Thinking*”, no sentido amplo do termo, engloba tudo o que diz respeito ao modo como os docentes pensam, conhecem, percebem, representam sua disciplina, sua atividade, sua profissão e, por extensão, à maneira como pensam e solucionam os problemas cotidianos vinculados ao ensino, sua planificação cognitiva, convicções, história pessoal e busca de sentido (Tochon, 2000).

linguagem, as metáforas, as imagens, as narrativas, os relatos orais, etc., buscando encontrar o sentido e o significado que o professor atribui à sua experiência profissional que não se separa da sua própria experiência pessoal. No caso desta investigação, que toma os fundamentos qualitativo-biográficos como eixo metodológico, se assume o interesse central pelo *pensamento do professor* e a relação do mesmo com a ação correspondente, como a resultante entre os processos de reflexão-ação-reflexão, ou seja, na estrutura da *práxis* docente em relação à temática ambiental.

1.3. INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL AO CURRÍCULO ESCOLAR

Assim como diversos outros temas presentes na sociedade, o discurso ambiental também foi incorporado ao discurso educativo-escolar. Já que, nesse breve período de surgimento, a educação ambiental passou a fazer parte de diversos espaços do contexto social, nomeadamente, as empresas, as associações, sindicatos, organismos estatais, ONGs, dentre outros. Por conseguinte a isso, não seria difícil imaginar que esse mesmo processo tenha se somado ao processo pedagógico que ocorre nas escolas, através da incorporação da temática ambiental aos currículos escolares.

Poder-se-ia justificar essa inserção da educação ambiental no currículo escolar em decorrência das manifestações evidentes de uma crise socioambiental (Leff, 1998; Caride Gómez; Meira Cartea, 2004), da ação dos movimentos sociais ambientalistas (Leff, 1998; Carvalho, 2002b), das conjunturas políticas vividas em determinados países (Busquets *et alii*, 1993; Reigota, 2000) e da própria iniciativa de diversas unidades escolares (Novo Villaverde, 1998; Livro Blanco, 1999) que, de forma espontânea, já haviam incorporado às suas práticas, espaços de discussão e efetivação de ações pró-ambientais, coerentes com o ideário ambientalista.

Nesse conjunto, destacam-se as decisões em termos de políticas educativas, já que com a “compreensão da problemática ambiental como fenômeno socioambiental, a questão ambiental projeta-se na esfera política, entendida como esfera pública de decisões comuns” (Carvalho, 1999: 31). Nessa perspectiva, o debate ambiental adquire uma dimensão pedagógica e política na medida em que oportuniza o debate, o questionamento e a negociação de projetos políticos, culturais e sociais.

Além da presença no universo escolar, pelo esforço de muitos professores, pela ação de muitas entidades ou, ainda, pela representatividade do tema no contexto social, a questão ambiental vem sendo reforçada em sua importância no ensino formal. Isso vem ocorrendo através de diversas iniciativas, dentre elas, os programas de formação continuada aos professores e a criação de espaços de discussão sobre essa temática nos programas de formação inicial. Isso decorre da óbvia realidade de que o trabalho pedagógico-educativo é um importante elemento ao processo de reação social às demandas ambientais, podendo ser considerado como uma peça essencial de favorecimento às discussões, desencadeador de experiências e vivências formadoras, de exercício da cidadania ou espaço integrado/integrante de uma dinâmica social.

Assim, a potencialização da dimensão ambiental nas práticas escolares está relacionada à interpretação feita pelos professores sobre o tema, já que cada um adota uma visão da educação ambiental com base nas características educativas, sociais e ambientais do meio em que está inserido (Sauvé, 2001; Meira Cartea, 1993). Neste sentido, vale esclarecer que neste estudo, se utiliza a expressão “*potencialização*” para substituir o termo “*inserção*” em relação à incorporação da dimensão ambiental na escola, pois se entende que o verbo “*inserir*” pressupõe o sentido da ausência anterior. No caso da temática ambiental, como uma dimensão do currículo e considerado como expressão da cultura humana, este tema esteve presente, de forma natural, explícita ou implícita, no fazer escolar desde suas primeiras manifestações, não constituindo em um elemento extraordinário ao cotidiano dos docentes. Portanto, mais do que inserir a dimensão ambiental (como algo que esteve ausente), se considera mais pertinente utilizar a expressão “*potencializar*”, para descrever algo que faz parte do contexto, mas que merece um maior destaque, considerando a conjuntura social e histórica.

De tal modo, compreender a relação entre a forma como o professor constrói seus saberes e representações, e os integram sua prática docente, pode servir de fundamento para entender e repensar a inserção da educação ambiental no ensino formal, bem como, de ferramenta para avaliar as propostas institucionais efetivadas nesse campo. No “manual de recursos para oficinas”, produzido pela NAAEE (1994), sob o título de “*Integração da educação ambiental no Currículo Escolar*”, pode-se observar uma descrição bastante ilustrativa da problemática dessa inserção no currículo, vista desde o ponto de vista dos professores:

“Uma das preocupações mais comuns que têm os professores ao pensar na educação ambiental é que seus dias de trabalho já não têm espaço. Em uma semana de 30 horas. Os professores dedicam cerca de 8 horas a rotinas de

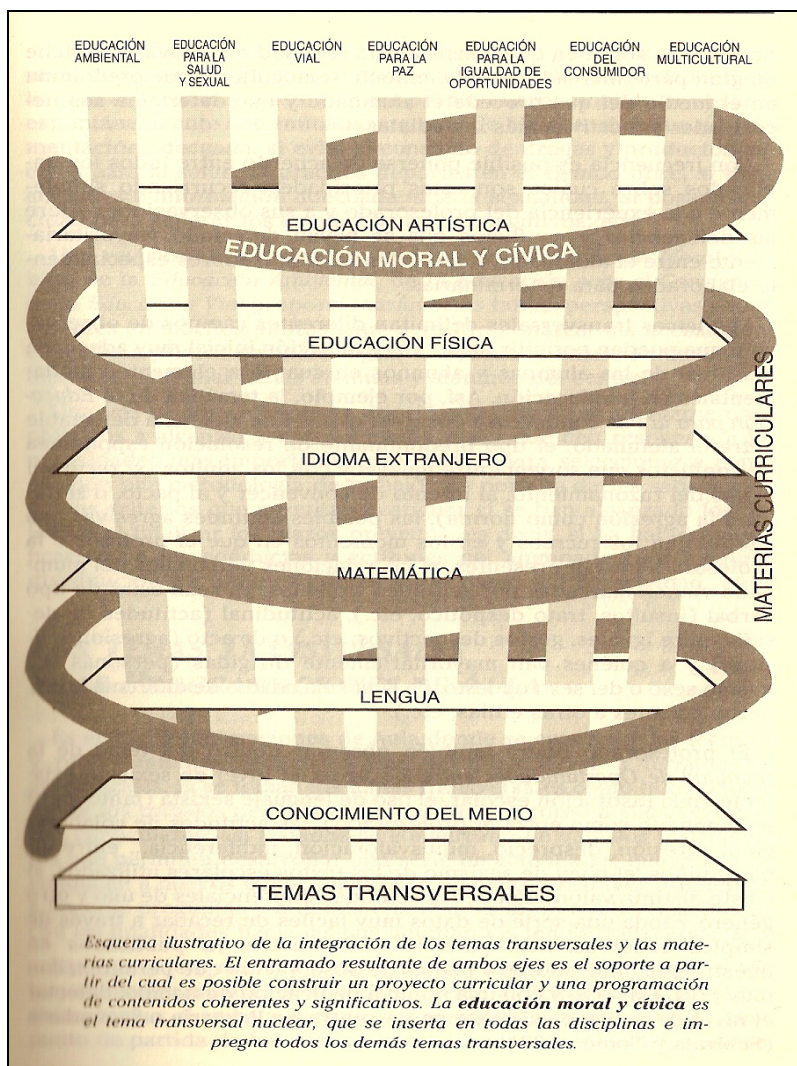
instrução, manejo da conduta e atividades sociais. A maior parte do tempo restante está dedicada às principais disciplinas: (...). O tempo “extra” destina-se à Educação Física, Arte, Música, Saúde e habilidades para vida. (...). Apesar da importância que tem a educação ambiental, os professores tendem a vê-la simplesmente como um elemento a mais que devem fazer caber no programa” (NAAEE, 1994: 7)

Diante desse contexto, um dos primeiros debates que surgiram, em relação à incorporação da educação ambiental nos currículos escolares, foi à forma e o modelo pelo qual esse processo se efetivaria. Dentre os modelos propostos, destacam-se três, fundamentalmente: *interdisciplinar*, *multidisciplinar* e *transversal*. Na proposta de modelo *interdisciplinar*, a temática ambiental constituir-se-ia em uma disciplina específica, a ser agregada ao conjunto de disciplinas já estabelecidas. Desde outra perspectiva, na proposta *multidisciplinar*, a temática ambiental se integraria em outras disciplinas, constituindo em um acréscimo as mesmas (García Gómez, 2000). Sem embargo, através da noção de *transversalidade* adotada como fundamento teórico para proposição de temas transversais ao currículo, efetiva-se um investimento que tem por fim romper com a lógica de fragmentação do saber escolar, pois esses temas “não são o que seria comum a diversas disciplinas, mas o que, em cada uma, exceda-as e que poderia servir para além dos muros da escola” (Rey, 1996: 55).

Assim sendo, com base em tendências construtivistas¹³, “os Temas Transversais estão encaminhados a paliar alguns dos efeitos perversos – aqueles dos quais a sociedade atual tomou consciência – que, junto com outros de grande validade, herdamos da cultura tradicional”. (Busquets *et alii*, 1993: 22). Nessa perspectiva, poder-se-ia admitir que esses temas apontam para uma possibilidade de aproximação entre os conhecimentos cotidianos do contexto social e os conhecimentos científicos, já que abordam temáticas que se constituem como preocupações sociais contemporâneas. Na figura que se apresenta a seguir, é possível notar que a idéia de transversalidade está relacionada com conexão, aproximação, emaranhado, relação e complexidade.

¹³ O “construtivismo” pode ser entendido como processo de elaboração (construção) pessoal, resultante de um processo interno de pensamento no curso do qual o sujeito coordena entre si diferentes noções, atribuindo-lhe um significado, organizando-os e relacionando-os com outros anteriores” (Busquets *et alii*, 1993: 25).

Figura 1.1.
Esquema dos temas transversais como eixos curriculares



Fonte: Busquets et alli (1993:35).

Organismos de referência como a UNESCO, através do Projeto das Nações Unidas sobre Meio Ambiente (PNUMA), demonstram em seus documentos e relatórios uma forte tendência de focar a educação ambiental como uma “dimensão” que “atravessa” o currículo escolar. Essa opção tem sido investigada em diversos contextos e desde diversas perspectivas, conforme se exemplifica: Roth (2000) em sua pesquisa realizada nas escolas da Bolívia; Cháves Lomelí e Bustos

Ramón (1999) no estudo sobre a educação básica em Tabasco (México); García Gómez (2000) em sua análise do caso da comunidade Valenciana na Espanha; Guerra (2001) em sua pesquisa com professoras do Ensino Fundamental e Médio no estado de Santa Catarina, no sul do Brasil, entre outros. Essa variedade de abordagens e pontos de vista tem contribuído para avaliar o processo de inserção da educação ambiental no âmbito escolar, apontando demandas, carências, potencialidades e necessidades no avance desse processo.

Segundo Lucini (1994), os “Temas Transversais” são conteúdos educativos definidos, essencialmente, por três características fundamentais: (1) são conteúdos que fazem referência à realidade e aos problemas sociais, portanto, são conteúdos que permitem e favorecem, positivamente, a aproximação entre o científico e o cotidiano; (2) são conteúdos relativos, fundamentalmente, a valores e atitudes, isto é, se efetivam na aquisição de atitudes e comportamentos morais; (3) são conteúdos que se desenvolvem dentro das áreas curriculares como parte delas, quer dizer, insertos nas mesmas, como parte consubstancial do planejamento e dos processos de ensino e de aprendizagem. Todavia, ademais dessas características gerais, os Temas Transversais estão inter-relacionados, já que servem precisamente para romper com a “compartimentalização” das disciplinas curriculares, não podendo reduzir-se às declarações retóricas (Jares, 1993).

Por outro lado, a introdução de Temas Transversais nos currículos escolares visa garantir a abordagem de temas presentes e legitimados nas sociedades contemporâneas, tais como a cidadania, a sexualidade, o ambiente, o consumo... e que, muitas vezes, não são contemplados na estrutura tradicional dos conteúdos escolares. Nesse sentido, a possibilidade de construir uma interface entre o “Tema Transversal¹⁴” com a prática social cotidiana e o sentido da própria escola, pressupõe o imperativo de uma familiaridade dos professores com as temáticas propostas. Mais especificamente, no caso da educação ambiental, é preciso que os professores conheçam o tema e a linguagem ambientalista, a fim de que possam criar pontos de conexão e debate em torno do assunto, considerando-na em toda sua complexidade. Todavia, esta problemática é complexificada por López Rodríguez (2003: 237) quando afirma que para que a educação ambiental ocorra, de forma coerente e eficaz, seria necessário sanar as seguintes questões básicas:

¹⁴ O Serviço de renovação pedagógica do Ministério da Educação Espanhol estabelece que “os temas transversais são um conjunto de aspectos de especial relevância para o desenvolvimento da sociedade”, acrescentando que “todos têm em comum um forte caráter atitudinal”, enquanto que o Plano de educação ambiental de 1995 considera que “os temas transversais devem impregnar o conjunto de atividades educativas, além dos conteúdos de cada uma das áreas” (*Apud* García Gómez, 2000: 53).

1. Em primeiro lugar, que se produza uma verdadeira integração da educação ambiental como *dimensão* transversal dos objetivos curriculares, impregnando a instrução e a aprendizagem nas diferentes matérias ou áreas, de forma efetiva e planificada, superando assim, sua freqüente existência como atividade desconexa ou pontual. Para isso é preciso abordar a definição de uma clara proposta do sentido da educação ambiental como transversal, assim como do planejamento metodológico mais idôneo para seu desenvolvimento como tal.
2. Em segundo lugar, também parece preciso partir de um “modelo básico” de educação ambiental, a fim de promover o esclarecimento de alguns traços fundamentais da mesma, pelo menos desde o ponto de vista conceitual ou metodológico: *que educação ambiental queremos/devemos planejar na aula e como devemos e queremos desenvolvê-la.*
3. E em terceiro lugar, dado que a educação ambiental pretende o desenvolvimento de atitudes e valores que podem levar, definitivamente, a propostas de ação, parece necessário dispor de critérios que permitam avaliar este possível desenvolvimento do alunado.

Na Espanha, o processo de institucionalização da educação ambiental foi precedido pela realização de um seminário para a elaboração da estratégia de Introdução da educação ambiental no Sistema Educativo (Realizado em Las Navas del Marques, 1988), no qual uma das idéias-chave era de que “não se trata de estabelecer uma área para a educação ambiental, senão que impregnar a totalidade dos currículos, em seus diferentes níveis educativos, da dimensão ambiental”. Essa recomendação foi incorporada à orientação legal aprovada em 1990, já que a Lei de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE) reconhece a educação ambiental como tema transversal do currículo oficial.

Em grande medida, esse logro normativo-legal estimulou a preocupação institucional a respeito da inserção da educação ambiental nos programas escolares, além de garantir a ampliação de recursos e espaços de formação voltados aos debates sobre a temática. Com efeito, a “teoria curricular”, que inspirou a reforma educativa espanhola de 1990, teve uma influência notável sobre outros processos de reforma educativa e curricular que se efetivaram simultaneamente ou em anos consecutivos na América Latina, sendo o enfoque da “transversalidade” um dos elementos mais destacados do outro lado do Atlântico. Gonzáles Gaudio (2000b) descreve esse processo da seguinte forma: (1) Países como México, Brasil, Chile,

Bolívia, Colômbia, Argentina e El Salvador incorporarão a educação ambiental como tema transversal no currículo oficial; (2) na Argentina, realizaram distintos processos extra-oficiais para distintos níveis educativos, seguindo a mesma idéia; (3) na Costa Rica, a raiz da criação da Gerência de educação ambiental para o Desenvolvimento Sustentável, dentro do Ministério de Educação Pública em 1994, deram-se alguns passos importantes em direção à incorporação da dimensão ambiental em todas as matérias do currículo oficial.

No Brasil, a legislação vigente sugere que a dimensão ambiental integre-se com a ciência e a tecnologia, devendo estar presente em todos os níveis de ensino. Para assegurar a efetividade dessa iniciativa, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) determina, em seu artigo 225 §1º, que o poder público deve “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Sem embargo, o próprio documento dos PCNs (1997)¹⁵, que introduz oficialmente os temas transversais no sistema educativo, reconhece que “é necessário ressaltar que, ainda que recomendada por todas as conferências internacionais, exigida pela constituição e declarada como prioritária por todas as instâncias de poder, a educação ambiental está longe de ser uma atividade tranqüilamente aceita e desenvolvida, porque ela implica mudanças profundas e nada inócuas” (Brasil:1998: 182).

Apesar de serem instrumentos de natureza diferente, esses documentos têm princípios comuns no que se refere ao posicionamento político-filosófico e apontam a formação da cidadania como a principal função política da educação escolar. Do ponto de vista metodológico, colocam o foco do trabalho educativo realizado no âmbito escolar nas capacidades e competências a serem constituídas pelos alunos na educação básica. Com isso, atribuem a importância dos conteúdos e disciplinas como meios para que os estudantes do ensino básico possam desenvolver suas capacidades e constituir as competências consideradas essenciais para o exercício pleno da cidadania.

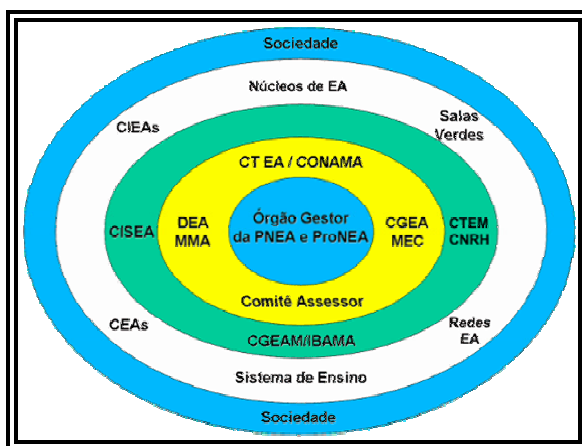
A abrangência dessas propostas e diretrizes no Brasil (da Educação Infantil ao Ensino Médio), bem como sua convergência para princípios comuns sinalizam uma reforma da Educação Básica e constituem uma resposta às mudanças sociais, econômicas e políticas que temos vivido e que cada vez mais se aceleram. Há, por outro lado, um consenso de que a implementação das idéias contidas nas novas propostas para a educação dependem de um investimento na reorientação da formação dos professores que atuam nos diferentes níveis da educação básica, pois

¹⁵ PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais.

se sabe que a concepção de escola, de educação e de ensino que, efetivamente, se concretiza depende da atuação dos professores.

Diante desse contexto, algumas novas tarefas passam a se colocar à escola, não porque esta seja a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso na vida das pessoas. E também porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem. Para González Gaudiano (2000b), um dos mais importantes logros do processo de inserção da educação ambiental nos currículos oficiais é a formação de professores para pôr em marcha a proposta, já que modifica não só a organização tradicional do conhecimento e o funcionamento das instituições escolares em seu conjunto, senão que depositam no professor a iniciativa de incorporar temas e de desenvolver atividades de natureza local, assim como propiciar articulações com outras áreas do conhecimento e da realidade que estudam e em que atuam. Assim, com vistas a atender esta demanda emergente, o governo brasileiro constituiu a seguinte estrutura de apoio e impulsão à educação ambiental no país, coordenada, de forma conjunta, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Meio Ambiente.

Figura 1.2. Organograma do Órgão Gestor de educação ambiental no Brasil¹⁶



Fonte: Ministério do Meio Ambiente – Brasil (2006).

¹⁶ Siglas: EA: educação ambiental / CEAs: Centros de educação ambiental / CIEAs: Centros Integrados de educação ambiental / CT EA: Conselho Técnico de educação ambiental / CONAMA: Conselho Nacional de Meio Ambiente / PNEA: Plano Nacional de educação ambiental / ProNEA: Programa Nacional de educação ambiental / DEA: Direção de educação ambiental / MMA: Ministério do Meio Ambiente / CGEA: Comitê de Gestão Estratégica para a Amazônia Legal/ MEC: Ministério de Educação/ CISEA: Comissão Intersetorial de educação ambiental do Ministério do Meio Ambiente/CTEM: Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos/CNRH: Conselho Nacional de Recursos Hídricos/ IBAMA: Instituto Brasileiro de Meio Ambiente /

Este órgão é responsável pela execução e coordenação da Política Nacional de educação ambiental brasileira, criado com a regulamentação da Lei no 9.795/99 por intermédio do Decreto no 4.281/2002. Tem como finalidade: (1) a definição de diretrizes para implementação em âmbito nacional; (2) a articulação, coordenação e supervisão de planos, programas e projetos na área de educação ambiental, em âmbito nacional; (3) a participação na negociação de financiamentos a planos, programas e projetos na área de educação ambiental. Esse órgão adota como referencial programático, o documento ProNEA (Programa Nacional de educação ambiental), sendo assessorado pelo Comitê Assessor, consultado quando necessário.

Portanto, poder-se-ia entender que o tema “meio ambiente”, apresenta um caráter transversal, já que é possível encontrar suas manifestações no objeto de estudo de todos os componentes curriculares. Todavia, vale sublinhar ainda, que a transversalidade é um assunto complexo, muitas vezes interpretado de forma equivocada como “*interdisciplinaridade*”¹⁷ ou “*multidisciplinaridade*” (García Gómez, 2000; Andrade, 2001; Torales, 2001), ou seja, de difícil concretização e aplicação nas práticas escolares. Ademais, estas dúvidas que os professores manifestam em relação a este conceito, constitui-se em uma dificuldade para que o processo de inserção curricular da educação ambiental seja levado a cabo, pois os docentes exercem um papel fundamental – de mediação, modulação e interpretação do currículo - no contexto escolar.

1.3.1. O PAPEL DOS DOCENTES NO PROCESSO EDUCATIVO-AMBIENTAL

A partir desse cenário de incorporação da educação ambiental nos currículos, das reformas nos sistemas educativos e da necessidade de efetivação das mesmas nas práticas docentes, é importante remarcar que os conhecimentos escolares são decorrentes de um processo de construção social, ao mesmo tempo compartilhados e negociados entre os diversos grupos que compõem esta dinâmica (Tardif, 2002). A temática ambiental, como dimensão do processo educativo-escolar e entendida como um problema socioambiental, também faz parte da prática cotidiana dos professores. Nesse sentido, toma relevo a repercussão do trabalho realizado

¹⁷ A fundamentação da questão da transversalidade possui pontos de intersecção com a conceituação de interdisciplinaridade, pois “ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os diferentes e contraditórios aspectos” (PCN - Temas Transversais: 30, 1998).

pelos docentes na formação de diversas gerações de estudantes. Circunstância esta que robustece a necessidade de análise do comportamento pedagógico desses profissionais em diversas situações e contextos, especialmente em sua ação frente às demandas socioambientais, a fim de identificar os fatores que influem e/ou determinam sua *práxis*.

Em relação ao processo de inserção ou potencialização da educação ambiental na escola, a função mediadora dos professores constitui-se em uma tarefa de grande complexidade, já que a ação não se dá de forma “*unidirecional*” (ter somente os alunos como meta), senão de forma *multidirecional*, relacionando tanto os alunos como os professores, diretores e restante dos funcionários” (Andrade, 2001: 47). Nesse sentido, considera-se que “a grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto de agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares” (Tardif, 2002: 228). Sem deixar de acrescentar as famílias e a comunidade do entorno escolar como um todo, que compõem um conjunto de mútuas influências.

Outra ênfase importante da ação dos professores no processo de potencialização da dimensão ambiental no contexto educativo-escolar é aportada por Shulman (1987), quando este autor afirma que ensinar necessariamente começa com a compreensão do professor sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Ademais, poder-se-ia sobrepor que, a interpretação ou representação sobre a temática ambiental por parte dos professores, define-se a partir de experiências pessoais e sociais vividas ao longo da história de vida de cada indivíduo, numa dinâmica entre referências internas e externas ao sujeito, resultante de seus processos de socialização (Nóvoa, 1992; Nunes, 2001; Tardif, 2002; Goodson, 2004; Butt *et alii*, 2004).

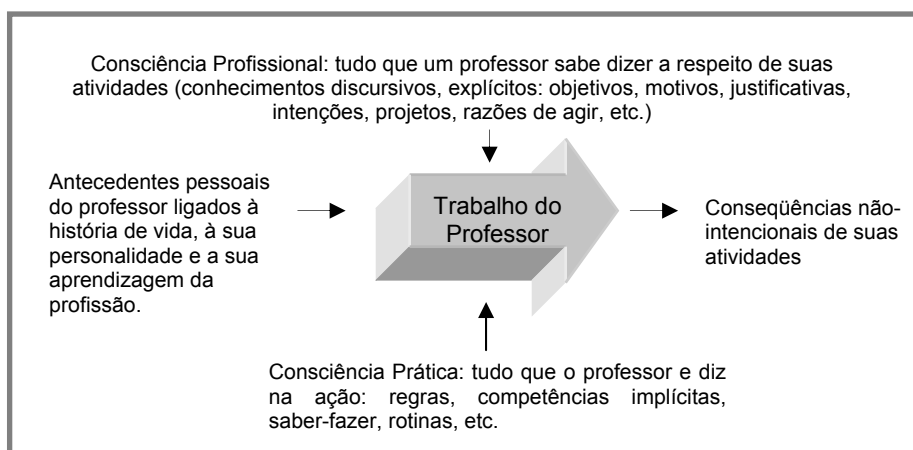
Desse modo, é preciso ressaltar que a conscientização dos professores em relação à temática ambiental precede a ação direta com os alunos. Portanto, a formação dos professores, junto com outros elementos que atuam no contexto escolar, é parte do processo de incorporação do tema no âmbito curricular, pois, sem que haja uma compreensão das questões ambientais em seus aspectos políticos, ideológicos, sociais e econômicos, buscando a construção de valores e atitudes, as ações tendem a se tornar descaracterizadas como alternativas para a renovação da prática pedagógica.

As transformações da vida contemporânea e as rápidas mudanças no contexto social têm provocado uma crise de identidades docentes (Woodward, 2000),

já que “a importância do papel do professor varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinada época” (Cunha, 1989: 28). Trata-se de uma reestruturação daquilo que foi construído historicamente pela cultura, de uma mudança de posição diante das incertezas e certeza que se manifestam em diversos contextos, de onde emerge uma nova abordagem do sujeito, conceituado pela pós-modernidade como isento de identidade fixa, permanente ou essencial (Hall, 1995). Essa crise também manifesta-se nos contextos profissionais, em que as novas demandas, decorrentes dos avanços industriais e tecnológicos, exigem uma adaptação não só do perfil do profissional necessário, como também do papel a ser exercido pelo mesmo.

Nesse sentido, os professores caracterizam-se como sujeitos de seu próprio processo de construção identitária, como agentes ativos na construção de sua própria prática, considerando suas limitações ou potencialidades contextuais. Portanto, “que adquirem e utilizam um corpo de conhecimentos, às vezes chamado profissional ou destreza, em suas atividades docentes” (Calderhead, 1988: 22). Todavia, esse processo nem sempre ocorre de forma consciente. Conforme se ilustra na figura 1.3.

Figura 1.3. Prática e consciência profissional



Fonte: Tardif (2002: 214).

Um aspecto relevante na ação dos professores é o papel que exercem junto às comunidades em que atuam. Constituem-se como elementos fundamentais na composição de estratégias educacionais capazes de mobilizar a comunidade escolar em prol de ações sensibilizadoras às questões ambientais, tendo em vista que sobre seus ombros “repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse

sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais” (*Idem*, 2002: 228).

A formação é um processo de desenvolvimento permanente, no qual entram em jogo os mais diferentes fatores, desde a dimensão pessoal como profissional do sujeito. Assim, poder-se-ia considerar que este processo formativo depende de uma atitude favorável também da parte dos professores, já que nenhuma ação de formação se efetiva sem a disponibilidade dos que participam dela. Dessa forma, a inserção da educação ambiental não se efetivará no âmbito escolar, enquanto os professores não tomem para si essa responsabilidade, bem como parte de seu labor profissional, bem como em termos pessoais como coletivos, considerando sua atuação, intencionada ou não, como possibilidade de *estímulo à participação* da comunidade escolar, denotando um *processo político e ideológico* diante da opção pela mudança em sua *ação pedagógica*.

1.3.1.1. AÇÃO SÓCIO-CULTURAL: O ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO

Nos últimos anos, a educação ambiental tem se manifestado como um grande potencial de vínculo entre a escola e a sociedade, contribuindo para a compreensão da complexidade de elementos que compõem a relação ambiente e sociedade. Assim como tem contribuído para promover processos de participação que estimulam os compromissos com a mudança social, mediante o desenvolvimento de competências de ação responsável, começando pelo nível local, mas com possibilidade de inserir-se na dimensão global, cada vez mais próxima de cada um (González Gaudiano, 2003). O enlaçamento entre a escola e a comunidade escolar, a partir de uma readequação dos espaços escolares e da flexibilização do currículo, poderia lograr um impulsionamento dos processos participativos e da própria Educação Escolar no âmbito de ação das escolas.

Sendo o ensino um processo de construção social e reconhecendo os processos participativos como processos educativos (Ramos-Pinto, 2005) no contexto da ação coletiva, consideram-se os espaços democráticos de participação como instâncias que requerem cidadãos preparados para o debate, para a análise e compreensão dos problemas, além da capacidade de formulação de soluções com base no debate democrático, fomentando o compromisso com as decisões de grupo.

Cada vez mais, tomam destaque os processos de participação social e comunitária no campo ambiental, como forma de promover a integração e a coesão social, numa dinâmica de descentralização do poder. A escola como instituição agregadora da comunidade escolar, pode exercer um importante papel na mobilização social, e os professores como elementos de referencia institucional, potencialmente, são peças-chave na composição de cenários que favoreçam a articulação de respostas sociais às demandas socioambientais emergentes no contexto social.

No esquema apresentado na figura 1.4., elaborado por Ramos-Pinto (2005), se pode identificar a escola como uma das áreas ou âmbitos prioritários dos processos de participação social, como espaço reconhecido de integração e colaboração ao desenvolvimento local e conseqüente empoderamento das comunidades. Contudo, se mencionada, por um lado, a idéia de desenvolvimento, facilmente associada a outros elementos ligados ao termo, como: progresso, qualidade de vida, capacidade de consumo, estado de bem-estar, etc., e por outro, a idéia de atribuir poder às comunidades, poder-se-ia supor que o estímulo à participação constitui-se em ação de desvelamento do compromisso político e ideológico dos educadores e um traço identitário de seu papel social.

Figura 1.4. Esquema de estratégias de participação social



Fonte: Ramos-Pinto (2005: 39).

Segundo Zabala (1998: 29), “...por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente, esconde-se uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica”. Nesse sentido, considerou-se relevante destacar o papel dos docentes nos processos de mudança social, através de sua ação educativa considerada como uma ação de caráter político-ideológico, que influencia, através dos processos de socialização, na formação de diversas gerações de cidadãos. Vale ressaltar que esse processo de mudança em relação ao caráter inovador que representa a educação ambiental é múltiplo em seus sentidos. Nesse caso, apontam-se os seguintes: (1) a *mudança da prática social* como um todo, que repercute na ação dos professores; (2) a *mudança na própria prática dos professores* como forma de adaptar seu trabalho às demandas contemporâneas; (3) a *influência dos professores na formação de cidadãos capazes de gestionar a necessidade de mudanças sociais*.

1.3.1.2. AÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA: A OPÇÃO PELA MUDANÇA

Assim, reconhecendo que a atual crise ambiental e cultural exige uma mudança de valores e estilos de vida individuais e coletivos, como forma de dar resposta aos problemas socioambientais evidentes, é preciso estimular e preparar a cidadania para construir e assumir novas possibilidades de convívio. Tratam-se de mudanças profundas que exijam tempo para serem assimiladas. Ademais, a chamada crise ambiental está atrelada ao modelo de desenvolvimento socioeconômico adotado pelas sociedades capitalistas, legitimado pelos padrões de comportamento social e definido por um grupo restrito de pessoas com poder decisório, portanto, de difícil intervenção ao cidadão comum.

A educação ambiental constitui-se, desde sua origem, em uma opção de contracultura ao modelo de desenvolvimento que desconsidera os danos causados ao meio ambiente, exigindo uma ação política dos educadores, fundamentada nas opções ideológicas de cada um. No caso dos professores, trata-se de uma mudança em diversos aspectos de sua prática pedagógica. O que não consiste em uma tarefa fácil, já que implica em mudanças didáticas e curriculares, envolvendo sua ação individual e seu compromisso com o conjunto da comunidade educativa. Por isso, é freqüente “encontrar argumentos dos professores sobre a impossibilidade de realizar mudanças e, algumas das variáveis metodológicas, seja a distribuição do tempo, os agrupamentos, seja a avaliação. Estes argumentos se apóiam na desvalorização dos referenciais teóricos que aconselhariam estas mudanças” (*Idem*, 1998: 23). Todavia, é preciso encontrar argumentos democráticos que estimulem as mudanças das práticas

pedagógicas dos professores, a fim de que estes possam contribuir ao processo da educação ambiental e, em consequência, ao processo de mudança nas práticas sociais.

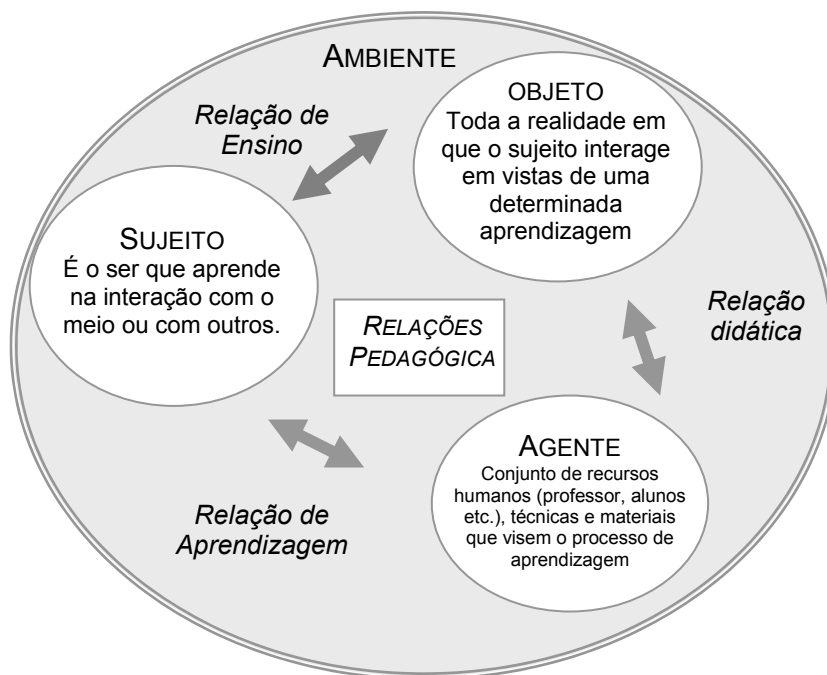
O professor, ao assumir sua posição em relação à potencialização da temática ambiental em sua prática profissional, explícita, por meio de suas atividades diárias, suas próprias características identitárias, “na explicitação de seus valores, de suas ideologias e dos princípios norteadores de suas ações. O poder de expressão do professor, ao modelar a escolarização de acordo com seus interesses, pode *excluir* ou *incluir* seus alunos, provendo-os de conhecimentos necessários ou supérfluos à participação efetiva na escola e na sociedade” (Giesta, 2005: 51). Assim, justifica-se mais uma vez a importância social do labor docente e a necessidade de compreensão de seus processos decisórios, num ambiente de *relativa autonomia*¹⁸ (Contreras, 2002). Por um lado, se exige que o professor tenha clareza na elaboração e execução dos objetivos de ensino e, por outro, esses mesmos profissionais admitem ter dúvidas e, por vezes, uma certa descrença em relação aos programas oficiais; ainda, estes mostram um apeço desmedido e submissão aos livros-texto e aos programas que os contêm; que não são outra coisa que os programas oficiais (Ortega; Velasco, 1991).

1.3.1.3. AÇÃO PEDAGÓGICA: OS MODELOS ALTERNATIVOS

A situação pedagógica se insere em um tempo histórico e social, no qual se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem, na interação entre sujeito, objeto e agentes de um determinado meio. O ato pedagógico compõe-se de processos que efetivam-se a partir da interação entre os elementos que emergem em um contexto ou meio que lhes condiciona, impondo alguns traços à relação de ensino que se dá entre sujeito e objeto; à relação didática que se dá entre objeto e agente e a relação de aprendizagem que se dá entre sujeito e agente, a seguinte figura representa esta idéia:

¹⁸ A autonomia do professor é o tema central do livro de Contreras (2002). Nesta obra o autor relativiza, justifica e argumenta sobre a necessidade de devolver a autonomia aos professores em diversos sentidos, desde o debate sobre a proletarianização dos docentes, a profissionalização e o controle técnico e ideológico do ensino.

Figura 1.5. Modelo de situação pedagógica



Fonte: Modelo adaptado de Legendre (1983).

A partir desse modelo, é possível visualizar o objeto de estudo da Pedagogia, ou seja, a relação pedagógica. A definição do desenho pedagógico, adotado por cada professor, fundamenta-se em suas escolhas sobre as estratégias e modelos de educação ambiental a ser adotado em seu projeto de ensino (Sauvé, 1997). Nesse sentido, vale sublinhar a necessidade de considerar, na prática da educação ambiental, um modelo didático explícito, capaz de guiar o processo de intervenção educativa. Ademais, “dito modelo, mediador entre os fundamentos teóricos e as atuações concretas, serviria tanto para dar coerência à prática, como para refletir sobre ela, assunto essencial caso se quer ir além do mero ativismo” (García Díaz, 2004: 11).

Essa dinâmica do ato pedagógico, pode ser enfocada em diversas perspectivas: *desde o comportamento dos sujeitos* (enfoque humanista, comportamental), *sobre o processo de construção do conhecimento* (enfoque construtivista), *sobre o objeto* (enfoque culturalista) ou *sobre a transmissão do conhecimento* (enfoque bancário, mecanicista, academicista), destacando que a abordagem pedagógica guia-se em um enfoque preciso e global sobre as

características da situação pedagógica, favorecendo a harmonia entre os elementos que o compõem. Assim, uma estratégia pedagógica envolve:

- As características e o papel dos sujeitos;
- As características e o papel do agente;
- Os conteúdos de aprendizagem e os objetivos específicos;
- As características do meio;
- As estratégias didáticas;
- As estratégias do professor;
- As estratégias de aprendizagem.

O conjunto das estratégias didáticas, de ensino e de aprendizagem compõe a estratégia global e integram um determinado enfoque pedagógico (Sauvé, 1997). A conceitualização, experimentação, gestão, avaliação, desenvolvimento, aperfeiçoamento e prescrição de estratégias pedagógicas são objetos da didática. O desenho pedagógico é um domínio particular da didática. A didática inspira-se nas teorias, modelos e teorias advindas do campo pedagógico para planificar suas ações.

Em relação à prática pedagógica da educação ambiental, é importante considerar que esta é uma ação bastante complexa, que exige a criação de novas estratégias didáticas, fundamentadas nos modelos pedagógicos existentes, pois a prática educativa “é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (Zabala, 1998: 16).

Para Sauvé (1997), o “desenho pedagógico é uma disciplina educacional do domínio da didática concernente à elaboração de pressupostos pedagógicos. (...). Uma estratégia pedagógica pode ser escolhida através das estratégias já existentes. Ou ela pode resultar da adaptação de uma dessas estratégias (ou de um conjunto de estratégias combinadas) ou, todavia ainda, pode ser totalmente concebida pelo desenho”. Algumas estratégias pedagógicas são apresentadas como modelos pedagógicos, sendo justificados por um quadro teórico e validados por mecanismos de experimentação. Apesar disso, não se poderia deixar de considerar que “as atividades são o meio para mobilizar a trama de comunicações que pode se estabelecer em classe; as relações que ali se estabelecem definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos” (Zabala, 1998: 89), em consequência os efeitos educativos serão análogos às características dessas relações.

Nos últimos anos, muitos pedagogos vêm tentando responder às questões relacionadas aos aspectos metodológicos da educação ambiental, buscando construir um modelo harmônico com os fundamentos pedagógicos (ou elementos da teoria pedagógica) e que cumpra com as necessidades inovadoras, respeitando a pluralidade e a diversidade inerentes ao campo educativo ambiental. Os estudos de Sauvé (1997) aportam uma relevante contribui  o a esse campo, pois se dedicam a análise desses modelos pedagógicos, distribuindo-os em três categorias: (1) Modelos específicos de educa  o ambiental (10 modelos analisados); (2) Modelos associados a outros campos educacionais, mas que foram adaptados e adotados no campo da educa  o ambiental (16 modelos analisados); (3) Modelos pedagógicos específicos a outros campos educacionais que podem ser explorados no campo da educa  o ambiental (11 modelos analisados). Assim, 37 modelos pedagógicos foram analisados pela autora, permitindo vislumbrar a diversidade de tendências que compõem esse campo e reforçando a responsabilidade dos educadores em escolher ou construir novos modelos, capazes de responder aos objetivos da educa  o ambiental. Com efeito, conforme aponta González Gaudiano (2000), estamos diante do surgimento de um novo matiz ou área pedagógica, na qual convergem conteúdos de diversas disciplinas que requerem estratégias formativas próprias para seu desenvolvimento.

Assim, poder-se-ia concluir que a a  o dos professores    imperativa para o processo de inser  o da educa  o ambiental no âmbito escolar, visto que sua prática profissional comporta situa  es problemáticas, que exigem o estabelecimento constante de posi  es e enfrentamentos de forças e de poder, que reproduzem as mesmas características da dinâmica social. Esses processos decisórios cotidianos caracterizam a própria identidade profissional dos docentes, considerando que esta    conseqüente da intera  o entre processos internos e externos que determinam e/ou influem em sua socializa  o, sem desconsiderar, a iner  ncia da capacidade de agir e refletir sobre sua própria a  o, em analogia ao fazer docente e suas circunst  ncias.

CAPÍTULO 2

Síntesis en Español

Educación Ambiental como proceso de decisión pedagógica: circunstancias biográficas

En el segundo capítulo se describen las características del proceso de decisión pedagógica, teniendo como base un conjunto de referencias sobre el juicio, el pensamiento del profesor y la toma de decisión, así como la función del *habitus* en este proceso. Además, se ha buscado en los estudios sobre los procesos de socialización de los docentes, identificar las circunstancias biográficas (dimensión personal, social, formativa-pedagógica y profesional) que componen el cuadro de experiencias vitales de los sujetos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO PROCESSO DE DECISÃO PEDAGÓGICA: CIRCUNSTÂNCIAS BIOGRÁFICAS

A incorporação da educação ambiental nos currículos escolares apresenta diversos níveis de complexidade, dentre os quais, conforme até agora foi comentado, está a própria atuação dos professores, tendo em vista que a potencialização da temática ambiental, nos currículos escolares, depende da interpretação que os professores fazem sobre este processo (Meira Cartea, 1993). Essa constatação é reforçada por González Gaudiano (2000), quando diz que uma das ações mais importantes para pôr em marcha as propostas institucionais, referindo-se aos temas transversais, é a formação de professores, já que essa proposta não só questiona a organização tradicional dos conhecimentos, como também o funcionamento das instituições escolares em seu conjunto.

No que se refere ao papel dos professores e retomando o sentido da ação desses profissionais como *ação sócio-cultural*, *ação político-ideológica* e *ação pedagógica*, integrar-se-á a este contexto um novo componente para reconstruir o argumento e avançar na compreensão da práxis docente, ou seja, acrescenta-se o reconhecimento de que essa ação cotidiana dos professores “comporta situações problemáticas práticas que obrigam a tomar decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores” (Giesta, 2005: 53). Circunstâncias estas que atribuem a esses processos decisórios cotidianos, entendidos neste estudo como determinantes de uma ação ou uma não-ação do sujeito, uma relevância especial para a análise de diversas situações escolares.

Reconhece-se que o cotidiano dos professores é um espaço de aparente rotina recheado de diversas situações de difícil previsibilidade. Este contexto de incertezas e conflitos exige dos professores, um processo de constante reflexão e ação, *reflexão na ação*, *reflexão para estruturar sua ação* e *reflexão como forma de retroalimentação do processo*. A educação ambiental compõem este quadro como mais um elemento a ser avaliado pelos docentes. Este *juízo*, fundamentado em uma determinada racionalidade, gera uma conseqüente *decisão*, que emerge e se configura a partir do espaço pedagógico. Para Bárcena (2005: 149-150), os

professores, além de educadores, são *pensadores* e *decisores*, fundamentando sua afirmativa nos seguintes pressupostos:

1. Os educadores são sujeitos ativos de sua própria prática profissional e construtores de sua atividade.
2. Os educadores adquirem e utilizam um corpo de conhecimentos e destrezas para guiar suas ações de ensino, mas frequentemente grande parte destes conhecimentos é tácita ou pouco formalizada.
3. A prática educativa é diferente da prática orientada a resolução de problemas. Não é uma atividade que siga o modelo da racionalidade técnica, senão ao modelo da racionalidade prática.
4. Alguns autores apontam que na prática dos profissionais reconhecidos como especialmente competentes se pode chegar a observar uma fundamentação artística. A arte é uma forma de exercício de inteligência e um tipo de sabedoria diferente ao modelo estandar de conhecimento profissional.
5. No ensino, a inevitável presença de valores em conflito e da rivalidade entre os fins e objetivos (incertezas) faz com que os problemas da prática educativa não possam ser resolvidos do mesmo modo que os problemas técnicos.
6. A prática docente se realiza em um contexto organizativo que confira um marco de intervenção que deve ser interpretado pelos educadores.
7. A prática educativa exige rapidez de respostas e impõe flexibilidade mental (abertura de mente) devido ao caráter imprevisível e novo de muitas de suas situações.

Estas afirmativas apóiam o interesse manifesto em compreender os processos de decisão pedagógica que os professores realizam em sua cotidianidade, como forma de entender a interpretação que os mesmos realizam sobre a potencialização do processo educativo-ambiental no contexto escolar. Nesse sentido, o segundo capítulo do marco teórico desse informe pretende analisar a estrutura e as características do processo de decisão pedagógica, considerando suas possíveis implicações com o contexto no qual se insere.

Para isso, se recorreu, em um primeiro momento, aos estudos sobre os processos de socialização dos professores, a fim de identificar nos espaços socializadores, os possíveis fatores biográficos de influência na práxis docente. Porém, como não se trata apenas de uma construção individual, pois a decisão pedagógica está condicionada a fatores contextuais de natureza fundamentalmente social, também se buscou demonstrar a composição do cenário onde se inserem as histórias de vida das docentes que participaram desta investigação, abordando as características de seus contextos político-educativos, com especial ênfase nas características da Educação Infantil, já que todas as docentes investigadas atuam neste nível de ensino.

Do mesmo modo, também se aborda neste segundo capítulo, as condições profissionais que as professoras encontram nos países onde atuam - Brasil e Espanha - identificando as semelhanças e diferenças entre os dois contextos. Por fim, sem perder de vista o objeto de estudo desta investigação, se realiza uma descrição das condições socioambientais das comunidades onde as professoras desenvolvem suas atividades profissionais, dando um destaque para as demandas ambientais externas tomadas como pontos de referência para este estudo, nomeadamente, as singularidades da comunidade que vive no entorno da Reserva Ecológica do Taim (Brasil); e as circunstâncias que envolveram o acidente do navio Prestige, considerando os grandes danos socioambientais causados nas costas galegas em novembro de 2002 (Espanha).

2. ELEMENTOS QUE COMPÕEM A DINÂMICA DO PROCESSO DE DECISÃO PEDAGÓGICA

A autonomia que os professores possuem para tomar suas decisões pedagógicas pode estar condicionada a uma diversidade de fatores que compõem, de forma ampla, o cenário educativo-escolar, tendo em vista que seu dia-a-dia “é complexo e configura-se a partir de uma sucessão de decisões que necessitam de equilíbrio e reflexão para ser administrado com justiça e no momento correto” (Enricone *et alii*, 1999: 89). Além disso, a realidade da sala de aula não se restringe aos problemas específicos que podem explicar-se através de uma ou de várias teorias, ou ainda ser resolvidos por instruções oriundas de manuais, que frequentemente utilizam regras generalizadas e voltadas a grupos homogêneos e idealizados. Essa relativização da autonomia dos professores implica necessariamente em desvendar os fatores que, de forma tácita ou explícita, exercem uma ação condicionante nos processos decisórios que ocorrem no espaço pedagógico, a fim de compreendê-los de forma mais contextualizada e profunda.

Vários estudos, dentre eles, os de Huberman, 1989, 1992; Cunha, 1989; Nóvoa, 1988, 1992; Cavaco, 1995b; Esteves, 1995b; Gonçalves, 1992; Tardif, 2002; Borges, 2002; Contreras, 2002 e Goodson, 1995, 2004; Bárcena, 2005 e Giesta, 2005, reforçam a idéia de que a práxis docente se insere em um contexto diverso, complexo e sujeito a inúmeras variáveis de influência. Sobre isso, os estudos de Buendía (2000), realizados através de uma metodologia etnográfica, com o objetivo de identificar a forma como as relações de poder podem modificar o discurso e a prática pedagógica de uma aspirante à professora, concluem que a prática não se constrói apenas com o resultado das preferências ou perspectivas pessoais dos professores, já que existe uma pluralidade de relações sociais e discursivas que emergem do campo de visão dos mesmos e condicionam sua práxis.

Nesse conjunto de grande complexidade, no qual a educação ambiental insere-se como uma dimensão, seria pertinente destacar que a institucionalização desta temática nos currículos escolares foi um avanço educacional importante. Esta afirmativa se justifica pelo fato de que as *eleições* pressupõem a existência de *opções*. Ter a opção (de forma oficializada), dentre os temas transversais propostos - ou como outro modelo possível e alternativo ao da transversalidade - de inserir a educação ambiental nas práticas individuais ou nos projetos coletivos das escolas representa um valor agregado bastante significativo e *estratégico*¹⁹. Nesse sentido

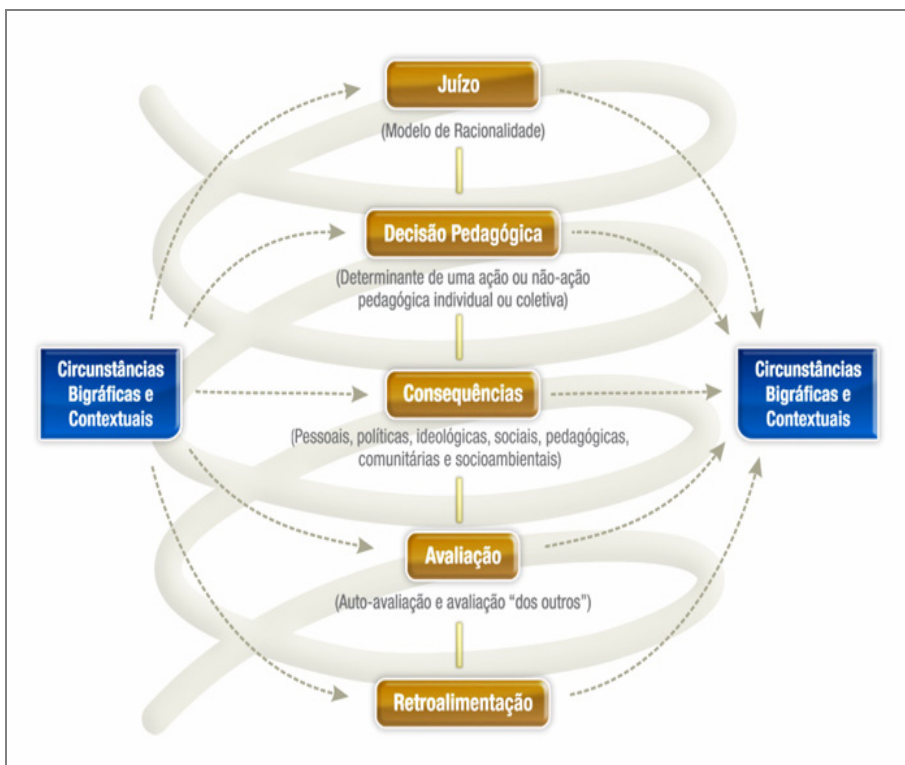
¹⁹ Para Bourdieu (1987) uma determinada estratégia pressupõe a ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem sujeito que supõe o estruturalismo, além de fazer parte do jogo social, historicamente construído e adquirido desde a infância.

também vale dizer que *escolher*, *eleger* e *optar* são ações que compõem o universo da decisão pedagógica e que podem estar influenciadas por diversos fatores e circunstâncias.

Diante de um conjunto de opções de ação possíveis, Shick (1999), em sua reconstrução da Teoria da Decisão, afirma que, um indivíduo ou agente, pode: (1) não querer efetivar nenhuma das ações em particular (condição de mente aberta); (2) concretizar qualquer uma delas, se quisesse (condição de liberdade); (3) considerar apenas uma das opções (condição de exigência); e (4) querer considerar somente uma das opções (segunda condição de exigência). Todavia, levando em conta esses comportamentos possíveis, não se pode supor que eleição e ação sejam sinônimos, já que, nem sempre uma escolha se efetiva na prática.

Assim, no caso da educação ambiental, os professores podem eleger esse tema por ser atual, interessante, necessário, importante, etc. (Condição 3 ou 4), e por outro, desprezarem a dimensão ambiental em suas práticas pedagógicas, numa aparente ou real dinâmica de incoerência, que se configura no espaço simbólico entre o teórico e o prático ou entre o pensamento e a ação. Os processos de *eleição* e *decisão* sobre as melhores alternativas pedagógicas que podem assumir os professores em seu cotidiano fazem parte uma estrutura mais ampla, que envolve o estabelecimento de juízos e provoca consequências de diversas naturezas. A referida estrutura envolve elementos de caráter tanto subjetivos como objetivos, ademais de estar atrelada a um conjunto de circunstâncias de ordem biográficas ou contextuais, conforme se ilustra na figura 2.1, que servirá de base para descrição da estrutura na qual se insere o processo de decisão pedagógica.

Figura 2.1. Estrutura na qual se insere a decisão pedagógica



Fonte: Elaboração própria.

O juízo

Os *juízos* são processos que estão condicionados a um modelo de racionalidade, que pode ser entendido como uma propriedade formal da ação e se refere à consciência interna do sistema de crenças, valores e desejos, que devem satisfazer a determinados requisitos materiais e substantivos. Um modelo de racionalidade implica em um amplo e complexo conjunto de elementos e relações, cuja análise converge em um ponto focal: a ação humana que, por sua natureza, situa-se entre as ciências morais e naturais, de modelos normativos e positivos, das perspectivas do agente e do espectador (Gutiérrez, 2000). Por sua vez, a racionalidade está atrelada à concepção de *razão*, que para Bourdieu (1987: 41) “é um produto histórico, cuja existência e persistência são o produto de um tipo determinado de condições históricas”.

Um modelo de racionalidade deve servir tanto para fins sociais como para a teoria ética, como forma de justificar uma conduta moral (Gutiérrez, 2000). No campo educativo-ambiental, segundo Leff (1998, 2004), a construção de uma racionalidade ambiental visa diminuir as contradições entre a lógica do capital e as leis biológicas, entre os processos ecológicos e as transformações dos sistemas socioambientais, estabelecendo critérios e princípios éticos que legitimem a ação dos agentes sociais e promovam a praxeologia do ambientalismo. A construção de uma racionalidade ambiental depende da constituição de novos atores sociais, que objetivem, através de sua mobilização e da concretização de suas práticas, os princípios e potencialidades do ambientalismo. Dessa forma, se poderia pensar em atores sociais que também podem ser, porque não, aqueles docentes que inserem a sua ação no cenário do campo educativo-ambiental e colaboram para a construção dessa nova racionalidade, capaz de fundamentar novos parâmetros balizadores de juízos.

No caso dos professores, seu labor exige que se estabeleça um juízo sobre todos os elementos que compõem determinada problemática a ser resolvida, pois, “ao agir, o professor é forçado a tomar decisões, a fazer escolhas, etc., resultantes de julgamentos profissionais que não se limitam a fatos, isto é, a um saber empírico. Na realidade o professor baseia-se em vários tipos de juízos para estruturar e orientar sua atividade profissional” (Tardif, 2002: 211). Essa ação profissional, decorrente do juízo educativo - integrado ao processo de decisão - poderia ser interpretada como uma adaptação de esquemas (noção Piagetiana), que permite ao sujeito adequar-se a situações cotidianas (Perrenoud, 2001) e fundamentar suas decisões no espaço pedagógico.

Decisão pedagógica

Os processos de decisão restringem-se aos limites do possível, entre o que é desejado ou desejável, como produto de dupla estruturação, correspondendo à relação entre a oportunidade e a preferência, considerando que, “a Teoria da Eleição Racional formula, com maior precisão técnica, esta mesma idéia, quando situa a eleição racional na intersecção de dois conjuntos, o de *oportunidades* e o de *preferências*” (Gutiérrez, 2000: 82). Desta forma, a decisão pedagógica poderia ser considerada como um produto condicionado a um conjunto de influências biográficas e contextuais que agem sobre o indivíduo, ao mesmo tempo em que estão sujeitas a ação dos mesmos, sendo um produto resultante de dupla filtragem, “o primeiro filtro contém restrições de toda índole – físicas, econômicas, legais, psicológicas – as que se enfrenta o agente e produto do chamado conjunto das oportunidades (...). O segundo filtro contém um conjunto de preferências entre as alternativas disponíveis

dentro do conjunto de oportunidades e o mecanismo para selecionar a alternativa preferida” (Elster *apud* Gutierrez, 2000: 82).

Admitindo-se a composição desse cenário de influências objetivas, subjetivas e intersubjetivas, que resultam na composição argumentativa da tomada de decisões pedagógicas, diminui-se o “risco em cair na “ilusão” de que o desenvolvimento educativo é a insistência em acentuar a reflexão na prática individual de cada professor em sua classe, ou em seus alunos, esquecendo-se de que as condições sociais influem no ensino deste mesmo professor” (Guerra, 1999: 95). Essas tendências, que ressaltam as estruturas sociais como fatores determinantes na ação dos sujeitos - mas não somente elas - poderiam ser reforçadas por outros autores que consideram, em oposição ao determinismo estruturalista, que o indivíduo não está totalmente determinado pelas estruturas sociais. Neste sentido, considera-se que existe uma margem de contradição, de contingência e de reconhecimento da possibilidade de mudanças no rumo do processo histórico vivido por cada um (Bertaux, 1977; Bourdieu, 1987, 1988, 1997; Gutierrez, 2000).

Assim, admite-se a existência de inúmeras influências sobre a práxis dos docentes, sem com isso negar a existência do sujeito e sua capacidade de guiar o curso de sua vida, considerando suas circunstâncias existenciais. As decisões pedagógicas determinam a ação ou a não-ação de cada indivíduo, em seu contexto coletivo ou particular, em relação a determinados temas, denotando a posição político-ideológica assumida. Estas decisões que possuem um caráter condicional em relação a diversos fatores, também exercem influências a partir da repercussão e das consequências que levam conlidadas.

Consequências

Estabelecer um juízo é estabelecer uma posição ideológica e política, “por esta faculdade o juízo é uma categoria política por excelência” (Bárcena, 2005: 184). Tendo em vista que o juízo é a base para o processo de decisão, seria ingenuo desconsiderar que o mesmo provoca consequências de diversas naturezas, desde a perspectiva pessoal, política, ideológica, social, pedagógica, comunitária ou socioambiental. O sujeito nem sempre toma consciência dessas possíveis consequências, todavia, muitas vezes, essas servem de base para avaliar uma determinada decisão (processo de retroalimentação). Portanto, uma decisão pedagógica sugere que o professor tenha que assumir determinados riscos, porque sua ação ou sua omissão diante de determinada demanda educativa implica em consequências nem sempre são possíveis prever.

Assumir uma postura pró-ambiental não é uma posição *neutra* e leva consigo uma série de outras ações agregadas. Em relação à ação dos docentes, para que possam potencializar esta temática em seu projeto de ensino, é preciso, muitas vezes, contrapor-se aos hábitos familiares dos alunos; as orientações político-educativas das instituições mantenedoras (ver no capítulo 5 o relato das docentes entrevistadas sobre o episódio do Prestige); as tradições didático-metodológicas que muitas vezes são insuficientes diante desta nova abordagem; a cultura escolar tradicional ou até mesmo, ao próprio modelo de desenvolvimento social, conforme foi comentado no capítulo 1, quando se destaca nos discursos de Leff (1998) e Carvalho (2002) que a educação ambiental tem suas origens nos movimentos de contracultura das décadas de 60 e 70.

Avaliação e retroalimentação

A avaliação e a reestruturação da prática pedagógica fundamentam-se em referências internas e externas aos professores. Desde as primeiras experiências de infância, os indivíduos recebem estímulos positivos ou negativos sobre suas ações, o que lhes permite estabelecer parâmetros de satisfação e de (auto) satisfação. Esse padrão normativo é adquirido através dos processos de socialização, ou seja, pelo convívio com os demais e pelas mútuas influências de uns em relação aos outros, fundamentadas pela normativa social. As decisões cotidianas que os docentes assumem constituem a base de sua prática pedagógica e revelam os traços de seu processo identitário. Esse processo efetiva-se a partir de mecanismos de reflexão e ação, estabelecimento de juízos, escolha de procedimentos e avaliação dos resultados. Assim, a avaliação do processo pedagógico possibilita a estruturação de novos parâmetros de ação, fixa e reforça crenças e rotinas anteriores e proporciona a reformulação de aspectos considerados pouco pertinentes ao alcance dos resultados desejados.

Circunstâncias biográficas e contextuais

Sobre a analogia existente entre estruturas objetivas e subjetivas, Gutiérrez (2000) afirma que entre o tempo, a decisão e a liberdade, “as disposições psicológicas do indivíduo, em forma de inclinações, sentimentos, emoções ou desejos, o predis põem a aceitar determinadas respostas. A realidade objetiva – física, social, histórica, econômica - proporciona e restringe há um tempo às oportunidades disponíveis para fazer efetivas tais respostas”. Sendo assim, se configuram dois elementos fundamentais ao processo de decisão pedagógica, ou seja, o contexto

interno ou as circunstâncias biográficas; e, as circunstâncias contextuais, que estão relacionadas à realidade objetiva, numa dinâmica de dupla estruturação, por um lado o objetivo e por outro o subjetivo, competindo para produzir um mundo comum, um mundo de sentido comum ou, pelo menos, um consenso mínimo sobre o mundo social (Bourdieu, 1987).

Esse processo de articulação entre os dois conjuntos – Contexto biográfico e contextual (social, histórico, cultural) - exige que o indivíduo seja capaz de processar racionalmente a informação presente, a fim de definir e elaborar sua ação com base em seus juízos. No entanto, conforme ilustra a figura 2.1., a estrutura do processo de decisão pedagógica está constantemente influenciando e sendo influenciada com estes dois conjuntos, numa dinâmica contínua e mútua.

O conjunto da estrutura

Conforme a estrutura (fundamentada na concepção de práxis) proposta, a influência do *habitus* se manifestaria através de diferentes processos e em diferentes espaços de atuação dos sujeitos. No caso dos docentes em relação à educação ambiental, não poderia ser de outra forma, já que se considera esta temática como uma dimensão da educação e por conseguinte, do próprio ato pedagógico. Segundo Perrenoud (2001: 167), “a ação pedagógica é orientada por finalidades explícitas e valores, mas também por investimentos afetivos e gostos, referindo-se ao *habitus*, noção tomada de Tomas de Aquino por Bourdieu (1997). Neste sentido, poder-se-ia supor que o *habitus*, é um elemento que não pode ser desprezado nos cenários de estabelecimento de juízos e conseqüentemente na tomada de decisões pedagógicas.

Aqui, vale ressaltar que, em relação à influência do *habitus*, autores expressivos neste campo, como Bourdieu (1987) negam seu determinismo, considerando que existe uma margem de ação dos sujeitos entre o determinismo e o estruturalismo, ou seja, o indivíduo está condicionado a seu *habitus*, todavia não está totalmente determinado nem por ele, nem pelo conjunto das estruturas sociais. Segundo o mesmo autor (1987: 23), a noção do *habitus* é uma maneira de escapar a esta alternativa entre o estruturalismo sem sujeito e a filosofia do sujeito, definindo-o como: “um sistema de esquemas adquiridos que funcionam em estado prático como categorias de percepção e apreciação ou como princípios de classificação ao mesmo tempo em que, como princípios organizadores da ação, constituem o agente social em sua verdade de operador prático da construção de objetos” (*Idem*, 1987: 26).

Uma parte importante da ação pedagógica, além de apoiar-se nos saberes dos professores, também está vinculada à formação do *habitus*. Assim, não se poderia desconsiderar a importância da dinâmica que se estabelece entre indivíduo e as estruturas sociais, bem como a capacidade de construção de cada um a partir de seus esquemas de percepção, avaliação, pensamento e ação. Não se trata apenas de uma relação entre causa e efeito, mas sim de uma dinâmica que se estabelece entre as circunstâncias biográficas e contextuais dos sujeitos. Sendo o *habitus* um produto da necessidade objetiva, “produz estratégias que, por mais que não sejam o produto de uma tendência consciente de fins explicitamente apresentados sobre a base de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica pelas causas, se acha que são objetivamente ajustados a situação” (Bourdieu, 1987: 23).

As sociedades tradicionais formam o *habitus* através de modos de socialização que evocam mais sanções do que uma educação formal, por tentativas e erros que, progressivamente, vão selecionando respostas ao ambiente físico e social (Perrenoud, 2001). Todavia, os espaços educativos formais aportam grande parcela de influência ao processo de socialização. Por isso, diversos investigadores abordam a práxis docente, como elemento essencial no processo ensino-aprendizagem, desde diferentes perspectivas, nomeadamente, se poderiam citar alguns de maior relevância: Shön (1998), com sua abordagem dos *profissionais reflexivos*, criticada por Contreras (2002); Stenhouse (1996), atribuindo relevância aos professores como pesquisadores; e Giroux (1990), com sua já clássica contribuição em relação à possibilidade de formar professores como *intelectuais críticos*. Segundo Perrenoud (2001: 163), a prática pedagógica está constantemente controlada pelo *habitus* por, pelo menos, quatro mecanismos:

- uma parte dos “gestos do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras;
- mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno depende do *habitus*;
- a parte menos consciente do *habitus* intervém na microregulação de toda a ação intencional e racional, de toda conduta de projeto;
- na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, **de decisão e de ação**, que mobilizam fracamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator (grifado pela autora).

Se por um lado ressaltamos a influência do *habitus*, por outro, se poderia pensar que, talvez, neste período histórico, estejamos diante de um desafio semelhante ao encontrado por Bourdieu (1987: 21), quando tentava compreender “as condições de aquisição do “*habitus*” econômico “capitalista” em pessoas formadas no cosmos pré-capitalista”. Ou seja, poderíamos estar tentando construir uma racionalidade ambiental, com e por pessoas formadas no cosmos pré-ambientalista, assim sendo, toma relevo a necessária idéia de estruturação de um “*habitus* ambiental”, conforme aponta Caride Gómez, em entrevista/conversa concedida à Meira Cartea e Serantes Pazos (2005d), que por sua vez, fundamentaria a *racionalidade ambiental* (Leff, 1998, 2004).

Bárcena (2005), em seu estudo sobre as experiências reflexivas em educação, avalia os cenários do juízo educativo e destaca que por sua condição de atividade prática, uma modalidade específica de ação, a educação, se resolve tomando decisões, fazendo eleições e construindo juízos. Nesse sentido, o educador é um ator que introduz algo novo no que é aparentemente calculável, através da mediação entre a deliberação e a decisão. Ademais, um juízo educativo, naturalmente, converte-se em uma decisão, a qual não se reduz somente a um caso em particular, senão que pelas conseqüências que gera e pela capacidade de avaliação e retroalimentação que os sujeitos são capazes de fazer em relação ao processo “deve contribuir a fixar, mediante *habitus*, regras de atuação futuras e normas de aplicação anteriores, cuja garantia de êxito tem por fundamento a própria experiência crítica do indivíduo”, conforme a idéia de espiral que ilustra o fundo da figura 2.1. Todavia, nesta pesquisa, assume-se o interesse em identificar os fatores que determinam ou influem na práxis pedagógica da educação ambiental – circunstâncias biográficas e contextuais - para isso, se propõe uma análise das potenciais (baseadas nas referências teóricas) variáveis biográficas ou contextuais que influem ou determinam a ação praxica dos docentes.

2.1. CIRCUNSTÂNCIAS BIOGRÁFICAS

Na figura 2.1., apresentada anteriormente, percebe-se que o processo de decisão pedagógica está condicionada às circunstâncias biográficas e contextuais de cada indivíduo. Assim, considerando que esta pesquisa caracteriza-se pela articulação entre os diversos conceitos que compõem o campo da educação ambiental e os estudos sobre o universo profissional dos docentes, busca-se compreender a ação dos professores, ponderando que esta está condicionada ao conjunto de suas próprias experiências vitais e, de forma equivalente, ao conjunto de circunstâncias externas que compõem seus cenários de ação. Desse modo, tomando como referência as pesquisas sobre as “histórias de vida dos professores” (Nóvoa, 1992; Goodson, 2004) que se baseiam em diversas correntes teóricas, como por exemplo, a fenomenologia existencial, procura-se descrever a dinâmica que ocorre entre os diversos matizes biográficos de cada indivíduo, a partir da análise do conjunto de suas experiências construídas ao longo de seus processos de socialização²⁰ e edificação identitária.

Nos estudos sobre a formação e a prática dos professores, as histórias de vida²¹ têm contribuído para repensar a crença de que a teoria poderia modificar a prática, sem considerar as complexas redes de conhecimentos, valores, desejos, esperanças e intenções que se configuram ao longo da trajetória pessoal e profissional de cada indivíduo. Em oposição a essa tendência de sobrepor ou elevar de forma desproporcional o conhecimento oriundo do campo teórico-científico, ao campo da ação prática, os relatos biográficos assumem um significado importante no contexto investigativo. Sobretudo, quando inscritos em um marco teórico ou em um contexto que lhe atribua sentido, pois é fundamental ter em conta que “sempre que dispensamos valores, considerações políticas ou contextos históricos, nossa tentativa para entender a situação que estamos pesquisando é enfraquecida” (Kincheloe, 1997: 186).

Os resultados obtidos nas pesquisas de Lessard e Tardif (1996) e também de Butt *et alii* (1993) fazem alusão às histórias de vida dos professores, considerando o processo de socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino. Segundo essas investigações, a habilidade de “saber-ensinar”, na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados e

²⁰ Segundo Tardif (2002: 71), a socialização é um processo de “imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializadores (famílias, grupos, amigos, escola, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social”.

²¹ Sobre as Histórias de Vida e o Método Biográfico, trataremos com maior detalhamento no capítulo dedicado às referências metodológicas.

competências que dependem da personalidade, do saber-fazer pessoal e que tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos docentes. Do mesmo modo, o saber dos professores é o “saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores do contexto escolar” (Tardif, 2002: 11), sendo necessário estudá-los a partir das circunstâncias integrais do sujeito.

Os processos de socialização²² apontam dados esclarecedores sobre a formação dos professores, constituindo-se em uma referência a ser considerada pelo estudo, pois “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (Tardif, 2002: 71). Assim sendo, buscou-se, nestes estudos algumas menções teóricas significativas que permitissem compreender o universo de formação dos docentes. De modo essencial, busca-se objetivar o processo biográfico, considerando os elementos existenciais, sociais, profissionais e formativos, desde uma perspectiva integral, sem perder de vista a máxima de que as “Histórias de Vida” constroem-se *no* e *com* o tempo.

²² Segundo Tardif (2002: 71), “não existe consenso em relação à natureza dos saberes adquiridos através da socialização. Schütz (1987) fala de “tipos” cognitivos que permitem incorporar as experiências cotidianas num reservatório (*stock*) de categorias cognitivas e lingüísticas. Depois de Schütz, Berger e Luckman (1980), retomados por Dubar (1991), falam de saberes de base pré-reflexivos e pré-dados que funcionam como evidências e como uma reserva de categorias graças às quais a criança tipifica, ordena e objetiva se mundo. Bourdieu (1972, 1980) os associa aos esquemas interiorizados (*habitus*) que organizam as experiências sociais e permitem gerá-las. Os etnologistas (Coulon, 1990) os comparam às regras pré-reflexivas que estruturam as interações cotidianas. Giddens (1987) designa-os pelo termo de “competência”, que estrutura a consciência prática dos atores sociais. Os cognitivistas falam dos conhecimentos anteriores estocados na memória a longo prazo sob a forma de figuras ou esquemas; outros falam de “preconcepções”, de teorias implícitas, de crenças, etc”.

2.1.1. DIMENSÃO PESSOAL

As experiências familiares e escolares são consideradas como fatores determinantes na constituição da identidade pessoal e profissional dos professores, condicionando seus conhecimentos práticos. Butt *et alii* (1993), em sua pesquisa realizada com professores de Québec, concluíram que as experiências pré-profissionais dos professores, ou seja, sua formação escolar, suas tradições familiares, a influência dos grupos de convívio, etc., influem não só na escolha profissional, mas também na orientação e nas práticas pedagógicas dos docentes. Essas conclusões apontam que, por exemplo, em relação a temática ambiental, as primeiras experiências vitais do indivíduo podem ser determinantes em sua prática profissional posterior.

Pajak e Blasé (1989), em seus estudos sobre o impacto dos fatores pessoais sobre a vida profissional do professor, mostraram como estes elementos – ter filhos, casar-se, crenças espirituais, etc. – são percebidos como tendo uma influência positiva sobre a atuação profissional do docente. Em alguns casos, essas mesmas circunstâncias também podem significar um impacto negativo ou limitador da atuação dos professores. Assim, as experiências familiares podem ser consideradas como tendo efeitos positivos e negativos sobre a qualidade do trabalho docente, dependendo do contexto onde se insere a situação.

Por outro lado, as pesquisas de Lessard e Tardif (1996) e de Tardif e Lessard (1999) ressaltam que muitos professores, principalmente as mulheres, falam sobre seu gosto pelo ofício de ensinar manifestado desde suas experiências de infância, denotando que a opção pela docência poderia estar relacionada com sua própria origem familiar. A presença de alguém que se dedique ao ensino no contexto da família, ou a valorização dessa atividade no meio em que o sujeito está inserido, constitui-se em um elemento estruturante das características identitárias dos sujeitos, ou seja, o *habitus familiar* representa um fator de influência no comportamento dos indivíduos. De igual forma, os professores investigados nesta pesquisa, se referiram a antigos professores que influenciaram em sua escolha profissional, bem como em sua forma de ensinar, denotando que a escola também exerce, junto com a família, uma influência reconhecível nos processos de socialização.

Todavia, tomando como base as orientações teóricas e ampliando a visão sobre alguns pontos que emergem da dimensão pessoal da vida dos professores, poderíamos enfocar a influência da *família, dos amigos ou grupos de convívio, do percurso estudantil (cultura escolar, colegas e professores) dos sujeitos e as*

circunstâncias em que ocorre a decisão profissional como elementos-chave para compreender este conjunto importante de experiências.

Família e amigos

A família e as experiências vividas nas primeiras etapas infantis afetam sobremaneira o comportamento futuro dos indivíduos. O processo de socialização começa desde o nascimento e prolonga-se durante toda a existência, constituindo-se em um importante ponto de referência para compreender a ação dos sujeitos. A família é a principal instituição socializadora (Aguirre Baztán, 1987), responsável pela transmissão de valores sociais e culturais, e determinante, principalmente no que se refere à importância dos processos de socialização primária. Como exemplo, os estudos de Knowles (2004) relatam o caso de uma professora que era incapaz de superar algumas normas de conduta familiar aprendidas na primeira infância e substituí-las por estratégias aprendidas durante o curso de formação de professores, pela forte interiorização do *habitus* familiar.

Vale ressaltar que “a socialização primária é a primeira pela qual passa o indivíduo em sua infância; por meio dessa, o indivíduo converte-se em membro de uma sociedade, enquanto que a socialização secundária é qualquer processo posterior que induz o indivíduo já socializado a novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (Berger; Luckmann, 1979: 166). Os dados obtidos por Knowles (2004: 185) reforçam essa afirmativa, analisando que “as primeiras experiências que vive o sujeito são mais importantes que as que se produzem mais adiante na formação da identidade docente”, pois as experiências tardias aparecem na prática da sala de aula, porém, quando surgem dificuldades ou conflitos, estas são as primeiras a desaparecer.

Considerando as dinâmicas comuns a estrutura familiar, poder-se-ia destacar dois elementos a serem considerados na distribuição do poder entre os integrantes deste grupo social: a idade e o sexo. As crianças tendem a ter menos poder de decisão que seus pais e essa assimetria tende a diminuir à medida que esses vão se aproximando da idade adulta. Todavia, vale recordar que os processos de socialização, no grupo familiar, ocorrem de maneira bidirecional, ou seja, tanto os pais exercem uma função socializadora em relação aos filhos, como os filhos exercem a mesma função em relação aos pais (Gecas, 1981 *apud* Nunes, 2001).

A figura masculina, assim como em muitos outros espaços sociais, desfruta de um espaço de maior determinância na estrutura familiar. Assim sendo,

comumente, os pais ainda exercem maior autoridade que as mães, denotando resquícios do sistema patriarcal ainda presente de forma significativa no contexto das sociedades modernas. Essa situação não diminui o papel determinante das mães como agentes de socialização. Assim sendo, a figura dos pais (pai e mãe) pode ser considerada como elemento de especial influência na constituição da identidade dos professores e seus valores. De uma forma ou de outra, estarão presentes na ação profissional dos mesmos.

Nessa perspectiva, Cunha (1989), destaca que, em relação às influências familiares, os professores sempre destacam valores positivos relacionados ao comportamento dos pais, tais como: dedicação ao trabalho, honestidade, coragem no enfrentamento da vida, organização, disciplina, etc. Por outro lado, as pesquisas de Su (1992) reforçam o grande poder de influência que exercem os membros da família sobre os futuros professores, sendo, em muitos casos, uma fonte de estímulo, principalmente quando algum dos membros exerce a docência.

Um outro aspecto relevante a ser considerado, no conjunto das influências decorrentes do espaço familiar, é o matrimônio. Principalmente entre as mulheres, o casamento aporta uma maior segurança, apoio e estabilidade ao comportamento dos professores. Todavia, esse impacto positivo, de forma paradoxal, também pode ser entendido como um limitante sobre o trabalho dos docentes, considerando que os conflitos conjugais e as responsabilidades com a administração das tarefas domésticas (principalmente entre as mulheres) tendem a consumir a energia e o tempo necessário para efetivar todas as exigências profissionais (*Idem*, 1992).

A família também pode constituir-se em um fator limitador da ação dos professores (Pajak e Blasé, 1989). Exemplo disso é o fato que, principalmente, as mulheres enfrentam uma carga de trabalho intensificada pela responsabilidade que adquirem, de forma concomitante, com a maternidade. Não obstante, o fato de ter filhos, também, pode ser considerado favorável no que se refere à melhoria das relações com os alunos e com os pais destes. Huberman *et alii* (1989) assinala que o fato de ter filhos influi na forma como os professores comportam-se com seus alunos, demonstrando maior grau de tolerância.

Ademais das pessoas que constituem o núcleo familiar, outros grupos de referência no próprio ciclo de vida dos professores exercem influência no processo de socialização e na formação da identidade profissional (Nóvoa, 1992; Hüberman, 1992). Segundo Su (1992), os amigos também servem de suporte emocional, influenciando na socialização do futuro professor durante sua formação inicial, embora esse processo ocorra com menor intensidade e impacto do que no grupo familiar.

Percurso estudantil: cultura escolar, colegas e professores

A escola constitui-se, juntamente com a família, em um importante elemento socializador, sendo um espaço de integração cultural (Pérez Gómez, 1998), onde a cultura do alunado interage com a cultura dos professores e vice-versa, promovendo um impacto no perfil identitário tanto dos alunos como dos professores. Nesse sentido, o currículo configura-se como um importante instrumento de transmissão cultural, já que encarna um “caráter histórico e social, de lutas e conflitos enquanto uma arena onde esta cultura da sociedade se manifesta na cultura escolar. Embora normalmente associada ao ensino de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, na escola o aluno aprende mais do que é ensinado” (Nunes, 2001).

Assim, a instituição escolar não se restringe à mera transmissão de conteúdos, pois a cultura social é mediada à luz da relação entre professores e alunos. Portanto, “tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quanto à socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério” (Tardif, 2002: 69).

A escola, como instituição socializadora, é um espaço político onde se dão lutas de poder e conflitos, reproduzindo diversos padrões presentes no comportamento social, podendo servir para manutenção do *status quo* (Enguita, 1988). Durante o percurso estudantil de cada indivíduo, muitos professores, através de sua atuação, servem de modelos aos futuros docentes, influenciando inclusive na escolha profissional. Na pesquisa de Marcelo García (1991), realizadas com professores que atuavam no primeiro ano de docência em Sevilha e Granada, percebeu que os professores, mesmo com o passar do tempo, conservam e reproduzem o comportamento de muitos de seus antigos professores.

Nos estudos de Cunha (1989), as atitudes positivas dos ex-professores são lembradas por 70% dos vinte e um professores investigados, destacando qualidades como: domínio de conteúdo, organização metodológica da aula e relações democráticas com os alunos. Esta tendência também leva a considerar que o comportamento dos novos professores, em certa medida, pode aproximar-se às práticas escolares tradicionais, através de processos de imitação, o que poderia ser considerado positivo pelo fato dos alunos destacarem mais os bons professores, e negativo se pensarmos que esse processo pode ser perpetuador de práticas conservadoras.

Assim, quando os professores começam sua atuação profissional, e até mesmo no início de sua formação inicial, já possuem diversos conhecimentos e concepções prévias sobre a função da escola e sobre os atores e os papéis que são desempenhados nesse contexto, o que leva a crer que formação dos docentes, vista de forma mais ampla, provém da própria história de vida dos mesmos, com especial destaque ao período de escolarização vivido durante a infância e a adolescência. Nesse sentido, Cavaco (1995b: 164) afirma que “perante a necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas que enfrenta, o professor jovem pode ser levado a (re) atualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de atuação que rotinizam e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo as respostas mais inovadoras que teoricamente defendera”.

Decisão profissional

O percurso estudantil compõe o percurso dos indivíduos até que os mesmos definam suas escolhas profissionais. Conforme alguns estudos, a decisão profissional apresenta relações com o perfil acadêmico, social e econômico dos sujeitos (Cunha, 1989; Nunes, 2001; Marin, 2003). No momento em que o indivíduo escolhe uma determinada carreira profissional, realiza um juízo entre as suas circunstâncias pessoais e as condições objetivas que possui para efetivar suas aspirações. Isto é, além de sentir-se vocacionado a dedicar-se à determinada área profissional, é preciso avaliar seu percurso acadêmico e suas condições socioeconômicas no momento da escolha.

Em relação ao perfil acadêmico, poderíamos encontrar algumas variáveis como a influência de determinados professores ao longo do percurso estudantil, o grupo de amigos com quem convive durante a adolescência e o próprio comportamento do indivíduo como estudante. Os estudos de Lindblad e Pérez (1992) demonstram que os estudantes mais ajustados ao meio escolar, tornam-se professores quando adultos, assumindo uma postura conservadora de cidadão de classe média e com comportamentos diferentes da classe operária de onde, muitas vezes, provém. Ademais, essa posição adotada, em conjunto com outros fatores, poderia legitimar práticas educativas tradicionais, voltadas à manutenção do status *quo*.

Os estudos realizados por Marin (2003), com um grupo de professoras, apontam a existência de elementos comuns no discurso das mesmas sobre seu processo de decisão profissional. Durante a pesquisa, o grupo foi dividido em duas partes: o primeiro grupo compunha-se daquelas professoras que haviam escolhido a

profissão em função das suas contingências pessoais, mas que inicialmente não queriam ser professoras; o segundo grupo reunia as professoras que afirmavam querer ser professoras por uma escolha pessoal.

As que pertenciam ao primeiro grupo afirmavam, em seu discurso, que desejariam ser: veterinária, enfermeira, dentista, química, aeromoça, técnica em contabilidade ou profissional de turismo. Justificaram o fato de estar no magistério da seguinte forma: a família não possuía condições financeiras para custear os estudos de interesse quer na cidade, quer fora da cidade onde moravam; curso de Magistério disponível na cidade; vivência com pessoa da profissão na família; estudar para poder sobreviver a partir de experiência anterior como professor leigo; “aconteceu” pela criação do curso na escola onde já estudava; casamento.

Estas motivações denotam um afastamento das intenções educativas da escola, já que nenhuma delas tem relação com o processo ensino-aprendizagem. Ao optar pela docência, essas professoras conseguiram “um meio de sobreviver, um meio de manter sua família e de se profissionalizar, preenchendo uma das categorias fundamentais da vida humana adulta, ou seja, exercer um trabalho e prover as condições materiais de existência” (*Idem*, 2003: 60). Sobre isso, as pesquisas de Cunha (1989) reforçam a idéia de que muitos professores decidem ingressar no magistério em função de questões circunstanciais das mais diversas naturezas.

O segundo grupo, o das professoras que desejavam ser professoras, foi distribuído em três sub-grupos de acordo com suas motivações: (1) professoras que justificam sua escolha com motivos alheios ao objeto da função docente; (2) as que manifestam motivações relacionadas a função docente; (3) o grupo de professoras que mesclam os dois tipos de justificação citados anteriormente. No primeiro grupo, as motivações estão relacionadas a fatores afetivos, tais como: gostar de estar e de cuidar de crianças; gostar e querer trabalhar com pessoas carentes ou somente “queriam”, sem identificar claramente os elementos que fundamentaram o motivo. O segundo grupo, o das que manifestam motivações relacionadas às atividades docentes, a autora encontra as seguintes justificativas: transmitir conhecimentos, valorar de forma positiva o ato de ensinar e uma intuição de que um dia iria ser professora. Por fim, o último grupo apontava respostas do tipo: “resolver o problema dos alunos” ou “ajudar as pessoas”.

Essas justificativas também se inserem em um contexto de fatores objetivos externos ao próprio sujeito, por exemplo: “há o significado de reprodução, recriação, composto por imagens sobre a profissão, decorrente das situações em que familiares exercem a docência” (Marin, 2003: 63). Ademais, as professoras que apresentam em

suas justificativas elementos de caráter assistencialista referem-se a ajudar pessoas com carências materiais e não a facilitação dos saberes como forma de instrumentalização para o exercício da cidadania. Esse tipo de afirmativa transparece uma expectativa de que a profissão docente é pouco exigente em relação aos requisitos necessários ao seu exercício, ou uma profissão para “esperar marido”, conforme uma expressão de cunho machista e discriminador, bastante corriqueira em vários espaços sociais.

Por um lado, esses estudos denotam que os futuros professores chegam aos cursos de formação inicial com uma idéia concebida sobre a função docente (Tardif, 2002), e que atribuem diferentes significados ao processo ensino-aprendizagem. Esses significados constituem-se como consequência de seu percurso vital, em consonância com seu próprio contexto social e sua construção identitária, ou como resultado das “redes de relações sociais e culturais tecidas em diversos níveis e atravessadas por lógicas próprias, feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e decisões” (Cavaco, 1997b: 178). Por fim, em relação a escolha profissional, também mereceria destaque a abordagem de Gatti (1997) que enfoca essa escolha como aproveitamento de uma oportunidade e a possibilidade de ascensão econômico-social, o que repercutiu fortemente na mudança do perfil do professorado.

2.1.2. DIMENSÃO SOCIAL

O ser humano é um ser social, situado em um tempo e em um espaço determinado. Assim, “como ser vivo, biológico, o homem está sujeito a um processo cíclico, faseado, de desenvolvimento orgânico e psíquico refletido em todas as dimensões de sua existência. A origem social, os grupos de pertença, as instituições que o admitem, geram um envolvimento econômico e cultural que está presente na sua visão das coisas e do mundo, na forma como orienta e limita suas opções, interferindo, assim, em seu percurso” (Cavaco, 1995b:160).

Nos estudos de Knowles (2004), uma experiência sócio-cultural importante é identificada: a identidade dos professores foi influenciada por experiências de viagens, o que dava aos professores uma maior capacidade de compreender que diferentes pessoas aprendem de forma diferente; a visão de que diversos sistemas de ensino utilizam diferentes estratégias educativas; o reconhecimento de que outras experiências culturais e o reconhecimento do outro podem favorecer as relações pessoais e de trabalho. Neste sentido, o reconhecimento do diverso poderia ser bastante enriquecedor ao contexto da educação ambiental, já que trata-se de avaliar os fatos de uma forma ampla e profunda, rompendo com uma única lógica hegemônica de pensamento, que muitas vezes corresponde a uma lógica econômica desvinculada do ideário ambientalista.

Por outro lado, a pesquisa de Cunha (1989), realizada a partir de um estudo qualitativo-etnográfico com vinte e um professores do ensino secundário e superior demonstra que, os conhecimentos dos professores são construídos em seu próprio cotidiano, isto é, seu conhecimento provém de diversos âmbitos de sua vida. Assim, a participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários pode ter mais influência no cotidiano do professor que o próprio processo de formação inicial ou permanente. Além disso, o avanço dos meios de comunicação cria novas possibilidades de socialização. Neste sentido, seria importante ressaltar a influência desses meios, bem como os espaços estruturados de convívio e participação social, assim como são os espaços de voluntariado social ou cultural.

Os meios de comunicação social

Os meios de comunicação constituem-se em um elemento contemporâneo nos processos de socialização, influenciando no estilo de vida social e na percepção que a população adota sobre diversos fatos. Dessa forma, trata-se de reconhecer a capacidade que os diversos meios - televisão, jornais, revistas, rádio, internet –

possuem para modular a forma como as pessoas constroem seu conhecimento sobre a vida cotidiana, formam suas representações de mundo e estabelecem suas estratégias de interação em diferentes âmbitos sociais. No caso dos professores, esta influência se manifesta em seu próprio labor cotidiano, já que estes mobilizam todos seus conhecimentos e representações para efetivar sua ação.

Sobretudo, as crianças e os adolescentes, que permanecem grande parte de sua jornada diária diante da televisão ou utilizando os recursos oferecidos pela internet (Morán de Castro, 2005), sofrem grande influência das informações e valores veiculados pela mídia. Diante disso, é lógico pensar que os serviços de comunicação social atuam como agentes socializadores e contribuem para legitimar determinadas condutas, atitudes e valores, convertendo-se em uma fonte de ciência sobre as condutas mais aceitáveis socialmente. Essa função de perpetuação e/ou legitimação dos costumes sociais, majoritariamente, sempre foi atribuída à família, à escola, aos grupos de iguais e a outras fontes de socialização primária. Todavia, a rápida evolução da tecnologia e da informática permite repensar esses mecanismos, avaliando seus impactos sobre os processos de socialização e consequentemente, também a repensar o próprio papel da escola diante deste contexto.

Segundo Pérez Alonso-Geta (2003), não é fácil determinar as consequências desse novo contexto, nem determinar possíveis causas e efeitos de maneira rápida, já que se trata de uma problemática necessariamente complexa, que exige investigação constante. Todavia, admite-se que principalmente a televisão, por seu grande poder de penetração nos mais variados espaços sociais, é um instrumento poderoso de comunicação entre os diversos setores da população. Os conteúdos negativos ou positivos que veiculam as emissoras de televisão ou rádio são determinados pelos índices de audiência que, por sua vez, é preciso considerar, pois refletem os valores que emergem da própria estrutura social.

Quão não poderia ser diferente, a temática ambiental, como tema presente na tessitura social contemporânea, também é foco de divulgação pela mídia, seja através da televisão, dos jornais, das revistas, da internet ou do rádio. Nesse sentido, a pesquisa de Valiente (2001) sobre a divulgação do fenômeno “El Niño” através dos meios de comunicação, aporta algumas importantes conclusões ao debate. O autor afirma que o tratamento de qualquer assunto de caráter científico costuma produzir reações negativas entre os pesquisadores, considerando que estes identificam uma grande imprecisão ou, até mesmo, uma deformação dos dados veiculados pelos jornalistas. Por outro lado, os profissionais do setor de comunicação resistem em delegar a palavra aos científicos, pois temem que a linguagem utilizada por eles, não seja de compreensão para a maioria das pessoas que desconhecem os fundamentos

específicos e a complexidade da temática, denotando uma lacuna de entendimento entre a ciência e a sociedade. O autor alerta ainda para o perigo de saturar a população com múltiplos conceitos de caráter meio-ambiental, tais como o câmbio climático, danos à camada de ozônio, a poluição atmosférica, dentre outros temas, que necessitariam ser tratados de forma mais precisa e clara, sem uma insistente dramaticidade catastrófica.

Vale sublinhar que a influência dos meios de comunicação está mediada pelas relações inter-pessoais, ou seja, a família e os grupos de convívio, além das variáveis como o conhecimento dos sujeitos, as experiências vitais, as características culturais, dentre outros, constituem-se como reguladores do poder de persuasão da mídia e um filtro entre a realidade, muitas vezes distorcida, apresentada por estes meios e a realidade cotidiana, interpretada individualmente. Logo, a família, a escola, os grupos de iguais, os espaços de voluntariado, as situações de lazer ou diversão são a base das interações sociais que configuram o contexto da cotidianidade. Além de serem modelos para muitas situações, representadas nos próprios veículos de comunicação, criam uma situação de aproximação das vivências sociais ou experiências pessoais diversas, servindo como instância de reflexão coletiva da sociedade sobre si mesma. Os professores como importante agentes do espaço social, jogam um papel relevante na mediação e na crítica aos valores veiculados pela mídia, principalmente em relação a temáticas específicas como a temática ambiental, tantas vezes abordada de forma distorcida ou fragmentada pelos meios de comunicação.

Voluntariado sócio-cultural

Os novos contornos sociais e fragilização dos grupos de socialização primária decorrente do estilo de vida urbana apontam à necessidade de novos espaços de convívio social. Visto que “a família, as comunidades de vizinhos ou de amigos, ademais dos grupos que se fundamentam nas relações de convivência, tem constituído tradicionalmente um espaço de solidariedade e ajuda mútua ante aos infortúnios ou às necessidades específicas de algum de seus membros” (Armengol i Siscars, 1997: 288). Todavia, a “geração da vida urbana”, consumidora dos apelos midiáticos, tem presenciado o deterioro desse tecido, deixando descobertas muitas das necessidades pessoais e interpessoais, que reclamam novas formas de interação social e transmissão dos valores culturais.

Considera-se como voluntariado social todas as atividades que demandam um esforço e um comprometimento do indivíduo em relação a alguma atividade

voltada ao campo social e cultural, fundamentada em princípios de auto-organização e participação, sem compensação ou benefício de pago, seja qual for a forma de compensação. Ademais, o voluntariado caracteriza-se como uma opção espontânea, assumida por livre vontade, com base nos valores e princípios de cada um em prol da coletividade. Assim, quando um indivíduo propõe-se a colaborar ativamente em uma ação que lhe parece coerente com suas idéias e convicções pessoais, existe um maior “prazer para atuar a favor de algo ou alguém, estando convencido de que o esforço suporá aportações que, apesar de não podermos quantificar, nos fará sentir bem” (Gómez García; Monsergas López, 2003).

Partindo do entendimento exposto acima, poderíamos considerar que o voluntariado não é um processo recente, já que sempre, de acordo com as características de cada etapa histórica, os homens e mulheres criaram espaços de convívio social a partir de metas comuns, compartilhadas desde suas crenças pessoais. O que se poderia considerar recente é o enfoque dado ao tema, pois esta realidade tem suas origens nos séculos XIX e XX, como reflexo de um sentimento comunitário e de cultura de grupo ou setor social, organizado e formalizado (Armengol i Siscars, 1997). O voluntariado manifesta-se em diversos âmbitos sociais: âmbito político (ex. movimentos de apoio partidário ou ação de caráter político); âmbito religioso (ex. participação nas Comunidades Eclesiais de Base, relacionadas a uma ala mais liberal da Igreja nas décadas de 60 e 70); âmbito associativista (ex. participação em associações de ajuda a países pobres); âmbito cultural (ex. participação de grupos de preservação do patrimônio cultura de uma comunidade ou de uma região); âmbito ambiental (ex. a ação dos voluntários que participaram da limpeza das praias na Galiza, depois no naufrágio do navio Prestige (novembro de 2002)).

Este tema tem despertado muito interesse de investigadores ou mesmo de ativistas. No verão de 2003, realizaram-se no CENEAM (Valsain-Espanha), Jornadas sobre Voluntariado Ambiental, nas quais participaram representantes de diferentes Administrações Públicas, membros de organizações governamentais e promotores de empresas privadas para discutir a temática. Nessa oportunidade, foi comum o argumento utilizado tanto pelos representantes do setor público, como do setor privado, de que as ONGs não deveriam suportar grandes gastos de estrutura ou pessoal para realizar suas atividades, contradizendo não somente o que vem sendo apontado na legislação sobre voluntariado social que se vem promulgando, senão que também contradiz as próprias normas da administração pública e retarda o avanço dos projetos realizados pelos grupos de voluntários (Cuerda; Ortega Guerrero, 1996).

Em relação ao voluntariado ambiental, Gómez García e Monsergas López (2003) ponderam que “é uma manifestação palpável de uma mudança de atitudes, de uma revisão de nossos valores, da necessidade de propor uma nova ética homem-natureza”. Todavia, ainda é um campo a ser explorado, considerando suas questões de natureza teórico-prática, a fim de dar coerência ao mesmo e avançar nos processos de formação. Já que o voluntário ambiental também é um educador ambiental e como tal, também poderia ser objeto dos processos formativos, como forma de capacitá-los para ação educativo-ambiental. De tal modo, também seria possível afirmar que a participação voluntária, independente do âmbito de atuação, é definida pela motivação de cada indivíduo, constituindo-se em um espaço importante de aprendizagem e de experiência individual e coletiva, no qual se expressa a coerência gerada pelo caráter solidário, além de compor o cenário de socialização dos sujeitos (Cunha, 1989).

2.1.3. DIMENSÃO FORMATIVO-PEDAGÓGICA

Conforme os argumentos anteriores se percebe que o processo de formação dos professores começa mesmo antes de sua chegada aos cursos de formação inicial. Segundo Tardif (2002), o professor é um profissional que permanece pelo menos doze anos de sua vida freqüentando seu futuro local de trabalho desde a posição de aluno. Nesse período, tem a oportunidade de ir construindo suas representações sobre o papel da instituição escolar e sobre os papéis que são desempenhados por cada agente e elemento desse contexto. De forma particular, os professores constituem-se em modelos ou parâmetros de análise.

Em relação tanto à formação inicial como continuada de professores, é preciso fazer referência ao tipo de profissional que se pretende formar. Segundo Cerdán Victoria e Grañeras Pastrana (1998), em relação à formação de professores, se poderiam identificar quatro paradigmas: *o culturalista-academicista ou tradicional; o competencial ou técnico; o personalista ou prático; e o crítico ou orientado à indagação.*

O paradigma culturalista-academicista ou tradicional refere-se à formação baseada na aquisição de conhecimentos e estratégias de como transmiti-los a outros mediante a prática. Esse é o modelo paradigmático mais criticado e que encontra menos repercussão nos processos de formação permanente. Por outro lado, os cursos de formação docente, que tomam como base o paradigma competencial ou técnico tendem a converter o professor em um profissional especializado, regido por normas pré-estabelecidas, buscando uma relação eficaz entre processo e produto. Já a tendência personalista ou prática adota posições próximas aos modelos humanistas e personalistas do ensino, com ênfase na pessoa do professor e em suas características. No entanto, atualmente, existe uma forte tendência a adotar uma formação de corte integrador, capaz de dar conta da complexidade dos contextos, o que se enquadraria no modelo crítico ou orientado à indagação.

Formação inicial

Neste estudo, a formação inicial dos professores é considerada dentro do conjunto de instâncias formativas do sujeito, diferenciando-se esta fase em especial por suas características de formalização, especificidade e sistematização de conhecimentos. Durante a formação para o exercício do Magistério, o indivíduo tem a oportunidade de revisar toda sua trajetória dentro do processo ensino-aprendizagem, à luz de conceitos teóricos, considerando a organização curricular e institucional da

qual decorre sua formação. Logo, trata-se de que a formação profissional é um processo mais amplo, que não se esgota na formação inicial, prolongando-se pela vida toda no processo de socialização profissional (Tardif; Lessard, 1999; Butt *et alii*, 1993).

A formação inicial constitui-se em um espaço em que os sujeitos podem (re)elaborar, refinar ou solidificar todos os conceitos básicos sobre o processo de ensinar e aprender que vieram edificando ao longo de sua trajetória vital. Sem desconsiderar que a amplitude desse processo depende do nível de maturidade dos estudantes e de suas experiências anteriores (Tardif, 2002; Su, 1992), ademais da qualidade e da adequação da proposta curricular que faz a instituição formadora. Da mesma forma que a formação docente não começa com o processo de formação inicial. Não se pode desconsiderar que ela tampouco se esgota ao final do curso, já que, durante toda sua carreira, o professor será desafiado a criar novas alternativas capazes de responder às demandas do cotidiano escolar.

Durante sua formação inicial os professores experimentam tanto processos de formação formal como informal, bem como convivem com diferentes orientações teóricas, oriundas tanto do currículo oficial quanto do currículo oculto. O processo formal de socialização envolve a exposição de valores, normas, significados, conhecimentos, visões de mundo e práticas através do currículo oficial (Nunes, 2001). A socialização informal dá-se através das mensagens implícitas no currículo oculto, nas relações entre os professores-formadores e os estudantes, além das influências próprias do contexto sócio-cultural, político e econômico em que transcorre a formação docente.

Os programas de formação de professores podem fundamentar-se em uma variedade de tendências teóricas, de acordo com sua identidade formativa. Assim sendo, distintas orientações conceituais cruzam-se na realidade das instituições formadoras, constituindo-se em uma estrutura de características heterogêneas. Marcelo García (1994), com base nos estudos de Feiman-Nemser (1990) destaca cinco orientações conceituais que norteiam os programas de formação inicial: *acadêmica* (centrada no domínio do conteúdo), *tecnológica* (ênfasis no professor como aplicador de um conhecimento externamente produzido), *personalista* (centra-se no desenvolvimento pessoal do professor), *prática* (considera o professor como um profissional que reflete sobre sua prática e aprende dela) e *social-reconstrucionista* (se apóia no reconhecimento da educação e da formação dos professores como reprodutores do sistema social vigente e potenciais transformadores das condições de desigualdade e injustiça social).

Estas abordagens denotam a diversidade de tendências que se cruzam na estrutura dos programas de formação, sustentando as idéias sobre como o indivíduo aprende a desempenhar seu papel como professor, o que é a profissão docente e quais os seus significados para o contexto social; qual a função do ensino; quais são as bases do processo de ensino-aprendizagem, o perfil de um professor de características idealizadas (Cunha, 1989), dentre outros assuntos que constituem o alicerce do processo educativo-escolar. Muitas pesquisas realizadas em diferentes países identificam uma tendência de idealização do processo de ensino nos processos de formação inicial, o que não corresponderia ao real da prática cotidiana (Martínez, 1984).

Alguns pesquisadores se têm dedicado a estudar os processos de inserção da educação ambiental no contexto dos cursos de formação inicial de professores (Torales, 2001; Guerra, 2001; Sato; Zakrzewski, 2004), já que “as mudanças no papel do professor e as profundas modificações no contexto social e nas relações interpessoais ao nível do ensino obrigam-nos a repensar o período de formação inicial” (Esteves, 1995b: 117). Os estudos de Guerra (2001) apontam, com base em uma estrutura conceitual, que a inserção da educação ambiental nos currículos de formação de professores é fundamental, principalmente no que se refere a construção de conhecimentos e saberes, habilidades e competências, atitudes, valores e relações, ação, reflexão e ação, dos envolvidos no processo da educação ambiental.

Cursos acadêmicos

Os cursos acadêmicos constituem-se por um conjunto de disciplinas que compõem o currículo do curso de formação de professores, organizadas em forma de organograma. Assim, considerando a relação entre o tempo e a carga horária total do curso, bem como dos conteúdos, pré-requisitos e complexificação do nível de conhecimentos, de acordo com as tendências teóricas adotadas e do perfil de profissional que deseja formar, cada instituição caracteriza-se por uma estrutura própria, respeitando os parâmetros mínimos estabelecidos pela legislação. As disciplinas que compõem os cursos, normalmente, distribuem-se na abordagem de diversos aspectos: natureza histórica, social, legal, filosófica e psicológica relacionadas à educação, ou a um conhecimento centrado na matéria ou nas matérias que o professor irá ensinar, ou ainda a um conhecimento dos métodos de ensino (Nunes, 2001).

Apesar de existirem poucas pesquisas que analisem o impacto dos cursos acadêmicos sobre a socialização dos professores em comparação com o período de

práticas de ensino (Marcelo García, 1991), alguns autores apontam para a necessidade de uma reconceitualização da formação docente sob uma nova compreensão da relação teoria-prática, procurando romper com a subordinação da prática à teoria (Moral Santaella, 1997).

Os estudos de Nunes (2001), com base nas pesquisas de Feiman-Nemser e Buchmann (1989), Cooke e Pang (1991) e Zeichner e Gore (1990), demonstram que a literatura científica representa um baixo nível de impacto sobre a socialização dos estudantes na profissão docente. Por um lado, os cursos acadêmicos são acusados de exercer em pouco impacto na prática dos professores; por outro, sua ausência pode incrementar os problemas e preocupações percebidos quando os estudantes ingressam na docência. Vale sublinhar ainda que o curso de formação inicial pode diminuir a discrepância entre as expectativas do professor e a realidade escolar, além de reduzir o número de problemas percebidos e aumentar a probabilidade do professor manter-se na profissão.

Currículo e cultura da instituição formadora e professores formadores

Para González Sanmamed (1994), o currículo dos programas de formação docente tem sido considerado inadequado ou insuficiente para atender a complexa realidade que os professores enfrentam na prática de seu ofício, apontando limitações quanto a qualidade e necessidade de existência. Por outro lado, Nunes (2001) destaca que outras investigações têm procurado ressaltar a importância dos programas de formação de professores para transformar a visão de ensino, trazida pelo aspirante a professor, e aportar-lhe uma bagagem de conhecimentos, crenças e valores necessários para que possa enfrentar com mais segurança seu papel como docente. Neste contexto, diversos investigadores têm focado o recente processo de inserção da educação ambiental nos programas de formação de professores, alertando para a necessidade de avance e aprofundamento do processo (Torales, 2001; Santos, 2004; Vargas, 2003).

Segundo Hargreaves (1996), poder-se-ia considerar duas dimensões na cultura do ensino: conteúdo e forma. O conteúdo das culturas do ensino pode ser expresso no que os professores pensam e fazem, ou seja, suas crenças, valores, hábitos e formas de fazer as coisas. Enquanto que a forma representa os modelos de relação mantidos entre os docentes. Essas duas dimensões podem ser alteradas pelos professores ao longo do tempo, através dos processos de produção, reprodução e adaptação das *formas e conteúdos*.

Neste estudo, vale esclarecer que a figura dos professores formadores corresponde aqueles profissionais que, desde a instituição formadora de professores, atuam diretamente com os alunos, ou seja, os professores das disciplinas que compõem o programa do curso e os supervisores das práticas de ensino. Esse esclarecimento, vale para compreender o perfil dos profissionais a que nos referimos no contexto do processo formativo profissional dos docentes.

Em relação à influência dos professores formadores no processo de socialização dos professores, Nunes (2001: 181) afirma que “embora os professores das instituições formadoras sejam considerados como fonte de conhecimento especializado sobre o ensino e, portanto, consultados quando surgem dúvidas mais significativas, os aspirantes a professor parecem aprender mais através dos contatos informais e de seus exemplos como docentes”. Isso leva a crer que o convívio informal e o sentido da personalidade na relação que se configura entre professores e alunos representa certa relevância para a ação futura desses profissionais. Nesse sentido, Pérez Gómez (1997a) destaca um outro ponto importante na ação dos formadores, ou seja, a tarefa de estimular o desvelamento das concepções de ensino trazidas pelos estudantes e de sua cultura experiencial, assim como a própria cultura da escola, num processo de interação mútua entre professores e alunos. No caso da temática ambiental, não poderia ser diferente, pois certamente a postura adota pelos professores formadores, de forma tácita ou explícita, incidirá, através dos processos de socialização nas representações dos futuros docentes sobre o tema.

Práticas de ensino

De acordo com a pesquisa de Belair (2001), realizada com 29 estudantes de ambos os sexos em Toronto/Canadá, o ofício de professor é adquirido em uma articulação entre situações vividas (fictícias ou reais) e as teorias que tentam explicá-las através de uma generalização de processos. Assim, se poderia dizer que as práticas de ensino se constituem em espaços de articulação de experiências práticas a partir de um conjunto de referências teóricas, que servem de balizamento para efetivar o planejamento e as opções didático-pedagógicas dos aspirantes a professor.

Nas décadas dos 80 e 90 muitas pesquisas foram realizadas com o objetivo de analisar o processo de formação inicial dos professores de maneira geral ou dando especial ênfase ao período de prática de ensino (Cunha, 1989; Buendía, 2000; Pérez Gómez, 1998; Marcelo García, 1994). Sobre este período, González Sanmamed (1994) efetiva um estudo de casos no qual investiga o processo de aprender a ensinar durante o período de práticas de ensino, destacando a importância dessa fase de

formação como espaço favorável para contrastes de distintos níveis, nomeadamente: conflito de realidades, de papéis, de aprendizagem, de propósitos e conflito de preocupações. Nesse contexto de embate entre as expectativas construídas ao longo do curso de formação e a prática profissional, configura-se um ambiente caracterizado pela *aplicação de conhecimentos* do que como contexto de produção de saberes docentes (Shön, 1997b).

Sendo assim, a análise dos processos de socialização dos professores deve considerar as interações entre as estruturas aprendidas durante o curso de formação inicial e as relações de poder que se estabelecem entre o indivíduo e contexto institucional, pois é no momento do exercício da docência, que surgem as dificuldades e os conflitos em relação às questões teórico-práticas do curso de formação inicial, sendo este o espaço no qual os docentes edificam seus saberes profissionais e expressam seu perfil identitário .

Formação continuada

Considerando que a formação dos professores não se esgota, nem começa nos limites da formação inicial, poder-se-ia supor que se trata de um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Várias expressões têm sido utilizadas para significar este processo, tanto na literatura, como em documentos oficiais: *formação permanente, ações de formação, aperfeiçoamento, formação em serviço*, dentre outros. No entanto, cada uma dessas expressões “carrega consigo determinadas ideologias e pressupostos que se vinculam a diferentes concepções de homem, educação, ensino, aprendizagem, currículo, etc.” (Nunes, 2001). Mesmo considerando somente a expressão “formação continuada”, poder-se-ia encontrar distintas abordagens, de acordo com as perspectivas de cada autor (Esteves, 1995b; Nascimento, 1997; Santos, 1998; Alarcão, 1998; Fernández Tilve, 2000; Lima Nunes, 2004).

Conforme a UNESCO (1998), poder-se-ia considerar em todos os espaços investigativos que a docência é uma atividade de aprendizagem. Por isso, as pessoas que a exercem, têm que ter a oportunidade de atualizar-se, renovar-se, adquirir novas capacidades e atitudes. Essa modalidade formativa, além de contribuir na melhoria da ação dos docentes, constitui-se, também, como um importante espaço de integração com outros professores ou com outros profissionais que atuam em diferentes áreas. Nesse espaço de convívio, minimizador do isolamento que muitas vezes caracteriza o trabalho dos docentes, toma forma a idéia de que “a formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito

dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente se entrelaçam com as situações de ensino” (Esteves, 1995b: 119).

Como forma de esclarecer algumas características básicas em relação aos programas de formação continuada, buscou-se, nos estudos de Lozano Varela (1996) uma descrição sobre os traços desse processo formativo:

1. Aporta informação nova dos campos de conhecimento sobre os que se trabalha;
2. Favorece uma revisão da prática docente, quer dizer, proporciona estratégias e conhecimentos para que cada professor/a possa revisar criticamente sua atuação com os alunos;
3. Conjuga aspectos teóricos e práticos e, em cada caso, o equilíbrio e complementaridade entre eles constituem um elemento-chave para validar a atividade;
4. E, por último, tem em conta a avaliação da própria atividade: a participação das pessoas, todo o processo desde que foi planejada na prática docente.

Para Fernández Tilve (2000), a finalidade de qualquer modalidade formativa é a atualização e o aperfeiçoamento dos professores nas questões epistemológicas, técnicas e didáticas, de acordo com as demandas oriundas de sua prática cotidiana. Ademais, os cursos de formação poderiam dividir-se nas seguintes categorias: cursos, encontros, jornadas, congressos, grupos de trabalho (G.T.), seminário Permanente (S.P.), oficinas didáticas, investigação-ação (I.A.), projetos de formação em centros escolares (P.F.C.s), bancos de recursos, dentre outros. Na Comunidade Autônoma da Galiza, no marco da formação permanente, poder-se-iam considerar o conjunto de iniciativas ou modalidades apresentadas na figura 2.2.:

Figura 2.2. Modalidades de formação contempladas no marco da formação permanente



Fonte: Fernández Tilve (2000: 20).

No Brasil, destacam-se as seguintes denominações para a formação continuada: treinamento, atualização, aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação e formação continuada de professores. Cada uma delas reflete uma concepção sobre o papel a ser desempenhado pelo professor em seu exercício profissional e nos processos de ensino-aprendizagem, além de denotar as expectativas de resultados propostas pelo tipo de formação, conforme destaca Lima Nunes (2004).

2.1.4. DIMENSÃO PROFISSIONAL

Ao tratar da dimensão profissional, é preciso considerar que “a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente recomendada e responsabilizada publicamente” (Contreras, 2002: 79), constituindo-se em uma parte relevante no conjunto biográfico dos mesmos. Ao tratar da dimensão profissional, não seria dispensável considerar o debate em torno à própria profissionalização²³ dos mesmos (Contreras, 2002; Tardif, 2002; Lessard, 2001; Ramalho *et alii*, 2004), tendo em vista que esse assunto, impulsionado e enriquecido pelos estudos desenvolvidos no âmbito da sociologia do trabalho e das profissões²⁴, vem compondo o universo de inquietações em torno do contexto profissional dos docentes desde a década de 80. Sobre isso, os estudos de Borges (2002) destacam que, nos Estados Unidos os grandes relatórios do *Holmes Group* (1986, 1995) e do *Carnegie Forum* (1986) já apontavam a necessidade da profissionalização dos docentes, passando pela constituição de um repertório de conhecimentos específicos à profissão, pela melhoria dos programas de formação de professores e, também, das condições de exercício profissional, isto é, salários, plano de carreira, responsabilidades funcionais, etc.

Segundo Apple (1989), não se pode explicar o surgimento do profissionalismo como defesa ideológica diante da desqualificação sem entender a forma de evolução do sentido de responsabilidade entre os professores. Portanto, é importante considerar que estes profissionais tendem a interpretar o incremento de responsabilidades técnicas como aumento de suas competências profissionais. Esse processo pode ser considerado também como “um pedido de reconhecimento “como profissionais”, isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição a ingerência de “estranhos” em suas decisões e atuações” (Contreras, 2002: 54). Ademais, associado a isto está a própria reivindicação de respeito, dignidade e reconhecimento social do trabalho docente, abordado com tanta eloquência nos discursos efetivados pelos mesmos quando expressam suas expectativas.

²³ Ramalho *et alii* (2004) considera que a profissionalização dos professores poderia ser vista sob duas dimensões: *profissionalidade*, ou seja, o processo interno pelo qual o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão; *profissionismo* ou *profissionalismo*, entendido como processo externo, que refere-se à reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho.

²⁴ Em relação à sociologia das profissões e do trabalho, Tardif (2000) assinala que não se trata exatamente de uma nova corrente, mas sim de uma subdisciplina derivada da sociologia geral e da sociologia do trabalho, que faz apelo a outras correntes de pesquisa como a etnografia, o interacionismo e a fenomenologia, das quais incorpora alguns dos pressupostos fundamentais.

Uma contribuição de relevo, oriunda da sociologia das profissões, é a tentativa de definição dos saberes profissionais e dos saberes não profissionais. No modelo sociológico estrutural-funcionalista, que por muito tempo foi referência para definir o profissional do não-profissional, o “saber profissional” diz respeito ao domínio de conhecimentos reconhecidos socialmente, altamente especializados e formalizados através das diferentes disciplinas científicas, realizada geralmente em nível universitário ou equivalente, além de sancionada por um diploma (Borges, 2002)²⁵.

Nesse argumento, considera-se que a dimensão profissional é uma parte relevante na totalidade do contexto vital dos indivíduos e, como tal, integra o conjunto das influências biográficas que compõe a identidade dos professores. Desse modo, trata-se de abordar o percurso profissional referente às experiências relacionadas à docência sem desconsiderar que as experiências profissionais anteriores também aportam elementos que influem na ação dos sujeitos. Apesar das pesquisas centrarem-se principalmente nos primeiros anos de ensino (Staton; Hunt, 1992), procurou-se fundamentar a argumentação em três pontos: *as experiências profissionais anteriores, o início da carreira profissional como docente e o período de maior experiência de ensino*.

Experiências profissionais anteriores

O perfil dos estudantes que freqüentam os cursos de formação de professores pode variar segundo a realidade de cada país. Por isso, alguns pesquisadores tem-se dedicado a estudar o perfil destes grupos e avaliar a repercussão desta realidade nas propostas de formação de professores (Nunes, 2001). Em muitos casos, os estudantes dos cursos de formação de professores podem ser trabalhadores empregados em outro setor profissional, pais de família, etc., fugindo aos padrões de estudantes jovens e sem experiência profissional.

Essas experiências profissionais anteriores, além de diferenciarem as características dos estudantes, exigindo um ajustamento nos cursos de formação de professores e conferindo um diferencial à própria atuação profissional dos docentes, já que acrescentam em sua construção identitária, a cultura e os conhecimentos específicos de outro espaço profissional. De tal modo, considerando que o saber profissional é aprendido no exercício do próprio ofício, poder-se-ia supor que a

²⁵ Os estudos de Borges (2002) fundamentam-se nos estudos de Tardif (2000a, 2000b, 2000c); Dubar e Tripier (1998); Dubar (1992; 1991) e Bourdoncle (1994, 1993, 1991).

socialização profissional ocorre através das experiências cotidianas, em contato com a realidade de trabalho e com as relações pessoais que decorrem das dinâmicas inerentes aos grupos, ou seja, trata-se de uma construção que ocorre ao longo do processo de imersão no contexto profissional.

Início da carreira profissional

O período inicial da carreira dos professores, chamada de iniciação ou indução, pode variar sua duração de acordo com alguns autores (Huberman, 1992; Marcelo García, 1991; Cebreiro López, 1992) entre um e sete anos. Nesta fase, os professores, conforme já comentado, possuem uma estrutura de relações com as temáticas escolares construídas nas etapas anteriores a sua socialização profissional. Portanto, sua ação não se dá em terreno neutro, pois a profissão docente é aprendida através do conjunto de experiências escolares vividas antes de começar a carreira profissional (Tardif, 2002).

Por outro lado, no período inicial da carreira, é o momento em que emergem os conflitos entre a formação do professor idealizada pelos cursos de formação e a vivência cotidiana dos problemas escolares. Nesse contexto, “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais que obteve a sua formação” (Esteves, 1995b: 109), tendo que buscar alternativas de aproximação entre o ideal e o possível. Assim, “é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo o *sonho* que dá sentido aos seus esforços” (Cavaco, 1995b: 163).

Nesse sentido, os estudos de Morine-Dershtiner (1988), quanto ao pensamento dos professores apontam de forma esquemática algumas conclusões sobre três áreas de investigação sobre o pensamento do professor, diferenciando os futuros professores e os professores iniciantes dos professores com maior experiência, conforme se resume no quadro 2.1.

Quadro 2.1. Resumo dos achados selecionados na investigação sobre o pensamento do professor

PLANIFICAÇÃO	FUTUROS PROFESSORES / PROFESSORES PRINCIPIANTES	PROFESSORES EXPERIMENTADOS
Pensamentos interativos	▪ A atividade como atividade básica da planificação; ▪ Planos e objetivos de eleição úteis; ▪ Enfoque nos alunos e estratégias (assinatura, objetivos materiais e tempo recebem menos atenção); ▪ Perceber, refletir; ▪ Os professores com êxito podem simplificar, diferenciar e transformar a informação;	▪ A planificação mais importante é a diária, semanal e por unidades; ▪ Planificação de uma unidade através de uma elaboração consecutiva; ▪ Planificação diária, semanal e por unidades conjugada dentro do fluxo de atividades; ▪ Enfoque nos alunos e estratégias (disciplina, objetivos materiais e o tempo receberam menos atenção); ▪ Perceber, interpretar, refletir e antecipar; ▪ Os professores mais eficazes simplificam, diferenciam e transformam a informação.
Decisões Interativas	▪ Enfoque em decisões de gestão; ▪ Estabelecer/considerar alternativas; ▪ Adotar freqüentes decisões; ▪ Os antecedentes das decisões incluem: conduta dos estudantes, fatores ambientais e estados mentais dos professores; ▪ Estratégias instrucionais disponíveis.	▪ Enfoque em decisões instrucionais; ▪ Uso de rotinas estabelecidas; ▪ Tomar decisões freqüentes; ▪ Antecedentes das decisões incluem: conduta do estudante, fatores ambientais, estados mentais do professor, estratégias instrucionais disponíveis.
Teorias e Crenças	▪ Princípios da prática derivados do trabalho do curso e da experiência como estudante.	▪ Normas da prática. Princípios da prática (imagens de um bom ensino como metáfora).

Fonte: Morine-Dershtiner (1988: 229).

Para Tardif (2002), os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho. Portanto, os professores vão estruturando sua identidade profissional a partir de sua própria prática, baseada no ensaio-erro. Em algum aspecto, isso reforçaria o individualismo presente na configuração do trabalho docente. Na medida em que os docentes progredem em sua trajetória profissional, vão adquirindo certezas e integrando-se ao ambiente de trabalho. Assim o conhecimento do eu profissional e a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional. Nesta tessitura, vale destacar que, segundo Nóvoa (1992: 16) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”.

Período de “Maior Experiência” profissional

Depois dessa fase, considerada como inicial na carreira dos professores, os estudos de Huberman (1992) apontam para a fase em que o indivíduo assume um compromisso definitivo com a profissão e consolida seu repertório básico de conhecimentos, chamada de fase de estabilização. Este período de estabilização é seguido pela fase de diversificação/ativismo. Caracteriza-se pela aposta do professor em exercer um impacto sobre seus alunos e pela busca de novos desafios, ou de reavaliação e autoconfiança, quando surge um sentimento de rotina e uma crise relacionada à continuidade da profissão. Logo, segue-se um período de serenidade ou distanciamento afetivo, condicionado à perda de energias, mais prudência e certa nostalgia do passado. E, por fim, chega-se à fase da ruptura/desinvestimento, que poderá ser serena, tranquila, sem mágoas com a profissão; ou poderá ser amarga, sentindo-se cansado e decepcionado com as reformas que vivenciou.

Segundo Tardif (2002), na medida em que o professor vai adquirindo maior experiência profissional, suas posturas vão mudando e ele vai adquirindo maior domínio sobre seu ofício e ampliando sua aprendizagem. Com o passar do tempo, os professores também têm a oportunidade de revisar sua noção de professor ideal, assim como vão modelando seu estilo de ensino. Em relação aos alunos, com o passar do tempo, os professores vão adquirindo novos elementos que ajudam na sua relação com os mesmos, delimitando melhor os papéis e as responsabilidades. Por fim, segundo esse mesmo autor, com o tempo os professores aprendem a conhecer a

si mesmos, reconhecendo suas limitações. Com esse conhecimento tornam-se mais flexíveis e tomam um certo distanciamento da rigidez dos programas, das diretrizes e das rotinas.

Ao longo de sua carreira, os professores formulam, com base em seus juízos e decisões cotidianas, uma série de rotinas de trabalho. Os saberes docentes submetem-se de diversas formas: “alguns se extinguem ou enfraquecem, por falta de pertinência ou de uso; outros incorporam-se às rotinas e criam o *habitus*; outros ainda permanecem como representações vivas e explícitas, porque são mantidos *nesse nível* pela complexidade e pela resistência do real ou por um investimento intelectual particular (gosto pela psicanálise, pela didática ou pela sociologia, por exemplo)” (Perrenoud, 2001: 164). Dessa forma, a menos que os professores desconsiderem por completo as possibilidades de reflexão sobre a prática ou a formação continuada, outros saberes vão sendo assimilados através do cotidiano escolar.

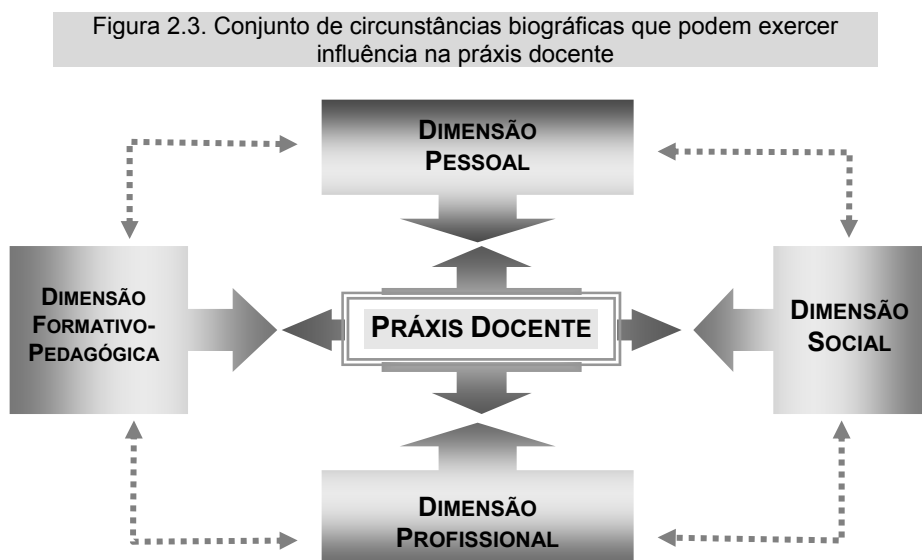
Relações pessoais na escola: professores, supervisores, alunos e diretor

O trabalho docente, muitas vezes, induz os professores a certo isolamento ou a um comportamento individualista. Todavia, por suas características, também impõe instância de convívio entre os outros sujeitos que constituem o ambiente escolar que, por sua vez, se caracterizam como uma relevante instância de socialização. Se considerarmos o caso dos professores iniciantes, os colegas de profissão, principalmente os mais experientes, podem constituir-se em modelos ou referências para a execução da prática, além de aportarem maior segurança aos professores novatos. Nesse sentido, o convívio com outros colegas constitui um balizamento para que o docente possa avaliar a sua própria atuação, aprender com as experiências de outros e criar um contexto de cooperação mútua, o que favorece a diminuição do *stress*, muitas vezes gerado pelo excesso de trabalho.

Segundo Nunes (2001), a figura do diretor é fundamental na composição hierárquica das escolas, já que este tem um grande poder de orientação da vida escolar e na determinação das responsabilidades dos professores. Todavia, esta determinância da figura diretiva pode ser considerada desde diversas perspectivas. Se por um lado, sua atuação pode significar um apoio ao trabalho dos professores ou mesmo constituir-se em um elemento agregador do coletivo escolar, por outro, pode ser um inibidor de iniciativas ou uma figura autoritária, causador de um impacto negativo sobre a ação de outros profissionais, tais como os próprios professores, supervisores escolares ou orientadores educacionais.

Aprende-se com a prática do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo sobre as dificuldades e êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e proceder (Cavaco, 1997: 162). Apesar de muitas vezes a ação docente caracterizar-se por ser solitária, o docente raramente atua sozinho, pois sua ação fundamenta-se no processo ensino-aprendizagem, ou seja, pressupõe a existência de alguém que aprende. Assim, “o professor se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada em uma rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante (...)” (Tardif, 2002: 50). Essa relação se dá por meio de discursos, regras, sentimentos, valores e atitudes que são passíveis de mútuas interpretações.

Portanto, poder-se-ia concluir esta abordagem dos aspectos relacionados as circunstâncias biográficas dos professores dizendo que estes compõem um conjunto de influências internalizadas e subjetivadas por cada um, e que com maior ou menor grau de intensidade, influem sobre sua práxis, conforme se tenta demonstrar na figura 2.3.



Fonte: Elaboração própria.

Esse conjunto dinâmico de fatores que influenciam a práxis docente, bem como estão influenciados por ela e entre si, conforme se ilustra com a figura anterior,

também está atrelado a um outro conjunto de influências, ou seja, ao conjunto das circunstâncias contextuais dos sujeitos. Este segundo conjunto, caracteriza-se pela presença de elementos objetivos que compõem o cenário de vida de cada indivíduo. No caso desta investigação, os principais aspectos destacados deste cenário são: a estrutura político-educativa dos dois países onde atuam as professoras investigadas, as condições profissionais em que as docentes realizam suas atividades e as características socioambientais das comunidades escolares que integram.

CAPÍTULO 3

Síntesis en Español

El proceso de decisión pedagógica: un panorama de las circunstancias contextuales

En el tercer capítulo se describen las circunstancias contextuales: contextos político-educativos brasileño y español, contexto profesional de las docentes y las características socio-ambientales en los dos países involucrados en la investigación. Desde el punto de vista teórico, las circunstancias contextuales son relevantes para comprender el proceso de decisión pedagógica, pues, en alguna medida, puede influir y, en algunos casos, determinar la decisión pedagógica.

O PROCESSO DE DECISÃO PEDAGÓGICA: UM PANORAMA DAS CIRCUNSTÂNCIAS CONTEXTUAIS

Percorrida a literatura sobre os fundamentos do campo da educação ambiental, considerando sua diversidade, complexidade e emergência, como forma de compreender os processos políticos que culminaram em reformas educativas em dois países em especial – Brasil e Espanha – através de um modelo de transversalidade. Neste processo se reconhece o papel dos professores diante desta *nova* demanda socioambiental, considerando sua ação política e ideológica no contexto do espaço pedagógico. Além disso, o cotidiano nos docentes pressupõe a tomada de diversas decisões que atribuem características identitárias a sua práxis. Por sua vez, estes processos de decisão pedagógica estão condicionados a circunstâncias biográficas e contextuais (ver figura 2.1.) em que o sujeito está inserido. No capítulo anterior, se tratou de descrever, considerando os processos de socialização dos sujeitos, as circunstâncias biográficas que potencialmente poderiam influenciar ou até mesmo determinar a práxis pedagógica.

A partir daqui, se descreve o conjunto das possíveis circunstâncias contextuais – político-educativas, profissionais, comunitárias e socioambientais - que podem influenciar a ação dos docentes, como forma de contituir o marco contextual desta investigação, integrado ao marco teórico e como parte importante para a compreensão do objeto de estudo. Assim sendo, e considerando que a ação dos docentes está sujeita as condições que os professores possuem para executá-la, na continuidade deste estudo, propõe-se um aprofundamento da relação entre o conjunto de elementos biográficos descritos até aqui e o marco das circunstâncias contextuais em que estão inseridas as professoras que participaram desta investigação, a partir dos seguintes aspectos objetivos:

- 1) Os contextos político-educacionais do Brasil e da Espanha, considerando a estrutura dos dois sistemas de ensino e sua evolução; descrição do nível de ensino em que atuam as professoras participantes desta investigação, considerando as características e o perfil do professorado de Educação Infantil;

- 2) As condições profissionais dos professores, em especial no que se refere aos aspectos relacionados à remuneração e estabilidade dos mesmos nos centros escolares, além do perfil da escola onde atuam;
- 3) Por fim, o contexto comunitário e as características socioambientais no Rio Grande do Sul e na Galiza, destacando as características ambientais como elemento de especial interesse.

Uma vez definidos esses pontos, que constituem a base contextual desta investigação, apresenta-se a descrição de dois contextos educacionais diversos - Brasil e Espanha – países onde atuam as professoras que participaram desta pesquisa. Destaca-se que esta escolha dos cenários foi definida a partir de critérios *éticos, culturais, pragmáticos e teóricos*, conforme se descreve no item 4.1. do marco metodológico deste informe.

3. CIRCUNSTÂNCIAS CONTEXTUAIS DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Após esses esclarecimentos, aponta-se, como propósito desta contextualização, a descrição das possíveis analogias ou discrepâncias existentes entre dois contextos sociais, com vistas a oferecer dados que permitam compreender a ação das docentes a partir do cenário em que transcorrem suas experiências vitais. Isto se fará sem a pretensão de estabelecer uma avaliação de tipo comparativa, já que este estudo não se propõe a comparar dois sistemas de ensino, mas sim, se buscará incidir nos mesmos aspectos característicos tanto de um como de outro contexto. Essa afirmativa justifica-se pelo fato de que esta investigação pretende centrar-se nas particularidades do perfil de ação de determinadas professoras, considerando seu percurso biográfico, sem que as mesmas representem ou signifiquem um padrão considerável do conjunto de professores brasileiros, espanhóis ou galegos.

3.1. CONTEXTOS POLÍTICO-EDUCACIONAIS: OS CASOS DO BRASIL E DA ESPANHA

Percebe-se que existem algumas diferenças entre as duas estruturas de ensino em que atuam os sujeitos desta investigação, decorrentes dos distintos processos de evolução ocorridos tanto no Brasil como na Espanha, conforme se descreve a seguir. Dentro deste cenário de diferenças, de forma comum, encontramos a estrutura da Educação Infantil, na qual coincidem as idades de ingresso e a distribuição das etapas, isto é, de zero aos dois anos de idade os alunos freqüentam as “Creches” ou “*Guardarías*”. A partir do terceiro ano de idade, os alunos passam a estudar em escolas de Educação Infantil que atendem ao alunado de Pré-Escola. Ademais, nota-se que nas séries subseqüentes da estrutura de ensino, apesar de estarem ambas divididas em três níveis, discrepam em relação às idades que compreendem respectivamente cada uma. Todavia, para o ingresso no ensino superior, a faixa de idade é a mesma, ou seja, aos dezoito anos estima-se que os estudantes estejam aptos a cursar uma carreira universitária.

Quadro 3.1. Equivalência de níveis de ensino entre o sistema educativo brasileiro e espanhol

Sistema Educacional Espanhol			Sistema Educacional Brasileiro		
Ensino Superior	Idade Aprox.		Ensino Superior	Idade Aprox.	
2º ano	18	Bacharelato / Form. Profissional	4º ano*	18	Ensino Médio *Form. Profissional
1º ano	17		3º ano	17	
4º série	16	Educação Secundária Obrigatória	2º ano	16	
3º série	15		1º ano	15	
2º série	14		9º série	14	Séries finais do ensino fundamental
1º série	13		8º série	13	
6º série	12	Educação Primária	7º série	12	
5º série	11		6º série	11	
4º série	10		5º série	10	Séries iniciais do ensino fundamental
3º série	9		4º série	9	
2º série	8		3º série	8	
1º série	7		2º série	7	
Pré-Escola	6 5 4 3	Educação Infantil	1º série	6	
			Pré-escola	5 4 3	Educação Infantil
Creche	2 1 0		Creche	2 1 0	

Fonte: Elaboração própria.

De forma ilustrativa, estruturou-se um quadro comparativo (quadro 3.1.) que permite visualizar, de forma geral, a estrutura distributiva dos níveis de ensino no Brasil e na Espanha, considerando as orientações de âmbito nacional e com base nos dados disponibilizados nas páginas eletrônicas dos respectivos Ministérios de Educação²⁶. Na referida estrutura, a Educação Infantil-Pré-Escolar constitui-se em um ponto de especial interesse para estudo, já que todas as professoras que participam desta investigação atuam nesse nível de ensino.

²⁶ Sites: www.mec.es (Espanha) e www.mec.gov.br (Brasil).

3.1.1. A EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO

A Constituição Federal brasileira, aprovada em 1988, define a *distribuição das competências entre as instâncias político-administrativas autônomas*. Assim, a organização das unidades federativas do Brasil, compreendendo a União, os Estados Federativos, os Territórios, o Distrito Federal e os municípios, possui uma autonomia condicionada à constituição nacional (art. 18). Desse modo, compete à União legislar sobre a “organização do sistema nacional de emprego e condições para o exercício das profissões”, além de definir as “diretrizes e bases da Educação Nacional” (art. 22). Atualmente, o sistema educativo brasileiro é regulado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), que institui a normativa fundamental que deve seguir a educação no Brasil.

Vale ressaltar que, além das definições legislativas de nível nacional, como por exemplo, a obrigatoriedade de “Ensino Fundamental gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à escolaridade na idade própria” (art. 108), os Estados e o Distrito Federal possuem competência para legislar sobre “educação, cultura, ensino e desporto” (art.24, inciso 9). É de competência comum à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios “proporcionar meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (art. 23), como forma de compartilhar as iniciativas e os recursos para a educação de forma colaborativa, conforme aponta o artigo 211 da constituição: “A União organizará e financiará o sistema de ensino e dos territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória” (inciso 1º), acrescentando, “Os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Pré-Escolar” (inciso 2º).

Nesse sentido, focalizando o interesse na legislação referente à Educação Infantil, pode-se perceber que esta ocorre a cargo das estratégias estabelecidas pelos municípios, assim como todo o Ensino Fundamental, recebendo financiamentos e assistência técnica da União. A formação de ensino Médio ocorre a cargo dos Estados, incluindo, nessa etapa de escolarização, a formação de professores de nível médio, ou seja, o Curso de Magistério - Habilitação Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, também é importante considerar a *repercussão das políticas internacionais no contexto educativo brasileiro*, a fim de compreender o processo de socialização dos professores em um marco de análise mais amplo. As estratégias de globalização da economia mundial, que apontam para a necessidade de formação de mão-de-obra capaz de se adaptar aos rápidos avanços tecnológicos e incorporar-se ao uso das ferramentas informáticas, integrando-se as expectativas das “políticas

desenvolvidas pelos organismos internacionais, apesar de suas especificidades, apresentam-se orquestradas no jogo que se quer harmônico (porém que não o é) de garantia de um estado de paz social necessário à acumulação capitalista” (Nunes, 2001: 285).

Nesse cenário, certamente seria fundamental destacar as políticas do Banco Mundial para o setor da educação, visto a importância de seu papel, não somente como financiador, mas também como referência técnica para muitos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Na base de sua proposta, as políticas do Banco Mundial priorizam a expansão do ensino primário, como opção para garantir uma “educação de qualidade para todos”. Nesse sentido, poder-se-ia ponderar que o conceito de “qualidade na educação”, defendido por esta instituição, muitas vezes se confunde com o alcance de determinados níveis de “rendimento escolar”. Assim, a partir desta lógica economicista, o fato dos alunos avançarem nos níveis de ensino representaria um indicador do grau de qualificação dos mesmos, desconsiderando o processo de aprendizagem como garantia de desenvolvimento pleno das potencialidades cognitivas e afetivas do sujeito.

No Brasil, o *Plano Decenal de Educação para Todos* traduziu as expectativas criadas a partir da aprovação da nova Constituição Federal, que, de forma oficial, apontava para a necessidade de criar mecanismos capazes de acabar com os altos índices de analfabetismo e oferecer condições de acesso ao ensino para todo o conjunto da população. Essa iniciativa decorreu da participação do Brasil na *Conferência sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien / Tailândia (1990), onde o Brasil juntamente com os demais países participantes, assinou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, assumindo um compromisso com a comunidade internacional de reforçar suas ações e investimentos para ampliar e qualificar a oferta de Ensino Fundamental à população brasileira.

Dentre os compromissos assumidos, Nunes (2001) destaca:

1. Institucionalizar as políticas públicas de médio e longo prazo, para superação da transitoriedade e descontinuidade de gestão e a articulação cooperativa dos outros setores, de modo a tornar a educação, de fato, a prioridade política demandada pela sociedade ao Poder Público;

2. Valorizar social e profissionalmente o magistério, por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar (MEC, 1993: 87-88).

Sobre isso, ainda vale considerar que a formação de professores também figura como tema a ser tratado neste plano. Referindo-se à existência de um comprometimento da qualidade do ensino, o texto aponta esta circunstância “em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos educadores, quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão e de lotação e, fundamentalmente, da política salarial e de carreira” (*Idem*, 1993: 24).

A necessidade de repensar a formação docente, destacada por tantos autores (Cunha, 1989; Torales, 2001; Tardif, 2002), bem como a premência de criar condições de trabalho e remuneração mais favoráveis para que os professores possam cumprir com dignidade seu labor como mediadores do processo ensino-aprendizagem, é tomada como condicionante para efetivação das mudanças no contexto educacional. Entretanto, se por um lado se reconhecia as limitações do contexto formativo, social e econômico dos professores, por outro desconsiderou-se as experiências alternativas de programas de formação docente dentro do movimento social nacional dos educadores brasileiros pela reformulação de tais programas, optando por buscar na “educação para todos” o marco de referência para as propostas que deveriam ser implementadas nos cursos de formação de professores, conforme alerta Nunes (2001).

Seguindo essa linha de críticas à elaboração do plano, outros educadores se somaram, denunciando o papel burocrático que cumpria este documento juntos aos organismos internacionais, sendo que quase nada foi realizado para transformar efetivamente o Ensino Fundamental e a situação do magistério, já que as ações se limitaram a algumas iniciativas da esfera federal (Saviani, 1998). Nesse contexto, em meio às críticas, as políticas públicas adotadas até então, efetivaram-se às reformas na legislação de ensino do país, concretizando-se na aprovação da Lei de Diretrizes e Base (LDB), em 1996.

Essa nova legislação propõe uma nova terminologia em relação aos profissionais da educação. Assim, fica suprimida a diferenciação entre os especialistas e os professores que atuam na sala de aula, dando prioridade à figura do educador e depois ao profissional da educação, conforme vinha sendo discutida pelos pesquisadores brasileiros. Além disso, a nova legislação busca amenizar a

dicotomia entre teoria e prática, dando destaque às experiências realizadas pelas instituições de ensino e estimulando a formação em serviço.

Outro ponto relevante da nova normativa em relação à formação de professores foi a determinação de que a formação inicial dar-se-ia em cursos de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo-se a formação de nível médio para atuação nas primeiras séries do Ensino Fundamental e na Educação Infantil (0 a 6 anos de idade). Assim, ficam extintas, conforme permitiam as leis nº 5692/71 e nº 7044/82, as modalidades de formação feitas através de estudos adicionais (nível médio ou superior), a licenciatura curta ou o preenchimento de cargo por pessoas sem formação mínima para o exercício da função docente, ficando sob a responsabilidade de estados e municípios o oferecimento de habilitação aos professores que, mesmo exercendo a profissão ainda não possuíam formação acadêmica.

Nesse cenário de pós-aprovação da LDB/96, o Congresso Nacional do Brasil apresentou em dezembro de 1997 o *Plano Nacional de Educação*. Um instrumento delineador da política educacional, adotada pelo Governo, que se desdobra nas ações efetivadas pelos estados e municípios brasileiros. Nesse planejamento, devem constar as diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em coerência com a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, da qual, conforme já foi comentado, o Brasil é um dos países signatários.

No tocante à formação de professores, o PNE/97 constituiu-se em um referente ao reconhecer “a necessidade de implantar políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação, salientado ser uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico do país” (Nunes, 2001: 304). Este plano estabelece doze princípios a serem seguidos pelos programas de formação inicial de professores: sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; ampla formação cultural; atividade docente como foco formativo; contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria e a prática pedagógica; pesquisa como princípio formativo; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-la à prática do magistério; análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; trabalho coletivo interdisciplinar; vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2001).

3.1.2. A EVOLUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO ESPANHOL

Em 1970, com base nas idéias que foram discutidas através do *Libro Blanco* (1999), foi aprovada a Lei Geral de Educação na Espanha (L.G.E), que também ficou conhecida como Lei Villar. Essa reforma legislativa, com traços tecnocráticos e funcionalistas, tinha por finalidade uma reestruturação da totalidade do sistema de ensino, como forma de adaptação ao momento de mudanças vivido na sociedade da época, tanto no contexto nacional como internacional, constituindo-se como uma tentativa concreta de modernização pedagógica na Espanha, que ainda vivia sob o desígnio da ditadura franquista. Para Gradaílle Pernas (2003), esta lei pretendia promover uma maior igualdade de oportunidades como princípio de coesão social. Para isso, foram intensificados os recursos e os meios destinados a amenizar as distorções sobre a equidade de gênero, a procedência socioeconômica dos alunos, bem como a liberdade dos mesmos em freqüentar às escolas públicas ou privadas.

Nessa mesma década, a sociedade espanhola inicia um rápido processo de industrialização, mudando seu perfil de país eminentemente agrário e passando a caracterizar-se como uma sociedade voltada à modernização industrial. A morte do ditador Franco em 1975 gerou diversas mudanças de caráter econômico, social, político e cultural, finalizou-se o período de governo ditatorial e começou o processo de transição democrática, marcado pela promulgação da Constituição Espanhola em 1978, pautada em princípios de liberdade e igualdade.

Com base nesse processo de reconquistas dos direitos democráticos tão aguardados pelo conjunto da sociedade e com o projeto de descentralização do poder que se fortalecia, foram criados os Conselhos Escolares para cada Comunidade Autônoma. Ainda como resultado desse processo de redemocratização social, em julho de 1985, foi aprovada a Lei de Orgânica Reguladora do Direito a Educação, ressaltando os princípios democráticos do ensino e criando uma rede de centros escolares integrada por escolas públicas, privadas e privadas-concertadas²⁷. Assim, poder-se-ia destacar como logros dessa normativa a garantia do direito à educação para todos, a participação da sociedade no sistema educativo e o financiamento das escolas públicas e privadas, mesmo considerando que com o paulatino incremento das vagas no ensino público tenha provocado uma diminuição na oferta de vagas no ensino privado.

²⁷ Na Espanha, as “escolas privadas-concertadas” são escolas privadas, parcialmente subvencionadas pelo orçamento do sistema público de ensino.

Desse período até a aprovação, em outubro de 1990, da Lei Orgânica Geral de Ordenação do Sistema Educativo (LOGSE), Gradaílle Pernas (2003: 77) destaca algumas atuações do Ministério da Educação e Ciência: “a publicação no ano de 1986, do Livro Blanco de Educação de Adultos, a posta em marcha do Programa de Educação Compensação, a criação do Conselho Geral de Formação Profissional, a constituição dos Colégios Rurais Integrados e a autonomias dos centros educativos no ano de 1987”. Desse modo, a aprovação da LOGSE denota a necessidade de ajustes no quadro do sistema educativo vigente, visando atender ao momento socioeconômico que vive o país e as novas demandas oriundas dos acordos mantidos com a União Européia.

Como traços importantes dessa nova legislação, poder-se-ia destacar a preocupação com a modernização, com a qualidade e com a igualdade de direitos de acesso ao ensino. Além disso, poder-se-ia destacar como principais avanços dessa normativa o estabelecimento de uma nova estrutura para o sistema e ordenação do ensino; a ampliação da idade escolar obrigatória até os 16 anos e a criação da formação profissional superior. Também se pode ressaltar a definição das intenções sobre o ensino de Educação Infantil – 0 a 6 anos - com a redução do número de alunos por professor, o incentivo à autonomia dos centros escolares e a participação docente na elaboração do Projeto Educativo e no Projeto Curricular do Centro.

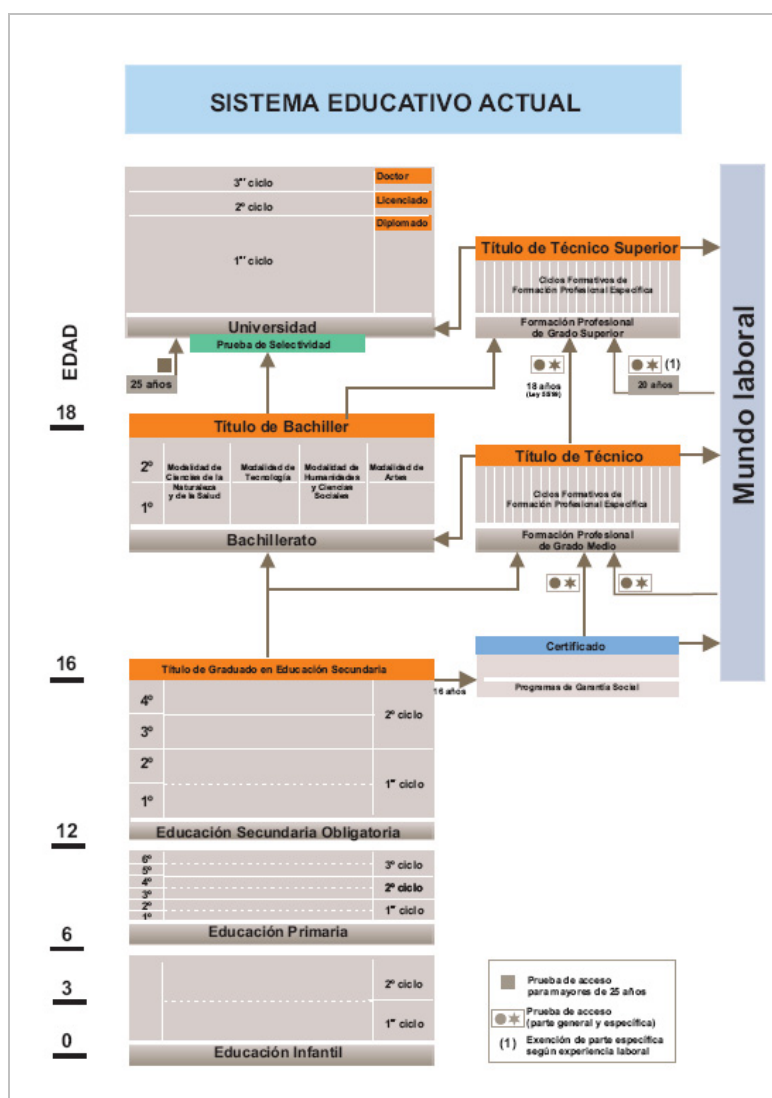
Em 1995, com o objetivo de realizar algumas adaptações a LODE (1985) e a LOGSE (1990), foi aprovada a Lei Orgânica de Participação Avaliação e Governos dos Centros Docentes (LOPEG). As principais novidades que introduzem são o reconhecimento das atividades extra-escolares; a gestão autônoma dos centros docentes, a inspeção das administrações educativas e a criação dos órgãos de governo dos centros docentes. Com isso, reforça-se a idéia da escola como pólo de referência para as transformações sociais.

No ano seguinte, com as mudanças no cenário político nacional, que passou de uma administração do Partido Socialista Obreiro Espanhol (PSOE) para uma administração do Partido Popular, percebeu-se um forte enfoque no conceito de qualidade da educação, seguindo uma tendência mundial, comentada anteriormente nas repercussões sobre o cenário brasileiro. Nas novas diretrizes da política educativa evidenciava-se um discurso coerente com as bases do neoliberalismo adotado pelos governos conservadores de direita. Assim, nessa conjuntura, foi aprovada a Lei Orgânica de Universidades (LOU-2001), que apontava as seguintes proposições: melhoria da qualidade do ensino; mecanismos apropriados para potencializar a atividade investigadora das universidades; incorporação do sistema universitário ao espaço universitário europeu e intensificação dos processos de mobilidade de

estudantes e professores entre as instituições de ensino superior dos países comunitários. A estrutura de ensino na Espanha até a aprovação da Lei Orgânica de Qualidade da Educação (LOCE), em 23 de dezembro de 2003 e de acordo com a LODE (1985), a LOGSE (1990) e a LOPEG (1995) está esquematizada na figura 3.1. e sua reforma está ilustrada na figura 3.2.

Figura 3.1.

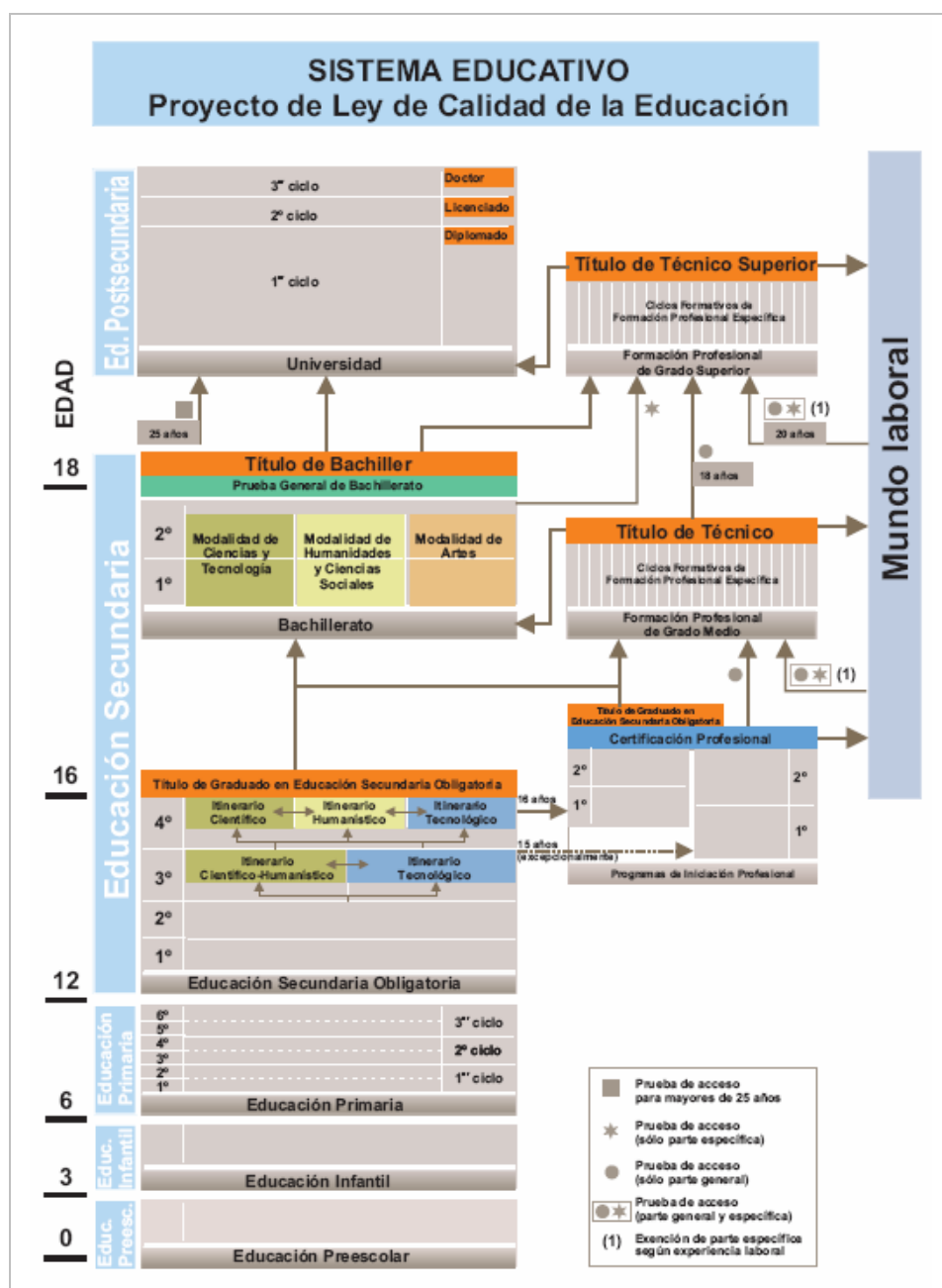
Estrutura do Sistema Educativo antes da aprovação da LOCE (2002)



Fonte: MEC (2006).

Figura 3.2.

Estrutura do Sistema Educativo no projeto da LOCE (2002)



Fonte: MEC (2006).

Com essa nova normativa (LOCE, 2002), introduziram-se importantes alterações no sistema de ensino. Estabeleceu-se uma Prova Geral de Bacharelato e implantaram-se diferentes opções formativas no 3º e 4º ano do Ensino Secundário Obrigatório. Também ficou determinada a gratuidade do ensino de Educação Infantil (dos 3 aos 6 anos de idade), incorporaram-se programas de formação inicial e modificou-se o sistema de eleição de diretores para as unidades escolares. Desse modo, poder-se-ia destacar ainda que a LOCE introduziu algumas alterações no contexto da Educação Infantil, retomando o conceito de “*guardería*”, enquanto que no ensino primário, praticamente não se introduziram mudanças. Atualmente, encontra-se em fase de implementação a Lei Orgânica de Educação (LOU/2005), que enfatiza as seguintes orientações:

1. O desafio em alcançar os objetivos a que se propõe à nova lei não é lançado somente à administração educativa, mas sim ao conjunto da comunidade escolar e da sociedade. Por isso, o MEC, em setembro de 2004, apresentou o documento intitulado *Una educación de calidad para todos y entre todos*, no qual oferece um conjunto de dados diagnósticos sobre a situação educativa atual, como forma de estimular o debate coletivo. Como resultado desse debate foi apresentado um documento síntese que recolhia um resumo das contribuições realizadas pelas distintas organizações, associações e coletivos.
2. Essa normativa inspira-se em um compromisso assumido com os objetivos planejados com a União Européia para os próximos anos, buscando uma convergência entre os sistemas de educação e formação dos países membros. Segundo o texto publicado pelo governo e aberto ao debate, existe na União Européia e na Espanha “a pretensão de converter-se na próxima década em uma economia baseada no conhecimento, mais competitiva e mais dinâmica, capaz de lograr um crescimento econômico sustentável, acompanhado de uma melhora quantitativa e qualitativa do emprego e de uma maior coesão social, como reflexo dos objetivos comuns formulados” (LOU, 2005: 6).
3. Segundo o texto da nova lei, a formação é um processo permanente que ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo, em consequência disso, a atenção à educação de adultos foi incrementada.
4. Atividade dos centros docentes recai sobre os professores que atuam nos mesmos. Assim, a integração e a motivação da comunidade escolar não é possível sem que o professorado se sinta comprometido com esta

tarefa. Ademais, as mudanças no sistema educativo apontam para a necessidade de renovação no próprio processo de formação de professores e de reconhecimento social da função que os professores desempenham.

5. No Título III, da nova legislação, se estabelece a organização do ensino em etapas. A Educação Infantil está organizada em dois ciclos que correspondem a uma intencionalidade educativa, não necessariamente escolar e que obrigam os centros a contar desde o primeiro ciclo com uma proposta pedagógica específica. Já o segundo ciclo estará orientado à lecto-escritura, à iniciação às necessidades numéricas básicas, à língua estrangeira e ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação.
6. Segundo o título III da lei, o professorado deverá obter especial protagonismo, priorizando os processos de formação inicial e permanente do mesmo, cuja reforma deve se levar a cabo nos próximos anos no contexto do Espaço Europeu de Educação Superior.

Por fim, vale ressaltar que a nova legislação acentua que a formação inicial dos professores na Espanha deve incluir, além de adequada preparação científica, uma formação pedagógica e didática que se completa com tutorias e assessoramento de novos professores por parte de companheiros mais experientes. Por conseguinte, esse texto legislativo denota certa preocupação com a melhoria das condições em que os professores realizam seu trabalho, assim como em apoiar e valorizar a função docente no contexto social.

3.1.3. NÍVEL DE ENSINO: CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem avançado positivamente em diversos aspectos, impulsionada pelas profundas transformações sociais que se refletem na própria estrutura das famílias e em sua função educativa. Esses avanços incluem um maior conhecimento sobre o comportamento das crianças e seu potencial de aprendizagem, além de uma maior divulgação e reconhecimento dos direitos fundamentais da infância. Como resultado desse processo de mudança, a Educação Infantil está entrando em uma nova etapa, em que se exigem docentes com um novo

conhecimento e competências específicas para realizar seu labor educativo (Parra Ortiz, 2005).

Na medida em que aumentam as pesquisas sobre as variáveis sociais, psicológicas, educativas e políticas da Educação Infantil, aumenta a necessidade de conceber este nível como uma etapa educativa com características identitárias próprias, que responde às seguintes metas formativas essenciais de acordo com Frabboni (1996: 193):

- A primeira meta é garantir às crianças, que freqüentam a escola infantil a recuperação e ativação das suas necessidades educativas, com uma referência particular as que atualmente estão desvalorizadas, restringidas pela sociedade deste começo de século e comprometidas no âmbito familiar: como a necessidade de comunicação, socialização, fantasia, movimento, exploração, construção, aventura, etc. As experiências escolares, além disso, deveriam fazer referência continuamente à história pessoal e social das crianças, respeitando sua linguagem, sua cultura familiar e seu modo de vida cotidiano;
- A segunda meta é converter a escola infantil em um centro de cultura que permita às crianças inter-atuarem em campos de experiência cognitivo-expressivo particularmente significativos para a segunda infância: os campos da experiência corporativa, da comunicação, da lógica e do ambiente. A estes campos cognitivo-expressivos acrescenta-se o horizonte dos valores, que objetiva fazer com que a infância se encontre nos modelos de vida social, afetiva, moral e religiosa que inter-atuam com a coletividade.

No Brasil, a Educação Infantil tem sido alvo de muitos debates, principalmente depois que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) foi aprovada. Nela se estabelece o direito de acesso a este nível de ensino, como direito adquirido pelas crianças e suas famílias, em contrapartida ao dever do estado em garantir o oferecimento deste serviço. Enquanto que na Espanha, a LOGSE (1990) destaca o sentido e o alcance desta etapa educativa nos seguintes termos: “a Educação Infantil, que compreenderá até os seis anos de idade, contribuirá ao desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, social e moral das crianças. Os centros docentes de Educação Infantil cooperarão estreitamente com os pais ou tutores a fim de ter em conta a responsabilidade fundamental destes em dita etapa educativa”.

Segundo Parra Ortiz (2005), a Educação Infantil se qualifica pedagógica e didaticamente quando se abre para o exterior e interage, comunicando-se com outros agentes e forças sociais como a família, os agentes sociais, os entes locais, os meios de comunicação e faz do ambiente exterior um fértil terreno de experiência formativa. Assim, segundo esta mesma autora, poderíamos fazer as seguintes ponderações em relação à Educação Infantil:

- A Educação Infantil abarca desde o nascimento até os seis anos de idade, momento em que a criança acede ao ensino primário obrigatório;
- A Educação Infantil coincide desde o ponto de vista psicológico com a primeira infância (0-3 anos) e a segunda infância (3 a 6/7 anos);
- A Educação Infantil tende a interpretar-se, atualmente, como a atenção integrada e sistemática que se presta à criança com o fim de promover o desenvolvimento de todas as capacidades físicas, psicológicas, sociais e morais;
- A Educação Infantil não nasce com o propósito de substituir ou ocupar o espaço das famílias na educação dos filhos, senão que se constitui em um complemento, apoio e aperfeiçoamento da ação assistencial e formativa que levam a cabo as famílias;
- A Educação Infantil é um órgão de serviço social, com função preventiva e terapêutica de ordem físico, intelectual e moral, bem como em relação à família, à sociedade e ao estado;
- A pluralidade e a complexidade de objetivos e funções, que no momento presente tem assumido a instituição infantil, pressupõem que somente é possível enfrentá-los desde uma atuação educativa sistemática, e isto requer um currículo próprio e um pessoal docente suficientemente preparado e especializado;
- A ação educativa costuma levar-se a cabo em uma grande diversidade de centros que normalmente se classificam em função de suas fontes de financiamento, modalidades curriculares, instituições ou programas que a desenvolvem e o tipo de dependência administrativa que possuem. A pesar dessa diversidade, sua denominação mais comum é a de “centros de educação pré-escolar” ou “centros de educação infantil”.

Tendo em vista as características descritas, vale ressaltar que do universo de implicações que este nível de ensino envolve, focaliza-se o interesse na ação de um elemento em especial, ou seja, o trabalho realizado pelos professores, sem desconsiderar a dinâmica do conjunto. Em relação aos objetivos deste nível de ensino, destaca-se de forma descritiva como são definidas nas legislações brasileira e espanhola.

Os objetivos da Educação Infantil no Brasil, de acordo com o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998: 27) tomam como ponto de partida que as instituições devem criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades para que sejam capazes de:

Na etapa de zero a três anos de idade:

- a. experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- b. familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- c. interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;
- d. brincar;
- e. relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses.

Entre quatro a seis anos de idade (aprofundar os objetivos anteriores e):

- f. ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- g. identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;

- h. valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;

Enquanto que, na Espanha, de acordo com o Projeto de Lei Orgânica da Educação aprovado em 2005 no Congresso de Deputados e em debate atualmente no Senado, aponta os seguintes objetivos em seu artigo 13:

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan²⁸:

- a. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d. Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e. Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social y ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g. Iniciarse en las habilidades numéricas básicas y en la lecto-escritura.

De acordo com os objetivos apresentados, poderíamos delimitar cinco tipos de capacidades humanas, conforme destaca Parra Ortiz (2005: 146): *capacidades que correspondem ao âmbito do desenvolvimento motor; capacidades correspondentes ao âmbito cognitivo e lingüístico; capacidade correspondente ao âmbito das relações inter-pessoais; e capacidades correspondentes ao âmbito da atuação e inserção social; capacidades que correspondem ao âmbito do equilíbrio pessoal*. Tomando como referência esta tipologia pode-se estabelecer o seguinte contraste entre um e outro enfoque da Educação Infantil:

²⁸ Optou-se por não traduzir o texto para manter o texto legislativo original e por tratar-se de uma tese apresentada em uma universidade espanhola.

Quadro 3.2. Comparação entre os objetivos propostos para Educação Infantil no Brasil e na Espanha

CAPACIDADES	Objetivos	
	Brasil	Espanha
Referem-se ao domínio do esquema corporal, ou seja, <i>capacidades que correspondem ao âmbito de desenvolvimento motor.</i>	A e B	A
Referem-se às <i>capacidades correspondentes ao âmbito cognitivo e lingüístico;</i>	E	F e G
Referem-se à <i>capacidade correspondente ao âmbito das relações inter-pessoais;</i>	G e H	E
Referem-se às <i>capacidades correspondentes ao âmbito da atuação e inserção social;</i>	H	E
Referem-se ao domínio do esquema corporal, ou seja, <i>a capacidades que correspondem ao âmbito do equilíbrio pessoal.</i>	A e F	C e D

Fonte: Elaboração própria.

Com base nesses dados, podemos afirmar que os objetivos da Educação Infantil, tanto no Brasil como na Espanha, aproximam-se quase na totalidade, considerando os cinco âmbitos de capacidades apresentados. Vale destacar que o objetivo “brincar”, no contexto brasileiro poderia corresponder a todas as capacidades, já que o “jogo” não é um fim em si mesmo, mas uma estratégia que conduz a determinados resultados. Já no contexto espanhol, o objetivo “Observar y explorar seu entorno familiar, natural e social” poderia representar um retrocesso ao texto da lei anterior (LOGSE/1990), pois o texto atual reforça a idéia de uma ruptura entre o meio natural e o meio social, entre natureza e cultura humana, questão que parecia superada ou em fase de superação no contexto educativo.

Na Espanha, a lei anterior (a LOGSE), a mesma que instituiu os temas transversais no currículo oficial, promulgava em seu texto o seguinte objetivo: “observar e explorar o entorno imediato com uma atitude de curiosidade e cuidado, identificando as características e propriedades mais significativas dos elementos que o configuram e alguma das relações que se estabelecem entre eles”, ou seja, a palavra “entorno” é utilizada de forma geral. Assim, poderia ser entendida como

referência ao espaço socioambiental; a palavra “cuidado” poderia denotar que há limites para a relação que se estabelece com este entorno e, por fim, a expressão “relações” poderia significar uma abordagem dinâmica e interativa entre os elementos que compõem o ambiente.

3.2. CONTEXTO PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

Considerando as dimensões geográficas brasileiras, seria possível imaginar a diversidade e a heterogeneidade do coletivo de professores que atuam nas escolas do país. Essas características dificultam a efetivação de pesquisas adequadas e comprometidas em traçar um perfil fidedigno, que corresponda a uma realidade dos profissionais de educação. Diante dessas circunstâncias, o Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), vinculado ao Ministério da Educação, constituiu-se como o órgão responsável pelas investigações e pela elaboração dos dados estatísticos no âmbito educacional. Todavia, os dados que disponibiliza são de caráter basicamente quantitativo, oferecendo um conjunto limitado de informações. Além da visão oferecida pelo INEP, foram consultadas pesquisas realizadas pelas universidades e os dados fornecidos pelo sindicato de professores do município de Rio Grande, a fim de traçar com todos eles um perfil dos professores que atuam no país.

A informação sobre a realidade docente do contexto espanhol fora obtida em pesquisas realizadas nas universidades e através do próprio site do Ministério de Educação e Ciência, além de consulta a um sindicato dos professores da Galiza (STEG), que apesar de apresentar dados de caráter basicamente quantitativo, oferece uma grande quantidade de informações sobre o cenário educativo nacional e autonômico.

Fundamentalmente, trata-se de estabelecer algumas relações entre o contexto profissional das professoras que atuam no Brasil e as que atuam na Espanha, a fim de estabelecer algumas diferenças e similitudes entre as duas realidades. Especificamente, trata-se dos seguintes aspectos: *remuneração, estabilidade no trabalho e perfil do tipo de escola onde as professoras atuam.*

3.2.1. REMUNERAÇÃO E ESTABILIDADE

Na década de 80, no Brasil, uma série de greves conduzidas pelos sindicatos dos professores, pela primeira vez e pela forte pressão exercida colocou em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação, condições de trabalho (especialmente salários) e exercício profissional (Pimenta, 1999: 16). Desde aí, o movimento sindical incorporou também a participação de intelectuais, principalmente pessoas oriundas dos meios universitários, que começaram a repensar o binômio condições de trabalho e qualidade profissional.

No contexto brasileiro, os professores possuem quatro modalidades de contratação profissional: (1) Serviço Público Federal; (2) Serviço Público Estadual; (3) Serviço Público Municipal e (4) Instituição Privada. Conforme já foi comentado anteriormente, os professores de Educação Infantil possuem um vínculo com a administração pública estadual ou municipal. No caso específico das duas professoras que participaram desta pesquisa, seus vínculos empregatícios correspondem ao âmbito da administração pública do município de Rio Grande-RS. Cada município possui um Plano de Carreira específico, com um quadro de cargos e salários específico, tendo em conta a formação e o tempo de serviço dos professores.

Assim, os níveis são definidos pela titulação dos professores, desde o curso de Magistério-Ensino Médio, até os cursos de Pós-Graduação. As classes correspondem ao tempo de serviço, recebendo um acréscimo de 5% a cada 5 anos de trabalho. Também é importante considerar que esses valores equivalem a um contrato de 20 horas/aula semanais, ou seja, uma carga horária de 4 horas/aula por dia, podendo o professor optar por dupla jornada, a fim de reforçar seu orçamento. Segundo Borges (2002), acumular mais de um emprego é uma prática corrente em função dos baixos salários dos professores brasileiros. No entanto, este dado é identificado pelos próprios professores como um elemento desqualificador de seu trabalho. No caso das professoras que foram entrevistadas, uma delas trabalha com um contrato de 20 horas/aula e encontra-se no Nível 4 / Classe Básica, ou seja, formação de nível superior e um ano de trabalho. A outra professora encontra-se no nível 1 / Classe D, ou seja, formação em nível de Magistério e 19 anos de trabalho, também com um contrato de 20 horas/aula.

Quadro 3.3.
Plano de Cargos e Salários dos professores do Município de
Rio Grande – RS

	Base	5%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
VALORES TOTAIS (BÁSICO DE CADA NÍVEL + CLASSE)												
	0-3 anos	3-5 anos	5-8 anos	8-11 anos	11-14 anos	14-17 anos	17-20 anos	20-23 anos	23-26 anos	26-29 anos	29-32 anos	+ 32 anos
NÍVEIS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
I	356	374	329	427	463	499	534	570	605	641	677	712
Licenc. curta	391	411	430	469	509	548	587	626	665	704	743	783
II	463	486	509	556	602	648	695	741	787	834	880	926
III	499	523	548	598	648	698	748	798	848	898	948	998
IV	605	636	666	727	787	848	908	969	1030	1090	1151	1211

Fonte: Sindicato dos professores do município de Rio Grande²⁹ (SINTERG, 2006).

Apenas os professores que realizam concurso público podem obter um contrato em regime de 40 h/a e dedicação exclusiva, beneficiando-se de um salário de tempo integral, o que lhe proporciona uma situação financeira mais cômoda e melhora a relação que o professor estabelece com seu trabalho, pois este passa a significar uma forma de sobrevivência e dignificação social.

No contexto espanhol, em relação aos salários brasileiros, existe uma grande diferença. Os salários variam, tomando como referência os salários pagos aos professores que atuam na Galiza, variam entre €1800,00 e €1900,00 para os professores de Educação Infantil e Primária, com uma carga horária de 37,5 h/a semanais, sendo que destas, pelo menos 25 h/a devem ser cumpridas nas escolas. Dependendo do tempo de serviço e de sua pontuação adquirida através dos cursos de formação continuada e por antiguidade, os professores recebem complementos aumento sobre sua base salarial. Para efeito de comparação, entre os professores brasileiros, para a mesma carga horária e titulação acadêmica, o salário varia entre €250,00 e €350,00.

²⁹ No quadro 3.3., os valores apresentados estão em real (moeda corrente no Brasil) e a referência entre a moeda na Espanha e no Brasil é de 1 euro para cada 2,55 reais (em março de 2006).

Figura 3.3.

Quadro de cargos e salários dos professores que atuam na Galiza

SINDICATO DE TRABALLADORAS E TRABALLADORES DO ENSINO DE GALICIA					
Início					
RETRIBUCIÓN BÁSICAS					
Cod	Concepto	Grupo B			
		Corpo de Mestres	Profesorado Técnico de F.P.	Corpo de Secundaria	Cátedras
11	Soldo	925,96	925,96	1.091,02	1.091,02
52	C. Destino	468,09	576,47	576,47	690,47
54*	C. Especifico	404,59	404,59	404,59	453,50
	Total	1.798,64	1.907,02	2.072,09	2.234,99
12	Trienio	33,55	33,55	41,93	41,93
Incremento nas pagas extraordinarias**		374,48 / 468,09	461,18 / 576,47	461,18 / 576,47	552,38 / 690,47
Complem. 1º C. ESO		108,38	---	---	---

* A partir dos meses de outubro este complemento verase incrementado en 21,87€

** Importe a incorporar a cada paga extraordinaria. Xuño (80% do complemento de destino) / decembro (100%)

- Engdir o IPC Galego (Cód. 711)= 0,3784%, que se aplica sobre as retribucións brutas de cadaquén.
- O profesorado interino e contratado, cobrará o 100% das retribucións, agás trienios e sexenios

DESCONTOS (14 cotas anuais)			* O profesorado que teña SEXENIOS verá incrementado o Complemento Especifico Docente (Cód. 54), do seguinte xeito:	Cantidade mensual de cada sexenio :
	Grupo A	Grupo B		
MUFACE (1,69% do Haber Regulador)	42,37	33,34	● 57,95 € con 1 sexenio ● 132,45 € con 2 sexenios ● 231,80 € con 3 sexenios ● 372,54 € con 4 sexenios ● 413,93 € con 5 sexenios	● 1º.... 57,95 ● 2º.... 74,50 ● 3º.... 99,35 ● 4º.... 140,74 ● 5º.... 41,39
PASIVOS (3,78% do Haber Regulador)	96,77	76,16		

As contas son fáciles de botar, este ano sóbennos o 2%, máis o 1,05% que só reverte nas pagas extraordinarias. O IPC foi do 3,7%; conclusión: este ano "só perdemos" un 0,65%. O problema é que a cantiga é vella: desde o ano 1986 levamos unha perda acumulada do 24,65%.

Conceptos como: "recuperación do poder adquisitivo", "cláusula de revisión salarial"...son esquecidos, ano tras ano, polos sindicatos asinantes.

Fonte: Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Galiza (STEG, 2006).

Em relação à estabilidade, dividimos o assunto em duas questões: a estabilidade como funcionário e a estabilidade na escola onde o professor atua. No primeiro caso, tanto no Brasil como na Espanha, a estabilidade no serviço público somente é garantida mediante a realização de concurso público de provas e títulos. Na Espanha, existe uma modalidade de contrato por tempo determinado, caracterizada como contratação de *professores interinos*, esta figura que representa, segundo dados do STEG, o 10% dos professores que atuam nas escolas galegas. No Brasil, desde 1996 a contratação de professores sem concurso público é permitida apenas em caso de extrema excepcionalidade, sendo designados como contratos emergenciais.

No segundo caso, a estabilidade na escola, as duas realidades se distanciam por suas particularidades. No Brasil (município de Rio Grande), os professores são designados de acordo com as vagas existentes, para as unidades escolares que elejam. A troca de escola pode ocorrer em qualquer momento, desde que haja interesse do professor, da direção da escola e da instituição mantenedora. Caso o

professor deseje permanecer na mesma escola, não havendo outros impedimentos, sua vaga estará garantida. Por antigüidade, adquire o direito de escolher suas turmas, de acordo com o nível de ensino a que está habilitado.

Na Galiza, existe um sistema de concurso de vagas, designado como *Concurso Geral de Translados*, com a finalidade de gerenciar as mudanças de professores de um centro escolar para outro. Para aceder ao concurso o professor deve submeter-se a uma competição de títulos e pontos por antigüidade. Todavia, somente podem aceder a este concurso os professores que fazem parte do quadro efetivo, sendo negada essa possibilidade aos professores interinos. Os professores que participam desse concurso e mudam de escola perdem seus pontos por antigüidade. Por isso, muitos optam por permanecer mais tempo na mesma unidade escolar, até definir a escola em que desejam fixar-se. Ao ingressar na carreira, o professor deve permanecer, pelo menos, dois anos na primeira escola, podendo levar até 10 anos para ser lotado em sua escola definitiva. No caso desta investigação, as duas professoras investigadas já possuem suas escolas definitivas.

3.2.2. PERFIL DA ESCOLA ONDE ATUAM OS PROFESSORES

As professoras, que participam desta investigação atuam em um tipo particular de escola. Três das quatro professoras entrevistadas realizam seu trabalho em escolas “unitárias” (nomenclatura utilizada na Espanha) ou “multisseriadas” (nomenclatura utilizada no Brasil). Nessas escolas, um único professor é responsável pelo atendimento de um grupo de alunos de múltiplas idades num mesmo espaço físico. Normalmente, essas escolas possuem poucos estudantes, o que justifica a agregação de vários níveis de ensino. Ademais, essas escolas localizam-se em zonas consideradas rurais ou semi-urbanas, de acordo com a delimitação geográfica. Sendo assim, apenas uma das entrevistadas atuam em uma escola com todas as séries do Ensino Fundamental, atuando com um grupo de Pré-Escola. Todavia, vale ressaltar que essa escola está localizada em uma zona de baixa densidade populacional e o número de alunos matriculados, também, é bastante reduzido.

Segundo Gradaílle Pernas (2003), tanto as “escolas unitárias” como as escolas com grande concentração de alunos apresentam vantagens e desvantagens para os estudantes procedentes de núcleos rurais. Ademais, é importante considerar a função social das escolas rurais, pois trata-se de um elemento fundamental para favorecer a fixação das famílias nestas regiões, pois o deslocamento dos estudantes aos núcleos urbanos implica em um aumento nos gastos familiares, que nem sempre

é compatível com a renda dos trabalhadores rurais. No quadro comparativo, percebe-se os dois modelos de organização escolar:

Quadro 3.4.

Escola unitária *versus* concentrações escolares: vantagens e inconvenientes

	ESCOLA UNITÁRIA	CONCENTRAÇÕES ESCOLARES
V A N T A G E N S	- Autonomia administrativa; - Relações mais próximas; - Ensino individualizado; - Enriquecimento no processo de socialização; - Maior integração com o meio; - Evita-se a emigração às zonas urbanas.	- Melhores instalações, mais meios; - Docentes especialistas nas distintas áreas e trabalho interdisciplinar; - Amplia-se e melhora-se o processo de socialização dos alunos; - Para o Estado, são mais rentáveis economicamente.
I N C O N V E N I E N T E S	- Descontextualização de programas; - Excessiva mobilidade dos docentes; - Edificações precárias; - Escassez de serviços; - Escasso número de alunos; - Vários níveis de ensino na mesma sala de aula; - Escassas possibilidades de continuar os estudos; - Ambiente familiar-cultural pobre.	- Conteúdos escolares de corte urbano; - Discriminação das crianças que procedem de zonas rurais; - Deslocamento diário em transporte escolar; - Contribuem ao despovoamento dos núcleos rurais; - Perda de identidade e das raízes familiares; - Perda da relação tutorial.

Fonte: Gradaílle Pernas (2003: 71).

Com base nessas premissas, poderíamos fazer algumas ponderações sobre este contexto das escolas rurais unitárias, localizadas em regiões de baixa densidade populacional, principalmente pensando do ponto de vista dos professores:

- A autonomia administrativa pode ser interpretada como uma vantagem ao desempenho dos professores que atuam em escolas rurais, pois lhes permite uma maior liberdade de ação. Contudo, o fato de atuarem em uma escola onde não existem outros companheiros que sirvam de apoio ou mesmo como parâmetro para atuação também pode constituir-se em um limitador do seu desenvolvimento profissional;
- A maior integração dos alunos com o meio natural, parece um aspecto bastante positivo, principalmente em relação à abordagem de temas ambientais. No entanto, tanto escolas rurais como urbanas podem potencializar a dimensão ambiental em seu currículo, sem com isso reforçar a idéia de uma prática ambiental essencialmente naturalista;
- Mesmo admitindo que as escolas com maior concentração de alunos sejam mais rentáveis ao poder público, caberia perguntar se este é um critério legítimo ao falar dos processos educativos, ou melhor, valeria questionar se este critério por si só poderia estar acima do direito a uma educação de qualidade que possui cada cidadão.

Por fim, é importante destacar que as escolas rurais, com as características descritas acima, assemelham-se bastante entre as que existem no Brasil e na Espanha. Ou, de forma mais precisa, as duas escolas observadas na Galiza e as duas escolas observadas na região sul do Brasil apresentam características bastante semelhantes em termos de espaço e estrutura física, variando apenas em relação a carga horária oferecida. No Brasil, a jornada escolar é de 4 h/a diárias, enquanto que na Espanha os alunos cumprem uma jornada de 25 horas semanais, nos dois casos estudados, distribuídas ao longo dos 5 dias letivos.

3.2.3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, PLANO EDUCATIVO DE CENTRO E PLANO CURRICULAR DE CENTRO

No contexto profissional dos professores existem alguns instrumentos que fundamentam e articulam sua prática ao contexto escolar. Nesse caso, referimo-nos aos documentos que fazem referência a organização da proposta educativa escolar: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano Educativo de Centro (PEC) e Projeto Curricular de Centro (PCC). O primeiro refere-se ao modelo adotado no Brasil, ou seja, o Projeto Político Pedagógico. Os dois últimos, o Plano Educativo de Centro e o

Projeto Curricular de Centro, referem-se aos modelos adotados na Espanha. Mesmo que utilizados em países e contextos distintos, esses modelos de planejamento escolar apresentam algumas similitudes e constituem um importante ponto a ser considerado no cenário de condições profissionais vivenciadas pelos professores.

Do ponto de vista teórico, esses documentos devem refletir os princípios educativos que regem a ação docente. Todavia, o tema ainda suscita algumas inquietações por parte dos professores, que questionam se estes não representam apenas um trâmite burocrático exigido pela administração escolar (Olmos, 2002). Em qualquer organização é fundamental ter clareza sobre as intenções e os objetivos institucionais. Nas escolas, as metas e as estratégias metodológicas a serem alcançadas são normalmente traçadas pelo conjunto de agentes que atuam na instituição, de forma consensuada.

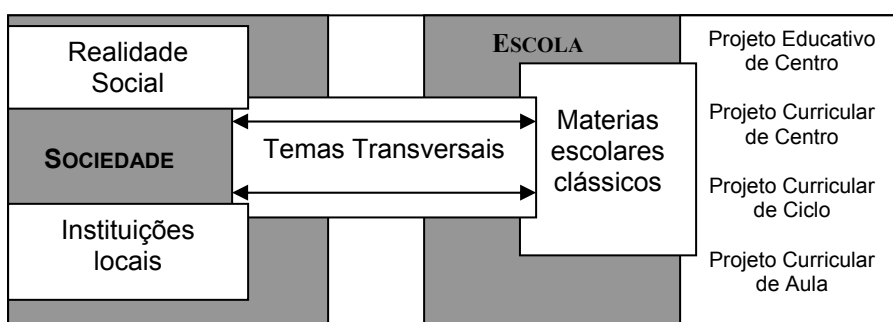
Nos três modelos abordados encontra-se a expressão “projeto” como elemento comum. Essa palavra tem como sinônimos os seguintes vocábulos: *concepção, ideação, formação de idéia, plano, idéia, desenho, diagrama*. Logo, poderíamos supor que se trata de procedimento inacabado e dinâmico, que necessita ser construído e que exige revisão, incorporação de novas idéias e ajustes permanentes, isto é, mais do que um produto, trata-se de um processo. Além disso, em comum, esses projetos caracterizam-se por marcar as linhas organizativas da escola, edificadas no marco da ação coletiva do ponto de vista político, ideológico e pedagógico.

No contexto do sistema educativo espanhol *Projeto Educativo de Centro* é elaborado, aprovado e renovado com a participação de toda a comunidade escolar. De forma complementar ao PEC, deve constar o Regulamento de Regime Interno (RRI), a Programação Geral Anual (PGA), o Orçamento e a Memória do Centro Escolar. Assim, o PEC deverá partir das próprias necessidades dos centros, fixando objetivos e prioridades de atuação, estabelecendo critérios e estratégias de colaboração entre os distintos setores da comunidade educativa e os serviços sociais e educativos do município. Ademais, deverá levar em consideração a previsão e a apresentação das atividades escolares e extra-escolares do centro, assim como, em seu caso, os serviços complementares que oferece (Olmos, 2002).

Segundo Gutiérrez Pérez (1995), o PEC será uma ferramenta adequada para estruturar organizadamente um modelo de intervenção educativa sistemática e seqüenciada ao longo do tempo e dos distintos ciclos, em relação à implantação dos temas transversais. Desenhar um projeto educativo compartilhado pelo grupo de professores da escola suporá, além de uma estratégia de conexão e integração

curricular com o resto das instituições e organismos da comunidade local, um potencial avanço para a integração ou potencialização da temática ambiental na escola. Em relação à educação ambiental nos currículos escolares, é preciso passar “da retórica reformista à prática curricular que supõe elaborar os Projetos Educativos de Centro” (Meira Cartea, 1993: 23). No modelo apresentado na figura 3.4., além dos temas transversais, como elo entre a escola e a sociedade, outros tipos de planejamentos são considerados: Projeto Educativo de Centro; Projeto Curricular de Centro; Projeto Curricular de Ciclo e Projeto Curricular de Aula.

Figura 3.4. Transversalidade Escola-Sociedade



Fonte: Gutiérrez Pérez (1995: 176).

De acordo com Novo Villaverde (1998), em relação ao Projeto Educativo de Centro, a comunidade educativa, a partir da análise do contexto e de suas próprias finalidades e características, deve fixar os objetivos educativos prioritários que guiem e orientem as decisões e responsabilidades de seus membros e as formas organizativas mais eficazes para levá-los à prática.

A elaboração do *Plano Curricular de Centro* compete apenas aos profissionais de educação, isto é, aos professores, supervisores escolares, orientadores e administradores escolares. É o documento base para a definição dos conteúdos e das metodologias de ensino a serem empregadas, escolha do material didático a ser utilizado, distribuição das turmas de alunos, etc. Esse documento é bastante complexo. Por isso, não é realizado somente durante um ano letivo; vai sendo realizado com o passar dos anos, conferindo, aos centros escolares, uma verdadeira personalidade educativa. Teoricamente, se poderia dizer que o PCC deveria responder progressivamente às seguintes perguntas: O que ensinar? Como ensinar? Que, quando e como avaliar? Que soluções damos à diversidade presente entre os alunos? Como tratamos as tutorias e a orientação educacional? (Olmos, 2002). Em relação ao Projeto Curricular de Centro, Novo Villaverde (1998), em sua

análise sobre a inserção da educação ambiental nos currículos escolares, refere que o docente deve estabelecer seus próprios acordos para levar a cabo o processo de ensino-aprendizagem de forma coerente.

3.3. CARACTERÍSTICAS SOCIOAMBIENTAIS ESPECÍFICAS: O RIO GRANDE DO SUL E A GALIZA

Nesta parte da investigação busca-se descrever as características socioambientais particulares destas duas regiões político-geográficas: Rio Grande do Sul (Brasil) e Galiza (Espanha). A finalidade é contextualizar a origem cultural das professoras que participaram desta investigação, acrescentando novas referências à compreensão das circunstâncias em que elas estão inseridas e que condicionam, conforme já foi comentado, seu processo de decisão pedagógica. Assim, apresentam-se as particularidades idiossincrásicas nas quais se projetam historicamente os modos de ser e estar das pessoas que vivem nos dois espaços territoriais, a fim de identificar as variáveis locais.

3.3.1. RIO GRANDE DO SUL: O EXTREMO SUL BRASILEIRO

O Rio Grande do Sul é o Estado mais meridional do Brasil. Suas fronteiras com o Uruguai e Argentina, proporcionam uma localização privilegiada entre os países que compõem a parte sul da América Latina. A região possui cerca de 282 000 km², com uma população estimada de 10,2 milhões de pessoas, descendentes de índios, portugueses, espanhóis (primeiro grupo de imigrantes colonizadores); e de italianos, alemães, austríacos, libaneses e asiáticos, que chegaram no século XIX. A capital do Estado é Porto Alegre, cidade reconhecida por sua administração participativa e pela realização dos Fóruns Sociais Mundiais. Em torno da cidade, existem cinco universidades, considerando toda a região metropolitana. Este quadro dá à região um grande destaque no campo científico brasileiro. Dessas instituições³⁰, destacam-se: UFRGS, PUCRS, UNISINOS, ULBRA e FEEVALE.

³⁰ Siglas: UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; PUCRS – Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul; UNISINOS – Universidade do Vale dos Sinos; ULBRA – Universidade Luterana do Brasil; FEEVALE – Centro Universitário FEEVALE.

Com a independência do Brasil, em 1822, e com a chegada da família imperial, da qual fazia parte a imperatriz Leopoldina, de origem alemã, o Brasil tratou de ocupar a região ao redor da capital Porto Alegre com colonos alemães. Fundaram povoações que, atualmente, constituem cidades como São Leopoldo, Novo Hamburgo, Lajeado, Estrela, Santa Cruz do Sul e muitas outras, de modo geral situadas em vales e planícies ao "pé da serra gaúcha", que constitui uma porção da extensa serra geral, abrangendo boa parte da costa leste do país.

Nas disputas pela terra, índios e bandeirantes armaram-se e travaram inúmeras batalhas. Interessados em converter e civilizar os índios, os jesuítas espanhóis agregaram diversas tribos indígenas e criaram sete povoados, chamados Sete Povos das Missões, à oeste do Estado. Hoje, é um pólo de atração turística com ruínas tombadas pela Unesco como Patrimônio da Humanidade. Além dos conflitos entre índios e bandeirantes pela posse da terra, e entre espanhóis e portugueses pela soberania da bacia do Rio da Prata, outras lutas foram travadas na área hoje ocupada pelo Rio Grande do Sul.

O hábito do chimarrão, que é a erva mate tomada em cuias, o uso das botas e bombachas nos trajes típicos dos homens, a preparação do churrasco de fogo de chão e as expressões castelhanas incorporadas ao linguajar são alguns dos traços que caracterizam o gaúcho³¹, em especial, aquele que nasceu e cresceu nos pampas, os campos que formam uma das paisagens mais marcantes da região. Como esses campos, outras paisagens gaúchas também se desvendam aos olhos de quem cruza este Estado, porta de saída do País em direção ao Uruguai e à Argentina, os vizinhos do Sul. Entre elas, as praias, o Parque Nacional de Aparados da Serra, a região serrana e cidades como Pelotas, com seus exemplares de arquitetura *art nouveau* do século XIX e heranças como as estruturas de ferro trabalhado que se espalham pela cidade, deixadas no início do século pelos ingleses. O Rio Grande do Sul foi um dos últimos Estados a fazer parte do Brasil. O Tratado de Madri, acertado entre Espanha e Portugal, em 1750, cumpriu importante papel para a definição das suas fronteiras.

³¹ Expressão utilizada para as pessoas que nascem no estado do Rio Grande do Sul.

Mapa 3.1.

Localização do Rio Grande do Sul no mapa do Brasil



Fonte: Guianet (2006).

O Rio Grande do Sul apresenta um bom índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Segundo critérios da Organização das Nações Unidas, o IDH gaúcho é de 0,869, reflexo da menor mortalidade infantil do Brasil, das altas taxas de alfabetização (90,5%) e de excelentes condições de saneamento básico e saúde. O PIB do Rio Grande do Sul é o quarto maior do Brasil. Em 2004, cresceu 3,6%, chegando a R\$ 149,2 bilhões. O PIB per capita cresceu 2,4% no mesmo ano, passando a R\$ 14,0 mil.

Essa realidade associada às boas condições de estradas, telecomunicações e energia e aos programas oferecidos pelo Governo estadual tornam o Rio Grande do Sul um estado bastante atrativo em termos de investimentos nacionais e internacionais. O investimento privado foi de R\$ 14 bilhões e as vagas oferecidas aos trabalhadores gaúchos somaram 29,2 mil. Esse estado configura-se como o grande produtor e exportador de grãos do país. O estado gaúcho também conta com grande parte de sua economia baseada no setor industrial (40,6%), que cresceu 6,6% em 2004 com relação a 2003. Ainda, ressalta-se que o Rio Grande do Sul é o estado que

possui menor índice de analfabetismo, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a população mais longeva do Brasil, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS).

O estado encontra-se dividido em quatro grandes regiões:

1. Região metropolitana de Porto Alegre, voltada à produção de bens como calçados, petroquímica, componentes e montagem de carros e computadores, bem como serviços, principalmente na área da informática, da saúde, do turismo e da educação; abrange 40% da população do Estado e produz cerca de 50% do seu PIB; dentre as suas cidades mais representativas, citam-se, além de Porto Alegre: Canoas, Novo Hamburgo, Gravataí e São Leopoldo;
2. Região da Serra Gaúcha, voltada à produção de móveis, malhas, equipamentos de cozinha, uvas e vinhos, maçãs, ônibus e caminhões, bem como serviços, principalmente o turismo; abrange cerca de 15% da sua população e 25% do seu PIB; dentre as suas cidades mais representativas e conhecidas, citam-se: Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Farroupilha, Flores da Cunha, Gramado e Canela;
3. Região do "Noroeste Colonial", voltada à produção de milho, soja, leite, frutas e outros produtos coloniais, bem como industriais (principalmente equipamentos agrícolas); detém cerca de 20% da população do Estado e 10% do seu PIB; dentre suas cidades mais representativas e conhecidas, citam-se Passo Fundo, Carazinho, Cruz Alta, Erechim, Ijuí, Panambi, Santo Ângelo, Santa Rosa, Três Passos e Horizontina;
4. Região da campanha (também denominada "metade sul do Estado"), mais voltada à pecuária extensiva e produção de arroz em larga escala; detém cerca de 25% da população do Estado e 15% do seu PIB; dentre as suas cidades mais conhecidas e representativas, citam-se: Pelotas, Rio Grande, Santa Maria, Bagé, São Gabriel, Alegrete, Uruguaiana e Santana do Livramento.

Vale ressaltar que o município de Rio Grande é o local onde moram e estão localizadas as escolas onde atuam as professoras entrevistadas nesta investigação. Este município situa-se na ponta leste do estado, na desembocadura da Lagoa dos Patos (maior lagoa doce do mundo, cujo conjunto forma mais de 13 mil km² de

extensão). Rio Grande foi fundada por portugueses em 1737, que visavam constituir um ponto de ligação, de defesa e de apoio ao povoado de Colônia do Sacramento, que atualmente constitui a cidade de Colônia, no Uruguai, localizada a 60 km à oeste da capital Montevidéu. Ao noroeste dali, não muito distante, fica Pelotas, que na época áurea das "charqueadas"³² (no final do século XIX), chegou a rivalizar em riqueza com a capital, Porto Alegre.

Reserva Ecológica do Taim

As escolas onde atuam as professoras brasileiras, que participaram deste estudo, apresentam uma situação bastante particular, pois estão localizadas no entorno de uma área de proteção ambiental, fazendo parte da chamada região do Taim, ou seja, são escolas que atendem a uma população que vive no entorno de uma das maiores reservas ecológicas do país. A infra-estrutura básica conta com uma subestação de energia elétrica, quatro escolas de Ensino Fundamental, dois postos médicos, um posto da Brigada militar, a sede do IBAMA³³ na Estação Ecológica do Taim e um posto de fiscalização municipal do ICMS³⁴.

A população do Taim concentra-se ao longo da BR-471, em povoados como a Vila do Taim, e nas grandes propriedades conhecidas como granjas. No interior da região, a densidade demográfica é pequena, concentrada em pequenas e médias propriedades rurais e acampamentos de pescadores. A atividade econômica básica das grandes propriedades é a agricultura, associada à criação de bovinos, eqüinos e ovinos. A pequena propriedade sobrevive da pecuária extensiva de corte. Além da agricultura e da pecuária, o reflorestamento, a atividade madeireira e a pesca são outras atividades econômicas da região. A caça, embora ilegal, serve como complemento de renda para uma parcela da população, sendo destinada à alimentação e ao comércio da carne da capivara³⁵ e de aves, além da exploração da pele do ratão do banhado³⁶.

A população concentrada na Vila do Taim é composta basicamente por pescadores, com um histórico progresso de intensa atividade de caça, tanto para o sustento como para comercialização. Por isso, a população da vila foi extremamente afetada com a implantação da Reserva e a intensificação da atividade fiscalizadora do Poder Público, vendo sua qualidade de vida despencar a índices precários. Poucos

³² Indústria de corte de carnes e derivados.

³³ Instituto Brasileiro de Meio Ambiente.

³⁴ Imposto sobre circulação de mercadorias, bens e serviços.

³⁵ Animal roedor de médio porte, típico da região do Taim.

³⁶ Animal roedor de pequeno porte, típico da região do Taim.

pescadores ainda tiram sustento da lagoa Mirim. A vila agora abriga, em sua maioria, funcionários das granjas vizinhas.

Situada no Estado do Rio Grande do Sul, compreendendo partes dos municípios de Santa Vitória do Palmar e Rio Grande, entre a Lagoa Mirim e o Oceano Atlântico, próximo do Arroio Chuí, na fronteira do Uruguai, encontramos a Estação Ecológica do Taim, com uma área de 32.038 ha. Um dos principais motivos que levaram à criação da Estação Ecológica do Taim em 21 de julho de 1986, pelo decreto nº 92.963, foi o fato dessa área ser um dos locais por onde passam várias espécies de animais migratórios vindos da Patagônia.

A Reserva Ecológica do Taim é considerada como o pantanal gaúcho, por suas características ecossistêmicas: mais de 230 espécies de aves migratórias utilizam esse espaço úmido em suas rotas, principalmente entre os meses de setembro e fevereiro (Rodrigues, 1999). Entre essas aves poder-se-ia destacar o cisne-de-pescoço-preto, quase extinto, gaviões, corujas e outros animais como o jacaré-de-papo-amarelo, gambás, capivaras e cerca de 50 espécies de peixes. A simples utilização da estação como área de descanso, de crescimento ou nidificação torna-a ainda mais importante, pois, para as espécies migratórias, a destruição de uma área na rota de migração pode colocá-las em risco de extinção.

Na parte norte da estação há uma pequena floresta com área de 10 ha, que constitui uma verdadeira preciosidade ecológica. As árvores dominantes são a figueira nativa (*Ficus organensis*) e a corticeira (*Erythrina* sp) das quais pendem barbas-de-velho que causam efeito decorativo. Nas árvores, há também lindas orquídeas, sendo a principal a *Cattleya Intermédia*. No banhado, que constitui a maior parte da Estação, domina o junco *Airpus Californicus*. Estão presentes, também, plantas que bóiam nas águas como o aguapé (*Eichornia Crasnpes*) e a *Pistia Stratiotes*, a erva-de-santa-luzia, além de gramíneas diversas. Dentre essas, foram sinaladas a *Paspalum* e a *Spartina* de porte elevado, que ocupam grandes áreas do banhado. Muitas delas oferecem refúgio para diversas espécies de aves e mamíferos.

A Estação Ecológica do Taim tem uma variadíssima fauna. O jacaré-de-papo-amarelo (*Caiman Atirostris*) está incluído nas listas nacionais e internacionais dos animais ameaçados de extinção. A principal ave é o cisne-de-pescoço-preto (*Cygnus Melancoryphus*), o único cisne verdadeiro do continente sul-americano e um dos mais bonitos do mundo, constituindo-se na grande estrela da avifauna do Taim. Entre os mamíferos estão presentes a nutria ou ratão-do-banhado (*Myocastor Coypus*) que sofreu uma perseguição intensa devido ao valor da sua pele, o tuco-tuco (*Atenomys Flamarioni*), a capivara (*Hydrochoereus Hydrochoereus*). O cervo-do-

pantanal (*Blastocerus Dichotomus*) foi encontrado no Taim, porém, no início do século, foi extinto devido a ações predatórias do homem.

Segundo Rodrigues (1999), por ser o banhado um dos últimos remanescentes desse tipo de ecossistemas, a Estação Ecológica do Taim tem valor especial para estudos ecológicos. A Estação conta com toda uma infra-estrutura para o desenvolvimento de pesquisas. Não é permitida a visitação pública com o objetivo de lazer, porém para atividades de educação ambiental é estimulada e/ou promovida. A flora e a fauna tornam o Banhado do Taim uma das relíquias ecológicas brasileiras, considerando o valor científico, medicinal e econômico das espécies. Entretanto, a reserva corre o risco de desaparecer com a degradação do seu *habitat*, antes mesmo que tenhamos conhecimento de muitas de suas funções na natureza.

3.3.2. GALIZA: O NOROESTE ESPANHOL

A comunidade autônoma da Galiza é a parte mais a noroeste do estado espanhol, delimitada pelo Oceano Atlântico à oeste e à norte, pelo mar Cantábrico. Ao leste pelas regiões de Astúrias e Castilha-León e por Portugal ao sul. A região possui 29.575 Km², com uma população estimada em 2.762.198 pessoas (Xunta de Galiza, 2006). O Governo da região, a Xunta de Galiza, tem sede na cidade de Santiago de Compostela, capital Comunidade autonómica. A região possui três grandes universidades: Universidade de Corunha, Universidade de Vigo e a maior dentre elas, a Universidade de Santiago de Compostela, fundada a mais de 500 anos, que funciona com um campus na cidade de Lugo e outro na cidade de Santiago de Compostela.

Durante séculos, o idioma castelhano foi imposto como idioma pelo Reino de Espanha. Desde o final da ditadura franquista, com a imposição do modelo autonômico, o idioma galego passou a ser o idioma co-oficial. Há uma emissora de rádio e outra de TV pública, que transmitem toda sua programação em galego, assim como um jornal e um semanário, ambos de empresas privadas. O galego é o idioma majoritário e co-oficial da região. Todavia, existem diversas políticas de fomento e de estímulo à manutenção de seu uso.

A Galiza está dividida em quatro províncias e trezentos e quinze camaras. O parlamento autonômico possui 75 deputados, elegidos a cada quatro anos. A composição política atual do governo da Galiza (eleições de 19 de junho de 2005) é

de 37 deputados/as conservadores do Partido Popular (PP), 25 deputados/as social-democratas do Partido Socialista Obreiro Espanhol (PSOE) e 13 deputados/as nacionalistas de esquerda do Bloque Nacionalista Galego (BNG).

Mapa 3.2. Localização da Galiza no mapa da Espanha



Fonte: Mirador (2005).

Segundo Gradaílle Pernas (2003), a evolução demográfica que apresenta a Galiza nos últimos anos é bastante flutuante. Isso se deve aos processos migratórios que tiveram uma especial incidência, desde o começo do século, afetando ainda hoje a Galiza, mesmo que com menos intensidade do que em anos anteriores. Os traços demográficos, assim, refletem a diminuição populacional sobre esta região em comparação a outras regiões da Espanha, pois enquanto residiam na Galiza cerca de 10% da população espanhola no ano de 1990, oito anos depois, esta porcentagem baixou para 6,8%, conforme os dados do IGE (1998).

A economia tradicional galega centra-se na pecuária, na agricultura e na pesca. Na área industrial, a Galiza conta com empresas destacadas no setor de produtos químicos, na indústria têxtil e na automação. O setor terciário também se

destaca, principalmente na economia baseada no lazer e no turismo. Nos últimos anos, a sua economia tem experimentado grandes transformações, sobretudo na segunda metade do século XX, o que permite uma equiparação desta autonomia, ao perfil médio da economia espanhola. É importante destacar que os custos dos trabalhadores na Galiza é 21% mais baixo que a média espanhola, que já é, em média, 62% menor que a média alemã e uns 43% mais baixo que a média francesa.

A incorporação da mulher ao mercado de trabalho é outro dado bastante representativo, principalmente se considerarmos os dados dos setores de alimentação e educação, em que a presença das mulheres supera os 54%. Todavia, Gradaílle Pernas (2003) destaca que a taxa de diferença entre a atividade feminina e a masculina poderia estar relacionada ao fato de muitas mulheres figurarem como “ajudas familiares”, “amas de casa” ou dedicadas aos “seus trabalhos”, sem que sejam consideradas como trabalhadoras pelos dados estatísticos.

Por outro lado, considerando o objeto des estudo desta investigação, também é relevante aprofundar alguns aspectos socioambientais desta Comunidade Autônoma. Na Galiza, existem diversos problemas ambientais específicos, integrando-se no contexto global da problemática. Segundo a *Estratégia Galega de Educação Ambiental* (2000), poder-se-iam destacar alguns mais relevantes:

- Emissões contaminantes à atmosfera: as emissões domésticas que procedem dos sistemas de calefação e as relacionadas aos meios de transporte são inferiores às produzidas nas regiões próximas mais desenvolvidas. Entretanto, é preocupante a sua tendência crescente. Por uma lado, as elevadas emissões de umas poucas indústrias bastante conhecidas, além de serem muito contaminantes em termos absolutos, produzem um grande impacto na opinião pública.
- Incêndios florestais: a produção florestal é, hoje em dia, a primeira indústria galega associada à exploração de recursos naturais, estando acima da pesca e da agricultura. Os incêndios florestais são o principal problema ambiental na Galiza e o seu impacto na opinião pública é enorme. A complexa relação entre os incêndios e as dificuldades de gestão racional dos campos e florestas constituem um âmbito de especial interesse para a educação ambiental na Galiza.
- Degradação de espaços naturais de grande valor ecológico: na Galiza, existem poucos espaços naturais que ainda não sofreram a ação humana. Todavia, essa ação tem sido muito extensa e pouco intensa.

- Empobrecimento da fauna e da flora nativa: numerosas espécies, subespécies e povoações encontram-se ameaçadas de extinção em maior ou menor medida, como resultado da fragmentação ou da destruição de seus habitats naturais, da introdução de espécies alheias ao ambiente natural, etc.
- O destino nos resíduos urbanos: a progressiva urbanização da povoação galega, assim como a adoção paulatina das pautas de consumo mais típicas das sociedades dos países desenvolvidos leva consigo o vertiginoso aumento de resíduos sólidos urbanos. Hoje em dia, a gestão dos resíduos na Galiza constitui o centro de uma polémica pela aplicação de distintos sistemas de gestão.
- O destino dos resíduos industriais: da mesma forma que ocorre no caso anterior, esses resíduos constituem um problema moderno, decorrente da progressiva industrialização da Galiza, estando relacionado com episódios pontuais de contaminação por atividades industriais.
- Impactos ambientais decorrentes das explorações minerais: constituem-se em um problema pelo alto impacto, mas é restringido às áreas próximas as explorações.
- Contaminação do solo: representa um problema muito específico de certos lugares. Todavia, esses espaços merecem uma atenção especial.
- Contaminação das águas: durante as últimas décadas, produziu-se uma diminuição da qualidade das águas continentais e marinhas, de forma mais intensa, em determinadas zonas, principalmente em consequência dos dejetos urbanos e industriais.
- Degradação da paisagem: um dos maiores atrativos da Galiza é a sua qualidade e diversidade paisagística. Todavia, com a modernização da arquitetura, muitos elementos novos foram introduzidos na paisagem, prejudicando a harmonia da cultura tradicional.
- Contaminação auditiva: a principal fonte de ruído é o tráfego por estrada. Outras causas importantes de contaminação acústica em certas zonas são os locais de diversão noturna e as atividades industriais. Uma parte

considerável da população de vilas e cidades está exposta a níveis de risco prejudiciais para a saúde.

Ademais dos temas que foram abordados pelo grupo de expertos responsáveis pela elaboração da *Estratégia Galega de educação ambiental* (2000), valeria abordar um episódio pontual que alterou de forma bastante significativa o contexto socioambiental galego, ou seja, trata-se de abordar as peculiaridades e conseqüências provocadas pelo naufrágio do navio Prestige nas costas atlânticas da Galiza, em novembro do ano de 2002. Um fato que, tem um papel importante na atitude docente das duas professoras galegas de Educação Infantil que se consideraram como casos deste estudo.

O Naufrágio do Navio Prestige

Depois de passar uma semana navegando no mar das costas galegas, o navio Prestige, devido a avarias em seu casco, naufragou no dia 19 de novembro de 2002. Em conseqüência do naufrágio, toda a carga, que era levada nos porões da embarcação, foi liberada no mar. Essa carga, de teor altamente tóxico e grande quantidade (50 000 toneladas de óleo), contaminou as praias desde os limites de Portugal, até as costas francesas no Golfo de Viscaya. O produto foi chegando em sucessivas marés, à medida que o mar ia trazendo. A costa galega foi a mais afetada, recebendo em torno de 30 ou 40 mil toneladas de óleo.

Esse episódio causou grande impacto pela dimensão dos danos ambientais provocados. Por outro lado, provocou uma importante reação da sociedade galega frente a necessidade de buscar responsabilizações e medidas que pudessem diminuir os danos já provocados pelo acidente e prevenir futuros acidentes desta natureza. Essa indignação coletiva também foi determinada pela “tentativa de manipulação e ocultamento das informações por parte das instituições e autoridades públicas, cuja missão e obrigação é, supostamente, garantir certo grau de proteção” (Meira Cartea, 2005c: 273). Assim, essa experiência social constituiu-se em um sucesso emocional bastante impactante, já que, tradicionalmente, a população galega desenvolveu grande parte de sua economia com base nas atividades relacionadas com o mar, nomeadamente a pesca, cultivo de marisco, aquicultura, turismo, etc.

A raiz deste acontecimento, Cartea Meira (2005c) descreve as chaves sócio-culturais que permitem entender melhor a ativação da resposta social:

- A chave identitária: dado ao peso da singularidade da Galiza, uma nação integrada no Estado espanhol, com língua e cultura próprias, e também pelo papel simbólico e cultural que jogou e joga o mar na construção histórica e permanente desta identidade.
- A chave ambientalista: uma das hipóteses com a qual trabalhamos é que o “terço” da sociedade galega mobilizada de uma maneira mais ativa se nutre principalmente das que poderíamos denominar as gerações da educação ambiental. São aquelas gerações que se socializaram e escolarizaram nos últimos trinta anos, com acesso a uma educação (formal, não-formal e informal) na qual as questões ambientais adquiriram uma presença crescente até formar parte da cultura comum. São gerações com certa consciência ambiental, que se ativa por causa de um acidente crítico e próximo.
- A chave socioeconômica: não é por casualidade que nas Rias Baixas, no sul da Galiza, concentra-se a resposta social mais crítica e dinâmica da catástrofe e sua gestão, e tampouco o é que na Costa da Morte a reação da cidadania fosse menor. No primeiro caso, trata-se da zona da Galiza mais dinâmica economicamente e melhor articulada desde o ponto de vista social, com um tecido produtivo de empresários autônomos, pequenas e medianas empresas e coletivos de trabalhadores que vivem do mar; um conglomerado de setores produtivos e agentes sociais que tinham muito a perder. O segundo caso trata-se de uma das áreas mais deprimidas do território galego: com uma demografia em recessão, emigrações, debilidades econômicas, etc. De fato, os moradores da Costa da Morte tinham pouco a perder, o que fez com que as comunidades afetadas se convertem em pontos mais vulneráveis para as estratégias governamentais de amortização do impacto social e político das marés negras.
- A chave solidária: faltam palavras para expressar o agradecimento às milhares de pessoas que acudiram desde outras partes do Estado espanhol e desde o estrangeiro, para ajudar a tirar, literalmente com as mãos, o óleo que chegava às costas da Galiza. Mas também vale ressaltar que dois terços dos voluntários eram galegos.
- A chave política: muitas pessoas descobriram-se como cidadão ou cidadã, diante da catástrofe. (...). Esse processo de descobrimento e

apropriação da realidade contribuiu, como antítese, para o papel indigno das administrações.

Diante desse cenário dramático, de indefesa, indignação social e grande impacto emocional dentre o povo galego, criou-se uma rede social ampla, na qual os indivíduos saltavam de um campo social a outro, de um coletivo mobilizado a outro, de um papel social a outro, de forma intercambiável (Meira Cartea, 2005c). A essas redes somaram-se muitos professores, incluindo as professoras que foram entrevistadas nesta investigação, aportando um grande contributo na constituição de uma visão crítica e alternativa ao quadro que se apresentava. Elas e muitos outros docentes buscaram, em suas velhas e novas práticas, elementos metodológicos e estratégicos que pudessem ofertar uma resposta adequada ao anseio social. Conforme relata Meira Cartea (2005b), muitos professores começaram a assumir o papel de intelectuais críticos e ativistas sociais. Todavia, a partir das decisões tomadas pelo estado, das circunstâncias contextuais e do conjunto de subjetividades de cada um, ainda é preciso que tudo isso seja desvendado, a fim de que se possa, a partir de experiências como esta, construir novas alternativas no campo educativo-ambiental.

Assim, percorrida a literatura que fundamenta o referencial teórico e contextual desta investigação, busca-se a partir daqui, definir e justificar as opções metodológicas que possibilitaram a aproximação ao campo empírico e permitiram a coleta de dados suficiente para alcançar os objetivos pretendidos.

PARTE II

**REFERENCIAL
METODOLÓGICO**

CAPÍTULO 4

Síntesis en Español

El Camino metodológico de la investigación

La propuesta metodológica de esta investigación focaliza sus intereses en las trayectorias vitales de cuatro profesoras de Educación Infantil, considerando la forma en que construyen sus saberes y la repercusión social de su trabajo, con relación a la Educación Ambiental. La complejidad de la realidad abordada ha exigido la utilización de una determinada perspectiva científica para la aproximación empírica y para aclarar las cuestiones planteadas con relación a la praxis de la Educación Ambiental en el ámbito escolar. El enfoque metodológico de este trabajo ha sido esencialmente cualitativo, utilizando para los fines propuestos las siguientes técnicas: la entrevista en profundidad y la observación de actividades escolares. En este apartado, además de justificarse la opción por la metodología cualitativa y sus implicaciones, se busca fundamentar los siguientes puntos estructurales: el uso de las historias de vida, las técnicas utilizadas para recolección y análisis de datos, los criterios de selección de los escenarios y de la muestra de la investigación, la temporalización del trabajo y el uso de un programa informático para apoyar el tratamiento y la organización de la información obtenida.

O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO: NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS OBSERVADAS

O *campo científico* poderia ser entendido como um “universo social *como os demais*, no qual se trata, como em todas as partes, de questões de poder, de capital, de relações de força, de lutas para conservar ou transformar essas relações de força, de estratégias de conservação ou de subversão, etc.” (Bourdieu, 1997: 89). Um processo investigativo exige que os pesquisadores tomem decisões e estabeleçam seus posicionamentos considerando as regras deste campo, como forma de inserir-se e nele atuar. Diante disso, neste capítulo se pretende tratar do caminho científico-metodológico e das circunstâncias em que se edificaram os resultados desta investigação, tendo a certeza de que este não foi um processo asséptico em busca de um “realismo ingênuo” presente no bojo do ideário positivista (Vallés, 1997: 56), mas sim, tratou-se de um processo que exigia diversas escolhas que por si, denotavam os posicionamentos estabelecidos pela investigadora.

Investigar a ação dos professores, além de denotar uma opção *ideológica* que exige dimensionar a responsabilidade investigativa, também constitui-se numa responsabilidade social, já que o que um professor ensina não constitui um problema de caráter somente cognitivo ou mesmo epistemológico, trata-se sim, de um problema social, tendo em vista que a prática educativa pressupõe um posicionamento político e ideológico e que os saberes docentes são socialmente construídos, negociados e articulados com diversos grupos, conforme apontam as abordagens de Becker (1993); Kincheloe (1997); Zabala (1998) e Tardif (2002).

Tendo em conta estes argumentos, esta pesquisa, que objetiva compreender a práxis de quatro professoras de Educação Infantil em relação à educação ambiental, se situa “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar sua natureza social e individual como um todo” (Tardif, 2002: 16). A complexidade desta tarefa exigiu o envolvimento de diversas áreas de conhecimento, pois a realidade do contexto de vida das docentes e sua relação com a temática ambiental configuram-se num jogo de forças e de poder, “onde os professores

legitimam certas crenças, enquanto deslegitimam outras” (Kincheloe, 1997: 49). Por inserir-se no emaranhado campo educativo-ambiental, este estudo exigiu um suporte teórico amplo e atualizado, tanto no que se refere ao campo educativo-ambiental, como em relação ao campo dos estudos sobre a formação e ação dos docentes, já que estes são os fundamentos básicos que sustentam as argumentações desta tese, conforme se apresentou no capítulo anterior.

Neste espaço complexo e diverso, se busca relacionar a perspectiva subjetiva presente nos relatos das professoras com seus cenários sócio-históricos, procurando diminuir o desequilíbrio entre os componentes objetivos e subjetivos do processo (Meira Cartea, 1992), sem deixar de considerar a multiplicidade de caminhos existentes e que se vão definindo na medida em que a investigação toma mais contornos. Com a necessidade de decidir e estabelecer as bases que atribuem singularidade a esta investigação se buscou, a partir das características do objeto de estudo, fazer caminho caminhando, ou seja, permitir que o nexu investigativo incorporasse as necessidades da ação, sem estar atrelado a uma única possibilidade de perceber e interpretar a realidade. Com isso, de forma coletiva e partilhada, criaram-se condições para que o processo se complexificasse e apontasse novas dimensões sobre a realidade estudada.

A percepção do *mundo social* é “produto de uma dupla estruturação” (Bourdieu, 1987: 136), entre a objetividade e a subjetividade, que trata da realidade (re)construída pelos sujeitos. Esta relação se expressa através de relatos das professoras que participaram desta investigação, pois estes não são somente uma versão da verdade, do real, do vivido e do subjetivado, senão que uma mesma mescla todos estes elementos interpretados pelos sujeitos. Entretanto, na “busca da verossimilhança nos auto-relatos e criação deliberada da narrativa literária, há mais continuidade do que supõe uma nítida demarcação dos territórios do real e do ficcional” (Carvalho, 2002a: 23), por isso, esta investigação, de corte qualitativo-biográfico, exigiu a compreensão profunda da realidade dialética em que se inseriam as histórias de vida, considerando todas as complexificações que advém do contexto e das circunstâncias de vida.

O desenvolvimento de uma pesquisa pressupõe uma relação entre método e conteúdo, numa constante rigorosidade³⁶ entre o formal e a fundamentação teórica que sustenta o estudo. Este rigor não significa assumir uma tendência positivista, entendida como fragmentária e com ênfase em processos de absolutização da verdade ou em conformidade com “as imposições da epistemologia do positivismo”

36 Rigor científico: refere-se à “credibilidade (validade interna), transferência (validade externa), consistência (aplicabilidade) e confirmabilidade (fiabilidade externa)” (Pérez Serrano, 1994: 89).

(Bourdieu, 1987: 49), ao contrário, se considera que o rigor permite dar credibilidade a diversos aspectos do fenómeno que somente poderiam ser visíveis, através do cumprimento de determinadas normas do campo científico.

Os aportes das Ciências Sociais, os estudos e a análise das experiências investigativas de outros pesquisadores, além da própria experiência da investigadora em diferentes comunidades científicas³⁷, serviram de base para as decisões no que se refere à estrutura metodológica desta tese, já que se buscou concretizar uma metodologia capaz de conduzir a clarificação das questões de pesquisa em coerência com o objeto e os objetivos da investigação. Desta forma, se entende que “*método e metodologia* não são conceitos fixos e determinados, senão que mais bem escapam ao controle da própria investigação” (Val *et alii*, 2004: 109), o que leva a assumir que a escolha de uma determinada prática de pesquisa, diz respeito ao modo como cada um está subjetivado e como se posiciona no jogo de saberes e de poder (Corazza, 2002).

A metodologia não se constitui somente em um método ou em um conjunto de métodos, bem como na sumária descrição destes. Não existe um caminho único e absoluto de efetivar um processo investigativo, mas sim alguns princípios norteadores, “que nos guiam em relação à forma de fazer uma boa investigação em qualquer campo do conhecimento (ciência) e que nos ajudam a decidir se aceitamos ou rejeitamos certas afirmações/hipóteses como parte de um corpo ordenado de conhecimentos” (Val *et alii*, 2004: 115). Desta forma e considerando a constituição da identidade desta investigação, se enfatiza o **caráter processual** do objeto de estudo e, se justifica as opções metodológicas também em função do interesse em cumprir com os objetivos propostos.

Diante deste quadro introdutório, o presente capítulo se organiza com a intenção de promover uma descrição detalhada de todas as opções e procedimentos metodológicos adotados, através do aprofundamento e da atualização de estudos sobre metodologia científica, avaliando potencialidades e limitações. Para isso, optou-se por realizar uma comparação entre os paradigmas qualitativos e quantitativos como antecedente da opção pela metodologia qualitativa, justificada por diversos aspectos. Ainda nesta parte da tese, se descrevem as motivações que levaram a seleção dos cenários e dos sujeitos participantes, o uso de determinadas técnicas de coleta de dados e a forma adotada para o tratamento dos dados. Os processos de aplicação das técnicas de pesquisa vividos em cada um dos casos estudados também

³⁷ Esta afirmativa se refere as outras comunidades científicas que, de forma direta ou indireta contribuíram na estruturação desta pesquisa e das quais se teve a oportunidade de trabalhar diretamente. Dentre elas, cito os estudos realizados no Brasil, Espanha, Canadá e Portugal.

foram detalhados, bem como se explica o uso do programa informático AQUAD, como uma alternativa que permitiu maior precisão, agilidade e controle dos dados.

4. O ENFOQUE QUALITATIVO COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

A relação entre a possibilidade de realizar uma pesquisa com base na *quantificação* e o processo que se efetiva com base na *análise qualitativa* representa um dilema a que se enfrentam muitos pesquisadores. Parece consenso a autonomia que os dois métodos possuem em seus modos de ler a realidade e na aplicação de suas técnicas, todavia, “mais que apenas diferenças entre estratégias de pesquisa e procedimentos de coleta de dados. Esses enfoques representam, fundamentalmente, diferentes referências epistemológicas para teorizar a natureza do conhecimento, a realidade social e os procedimentos para se compreender esses fenômenos” (Filstead, 1979: 45). Trata-se de uma questão de *paradigmas*, de *pressupostos metodológicos* ou de uma *opção pela forma de recolha de dados*, uma vez que, existem várias vertentes que permitem pensar a partir de diferentes pontos de vista.

É o próprio objeto de pesquisa em relação a outros elementos que compõem o quadro investigativo que define, em função de suas características, o uso do método apropriado. Esta relação com o objeto ocorre de distintas formas. Neste sentido, tomando como referência dois métodos *empíricos*, se poderia apontar que “em um, o qualitativo, se trata de estabelecer *identidades e diferenças* e a linguagem é o elemento constitutivo do objeto, enquanto que no outro, o quantitativo, se *contém unidades* e não se faz questão da linguagem, porém ambos os casos são necessários à observação do objeto como processo de produção de dados” (Beltrán, 1993: 40).

No caso desta investigação, o objeto de estudo possui duas características relevantes que justificam a decisão pela metodologia qualitativa: a primeira, que a práxis da docência constitui-se de **elementos processuais**, dotados de uma dinâmica própria; a segunda, refere-se à concepção que os próprios docentes têm de sua ação profissional, que não é somente uma, “mas, várias concepções que eles utilizam em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (Tardif, 2002: 65). A própria prática docente pode ser entendida como um processo de construção de conhecimentos, ou seja, de edificação dos saberes docentes, “de saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola” (*Idem*: 2002: 63). Estas singularidades do objeto de estudo exigem a interpretação de muitas variáveis que influem na formação do perfil profissional e na conseqüente ação dos professores, que seriam incompreensíveis em sua complexidade se reduzidas a uma mera estratégia de quantificação.

A pesquisa qualitativa, por interessar-se em compreender a conduta dos sujeitos a partir dos próprios pontos de vista dos mesmos, possibilita uma

aproximação à subjetividade interpretativa da realidade. Este processo *exploratório, expansionista, descritivo e indutivo*, com uma *perspectiva a partir de dentro* exige uma instrumentalização adequada para obtenção dos resultados pretendidos. Para isso, seria insuficiente considerar somente os aspectos subjetivos, estruturados em “esquemas de percepção” (Bourdieu, 1987: 136) como fundamento qualitativo, já que esse processo exige uma articulação equilibrada entre estruturas objetivas e subjetivas, a fim de evitar um relativismo extravagante.

Na abordagem qualitativa, os dados obtidos durante o trabalho de campo são considerados desde seu *processo de aquisição*, sem o desfavorecimento de elementos que poderiam ser desprezados em um tratamento quantitativo. Nesta abordagem, todos os detalhes do processo podem constituir-se em uma pista para o esclarecimento do objeto de estudo. Assim, nesta investigação se buscou registrar, além do material eminentemente *narrativo* obtido nas entrevistas ou *descritivo* elaborado ao longo das observações, tudo aquilo que poderia parecer trivial ou adjacente, como por exemplo: os gestos, o tom de voz, a reação dos alunos, a demora em responder determinadas questões ou as hesitações em expor alguns aspectos de sua vida pessoal ou do seu trabalho, como forma de enriquecimento e contextualização dos dados. Sendo assim, no quadro seguinte se apresenta um estudo comparativo entre as características das duas vertentes paradigmáticas que apontam dados que confirmam a decisão tomada por realizar um estudo de base qualitativa:

Quadro 4.1.

Esquema comparativo entre características dos paradigmas qualitativo e quantitativo

PARADIGMA QUALITATIVO	PARADIGMA QUANTITATIVO
Advoga o emprego dos métodos qualitativos.	Advoga o emprego dos métodos quantitativos.
Femenologismo e <i>verstehen</i> (compreensão) “interessado em <i>compreender</i> a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua”.	Positivismo lógico “procura as causas dos fenômenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjetivos dos indivíduos”.
Observação naturalista e sem controle.	Mediação rigorosa e controlada.
Subjetivismo.	Objetivismo.
Próximo dos dados; “perspectiva a partir de dentro”.	À margem dos dados; perspectiva “a partir de fora”.
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentado na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferência e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados “reais”, “ricos” e “profundos”.	Fiável: dados “sólidos” e repetíveis.
Não generalizável: estudos de casos isolados.	Generalizável: estudos de casos múltiplos.
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

Fonte: Cook e Reichardt (1986: 26).

Com base nas características paradigmáticas da abordagem qualitativa e nos fundamentos do campo da educação ambiental, se entende que a referida abordagem é a mais adequada para a obtenção de uma complexidade de dados que permitem o alcance dos objetivos propostos. Neste estudo, a compreensão dos fatos narrados está condicionada a interpretação dos sujeitos investigados e do esforço da investigadora em reinterpretá-los com o apoio da literatura e de suas próprias estruturas prévias³⁸. Nesta perspectiva, criam-se as condições investigativas favoráveis para que a subjetividade de todos os envolvidos se articule, criando e

³⁸ Compreendem-se por estruturas prévias da investigadora as experiências pessoais, científicas e profissionais vividas no contexto escolar atuando em diversas funções e instituições de ensino e pesquisa.

recriando uma determinada realidade com a intenção de compreendê-la.

Enquanto alguns estudos, como este que foi apresentado (quadro 4.1.), reforçam a idéia de diferenciar ou mesmo contrapor as características metodológicas qualitativa e quantitativa, outros estudos apontam para a conveniência de integrar e combinar as duas perspectivas (Erickson, 1985; Goetz; LeCompte, 1988). É importante salientar que este debate pode ser relativizado, pois as diferenças e semelhanças entre as duas perspectivas poderiam ser enfocadas de acordo com os interesses e pontos de vista que cada um adota. Desde a ótica qualitativa, esta controvérsia estimulou o aprofundamento de seus pressupostos conceituais e procedimentais, aportando um panorama cada vez mais definido sobre as duas versões e as distintas características das tipologias que emergem deste contexto.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994: 47-48), a investigação qualitativa possui cinco características fundamentais, no entanto, estes traços não se configuram da mesma forma em todas as investigações ou sua presença não se dá com a mesma eloquência em todas elas, pois se trata de uma questão de grau:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador como instrumento principal.
2. A narrativa é descritiva.
3. Os procedimentos qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Sem dúvida, a *interpretação que o investigador faz* sobre os dados constitui-se imperativa para os resultados da pesquisa, todavia, os dados que aportam os atores através de suas narrativas, constituem-se no nexos do processo, dando significação ao mesmo, conforme as características descritas por Bogdan e Biklen (1994). Assim, além dos registros gravados, fotografados ou manuscritos que resultam de um processo investigativo, existem outras vivências que também compõem este cenário. No caso desta investigação, existiram espaços de convívio com os familiares das professoras, com seus colegas de trabalho, com os pais dos alunos e até mesmo com amigos das entrevistadas. Ademais, ao longo da realização das entrevistas foi possível conhecer as casas onde vivem, seus locais de trabalho e suas formas de estabelecer relações com outras pessoas, constituindo-se uma

diversidade de referências empíricas informais, especialmente enriquecedoras aos resultados da investigação.

Em linhas gerais, a opção pela metodologia qualitativa se justifica pelo caráter dos saberes e das práticas que se pretende estudar, pois estes remetem as concepções, representações, valores e práticas individuais das docentes investigadas em torno à temática ambiental. De acordo com o objetivo desta investigação, qual pretende *analisar o processo de estruturação da práxis da educação ambiental no âmbito escolar, tendo como eixo de reflexão o olhar de quatro professoras sobre o mesmo*, se considera a pesquisa qualitativa como a mais coerente com as intenções de pesquisa, porquanto possibilita compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo e que motivam seu comportamento.

Assim, se partiu do pressuposto de que investigar as trajetórias de vida das docentes poderia oferecer chaves fundamentais para responder aos interrogantes desta pesquisa, sendo a adoção da perspectiva *qualitativa-biográfica (ou sócio-biográfica)* um traço metodológico e teórico capaz de refletir um importante aspecto identitário deste estudo. O enfoque qualitativo, fundamentado na análise de narrativas de histórias de vida, permite, por suas características, a realização de uma análise ampla e profunda, possibilitando a compreensão do pensamento e da ação dos sujeitos como produto e expressão de sua própria história em relação ao contexto ou aos contextos (escolar, cultural, social, etc.) em que transcorre suas vidas.

4.1. AMOSTRA INTENCIONAL E DEFINIÇÃO DOS CONTEXTOS

A análise qualitativa permite investigar os fatos, experiências, memórias, valores e influências que ao longo do percurso de vida dos sujeitos, de forma direta ou indireta, contribuem para a formação do saber docente e da prática decorrente do mesmo. No entanto, algumas restrições, como por exemplo, as limitações sobre o tamanho da amostra ou o número de pessoas entrevistadas para suprir a necessidade de informações que cumpram os objetivos da investigação, emergem deste contexto.

Neste estudo, do qual participam quatro professoras, algumas questões relacionadas à quantidade de sujeitos entrevistados poderiam surgir, por isso vale ressaltar que os critérios utilizados para a escolha dos mesmos foram a significatividade dos potenciais dados aportados e a possibilidade de analisar cada

história de vida em analogia ao processo de evolução da educação ambiental no contexto social, de forma profunda e singularizada. Diante disso, se reforça a despreensão manifesta de *criar generalizações*, pois um estudo fundamentado em uma metodologia qualitativa e com aplicação de técnicas como a História de Vida, prima pelo realce das particularidades de cada narrativa, dedicando um grande esforço a interpretação dos quantiosos dados obtidos através das entrevistas em profundidade.

Atribuir *significado* ao modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas é uma forma de focar a dinâmica interna das situações, fazendo visível o que frequentemente não é visível ao observador externo. Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente buscando compreender os sujeitos a partir da percepção daquilo “que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Bogdan; Biklen, 1994: 51). Assim, para esta investigação, em que se buscou compreender um aspecto específico da práxis docente, foram selecionadas quatro professoras seguindo alguns critérios que serão comentados a seguir. Estas escolhas foram feitas de forma intencional, partindo do pressuposto de que “o princípio da intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos, onde todas as unidades não são consideradas como equivalentes ou com igual relevância” (Thiollent, 1985: 62).

O número de professores que participaram desta investigação foi definido em função do número de variáveis que sugere o tema em estudo e a necessidade de aprofundamento das mesmas para resguardar sua significância. Além disso, se buscou avaliar o panorama das pesquisas que vem sendo realizadas com base nas narrativas de histórias de vida, pois existem estudos baseados em “uma única história de vida, em duas, em três, em quatro,... até cerca de 800” (Nóvoa, 1992: 23). Com base nisso, se efetivou uma revisão na literatura para analisar estudos que atendessem a dois critérios: (a) que no estudo se utilizasse as histórias de vida de professores como recurso metodológico; (b) que o tema estivesse relacionado ao contexto de formação e ação docente. Com isso, se pode perceber que estas investigações costumam realizar-se com um número muito variável de sujeitos, acordo com as condições em que se desenvolve a pesquisa e os objetivos pretendidos, conforme demonstra o quadro 4.2. Assim, contextualiza-se o cenário em que esta investigação também deverá inserir-se.

Quadro 4.2. Resumo de algumas pesquisas realizadas com uso de histórias de vida considerando o número de sujeitos da amostra

Autor:	Ano³⁹ e país:	Tema do estudo realizado:	Nº de docentes:
Moita, M.	1992 Portugal	A formação dos professores como processo pessoal e singular.	4
Goodson, I.; Cole, A.	1993 Inglaterra	A socialização e o desenvolvimento da identidade profissional.	7
Cavaco, M.	1995 Portugal	Este estudo busca compreender e associar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores	17
Salgueiro, A.	1998 Espanha	A forma como uma professora constrói seu saber docente a partir de seu trabalho diário e sua relação com os colegas.	1
Vieira, R.	2002 Portugal	A construção da identidade profissional.	4
Knowles, J.	2004 Inglaterra	Modelos de compreensão das biografias do professor em formação e em seus primeiros anos de docência.	5
Casey, K.	2004 Inglaterra	Abandono da profissão docente por parte de mulheres ativistas e progressistas.	33
Butt, R.; Raymond, D.; McCue, G.; Yamagishi, L.	2004 Inglaterra	Um estudo biográfico sobre o modo como pensam e atuam os professores e professoras e como estes chegam a pensar e atuar do modo que fazem.	2

Fonte: Elaboração própria.

³⁹ Considerou-se o ano de edição em que a pesquisa foi publicada.

Considerando este panorama diverso, buscou-se fundamentar de forma coerente os critérios que justificam nossas escolhas em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, bem como em relação ao contexto onde os mesmos estão inseridos. As docentes selecionadas trabalham em escolas públicas localizadas em zonas rurais⁴⁰. Três das referidas escolas caracterizam-se por serem multisseriadas⁴¹ e atendem alunos entre 3 e 6 anos de idade, ou seja, em nível de Educação Infantil. A quarta docente participante desenvolve suas atividades em uma escola que atende a todos os níveis do ensino primário e atua em uma turma de Educação Infantil, nível Jardim de Infância⁴². Estas instituições de ensino estão localizadas no sul do Brasil e no noroeste da Espanha, respectivamente no Estado do Rio Grande do Sul e na região autônoma da Galiza.

A opção por atuar em dois marcos sociais, geográficos e culturais diferentes, constitui-se em um critério inovador e importante. Sem embargo, esta investigação não se propõe a caracterizar-se por um estudo fundamentado em um processo comparativo, como se poderia supor de uma pesquisa realizada com sujeitos que vivem em dois países diferentes. Esta afirmativa se justifica pelo seguinte: *as docentes pesquisadas não constituem ou representam o coletivo de professores brasileiros ou espanhóis; este estudo não possui a intenção de comparar o sistema educativo dos dois países; e, como mais relevante, a singularidade das Histórias de Vida e os objetivos desta pesquisa, são incoerentes com uma abordagem comparativa*. Aclarada esta possível tendência interpretativa, se descrevem a seguir os critérios *éticos, culturais, pragmáticos e teóricos* que fundamentam, numa assumida mescla entre o pragmático e o científico, as decisões que determinam alguns traços desta investigação:

⁴⁰ De acordo com a legislação brasileira, nas Diretrizes Operacionais para a educação Básica do Campo (CNE/CEB nº1. 3/04/02), objetiva à valorização do campo, que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, dos caiçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento.

Na Espanha a LOGSE (Lei 1/1990 - B.O.E. de 4 de Outubro de 1990) o trabalho nas escolas de zona rural que trata da normatização do sistema de ensino nacional, se refere às escolas localizadas em zona rural da mesma forma que trata das escolas ordinárias. Segundo Tellado (2005), existe um vazio legal que relega a estas agrupações rurais a um tratamento comum como os colégios ordinários e o certo é que a realidade de um colégio rural agrupado é totalmente distinta ao resto dos colégios.

⁴¹ Escolas em que alunos de diferentes níveis de ensino compartilham o mesmo espaço físico e temporal sob orientação do mesmo professor.

⁴² O nível Jardim de Infância, na estrutura de ensino brasileira, atende a alunos entre 5 e 6 anos de idade.

- *Dimensão ética*: o projeto inicial apresentado para obtenção de bolsa de estudos que permitiu a realização dos estudos doutorais fundamentava-se na possibilidade de utilização de dados empíricos do contexto brasileiro e espanhol. Mesmo considerando as reformulações feitas ao longo do percurso de pesquisa, se considerou coerente manter uma coleta de dados híbrida entre os dois países, cumprindo com a proposta inicial de trabalho apresentada ao governo brasileiro.
- *Dimensão Cultural*: a condição da pesquisadora como cidadã brasileira e professora no Brasil, apresentou-se como elemento facilitador em relação à linguagem⁴³ e aos contatos com as professoras que atuam naquele país. Por outro lado, o fato de viver na Espanha para realização dos estudos de doutorado facilitou o contato com as professoras galegas e constituiu-se em uma possibilidade de integração cultural e profissional com outra comunidade docente.
- *Dimensão pragmática*: A escolha dos sujeitos que participaram da investigação foi feita basicamente por orientações de pessoas fonte⁴⁴, portanto, na Galiza o acesso a essas pessoas foi facilitado por terceiros que realizaram as apresentações pessoais e orientaram o acesso as escolas. No Brasil, pelo fato da pesquisadora ter atuado por 15 anos na rede pública de ensino, os contatos foram facilitados por ex-colegas de trabalho e funcionários da administração pública.
- *Dimensão teórica*: Conforme foi comentado em relação ao uso das histórias de vida, o contexto social no qual se desenvolvem as histórias de vida exerce influência na ação dos sujeitos. Portanto, um estudo que considera dois conjuntos de histórias de vida transcorridos em distintos países, poderia indicar em que grau de possível determinância os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos influem na dimensão biográfica dos sujeitos e em consequência, em sua prática profissional. Por outro lado, como as professoras estudadas atuam em dois continentes diferentes, esta investigação também poderia apontar indícios sobre o processo de evolução mundial da educação ambiental, a partir da

⁴³ Considera-se a linguagem em sentido amplo, pois além do idioma materno, partilhado entre pesquisadora e entrevistadas no caso brasileiro, considera-se as expressões utilizadas pela categoria profissional, os gestos, as expressões coloquiais e as referências a fatos, lugares e pessoas de conhecimento comum.

⁴⁴ Na Galiza, o Prof. Dr. Pablo Meira, diretor desta investigação e pessoa ativa e participante no cenário da educação ambiental espanhola e em especial galega, constituiu-se na "ponte" para aceder às professoras. No Brasil, além dos conhecimentos pessoais da pesquisadora, consultou-se o serviço de administração escolar da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município do Rio Grande para aceder a informações sobre os docentes e escolas que notadamente abordavam a educação ambiental em suas práticas educativas.

interpretação que as docentes fazem deste processo em diferentes países.

Justificada a opção pela definição de dois contextos distintos, se refina o processo de justificação das escolhas metodológicas buscando determinar os critérios que levaram a escolha de duas regiões específicas em diferentes continentes. O primeiro grupo de docentes, trabalha em uma Comunidade Autônoma⁴⁵ localizada no noroeste da Espanha, denominada Galiza. O segundo grupo exerce suas atividades no entorno de uma área de proteção ambiental classificada como Reserva Ecológica, localizada no extremo sul do Brasil, entre as cidades de Rio Grande e Santa Vitória do Palmar. Na primeira parte deste informe se ofereceu um maior detalhamento geográfico, social, educativo, cultural e ambiental dos dois contextos, portanto, no quadro seguinte se detalha os aspectos temáticos, educativos, ambientais e de acessibilidade que influenciaram a decisão sobre os cenários onde transcorreu esta investigação.

⁴⁵ Denominação oficial que recebem as regiões na organização legal do espaço geopolítico espanhol. É importante ressaltar que as Comunidades Autônomas, principalmente as “históricas” (País Basco, Catalunha e Galiza) possuem competências plenas em muitas áreas, dentre elas, o setor educativo.

Quadro 4.3. Critérios de seleção dos cenários da investigação

	GALIZA / ESPANHA		RIO GRANDE DO SUL / BRASIL	
Temático	1. Definem-se como de especial interesse as escolas com professores que possuem experiências educativas relacionadas à temática ambiental. 2. Buscaram-se escolas localizadas em regiões que apresentem demandas educativo-ambientais externas evidentes ⁴⁶ .			
Educativo	1. Os professores de escolas públicas que atendem alunos em nível de Educação Infantil foram definidos como forma de uniformizar o nível de ensino e o tipo de instituição em que as docentes atuam. 2. Escolas vinculadas a um sistema de ensino que considera a educação ambiental no sistema oficial de ensino.			
Ambiental “Demanda socioambiental externa”	1. Região impactada ambientalmente pelo acidente ecológico com o navio Prestige que afetou as costas galegas em novembro de 2002 e constituiu-se em uma experiência educativa significativa e reveladora.		2. Forte presença da temática ambiental na comunidade escolar, tendo em vista a importância desta zona como espaço de proteção de diversas espécies da fauna e flora ameaçadas de extinção.	
Acessibilidade	1. Presença e contato com pessoas “fonte” que facilitaram o acesso às professoras. 2. Disponibilidade de serviços de transporte público para chegar até as escolas.			

Fonte: Elaboração própria.

A eleição destes casos se justifica, principalmente, pela forte presença da temática ambiental nas comunidades onde estão inseridas as escolas em que atuam as professoras participantes, tanto no Brasil como na Espanha. Em relação às diferenças institucionais e socioculturais entre os dois contextos, serão consideradas como variáveis para análise dos dados e como elementos objetivos de contextualização na elaboração das histórias de vida das professoras.

⁴⁶ Considera-se que qualquer unidade escolar possui demandas socioambientais, já que se trata de temáticas sociais de caráter global, todavia, para realizar esta investigação, se optou por buscar temas específicos, que pudessem ser reveladores de determinadas práticas educativo-ambientais.

4.2. SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

O principal critério utilizado para selecionar os sujeitos desta investigação foi o requisito de que as docentes *estivessem envolvidas em questões ambientais concretas* e que atuassem com vistas a potencializar esta dimensão em sua prática educativa, além de outros critérios específicos como: *oportunidade, acessibilidade, disponibilidade para participar do estudo, abertura comunicativa e interesses inerentes ao próprio planejamento da pesquisa*. A partir destas definições, procurou-se privilegiar, como interlocutores, as docentes que:

- Lecionassem em escolas vinculadas a um sistema público de ensino, pois, por sua estabilidade profissional poderiam sentir-se mais cômodos para discutir criticamente a estrutura escolar e suas relações institucionais internas;
- Demonstrassem interesse pelo estudo e, sobretudo, desejassem disponibilizar informações sobre sua vida pessoal e profissional;
- Atuassem com alunos de nível de Educação Infantil⁴⁷, pois, este nível de ensino possui características particulares que permitem uma prática pedagógica de estrutura menos rígida em relação aos conteúdos conceituais, privilegiando o desenvolvimento integrado de comportamentos, habilidades e atitudes.

Considerando os objetivos propostos, se optou por não estabelecer como critério de seleção dos sujeitos o tempo de experiência profissional. Esta decisão se justifica pelo interesse em analisar a influência da experiência profissional na ação dos sujeitos, considerando os estudos de Hüberman (1989, 1992); Butt *et alii* (1993); Mukamurera (1998) e Tardif (2001; 2002), que afirmam que a percepção e a forma de atuar dos professores sofrem mudanças com o passar dos anos e assim, estes vão desenvolvendo uma relação diferente com seus conhecimentos, saberes e competências em cada fase de sua carreira.

⁴⁷ Segundo a L.O.C.E (Lei orgânica 10/2002 - Espanha), a Educação Infantil tem caráter voluntário e gratuito, estará constituído por um ciclo de três anos acadêmicos, que se cursará desde os três aos seis anos de idade. Será lecionada por professores com a especialização correspondente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) da educação brasileira em seu artigo 29. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Vale ainda enfatizar que se selecionaram professoras que estivessem interessadas no estudo e que demonstrassem desejo em disponibilizar suas experiências pessoais e profissionais. Sem dúvida, esse critério foi fundamental para o bom andamento das entrevistas, já que estas exigiam das professoras uma disposição particular para narrar suas experiências, considerando seu interesse pela temática ambiental. Por outro lado, teve-se em conta que nesta investigação não se buscavam os “melhores” profissionais, com vistas a fazer uma “apropriação seletiva de determinadas vozes empíricas dos professores” (Haggreaves, 1996: 30), mas sim, a partir de uma diversidade de formas de atuação, tentou-se compreender o processo de construção de uma determinada *práxis*, independente de juízos do tipo *certo e errado* ou *melhor e pior*.

A amostra intencional foi sendo construída a partir dos critérios descritos, porém, nesse quadro, as indicações feitas pelas pessoas-fonte foram decisivas na escolha dos sujeitos. Entre as expressões que os informantes utilizaram para descrever o trabalho das professoras, citam-se as seguintes: *interessante*, *inovador*, *reconhecido pela comunidade*, *relacionado com temas ambientais*, etc. Essa forma de construir o grupo de interlocutores significou algumas vantagens para o desenvolvimento da pesquisa, entre as quais a possibilidade de contar com alguns “abonadores” que facilitaram o contato entre a pesquisadora e as professoras.

O grupo de professoras selecionadas apresentou duas características particulares: uma, relacionada com uma tendência histórica em relação à profissão docente, e a outra, relacionada com a intenção de homogeneizar o nível de ensino em que atuam as participantes. A primeira característica se refere a uma forte tendência de feminização do Magistério, principalmente entre os professores que atuam no nível da Educação Infantil. A segunda, que está relacionada com a primeira, é o fato de que todas as entrevistadas são mulheres, seguindo a tendência comentada e dando mais uma característica específica a esta investigação, ou seja, todas as narrativas foram efetivadas a partir de vozes femininas, com sua lógica própria, distinta da lógica androcêntrica dominante na maioria das sociedades, ou, pelo menos, em muitos espaços sociais.

4.3. TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Definidos os contextos e as características dos sujeitos que participaram da investigação, descrevem-se as escolhas metodológicas no que diz respeito às técnicas empregadas para coletar os dados necessários para os objetivos desta tese. Nesse sentido, a entrevista em profundidade foi eleita como o instrumento central para a obtenção dos depoimentos das professoras. As observações das atividades escolares se constituíram em uma segunda estratégia, complementar à primeira, adotada com o fim de enriquecer e diversificar a base empírica, por meio do cruzamento dos dados e visando reforçar a veracidade e a credibilidade destes. Esse conjunto de técnicas proporcionou uma aproximação eficiente ao objeto de pesquisa, permitindo a identificação, por meio dos relatos feitos pelas professoras, daqueles elementos presentes em sua trajetória de vida, que condicionam e/ou determinam sua ação pedagógica escolar.

A preparação para as entrevistas e para as observações realizadas nas escolas também considerou os detalhes práticos da ação. Nesse sentido, optou-se por utilizar um aparelho de gravação digital de voz para registrar a fala das informantes e uma câmara fotográfica digital para o registro das observações, no entanto esse processo também requeria uma condição prévia, pois o uso de equipamentos tecnologicamente avançados implica o estudo de manuais, registros e instalação de programas adequados. Dessa forma, criou-se uma estrutura favorável para que a coleta de dados correspondesse fielmente às conversas mantidas durante as sessões de entrevistas com as professoras, sem desperdício de tempo ou correndo o risco de prejuízo ao material coletado por meio das entrevistas ou das observações nas escolas. Sendo assim, descreve no quadro a seguir, a estrutura metodológica adotada para a realização da coleta de dados.

Quadro 4.4. Esquema metodológico de coleta de dados

ENTREVISTA		Sujeitos entrevistados		Professores de Educação Infantil que atuam em escolas localizadas no Brasil e na Espanha
		Tipo de Entrevista		Entrevista em profundidade
		Tópicos da Entrevista		1. Trajetória pré-profissional 2. Trajetória profissional 3. Inserção da educação ambiental na escola
		Plano de Aplicação das entrevistas		4. Contato com as professoras selecionadas 5. Realização das entrevistas 6. Transcrição das entrevistas 7. Revisão das entrevistas junto às professoras participantes
OBSERVAÇÃO		Situação Observada		Atividades escolares que, segundo os critérios estabelecidos pelos professores, integrem a dimensão ambiental ao processo de ensino-aprendizagem.
		Tipo de Observação		Não-participante
				Registro Fotográfico
				Registro através de um protocolo de observação

Fonte: Elaboração própria.

O uso destas duas técnicas favoreceu o contato com os dados que *residem nos sujeitos e nos contextos* (Vargas Callejas, 2002), criando condições de recriar e significar quatro trajetórias de vida de mulheres que dedicam seu empenho profissional ao exercício da docência, incluindo a demanda educativo-ambiental como uma dimensão de seu trabalho. Nesse sentido, a entrevista em profundidade foi o ponto de partida para estabelecer uma aproximação aos sujeitos e seu contexto, assim como, a observação foi uma oportunidade de presenciar e coletar dados referentes ao espaço profissional das docentes de forma mais direta.

4.3.1. ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

A entrevista é uma técnica de investigação amplamente utilizada em diversos contextos, já que permite alcançar vários propósitos. Neste estudo, a opção pela entrevista se fundamentou na intenção e na necessidade de coletar dados que permitissem uma interpretação qualitativa das informações, permitindo alcançar os objetivos desta pesquisa. A afirmativa de Taylor e Bodgan (1986) reforça a escolha realizada, visto que consideram a entrevista em profundidade como uma oportunidade de encontro frente a frente entre investigador e informante, com a finalidade de compreender as perspectivas que têm os informantes a respeito de suas experiências ou situações, tal como as expressam com suas palavras.

No caso deste estudo, o interesse por processos subjetivos, as características do objeto de estudo e os objetivos estabelecidos justificam a escolha por essa técnica de investigação, pois a entrevista em profundidade é adequada quando: os interesses da investigação são relativamente claros e estão bem definidos; os cenários ou as pessoas não são acessíveis de outro modo; o investigador tem limitações de tempo; a investigação depende de uma ampla gama de cenários e pessoas, e o investigador quer esclarecer alguma experiência humana subjetiva (*Idem*, 1986). Assim, a escolha da entrevista em profundidade objetivou captar as falas das professoras, considerando a forma como elas utilizam os matizes de linguagem para estruturar seus discursos, bem como a forma como manifestam seus traços culturais, sociais e lingüísticos, considerados relevantes para o desenvolvimento da investigação. Nesse contexto, Bolívar *et alii* (2001: 160-161) acrescentam que as entrevistas podem distinguir três momentos:

- A entrevista como *acontecimento*: a realização e vivência da interação entre entrevistador e entrevistado, onde, além do discurso, se pode captar as atitudes, formas de ser, etc.
- A entrevista *registrada*: onde se percebe auditivamente as reações (tom e expressão) da interação e entonação da palavra.
- A entrevista-texto: uma vez transcrita se converte em texto, onde se perde a voz para converter-se em recurso inevitável de leitura para sua *interlección*.

Durante a fase denominada *acontecimento*, procurou-se estabelecer alguns códigos que tornassem o ambiente mais propício ao desenvolvimento das narrativas. Esses códigos referiam-se ao acordo de anonimato; de controle das informações através da revisão das transcrições das entrevistas e da intenção de não atribuir

valores de julgamento (do tipo certo/errado ou bom/mau) às ações, pois isso poderia constituir-se em grave incoerência ante os objetivos do processo investigativo. Ainda durante essa primeira fase, antes de começar as entrevistas, a pesquisadora, de forma breve, comentava a intenção e as razões que levavam a determinada temática, a fim de estabelecer uma relação de entendimento mútuo da proposta e uma aproximação ao tema a ser tratado.

Nesse sentido, teve-se em consideração que “uma entrevista sobre relatos de vida é parecida (informal e aberta) a uma conversa, mas não é uma conversa. O outro é quem fala, enquanto a voz do investigador deve permanecer em segundo plano, escutando, oferecendo apoio e estímulo” (*Idem*, 2001: 161). Além disso, é importante não perder de vista que o objetivo da entrevista é reconstituir a própria vida do entrevistado, relacionando-a com um determinado contexto, ou melhor, considerando para isso as partes mais significativas da trajetória do sujeito. Esse critério de significatividade, a princípio, é estabelecido pelo próprio narrador, que de forma natural seleciona as experiências que considera mais relevantes para o contexto da entrevista. Assim, a história narrada passa a ser um produto dos fatos interpretados e selecionados pelos sujeitos, já que a entrevista fornece os “dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (Gaskell, 2004: 65).

Nessa mesma linha, também é importante considerar que, mesmo sendo a entrevista um processo único e singular vivido com cada indivíduo, suas *representações, crenças, valores, atitudes e motivações* não surgem das mentes individuais, pois em alguma medida elas são o resultado de influências dos processos sociais, históricos e culturais em que cada um está imerso. Portanto, tanto entrevistador como entrevistado são produtos desses condicionantes, ao mesmo tempo em que condicionam mutuamente seus comportamentos.

As entrevistas foram divididas em três sessões temáticas: a primeira constava de uma revisão da trajetória profissional de cada uma das professoras; a segunda, de uma descrição das experiências pessoais, relacionadas à família e à escola; e por fim, a última sessão de entrevistas se voltava à abordagem da temática ambiental. Diante dessa opção e considerando as restrições que supõe acomodar uma série de experiências vitais em períodos de tempo, pela necessidade de lembrar de datas mais específicas, não se estabeleceu uma cronologia exata dos fatos, ficando sob a responsabilidade do pesquisador ordenar o relato, posteriormente, de forma lógica e coerente, através da construção de histórias de vida.

Outra estratégia utilizada foi a de não levantar questões sobre a narrativa no momento em que esta era realizada. Dessa forma, aspectos que não pareciam claros eram questionados ao final do relato ou no encontro de revisão das entrevistas, o que permitiu diminuir os limites ou a fragmentação da lógica de pensamento da narrativa pessoal. Em média, as entrevistas duraram entre 40min e 1h50min e foram gravadas, com o consentimento prévio das professoras. Uma vez concluída a sessão de entrevista, os dados eram minuciosamente transcritos, e, conforme o caso, também foram traduzidos para o português.

As entrevistas foram realizadas em diferentes locais, horários e momentos, de acordo com as possibilidades e a disposição das professoras. Esses locais foram: escolas, espaços públicos, a casa da pesquisadora ou das professoras (ver quadro 4.5.). As sessões foram realizadas durante a semana e até mesmo nos fins de semana – pela manhã, à tarde ou à noite. Em alguma ocasião, essa conjuntura exigiu que a investigadora dormisse na casa de uma das professoras, tendo em vista que a entrevista terminou depois da 1h da madrugada e que no outro dia havia uma observação prevista na escola em que esta atua, ou seja, havia necessidade de um deslocamento de mais de 100 quilômetros até a comunidade escolar. Faz-se destaque a esses aspectos, sobretudo, porque denota a disponibilidade e o interesse das docentes em participar da pesquisa, mesmo considerando a sua sobrecarga de trabalho.

Quadro 4.5. Local e data de realização das entrevistas:

	PROFESSORA ANA		
	Data:	Local de realização:	Tempo de Duração:
E1	09/04/04	Casa da professora entrevistada	1h23min
E2	24/04/04	Casa da professora entrevistada	50 min
E3	02/06/04	Casa da professora entrevistada	1h47min
Total:			4h
	PROFESSORA BEATRIZ		
	Data:	Local de realização:	Tempo de Duração:
E1	08/06/04	Univ. de Santiago de Compostela	1h36min
E2	14/06/04	Escola onde atua a professora	57min
E3	22/06/04	Escola onde atua a professora	1h18min
Total:			3h51min
	PROFESSORA CARLA		
	Data:	Local de realização:	Tempo de Duração:
E1	26/10/04	Casa da professora entrevistada	1h12min
E2	03/11/04	Casa da professora entrevistada	1h06min
E3	16/11/04	Casa da professora entrevistada	1h27min
Total:			3h45min
	PROFESSORA DÓRIS		
	Data:	Local de realização:	Tempo de Duração:
E1	28/11/04	Casa da pesquisadora	1h46min
E2	18/11/04	Casa da pesquisadora	1h28min
E3	07/01/05	Casa da pesquisadora	48min
Total:			4h02min

Fonte: Elaboração própria.

No quadro apresentado, demonstra-se a cronologia de realização das três entrevistas (E1, E2 e E3), o local onde foram realizadas, juntamente com o tempo que durou cada um dos encontros. Vale ressaltar que o tempo indicado nesse esquema se refere ao registro da gravação digital das entrevistas, pois muitas vezes os encontros foram precedidos ou seguidos de conversas informais, que, quando consideradas relevantes ao estudo, eram anotadas no diário de campo da pesquisadora, pois a gravação não havia sido iniciada ou já havia sido interrompida.

A *entrevista gravada, transcrita (traduzida) e registrada* constituiu-se em um elemento útil para reviver o contato com as professoras e analisar suas reflexões em um momento mais *tranquilo*, sem a tensão que provoca a própria dinâmica da entrevista, pela grande exigência de concentração na fala do entrevistado. Nesta

investigação particularmente, esse processo exigia um acréscimo de esforço da investigadora, pois a comunicação exigia o uso de até três idiomas, ou seja, era preciso estruturar o pensamento com base nas estruturas lingüísticas da Língua Portuguesa, da Língua Galega e da Língua Espanhola. Vale esclarecer que as transcrições foram feitas em Língua Portuguesa, conforme o idioma principal, utilizado para redigir esta tese. Para o processo de *transcrição* utilizaram-se basicamente três símbolos, para indicar dúvidas, esclarecimentos e reiteraões, conforme indica o quadro a seguir:

Quadro 4.6. Simbologia utilizada para a transcrição das entrevistas

Símbolo:	Descrição da Simbologia:
((...)):	Indicar transcrição duvidosa.
[...]:	Indicar aclarações ao texto e observações complementares (condutas não verbais, mudanças no contexto, mudança de atitude do entrevistado).
(...):	Fragmento não transcrito (normalmente, reiteraões).

Fonte: Meira Cartea (material não publicado).

Após o processo de tradução e transcrição das entrevistas, os resultados da narrativa, em forma de texto e em arquivo de som digital, foram devolvidos às professoras para que fizessem a revisão e comprovassem a fidedignidade e correção daquilo que havia sido dito. Nesse processo de revisão, permitiu-se que as entrevistadas alterassem ou limitassem os dados que poderiam ser utilizados na tese, como forma de proteger e controlar as informações de ordem íntima e pessoal, sem prejudicar a manifesta intenção em compreender a *cosmovisão* que constroem as professoras.

Esse processo de releitura e reflexão sobre o material transcrito a partir das entrevistas também se constituiu em um espaço de formação para as próprias docentes, principalmente no que se refere à temática ambiental. Segundo algumas delas, a possibilidade de participação nesta investigação lhes motivou a revisar suas práticas e aprofundar seus conhecimentos sobre a temática ambiental. Quando lhes perguntou sobre a possível contribuição das entrevistas em seus processos formativos, as professoras responderam o seguinte:

Com certeza, pois quando eu estou em casa ou em algum lugar que eu tenho que decidir alguma coisa, eu fico analisando aquilo que eu fiz. Com essas entrevistas eu pude voltar mais a fundo em coisas de minha infância e como eu comecei (Profa. Dóris).

Acho que sim, acho que me despertou o interesse e até pensei em fazer uma pós-graduação em Educação Ambiental, ... (Profa. Carla).

Ontem eu estava olhando na internet... depois dessas entrevistas é que eu comecei a despertar... até pensei em te procurar para saber mais sobre Educação Ambiental (Profa. Carla).

A escolha da modalidade e a estruturação da entrevista foram feitas desde a perspectiva narrativa, ou seja, as questões foram elaboradas como forma de facilitar e orientar a narrativa que as professoras fariam de suas próprias trajetórias de vida, considerando o interesse em ordenar e contextualizar os fatos narrados, como base biográfica para análise. Uma vez tomada a decisão de utilizar a entrevista, averiguaram-se diferentes modalidades de estruturação dessa técnica, a fim de encontrar aquela que apresentasse as características mais coerentes com o estudo. Para isso, recorreu-se a diversos estudos (Bodgan; Biklen, 1994; Bravo, 1998; Vallés, 1997; Guba; Lincon, 1981; Patton, 1987), dos quais se destaca a seguinte proposta de classificação resumida:

Quadro 4.7. Modalidades de entrevistas

ENTREVISTA	CARACTERÍSTICAS	VANTAGENS	INCONVENIENTES
Estrutura fechada	Tanto as questões como as respostas são fixas e estão pré-determinadas.	Resposta facilmente comparáveis e obtidas em pouco tempo. Facilidade na análise dos dados.	Pode resultar mecânica e impessoal. Ao ter que responder segundo as categorias fixas é difícil recolher as experiências pessoais.
Estrutura aberta	Redação e seqüência de questões predeterminadas e desenvolvidas de maneira fixa.	Minimiza-se a tranquilidade do investigador e a dispersão da informação recolhida, facilitando a análise e a comparação das respostas. Instrumento cuidadosamente elaborado em que as respostas são abertas.	A predeterminação das perguntas limita o acesso à informação não contemplada previamente e reduz à atenção as circunstâncias e particularidades do entrevistado.
Dirigida	Preparação prévia das questões a explorar, que serão adaptadas e seqüenciadas pelo entrevistador segundo se desenvolve a entrevista.	Maior sistematização na recolhida de informação, reduzindo o tempo necessário e concretizando os aspectos que interessam. Mantém-se o estilo informal e situacional.	Ao desenvolver-se de maneira flexível, podem gerar-se diferenças que dificultam a análise, sobretudo, comparativo. Podem esquecer-se questões importantes.
Informal	Realiza-se em situações espontâneas que surgem.	A espontaneidade pode propiciar temas de interesse. Costuma-se estar mais atento aos entrevistados e as circunstâncias.	Ao não poder planificar previamente pode perder-se sistematicidade e necessitar mais tempo. A informação obtida costuma ser mais dispersa e difícil de analisar.

Fonte: Patton, 1987.

Para Taylor e Bodgan (1986), a escolha pela modalidade de entrevista deve estar orientada pelos interesses da investigação; pelas circunstâncias do cenário e das pessoas, e pelas limitações práticas que enfrenta o investigador. Neste caso, optou-se por utilizar a modalidade de entrevista denominada por Patton (1987) como estruturada aberta, em que as questões e a sequência em que estas serão apresentadas estão pré-definidas e são similares para todos os participantes da investigação.

Diante dessa decisão, adotou-se um modelo semi-estruturado, adequado ao quadro teórico e metodológico no qual se fundamenta este estudo, visto que este é dinâmico, na medida em que a literatura e os dados vão determinando as possíveis mudanças que pode sofrer o rumo dos questionamentos, os papéis e a posição dos sujeitos, assim como o contexto investigado. As entrevistas, conforme já se detalhou anteriormente, exploram três eixos fundamentais: *a trajetória profissional, a trajetória pessoal e a inserção da Educação Ambiental na prática docente*. Certamente, as dimensões citadas estão fortemente inter-relacionadas e todas se integram na história de vida dos sujeitos. Essas relações entre os acontecimentos que marcam as diversas fases vividas influenciam e ao mesmo tempo são influenciadas pela forma de interpretar e agir de cada indivíduo.

A tarefa de coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas. A etapa inicial realizou-se no primeiro semestre de 2004 e a segunda fase, no segundo semestre do mesmo ano e em janeiro de 2005. Respectivamente, foram realizadas as coletas com as professoras que atuam na Espanha e no Brasil, de acordo com o tempo disponibilizado por elas para a efetivação do trabalho (Ver quadro 4.5.). Nesses períodos foram realizadas as entrevistas e as observações, com apoio de equipamentos como o gravador e a máquina fotográfica.

4.3.1.1. ESTRUTURA DA ENTREVISTA

Tendo por objetivo criar um clima de tranquilidade e confiança entre pesquisadora e entrevistadas, procurou-se elaborar questões ou temas de narração que pudessem ser quase um convite à entrevistada para falar longamente sobre suas lembranças e expectativas. Para isso, seguiram-se as fases apontadas por Atking (1998, *apud* Bolívar *et alii*, 2001: 161-163), das quais se destacam alguns aspectos relacionados à planificação das entrevistas:

- *Decidir a quem se vai entrevistar*: de acordo com os critérios comentados na seção 4.2. deste capítulo, optou-se por utilizar um universo de quatro professoras para a realização desta pesquisa. Portanto, a decisão em relação a *quem* entrevistar se baseia nos critérios apresentados com vistas a alcançar os objetivos propostos.
- *Decidir quem se vai fazer a entrevista*: como parte da formação doutoral, a realização da entrevista constitui-se em um momento de aprendizagem investigativa. Essa condição, de poder acompanhar todas as fases do processo de coleta dos dados à medida que vão transcorrendo os encontros, favoreceu o envolvimento da pesquisadora com as informantes, bem como com seu próprio objeto de estudo. A cada sessão de entrevista, podia-se reestruturar as questões de acordo com os resultados da entrevista anterior, de forma coerente com o caráter de flexibilidade que pressupõe uma investigação de corte qualitativo.
- *Estabelecer a relação e explicar os propósitos*: conforme comentamos anteriormente, antes de começar as sessões de entrevistas, sempre se esclarecia os propósitos destas, apontando alguns balizamentos para que as docentes não “fugissem” ao tema.
- *Guia de entrevista*: a guia de entrevista foi elaborada em várias etapas e exigiu grande esforço para obtenção do resultado final. Inicialmente, tinha-se uma proposta voltada apenas à compreensão e à ação dos professores com foco na Educação Ambiental, o que resultou no fundamento da terceira entrevista; no entanto, considerando os estudos teóricos, percebeu-se que abordar somente a concepção e a prática dos professores como um recorte de seu processo histórico seria insuficiente para compreender a estrutura em que se edificam seus saberes. Com isso e com a convicção de que o método das histórias de vida seria o mais adequado diante da demanda investigativa, decidiu-se ampliar a entrevista e estruturá-la em três etapas, conforme se apresenta a seguir.

Quadro 4.8. Estrutura geral da entrevista

RELATO BIOGRÁFICO	
Trajatória Profissional	Refere-se aos acontecimentos que marcaram o percurso profissional das professoras, considerando seu ingresso na carreira, sua formação, suas dificuldades, êxitos e projeções futuras.
Trajatória Pessoal	Destaca os aspectos relacionados à infância, adolescência e idade adulta, considerando as escolhas de vida e as relações pessoais de natureza familiar ou de pessoas que exerceram alguma influência em sua ação.
Processo de inserção da educação ambiental em seu contexto de trabalho	Descreve as experiências escolares referentes à temática ambiental, enfocando as demandas sócioambientais encontradas e a reação das professoras diante das mesmas. Busca focar a descrição das práticas docente sob o ponto de vista das protagonistas do processo de ensino.

Fonte: Elaboração própria.

- *Planejar e criar um contexto adequado*: nesta investigação, a tarefa da investigativa requeria criar condições para que as professoras (re)criassem as suas próprias histórias em um contexto de diálogo. Isso exigia um bom clima pessoal e um contexto adequado para realização de uma conversa tranquila e profunda; portanto, conforme se demonstrou no quadro 4.5., os locais de realização das entrevistas foram eleitos pelas entrevistadas, de acordo com sua disponibilidade.

- *Ética da entrevista e da investigação*: os princípios éticos que fundamentam uma entrevista de caráter pessoal foram aclarados/ negociados nos primeiros contatos com as entrevistadas. Durante esse processo, garantiu-se o direito ao anonimato, a fim de proteger a identidade das professoras. Nesse sentido, os dados recolhidos somente podem ser utilizados para os fins desta investigação. Ademais, as docentes tiveram amplo acesso ao teor dos textos produzidos a partir das entrevistas, já que fizeram a revisão das transcrições, corrigindo possíveis distorções e ampliando alguma informação.

Conforme se veio justificando, pelas características do objeto de estudo desta investigação, se assume a opção por uma metodologia de orientação qualitativa, com a utilização de entrevistas em profundidade (Taylor; Bodgan, 1986) de caráter estruturado aberto (Patton, 1987). Essa reiteração toma relevo no contexto da justificativa das questões, propostas na guia de entrevistas, de acordo com a

descrição que se apresenta a partir daqui.

ENTREVISTA 1: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Tema 1. Resumo da evolução da carreira.

Justificativa: O exercício da docência se constitui em um espaço de formação e manifestação das crenças e valores que os professores adotam para efetivar suas práticas. Por isto, se buscou identificar: tempo de carreira; cronologia das etapas mais importantes; momento e circunstâncias em torno da escolha da profissão e a etapa da formação inicial.

Tema 2. Sobre os primeiros anos de integração no trabalho docente.

Justificativa: Várias investigações apontam para as particularidades do período de ingresso na carreira docente. Considerando estes estudos, se buscaram compreender as circunstâncias de ingresso na carreira, identificando as dificuldades, os fracassos, às conquistas, os problemas que a docente encontra e suas soluções e a relação com seus colegas e alunos.

Tema 3. Desenvolvimento atual da carreira.

Justificativa: De acordo com as pesquisas que se dedicam ao estudo das etapas evolutivas dos professores ao longo de seu exercício profissional, se considerou relevante oportunizar uma descrição das experiências profissionais das entrevistadas. Assim, se enfocaram alguns aspectos da docência, como os seguintes: mudança de escola, de nível de ensino, de disciplina, formação continuada, momentos críticos, etc.

Tema 4. O presente e o futuro antecipado.

Justificativa: Neste tema se tratou de verificar o que faz atualmente e o que a professora pensa fazer no futuro. Seus projetos, suas necessidades, sua aposentadoria e a forma como vê os fatos de natureza geral e específica que tem relação com sua profissão. Neste tema também se estimulou as professoras a fazer um retorno ao conjunto de sua história, avaliando-a e falando de suas satisfações e insatisfações.

Tema 5. Identidade profissional da professora.

Justificativa: Buscou-se caracterizar a relação que as professoras estabelecem com os colegas e/ou especialistas (conflito/colaboração, proximidade/distância, negociação, vivência), bem como a relação com os pais dos alunos e com os próprios

alunos. Neste tema, também se verifica a participação em algum sindicato profissional ou movimento associativo, ademais dos aspectos referentes à relação escola-sociedade que afeta direta ou indiretamente o trabalho das professoras.

ENTREVISTA 2: TRAJETÓRIA PESSOAL

Tema 1. Infância.

Justificativa: Relato de experiência durante o período de infância por sua importância no processo de socialização dos sujeitos, considerando aspectos como: local de nascimento; composição familiar (profissão dos pais / grau de instrução); pessoas com quem convivia (pais, irmãos, avós, primos, etc.); fatos relevantes (descrição do contexto); brincadeiras; pessoas que influenciaram sua formação.

Tema 2. Escola.

Justificativa: As experiências escolares se constituem em um outro espaço socializador importante, por isso se buscou no relato destas experiências identificar as alegrias e frustrações no contexto educativo-escolar; os colegas de escola; as dificuldades de aprendizagem; a relação com os professores; os fatos mais relevantes que ocorreram neste período; A participação dos pais na escola e os professores mais marcantes.

Tema 3. Adolescência.

Justificativa: A adolescência é uma fase de transição para a idade adulta. Neste período, muitas vezes os indivíduos necessitam fazer algumas escolhas, dentre elas, a própria escolha profissional, por isso se procurou oportunizar um espaço onde as professoras pudessem relatar suas experiências significativas, bem como, se fosse o caso, as circunstâncias presentes no momento da escolha profissional (influência de pais e amigos).

Tema 4. Vida adulta.

Justificativa: Neste aspecto, se procurou uma descrição das atuais circunstâncias de vida das professoras, considerando os seguintes aspectos: casamento, responsabilidades profissionais, filhos e pessoas com quem convive.

Tema 5. Relação entre as experiências pessoais e a profissão.

Justificativa: Os aspectos relacionados às experiências pessoais e profissionais dos sujeitos se constituem em dimensões da trajetória vital dos mesmos e podem exercer

mútuas influências, por isso, se buscou no relato dos fatos vivenciados, a intersecção e a integração entre estes dois aspectos, relacionando as experiências de infância e adolescência com a atual ação docente; a relação das experiências vividas no ambiente escolar (mesmo ambiente de trabalho) com a atual ação docente; as experiências com seus antigos professores que agora servem de modelo ou influência a ação atual, etc.

ENTREVISTA 3: TEMA EDUCATIVO-AMBIENTAL

Tema 1. Inserção da educação ambiental.

Justificativa: Nesta temática objetivou-se coletar dados referentes ao processo pelo qual a professora começou a se interessar pela temática ambiental e a forma como ela entende e efetiva sua ação profissional em relação ao processo de inserção da educação ambiental no contexto educativo-escolar. Além disso, procurou-se abordar questões relacionadas a compreensão que as professoras manifestavam sobre o conceito de educação ambiental e de temas transversais, relacionando-os com a ação docentes relatada durante as entrevistas.

Tema 2. Relação entre a temática ambiental e as experiências pessoais.

Justificativa: Conforme já foi comentado, é importante destacar a tenuidade da linha que delimita as experiências pessoais dos docentes em relação as suas experiências profissionais. As vivências pré-profissionais em muito influem na formação da identidade dos docentes, por isso se considerou importante dar um destaque a vida pessoal (vivência com familiares e amigos, brincadeiras e atividades infantis, experiências escolares, experiências marcantes com os pais, etc.) relacionadas com temas ambientais.

Tema 3: Educação ambiental na formação inicial e continuada.

Justificativa: Os processos de formação inicial e continuada se constituem como importantes elementos para a formação da identidade profissional dos professores, por isso, nesta investigação, buscou-se compreender como as professoras participantes avaliam esses processos e a forma como estes contribuíram para o seu desempenho profissional.

Tema 4. Educação ambiental e prática docente.

Justificativa: O enfoque principal desse tema é compreender a avaliação que as professoras fazem em relação a sua própria ação educativo-ambiental: dificuldades, êxitos, fracassos, soluções elaboradas, gestão e integração das experiências trazidas

pelos estudantes, dificuldades de aprendizagem, valores familiares, relação com as famílias dos alunos, relação com os colegas de trabalho (contribuições, estabelecimento de parcerias, dificuldades, construções coletivas de ação, influência de estruturas hierárquicas).

Assim, definida e justificada a estrutura das entrevistas, vale destacar que a sequência de realização das mesmas seguiu uma estratégia de aproximação entre pesquisadora e entrevistadas. Com essa intenção, estabeleceu-se uma ordem de encontros que começava abordando questões relacionadas ao espaço profissional, ou seja, as experiências vividas no âmbito do trabalho se constituíram no tema central do primeiro encontro. Na segunda sessão de entrevista, tratavam-se os temas relacionados ao percurso vivido antes do início das atividades profissionais, fundamentando-se em temas relacionados com a infância e a adolescência, as relações familiares, as experiências escolares, etc. No terceiro encontro, a entrevista se detinha mais especificamente na temática educativo-ambiental, que, mesmo estando presente nas entrevistas anteriores como uma dimensão de especial interesse, merecia uma revisão e um maior aprofundamento na última sessão de entrevista.

4.3.2. A OBSERVAÇÃO

A observação se constitui em uma técnica de investigação comumente utilizada para diversos fins. Nesta pesquisa, a observação foi utilizada desde uma perspectiva qualitativa, em que se obtém a informação por meio do conhecimento e da interpretação direta da informação. Nesse sentido, essa técnica pode ser considerada como uma possibilidade de análise da realidade, em que a contemplação atenta dos fenômenos, ações, processos, situações e pessoas, bem como das dinâmicas geradas entre eles e os contextos em que se inserem, permitem acessar aos dados e interpretá-los em analogia com diversos aspectos que colaboram para o alcance dos propósitos e objetivos que guiam a investigação.

O contexto das observações proporciona uma interação social entre investigador e observados, já que o procedimento permite formar parte da realidade estudada durante o tempo em que se efetiva a coleta sistemática dos dados. Assim, durante as observações, da mesma forma que durante as entrevistas, buscou-se o acesso ao contexto e às circunstâncias dos sujeitos, penetrando em seus espaços de vida e revelando suas pautas de relação social, seu sistema de valores e crenças, seu estilo de vida e de comportamento pessoal e profissional, de acordo com o que ocorre

na realidade cotidiana.

Por outro lado, seria ingênuo considerar que a observação é meramente um processo contemplativo, já que implica em uma série de processos interpretativos de caráter complexo e subjetivo, que objetivam compreender a realidade que se apresenta. Ademais, é preciso considerar o princípio de ação e reação (Woods, 1993), que surgem reciprocamente entre o sujeito e o meio, condicionando a qualidade das informações e as circunstâncias que se apresentam. Nesse sentido, Arnal (1992) afirma que o observador constitui uma parte do contexto da observação e que sua atuação pode influir sobre os sujeitos observados.

Existem diversas modalidades de observação que podem ser empregadas de acordo com as necessidades investigativas. Para Patton (1987), a escolha do tipo de observação a ser utilizada em cada caso deve considerar: o papel que desempenha o observador; o grau em que a observação é aberta ou encoberta; a medida em que se conhece ou não o propósito da investigação; o tempo que se pode destinar à observação; o enfoque e o alcance da observação, e por fim, o grau de estruturação da mesma. Esses aspectos precisam ser considerados em um contexto e relacionados entre si, pois se constituem como dimensões do processo de escolha sobre a modalidade de observação mais adequada.

Quadro 4.9. Modalidades de observação

FOCO DA OBSERVAÇÃO	ESTRUTURA DA OBSERVAÇÃO	DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	PAPEL DO OBSERVADOR	CONHECIMENTO DO PROPÓSITO	CONSCIÊNCIA DA OBSERVAÇÃO
Enfoque restrigido: aspectos parciais ou específicos.	Assistemática: sem codificação prévia.	Observação única. Duração limitada.	Plena, observação participante.	Plena, informação a todos sobre o propósito da observação.	Observação aberta: sabem que são observados e quem é o observador.
			Observação com participação parcial.	Explicação parcial. Explicação encuberta. Não se explica nada.	Somente alguns sabem o que se está observando e conhecem o observador.
Enfoque amplo: visão holística.	Sistemática: com protocolo de registro.	Observação a longo prazo. Múltiplas observações.	Observação totalmente externa.	Falsa explicação: os participantes são enganados a respeito do propósito da investigação.	Observação encoberta: desconhecem o que se está observando ou que existe um observador

Fonte: Patton (1987).

Diante dessas modalidades, descreve-se a modalidade utilizada nesta investigação como *ênfase amplo*, pois se buscou contemplar o máximo de elementos presentes no contexto, sem limitá-los; *sistemático*, já que se contava com um protocolo de registro das observações; *observação única*, porque se observou apenas uma atividade durante um tempo limitado; com *plena informação sobre todos os propósitos da observação*; e *por fim, tratava-se de uma observação aberta, em que todos sabiam que estavam sendo observados e quem era o observador*. As decisões prévias em respeito a que, como, onde e quem observar derivam dos objetivos da investigação, aos quais já se fez referência anteriormente.

Os critérios de seleção dessas atividades ficaram a cargo da decisão das docentes, por se considerar que essa escolha ofereceria a visão de alguns elementos que plasmas o conceito de Educação Ambiental adotado pelas professoras para estruturar sua prática educativa. O tempo que se permaneceu nas escolas esteve condicionado à necessidade da investigação e aos limites das circunstâncias que emergiam da própria atividade. As observações ocorreram de acordo com a cronologia e o resumo das atividades que seguem:

Quadro 4.10. Observações de atividades escolares

PROFESSORA	RESUMO DA ATIVIDADE OBSERVADA:	DATA:
ANA	Neste dia havia um planejamento especial na escola para comemoração ao Dia do Meio Ambiente. Portanto, com a participação dos pais, os alunos confeccionaram tapetes de flores e fizeram a limpeza do rio que passa atrás da escola.	04/06/04
BEATRIZ	Os alunos começaram a elaborar uma atividade que se chama "Animalfabeto".	08/03/04
CARLA	A professora propôs uma atividade de sensibilização e preparação dos alunos para realização de um passeio orientado pela Reserva Ecológica do Taim.	29/11/04
DÓRIS	A atividade de limpeza de uma praia foi realizada com a participação de outras escolas e de uma ONG que coordena o projeto em que a escola está envolvida.	20/11/04

Fonte: Elaboração própria.

A operacionalização das atividades de observação seguiu as seguintes etapas: planificação e elaboração de um protocolo de registro das atividades; estudo sobre as condições de acesso ao campo (permissão, transporte, etc.) e escolha dos

instrumentos de registro das observações (fotografia, diário de campo, etc.). A partir dessa planificação, as atividades foram realizadas e registradas por meio da produção de um material iconográfico e do uso de um protocolo de observação que guiava o registro dos pontos-chave do contexto. No entanto, devido à variedade de situações observadas, muitos registros também foram feitos com o apoio do diário de pesquisa, no qual se anotaram aspectos relacionados com o comportamento das professoras com as pessoas da comunidade, as intervenções externas, a relação com os colegas de trabalho, etc. Enfim, buscou-se coletar o máximo de informações disponíveis no espaço de trabalho das professoras, por escrito ou por meio dos registros fotográficos, a fim de cumprir os seguintes objetivos:

- Possibilitar o convívio da pesquisadora com o cenário profissional das entrevistadas, facilitando a aquisição de dados verbais e não-verbais;
- Comparar o discurso explicitado durante as entrevistas com as condições práticas em que as mesmas se desenvolvem;
- Verificar a estrutura disponível na escola para o desenvolvimento das propostas pedagógicas;
- Compreender as interações que caracterizam o cotidiano escolar, considerando a atuação de seus atores;
- Registrar em fotografia as imagens que ilustram a ação e o contexto das atividades de Educação Ambiental propostas, ressaltando a participação de pais, alunos e professores;
- Reconhecer, a partir da atividade proposta pelo professor, os elementos que constituem o conceito de Educação Ambiental que fundamenta a ação.

Para cumprir os propósitos apontados, buscou-se estabelecer um clima amistoso com os alunos, realizando uma breve apresentação e explicando o motivo da presença. Além disso, sempre que sugerido pelas professoras, tentou-se participar das brincadeiras e jogos junto com os alunos. Assim, aos poucos a presença da investigadora era tomada com mais naturalidade por todos.

4.3.2.1. PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

O protocolo de observação das atividades foi elaborado de forma flexível, pois não se podia prever que tipo de atividades educativo-ambientais as professoras escolheriam. Nessa perspectiva, evitou-se burocratizar o processo a tal ponto que o limitasse: a possibilidade de ação, o foco na dinâmica que ocorria, a atenção na fala dos participantes ou a tarefa de registro fotográfico. Com isso, teve-se a oportunidade de relacionar o que os professores haviam dito nas entrevistas com a prática observada, sem estabelecer um juízo qualitativo do tipo “certo ou errado”, “coerente ou incoerente”, mas tentando compreender a estruturação do processo. Com esse intuito, o protocolo de observação das aulas foi elaborado com o objetivo de criar condições para que se pudesse observar determinados aspectos da prática cotidiana das professoras, priorizando os seguintes aspectos:

- *Contextualização*: descrição e registro de diversos aspectos do entorno do local onde se realizava a atividade e avaliação do uso deste como recurso didático.
- *Descrição física do local*: identificação das condições materiais de que dispunham as professoras para realizar seu trabalho.
- *Descrição do grupo de participantes*: enfoque na relação que a professora estabelece com os pais, alunos e outros profissionais com o desenvolvimento da prática educativa.
- *Objetivos deduzidos*: explicitação dos objetivos deduzidos a partir das atividades observadas, seguindo a interpretação pessoal da investigadora em relação ao discurso da professora e as ações observadas, pois não se solicitou um planejamento formal da aula.
- *Metodologia*: identificação dos recursos e da forma como a professora conduz o processo de ensino para favorecer a aprendizagem dos alunos.
- *Participação dos pais* (relação com a professora e com os alunos): enfoque na relação de compromisso dos pais com o processo de aprendizagem dos alunos, bem como sua colaboração ao processo escolar.
- *Participação dos alunos* (relação com a professora e com os pais): registro e descrição da reação dos alunos ante a proposta de ensino da professora, considerando que o olhar dos estudantes é um indicador da repercussão do trabalho proposto.

- *Recursos didáticos*: juntamente com a análise do espaço físico, se fez um registro dos recursos didáticos disponíveis, como, por exemplo, o computador, aparelhos de som, cartazes, etc.
- *Descrição geral da atividade*: a partir do contexto, das condições físicas e da inter-relação observada entre os atores do processo, elaborou-se um relato detalhado sobre o desenvolvimento da atividade, mesclando percepções e interpretações da observadora.
- *Questões ambientais abordadas*: identificação das principais temáticas abordadas considerando o objeto desta investigação e as concepções implícitas ou explicitadas pelo grupo.

4.3.2.2. REGISTRO FOTOGRÁFICO

O registro fotográfico foi utilizado como uma forma de enriquecer a investigação com o apoio de recursos visuais, considerando que a fotografia é um recorte congelado do real, definido a partir da percepção do fotógrafo. A fotografia pode ser considerada como um texto visual, como o resultado deste recorte feito sob a orientação de ideologias, sensibilidade, carga emocional, criticidade e visão de mundo. Assim, “a imagem fotográfica fornece provas, indícios, e funciona sempre como documento iconográfico acerca de uma dada realidade” (Kossoy, 2000: 33), oferecendo um testemunho sobre o contexto em questão. Essa parcela bidimensional do real é “fruto de uma seleção arbitrária e da escolha de um ponto de vista em detrimento de outro que dá a conhecer sobre o tema da imagem” (Duarte, 2000: 172), feita em coerência com as opções investigativas.

Com o uso da fotografia foi possível registrar visualmente uma parcela da realidade, numa representação rica em detalhes que talvez não pudessem ser observados no momento da visita às escolas. Nesse sentido, utilizou-se esse recurso para ampliar a possibilidade de descrição do *espaço físico disponível para realização do trabalho docente, dos recursos didáticos, dos trabalhos elaborados pela professora e pelos alunos*, além da própria dinâmica das atividades observadas.

Portanto, ao efetivar o registro fotográfico das atividades relacionadas à Educação Ambiental, buscou-se captar as imagens que representassem as concepções, as representações e os valores implícitos que condicionavam a prática das professoras. Dessa forma, foi preciso decidir sobre o que seria mais emblemático e significativo no contexto, considerando a carga de informações e os indícios que cada imagem poderia conter. O processo de leitura das imagens se fundamentou na

análise iconográfica relacionada com o histórico da fotografia, considerando que “na análise iconográfica, uma verdadeira ‘arqueologia’ do documento é empreendida” (Kossoy, 2000: 58), reconstituindo a realidade que originou o documento e a recuperação do inventário de informações codificadas na imagem fotográfica.

Assim, com base nos resultados das entrevistas em profundidade e nos registros das observações, obteve-se um conjunto de informações que possibilitou a estruturação de uma narrativa das histórias de vida das professoras. Para isso, foi necessário recorrer às referências teóricas que fundamentam os estudos qualitativo-biográficos, bem como se consultaram outras investigações que centram seu foco nas histórias de vida dos professores, como forma de acessar os dados que possibilitam compreender a forma como atuam.

4.3.3. HISTÓRIAS DE VIDA

A retomada das pesquisas⁴⁸ que adotam as histórias de vida de professores como base de sua metodologia e a atual⁴⁹ popularidade deste tema nos âmbitos científicos e investigativos coopera para o entendimento da realidade educativa, reivindicando uma dimensão pessoal ao ofício de ensinar. Este movimento “nasce de uma amálgama de vontades de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores” (Nóvoa, 1992: 19). Neste sentido, emerge a materialidade dinâmica da palavra do sujeito como parte de sua identidade profissional e como possibilidade de intervenção com o outro e com o mundo.

Nos estudos sobre a formação e a prática dos professores, as histórias de vida e as (auto)biografias têm contribuído para repensar a crença de que a teoria poderia modificar a prática, sem considerar as complexas redes de conhecimentos, valores, desejos, esperanças e intenções que se configuram ao longo da trajetória pessoal e profissional de cada indivíduo. Com isso, a interpretação dos dados obtidos a partir dos relatos biográficos assume um significado mais amplo quando inscrito em

⁴⁸ Utiliza-se a expressão “retomada” porque segundo Goodson (2004: 43), “o renascimento político das opções conservadoras nos anos 80 afetou rapidamente o contexto educativo. (...). Havendo logrado um cenário tão promissor a princípios dos anos 80 e com um trabalho de investigação sério sobre as histórias de vida já começado, o potencial de dito trabalho se via profunda e rapidamente afetado pelo novo clima em que deveria desenvolver-se a investigação educativa”.

⁴⁹ Como indício do interesse investigativo sobre esse tema, destacamos que em 2004, o Grupo de Interesse da AERA (American Educational Research Association), há efetivado uma convocatória em torno ao tema “das histórias de vida dos docentes” para o congresso desta associação.

um marco teórico ou em um contexto que lhe atribua sentido, pois “sempre que dispensamos valores, considerações políticas ou contextos históricos, nossa tentativa para entender a situação que estamos pesquisando é enfraquecida” (Kincheloe, 1997: 186).

No decorrer da pesquisa se confirmaram algumas das vantagens apontadas por Ruiz e Ispizúa (1989: 220) para o uso das histórias de vida, considerando os seguintes objetivos propostos pelos autores:

- Captar a totalidade de uma experiência biográfica no tempo e no espaço, desde a infância até ao momento presente, considerando o indivíduo e todos os que entram em relação significativa com ele, da família às relações de amizade, escolar e social, bem como a definição pessoal da situação, a mudança pessoal e de sociedade ambiental. Dessa forma, as histórias de vida têm um caráter diacrônico.
- Captar a ambigüidade e a mudança, tentando descobrir as mudanças e ambigüidades pelas quais a pessoa vai passando no decorrer de sua vida, suas dúvidas, contradições, etc.
- Captar a visão subjetiva com que cada um vê a si mesmo e vê o mundo, como interpreta sua conduta e a dos demais para se adaptar ao mundo exterior.
- Descobrir as chaves de interpretação, por meio da experiência pessoal dos indivíduos concretos.

A opção pelo estudo de histórias de vida parte do interesse em compreender o percurso profissional e pré-profissional que determinadas professoras experimentam, buscando nessas experiências elementos que influenciem ou determinem sua visão e prática em relação à Educação Ambiental. Neste sentido, os estudos biográficos possibilitam compreender a ação dos docentes, rompendo com a lógica do discurso da *mudança*⁵⁰ no que está sendo realizado a partir de uma nova orientação teórica, o que muitas vezes provoca uma resistência, e “muitos se têm perguntado sobre o como e o porquê da resistência dos professores” (Hernández, 2004: 11). Este tipo de estudo constitui-se em contribuição importante, considerando que o professor não pode ser visto como um elemento destacado de sua própria história, pois “é necessário recorrer a sua trajetória (...) para compreender o ‘lugar’ em que se situa e sua disposição para a inovação e para a mudança. Disso resulta a

⁵⁰ Nosso entendimento sobre o termo mudança no contexto da ação dos professores é esclarecido no referencial teórico desta investigação (Item 1.3.1.2.).

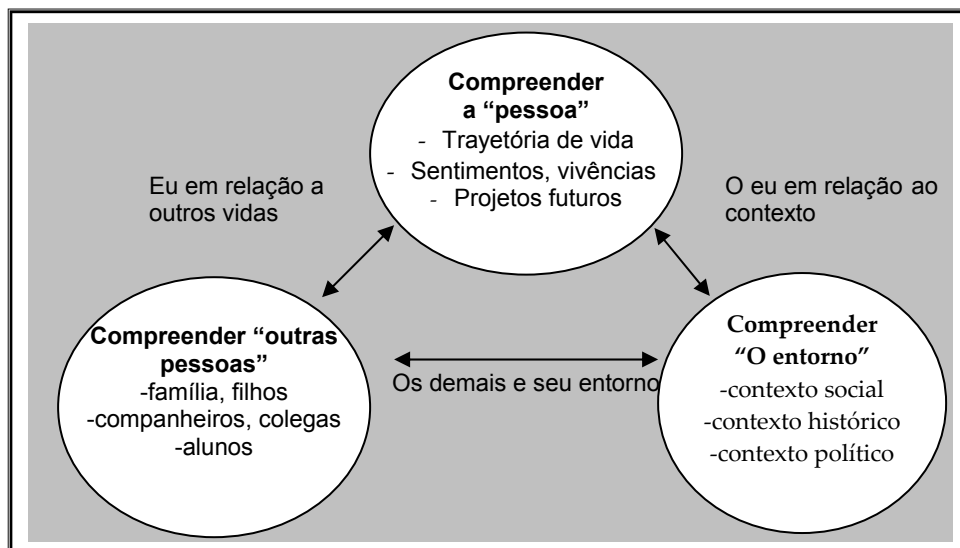
relevância que adquiriu a investigação sobre as histórias de vida (...)” (*Idem*, 2004: 11). As experiências, práticas, discursos e reflexões dos educadores denunciam e anunciam dificuldades e avanços constatados no cotidiano escolar, favorecendo o desvelamento de diversas questões, entre estas, a própria prática da Educação Ambiental nos diversos níveis de ensino, considerando que essa temática é relativamente recente, complexa e emerge no contexto das reformas no sistema educativo de muitos países, entre eles o Brasil e a Espanha.

Outra contribuição aportada pelos estudos biográficos é o fato de dar voz aos protagonistas do ensino no processo escolar (Goodson, 1992; 2004; Butt *et alii*, 2004) em vez de falar por eles através de estudos teóricos. Dessa forma, por meio de sua linguagem, os professores são capazes de descrever suas iniciativas, aspirações, frustrações e entendimentos relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Visto que esta investigação pretende dar voz a um grupo profissional historicamente menos prestigiado, constitui-se também em uma forma de explicitação da posição ideológica da própria pesquisadora ou um modo “de gerar uma contracultura que ponha resistência à tendência de “devolver os professores às sombras”; uma contracultura baseada em um modo de investigação que acima de tudo tenha em conta os professores e professoras e se proponha como objetivo escutar a “voz dos docentes” (Goodson, 2004: 55).

Neste sentido, vale esclarecer que o *relato de vida* é uma narração realizada a partir da própria trajetória vital do sujeito, enquanto a *história de vida* é um relato situado em determinado contexto histórico, com a intervenção de terceiros, pois a história não fala por si mesma: deve ser organizada, contextualizada e conceitualizada. Portanto, esse processo exige compromisso ético do pesquisador e domínio das técnicas de narração de histórias.

A base orientativa utilizada para a elaboração das histórias de vida se fundamenta no entendimento das relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo, a fim de compreender: *a pessoa, as outras pessoas e o entorno*, considerando que o percurso vital de cada indivíduo poderia constituir-se em uma via de conhecimento do universo social. Durante as entrevistas, cada professora estruturou sua narrativa com base em sua subjetividade nas relações que estabelece com seu contexto, atribuindo significância a este, conforme se ilustra:

Figura 4.1. Compreender e situar as trajetórias vitais



Fonte: Bolívar *et alii* (2001: 126).

O uso das histórias de vida visa uma concepção de sujeito que considere sua história pessoal e social em um determinado contexto, a fim de "analisar a relação entre suas biografias individuais, os acontecimentos históricos e as limitações que as relações de poder, como de classe, raça e gênero, impõem sobre suas opções pessoais" (Middleton, 2004: 64). Nesta aproximação desvelam-se as conexões que se estabelecem a partir da interpretação que o sujeito faz do mundo e de si mesmo, na (re)ação com outro.

Por um lado, estes processos apontam para um rico campo empírico aos pesquisadores que buscam nas narrativas dos sujeitos, os elementos esclarecedores de suas inquietações, pois "a pessoa privada aporta ao ato público do ensino" (Butt *et alii*, 2004: 109). Nesta perspectiva, os investigadores também se encontram com a objeção "de que a vida seja um conjunto ordenado e coerente de experiências passíveis de controle; e não uma mescla de acaso, necessidade e circunstâncias, cuja narração não seja outra coisa, senão uma construção subjetiva e sem objetividade" (Bolívar *et alii*, 2001: 128).

Os estudos sobre as histórias de vida, podem assumir diferentes categorias, com base nos *objetivos* e nas *dimensões* privilegiadas em cada caso. Considerando essa relação, Nóvoa (1992: 20) propõe uma matriz na qual é possível identificar nove tipos de estudos, caracterizados pela relação estabelecida entre a dimensão

abordada na pesquisa e o tipo de objetivo a que se propõe cada investigação, conforme segue:

Quadro 4.11. Matriz sobre tipos de estudos considerando objetivos e dimensões⁵¹

Objetivos Dimensões	Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação	Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação	Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação
Pessoa (do professor)	1	4	7
Práticas (dos professores)	2	5	8
Profissão (do professor)	3	6	9

Fonte: Adaptado de Nóvoa (1992: 20).

1. Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* pessoa (do professor).
2. Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* práticas (dos professores).
3. Objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação *versus* profissão (de professor).
4. Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação *versus* pessoa (do professor).
5. Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação *versus* práticas (dos professores).
6. Objetivos essencialmente práticos, relacionados com a formação *versus* profissão (de professor).
7. Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação *versus* práticas (do professor).

⁵¹ A matriz é apresentada de forma descritiva segundo o autor, mas utilizada de forma reduzida e esquemática pela pesquisadora.

8. Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus práticas (dos professores).
9. Objetivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus profissão (de professor).

Com base nesta descrição, se poderia ilustrar a *profusão de interesses, de concepções e estratégias* que se acomodam sob a designação de “histórias de vida”. No entanto, neste momento se considera oportuno situar a presente investigação neste contexto e definir a posição desta pesquisa dentro da “matriz”. Para isso, se recorreu à análise do objeto e dos objetivos deste estudo, bem como as características metodológicas da investigação, que se fundamenta em narrativas efetivadas a partir de entrevistas em profundidade e com o apoio de observações. Portanto, a posição “2” que refere os objetivos *essencialmente teóricos, relacionados com a investigação versus práticas (dos professores)*, parece a mais a que mais se aproxima as intenções desta investigação, que busca, a partir da práxis docente, compreender como pensam e como agem quatro professoras de Educação Infantil em relação a educação ambiental.

Assim, neste estudo se optou por empregar uma metodologia de corte qualitativo-biográfico como forma de dar voz as protagonistas do ensino, relacionando sua trajetória pessoal com as últimas três décadas de evolução da educação ambiental. Para isto, se estruturou a análise com base nas narrativas autobiográficas que quatro docentes realizaram sobre suas trajetórias vitais, buscando romper com a idéia de trabalhar com um ser hipotético e seus atributos e priorizando enfocar o ser real em sua complexidade de circunstâncias biográficas.

4.4. PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

É preciso sistematizar as tarefas exigidas para a efetivação do projeto de pesquisa, considerando que as características do enfoque qualitativo exigem uma lógica para o desenvolvimento das ações. Diante disso, procurou-se enfocar as circunstâncias em que se executam as ações, o papel da investigadora como sujeito integrante do processo, os aspectos teóricos e metodológicos que fundamentam a investigação e as decisões que dela decorrem.

A tese constitui-se na concretização de um processo de formação investigativa. Portanto, esta pesquisa começa a ser elaborada desde as primeiras inquietações investigativas, neste caso, desde 1998, quando comecei minha formação como Mestre em educação ambiental, oportunidade em que incorporei esta temática aos meus estudos e a minha prática como docente. Minha primeira pesquisa nesta área, foi a realização de uma análise das representações de um grupo de estudantes⁵² do curso de formação de professores. Esta pesquisa, após uma revisão teórica e interpretativa, que foi apresentada durante o processo de doutoramento para realização do trabalho de investigação tutelado, constituindo-se em um fundamento importante para a elaboração do projeto de tese.

No entanto, este estudo realizado com os futuros professores destacava somente os aspectos relacionados a formação inicial, enquanto os limitados dados obtidos, apontavam para uma construção dos conceitos de meio ambiente, educação ambiental e transversalidade, com base em outros espaços de socialização que não se referiam ao contexto escolar, como os meios de comunicação, as leituras cotidianas, os contatos com familiares e amigos, etc. Assim, delineava-se uma clara demanda de ampliação dos pontos de referências para compreensão do processo de inserção da temática ambiental no contexto escolar. Com isso, e seguindo os critérios apontados anteriormente sobre a definição do contexto e dos sujeitos, na fundamentação teórica e nas condições práticas de ação, se começou a estruturar o projeto de tese sobre outras bases, visando concretizar as alternativas de ação.

Os estudos de Meira Cartea (documento não publicado), efetivados com base nos estudos de Janesick (*apud*. Vallés, 1997: 78) apontam para uma orientação sobre o planejamento de investigações qualitativas, a qual se utilizou como balizamento para efetivar as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

⁵² Torales, M. A. **Curso de Magistério**: a educação ambiental na visão dos formandos. Dissertação de Mestrado – FURG. Rio Grande, 2001.

Figura 4.2.



Fonte: Adaptado de Vallés (1997) por Meira (1999) *apud* Vargas Callejas (2002: 197).

Em relação às condições de que se dispunha para efetivar as tarefas investigativas, poder-se-ia destacar, desde o ponto de vista pessoal, o fato de a investigadora ter nacionalidade brasileira favoreceu o acesso as professoras que

atuam no Brasil, facilitando os trâmites e os contatos entre as pessoas que apoiaram a logística da pesquisa e possibilitando, também, a reimersão no contexto sócio-educativo brasileiro. Por outro lado, do ponto de vista *acadêmico*, atuar como estudante de doutorado na Universidade de Santiago de Compostela constituiu-se em uma condição favorável para o contato com os professores que atuam na Galiza, usando o idioma espanhol como forma de comunicação, bem como o idioma galego e português em muitas interferências ao espanhol.

Os recursos econômicos para realizar a investigação foram *financiados* pelo Governo Brasileiro, incluindo a pesquisa de campo que foi realizada durante quatro meses no Brasil. A parte final da investigação este subvencionada através de uma bolsa de estudos pré-doutoral, pela Xunta de Galicia. Esta condição possibilitou à dedicação exclusiva as atividades exigidas pela formação doutoral. Além disso, a Universidade de Santiago de Compostela, através do Departamento de Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social adquiriu os equipamentos necessários (gravador e software) para levar o cabo os procedimentos necessários ao alcance dos objetivos deste estudo.

A fase de *reflexão e preparação do projeto* foi desenvolvida em colaboração com os professores do CRIFPE⁵³ da Universidade de Montreal durante o estágio de três meses realizado naquela instituição e sob supervisão dos diretores desta tese. Neste momento, em contato com um grupo de investigadores voltados ao estudo da formação e da prática dos docentes, pude buscar em seus estudos e reflexões, a complementaridade necessária ao estreitamento entre tema e os referenciais teóricos específicos da educação ambiental. A partir daí e com o processo de amadurecimento conceitual e teórico, se definiu a temporalização inicial da tese, prevendo as estratégias de controle epistemológico e validação internos e externos⁵⁴.

A *entrada e o início dos trabalhos de campo* constituíram-se em uma fase de definição do meu papel como pesquisadora, pois assumiria o papel de observadora e interlocutora dos sujeitos, sem perder de vista minha própria identidade como docente

⁵³ Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation sur la Formation et la Profession Enseignante – Montreal, Quebec / Canadá.

⁵⁴ É importante ressaltar que este projeto ha sido submetido à apreciação de alguns especialistas externos de reconhecido prestígio no campo da formação de professores e na análise da função docente, como estratégia metodológica capaz de reforçar seu rigor teórico e metodológico. As sugestões obtidas através destas consultas foram incluídas através de reflexões que complementam as observações e comentários feitos. Estes controles foram feitos pelo Dr. Maurice Tardif da Universidade de Montreal, pelo Dr. Antonio Nóvoa da Universidade de Lisboa; pelo prof. Víctor Hugo Perera da Universidade de Sevilha e pela profa. Nágila Giesta da Fundação Universidade Federal de Rio Grande.

e todas minhas experiências ao longo de dezoito anos dedicados ao magistério. Realizar o trabalho de campo, portanto, apresentava-se como uma forma de reviver, através da voz das professoras, as experiências vividas e observadas no cotidiano profissional, sem deixar de lado a tarefa de coleta, registro, arquivamento e análise preliminar das informações decorrentes das atividades investigativas.

A fase de finalização, análise e escrita começou com o final dos trabalhos de campo, quando todas as entrevistas e observações já est concluídas, no entanto, é importante observar que, de forma menos intensiva, este processo já se esboçava enquanto transcorriam as entrevistas e se efetivavam as transcrições. A análise final e a elaboração da tese culminam o planejamento de pesquisa, ficando a socialização dos resultados como tarefa posterior de anúncio a comunidade científica. Desta forma, este trabalho de investigação constitui a concretização de todo o processo de doutoramento da investigadora, iniciado em 2002, conforme o quadro que apresentamos a seguir:

Quadro 4.12. Cronologia das fases da investigação

PERÍODO		FASE DE INVESTIGAÇÃO
2002/03	⇒	Período de formação no programa de doutorado (1º ano). Revisão bibliográfica.
2003/04	⇒	Origem da Investigação e definição do projeto de tese. Revisão do projeto de tese /Controle epistemológico externo. Realização de estágio na Universidade de Montreal / Canadá. Revisão bibliográfica.
2004/05	⇒	Apresentação do Trabalho de Investigação Tutelado e do DEA. Realização das entrevistas e observações na Espanha (1º semestre/2004) e no Brasil (2º semestre/2004). Revisão bibliográfica.
2005/06	⇒	Estágio na Universidade de Sevilha para aprofundar os conhecimentos sobre o uso do sistema informático AQUAD. Elaboração do sistema de codificação para análise dos dados. Validação do sistema de códigos (de julho a dezembro de 2005) Redação do informe final da tese.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando as fases de desenvolvimento da pesquisa, se fez a opção de investigar a trajetória profissional e pré-profissional das professoras recorrendo ao uso de narrativas de histórias de vida, empregando as já citadas técnicas de investigação: entrevistas em profundidade e observação de atividades escolares. Os dados obtidos com o cruzamento das duas técnicas constituíram o *corpus*⁵⁵ empírico em que fundamentam as conclusões deste trabalho. Este processo de complementaridade dos métodos e técnicas amplia a possibilidade apreensão do objeto e oferece maior consistência ao processo investigativo, permitindo o reforço e a comparação, intensificando a validação dos resultados pertinentes a cada uma das fontes.

Vale ressaltar que, no mesmo período em que se realizava a coleta de dados no Brasil, também se seguia fazendo a pesquisa bibliográfica, mais especificamente, naquele momento, entre as publicações brasileiras, consultando as universidades, bibliotecas e livrarias. Esse processo se justifica porque, pelas características desta pesquisa, considera-se importante que os resultados deste trabalho façam referência às comunidades científicas dos dois países envolvidos, tendo em vista as diferenças de ordem cultural, social, ambiental e econômica evidentes. Dessa forma, buscou-se equilibrar a bibliografia que fundamenta esta investigação, somando e integrando diversas formas de ver e de pensar a prática docente e a educação ambiental.

O processo de seleção dos sujeitos participantes na investigação e as decisões relativas à escolha dos métodos e das técnicas geram uma expectativa no investigador e, de certa forma, também trazem uma necessidade de antecipação da realidade. O labor de estruturação das entrevistas exigiu uma suposição do sujeito entrevistado, de sua possível reação, das dificuldades, do controle do tempo, etc., exigindo uma adequada preparação de todos os detalhes do processo.

A partir dos critérios estabelecidos para seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, começou-se a procurar as oportunidades adequadas para contatar com as professoras que haviam sido selecionadas previamente por meio de alguns informantes. Pelas características da metodologia utilizada, fazia-se necessário um contato pessoal para aproximar a investigadora e as professoras, superando o

⁵⁵ Em relação à estruturação do corpus de uma pesquisa qualitativa, Aarts e Bauer (2004: 55), comentam que: "Os lingüistas e os pesquisadores qualitativos enfrentam o "paradoxo do corpus teórico". Eles começam a estudar as variedades nos temas, opiniões, atitudes, esteriótipos, cosmovisões, comportamentos e práticas da vida social. Contudo, como essas variedades são ainda desconhecidas, e por isso também não se sabe sua distribuição, os pesquisadores não podem conseguir uma amostragem de acordo com um racional de representatividade. Mas o paradoxo muitas vezes se resolve com o tempo. Os lingüistas sugerem um procedimento por etapas: selecionar preliminarmente, analisar essa variedade, ampliar o corpus de dados até que não se descubra mais variedade".

processo burocrático institucional muitas vezes utilizado. Cada professora reagiu de forma diferente ao convite recebido, por isso mais adiante se descreve cada processo individualmente. Todas as docentes se mostraram bastante receptivas à efetivação da proposta, pois, conforme relataram, existem inúmeras informações e percepções da temática ambiental no âmbito escolar que precisam ser investigadas e sistematizadas, além disso esta investigação é uma forma de valorização de seu trabalho.

A aceitação das pessoas objeto deste estudo constituiu-se, por um lado, em um incentivo, mas, por outro, em um aumento da responsabilidade em relação aos dados e às interpretações decorrentes da análise destes. Considerando isso, começou-se a efetivar as ações investigativas atendendo à rigorosidade necessária na execução de cada etapa da investigação, sem deixar de considerar a flexibilidade que pressupõe uma pesquisa de caráter qualitativo, pois é imprescindível que o pesquisador tenha presente seu grau de envolvimento com o outro e seu contexto.

Outro detalhe que seria pertinente comentar refere-se aos nomes utilizados para representar as professoras nesta tese. Ao se realizar as transcrições das entrevistas, as professoras estavam identificadas pelas letras A, B, C e D, seguindo uma simples lógica alfabética. Ao começar o processo de elaboração das histórias de vida, surgiu a necessidade de personalizar as protagonistas, como recurso facilitador da estruturação narrativa do texto e reforço ao sentido pessoal dos fatos contados e contextualizados no espaço e no tempo social. Assim, optou-se por manter a lógica alfabética, pois esta segue a ordem de contato com cada uma das professoras, e a partir destas letras foram atribuídos nomes⁵⁶ próprios a cada uma delas.

Cada processo de entrevista e observação constituiu-se em um universo único, com suas dinâmicas e códigos individuais. Portanto, relata-se brevemente a forma como cada uma das professoras foi abordada e reagiu ao convite para participar da pesquisa. O momento da apresentação entre as entrevistadas e a investigadora foi considerado como um momento particular, pois em um trabalho que envolve dados pessoais e íntimos “requer uma maior atenção e cuidado nas formas sociais de apresentação entre estranhos. Daí o emprego de redes pessoais do investigador ou de canais sociais que facilitem o contato e a apresentação entre entrevistador e entrevistado” (Vallés, 1997: 218).

⁵⁶ Os nomes escolhidos são de pessoas conhecidas, familiares, amigas e de uma menina que nasceu no decorrer das entrevistas. Enfim, usou-se esse espaço como uma forma de lembrar algumas pessoas que de uma forma ou outra compunham o cenário de desenvolvimento desta tese.

Quadro 4.13.

Circunstâncias em que ocorreu o primeiro contato com cada uma das professoras.

PROFA.	CIRCUNSTÂNCIAS DO PRIMEIRO ENCONTRO:
ANA (GALIZA- ESPANHA)	Por ser muito conhecida na localidade onde atua, por sua grande experiência como docente e por sua forma diferenciada de conduzir suas iniciativas pedagógicas, conforme apontam os dados analisados nos capítulos seguintes; e por sua ação no período em que ocorreu a catástrofe do navio Prestige⁵⁷, esta professora foi convidada por um grupo de pessoas envolvidas com a educação ambiental na Galiza para comentar seu trabalho e expor suas experiências em um encontro realizado na cidade de Ferrol. De posse desta informação, me desloquei até lá para assistir a exposição e realizar o convite para que ela participasse da pesquisa, que de forma generosa, foi prontamente aceito. Além disso, se teve a oportunidade de conhecer sua proposta de trabalho e reafirmar nossa convicção de que ela encaixaria no perfil profissional buscado.
BEATRIZ (GALIZA- ESPANHA)	Através do contato e das informações de um pai de aluno, fui até a escola onde esta professora trabalha. Cheguei no horário em que os alunos já estavam saindo, após o horário das aulas mantivemos uma conversa informal e expus a proposta de trabalho, justificando nossa abordagem pelo trabalho que a mesma havia realizado no período da catástrofe do navio Prestige e pelos comentários sobre seu trabalho. Ela comentou brevemente sobre sua formação e suas experiências profissionais, aceitando participar do estudo.

⁵⁷ O acidente com o navio Prestige nas costas galegas (noroeste da Espanha) ocorreu em novembro de 2002.

Continuação do quadro 4.13.

PROFA.	Circunstâncias do primeiro encontro:
CARLA (RIO GRANDE DO SUL-BRASIL)	A partir de um contato com a vice-diretora, fui até a escolas em companhia de um professor da Fundação Universidade Federal do Rio Grande que conhece bastante a região da Reserva Ecológica do Taim. Na escola onde atua a professora Carla, fomos recebidos pela Diretora e a Vice-Diretora da instituição, que logo encaminharam outra pessoa a sala onde atuava nossa futura entrevista para que pudéssemos formalizar o convite em participar da investigação. O convite se justificou pelo fato de esta professora atuasse em uma escola bastante reconhecida por seus projetos relacionados à educação ambiental na região da Reserva Ecológica do Taim. Mais uma vez, recebemos uma resposta afirmativa, no entanto, somente nos poderia disponibilizar um horário pela manhã, entre o momento em que levava seus filhos a escola e antes de sua saída para o trabalho, ou seja, um período de aproximadamente 1h30min.
DÓRIS (RIO GRANDE DO SUL-BRASIL)	Antes de ir até a escola, fiz um contato telefônico com a professora para verificar a possibilidade de ser recebida para um breve encontro. Esta opção se justifica pela localização da escola, que se encontra em uma região de difícil acesso. Quando cheguei na escola, os alunos se encontravam em atividades de recreação no pátio e a professora convidou-me para conhecer as instalações, mostrando os trabalhos realizados pelos alunos. Após informar-lhe sobre o interesse em entrevistá-la e observar algumas atividades escolares, ela respondeu de forma positiva, desde que estivesse condicionada a sua possibilidade de tempo, que seria depois das aulas.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando esse contexto, iniciou-se o trabalho de campo, que durou aproximadamente um ano entre a realização das doze entrevistas, transcrições, encontros de discussão das entrevistas, revisões teóricas e observações nas escolas (ver quadros 4.5. e 4.10.), constituindo um total de quase 16 horas de gravação digitalizada, mais de 150 fotografias e 234 folhas de transcrição, distribuídas conforme o quadro a seguir:

Quadro 4.14. Material transcrito a partir das entrevistas

PROFESSORA:	QUANTIDADE:		
	PÁGINAS:	PARÁGRAFOS:	LINHAS:
ANA	67	340	2034
BEATRIZ	53	397	1824
CARLA	59	303	1697
DÓRIS	55	241	1885
TOTAL:	234	1281	7440

Fonte: Elaboração própria.

Estes dados, devido a sua grande quantidade, foram organizados com o apoio do programa informático AQUAD, com base em um sistema de categorias e códigos, elaborado pela investigadora e validado por dois outros investigadores de reconhecida experiência. Este processo será detalhado na descrição do tratamento e análise dos dados que se realizará no item 4.5. deste capítulo

4.4.1. O DIÁRIO DA PESQUISADORA E AS NOTAS DE CAMPO

Outro instrumento de apoio para a realização das tarefas campo, foi um diário de pesquisa, em que de forma paralela e complementar, se descreve o contexto e as circunstâncias em que se desenvolviam os procedimentos planejados. Essas notas agruparam-se pelo caráter de cada anotação, que de acordo com o descrito por Bodgan e Biklen (1994: 152), “primeiro é *descritivo*, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é *reflexivo* – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações.”

Neste sentido, se buscou um equilíbrio entre o aspecto *descritivo* e *reflexivo*, usando o recurso descritivo para complementar os dados que “escapavam” ao registro gravado, escrito ou fotografado. O seguinte fragmento que se refere à primeira entrevista realizada com a professora Ana, exemplifica a idéia precedente:

Figura 4.3. Página do Diário de Campo⁵⁸

 UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	I Entrevista:	Fecha:
	- 1.º Dia de Entrevista em 04/04/04 - Prof. - Identif. Prof. A I Início de feriado de Páscoa, quinta-feira Santa, almocei rápido e fui para a Rodoviária de Santiago de Compostela. Gravador estudado e testado. Na pasta o material de entrevista e uma "Tarta de Santiago". Para cultura brasileira, levar um doce a casa de alguém significa cordialidade e intenção de carinho.	

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa, o diário de pesquisa cumpriu diversas funções, que foram se desvelando na medida em que o trabalho avançava. Estas notas possibilitaram o enriquecimento dos dados obtidos e ilustraram o processo de envolvimento pessoal da pesquisadora. Dentre os objetivos do diário de pesquisa, podemos afirmar que ele há servido para:

- Detalhar o processo de pré e pós-entrevista, desde o ponto de vista da pesquisadora;

⁵⁸ Transcrição do texto manuscrito: início do feriado de Páscoa (Quinta-feira Santa). Almocei rápido e fui para a rodoviária de Santiago de Compostela. Gravador estudado e testado. Na pasta o material da entrevista e uma "Tarta de Santiago". Para a cultura brasileira, levar um doce a casa de alguém significa cordialidade e intenção de carinho.

- Anotar impressões, dúvidas, angústias e reflexões relacionadas ao desenvolvimento das entrevistas;
- Descrever informações não-verbais que contextualizavam as palavras da informante;
- Constituir um conjunto de registros feitos a partir da sensibilidade da investigadora, enfatizando o significado do processo de elaboração de uma tese de doutorado como aporte ao desenvolvimento acadêmico e pessoal do sujeito.

Em outros momentos o diário servia quase que para um diálogo entre a pesquisadora e suas questões, como *uma instância reflexiva*, um espaço que serviu para o registro de questionamentos, sensações ou descrição das condições existenciais em relação às tarefas que se pretendia realizar. Como, por exemplo, na reflexão feita enquanto esperava o transporte público para encontrar-se pela segunda vez com a professora Beatriz:

Figura 4.4. Página do Diário de Campo 2⁵⁹



UNIVERSIDADE
DE
SANTIAGO
DE
COMPOSTELA

II Encontro	Fecha: 14/06/04

- Combinamos de encontrarmos na escola pois os alunos tem aulas somente pela manhã

- Hoje faz muito calor em Santiago... Penso na imensa disposição de em me receber em um dia assim.

- Vou sozinho pela primeira a Buem. Nas duas vezes anteriores que estive ali, me acompanhou Pablo, meu diretor de tese, pois vive no Pueblo. Com isto, estou me sentindo, por um lado, menos confortável, mas por outro mais desafiado a construir o controle de buscap

pois ele conhece todas as pessoas do lugar e domina o ambiente

Fonte: Elaboração própria.

⁵⁹ Transcrição do texto manuscrito: Hoje faz muito calor em Santiago...Penso na imensa disposição de Beatriz para me receber em um dia assim. Vou sozinho pela primeira vez, nas duas vezes anteriores me acompanhou Pablo (diretor de tese, por morar nas proximidades da escola e ter um filho que estuda ali). Com isso, estou me sentindo menos confortável, pois ele conhecia todas as pessoas do lugar e dominava os códigos culturais do local. Por outro lado, me sinto mais desafiado a construir minha autonomia e buscar minha identidade como pesquisadora (Em 14/06/2004).

Por outro lado, esse instrumento, exerce a função de estreitamento entre a investigadora e a *pessoa* que investiga, numa busca de contribuição aos resultados pelo olhar da sensibilidade. Talvez, em melhores palavras, na ambição de mais do que realizar uma pesquisa, sentir-me no processo de criar, inventar, interpretar e descobrir o outro e o mundo em si mesmo. Além disso, as notas de campo possibilitaram várias análises comparativas entre as entrevistas, pois alguns comportamentos fazem parte da própria cultura dos professores e se repetem em contextos distintos. Nesse sentido, a linguagem profissional⁶⁰ constitui-se em uma variável importante e facilitadora, no caso desta investigação, tanto investigadora como professoras manejam, em seu cotidiano profissional, as mesmas expressões, isto é, as expressões próprias do contexto educativo-escolar. Acrescido a essa componente partilhada pelas envolvidas está o fato de todas serem mulheres, condição histórica na profissão docente, e que também se constituiu significativa no estabelecimento das representações entre as envolvidas, introduzindo uma alquimia particular ao processo vivido.

4.4.2. O PAPEL DA INVESTIGADORA

A definição do papel do investigador se fundamenta na natureza do projeto de estudo e do contexto ecológico, social e cultural no qual este se desenvolve (Vargas Callejas, 2002: 238). Assim, é importante considerar que o processo investigativo, principalmente em uma investigação qualitativa, pressupõe uma interação pessoal entre os participantes, numa representação mútua de seus papéis, considerando que cada participante “construirá hipóteses sobre o que o entrevistador quer ouvir e o que ele provavelmente já sabe” (Bauer; Jovchelovitch, 2004: 101). Ademais, pela própria natureza da pesquisa, “o investigador não está isento das influências e pressões que lhe impõe o entorno” (Vargas Callejas, 2002: 238), pois a condição de entrevistador ou de observador sugere uma interação subjetiva com o meio, considerando que a prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, etc., em que se submerge o investigador.

Esse sentido pessoal atribuído à prática investigativa aponta para uma reflexão sobre as relações que se estabeleceram entre os agentes do estudo, neste caso, entre cinco mulheres que partilharam uma fração de sua vida no contexto de uma investigação, visto que a elaboração de uma história de vida “mescla a vida do

⁶⁰ O fato de que a investigadora possua a mesma formação profissional que as entrevistadas configurou-se como um elemento facilitador da comunicação, já que todas as envolvidas (professoras e investigadora) possuíam vocabulário e vivências profissionais semelhantes.

informante (ele/ela relator que narra seus fatos vitais) e o escritor(a) que edita, grava e logo transcreve ou escreve a história de vida. Esta relação é especial, não é uma relação inócua ou invisível" (Miguel, 1996: 26). O fato de que todas as envolvidas fossem mulheres dá uma perspectiva feminina a esta investigação, e em educação ambiental este é um aporte que poderia ser considerado "importante, porque, até hoje, a imensa maioria dos trabalhos neste campo se interessam por sujeitos universalizados, mais que pelo reconhecimento de múltiplas subjetividades" (Gough, 2003: 8).

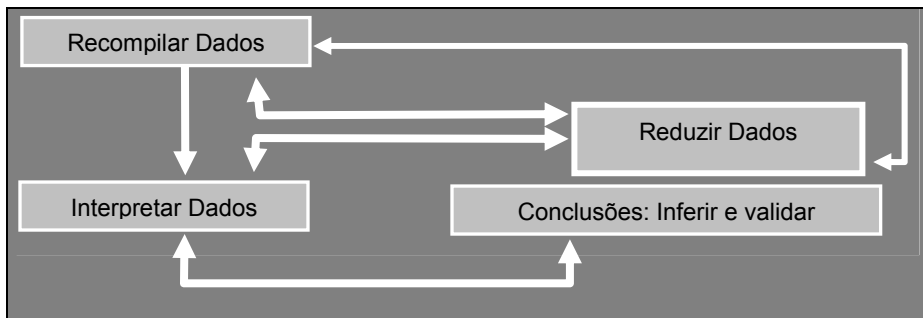
Além dos papéis desempenhados pela pesquisadora e pelas professoras, as participantes assumiram outras funções conforme as situações que se apresentavam, como, por exemplo, assumiam as atribuições de amigas ou de colegas de profissão, o que possibilitou a abordagem de outros temas que não estavam relacionados diretamente à pesquisa. As sessões de entrevista também se constituíram em espaços para falar sobre muitos temas femininos e efetivar diversas trocas de experiências sobre aspectos profissionais, especialmente em relação ao trabalho com alunos de Educação Infantil. Tudo isso se constitui em um *material* subjetivo que de forma subliminar estará presente nos resultados da investigação, num claro favorecimento à lógica do pensamento feminino como opção à lógica androcêntrica presente em muitos espaços de pesquisa.

Inicialmente, os papéis assumidos entre a investigadora e as professoras foram estabelecidos pelas circunstâncias da pesquisa, já que as primeiras aproximações foram intuitivas, mesmo considerando que estavam guiadas por objetivos previamente anunciados. Ao longo do trabalho de campo, naturalmente outras implicações foram surgindo, em função de relações externas ao estudo, das relações internas ao grupo e daquelas que se desenvolvem por motivo da interconexão das relações externo-internas, conforme apontam os estudos de LeCompte (1992). Assim, o conjunto dessas relações definiu as características particulares que singularizam esta investigação e configuram um cenário resultante das interações pessoais que ocorreram ao longo do processo.

4.5. O PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise da informação coletada se centra nas relações entre os processos internos (subjetivos) e externos (objetiváveis) relacionados com a inserção da temática ambiental e suas implicações em relação à *práxis* docente. Pela quantidade de dados obtidos com as entrevistas e as observações, buscaram-se estratégias de gestão e manejo das informações, considerando que a análise é um processo cíclico e interativo, que depende dos objetivos e necessidades da investigação, dos aspectos relacionados à estrutura da pesquisa, da categorização que se quer obter e das relações que se estabelecem entre as categorias, tal como se pretende representar na figura que segue:

Figura 4.5. Processo de recompilação, redução e interpretação dos dados



Fonte: Miles e Huberman (1994: 23).

No caso desta investigação, o material analisado a partir das entrevistas contém rigorosamente as palavras transcritas e revisadas pelas professoras entrevistadas. Além disso, os dados começaram a ser recompilados ainda durante a fase de coleta e durante os primeiros processos interpretativos; dessa forma, as grandes categorias de análise foram se delineando, enquanto outros dados iam perdendo relevância no contexto da narrativa feita pelas professoras. Com o processo de codificação dos dados, as declarações dos sujeitos reduziram-se em um sistema menos ambíguo e complexo, proporcionando maior grau de objetividade para efeitos de interpretação e validação das conclusões.

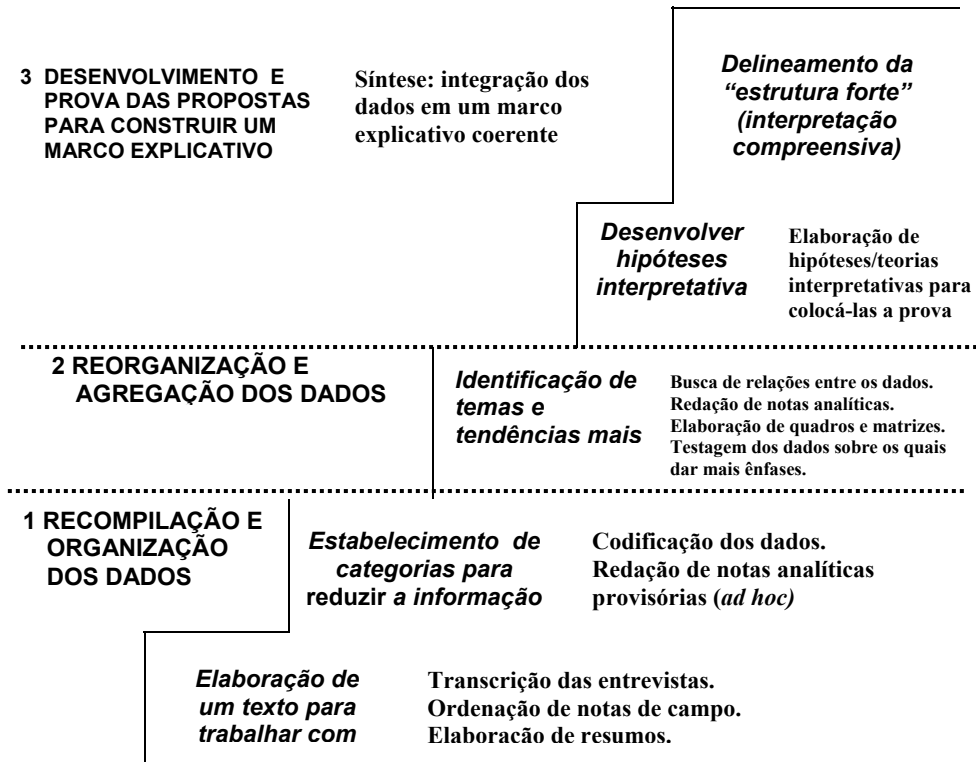
Em essência, a análise dos dados pressupõe uma imersão da pesquisadora no *corpus* dos textos, num processo de leitura e releitura, revivendo cada entrevista realizada. Assim, é importante considerar que a análise não é um processo mecânico, pois “depende de intuições criativas” (Gaskel, 2004: 86), que podem ocorrer em qualquer momento da vida cotidiana. Dessas leituras e com apoio de um programa de

informática se *reduziram* os dados, como forma de facilitar a manipulação e dar-lhes sentido por meio do processo de interpretação.

Portanto, recompilar, organizar, interpretar e refletir sobre os dados que foram coletados ao longo do trabalho de campo se constituiu em uma tarefa essencial para alcançar os objetivos propostos nesta investigação, principalmente porque, neste caso, trata-se de uma pesquisa que se fundamenta em uma abordagem qualitativa. Nesse sentido, vale sublinhar que os dados qualitativos possuem algumas características particulares, tais como: o grande volume de informações; a impossibilidade de significar os dados por meio da quantificação dos mesmos, e a riqueza e diversidade de informações que os dados podem conter, já que a função denotativa e se soma à função conotativa na percepção da realidade.

Ainda, nesta mesma perspectiva, vale ressaltar que a quantidade de dados é o principal obstáculo a ser superado, por isso tomam relevância os processos de redução e síntese, como fundamento para constituição de um marco explicativo coerente e capaz de dar respostas aos objetivos propostos na investigação. A redução dos dados exige estratégias que permitam organizar os dados sem perder de vista as hipóteses postuladas *a priori* e as novas temáticas que emergem do contexto. A relação entre esses elementos permite o estabelecimento de categorias de análise. As categorias podem referir-se a opiniões, atitudes, sentimentos e valorações realizadas pelos sujeitos que atuam como fontes de informação. O processo de categorização dos dados consiste em identificar o tema ou a categoria de significado a que se refere um determinado fragmento do total do texto, considerando os elementos descritos no esquema que se apresenta a seguir.

Figura 4.6. Fases do processo de análise de dados



Fonte: Recompilado de Carney (1990) por Miles e Huberman (1994).

Nesta investigação, os processos de redução e organização dos dados para elaborar o texto-base de análise, devido ao seu grande volume, foram realizados com a ajuda de um programa informático, conforme se detalha na continuidade deste informe. Além disso, também se teve em conta que a falta de validade e fiabilidade numa investigação incide sobre a sua credibilidade, portanto os métodos empregados no estudo são fundamentais para garantir sua qualidade interpretativa, considerando que existem diversos fatores de distorção e estratégias de controle que permitem superar os problemas de credibilidade, conforme apontam os estudos de Caride Gómez e Meira Cartea (1996: 161).

4.6. O USO E A ESCOLHA DO PROGRAMA INFORMÁTICO PARA APOIAR A ANÁLISE DOS DADOS

As pesquisas qualitativas caracterizam-se pela necessidade de manipulação de grandes quantidades de textos produzidos por meio de transcrições de entrevistas, diários de campo, protocolos de observação, etc., que precisam ser analisados posteriormente. Essa tarefa de organização, agrupamento e redução das informações, durante muito tempo e ainda hoje, era feita com técnicas de “cortar e colar”, realizadas de forma manual ou com auxílio dos recursos dos processadores de texto em computador. Considerando a morosidade e possível imprecisão que pressupunha essa tarefa e os rápidos avanços da informática, foi criada uma variedade de *softwares*⁶¹ que auxiliam a execução do processo.

Para melhorar o tratamento da informação recolhida e reforçar o rigor e a veracidade dos resultados da investigação, realizou-se uma comparação entre distintos programas informáticos disponíveis no mercado para o tratamento de dados qualitativos, através de consultas a referências teóricas e pessoas-fonte. Para isso, foram considerados critérios como: *a natureza do objeto de estudo, os objetivos da investigação e as preferências teóricas e pragmáticas da investigadora.*

Os programas analisados: AQUAD, Nudist, ATLAS-ti e NVIVO (produto associado de atualização do Nudist 4.0 ou 6.0). A partir dessa comparação e da consulta a outros investigadores que já haviam empregado esses recursos, optou-se pelo programa AQUAD em sua versão 6.0, dadas suas características e vantagens em relação aos outros. O referido programa oferece a possibilidade de classificar e organizar os dados para cada categoria, bem como permite relacionar as categorias entre si, característica fundamental para a realização desta pesquisa.

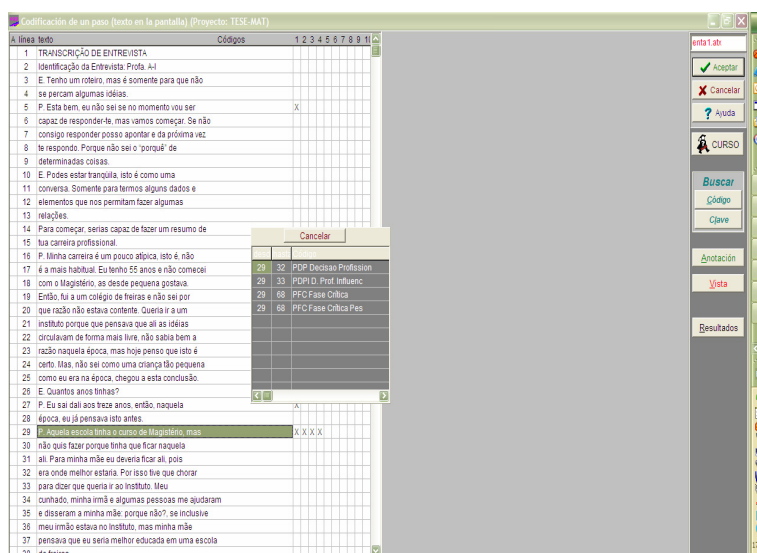
Outra vantagem considerada foram os avanços da versão 6.0 do programa, tais como: a possibilidade de realizar análise de arquivos de texto gravados em formato *.txt (ANSI) ou *.rtf, arquivos de áudio em formatos *.wav ou *.mp3, arquivos de vídeo em formato *.avi e imagens em formato *.jpg.

⁶¹ Kelle (2004: 394), referindo-se aos *softwares* para análise de dados qualitativos, afirma: suas primeiras versões, muitas vezes complicadas e de aparência hostil, foram rapidamente aperfeiçoadas, e mais funções, cada vez mais complexas, foram sendo acrescentadas. Esses desenvolvimentos culminaram em uma competição entre os criadores para incluir tantas características quanto possíveis nas últimas versões de seus programas. Hoje, o campo do auxílio computadorizado à análise de dados qualitativos pode ser visto como o campo de mais rápido desenvolvimento no domínio da metodologia qualitativa, com seus próprios “projetos de rede”, conferências e listas de discussão na Internet.

O AQUAD⁶² é um programa desenvolvido para apoiar o trabalho de organização e categorização dos dados qualitativos e serve como ferramenta de apoio à geração de teoria a partir de uma base de dados qualitativos, considerando critérios de validade, objetividade e validade. No entanto, é importante esclarecer que esse recurso é utilizado para *assistência ou auxílio* ao processo de organização e categorização das informações, considerando que não é capaz de realizar a *análise dos dados*, cabendo essa tarefa ao pesquisador.

O sistema de operacionalização dos dados programa AQUAD baseia-se na possibilidade de atribuir códigos e metacódigos aos diversos segmentos do texto, que deverá ser previamente configurado em formato RTF⁶³. Com isso, os dados são importados ao programa e o texto recebe uma numeração, por linhas, para sua posterior classificação. Cada sequência do texto pode receber um ou vários códigos e os agrupamentos de códigos constituem os metacódigos, conforme se pode ilustrar com a figura a seguir.

Figura 4.7. Funcionamento do programa AQUAD



Fonte: Elaboração própria

62 Versão 6.5.3.2 / 12 de agosto de 2004. Copyright (1990-2004). Huber, G.L. ISBN 3-9806975-7-6.

63 RTF – Formato de texto enriquecido: é um formato de arquivo com que trabalham muitos processadores de texto; freqüentemente se utiliza quando um documento é criado com um programa de processamento de texto, mas espera que seja modificado com outro programa de processamento de texto.

Considerando a complexidade que pressupõem os procedimentos da etapa de análise, tratou-se de buscar uma ferramenta informática capaz de auxiliar a organização dos dados obtidos com as entrevistas em profundidade, sem prescindir da riqueza de informações que se havia obtido no trabalho de campo. Com esse intuito, seguiram-se estes passos para efetivar a categorização e organização dos dados: *redução dos dados qualitativos a unidades de significado; busca de seqüências, relações e conexões entre as unidades de significado e comparação das unidades de significado*. Nesse sentido, vale esclarecer os seguintes conceitos:

Unidades de análise: neste estudo, considerou-se como unidade de análise uma frase, um conjunto de frases, um parágrafo ou um conjunto de parágrafos que contenham um significado relevante aos objetivos do estudo. Além disso, a unidade de análise corresponde sempre ao discurso das professoras entrevistadas, identificadas por P1, P2, P3 e P4, portanto todos os segmentos de texto estarão identificados, de forma mutuamente excludente, por um *código de perfil*. As unidades de texto identificadas por E. (Entrevistadora) não são codificadas.

Metacódigos, códigos e indicadores: esses conceitos referem-se à representação de categorias de análise, organizadas de forma hierárquica, de acordo com seu nível de abrangência e complexidade. Os **metacódigos** referem-se ao maior nível, sendo integrados por vários **códigos** de análise. Os **indicadores** descrevem ou caracterizam um determinado código.

A busca desses segmentos de texto ou unidades de significado fundamenta o processo de categorização, ou seja, o processo de composição de conjuntos de informações que correspondem a uma mesma temática. A cada uma das categorias atribuiu-se determinado código, conforme se descreve posteriormente. Todos os códigos se agruparam em função de seu sentido contextual, constituindo o que se denomina *metacategorias*, que, no caso desta investigação, são três: *dimensão pessoal, dimensão profissional e dimensão educativo-ambiental*.

A tarefa de buscar unidades de significado em um texto exige conhecimento teórico sobre o tema tratado e clareza em relação ao objeto e os objetivos da investigação. O uso de recursos informáticos auxilia na organização e revisão do material, no entanto, mais uma vez se reforça a afirmativa de que cabe ao pesquisador a tarefa de decidir as categorias e os códigos que serão utilizados, bem como o esforço de interpretá-los e dar-lhes significado no contexto.

4.6.1. SISTEMA DE CODIFICAÇÃO E METACODIFICAÇÃO

A categorização pode originar-se durante a interpretação do texto, por um procedimento *indutivo*, ou pode emergir de um sistema de categorias previamente estabelecido – *dedutivo* –, dependendo da orientação teórico-epistemológica adotada na investigação. No caso deste estudo, optou-se por estruturar um sistema de categorias *a priori*, com base nas questões que compunham as entrevistas, sem o impedimento de que outras categorias emergissem *a posteriori*. Além disso, o sistema de categorias elaborado inicialmente foi submetido a revisão e validação tanto por parte da investigadora como de outros investigadores de reconhecida experiência no campo científico, até que se chegasse ao sistema de categorias considerado definitivo.

A classificação do material recolhido da amostra constitui-se em uma “construção que carrega consigo a teoria e o material de pesquisa. Esse casamento não é conseguido de imediato: o pesquisador necessita dar tempo suficiente para orientação, emendas e treinamento do codificador” (Bauer; Gaskell, 2004: 199). Portanto, nesta investigação os metacódigos e os códigos foram definidos com base na análise das entrevistas e considerando os períodos vitais dos sujeitos, ou seja, seu período pré-profissional e profissional, enfocando a temática ambiental como eixo de análise.

Para lograr os objetivos propostos, foram utilizados dois tipos de códigos, o *código de perfil* e os *códigos conceituais*. O código de perfil ou código sócio-demográfico é utilizado para caracterizar um arquivo de dados completos, de forma qualitativa ou numérica. No caso desta investigação, utilizou-se o código de perfil para identificar cada uma das entrevistadas e suas características particulares, conforme se apresenta no quadro a seguir.

Quadro 4.15: Sistema de códigos de perfil

Perfil	Código	Definição
Profa. Ana	P1	▪ Professora que atua na Galiza, na região de Narón. ▪ 55 anos de idade / Casada / Mãe de um filho. ▪ Experiência educativa durante o episódio do naufrágio Navio Prestige. ▪ Espaço de trabalho: escola unitária de Educação Infantil (Zona Rural)
Profa. Beatriz	P2	▪ Professora que atua na Galiza, região de Santiago de Compostela. ▪ 49 anos de idade / Casada / Mãe de dois filhos. ▪ Experiência educativa durante o episódio do Navio Prestige. ▪ Espaço de Trabalho: escola unitária de Educação Infantil (Zona Rural).
Profa. Carla	P3	▪ Professora que atua no Rio Grande do Sul, na região da Reserva Ecológica do Taim. ▪ 39 anos de idade / Divorciada / Mãe de dois filhos. ▪ Experiência educativa com uma comunidade que vive no entorno de uma importante área de proteção ambiental brasileira. ▪ Espaço de Trabalho: escola de ensino fundamental completo. Nível de Educação Infantil (Zona Rural).
Profa. Dóris	P4	▪ Professora que atua no Rio Grande do Sul, na região da Reserva Ecológica do Taim. ▪ 48 anos de idade / Casada / Mãe de um filho. ▪ Experiência educativa com uma comunidade que vive no entorno de uma importante área de proteção ambiental brasileira. ▪ Espaço de Trabalho: escola unitária de Educação Infantil e ensino primário (Zona Rural).

Fonte: Elaboração própria.

No caso dos códigos conceituais, que correspondem às temáticas específicas encontradas nos textos, se estabeleceu um sistema de codificação que fosse coerente com as estruturas das entrevistas e com os temas que emergem das entrevistas realizadas. Essas categorias, também foram estabelecidas com base nas referências teóricas que norteiam este estudo, bem como nas relações que surgem da análise empírica, favorecendo o surgimento de novas hipóteses a serem descritas nos capítulos 5, 6 e 7. Sendo assim, se descreve a seguir o sistema de codificação utilizado como base para a interpretação dos dados desta pesquisa.

SISTEMA DE CODIFICAÇÃO Metacódigos e Códigos

DIMENSÃO PESSOAL:

DEFINIÇÃO: Trata-se das experiências pessoais vividas pelos sujeitos e que, poderiam exercer alguma influência sobre sua prática como docente. Ademais, este enfoque, busca captar as opiniões pessoais das professoras em relação a determinados temas, como forma de compreender suas crenças e seus valores.

Quadro 4.16. Categorias e Códigos para dimensão pessoal

CATEGORIAS	CÓDIGOS	DEFINIÇÃO
Infância e adolescência	PIA	Relato de experiências extra-escolares significativas durante a infância e adolescência.
Personalidade	PAP	Auto-descrição (Da personalidade).
Experiências escolares	PEE	Descrição de experiências no contexto escolar durante o ensino primário e secundário.
Pessoas influentes	PPI	Refere-se à influência de pessoas que participaram e /ou influíram na formação geral do sujeito.
Valoração social dos professores	PPS	Percepção dos professores em relação à valoração social de seu trabalho.
Fases críticas	PFC	Descrição de fases consideradas significativas ou grandes mudanças no percurso vital das professoras.
Decisão profissional	PDP	Caracterização do contexto e das circunstâncias nas quais ocorreu a escolha profissional e o início da carreira.
Relações familiares	PRF	Condições familiares que interferem de forma direta ou indireta no âmbito profissional.

Fonte: Elaboração própria.

DIMENSÃO PROFISSIONAL:

DEFINIÇÃO: Tratam-se das experiências profissionais relacionadas à formação e a prática docente, considerando o início da carreira e as experiências atuais.

Quadro 4.17. Categorias e códigos para dimensão profissional

CATEGORIAS	CÓDIGOS	DEFINIÇÃO
Relação com os colegas	RRL	Refere-se à relação com os colegas e/ou especialistas da escola. Momentos de negociação profissional e convivência.
Relação com a comunidade escolar	RRC	Relação com os pais dos alunos. (Conflitos, experiências de colaboração, proximidade, distanciamentos, negociação, etc.).
Experiência associativa ou sindical	RSA	Relação com seu sindicato profissional. Relação com outras associações ou entidades que trabalham no campo social.
Apoio institucional	RAI	Refere-se à avaliação que o professor faz em relação ao apoio institucional recebido.
Relação com os alunos	RRA	Descrição sobre a forma como o professor se relaciona com os alunos (dificuldades, êxito, etc).
Formação inicial	RFI	Avaliação retrospectiva sobre o processo de formação inicial.
Futuro profissional	RFP	Projeção do futuro profissional, destacando projetos, necessidades e a aposentadoria.
Experiências docentes	RED	Relato de experiências docentes anteriores e atuais, no que se refere a diversos aspectos.
Formação continuada	RFC	Avaliação dos cursos de formação continuada como contribuição a atuação dos professores.
Exp. Profis. anteriores	REA	Refere-se a outras atividades profissionais exercidas antes de começar a carreira docente.

Fonte: Elaboração própria.

DIMENSÃO EDUCATIVO-AMBIENTAL:

DEFINIÇÃO: Nesta dimensão se trata de um conjunto de conhecimentos, experiências, competências, habilidades e atitudes dos docentes em relação à educação ambiental.

Quadro 4.18. Categorias e Códigos para dimensão educativo-ambiental

CATEGORIAS	CÓDIGOS	DEFINIÇÃO
Interesses e conhecimentos	SEI	Descrição das experiências, representações e interesses explicitados em relação à temática ambiental e as circunstâncias onde surge o interesse por esta dimensão educativa.
Atividades	SEA	Relato de atividades relacionadas à temática ambiental que são consideradas significativas pelas professoras, tendo em conta a participação dos pais e dos alunos.
Críticas	SEC	Opinião das professoras em relação à temática no contexto pedagógico-escolar.
Outras instituições	SEO	Estabelecimento de parcerias com outros professores ou instituições para realização de atividades ou projetos de educação ambiental.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando a complexidade e a amplitude dos temas tratados em cada uma das categorias, para que se pudesse dar mais luminosidade a determinados matizes do texto, se complementou o sistema de categorias com um conjunto de indicadores, que permitiam maior especificidade no tratamento do conjunto das entrevistas. Vale sublinhar que os indicadores foram tratados como complementares a estrutura de códigos, pois por seu grau de especificidade, apareciam em ocorrências pontuais dos textos, sendo utilizados para confirmar e exemplificar determinadas questões. Com isto, o resultado final do sistema de codificação pode ser visto no anexo 4 deste informe.

4.6.2. VALIDAÇÃO DO SISTEMA DE CÓDIGOS

O processo de validação do sistema de códigos tem por objetivo avaliar um conjunto de categorias elaboradas para orientar a interpretação dos dados obtidos durante a realização das entrevistas em profundidade. Esta tarefa é fundamental para “assegurar a confiabilidade ao longo de todo o processo de redução, interpretação e análise dos dados” (Marcelo García, 1995). Para criar condições de credibilidade aos resultados da pesquisa, se buscou, através de um processo negociado e cooperativo, assegurar a confiabilidade interna do processo de codificação, considerando que esta toma relevo “na medida em que os complexos significados de vários observadores mostram congruência suficiente para que possam considerar-se equivalentes suas inferências relativas aos fenômenos” (Goetz; Lecompt, 1988: 221).

Nesta investigação, o grupo de codificadores constituiu-se de três pessoas: além da pesquisadora, os dois doutores do Departamento de Teoria e História da Educação (USC), que também desempenham a função de diretores desta tese, participaram do processo de codificação, discussão e validação dos dados. O primeiro passo para realização desse processo foi a elaboração de um sistema inicial de categorias, incluindo metacódigos, códigos e indicadores, fundamentado na estrutura das entrevistas e na leitura de um conjunto de três entrevistas. Depois, cada um dos validadores recebeu um conjunto de três entrevistas com linhas numeradas, conforme o trecho que se apresenta a seguir, para realizar o processo de codificação e posteriormente avaliar o sistema de metacódigos, códigos e indicadores recebido.

Com este processo, que será detalhado a seguir, se descrevem as categorias que surgiram da leitura dos textos e que foram incorporadas ao sistema de categorias (códigos *a priori* e códigos *a posteriori*). Todavia, vale ainda ressaltar, que o uso do sistema informático para gestão das informações foi um recurso bastante importante na agilização e nos procedimentos de organização dos dados, mas o esforço interpretativo da investigadora foi a chave dos resultados.

1		
2		
3		
4	Identificação da entrevista: Prof^a. B	
5	Código utilizado: E. Entrevistadora / P. Professora	
6	E. Esta entrevista trata da carreira profissional. Como	
7	descreverias este período?	
8	P2. Como eu te contei outro dia, eu cheguei a ser professora porque	} P / PDP/ PDPI
9	me deram um ultimato em minha casa. Disseram-me: <i>Ou vais para o</i>	
10	<i>Magistério ou ficas em casa</i> . Então eu escolhi fazer o Magistério,...	
11	eu via os meus pais na casa e os dois eram professores, na época. A	
12	verdade é que, quando comecei a estudar o Magistério, Franco ainda	} R / REA / REAR
13	não tinha morrido e tudo estava muito politizado. Estudávamos...	
14	tínhamos muitas greves.	
15	E. Estudaste Magistério aqui em Santiago?	
16	P2. Sim, no ano de 1976, estava no terceiro ano, repeti um ano... tive	} P/ PDP
17	que trabalhar com os professores que havia, porque, na verdade as	
18	coisas que diziam não tinham muito sentido. Estive trabalhando em	
19	uma creche por dois anos, ao mesmo tempo em que estudava.	
20	Depois me apresentei a um concurso, tive muita sorte, eu gostava	} R / RFI /RFIT
21	muito do tema da Educação Infantil, mas não havia essa	
22	especialidade. No exame oral me tocou alguma questão que tinha	
23	relação com a Educação Infantil, eu me "espraiei" muito e fui	
24	aprovada.	
25	Então, comecei a trabalhar. Antes havia aulas muito mais numerosas	
26	que agora. No primeiro ano tive trinta e tantos alunos. No segundo	
27	também..., logo 40, hoje em dia eu não sei se poderia ter tantos	
28	alunos, mas naquela época eu podia.	
29	E. Começaste em Brion?	
30	P2. Não, eu comecei em Tomiños, em Barranques, perto da Guarda.	
31	Faz fronteira com Portugal e está perto de Tui. Comecei ali, em uma	
32	escola no meio do monte... era super bonita, mas não tinha luz e	
33	tal... era um pouco estranha... bem, mas comecei ali.	
34	Bem, pois ali eu comecei a praticar... as coisas que me ensinaram na	
35	escola sobre Educação Infantil. Penso que não me ensinaram nada...	
36	mas, bem... Fazendo mal um monte de coisas, não quer dizer que	
37	não continue fazendo, mas espero que aquelas não... E, bom, com	
38	as crianças, bem, e assim... mas me sobrepassava um pouco,	
39	porque não tinha muita idéia. Depois fui para Carnota, estive em	
40	Carnota um montão de anos, menos um ano em que tive que ir a	
41	Camariñas. Ali, em vez de trabalhar com Educação Infantil, eu iria	
42	trabalhar com quarto ano. Eram jovens muito... era tudo muito, muito	
43	forte... porque os jovens de quarto não tinham nenhuma comparação	
44	com os de Educação Infantil. Havia jovens que repetiam. Havia	
45	jovens mais altos que eu.	

Esse processo foi desenvolvido entre os meses de julho e dezembro de 2005, o que implicou diversas alterações no sistema inicial de codificação, de acordo com o cronograma de atividades que se apresenta a seguir:

PERÍODO: JUNHO DE 2005

PROCEDIMENTOS:

- Elaboração do primeiro sistema de codificação a partir da semi-estrutura da entrevista e da leitura de um conjunto de entrevistas transcritas.
- Codificação manual de três entrevistas de uma mesma professora e ajuste inicial do sistema de metacódigos, códigos e indicadores.
- Testagem do sistema de codificação com apoio do programa AQUAD, durante um período de orientação com um especialista da Universidade de Sevilha.

PERÍODO: JULHO DE 2005

PROCEDIMENTOS:

- Reunião com os diretores de tese para apresentação do sistema de códigos inicial.
- Discussão sobre a dinâmica do processo de validação do sistema de códigos. Desse debate se definiu que se avaliariam os códigos e o significado atribuído a cada um deles, bem como as condições práticas para sua aplicação nos textos.
- Entrega de um conjunto de três entrevistas com linhas numeradas para codificação. Os responsáveis por esse processo foram a doutoranda e os dois diretores de tese, por sua reconhecida experiência investigativa e conhecimento teórico do tema.

PERÍODO: NOVEMBRO DE 2005

PROCEDIMENTOS:

- Reunião para discutir o sistema de códigos. Alterações propostas para o sistema de códigos:
 1. Metacódigos: substituição do metacódigo “Saberes docentes” por “Saberes relacionados à Educação Ambiental”

2. Códigos acrescentados: Fases críticas (PFC); Infância e adolescência (PIA); Interesses e conhecimentos (SEI); Atividades (SEA); Críticas (SEC); Outras instituições (SEO)
 3. Código excluído: Educação Ambiental (SEA)
 4. Indicadores acrescentados: Ações Ativistas (PEEA); Crenças, ideologias e/ou desejos (REDC); Planejamento, Referências teóricas e material didático (REDJ); Interesse (SEII); Conceito (SEIC); Escolares (SEAE); Extra-escolares (SEAX); Positivas (SECP); Negativas (SECN); ONGs (SEOO); Instituição mantenedora (SEOM)
 5. Indicadores excluídos: Interesse pela temática ambiental (SEAI); Atividades relacionadas à Educação Ambiental (SEAA); Outras instituições (SEAO)
- Entrega do segundo sistema de codificação, com todas as alterações discutidas, para avaliação entre os codificadores.
 - Realização de uma reunião para discutir as alterações no sistema de codificação. Neste encontro se definiu o seguinte:
 1. Alteração da distribuição dos metacódigos. Os metacódigos receberam a nomenclatura de “dimensões” e o sistema de categorias passou a distribuir-se entre as seguintes dimensões: dimensão pessoal, dimensão profissional e dimensão educativo-ambiental.
 2. Para facilitar a operacionalização do processo de codificação, estabeleceu-se que o sistema de codificação teria uma versão mais simplificada, ou seja, uma versão que se fundamenta em dimensões (metacódigos) e códigos, e uma versão completa, com os respectivos indicadores de cada código, assim se utilizaria a primeira versão para a primeira fase de codificação e o sistema completo seria utilizado em uma segunda fase, complementar à primeira.
 - Leitura e codificação de todos os textos com o auxílio do programa informático AQUAD.

Assim, após o processo de coleta e organização dos dados, de acordo com todos os procedimentos que foram descritos neste capítulo, passou-se a realizar a interpretação e análise dos mesmos. Para isso, distribuiu-se esse processo ao longo dos três capítulos que seguem, começando pela análise sócio-biográfica das histórias de vida das professoras entrevistadas.

PARTE III

REFERENCIAL EMPÍRICO – ANALÍTICO

CAPÍTULO 5

Síntesis en Español

LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN Y SUS TRAYECTORIAS SOCIO-BIOGRÁFICAS

En este apartado, los relatos de las cuatro profesoras, que constituyen la base empírica de este estudio, han sido organizados y contextualizados desde un punto de vista socio-histórico-cultural y ordenados siguiendo un orden cronológico combinado con un conjunto de criterios pertinentes a la investigación. En este sentido, se han identificado seis categorías temáticas como forma de distribuir de manera significativa los datos: el análisis del contexto profesional reciente; las experiencias familiares y en grupos de convivencia; las experiencias personales y profesionales significativas; el desarrollo académico y la formación profesional; el desarrollo profesional: las experiencias docentes y las experiencias relacionadas con la Educación Ambiental. Respetando estos criterios, se han convertido los relatos autobiográficos en Historias de Vida, sin desconsiderar el grado de contaminación que se puede derivar de la interpretación sociológica.

OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO E SUAS TRAJETÓRIAS SÓCIO-BIOGRÁFICAS

Para reconstruir a trajetória de vida dos sujeitos desta investigação, se tratou de arranjar e contextualizar os dados alcançados através das entrevistas em profundidade, convertendo-os em Histórias de Vida. Os relatos autobiográficos, coletados durante o período de pesquisa de campo, realizada no Brasil e na Espanha durante o ano de 2004, constituem a base empírica, através da qual, cria-se a possibilidade de *relacionar a trajetória pessoal dos sujeitos investigados com sua ação profissional, tendo como suporte metodológico suas respectivas histórias de vida*, de acordo com os objetivos estabelecidos.

A semi-estrutura das entrevistas constituiu-se no marco guia dos relatos realizados. Assim sendo, adotam como base as três grandes temáticas a seguir: experiências profissionais, experiências pessoais e as referências práticas e teóricas sobre a temática educativo-ambiental. Através de três sessões para aplicação do protocolo de entrevista e outros encontros para revisão do material transcrito, constituiu-se o *corpus* empírico da pesquisa. Dentro de cada um dos assuntos tratados nas entrevistas, incluíram-se sub-temas sugeridos para comentários amplos e livres, como por exemplo, uma explanação sobre a infância ou adolescência. Ou sub-temas sugeridos através de questões específicas, como por exemplo, a descrição das atividades docentes relacionadas à temática ambiental.

A reconstrução dos relatos biográficos foi feita a partir de uma disposição dos dados em etapas e seguimentos cronológicos, que permitissem a interpretação dos concernentes itinerários vitais a partir da apreensão das palavras do sujeito, convertendo-as em um documento conexo e estruturado. Assim, as Histórias de Vida de cada professora foram descritas através de uma narrativa intencionalmente organizada, destacando os fatos e discursos mais significativos para a investigação e coerentes com a conjuntura histórica das docentes.

Cada uma das professoras significou de forma singular seu próprio percurso vital, de tal modo que cada história de vida foi abordada desde a perspectiva da complexidade subjetiva de um conjunto de fatos e razões, isto é, buscou-se entender, de forma integral, os episódios pontuais de cada sujeito dentro de seu contexto. Ademais, outras informações sobre o entorno social, cultural, político e histórico foram incorporadas às narrativas, como forma de enriquecer e esclarecer a complexa trama de informações e acontecimentos contados ao longo das entrevistas.

Nesta perspectiva, elaborou-se um biograma paralelo entre as quatro narrativas, no qual se descreveu o contexto social, político, histórico e educativo da segunda metade do século XX e primeiros anos do século XXI, através dos episódios relevantes ocorridos tanto no contexto mundial, como nos contextos específicos do Brasil e da Espanha. Essa faixa de tempo foi definida pela idade das entrevistadas, que nasceram no período pós 2ª Guerra Mundial e presenciaram diversos acontecimentos inerentes a este período. Como forma de aproximação ao objeto de estudo, se deu especial ênfase aos fatos pertinentes à evolução da história da educação ambiental, tanto no tocante aos eventos mundiais, como nas manifestações locais.

Finalmente, vale sublinhar que as Histórias de Vida, apresentadas nesta parte da investigação, apresentam-se na mesma seqüência em que foram realizadas as entrevistas, a fim de manter a lógica temporal de recolhida das informações. Os nomes das professoras são fictícios, uma vez que seguem o critério de anonimato estabelecido entre pesquisadas e pesquisadora, já comentado no capítulo anterior.

5. O MODELO DE ORGANIZAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA

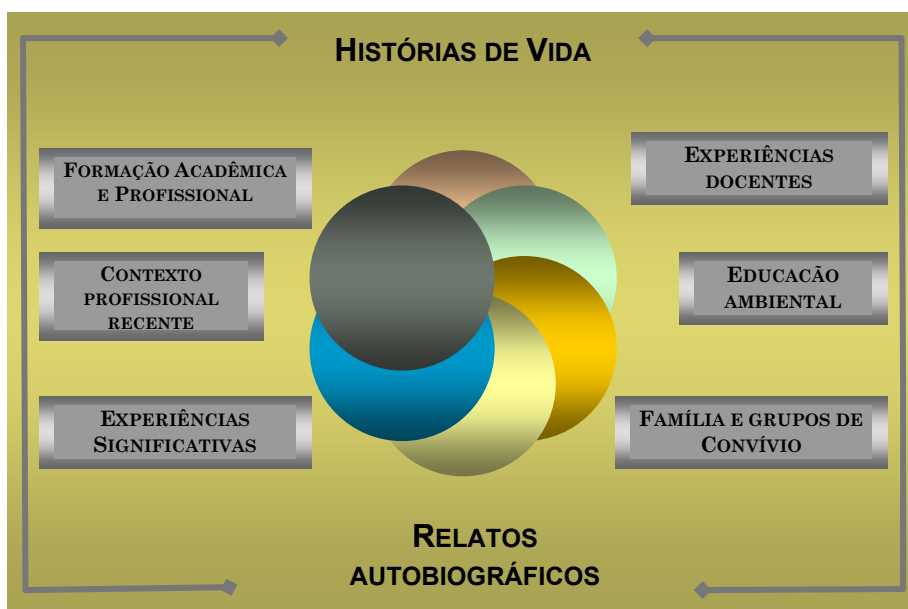
As experiências vitais de cada sujeito obedecem a um conjunto de experiências condicionadas ao contexto e às eleições pessoais de cada indivíduo, compondo um conjunto de acasos, azares e definições, significado e subjetivado por cada um. Nesse sentido e com a preocupação de preservar a individualidade de cada trajetória vital, buscou-se, nos estudos de Knowles (2004), um modelo organizativo que servisse de base para estruturação do modelo que foi elaborado para esta investigação.

Diante disso, elegeu-se um grupo de categorias apropriado e coerente com as intenções investigativas, que lograsse descrever o percurso vital de cada uma das professoras no seu contexto histórico e social, seguindo determinados eixos temáticos, intencionalmente definidos. Esta estrutura tem a finalidade de realçar, da forma mais objetiva possível, já que se trata de reconstruir uma verdade, a partir da realidade vivida e interpretada por outro, as principais dimensões das narrativas de vida das quatro professoras, conforme segue:

- Contexto profissional recente;
- Experiências familiares e grupos de convívio;
- Experiências pessoais e profissionais significativas;
- Desenvolvimento acadêmico e formação profissional;
- Desenvolvimento profissional: experiências docentes;
- Experiências relacionadas à educação ambiental.

Essas categorias, entendidas como dimensões de um cenário do qual se pretende entender uma decisão que ocorre no âmbito do espaço pedagógico e está relacionada à temática ambiental, são compreendidas como uma rede de significados que se articulam na conjuntura de vida dos sujeitos, como um feixe de processos estruturantes, complexos e dinâmicos. Esses significados estão inscritos em um campo de implicações políticas, éticas e ideológicas que configuram os traços identitários de cada um dos investigados, juntamente com suas características pessoais e culturais.

Figura 5.1. Dinâmica das dimensões destacadas no relato autobiográfico



Fonte: Elaboração própria.

Com este diagrama (Figura 5.1.), apresenta-se, de forma visual, a estratégia de compreensão do conjunto de experiências que constituem a trajetória de vida dos sujeitos. Neste sentido, foram evitadas interpretações desconectadas de sua origem ou que respondessem a uma lógica cartesiana, de características fragmentárias. Com isso, objetiva-se focalizar a amálgama de interações que ocorre entre as diversas nuances do contexto, vista sob a perspectiva de um caleidoscópio, em que a interação e intersecção das partes determinam à composição do objeto. Esta confluência de várias dimensões na identidade das docentes pesquisadas aporta importantes indicativos, delineando novas vertentes e possibilidades de compreensão de seus sentidos e decisões existenciais, a partir de uma perspectiva sócio-biográfica e não só sócio-profissional.

Assim, tomando a questão ambiental como eixo de um espectro de significados de um *corpus* narrativo e como forma de organizar e dar sentido aos dados, seguindo um padrão estrutural ou uma seqüência de enfoques comum, estabeleceu-se uma arquitetura organizacional homogênea, sem com isto, deixar de reconhecer a singularidade e a sofisticação do tramado de cada vida humana. Esta ordem, que seguem as categorias temáticas da referida estrutura, define-se de acordo com as orientações teóricas e as necessidades investigativas, conforme se descreve e se fundamenta a partir daqui.

Contexto profissional recente

A abordagem da prática profissional recente dos sujeitos, considerando seu atual momento de vida e com o desígnio de delinear a cotidianidade de suas ações, indo além da mera descrição e buscando significar os sentidos atribuídos, constitui o argumento para aproximar-se do processo de reflexão e de crítica que cada uma das professoras faz sobre seu próprio universo. Nesse sentido, destacando as idéias e interpretações de cada sujeito, encontram-se pistas sobre sua forma de compreender e subjetivar a si mesmo, aos outros e ao mundo, estruturando sua identidade e definindo o sentido de suas ações.

Este olhar sobre a *práxis* das professoras consente a compreensão da relação subjetiva que se estabelece entre as causas e a consequência. Ou seja, permite relacionar múltiplos fatores que influem ou determinam certas práticas pessoais ou pedagógicas, já que “compreender os saberes dos professores é compreender (...) sua evolução, suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e recomenços” (Tardif, 2002: 106).

Com este intuito, o de compreender os saberes construídos e reconstruídos pelas docentes e as circunstâncias de vida que atualmente dispõem, enfatiza-se em suas palavras os extratos narrativos que aludem aos aspectos de seu recente estágio profissional e das condições que possuem para executar suas tarefas de ensino⁶⁴. Visto que: “Os espaços e as estruturas das escolas, as características dos alunos e sua proporção por aula, as pressões sociais, os recursos disponíveis, a trajetória profissional dos professores, as ajudas externas, etc., são condicionantes que incidem na aula de tal maneira que dificultam, quando não impossibilitam, a realização dos objetivos estabelecidos no modelo teórico” (Zabala, 1998: 22).

Nessa perspectiva, são abordadas temáticas como a relação professora – alunos; as condições físicas da escola onde as docentes trabalham; as peculiaridades da comunidade educativa em que estão inseridas; as relações de cooperação e apoio com os colegas de profissão; seus projetos pedagógicos atuais e suas aspirações de futuro pessoal e profissional; suas dificuldades e êxitos pedagógicos, além das práticas de ensino experimentadas e consideradas relevantes, de acordo com seus critérios pessoais.

⁶⁴ Além dos dados fornecidos pelo próprio discurso das professoras, acrescentaremos em notas de rodapé, as condições escolares identificadas durante as visitas realizadas às escolas, com fins de contato inicial, entrevista ou observação.

Experiências familiares e grupos de convívio

Neste espaço, busca-se relacionar os dados da vida de cada uma das docentes investigadas com os elementos de seu passado, estabelecendo uma relação entre as experiências vitais que compõem o cenário pré-profissional, com suas atuais ações profissionais. Nesse sentido, consideram-se como elementos de influência na formação dos sujeitos os familiares ou pessoas integrantes dos grupos de convívio próximos à família em suas circunstâncias culturais, por sua participação na formação do “eu” das investigadas. O enfoque e as conclusões, aportadas por Woods (1984), foram tomadas como referência, pois esse autor conclui que existem duas grandes origens do “eu”: o “macro eu” e “o micro eu”. O “micro eu” está relacionado com uma série de experiências formativas *tempranas*, anteriores à prática profissional: o lar, os pais, a arte e a literatura, os professores e instrutores e a vida adulta desde o matrimônio. O “macro eu” se deriva de certos fatores contextuais gerais: origens sociais, experiências religiosas e o clima social, político e econômico.

Nesses relatos, fundamentados na capacidade de memória e narrativa de cada uma, destacam-se os processos de aprendizagem familiar, visto que “a família e as primeiras etapas infantis afetam de forma significativa a atuação dos professores em suas aulas. Concretamente, os comportamentos sociais aprendidos constituem elementos importantes para lograr uma experiência formativa ou uma experiência docente inicial frutífera” (Knowles, 2004: 180). Assim, procurou-se destacar os atores do entorno familiar que, de uma forma ou de outra, tiveram expressão na vida das professoras estudadas, de maneira individual ou como um grupo de influência.

A família, como um grupo importante na formação da identidade dos sujeitos, foi evidenciada em duas dimensões: o grupo familiar de origem: os pais, irmãos, avós, tios e primos; e o grupo familiar formado após o matrimônio: esposo, filhos, cunhados e sogros. Sendo que, respectivamente, o primeiro grupo esteve mais relacionado com as experiências de infância e adolescência e o segundo, com a fase adulta e o período de maior intensidade profissional.

Experiências pessoais e profissionais significativas

Nesta investigação, considera-se como “experiência significativa”, fatos ou trechos de vida mais destacados pelas professoras entrevistadas e os relatos que estão arrolados de forma pertinente com os objetivos estabelecidos na estrutura da pesquisa. Isto é, a partir dos fatos narrados pelas professoras, busca-se seu significado e relevância no contexto investigativo, para atribuir-lhe a condição de

“experiência pessoal e profissional significativa”. Essas experiências ou fases, consideradas como períodos críticos tanto no que se refere à dimensão pessoal como profissional, caracterizam um período de perda da estabilidade de vida cotidiana, ou seja, indicam a ocorrência de fatos atípicos ao contexto e ao ritmo de vida costumeiro, provocando câmbios no itinerário vital dos sujeitos.

Essas experiências afetam, de forma direta ou indireta, as decisões pedagógicas dos professores, já que aportam saberes que repercutem em toda a trama vital dos indivíduos, assim como aos próprios saberes docentes. Nesse sentido, Tardif (2002:37) afirma que “os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. Nesse processo reflexivo sobre a prática educativa e sobre o próprio fazer vital, estruturam-se as decisões determinantes para o estabelecimento de posição político-ideológica e para a ação da cada sujeito em seu contexto.

Uma dupla significação do texto e do contexto, dessa forma se procedeu, pois por um lado, as professoras entrevistadas fizeram a pré-eleição dos principais fatos e elementos que deveriam constar na narrativa, baseando-se em suas representações e em seus critérios orientativos pessoais. Desses episódios peculiares, foram destacados aqueles considerados como relevantes aos objetivos da investigação, compondo-se, assim, uma narrativa de vida intencional, centrada na dimensão ambiental como estratégia para integrar os diversos matizes vitais realçados pelas investigadas e pela investigadora a sua vez.

Desenvolvimento acadêmico e formação profissional

As experiências vividas desde os primeiros anos escolares até a escolha e formação profissional constituem-se no principal enfoque desta divisão temática, na qual se ressaltam duas dimensões do percurso do sujeito como estudante, ou seja, suas experiências durante o processo de formação profissional e seu percurso acadêmico no período pré-escolha profissional. Nesse argumento, avaliam-se as contribuições e as circunstâncias do curso de formação inicial dos professores em relação à sua atual prática profissional e ao seu próprio percurso como estudante. No caso específico das docentes, essa relação toma um relevo especial, pois “os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante, aproximadamente, 16 anos (em torno de 15000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar” (*Idem*, 2002: 68).

Além disso, “o futuro professor chega à formação inicial com uma identidade docente já formada. Algumas pessoas têm idéias muito refinadas sobre o significado de ser professor, outras não, mas as práticas são o terreno em que a identidade docente, seja qual seja o estágio em que se encontre, se põe a prova” (Knowles, 2004: 197). Portanto, entende-se que essas duas dimensões do percurso acadêmico do sujeito constituem-se em fatores de importante influência entre si e na prática profissional dos professores, já que suas experiências escolares também compõem seus traços identitários profissionais.

Nessa perspectiva, é importante considerar que as experiências familiares e com os grupos de convivência aportam uma série de noções prévias e duradouras sobre o ambiente escolar. Ou seja, estas idéias ou “lições aprendidas de modelo *tempranos*, mas persistentes, dependem da casualidade e da preferência pessoal, assim, a formação pedagógica não parece alterar de forma fundamental as idéias que já se formaram previamente sobre o ensino” (Lortie, 1979: 79). Por isso, a partir das experiências vivenciadas por cada professora, buscam-se as relações entre sua cultura social e familiar e a representação que as mesmas possuem de sua própria identidade profissional, construídas ainda em suas vivências de infância.

Essas fases acadêmicas, abordadas de acordo com a sucessão de fatos e reflexões expressadas pelas professoras, desde os primeiros anos escolares, assim como o processo de alfabetização ocorrido na escola ou na família, compõem o cenário de infância, adolescência e maturidade das investigadas. No período da adolescência e da idade adulta, enfocaram-se as primeiras decisões pessoais e, principalmente, profissionais das professoras no conjunto de suas possíveis influências, considerando “as condições de formação, engajamento profissional, militância e, sobretudo, o trânsito desses profissionais para o campo ambiental” (Carvalho, 2002a: 22), o que constitui um aspecto do objeto desta investigação.

Desenvolvimento profissional: experiências docentes

O processo de desenvolvimento profissional dos professores, visto a partir de suas experiências docentes, baseia-se em dois pólos fundamentais e inseparáveis no processo de socialização profissional, designadamente, a ação e a formação. O paralelismo e a integração que existe entre esses dois aspectos e desses com o próprio campo educacional, determinam o desenvolvimento profissional dos sujeitos como resultado das experiências vividas e fundamentadas nos saberes implícitos na prática. Ou seja, a ação pressupõe um processo de formação que também se dá no processo de ação e reflexão.

Nesse sentido, tomam relevância os saberes da experiência na constituição dos saberes dos professores, porquanto conferem certezas à prática e servem de parâmetros críticos na análise das estratégias de ensino utilizadas, assim como na análise das “ações como a dominação, a socialização, a confraternização, a rotinização, o estímulo moral, etc. (...)” (Woods, 1977), muitas vezes utilizadas pelos docentes num esforço de conduzir o ambiente de ensino-aprendizagem. Em consequência desses saberes adquiridos na prática do ofício profissional, estrutura-se a possibilidade de crítica aos modelos profissionais observados ao longo do percurso acadêmico e da formação profissional inicial, como forma de reconstrução da própria identidade docente.

Portanto, “assumir essa postura implica tomar os conhecimentos dos docentes na sua perspectiva situacional, isto é, seus conhecimentos postos em ação, relatados a partir de critérios de seleção definidos pelo próprio depoente” (Borges, 2002: 51), na busca da relação entre os referenciais teóricos e as aplicações práticas em um determinado tempo e espaço. Sem com isso, apontar para uma dicotomia entre o prático e o teórico, mas ao contrário, reforçar, de forma enfática a dialética que existe entre as duas dimensões e a necessidade de considerar os condicionantes implicados no referido processo.

Os professores dedicam muitas horas de suas vidas ao trabalho no espaço escolar. Essas inumeráveis horas que passam com os alunos e sua própria disposição pessoal constituem a base de seu pensamento e de sua ação. Além disso, os condicionantes externos como a pressão social, as políticas educativas, as relações hierárquicas nas escolas, as circunstâncias da comunidade educativa, dentre outros, influem nos níveis de motivação e nas escolhas feitas pelos professores.

Desse modo, “os incidentes e acidentes do seu percurso profissional, enquanto processo em desenvolvimento, são cometidos, em linhas gerais, ao sistema escolar, aos alunos, aos colegas, e às famílias e/ou ao meio em que a escola se insere” (Gonçalves, 1992: 166). Acontecem em uma dinâmica de dupla influência, ou seja, por um lado os elementos sociais externos exercem um papel determinante na ação dos professores e por outro, com seu trabalho, os professores também exercem uma ação que repercute no cenário social. Por isso, justifica-se esse enfoque na prática docente como um processo contínuo e dinâmico de ação, reflexão, formação e transformação.

Experiências relacionadas à educação ambiental

As experiências educativas ambientais constituem o principal foco de interesse desta investigação. Em vista disso, nos relatos das experiências vitais, destaca-se o conceito, explícito ou implícito, que as professoras possuem sobre a educação ambiental e a forma como determinam sua *práxis* em relação à temática. Assim, “nomeando o suposto objeto, trata-se não apenas de reconhecê-lo como já existente, mas também, seletivamente, de dar-lhes forma. (...), principalmente quando o ambiental é içado do universo polissêmico no qual concorre (...)” (Carvalho, 2002a:16), e compreendido a partir do complexo emaranhado sócio-biográfico do contexto global da História de Vida de cada pessoa.

A realidade revela-se quando entendida além do conhecimento sensível, na busca da dialética entre o teórico e o prático, sem deixar de considerar o conjunto de influências que existe sobre os processos de decisão e interpretação da realidade. Desse modo, acrescento a essa reflexão a afirmativa de Sauvé (2001: 17), em rela  o   prática educativa da educa  o ambiental, em que considera que “cada um adota uma visão da educa  o ambiental que o caracteriza. Cada um tem em conta as características educativas, sociais e ambientais do meio no qual se desenvolve. Cada modelo propõe uma demanda global e estratégias específicas coerentes com o quadro teórico, enunciado e relevante, em rela  o ao contexto.” Por conseguinte, para compreender a prática docente,   preciso tomar como base a dialética que se estabelece entre o discurso e a a  o do sujeito, num determinado espaço histórico e sociocultural.

A aproximação e a reação das professoras diante de demandas socioambientais externas, ou demandas que surgem do contexto social e que repercutem na ação educativa, tem destaque como forma de entender o processo de inserção dessa temática no contexto profissional dos sujeitos. Assim sendo, nesta investigação, abordam-se dois temas específicos como demandas sócioambientais, segundo foi comentado nos capítulos anteriores: o naufrágio do navio Prestige e as peculiaridades encontradas em grupos sociais que convivem no entorno de uma área de proteção ambiental, entendidos como elementos reveladores de uma prática mais ampla, apoiada nas representações dos sujeitos sobre meio ambiente e educação ambiental.

A incorporação da dimensão ambiental nas práticas escolares condiciona-se à interpretação dos professores sobre o tema. Logo, poder-se-ia considerar que essa interpretação se dá a partir de construções pessoais e sociais definidas ao longo da história de cada indivíduo. Para Shulman (1987) e Tardif (2002), o processo de

ensinar relaciona-se decisivamente com a compreensão dos professores sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Assim, compreender a relação entre a forma como os professores constroem os seus saberes e o modo como o integram ao seu contexto de trabalho é uma forma de repensar a inserção da educação ambiental no ensino formal e, também, uma possibilidade de avaliar as propostas institucionais adotadas até então.

Por outro lado, as experiências de participação em movimentos ecológicos ou ambientais vividas pelas professoras, tanto em seu contexto familiar, social, escolar ou profissional, apontam indicadores sobre seus respectivos níveis de compromisso social, político ou ideológico. Em consequência, a ação dos sujeitos como intenção e luta por transformar determinada realidade, opõem-se a uma realidade já existente, da qual também participa, mas resiste em legitimá-la. Esse desejo individual de mudança, manifestada no espaço da ação coletiva, onde “como atores, transformam a realidade com seu trabalho e criam seu próprio mundo. Este mundo, criado a partir da transformação de outro mundo que eles não criaram e que agora os limita, (...)” (Freire, 1990: 40), evidencia a possibilidade global de reação e tomada de decisão que cada uma das professoras, como cidadã, é capaz de efetivar.

Por fim, considerando a opção feita em relação à abordagem das temáticas descritas e a intenção de interpretar as histórias socialmente vívidas e individualmente narradas pelos sujeitos, busca-se apontar a emergência da relação estabelecida entre a história, o leitor, o autor e o indivíduo. Esta dinâmica integral e ao mesmo tempo integradora configura-se como condição para o reconhecimento do sentido narrativo resultante deste entrecruzamento, num quadro de impossibilidade de delimitação entre suas múltiplas e recíprocas influências.

5.1. A CONTAMINAÇÃO SOCIOLÓGICA COMO ELEMENTO DO PROCESSO INVESTIGATIVO

Ao desenvolver seu relato autobiográfico, cada sujeito estabelece uma série de conexões, intensidades e relevâncias em relação aos elementos fundamentais que compõem seu percurso vital, de acordo com o que julga e deseja destacar. “Esta auto-interpretação da própria vida permite torná-la inteligível ou dar-lhe significado” (Bolívar *et alii*, 2001: 35). Assim, cabe ao pesquisador, recriar sobre o já recriado, aportando dados sobre o contexto e organizando as informações sob a lógica de sua intencionalidade, a fim de estabelecer uma relação entre a vida pessoal de cada

indivíduo e as camadas mais amplas da população que compartilhe o seu mesmo tempo social e histórico.

A interpretação dos dados é um dos principais desafios metodológicos dos estudos baseados em documentos ou relatos pessoais, visto que as influências ou fontes de contaminação aos dados estão sempre presentes ao longo do processo. Por isso, a partir dos estudos de Plummer (1989), busca-se ilustrar o tipo de estudo e narrativa realizados nesta pesquisa, ou seja, procura-se localizar os principais intérpretes - as professoras investigadas e a investigadora - considerando seus níveis de contaminação sociológicos, conforme sugere o quadro abaixo:

Quadro 5.1. Contínuo de Contaminação

I	II	III	IV	V
“Relato Puro” (<i>Sem elaborar</i>) do sujeito				“Relato Puro” do sociólogo
Por exemplo, diários originais, cartas não solicitadas, autobiografias, livros escritos pelo sujeito, experiência do próprio sociólogo.	Documentos pessoais revisados	Análise temática sistemática	Verificação por meio de fatos relatados. (Exemplificação)	Por exemplo, teorias sociológicas.

Fonte: Plummer (1989: 130).

Esta investigação, se considerada no contexto apontado pelo estudo apresentado por Plummer, está fundamentalmente localizada na dimensão qualificada como “*Verificação por meio de fatos relatados*” ou “*Exemplificação*”, uma vez que o relato das Histórias de Vida aqui tratados, respalda-se na seleção de alguns trechos extraídos da escolha dos fatos feita pelos sujeitos. A complementação de dados alude às informações sobre o contexto social, político, histórico e cultural, constituindo-se em uma tarefa a cargo da investigadora, a fim de facilitar o entendimento do leitor em relação ao cenário em que transcorrem as trajetórias de vida.

Ademais, entende-se que esta investigação poderia ser qualificada como um documento “*limitado sobre uma vida*”⁶⁵, diante do contexto global da história do sujeito, pois busca abordar uma temática específica, considerando diversas experiências existenciais. De tal modo, a abordagem da temática ambiental no contexto profissional de cada uma das professoras, constitui-se no aspecto de concreto interesse da pesquisa, além de ser o balizador das relações objetivas ou subjetivas entre os diversos atores do processo, como um “saber atravessado por estratégias de poder em torno à reapropriação (filosófica, epistemológica, econômica, tecnológica e cultural) da natureza” (Leff, 1998: 10).

Ainda, as contribuições dos estudos de Plummer (1989: 96), apontam para uma dinâmica de quatro conjuntos básicos de problemas que devem ser enfrentados em todas as etapas de trabalho da investigação. Este paradigma dos problemas metodológicos, a que se refere, indica questões que vão desde as mais amplas das ciências sociais até as próprias questões pessoais do investigador, conforme referência:

- a. *As questões das ciências sociais.* Refere-se em grande medida a justificativa para realizar uma investigação e essencialmente aos porquês da investigação social. Grande parte desta análise gira em torno de argumentações epistemológicas.
- b. *As questões técnicas.* Referem-se principalmente aos pormenores, a os problemas da realização da prática da investigação: obter as amostras, entrevistar adequadamente, julgar a validade. Referem-se, em essência, ao como da investigação social.
- c. *As questões éticas e políticas.* Referem-se aos problemas científicos que não são sociais ou técnicos: a justificativa política da realização deste tipo de trabalho e aos dilemas éticos que surgem da mesma.
- d. *As questões pessoais.* Referem-se a um duplo impacto: a investigação na vida pessoal do investigador e da vida pessoal do investigador na investigação.

⁶⁵ Segundo Plummer (1989: 124), o *documento limitado sobre uma vida* não aspira compreender a totalidade da vida de uma pessoa, senão que aborda um aspecto concreto. A este grupo pertencem os mais famosos de todos os documentos sobre histórias pessoais. O estudo sobre Stanley, no final da década de 1920, centra-se inteiramente na delinquência de sua vida; o estudo sobre Janet Clark, da década de 1940, foi realizado com o enfoque na temática do uso de drogas; assim como o estudo de Jane Fry, dos princípios da década de 1970, se fazia sobre sua transexualidade (veja-se Shaw, 1966; Hughes, 1961; Bodgan, 1974).

A discussão sobre a pesquisa na conjuntura das ciências sociais e das questões técnicas, éticas, políticas e metodológicas (problemas “a”, “b” e “c”) foram abordadas no capítulo 2 desta tese, no âmbito da descrição das práticas em relação aos aspectos metodológicos e na explicitação da posição ética, ideológica e política da pesquisa, ao oportunizar protagonismo a um grupo profissional socialmente menos prestigiado.

Por outro lado, destaca-se as questões relacionadas à relação que se estabelece entre a necessidade e a intenção de teorização do estudo em função dos objetivos a serem alcançados e a concepção de mundo abordada pelos sujeitos. Ou seja, pelas implicações pessoais desta tarefa, ou, pelo *duplo impacto: a investigação na vida pessoal do investigador e da vida pessoal do investigador na investigação*. Nesse sentido, se pode entender que “as biografias são procedimentos de objetivação dos indivíduos em sujeitos” (Bolívar *et alii*, 2001: 10), e da recíproca subjetivação entre os intérpretes da realidade entre si.

Devido à pessoalidade das relações que se estabelecem durante as diversas etapas da pesquisa, admite-se a inviabilidade de construir-se uma interpretação dos dados sem indícios de tendências éticas, políticas ou mesmo pessoais que, normalmente, enfrentam investigador e sujeito e que, de forma infrutífera, muitas vezes procuram dissimular. Além disto, conforme abordado a seguir, é preciso considerar o contexto histórico e social em que os sujeitos estão inseridos, como modo de compreender a relação que se estabelece entre o individual e o coletivo, ou seja, compreender o caráter sócio-biográfico da História de Vida.

5.2. BIOGRAMA: ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO

O biograma possibilita uma visão geral, através de um encadeamento cronológico, da História de Vida dos sujeitos com o contexto histórico-social em que se insere, constituindo-se em “uma forma inicial de análise de um relato da vida profissional, mediante a elaboração de um mapa de suas trajetórias, que conjugue acontecimentos e cronologia” (*Idem*, 2001: 177). Nesse caso, com base nos principais episódios narrados pelos sujeitos, estruturou um mapeamento paralelo entre cada uma das professoras, localizando seus acontecimentos vitais em relação há seu tempo e espaço histórico - social.

Desse modo, enfocaram-se diversas situações ocorridas ao longo do percurso vital de cada uma das professoras, como forma de balizar alguns marcos significativos em sua história. Nesse sentido, foram observados relatos que se referem, por exemplo: aos compromissos institucionais adquiridos; às escolhas pessoais e profissionais; às atividades formativas e descontinuidades experimentadas; aos eventos familiares ou no campo do trabalho, bem como, do mesmo modo que se procurou abordar outros acontecimentos peculiares e de relevância, sofridos ao longo da vida. Tratou-se de representar o conjunto das estruturas básica da vida dos sujeitos por meio de um esquema, analisando verticalmente os suportes estruturais de cada relato de vida, em uma perspectiva social e histórica.

Para isso, descreveu-se um breve cenário sobre os principais acontecimentos do contexto mundial do século XX, período pós 2ª Guerra Mundial, no qual transcorre a maior parte das histórias de vida aqui narradas:

Ocorreram muitas incidências desde o final da 2ª Guerra Mundial: a constituição de uma democracia popular em Cuba com Fidel Castro a partir de 1959, a construção do muro de Berlim, a Guerra do Vietnã, a invasão da Tchecoslováquia pelas tropas de Varsóvia em 1968, pondo fim a um *socialismo incipiente de rosto humano*, o maio parisiense de 1968, o fim das ditaduras européias na Grécia, Portugal e Espanha nos anos setenta, o golpe militar auspiciado, como em outras ocasiões, pelos EEUU no Chile em 1973 contra o processo democrático dirigido por Allende; as lutas contra o *apartheid* racista (suprimido formalmente na República da África em 1991), entre tantas outras, enquanto por outro lado, também se registra o desenvolvimento da democracia internacional; o nascimento e a presença paulatina de grandes instituições políticas internacionais e a consolidação regional de políticas, como é o caso por exemplo da União Européia (Na qual a Espanha ingressou desde 1986), logo fortalecida pela aprovação dos acordos de Maastrich em 1992 (Costa, 2004: 829).

A esses acontecimentos, poderíamos acrescentar outros, não menos importantes, ocorridos neste início de século, como por exemplo, a invasão ao Iraque pelas tropas estadunidenses, apoiadas por um grupo de países, com o argumento, nunca justificado, de fabricação de armas de destruição massiva em 2003; o intenso aumento e popularização do uso da internet nos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento; o aumento do número de pessoas infectadas pelo vírus da AIDS, principalmente nos países mais pobres, e em especial, nos países da África; de forma nítida, a rápida expansão e crescimento da economia chinesa; a tendência eleitoral esquerdista nas últimas eleições na América Latina democrática; o aumento do número de países que compõem o bloco da União Européia e os crescentes movimentos migratórios da população pertencente aos países do hemisfério sul em direção aos espaços geográficos cada vez mais favorecidos do hemisfério norte.

Em consequência, nesse contexto de final e início de século, também ganham relevo as questões ambientais, já que pessoas de todos os níveis sociais e intelectuais preocupam-se em apontar novos caminhos para a melhoria e preservação dos níveis de vida no planeta. Vários fatos, muitos deles aparentemente irreversíveis, como é o caso da destruição ou desequilíbrio sistêmico de muitas regiões do planeta, extinção de espécies da fauna e da flora, violência e miséria urbana, problemas sociais de toda ordem, dentre outros, justificam estas preocupações. “A degradação ambiental manifesta-se assim, como um sintoma de uma crise de civilização, marcada por um modelo de modernidade orientado sob o predomínio do desenvolvimento da razão tecnológica acima da organização da natureza” (Leff, 1998: 17).

A dominação da natureza pelo homem acompanhou o desenvolvimento da história e do fazer humano no mundo. Em busca de um crescimento baseado em parâmetros econômicos que desconsideram a degradação ambiental, grande parte dos países partiu para devastações de seus recursos naturais, o que se reflete no quadro ambiental que se configura mundialmente hoje.

A temática ambiental, abordada a partir dos encontros mundiais sobre o tema, aponta para o surgimento de novos debates neste campo, dessa forma, por exemplo, surge a atual discussão que se estabelece no campo científico, em relação ao conceito e intenção que perpassa o estabelecimento, pela UNESCO, de uma década para a “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”. Estes encontros mundiais têm marcado as pautas de discussão nas últimas décadas, desde 1968 com o advento da reunião do Grupo de Roma, embora o termo ecologia date de 1866, significando o estudo das relações existentes entre todos os sistemas vivos e não-vivos entre si e com seu meio ambiente.

Nesse cenário de pós-guerra mundial é que as professoras Ana, Beatriz, Carla e Dóris, edificam suas vidas, a partir das condições econômicas, sociais, políticas e culturais que encontram em seu entorno local, consequência dos reflexos da evolução histórica mundial, aqui brevemente enunciada.

Como forma de apoiar a narrativa das Histórias de Vida, de forma esquemática, descreveu-se, a partir daqui, os principais eventos do contexto específico do Brasil e da Espanha na segunda metade do século XX e dos primeiros anos do século XXI. Essa descrição tem o desígnio de permitir o estabelecimento de relações entre os eventos mais significativos transcorridos na vida de cada uma das entrevistadas e a evolução da própria educação ambiental, como forma de indicar as condições contextuais em que se desenvolvem seus percursos de vida.

Quadro 5.2. Biograma das Histórias de Vida I

PERÍO	ANA	BEATRIZ	CONTEXTO ESPANHOL (1950 – 1970)
1949	NASCIMENTO		Em 1955, é aprovada a Lei de Formação Profissional Industrial, criada para preparar os trabalhadores frente ao crescente desenvolvimento do país.
1950			
		NASCIMENTO	
	Início da Escolarização (5 ^{66*})		Em 1970, foi aprovada a Lei Geral de Educação, apontando, à nível formal, a diminuição das desigualdades entre homens e mulheres.
1955			
		Início da Escolarização (5)	
1960	Saída da Escola de Freiras(10-11)		
1965			
	Estuda em Madrid e participa das comunidades de base da Igreja Católica (18-23)	Estuda no Instituto	
1970		Começa os estudos de Economia (17)	

⁶⁶ Entre parênteses constam as idades aproximadas das professoras em cada evento.

Continuação do quadro 5.2.

PERÍO	CARLA	DÓRIS	CONTEXTO BRASILEIRO (1950 – 1970)
1949			Em abril de 1957, as normalistas concedem entrevista à imprensa, demonstrando seu descontentamento em relação à pretendida reforma do Ensino Normal.
1950			
		NASCIMENTO	
1955			A Portaria 01173, de 18 de abril de 1957, autoriza a Escola Normal “Juvenal Miller”, de Rio Grande, a adotar, a partir do ano de 1957, a organização do ensino normal, fixada pela Lei nº 2588, de 25 de janeiro de 1955.
1960		Início da Escolarização (6)	Em 1968, milhares de estudantes brasileiros saem às ruas do Rio de Janeiro para protestar contra a qualidade do ensino.
	NASCIMENTO	Saída da Escola de Freiras(10-11)	
1965			
	Mudança de Cidade (5)		
1970		Curso Técnico(16)	

Fonte: Elaboração própria.

Em 1968, enquanto Ana, Beatriz e Dóris questionavam o ensino oferecido por escolas mantidas por ordens religiosas, pelo autoritarismo e pela restrição de suas idéias, muitos jovens de sua época manifestavam-se em diversas partes do mundo contra os regimes ditatoriais, assim como fizeram, por exemplo, aqueles que se manifestaram no famoso maio de Paris. Em Roma, no mesmo ano, um grupo, formado por trinta especialistas de diversas áreas, reunia-se para discutir a crise ambiental já percebida e as ações necessárias para manutenção do futuro da humanidade, já que várias manifestações ocorriam pela melhoria dos níveis de vida em muitos pontos do mundo. Mais tarde, em 1972, o Clube de Roma publica seu relatório *The Limits of Growth*, denunciando que o crescente consumo mundial levaria a humanidade a um limite de crescimento.

No mesmo ano de 1972, em Estocolmo, ocorreu a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, na qual foram analisados temas como a poluição ocasionada pelas indústrias, bem como o reconhecimento da educação ambiental como um elemento de combate à crise ambiental no mundo e a urgência do homem

reordenar suas prioridades.

Esse encontro foi considerado um marco histórico político internacional para o surgimento de políticas mundiais em relação à temática ambiental. Especialmente a partir da década de 70, os problemas ambientais, de forma crescente, começaram a chamar a atenção da opinião pública. No entanto, esse interesse, de certo modo superficial, não se via, assim como ainda não se vê, refletido nas atitudes dos organismos governamentais nacionais e internacionais, já que estes seguiam uma racionalidade economicista, dissimulada pelo uso de expressões como *eco-desenvolvimento* ou *capitalismo verde*.

Em consequência desses novos conceitos, surgidos no cenário da época e dos importantes movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, a UNESCO promoveu um novo encontro sobre a temática ambiental em 1975, em Belgrado. Nesse encontro, foram formulados os princípios e orientações para um programa internacional de educação ambiental, criando o Programa Internacional de educação ambiental (PIEA). Nessa ocasião, o tema central era a necessidade de uma nova ética global, capaz de promover a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, exploração e dominação humana, como forma de fomentar uma resposta social às inquietações manifestadas nestas décadas de contraculturas, em que as investigadas construíam sua trajetória. Ainda nesse período, foram criadas duas organizações não-governamentais, que até hoje são importantes no cenário ambiental: o Greenpeace e os Amigos da Terra.

Em atendimento às recomendações da Conferência de Estocolmo, foi realizada, em 1977, a Conferência Inter-governamental sobre educação ambiental, promovida pela UNESCO, através do PNUMA, em Tbilisi, Geórgia (Conferência de Tbilisi). Nesse encontro, foram apresentados os primeiros trabalhos desenvolvidos em vários países, bem como estabelecidos objetivos, princípios, estratégias e recomendações para o desenvolvimento da educação ambiental no mundo.

Quadro 5.3. Biograma das Histórias de Vida II

PERÍO	ANA	BEATRIZ	CONTEXTO ESPANHOL (1970 – 1990)
	Estuda em Madrid e participa das comunidades de base da Igreja Católica (18-23)	Estuda no Instituto (14)	Em 1975, com a morte do General Franco, acelera-se o final do franquismo.
1970			
		Estuda Economia(17)	
	Estuda na França (24-25)		Em 1977, são convocadas eleições democráticas e, em 1978, foi aprovada a nova constituição espanhola.
1975	Casamento / Exílio na América Latina (26-27)	Falecimento de seu pai /Magistério em Santiago de Compostela (24)	Em 1981, é aprovado o estatuto de autonomia da Galiza.
	Movimento Freinet (28-29)		Em 1989, são forma regularizados os Centros de Formação Continuada para os professores da Galiza.
1980		Chegada em Carnota/Casamento (25)	Em 1993, é regularizado a organização da Inspeção Educativa em Galiza.
	Nasc. do 1º Filho (34)		
1985	Adota 2 filhos (36)		
		Nasc. do 1º Filho (31)	Em 1996, é aprovado o regulamento orgânico dos Centros de Educação Infantil e Primária galegos.
1990		Nasc. da 2ª Filha (34)	

Continuação do quadro 5.3.

PERÍO	CARLA	DÓRIS	CONTEXTO BRASILEIRO (1970 – 1990)
1970		Curso Técnico(16)	Em 1971 é fundada a AGAPAN ⁶⁷ no Rio Grande do Sul, por José Lutzenberger.
	Início da Escolarização (7-8)		
1975			Em 1975, Chico Mendes, um líder dos trabalhadores da Floresta Amazônica, propõe pela primeira vez a criação de reservas extrativistas na região da selva.
	Desmotivação Escolar (11-12)		
		1º Casamento (24)	
		Nasc. do 1º Filho (25)	
1980			Em 1980, José Lutzenberger, lança o livro: Fim do futuro? Manifesto Ecológico Brasileiro, causando grande impacto no campo ambiental brasileiro.
1985	Curso Técnico (20)	Início profissional (31)	Regulamentada em 1985 a Política Nacional de Meio Ambiente – PNMA.
		Segundo Casamento (33)	
1990			

Fonte: Elaboração própria.

Ao mesmo tempo em que se torna evidente a insustentabilidade de um modelo de desenvolvimento capitalista, o bloco socialista soviético se rompe nos anos 80, desfazendo-se, assim, a bipolaridade do poder mundial. Nesse período, surge o chamado “*Capitalismo Verde*”, no qual o uso de produtos ecológicos é popularizado e a iniciativa privada investe na proteção ambiental como adequação aos movimentos sociais e à legislação específica.

Já em 1992, no Rio de Janeiro, realizou-se a ECO-92, onde a educação ambiental conquistou um importante espaço para consolidar-se como opção pedagógica aos modelos educacionais vigentes. Através da Agenda 21, foram definidas as áreas de programas para a educação ambiental. Além disso, foram destacadas e analisadas estratégias capazes de promover o desenvolvimento

⁶⁷ Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural.

sustentável e combater a pobreza nos países em desenvolvimento. A partir desse encontro, a educação ambiental qualificou-se como um tema a ser incorporado ao campo da formação de professores, tendo em vista o papel desses no cenário educativo e social, bem como na efetivação das reformas educativas levadas a cabo na década de 90, quando a professora Carla realizava seus estudos universitários no curso de Pedagogia.

Esta década esteve caracterizada pela impossibilidade de negação dos problemas ambientais e suas evidentes conseqüências foi uma crise de dimensões globais, marcada por um forte desequilíbrio entre economias do hemisfério norte e sul, alterações climáticas e perspectivas de esgotamento de recursos não-renováveis como o petróleo e a água. Este cenário fomenta uma nova possibilidade de pensamento ou racionalidade, emblematicamente pelos movimentos ecológicos, convertidos em movimentos “ecologistas sociais”, criando uma forma de organização popularizada pela sigla “ONG”, ou seja, organizações não-governamentais.

Atualmente, as ONGs desempenham um importante papel na organização dos movimentos sociais de âmbito global e local. Essas organizações ampliam suas áreas de intervenção de forma constante e muito têm se destacado nas ações de educação ambiental, por organizarem ações pontuais de mobilização comunitária e movimentos de redes mundiais de reflexão sobre a temática. Em Porto Alegre (Brasil), o Fórum Social Mundial tem sido espaço de socialização destas experiências e avanço nas iniciativas que contrapõem o modelo de desenvolvimento econômico-social de princípios capitalistas.

Quadro 5.4. Biograma das Histórias de Vida III- Espanha

PERÍODO	ANA	BEATRIZ	CONTEXTO ESPANHOL (1990 – 2005)
1990		Nasc. 2ª Filha (34)	Aprovada a Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema de Educativo, tendo como cerne a modernização e a qualidade do ensino, em 1990.
	Positivo profissionalmente e Expulsão da CRA (44)	Trabalho com construtivismo (35)	
1995			Em 1994 se modificam os planos de estudo para as escolas universitárias para a formação de professores. Entre as novas matérias está a educação ambiental
		Saida de Carnota (40)	
		Trabalha em Camariñas (41)	Elaborada a estratégia galega de educação ambiental. Em 2002, é aprovada a Lei Orgânica de qualidade da Educação.
2000			
	(53) Navio Prestige (47)		
2004		Falecimento de sua mãe	
PERÍODO	CARLA	DÓRIS	CONTEXTO BRASILEIRO (1990 – 2005)
1990			1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugerem a temática ambiental como tema transversal.
	Casamento (26)		
	Nasc. 1ª Filha (27)		
1995	Form. Pedagogia (30)		Em 2003, o MMA e o MEC, criam o Órgão Gestor da PNEA68, que se organizou através de seis grupos de trabalho, a fim de planejar a execução de ações em educação ambiental no Governo Federal.
	Nasc. 2ª filho (31)	Curso de Magistério (42)	
	Concurso Público (34)		
2000			Em 2003 é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rio Grande, o projeto Quero-Quero.
		Diretora Interna (47)	
	Divórcio (37)		
2004	Escola do Taim (39)	Escola do Taim (49)	

Fonte: Elaboração própria.

⁶⁸ PNEA: Programa Nacional de Educação Ambiental.

Apesar da necessidade de atitudes políticas radicais aliadas à ação social reivindicativa para questionar esse modelo de sociedade baseado nos princípios do capital, as mudanças que se têm percebido no contexto ainda são discretas e lentas. Muitos documentos têm sido elaborados ao longo dos anos, pontuados por debates cujas temáticas estão ligadas ao seu tempo e lugar, perpassando uma evolução linear de conceitos, desde o “Clube de Roma” até o “Protocolo de Kyoto” muitos debates surgiram no fomento de uma educação ambiental planetária, ainda que poucas ações e atitudes efetivas no trato das questões práticas ambientais sejam notadas. Constatamos avanços na legislação de diversos países, dentre eles o Brasil e a Espanha, mas estas alterações normativas ainda não são suficientes para frear a ação predatória do capitalismo, em que as questões econômicas são prioridades e definem os indicadores de desenvolvimento no mundo.

5.3. HISTÓRIAS DE VIDA: UMA NARRATIVA SINGULAR

A conversão dos relatos autobiográficos em Histórias de Vida apresenta-se como um momento em que o investigador precisa tomar diversas decisões, abalizado por seus objetivos e pelas referências teóricas em que se fundamenta, sobre o melhor caminho a ser seguido a fim de lograr coerência nas narrativas históricas dos sujeitos investigados. Nesse sentido, trata-se de buscar nas memórias de vida não-relacionadas ao vínculo com a questão ambiental, mas que, no entanto, tiveram um papel nas escolhas práticas feitas no momento em que o sujeito decide incorporar a dimensão ambiental em sua prática profissional, um nexo de relações. Como estratégia para realizar essa tarefa, fez-se as seguintes opções:

Primeiro: Estabelecer categorias temáticas, com base nos estudos teóricos, que pudessem dar relevo a determinados aspectos da vida do sujeito, considerados de fundamental estima para a pesquisa, conforme descrito anteriormente;

Segundo: Descrever uma cronologia de vida do conjunto dos sujeitos investigados, isto é, estabelecer uma seqüência de biogramas entre cada uma das professoras, focalizando os principais acontecimentos de sua vida, sob uma perspectiva histórico-temporal;

Terceiro: Realizar uma narrativa individualizada de cada uma das histórias de vida, com base nos relatos autobiográficos obtidos através das entrevistas, que é apresentada na continuação deste estudo.

O relato autobiográfico é uma narrativa situada em determinado contexto histórico. No entanto, o sujeito da narrativa, nem sempre demonstra consciência de todas as influências histórico-sociais em que está imerso. Assim, a história não fala por si mesma, devendo ser organizada, contextualizada e conceitualizada, considerando que este processo exige compromisso ético do pesquisador e domínio das técnicas de narração de histórias.

5.3.1. HISTÓRIA DE VIDA: PROFESSORA ANA

A professora Ana nasceu no ano de 1949, na cidade de Ferrol – Província de Corunha, em uma família de origem rural. Este município situa-se no extremo norte da Galiza e constitui-se como um importante centro militar por sua privilegiada situação geográfica, contando com uma população de, aproximadamente, 85 mil pessoas. Do total dessa população, um alto número de pessoas dedica-se ao trabalho nas forças armadas, principalmente na Marinha.

Nascida em uma família católica, Ana foi educada segundo as crenças de seus pais. Por isso, pelo desejo de sua mãe, que era uma pessoa bastante religiosa, estudou em uma escola de freiras⁶⁹. No entanto, esta etapa da escolarização gerou muitos conflitos pessoais e, aos treze anos de idade, Ana deixou esta escola para freqüentar um Instituto⁷⁰, pois acreditava que ali, as idéias circulavam com maior liberdade. Nessa nova escola, as turmas incluíam alunos e alunas no mesmo espaço físico, bastante diferente do vivido na escola anterior, pois, neste período, o nacionalismo espanhol estava bastante identificado com as doutrinas do catolicismo e as escolas, mantidas pelas ordens religiosas, apoiavam as idéias do regime franquista.

Nesta época, marcada pela ditadura militar na Espanha (1939-1975), Ana sentia-se frustrada, pois tinha necessidade de conhecer melhor a realidade de seu país, o que a repressão do regime ditatorial não lhe permitia. Aos dezoito anos, motivada por seu desejo de estudar e conhecer o mundo, Ana decidiu morar em Madri, onde continuou seus estudos e começou a participar das comunidades de base ligadas a uma parte mais progressista da Igreja Católica. Na capital do país, Ana conheceu várias pessoas, pois vivia em casas alugadas por estudantes ou em Residências Universitárias, onde todos tentavam apoiar-se.

Aos 23 anos, depois dessa experiência e ainda durante o regime militar, decidiu viver dois anos em Paris, onde além de estudar francês, realizava algumas atividades profissionais temporárias, com o objetivo de manter seu sustento financeiro. Nessa ocasião pode ver seu país a partir de outro ponto de vista, porque ali tinha acesso às inúmeras informações que não circulavam na sociedade espanhola. Era início dos anos 70 e os movimentos sociais de protesto despontavam

⁶⁹ No período franquista na Espanha, muitas mulheres estudavam nas escolas mantidas por ordens religiosas femininas. Assim, as famílias garantiam a formação religiosa e acadêmica das filhas em tempos de poucos recursos econômicos.

⁷⁰ Os institutos são centros de ensino secundários públicos, freqüentadas por homens e mulheres, que atendem a alunos de diversas faixas etárias e não possuem caráter religioso.

em todo o mundo, assim como na Espanha vivia-se a fase final do regime liderado pelo General Franco.

No ano de 1974, aos 25 anos de idade, Ana voltou à Espanha e começou a envolver-se com atividades relacionadas à docência e com os grupos de estudos sobre Freinet⁷¹. Nesse período, atuou de forma voluntária como professora e descobriu seu desejo de continuar ensinando. Isto não foi possível naquele momento, pois, junto a seu atual esposo, viveu, por razões políticas, durante um ano como exilada na América Latina. Essa temporada para ela constituiu-se em um período de descobertas e de grande imersão cultural.

Em seu retorno à Espanha, após o final do regime franquista, Ana começou a atuar como professora, tanto de forma voluntária como em contratos temporários, em diversas escolas da Galiza, principalmente na zona de Ferrol. Nesse mesmo período, também concluiu o curso de Magistério na Universidade de Coruña e recebeu a titulação necessária para realizar concurso público e ser efetivada como professora do ensino público.

Atualmente, com mais de 20 anos de experiência docente, desenvolve suas atividades profissionais em uma escola unitária localizada em uma zona de baixa densidade populacional, considerada como rural. Ao começar seu trabalho nesta escola, havia muitos alunos, no entanto, com o passar do tempo, estes foram diminuindo e hoje em dia, são poucas as crianças que continuam freqüentando as classes. O risco de extinção da escola é eminente, um fenômeno decorrente de uma tendência migratória da população rural aos núcleos urbanos no contexto galego.

Em 2004, cinco alunos estavam matriculados e o espaço físico da escola era grande, pois a estrutura continuava a mesma que havia quando o número de alunos era de vinte ou trinta. Por outro lado, Ana destaca os bons resultados que alcançou em relação à aprendizagem de seus alunos e lastima a situação em que se encontra a instituição em decorrência das estratégias de política educativa pública adotada em relação ao meio rural.

⁷¹ "Um lugar singular dentro do contexto de reformas pedagógicas é o que corresponde aos mestres franceses Celestian (1896-1966) e Elise Freinet, que desde a ótica do paidocentrismo e desde as influências marcadas por Decroly, de Ferrière, de Kerchensteiner, quiseram realizar as propostas pedagógicas mais avançadas desta nova escola no seio das escolas públicas, com horizonte de construção da escola socialista, acreditando no potencial pedagógico da livre expressão e no conceito de cooperação" (Costa, 2004: 858).

Ana segue vivendo em Ferrol, está casada e é mãe de um filho que, neste momento, estuda na Universidade de Santiago de Compostela e vai para casa apenas nos finais de semana, como muitos jovens de sua idade que estudam em universidades galegas. Em relação a seu percurso profissional, sente-se muito satisfeita, descartando a possibilidade de algumas mudança em sua carreira.

Contexto profissional recente

A escola onde Ana trabalha é pequena e está localizada em uma comunidade rural. Trata-se de uma escola unitária, onde atua sozinha e atende a cinco crianças com idades que variam entre três e seis anos. O prédio é composto por dois grandes cômodos e um banheiro. A organização do espaço, dos móveis e do material de trabalho foi constituindo-se na medida em que a escola foi desenvolvendo suas atividades. Sobre isso, Ana afirma que: *“Nossa sala-de-aula é um pouco “um desastre”, pois não é tudo bem mobiliado e no sentido da organização, rompe todos os esquemas, pois fazemos de tudo. Temos muitas coisas em cima dos armários e em caixas. Temos desde trajes de teatro para o presépio, até cerâmica. Além disso, sempre fizemos correspondência com escolas daqui e do mundo e guardamos o material. Enfim, nunca fomos uma dessas escolas idealizadas”*.

Como metodologia para alcance de melhores níveis de aprendizagem, Ana utiliza a investigação como parte do cotidiano das aulas. Os assuntos e os conteúdos são pensados a partir de hipóteses, pois as tarefas sempre envolvem temas que precisam ser investigados. Por exemplo, agora, o grupo está terminando uma tarefa sobre moinhos na Galiza. Os dados foram coletados com a realização de entrevistas com pessoas mais idosas que vivem na região próxima à escola e, ainda, com a observação dos moinhos existentes nas proximidades.

Com a intenção de oferecer um bom nível de ensino aos alunos, esta professora possui a preocupação em manter-se atualizada, participando dos cursos de formação continuada, congressos, encontros ou buscando apoio de pessoas ou instituições especializadas em determinados temas. Nesse momento, seu interesse está voltado aos cursos de informática. No entanto, participa também de cursos direcionados a outras temáticas, como por exemplo, o tema do desenvolvimento criativo infantil. Além disso, ela ministra alguns cursos, sempre que é solicitada, mesmo considerando que estes espaços são difíceis para atuar, já que se faz necessário apresentar o próprio trabalho a companheiros de profissão o que, segundo ela, gera um clima de competição.

Outra experiência destacada é a participação da comunidade escolar no projeto COMENIUS⁷², financiado pela União Européia, no qual diversas escolas têm a oportunidade de propor um tema a ser investigado. O primeiro tema proposto pela escola, na qual atua a professora Ana, foi o uso do Braille como forma de comunicação, mas, desta vez, a temática pretendida não foi aceita.

Em outra oportunidade, a proposta de pesquisar o carnaval como um ritual comum entre os povos europeus foi aceita pela mesma comissão. Os mascarados e o Antroido⁷³ são tradições muito vivas na Galiza e em vários lugares ainda podemos encontrar diversas manifestações tradicionais. Nesse trabalho, os dados para a pesquisa são coletados pela professora, e, em algumas ocasiões, alguns dos alunos acompanhavam-na. Existem participantes de outros países e o material circula entre todos. Assim, eles podem fazer comparações e estabelecer relações entre diversos aspectos, como, por exemplo, os tipos de mascarados ou os tipos de danças de cada local. Sobre este projeto, Ana diz que está *"muito contente, porque permitiu aproximar-nos das crenças primitivas do homem. Os alunos têm que representar vários papéis e o fazem muito bem. Neste momento, eles estão pesquisando as lendas e as mitologias européias"*.

A professora demonstra que possui convicção e desejo de envolver-se com o mundo para torná-lo melhor e se não o faz, sente-se mal como pessoa. Para ela, isso não é uma questão somente de educação ambiental, mas sim, uma questão de postura perante a vida, sendo que a vida também implica em tudo, inclusive no espaço de trabalho. É uma questão de responsabilidade, pois a vida tem que ter um sentido ou outro, a partir do que cada um define. Em sua vida há um sentido de valores e de dever muito marcados, já que segundo Ana, seus pais lhe serviram como exemplo. Para ilustrar seu sentimento, lembra da situação que viveu por ocasião do acidente ambiental do navio Prestige no ano de 2002, quando foi várias vezes limpar as praias para recolher o óleo derramado pelo navio, por suas convicções pessoais e pelo sentido do dever que sempre lhe acompanha.

⁷² Os objetivos gerais de COMENIUS são melhorar a qualidade da educação escolar e reforçar sua dimensão européia, sobretudo, fomentando a cooperação transnacional entre centros escolares, contribuindo, assim, para a melhoria do desenvolvimento profissional do pessoal diretamente relacionado com o setor de ensino escolar e promovendo a aprendizagem de idiomas e conhecimento intercultural.

⁷³ O "Antroido" é uma festa popular Galega, que sobrevive, sobretudo nas vilas e aldeias, ainda que durante a "longa noite de pedra" do franquismo, com a proibição das máscaras, a tradição tenha sido um pouco enfraquecida. A origem da palavra "antroido" é do latim "introitus", que significa "entrada" ou "começo" da primavera e do ressurgimento da vegetação. Essas festas pagãs foram "assimiladas" pelo cristianismo e incorporadas aos ritos litúrgicos da igreja.

Segundo a professora, mesmo que ela estivesse em outra profissão, comprometer-se-ia da mesma forma com seu trabalho, porém, reconhece que no Magistério o desgaste é maior, porque trabalha com seres humanos. Por isso, hoje em dia, pensa que, considerando sua idade e a projeção de seu futuro profissional, desgastou-se muito neste percurso. Mesmo identificando pontos positivos e negativos de sua evolução, considera que tudo valeu a pena, pois se sente muito satisfeita com sua atuação.

Quando era mais jovem, Ana sentia-se mais forte e entusiasmada para realizar seu labor profissional, mas reconhece que não possuía a facilidade e a destreza que adquiriu com a experiência. Sobre seu desgaste físico e psicológico, ela comenta: *“...tive que gastar demasiado esforço em defender-me, em conter os ataques. Por um lado, poderia estar contente em determinados aspectos. Pesa-me o custoso que foi, não o trabalho em si, mas a falta de respeito que percebi em muitos momentos, inclusive quando tentavam se aproveitar do meu trabalho. Algumas pessoas me chamavam somente quando necessitavam de algo que lhes favorecessem. Por isso, em algumas vezes, sento-me usada”*.

Seu projeto de futuro é continuar dando aulas. Para isso, ela espera ser capaz de realizar seu trabalho com o mínimo de dignidade e com boas condições de saúde. Até agora, demonstra-se satisfeita com seu desempenho, pois atua da maneira que pensa que deveria fazer, admitindo apenas algumas possíveis mudanças em pequenos aspectos, sem diminuir a coerência do conjunto das ações em relação à sua forma de ver a realidade.

Experiências familiares e grupos de convívio

Segundo a professora Ana, a educação familiar que recebeu lhe influenciou a pensar que a escola tem que incluir a todos e criar espaços de aprendizagem para que toda a comunidade escolar possa participar, pois esses valores, na medida do possível, deveriam estar presentes para valorizar comportamentos solidários ou que, pelo menos, pudessem promover uma reflexão sobre este tema.

Nesse sentido, como professora, sempre estimula a participação dos pais na escola. Talvez por influência de sua mãe, pois esta nunca quis ir a lugares sociais onde só havia pessoas idosas. Para ela, os idosos e as crianças deveriam se misturar, as gerações deveriam conviver juntas num mesmo espaço, assim, os mais idosos poderiam reviver com as crianças. Essas idéias marcaram as lembranças que Ana tem de sua mãe, pois considera que havia muita lógica no que dizia.

Outro aspecto determinante em seu processo educativo familiar foi o “salto cultural” que teve em relação aos seus pais. Para a geração de seus progenitores, os problemas econômicos enfrentados dificultaram a possibilidade de acesso à escolarização. Por isso, em um esforço por minimizar este distanciamento cultural, Ana sempre buscou estratégias para compartilhar suas aprendizagens com eles. Nessa época, ela percebia que muitos de seus amigos e companheiros de escola falavam de coisas que seus pais não eram capazes de compreender e isso não lhe parecia justo.

Uma dessas medidas é organizar excursões com as famílias dos alunos aos domingos, o que colabora para que todos participem e aumentem seu nível cultural através da convivência. Essas iniciativas têm origem nas vivências familiares de Ana, pois denotam o seu desejo de que seus pais pudessem entender o que ela falava e, assim, pudessem desfrutar de músicas, arte, etc., não sendo relegados ou marginalizados em relação aos processos culturais.

Para os pais de Ana, estudar era fundamental, mesmo que eles estivessem um pouco afastados dos acontecimentos escolares de seus filhos pela conjuntura política da época, que não permitia que a escola atuasse como um espaço participativo. De forma sacrificada, sua mãe sempre lhe dizia que, quando chegasse o momento, Ana iria continuar seus estudos em Madri, pois queria oferecer uma boa base de escolarização a seus filhos. O mundo da escola não era um espaço onde se “movessem” com facilidade, mas seus pais preocupavam-se muito com os resultados de sua aprendizagem e com uma boa formação.

Sua mãe era uma pessoa muito conservadora. Apesar disso, Ana afirma que ela tinha muita consciência do que passava na sociedade e era capaz de fazer relatos sobre acontecimentos políticos e sociais que havia vivido ou se informado. Do mesmo modo, para Ana, sua mãe estava muito conformada com as idéias de sempre, ao contrário dela, que sempre quis ir além. Por isso, considera-se uma “rompedora”, mesmo sendo prudente e andando com passos seguros.

Durante sua infância, Ana vivia com os pais, com um irmão dois anos mais novo que ela e com uma irmã dois anos mais velha. Sentia-se muito próxima de todas as pessoas com quem convivia. No entanto, ressalta ter tido um sentimento edipiano por seu pai. A proximidade com sua mãe surgiu durante a adolescência, contudo, seu pai continuou sendo uma pessoa muito importante em toda a sua vida. Sobre sua infância, recorda: *“Eu vivi minha infância na zona rural de Ferrol, hoje, este espaço faz parte da zona urbana. Quando nasci e durante minha infância, recordo de casas com hortas em seu entorno. Brincávamos de casa e as ruas não tinham perigo.*

Jogávamos na praça todo dia, com corda ou bolas. O espaço exterior era um espaço que fazia parte da minha casa e fazia parte de meu entorno, nunca me senti encerrada”.

Seus pais casaram-se antes da Guerra Civil espanhola, ou seja, antes de golpe militar de 1939, que mudou drasticamente o contexto social e político da época. Sua mãe era a filha mais velha de sua família, por isso demonstrava um sentimento de proteção que, normalmente, tem os irmãos mais velhos em relação aos menores. Ademais, ela era responsável por guardar as tradições familiares, dentre elas, os valores solidários e os costumes das festas na família e na comunidade. Por exemplo, nas festas da paróquia, onde se faziam atividades coletivas em terras particulares, as famílias iam juntas até o local e alguns homens se encarregavam de trazer as mulheres às suas casas. Dessa forma e de outras, todos se apoiavam. Eram valores solidários comuns à sociedade rural da época, em que viviam os avós e bisavós na mesma casa, junto com o resto da família. Assim, crianças aprendiam muito com eles.

Em relação à educação familiar e religiosa que recebeu e a sua participação nas comunidades de base em Madri, Ana destaca a influência destas experiências na formação de sua consciência ante a vida e comenta: *“Hoje não sou crente, mas recebi uma educação muito religiosa, pois minha mãe era uma pessoa muito religiosa e cumpridora de seus deveres como católica. Quando estive em Madri, participei por muito tempo das comunidades de base ligadas à Igreja Católica e penso que essas experiências me influenciaram de forma positiva, pois estes encontros eram espaços de reflexão nos tempos do governo franquista e isto representou uma grande aprendizagem para mim”.*

Para Ana, seus pais eram pessoas muito inteligentes, mas que tinham inteligências diferentes. Sua mãe gostava de ler e estar informada de tudo. Seu pai era diferente e especial. Segundo ela: *“Ele era uma pessoa muito responsável em seu trabalho, portanto, não aceitava qualquer coisa. Tampouco, problematizava questões muito amplas e que lhe pareciam fora do seu alcance. Meu pai era muito realista e se preocupava com questões concretas e imediatas. Preocupava-se com o bem-estar da família, dos vizinhos e amigos, sobretudo os que estavam em situações difíceis... Meus pais tinham grande capacidade de “sacrifício”, trabalho e honradez”.*

Em relação à escolaridade de seus pais, Ana relata o seguinte: *“Minha mãe era uma aluna excepcional (muito inteligente). Além disso, era uma criança muito doce. Ela estudava na escola, antes da República, e sua professora sempre lhe dizia que deveria estudar para ser professora. Por isso, deduzo que ela era capaz não só de entender, mas também de ensinar. Ela estava sempre no “Quadro de Honra”.*

Minha mãe era a filha mais velha de uma família de lavradores bem sucedidos. Como seus pais se dedicavam ao trabalho do campo e necessitavam de mais pessoas para ampliar a produção e adquirir mais terrenos, meu avô não quis que ela continuasse seus estudos, preferindo que se dedicasse ao trabalho da família, mesmo contra a vontade de minha avó. Essa decisão foi influenciada pelo fato de minha mãe ser uma mulher”.

Seu pai trabalhava na empresa RENFE, responsável pela construção e manutenção do serviço de transporte ferroviário no território espanhol, onde atuava como maquinista. Para ele “... seu trabalho era seu trabalho. Sua máquina era sua máquina e se sentia responsável por ela. Se no período de férias via que outros a utilizavam mal, era capaz de ir até lá para ver o que estava acontecendo”. Isso denotava seu espírito de comprometimento profissional. Sua mãe, mesmo realizando somente os serviços domésticos, também demonstrava essa tendência a implicar-se profundamente em suas tarefas.

Além disso, ainda durante sua infância, Ana considera que mantinha um comportamento normal para crianças de sua faixa etária. De seu rendimento escolar, ela destaca: “*Nunca fui uma pessoa de “sobresaliente”, ganhei alguns em algumas vezes, mas sempre gostei de aprender e saber. Nunca fui de estudar demasiado. Aprendia facilmente e podia passar isto a outros.*” Essa característica marcou seu comportamento durante a infância, pois tinha uma grande disposição em ajudar a seus companheiros e às crianças menores, ensinando-lhes o que sabia e fazia-o de tal forma, que o conteúdo se tornava compreensível aos colegas. Era como se ela explicasse de forma mais fácil a eles.

Após concluir seus estudos primários em uma escola administrada por freiras, Ana decidiu trocar de escola, preferindo continuar sua trajetória acadêmica em um Instituto. Essa situação provocou alguns conflitos entre ela e sua mãe. Sobre isso, Ana comenta: “*Minha mãe não compreendia que eu fosse ao Instituto, porque pensava que eu estaria melhor com as freiras. Se me perguntas se tinha conflitos com minha mãe, digo que nem tanto, não tive tantos conflitos com meus pais, pois tentei ser, por instinto, educadora de meus pais, sobretudo com minha mãe que tinha maior capacidade de entender que as coisas não eram planas. Depois de tudo, eles me entendiam, porque eu explicava-lhes e eles confiavam em mim. Minha mãe não concordava com muitas coisas que eu fazia, mas de alguma maneira, ela me entendia*”.

No Instituto, as turmas eram formadas por meninos e meninas, todos com idades entre doze e quatorze anos. Deste período, a professora lembra que todos iam

juntos ao colégio e, aos domingos, iam ao cinema. Quando tinha a idade de dezesseis ou dezessete anos, começou a gastar seu dinheiro comprando livros de bolso, pois gostava de falar e saber sobre muitas coisas. No Instituto, ela não era uma aluna que se destacasse por suas avaliações ou que tivesse vindo de um meio cultural privilegiado. No entanto, quando aprendia alguma coisa, tentava ensinar aos outros colegas de forma que eles também pudessem aprender.

Ao final de seus estudos neste Instituto, Ana foi viver em Madri, onde morou, durante o primeiro ano, em uma casa com mais duas estudantes. No ano seguinte, como havia se acostumado com a cidade, buscou alojamento numa Residência Estudantil de um bairro mais próximo ao centro da cidade, onde mantinha uma boa relação com seus companheiros.

Permaneceu em Madri até os vinte e três anos de idade. Em seguida, foi para Paris, onde viveu durante dois anos, trabalhando e estudando. Nesse período, buscava esclarecer e conhecer as verdades obscurecidas pelo regime ditatorial vigente na Espanha do início dos anos 70. Um pouco mais tarde, submeteu-se ao exame para entrar na Universidade de Sourbonne, na qual foi aceita, por já possuir uma preparação Pré-Universitária⁷⁴.

Depois dessa experiência em outro país, seu retorno a Ferrol foi breve, pois alguns colegas que ela havia conhecido na comunidade de base, convidaram-lhe para trabalhar em Madri. Segundo Ana, estas comunidades eram *“Um lugar onde se tinha uma visão crítica da igreja e isto me ajudou a conhecer e pensar em muitas coisas. Ajudou-me a criar linhas de pensamento. Isto foi positivo, muito positivo, pois, neste período, não havia muitos lugares para reflexão. Mesmo sendo no âmbito religioso, era um religioso diferente, a eucaristia e a liturgia eram muito mais modernas...”*. Nesse período, muitos padres que conheciam a Teologia da Libertação em Madri orientavam as comunidades e eram críticos com a igreja institucional, com o governo espanhol e com a política da época. Ademais, em muitos casos, estes religiosos também estavam vinculados com a ideologia e as atividades do Partido Comunista da época.

Seu envolvimento com estes grupos também foi determinante em suas escolhas afetivas, pois seu atual marido era um amigo de sua família, portanto, Ana lho conhecia desde que era uma adolescente. Ele era amigo de seus irmãos e sempre os acompanhava nos acampamentos que faziam. Ela relata: *“Ele era um*

⁷⁴ Em 1953 aprovou-se a Lei de Bases de Ordenação do Ensino Médio que dividia o Bacharelado tradicional em dois: o Elemental e o Superior, seguido de um curso pré-universitário que se constituía em um passo obrigatório para aceder a universidade.

padre “obreiro” (obrerista como chamamos aqui). Ele nunca me disse nada, mas eu me dava conta de que estava “enamorado”, mas, como ele era padre e amigo de minha família... Além disso, ele foi perseguido e sofreu represálias do regime ditatorial de Franco. O motivo de sua perseguição foram às reuniões de “Comisiones Obreiras”, realizadas em sua igreja e com sua autorização. Nesse período, muitas vezes, eu falava com seus advogados de Madri e servia como intermediária. Assim, ele deixou de ser padre e me falou de seus sentimentos.”

Experiências pessoais e profissionais significativas

Com seu marido, Ana viveu um ano de exílio na América Latina. Estiveram viajando entre as Américas, num período de perseguições políticas na Península Ibérica. Sobre esse período, ela conta: *“Estive um ano na Nicarágua, em função da ida de meu marido, quando os sandinistas fizeram a libertação. Nessa oportunidade, pude comprovar a situação na América Latina e ver o deterioro ambiental que havia ali. Não sei quando comecei a me interessar por isto (educação ambiental), mas sempre tive uma postura crítica com a vida e com a sociedade. Não tive uma educação ambiental especificamente”.*

Para ela, essa experiência e as idéias pouco conservadoras de seu marido, puderam ter lhe influenciado, sobretudo quando ela ainda era muito jovem. Hoje em dia, eles possuem visões diferentes em muitas coisas e procuram manter essa independência. Vitalmente, Ana considera-se partidária de idéias anarquistas e seu marido, mesmo compartilhando algumas dessas idéias, por terem participado de “Comisiones Obreiras (CCOO)” do Partido Comunista, hoje, identifica-se com as idéias do Partido “Esquerda Unida”⁷⁵.

Ao retornar da América Latina, depois de percorrer cerca de quinze países, desde o México até o Brasil, Ana tentou organizar uma escola de Educação Infantil, mas isto não deu resultado. Segundo ela, neste período de afastamento, não houve uma ruptura em seu trabalho, mas, durante sua estadia na América Latina, não estava preparando nada em relação às suas atividades profissionais. Para ela, o trabalho não é uma parte de sua vida, pois sua vida é um todo, que também inclui ao trabalho. Por

⁷⁵ Segundo informações que constam no site do partido (www.esquerdaunida.org), este grupo político se auto define como: “Esquerda Unida é um movimento político Social da esquerda transformadora Galega, que pretende desde a participação cidadã trabalhar e lutar para construir o socialismo , acabar com a exploração das pessoas e a destruição dos recursos naturais, com a intenção de construir uma sociedade mais justa e igualitária”. Este texto é um trecho selecionado de um contexto mais amplo, portanto, se constitui apenas em um fragmento explicativo.

esta razão, considera que essas experiências ajudaram-na a amadurecer pessoal e profissionalmente.

Ainda nesse período, Ana concluiu a carreira universitária e incentivada por várias pessoas, resolveu candidatar-se à uma vaga como professora e foi aprovada. Sua vaga era para atuar em turmas de Educação Infantil, nas disciplinas de Língua Castelhana e Francesa, pois ela possuía as três habilitações.

Logo depois, nasceu seu único filho biológico e o processo de adoção de duas crianças, quando seu filho tinha apenas dois anos de idade. As crianças adotivas, de seis e sete anos de idade, respectivamente um menino e uma menina, viviam em uma instituição da Província de Corunha. Segundo ela, as duas crianças apresentavam problemas psicológicos em diferentes níveis de gravidade. A menina tinha menos problemas, aparentemente, que o menino. Este tinha problemas que pareciam físicos, não obstante, tinham também profundos problemas de origem psicológica, pelos quais conseguiam convencer a todos de que ele não poderia caminhar algum dia.

Nessa época, Ana morava no terceiro andar de um edifício. Entretanto, ela e sua família adaptaram seus costumes cotidianos para poder receber os dois em seu convívio. Com o passar do tempo, começaram a perceber que o menino fazia o que fosse preciso para chamar sua atenção, prejudicando bastante o ambiente familiar. A menina tinha outros problemas, mas sua forma de convivência era muito mais fácil.

Aos três anos e meio de adoção, o menino criou uma situação muito difícil. Ana e seu marido disseram a ele que teria um mês para pensar e decidir-se, pois estava sempre ameaçando que iria sair de casa. Ao final desse período, ele resolveu ir-se. Como a menina não poderia ficar sem o irmão, conforme afirmavam os responsáveis pela adoção, os dois voltaram a viver na mesma instituição de Corunha. No primeiro ano em que estiveram com as crianças, o marido de Ana quase não trabalhou para poder cuidá-los. Mais tarde, sempre que havia alguma atividade na escola, ela os incluía, principalmente quando eram atividades realizadas fora do horário escolar.

O nascimento de seu filho biológico também foi uma experiência bastante particular na vida de Ana. Ela conta que: *“Quando nasceu meu filho, eu queria que ele nascesse de um modo totalmente natural. Cuidei de minha alimentação para não consumir alimentos muito agressivos, na medida do possível. Organizei tudo para que o parto não fosse realizado no hospital e sim em minha própria casa, com toda a família ao redor. Isto era uma convicção muito forte e que buscamos efetivá-la até o*

final. Quero dizer que, de alguma maneira, isso é muito forte em mim... Naquela época, todo mundo levava os filhos para nascer no hospital. Quando nasci, quase ninguém ia ao hospital. Não contei a ninguém o que ia fazer, senão as pessoas poderiam se espantar. Preparei-me para o parto natural sem dizer nada a ninguém. Minha mãe estava junto, assim como algumas pessoas de minha família... Falei com um médico e ele esteve ao meu lado para prevenir qualquer incidente”.

Hoje em dia, Ana vive praticamente sozinha com seu esposo, pois perdeu o contato com as crianças que teve em adoção e seu filho biológico frequenta a universidade em outra cidade, dedicando-se aos estudos de informática. Seu esposo a acompanha em muitas ocasiões profissionais, auxiliando-na com o transporte do material da escola que, eventualmente, é exposto em algum evento; ou mesmo apoiando-na em algumas situações difíceis em seu percurso profissional, no qual Ana sentiu-se incompreendida e precisou enfrentar certas dificuldades.

Ela lembra de um episódio significativo que ocorreu no início de sua carreira, quando começou a trabalhar em sua atual escola. Naquela época, a escola estava situada em uma região rural muito fechada e as pessoas assustaram-se com sua proposta pedagógica. A comunidade não lhe dizia diretamente, mas perguntavam: “O que pretende esta professora?”. Além disso, havia pais que não permitiam a participação de seus filhos em muitas atividades promovidas. Sobre esse período, Ana lembra: “Percebia que alguns alunos tinham uma grande dificuldade de fala e vislumbrava, por isso, um futuro difícil para eles. Via que poderia contribuir, com os pais colaborando na aula e estando conscientes do meu planejamento”.

Pela resistência de alguns, Ana foi denunciada na Delegada de Educação da época, sobre a participação de pais na escola. Em consequência, através de um telegrama oficial, o acesso dos pais ao espaço escolar foi proibido. Isto ocorreu no período de transição (a partir de 1975) entre a ditadura e a democracia espanhola, fazendo com que os pais reagissem, pois era um período em que a sociedade estava empenhada em recuperar suas liberdades e direitos. Houve manifestações de apoio da Alemanha, Nova Iorque e de toda Espanha, pois o fato foi amplamente divulgado por diversos meios de comunicação, causando grande repercussão.

Hoje em dia, a escola tem poucos alunos devido ao processo de diminuição da população rural, mas em outros tempos, muitas vezes, a proposta pedagógica de Ana não foi compreendida. Logo que chegou à sua escola, explicou tudo o que pretendia fazer aos pais. No entanto, alguns deles juntaram-se e foram reclamar com a inspetora, pois: “Pensaram que deveriam ir até a inspetora e dizer que não queriam aquela professora. Todavia, eles começaram a ver que os alunos saiam

entusiasmados da escola e, passados alguns dias, isso foi passando e eles acabaram ficando. Além disso, os pais vinham trabalhar com os alunos e viam que os filhos gostavam e aprendiam com as atividades propostas”.

Depois de vários meses de conflito, os pais e a inspetora de educação aceitaram e pediram que tudo estivesse registrado no planejamento. A princípio, parecia uma coisa utópica, mas, ao final, os alunos sentiam-se melhor com as mães na aula, inclusive sentiam-se muito mais relaxados. Hoje, os pais seguem participando e tudo é decidido em Assembléia: o planejamento, o Plano de Centro e os horários para saída e entrada nas aulas.

Além das assembléias, os pais são convidados a participar de outras atividades, conforme Ana relata: *“Sempre fazemos coletas culturais e em cada livro há uma parte de tudo isso. Também nos trabalhos, por exemplo, no trabalho sobre os moinhos. Levamos as pessoas a visitar os outros moinhos que ainda estão em funcionamento, fomos longe e também fomos ver a moedeira que existe por ali. Quero dizer que, de uma forma ou de outra, as pessoas estão envolvidas no que acontece”.*

Por fim, outra experiência significativa na trajetória de Ana foi sua expulsão da CRA⁷⁶ (Colégios Rurais Agrupados). Sobre isso, lamenta que seu trabalho tenha sido tão combatido, quando poderia ter sido aproveitado por muitos. Segundo ela, muitas pessoas preferem ficar indiferentes a determinadas circunstâncias, *“foi assim na época dos conflitos com o CRA. Muitas pessoas preferiram acreditar que era eu quem iria sair. Tive que ter uma posição de resistência durante todo tempo para não me deixar levar”.* De qualquer forma, Ana tem consciência de que as perseguições não foram dirigidas a ela diretamente, tampouco compara essas situações com o vivido em outras épocas, quando os professores eram denunciados por ministrar aulas em galego.

Desenvolvimento acadêmico e formação profissional

Conforme foi comentado anteriormente, Ana estudou em um colégio de freiras e, mesmo sem explicitar suas razões concretas, não se sentia satisfeita com o modelo de educação oferecido. Ela queria ir a um Instituto, pois pensava que era o lugar onde as idéias circulavam de forma mais livre. Até hoje, intriga-lhe a capacidade

⁷⁶ Sistema de organização das escolas unitárias rurais de uma determinada zona ou comarca para melhorar suas condições de trabalho.

que tinha uma criança tão pequena como ela era na época, para chegar a esta conclusão sobre um assunto tão complexo.

Aos treze anos, então, deixou o colégio de freiras, gerando um pequeno conflito familiar, conforme relata: *“Naquela escola, tinha o curso de Magistério, mas não queria continuar estudando ali. Minha mãe não pensava da mesma forma, pois dizia que era onde eu melhor estaria. Por isso, tive que chorar para dizer que queria ir ao Instituto. Meu cunhado, minha irmã e algumas pessoas me ajudaram, mas minha mãe pensava que o melhor era continuar em uma escola de freiras”*. Ao final, Ana cursou o 4º e o 5º ano no Instituto, porque naquela época a carreira de Magistério não tinha o bacharelato superior como obrigatório. Com isso, os alunos ingressavam no curso aos treze anos e, aos dezessete, poderiam estar formados. Entretanto, ela preferia cursar outra carreira.

Nesse Instituto, sentia-se muito satisfeita, porque via outras idéias e um mundo menos fechado. Contudo, a situação financeira familiar era restrita e foi preciso fazer uma escolha, considerando suas aspirações pessoais: *“Minha família não tinha muitos meios e eu queria ser uma cidadã do mundo. Fui a Madri estudar, porque ofereciam três áreas que me interessavam: enfermagem, arquitetura e educação. Optei por estudar decoração e algo de arquitetura. Compreendi, também, que havia um momento político na Espanha que uma parte da verdade sobre a realidade social não estava clara e eu queria conhecer esta realidade”*.

Depois desse período na capital do país, Ana partiu para a França, onde continuou estudando e, ao mesmo tempo, trabalhando para manter seu sustento. Na Universidade de Sorbonne, estudou desde temas relacionados com a América Latina, até a própria realidade espanhola.

Em sua volta à Espanha, começou a trabalhar em uma Cooperativa Educativa de Madri, na localidade do “Poço do Tio Raimundo”, como professora de francês. Naquela época, esse bairro era habitado por uma população muito marginalizada e com alunos que estavam, segundo ela, muito revoltados.

Para Galiza, Ana regressa mais tarde, integrando-se no movimento das escolas Freinet de Santiago de Compostela, pois, em sua cidade, não haviam grupos voltados aos estudos freinetianos. Nesse período, Ana conheceu uma pessoa que trabalhava em uma escola freqüentada por ciganos, onde teve a oportunidade de encarregar-se de um grupo de alunos como voluntária.

Em sua chegada a Ferrol, trabalhou com alunos socialmente marginalizados, ministrando aulas de Língua Espanhola e Ciências Naturais como substituta de outra professora. Nessa experiência, Ana tinha o propósito de mudar determinadas práticas educativas, pois, segundo ela: *“não queria que as aulas fossem dadas da mesma maneira como tive na escola, pois considero que foi um desastre”*. O grupo de alunos era muito revoltado e muitos necessitavam de apoio. Como estratégia, ela uniu duas disciplinas em um único projeto. Esta experiência foi realizada da seguinte forma: *“Eu tinha que ensinar Mecânica e Calorimetria. O material vinha um pouco da minha casa e o resto eu pedia emprestado em outras escolas para realizar os experimentos. Eu lecionava Língua Hispânica, mas falava galego. Propus uma revista feita em mimeógrafo para ser vendida e ajudar nas excursões com os alunos. Fizemos uma visita a uma Central Elétrica para estudar eletricidade e, de alguma forma, consegui unir as duas disciplinas”*.

Em seguida a essa experiência, Ana passou a trabalhar em uma escola maior, localizada nas proximidades de Corunha. Ali, os alunos planejavam seus próprios experimentos e ela os incentivava trazendo o material necessário para que eles executassem as tarefas. Para ela: *“foi um tempo muito curto, mas bonito. Era uma classe de Ciências Naturais, ainda não era educação ambiental. Foi uma situação em que os alunos não somente memorizavam, pois também podiam realizar experimentos”*. Isso lhe faz refletir sobre sua formação universitária, que ocorreu paralelamente ao início de sua ação docente. Segundo ela: *“O que me preocupa são os níveis acadêmicos superiores. Os que estão acima pensam naquilo que deverias saber e não naquilo que sabes. Os meus alunos fazem coisas muito antes dos outros e aprendem melhor. Eles também são capazes de planejar, resolver problemas e possuem boa escrita.”*

Em relação à formação profissional, Ana diz que a universidade não lhe provocou nenhum conflito, mas, por outro lado, não lhe serviu para realização de novas aprendizagens e melhoria de sua prática pedagógica. Salienta que sua opção por realizar o curso de Magistério foi feita por livre vontade e, se não fosse assim, ela pensa que não teria suportado fazê-lo. Completa dizendo: *“Não tenho praticamente nenhuma relação com a Universidade. Algumas vezes, pedem-me para receber alunos na escola, mas, pessoalmente, não tenho nenhuma relação. No entanto, gostaria de aproveitar a universidade para aprender mais. Gostaria de continuar estudando, desde que me ensinassem coisas que eu pudesse me envolver e que contribuíssem com meu trabalho”*.

No tempo em que esteve fazendo o curso de Magistério, Ana enfrentou intensos períodos de exames, por vezes, tinha que realizar oito exames em oito dias

para completar as exigências do curso. Em sua opinião, os estudos anteriores e suas experiências na França e em Madri, ajudaram-lhe nesse momento. Em um concurso que fez, encontrou um texto que havia lido aos 16 anos em uma biblioteca, isto é, tudo que havia lido salvou-lhe em várias situações.

Em sua opinião, as novas professoras estão sendo formadas da mesma forma que ela, pois chegam, muitas vezes, sentindo-se perdidas. Quando observa os alunos que fazem práticas em suas aulas, considera que no início de sua carreira, ela tinha mais vida, mais bagagem. Talvez, suas experiências e contatos com outras culturas tenham contribuído neste processo, pois ela admite que isso possa ser um diferencial. *“Ter andado pelo mundo pode ter contribuído para a formação de uma “consciência vital” diferente”,* diz ela.

Desenvolvimento profissional: experiências docentes

A carreira de Ana começou de forma atípica, pois ela começou a trabalhar, mesmo antes de fazer o curso de Magistério. Durante o processo de formação inicial, Ana já ministrava aulas, pois suas experiências começaram logo que ela retornou da França e começou a atuar como professora de Francês e Artes Plásticas.

Como docente em escolas de Madri, propunha atividades como excursões a diferentes lugares, como por exemplo, à Serra Madrilenha. Nesse período, suas preocupações eram: *“Nos preocupávamos de que os alunos tivessem contato com a natureza e às vezes íamos a Serra e acampávamos por ali. Não tínhamos horta nem jardim. Era uma escola construída nos baixos de um conjunto de casas. Não era um edifício especial, era uma escola totalmente subdesenvolvida nesse sentido, mas no resto, penso que o professorado era muito comprometido e etc.”.*

Os alunos dessa escola eram bastante difíceis. Diante desse desafio, Ana considerou que deveria propor uma estratégia especial que integrasse e ajudasse aos alunos. Como estava em contato há alguns anos com a pedagogia de Freinet, decidiu que, se os alunos aceitassem e a escola também, iria formar uma cooperativa escolar, assim os alunos trabalhariam, sentir-se-iam úteis e se comprometeriam mais.

Além disso, os alunos realizaram uma excursão à França, como atividade de conclusão do ano letivo. No ano seguinte, com a chegada da Semana Santa, o grupo começou a trabalhar em um projeto sugerido, pela direção escolar. O tema do projeto era o processo de imigração no bairro da escola e contava com a cooperação de um

sociólogo de Madri. No início, Ana trabalhava sozinha e, logo depois, outros colegas começaram a ajudar-lhe, em especial uma das professoras que atuava junto com ela na mesma escola. Ana sentia-se muito bem, pois se percebia apoiada, valorizada e integrada ao grupo, conforme comenta: *“O ambiente era favorável, mas fui eu que me planejei, porque os alunos necessitavam de algo que desse sentido às suas vidas. Eu não podia ver aquelas “criaturas” ali e não pensar que precisava buscar alternativa”*.

Na Galiza, onde reinicia suas atividades como docente, onde nasceu e onde viviam seus pais, Ana sentiu-se mais uma vez desafiada, pois julgava que deveria estar envolvida com os problemas de sua terra. Neste meio tempo, ela participou de alguns grupos de estudo, no bojo do Movimento de Renovação Pedagógica, principalmente dos grupos ligados aos movimentos da escola de Freinet. Nesse período, foi à Polônia, a Portugal, à Andaluzia, enfim, como diz: *“comecei a me mover muito no campo educativo”*.

Logo que chegou a Ferrol, estava sem emprego e voltou a viver com seus pais. Nesse mesmo período, como recebia um auxílio desemprego, ofereceu-se de forma voluntária para atender a vinte alunos da escola de ciganos. Assim, pôde viver uma outra experiência com alunos marginalizados. No ano seguinte, com a chegada de professores enviados pela Conselharia de Educação, houve uma redistribuição das turmas. Como não possuía formação para dar aulas, Ana sentiu-se pressionada e decidiu, em função disso, começar o curso de Magistério. O curso durou vários anos. Enquanto isso, ela continuou realizando seu trabalho, junto a outros professores, em uma espécie de escola livre, num edifício da Paróquia, onde faziam comidas e realizavam atividades extra-escolares.

Neste período, na Galiza, não havia escolas públicas de Educação Infantil. Em uma localidade próxima a Ferrol, haviam criado uma dessas escolas, sendo Ana designada para atuar ali. Como a escola estava localizada em meio a um abundante cenário natural, ela começou a incluir estes elementos nas atividades pedagógicas. Ao final do ano, decidiu promover um cursinho sobre educação ambiental para os outros professores daquela região. Assistiram ao curso por volta de trinta professores, estando quase tudo registrado nos arquivos que Ana guarda, pois a professora incorporou recentemente a informática ao seu trabalho, o que lhe ajuda no arquivamento dos documentos.

No ano seguinte, ela foi transferida para sua atual escola, onde desenvolve suas atividades há 19 anos. O lugar é privilegiado do ponto de vista ambiental, favorecendo o cultivo de plantas, flores, árvores exóticas, etc. Na comarca, existem praias, um bosque natural, um monte com árvores trazidas de diversos lugares e um

rio que passa dentro do terreno da escola. Com isso, ela sente-se sensibilizada e afirma que: *“eu não planejava pensando na educação ambiental, eu planejava pensando na educação integral, que incluía o Meio Ambiente. A escola tinha que estar aberta ao seu meio. Em várias atividades, eu incluía o Meio Ambiente”*.

Segundo ela, esse foi o momento de envolver-se com mais intensidade em sua proposta de trabalho. Este envolvimento também gerou alguns conflitos e denúncias por parte da comunidade. Com suas palavras, ela relata: *“Eu sofria muita pressão, pois não havia diretor (a) ou outros colegas. Sempre pensei que não se tratava somente das crianças, porque se as famílias ampliam seus níveis culturais, as crianças ampliam sua imersão cultural. Trabalhava para que não houvesse desníveis e para que os alunos não se afastassem de suas raízes”*.

Preocupada com o baixo nível cultural dos alunos, a professora Ana propôs um concurso literário, um certame para todas as pessoas da comunidade. No início, sem um tema pré-determinado e depois com temas sugeridos, como forma de abordar algo cultural e estudar algum tema com profundidade. A princípio, eram demasiadas atividades a serem realizadas, mas, à medida que a escola foi ampliando e impregnando-se de cultura, sua capacidade também foi aumentando.

Além do Certame Literário, Ana destaca que: *“Fizemos um projeto de um ano sobre Ciências. Pedi recursos ao Centro de Professores de Ferrol e utilizei-os nas atividades da escola. Foi um ano magnífico, porque os alunos divertiam-se muito fazendo experimentos. Eles faziam pesquisas e depois participavam de um congresso que organizávamos. Durante o certame, havia apresentações de poesias, contos, Comdex, etc.”*.

No período entre 1991/1992, esta escola também oferecia Ciclo Médio e, segundo Ana, no período letivo 1992/1993, a profundidade do trabalho e o conjunto de todos os aspectos foi muito positivo. Por outro lado, nesses anos também houve acontecimentos negativos, como por exemplo, a expulsão da escola do Colégio Rural Agrupado.

Em 1993, os alunos trabalharam com literatura medieval, no entanto, lamentavelmente, este trabalho não teve continuidade. Para ela: *“Os alunos estavam preparados para entrar na literatura pela porta grande. Comigo os alunos se entusiasmavam. As pessoas que viam o trabalho também se entusiasmavam e queriam saber como eu conseguia. Diziam que normalmente os alunos não se interessam por este tipo de texto”*. A poesia medieval é uma temática difícil, porque os textos estão escritos em galego medieval. Por isso, muitos se perguntavam como a

professora conseguia motivar os alunos e conduzir o trabalho, utilizando livros tão grandes.

Após concluírem seus estudos, alguns alunos continuam vindo aos certames literários ou aos encontros científicos. Participam como ex-alunos e, ao mesmo tempo, encontram outros temas de seu interesse. Para Ana, o que lhe estimula é: *“não estar na vida por estar. Se penso isso para mim, tenho que pensar isso para os meus alunos também. Tenho que pensar algo que seja realmente educativo, eu não quero somente transmitir informações... Se tenho alguma coisa para fazer, tenho que encontrar uma forma de fazê-la. Não sinto medo. Tive muitos conflitos, mas mantive minhas convicções, pois isso faz parte de minha personalidade”*.

Outro período, destacado como importante na trajetória de seu trabalho e da comunidade escolar, foi a oportunidade que tiveram de atender a uma aluna com deficiência visual. Essa experiência possibilitou uma integração entre todas as pessoas da comunidade, pois a aluna aprendia com os demais e os demais também aprendiam com ela, principalmente em relação à aprendizagem do código Braille, em que todos se envolveram com muito interesse.

Em relação à sua visão de mundo, Ana demonstra certa inquietação. Afirma que pensa de forma tão global e percebe que outras pessoas não vêem as coisas dessa mesma forma. Isso também ocorre na relação com os pais, mas fundamentalmente, sente este conflito com os colegas de trabalho. Justificando essa afirmação, ela comenta que: *“Em algumas situações, sofri uma “exploração de meu trabalho”. Hoje tenho medo de falar em público, como consequência dessas situações, penso que fiquei com seqüelas.”*.

Agora que a escola tem menos alunos, Ana tem a oportunidade de comprovar até que ponto estes, tendo um pouco mais de atenção, podem lograr excelentes níveis de aprendizagem. No entanto, preocupa-se com o futuro da instituição, pois a atual política escolar da Xunta de Galiza condiciona a existência das escolas rurais ao número de alunos matriculados.

Em sua avaliação, Ana considera que, pelas circunstâncias, sua trajetória não poderia ter ocorrido de outra forma. Por isso, demonstra-se muito satisfeita com os resultados. Segundo ela, se fosse possível, excluiria somente os conflitos que ocorreram ao longo de seu caminho, pois, quando estes são pequenos, podem estimular o trabalho. No entanto, quando os conflitos são muito fortes, não valem à pena, principalmente os provocados pela exploração de seu trabalho.

Experiências relacionadas à educação ambiental

Sem consciência do momento exato em que surge sua vontade de trabalhar com educação ambiental, Ana demonstra e afirma ter um interesse especial pela temática que, segundo ela, parece-lhe especial para o mundo. Já que se não cuidarmos do meio ambiente, o mundo terá um futuro problemático.

Em sua infância e adolescência, Ana destaca algumas lembranças que podem ter influenciado o surgimento desse interesse: *“Depois que acabou a entrevista que fizemos outro dia, lembrei que plantava flores. Recordei de um senhor que cultivava flores para vender e me dava algumas sementes. Tive um jardim e uma horta em minha casa. Além disso, na medida em que ia tomando consciência dos problemas do mundo e do lugar onde estava, sem dúvida a questão ambiental vinha à tona. Se planejamos não nos acomodar diante da vida e ver as coisas que nos rodeiam... Lembro de ir a manifestações contra Centrais Nucleares ou contra uma indústria produtora de gás. Recordo que isso sempre esteve presente em minha vida, claro, presente desde que tomei consciência desses temas aos vinte e poucos anos”*.

Mesmo sem consciência sobre quais foram as experiências anteriores que lhe influenciaram, Ana sempre inclui este tema em seu trabalho como docente. Para ela, trabalhar com educação ambiental significa trabalhar com uma educação integral. Quanto aos processos de investigação sobre a prática dos professores, pensa que essas deveriam voltar-se à elucidação dos motivos pelos quais alguns professores não trabalham com esta temática, criando barreiras ou compartimentos.

Referindo-se às atividades voltadas à temática ambiental que desenvolve em sua escola, Ana afirma que os alunos são muito receptivos e que o material produzido é publicado em livros ou relatórios (pequenas publicações) que, muitas vezes, servem como uma forma de denúncia. Conta que: *“Em uma ocasião, há muitos anos, nesta mesma escola, fomos acampar em um albergue na província de Corunha. Quando chegamos à praia, ficamos assombrados com a sujeira que havia. Pedimos luvas ao diretor e recolhemos todo o lixo e fotografamos o material encontrado. Na escola, preparamos um relatório sobre o que havíamos feito e ilustramos com as fotografias. Para entregar este documento à administração pública local, tivemos que pagar, pois não queriam recebê-la. Isto faz muitos anos, uns 15 ou 17 anos”*. Mesmo hoje, Ana continua fazendo estas denúncias com os alunos. Foi assim que fizeram quando se preparavam para fazer o caminho de Santiago, recolhendo os resíduos e depois enviaram a denúncia ao responsável pela limpeza urbana.

Assim, em outras ocasiões, quando o grupo sai para realizar passeios pela região, recolhem o lixo e depois denunciavam, por escrito, às pessoas responsáveis pelo recolhimento e limpeza do local. Esta idéia de ação está presente em qualquer situação, desde a praia até a peregrinação no caminho de Santiago de Compostela. Dessa forma, surgem muitos trabalhos sobre Meio Ambiente e são feitas diversas publicações para que tudo permaneça registrado. Além disso, existem gravações das atividades em vídeo, nas quais a temática ambiental aparece com muita frequência, pois o tema é muito comum, não somente nas Ciências, mas de forma geral, e se apresentam como forma de estudar o que os alunos viam em seu cotidiano.

Na escola, também cultiva-se uma horta para habituar os alunos a comer melhor. Na Galiza provinciana, havia muita pobreza em um determinado período histórico. Assim, as pessoas comiam uma pequena variedade de vegetais que eram cultivados em pequenas hortas domésticas. Quando Ana trabalha a temática dos alimentos, compra alguns legumes e hortaliças para levá-los até escola. Ali, os alunos têm a oportunidade de tocar, cheirar, desenhar e estudar as vitaminas e as características de cada variedade de alimento, além de refletir sobre temas como o consumo, por exemplo.

Para Ana, a educação consiste na formação de atitudes durante toda a vida, mesmo que o “mundo externo” esteja dizendo tudo ao contrário que os professores dizem na escola. Pois, segundo comenta: *“alguma sensibilidade sempre fica e depois haverá uma continuidade. Os alunos que, durante toda sua vida, toda sua juventude, estiveram envolvidos em um ambiente que os prepare e os leve em direção à preocupação ambiental, vêem esta temática como algo natural”*.

Na opinião de Ana, no contexto rural galego, há um sentimento inconsciente de que o mundo rural é pobre e não tem futuro. Por isso, muitas pessoas que vivem ali, procuram esquecê-lo. Ela recorda que, quando seus pais eram pequenos, alguns conhecimentos como os nomes de pássaros e de plantas mantinham-se de geração a geração. No entanto, agora há uma ruptura desse processo e isso provoca dificuldades para sensibilizar e estimular os alunos em relação à cultura local, pois existe um sentimento interno de rechaço à própria situação.



Foto 5.1.
Limpeza do rio que passa
no terreno situado atrás da
escola.

A limpeza do rio, as saídas pela localidade e a observação das estações do ano fazem parte das atividades que são realizadas na escola. A idéia base é um planejamento que envolva responsabilidade e denúncia. Por exemplo, nos campeonatos de surf, que ainda são realizados próximos à escola, Ana e seus alunos levam cartazes com mensagens de conscientização sobre a necessidade de manutenção da limpeza.

Em relação à temática ambiental, Ana pensa que não é mais que uma faceta do todo e que é preciso entender, criticar e reagir diante de tudo. Dentro disso também está o meio ambiente.

Sobre o caso do navio Prestige

Na escola, as notícias sobre o naufrágio do navio Prestige foram chegando através do relato de um dos alunos. Ele ia comentando na medida em que o naufrágio do navio se fazia eminente. Ana relata: *“Um aluno já estava há dias me contando que um barco havia se avariado na costa da Galiza. Eu não sabia, porque muitas vezes não tenho tempo para ver televisão. Ele foi o primeiro a dar o alerta aos companheiros na escola. No primeiro final de semana, ele foi com seus pais para ver as consequências da tragédia e trouxe uma “galleta” de óleo dentro de uma bolsa de plástico”*.

Nesse momento, toda a sociedade galega e espanhola mobilizou-se para exigir responsabilidades por parte da administração pública nacional e autonômica. Inúmeras manifestações foram convocadas por toda Espanha. Muitos foram às praias

para recolher o óleo que vertia do barco naufragado, pois haviam resíduos até nas proximidades das costas francesas. Nas praias e rios de Ferrol, por exemplo, em Doniños, havia muito material a ser recolhido. Ana participou de todas as atividades que ocorreram em sua cidade, além de integrar-se de forma efetiva aos trabalhos de limpeza dos ecossistemas afetados pelos grupos de voluntários.

Desde jovem, Ana diz que atua nesse tipo de situação. Agora, ela ressalta a importância de educar para que seus alunos também atuem e não sejam agentes passivos diante das situações que ameaçam a qualidade do ambiente e da vida. Por essa razão, no ano passado, quando ocorreu esse acidente ecológico, a professora buscou informações na internet e em outros lugares, porque lhe parecia que não era somente um assunto interno da escola, senão um problema de todos aqueles que se comprometem com o Meio Ambiente.

Em diversas ocasiões, de forma solitária, Ana foi recolher os resíduos da carga transportada pelo Prestige nas proximidades do rio que passa perto da escola, enquanto os voluntários recolhiam os resíduos que estavam na praia. Esta situação de degradação ambiental sensibilizou a todos, conforme comenta Ana: *“Durante dias estive recolhendo óleo por ali. Por isso digo que muitas vezes eu chorava... e é verdade, houveram vezes em que eu estava sozinha e com um sentimento de impotência muito grande. Pensei que nunca mais voltaríamos a ter um país como tínhamos, pois era um estado de deterioração muito grande”*.

No dia de Natal, Ana despertou mais cedo do que o habitual para organizar a festa familiar e continuar apoiando as tarefas de limpeza das praias. Nesse dia, acompanharam-lhe alguns dos integrantes da Sociedade Galega de História Natural (SGHN). Ela relata que: *“Acordei às 6h da manhã para deixar tudo preparado, pois tinha que preparar uma comida de festa em minha casa. Fui até a praia e passei toda manhã preparando barreiras. Não cheguei em casa antes da 5h da tarde. Era o dia de Natal, mas eu não estava sozinha, estavam as pessoas da SGHN também”*.

Como forma de explicar o que acontecia aos alunos, Ana utilizou os contos e a fantasia em suas aulas, levando-os para ver o que estava passando no litoral galego. Durante o percurso, diante da imagem que viam, os alunos lembravam-se dos personagens que haviam estudado e ficavam impressionados com o que estava passando. Mas com a ajuda dos contos, ela conseguiu, de forma lúdica, aproximá-los da dura realidade e fazê-los compreender o que estava acontecendo.

5.3.2. HISTÓRIA DE VIDA: PROFESSORA BEATRIZ

A professora Beatriz nasceu no ano de 1955 na província de Ourense. Sua família vivia no interior da Galiza e grande parte de sua infância passou em Lalin, uma pequena cidade ao sul da província. Ainda hoje, ela guarda muitas lembranças de sua primeira infância, inclusive de imagens e sensações do período em que começou a caminhar. Para ela, são lembranças muito estranhas, que surgem de forma rápida e pontual.

A família de Beatriz era formada por seus pais, ela e seu irmão, dez anos mais velho. Sobre sua relação com este irmão, comenta que: *“não tive muita relação com ele por nossa diferença de idade. Durante o verão, ele participava dos acampamentos da Frente de Juventudes de Franco e no período escolar ele ia a um internato de rapazes. Dificilmente nos encontrávamos, pois ele estava sempre nos acampamentos ou no internato”*.

Filha de professores optou pelo Magistério por suas circunstâncias de vida e pelas influências de seus pais, que a pressionaram para que tomasse uma decisão. Conforme relata: *“Disseram-me: Ou vais para o Magistério ou ficas em casa. Então eu escolhi fazer o Magistério. Via a situação de meus pais em casa, os dois eram professores na época. Quando comecei a estudar o Magistério, Franco ainda não tinha morrido e tudo estava muito politizado”*.

A escola em que seus pais atuavam era distante da casa onde viviam e recorda vê-los percorrer esse caminho a pé, pelo menos quatro vezes ao dia. Seu pai era professor, mas em um determinado período, dedicou-se a trabalhar na empresa RENFE, na região de Zamora, pois seu salário como professor era insuficiente para o sustento da família.

Enquanto seus pais trabalhavam, Beatriz ficava em casa, pois, pela distância, não podia acompanhar sua mãe. Nessa época, ela passava longas horas com sua tia, em uma casa onde havia criação de porcos, galinhas e coelhos, da qual guarda muitas recordações positivas.

Em sua forma de ser, destaca-se o gosto que sente pelos contos e pela tradição oral, influência dessas boas lembranças de sua infância, quando lhe narravam muitas histórias e contos. Hoje em dia, quando reproduz alguma dessas histórias, é capaz de se ver no lugar onde lhe liam ou lhe contavam a mesma, enriquecendo ainda mais seu envolvimento e gosto pelas narrativas orais.

Em sua prática profissional, costuma contar aos alunos algumas experiências de sua infância ou da infância de sua mãe. Conta-lhes sobre os fatos de outras épocas e a realidade em que as pessoas viviam, pois se recorda de muitas coisas, como por exemplo, dos objetos e das paisagens daquele tempo.

Hoje, com 49 anos, Beatriz está casada e é mãe de dois filhos. Em Carnota, no litoral da Galiza, onde foi desenvolver suas atividades já como professora, Beatriz conheceu a seu marido, um jovem que havia vindo de Nipúscua e se dedicava ao trabalho como ceramista em uma fábrica especializada na produção desse tipo de material. Com ele está casada há vinte e três anos, vivendo e trabalhando nas proximidades de Santiago de Compostela.

Contexto profissional recente

Desde 1997, Beatriz trabalha em uma escola unitária localizada em uma região próxima ao município de Santiago de Compostela. Antes disso, havia atuado durante dezessete anos na escola de Carnota, um município do litoral Galego. Agora, sente-se mais segura profissionalmente e, vivendo próximo a Compostela, tem mais oportunidade de participar dos cursos de aperfeiçoamento oferecidos.

Na comunidade em que trabalha atualmente, Beatriz mantém uma boa relação com as famílias. Todavia a cada ano, sempre existem famílias que se aproximam mais e acabam surgindo amizades. Os alunos, como têm somente quatro ou cinco anos, muitas vezes consideram-lhe quase como se fosse uma mãe. Essas relações pessoais e afetivas que estabelece com eles, segundo ela, *“são o que de mais precioso existe no exercício do Magistério. Todos os anos encontro alunos que são especiais por algum motivo e turmas marcantes ao longo de minha carreira. Ainda hoje, encontro-me com muitos de meus ex-alunos. Além disso, sempre procuro conhecer e continuar mantendo contato com as famílias”*. Com alguns pais, Beatriz encontra-se fora do horário das aulas, mas com os pais que vivem em Carnota, ela sempre mantém contato.

Para Beatriz, sua trajetória profissional poderia ser vista de diversas maneiras, pois varia de acordo com as áreas em que se sente mais à vontade para atuar. O ensino da Língua e tudo que se relaciona ao ensino do idioma materno, como a linguagem oral, as tradições, rimas, contos, adivinhações, são sua preferência. O estudo de livros como os da personagem Matilda, ou o Melócton Gigante, Zorro etc, envolvem-lhe muito mais e, em consequência, avalia que tem um melhor desempenho.

Por outro lado, sempre incentiva aos alunos nas aulas de Artes Plásticas, já que eles têm a oportunidade de estudar alguns pintores e conhecer suas obras. No ano em que realizou este trabalho com as obras de arte, percebeu que eles entreteram-se tanto que não se deram conta de que o ano letivo se acabava. Durante o inverno, ela conta que buscavam ilustrações relativas a esta estação, criadas por algum artista, preferencialmente algum artista galego, pois depois poderiam encontrá-la em algum museu local. Além disso, iam à biblioteca e buscavam ilustrações de algum pintor. Nessas oportunidades, encontraram grandes obras como a *Monalisa* ou a *Habitación* de Van Gogh, que despertou bastante a atenção dos alunos.

Em sua prática como docente, Beatriz considera importante que seus alunos adquiram autonomia. No entanto, por vezes, questiona algumas atividades que continua realizando, como por exemplo, a separação de material para reciclagem: *“É importante que os alunos saibam onde está o material, que saibam usar e recolher o material que precisam e depois coloquem os resíduos para reciclar. Estamos há muito tempo separando papéis, restos de merendas, plásticos e pilhas, mas ainda há alguns alunos que vêm com um plástico e perguntam onde devem colocar. Não sei, não sei se tem algo de valor, mas sigo fazendo porque me parece importante. Ou, por exemplo, quando os alunos trazem coisas para merendar, em vez de trazer todos os dias envolvido com papel alumínio, poderiam comprar um pote plástico e utilizar várias vezes para trazer o lanche a escola. Ou seja, poderiam usar as coisas várias vezes e procurar ter menos embalagens possíveis. Há algumas mães que fazem umas bolsas preciosas de tecido e trazem nas bolsas de tecido, mas só te escutam uma ou duas delas, o resto nada... Seguem trazendo e todos os dias da mesma forma. Jogo bolas enormes de alumínio no lixo, de plástico e tal. Para mim, esse assunto é importante”*.

No atual contexto, Beatriz percebe a carreira do Magistério como uma função bastante importante, no entanto, pouco valorizada. Para isso, ela dá um outro exemplo: *“Para mim é importante que os alunos tornem-se autônomos. Não tenho certeza, mas me parece que não está escrito em nenhum livro, que os alunos devem valorizar aquilo que tem. Parece-me que os alunos têm muitíssimas coisas e não as valorizam. Considero importante que os alunos sejam respeitosos com os demais, mas, hoje em dia, os alunos não respeitam nem os seus pais, nem as pessoas com quem convivem. Ou seja, essas atitudes chocam-me, pois parece que muitos pais vivem em função de uma criança de três anos. Bem, isso é uma visão de professora e de mãe, claro, porque também sou mãe e vejo. Se meu filho fizesse assim, eu deixaria que ele voltasse à razão e depois tentaria conversar com ele”*.

Beatriz acredita que existem algumas pessoas que valorizam muito o trabalho dos professores, assim como há outras pessoas que não valorizam tanto. Como mãe e professora, ela acredita que os pais dos alunos também são responsáveis pelo processo de aprendizagem de seus filhos e os professores podem ser uma grande influência, tanto de maneira positiva, como negativa. Além disso, destaca que os professores passam cinco horas do dia com alunos e os pais, muitas vezes, não convivem todo este tempo com seus filhos. Para ela, esta jornada de cinco horas de trabalho em Educação Infantil é muito cansativa, já que os alunos são pequenos e exigem muita atenção. Nessas turmas, os professores não podem sentar-se em nenhum momento e acabam passando todo o tempo circulando na sala, o que torna a jornada muito fatigante. Ademais, os professores precisam adaptar seu tempo para poder frequentar os cursos de aperfeiçoamento e atender as suas tarefas familiares diárias.

Uma das coisas boas ou más que Beatriz destaca no sistema de ensino público é que, por uma opção de política administrativa, ninguém supervisiona o trabalho que está sendo realizado nas escolas. Assim, os professores podem fazer coisas boas ou más, e a não ser que aconteça alguma situação de extrema gravidade, ninguém lhes cobra nada. Ela avalia que esta é uma diferença entre a escola pública e a escola privada, pois, nessa última, o fato de pagar pelo ensino, permite aos pais exercerem maior pressão sobre a instituição.

A escola pública constitui-se em um ambiente de maior liberdade, mas sem nenhum tipo de controle externo. Por isso, Beatriz defende uma maior supervisão dos espaços escolares, como forma de garantir a qualidade do ensino público. Para os responsáveis pela coordenação do trabalho, realizado na rede de escolas mantidas pelo estado, o que interessa é o número de alunos matriculados para definir se as unidades de ensino continuam funcionando ou não. Essa situação gera certa frustração entre os professores, pois os inspetores não aparecem durante todo o ano para oferecer apoio ao trabalho ou para acompanhar o andamento das atividades. Apenas importa-lhes a quantidade de alunos que estão matriculados na escola.

Os pais destes alunos, em sua maioria, desconhecem esta situação. Em uma das escolas onde Beatriz tem atuado, parte dos pais reagiram às restrições impostas em relação ao uso do idioma falado nos núcleos familiares, pois naquela região todos falavam o galego. Isso aconteceu durante o período de transição entre o franquismo e a instauração do regime democrático na Espanha. Por isso, a sociedade encontrava-se bastante mais atenta e disposta a reagir frente às situações que não lhes pareciam adequadas. Atualmente, esse problema de idioma não existe, já que os alunos podem escolher entre ter aulas em Castelhana ou em Galego. No entanto, em outros

aspectos da Educação Infantil, os pais envolvem-se pouco, relegando a responsabilidade aos professores.

Sobre o processo de transição política na Espanha, Beatriz conta que, durante sua trajetória como estudante, a ditadura ainda vigorava na Espanha. Na escola onde ela estudava, os alunos e os professores estavam proibidos de utilizar o idioma galego. Aqueles que utilizavam alguma expressão em galego eram repreendidos com o pedido de que falassem em “cristiano”. Se algum aluno escrevesse em galego, seguramente seria reprovado. Contudo Beatriz, por teimosia, continuava usando o idioma de seus pais.

Por outro lado, Beatriz afirma que existem alguns momentos que são mágicos e preciosos no exercício do Magistério. Por exemplo, as descobertas espontâneas que os alunos são capazes de fazer, muitas vezes sem motivo ou estímulo. Neste caso, Beatriz pôde presenciar várias oportunidades em que os alunos conseguiram decifrar códigos alfabéticos pela primeira vez. Segundo ela, neste momento, eles dão o primeiro passo para continuar o processo de alfabetização, porque mesmo os alunos que apresentam dificuldades, quando atendidos de forma individualizada, apresentam bons resultados.

O uso de novas tecnologias é um outro desafio em sua prática pedagógica. Para enfrentá-lo, Beatriz busca o apoio de colegas e familiares para começar a utilizar essas ferramentas tecnológicas. Por exemplo, quando começou a usar os computadores na escola, há uns quatro anos, ela teve que buscar apoio com pessoas que já tinham algum conhecimento sobre este assunto, conforme comenta: *“Em primeiro lugar, tínhamos que aprender a manejar o mouse. Em minha casa, o meu marido, que não tem nada a ver com informática, pois é ceramista, sabe algo e me ensina. Ajuda-me, mas diz que sou muito “toupa” porque não lhe dou muita atenção”*.

Existem atividades para crianças de quatro ou cinco anos que podem ser realizadas através de um programa de computador. Estes recursos oferecem diferentes possibilidades, desde atividades voltadas ao ensino da língua materna até exercícios para desenvolver habilidades de associação, organização de seqüências, montagem, etc. Evidentemente, os jogos são a maior preferência dos alunos e podem ser usados para alcançar vários objetivos.



Foto 5.2.
Material informático que a professora Beatriz utiliza em suas aulas.

Nesse momento, muitos dos jogos que estão no mercado podem cobrir quase todas as expectativas que se possa ter, atendendo alunos de vários níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Secundário. Através de um amigo e colega de profissão, Beatriz tem acesso a diversos destes programas elaborados, principalmente na região da Catalunha, por um grupo de professores de escolas públicas. O apoio recebido através da Xunta de Galiza é bastante restrito. Em certa ocasião, enviaram os computadores e instalaram um serviço de conexão à internet.

Mesmo considerando que o curso de Magistério foi bastante teórico, Beatriz reconhece que alguns professores foram muito significativos em sua formação. Alguns de seus companheiros ainda mantêm contato com esses professores, mas Beatriz não tem mais nenhuma relação com eles. Seus colegas de Educação Infantil apóiam-lhe sempre que há necessidade ou que se dispõe a efetivar alguma iniciativa em comum, pois Beatriz sempre estabelece laços de parceria com seus colegas, fundamentalmente com os que participam dos seminários.

As pessoas que participam nos grupos de seminário são pessoas conhecidas e com quem Beatriz convive muito bem. São importantes pelo que aportam às discussões e por suas experiências no âmbito da inovação educativa. Nesse espaço, trocam várias coisas, inclusive material para elaboração e efetivação das atividades além do apoio mútuo em questões que se referem ao trabalho que realizam nas escolas ou ao que se passa fora deste contexto, como as dificuldades pessoais.

No futuro, Beatriz espera manter o convívio com as pessoas que moram nas proximidades de sua atual escola, além de continuar participando dos grupos que conheceu ali. Pretende, ainda, continuar assistindo aos cursos de formação

continuada oferecidos pela Xunta de Galiza e lendo sobre os temas que mais lhe interessam, pois diz estar satisfeita com o trabalho que vem desenvolvendo há quase 26 anos.

Experiências familiares e grupos de convívio

Para Beatriz, todas as suas experiências de infância ou adolescência, boas ou más, influem no trabalho que realiza atualmente. Quando está com seus alunos costuma contar fatos de sua vida ou da vida de seus pais para ilustrar determinadas temáticas. Ela pensa que um dia seus alunos também poderão contar essas experiências a outras pessoas. Ela dá um exemplo: *“Minha tia Perfeita morreu com 106 anos, vivendo sempre em uma Aldeia com pouca comunicação. Quando eu ia até ali, ela contava-me muitas histórias interessantes de sua época. Contava que não havia luz, água ou banheiro. Era tudo muito diferente. Essas coisas eu conto aos meus alunos e penso que é algo muito especial. Não sei se eles se lembrarão quando forem grandes, mas eu sempre recordo”*.

Esta tia de Beatriz foi uma pessoa bastante importante em sua trajetória de vida. Já que, como nasceu no século XIX, viveu durante todo o século XX e morreu no século XXI, tinha muitas experiências significativas para contar sobre os acontecimentos que vivenciou em seu entorno social e familiar. Quando estava em sua casa, no interior da Galiza, Beatriz sentia-se como se estivesse em um outro mundo, porque era uma casa muito peculiar e cheia de lembranças sobre o mundo rural.

Muitos de seus atuais alunos nunca viram uma vaca ou um carro de boi. Por isso, Beatriz considera importante preservar a memória cultural e as tradições locais, antes que muitas das ferramentas ou utilitários, que atualmente pertencem às famílias, possam ser vistas somente em museus e centros culturais.

Enfim, a professora considera importante a valorização da cultura local, das histórias contadas pelas pessoas que viviam em outras épocas e a valorização dos recursos que dispõe a sociedade atual. Além disso, preocupa-se em abordar essas temáticas de uma forma que os alunos sejam capazes de entendê-la e dar-se conta do valor de algumas conquistas sociais e materiais de sua comunidade.

Em relação às pessoas com quem discute seu trabalho, Beatriz afirma que sempre comentava as coisas que aconteciam na escola com sua mãe. No entanto,

agora, como ela está com problemas de saúde e move-se pouco, falam pouco sobre isto. Com seus filhos também não comenta muitas coisas, porque estão em “*sua onda*”. Já com seu marido sim, conta-lhe muitas coisas e também lhe escuta comentar de seu trabalho como ceramista. Com seu irmão, apesar de ser professor em um instituto, não existem muitas oportunidades em que possam conversar e trocar suas experiências profissionais. Assim, comenta seu trabalho com uma prima mais velha, que também é professora, pois falam de tudo, compartilham muitas experiências profissionais e consideram-se como se fossem irmãs.

Beatriz mantinha uma forte relação com sua mãe. Durante a infância, esta lhe contava muitas histórias antes de dormir e isto é uma boa lembrança que guarda dos tempos em que seu pai precisou se afastar da família para trabalhar em outra cidade. Segundo ela, sua personalidade é muito parecida com a de seu pai. Entre suas características destaca o espírito alegre, que ambos demonstravam, por exemplo, quando iam cantando às festas da comunidade, em caminhadas de cinco ou seis quilômetros.

A figura de seu pai é uma lembrança marcante em relação às aprendizagens cotidianas de Beatriz, pois, a todo o momento do dia, ele criava oportunidades para que ela pudesse aprender. Ela lembra que quando seu pai não estava trabalhando como professor, seus amigos pediam-lhe para que ele lhes ajudasse a escrever cartas às suas esposas que estavam longe. Ele dizia que escreveria a primeira carta, porém depois eles deveriam aprender a escrever por si mesmos e, para isso, davam-lhes aulas depois do horário de trabalho.

Ainda que ela e seu pai não compartilhassem da mesma ideologia política, pois ele esteve na Guerra Civil e lutou por Franco, enquanto ela questionava as idéias difundidas pela ditadura, eles mantinham uma grande amizade. Ele era muito compreensivo e soube entendê-la em diversos momentos e situações. Do mesmo modo, diante das mudanças que ocorreram na educação nos últimos anos ele, possivelmente, sentir-se-ia muito perdido. Entretanto, Beatriz afirma que gostaria que ele ainda estivesse vivo para que ela lhe pudesse contar e mostrar várias coisas, pois ele se espantaria com tantas novidades e tentaria entendê-las.

Os avós de Beatriz morreram cedo. Na família de sua mãe, seu avô morreu primeiro e, seis meses depois, morreu sua avó, deixando cinco filhos órfãos. Como sua mãe era considerada muito fraca para trabalhar no campo, foi levada para Pontevedra, onde estudou Magistério. Outro de seus irmãos foi trabalhar na empresa RENFE, junto a seu pai, pois o marido de uma outra de suas irmãs tinha um cargo nesta empresa e foi levando toda a família para trabalhar ali.

Uma das tias de Beatriz, assim como ocorreu em muitas das famílias espanholas, abandonou o país e foi viver na Venezuela. Outra de suas tias, que morreu há três anos, somente dedicou-se a cuidar dos filhos e viveu sempre na Galiza. Ainda, outra de suas tias, a mais velha de todas, aprendeu a ler e escrever e dedicava uma grande parte de seu tempo à leitura de folhetos religiosos.

Na família de seu pai, a situação era bastante parecida, pois ele foi o único que estudou. Um de seus tios dedicou-se a cuidar dos negócios familiares, enquanto uma de suas tias imigrou para Argentina, em busca de melhores condições de vida.

Sobre a influência familiar em sua decisão de realizar o curso de Magistério, Beatriz conta que tinha várias pessoas em sua família que haviam estudado para ser professores. No entanto, quando ela começou o curso, suas idéias ainda não estavam muito claras e somente no decorrer deste foi começando a gostar do que fazia. Hoje, mesmo com o tempo de trabalho, sente-se muito satisfeita.

Além disso, quando Beatriz começa a envolver-se com as atividades profissionais, tem a oportunidade de valorar mais a carreira de seus pais. Ela conta que: *“A escola que eu via, não era como a escola de meus pais. Às vezes, eu acompanhava meu pai e via que tinha muitíssimos alunos. Em determinada época, chegou a ter uma turma com 103 alunos. A sala de aula não era como agora, os alunos sentavam-se em bancos colocadas na parte debaixo de uma casa, onde tinha um quadro-de-giz. Eu perguntava-lhe como conseguia ensinar a todos. Ele explicava-me que tinha que ensinar as crianças maiores e os maiores tinham que ensinar aos menores, porque não conseguia dar atenção a todos. Quando comecei a trabalhar já era diferente, pois já não haviam tantos alunos. Havia mais alunos do que temos agora, mas não eram tantos”*.

Experiências pessoais e profissionais significativas

Beatriz acredita que a vida profissional de seus pais foi bem mais difícil que a sua, pois atualmente existem mais recursos e as turmas são menos numerosas. Naquela época, era tudo bem diferente, os alunos apresentavam grandes necessidades e muitos deixavam de freqüentar a escola para trabalhar e ajudar no orçamento familiar. Tanto seu pai como sua mãe valorizavam o domínio da leitura e da escrita como habilidades básicas, bem como a capacidade de realização dos cálculos, envolvendo as quatro operações matemáticas fundamentais. Julgavam que isto era essencial, tanto para os que queriam seguir estudando, como para aqueles que queriam trabalhar. Ela comenta: *“Neste sentido, sinto-me identificada com meus*

pais, porque quando exerço a função de professora, tento usar muitas estratégias e priorizar algumas habilidades. Primordialmente, penso que temos as mesmas idéias, mas os meios mudaram muito daquele tempo para cá”.

Ao longo de seu percurso profissional, Beatriz avalia que existiram momentos bastante difíceis, mas isso não quer dizer que um ano todo seja difícil. Recorda-se de uma situação que foi especialmente difícil: *“Eu tinha 42 anos. Nunca tinha trabalhado com alunos de quarta série. Por isso, tinha que preparar tudo sem ter muitas idéias sobre o que deveria fazer. Os alunos eram difíceis e criavam diversas situações de conflito. Mas, logo percebi que eles necessitavam de afeto e incentivo para estudar. Foi uma época difícil, mas, ao final, descobrimos que tínhamos um grande carinho uns pelos outros.”* Dessa forma, avalia que não existem anos ruins, mas sim algumas épocas que são mais difíceis.

Em especial, do primeiro grupo de alunos que teve em Carnota, recorda com mais carinho. Com estes, além de relacionar-se muito bem, também manteve e mantém uma boa relação com suas famílias. As mães destes alunos, que agora tem entre sessenta e setenta anos, são suas amigas, pois se conheceram há mais de vinte anos. Beatriz emociona-se ao contar que: *“Seguimos sendo amigos até hoje. Se vou a Carnota, sempre tenho casas onde posso chegar para comer ou para dormir, pois sei que sempre posso contar com as famílias de meus ex-alunos”.*

Como mãe, Beatriz participou do Conselho Escolar da escola de seus filhos. Com isso, viveu experiências muito significativas e enriquecedoras. Naquela ocasião, conheceu diversas pessoas, tendo a oportunidade de integrar-se a outros grupos de trabalho ou participar de seminários. Assim, além de sua visão e ação como professora, assumiu seu papel também como mãe, atuando junto com outros pais e apoiando a escola de outra posição.

Profissionalmente, 1991 e 1992 foi um período muito significativo no avanço teórico de seu trabalho, porque conheceu e começou a envolver-se com os estudos sobre construtivismo. Nessa época, uma amiga que trabalhava em Barcelona, na área da Educação Especial, comentou-lhe sobre o trabalho que estava sendo feito na Catalunha. Depois, em um encontro informal, esta amiga descreveu os detalhes do trabalho que vinham realizando e demonstrou seu entusiasmo com os resultados. Em uma conversa, que durou algumas horas, puderam discutir as idéias fundamentais da teoria construtivista, o que motivou Beatriz a buscar mais referências e experimentar esta nova opção pedagógica.

Através de uma solicitação feita aos responsáveis pelo CEFOCOP (Centro de Formação de Professores), foi realizado um curso sobre esta temática. Com isso, muitos professores da rede de ensino também ficaram bastante entusiasmados e começaram a experimentar esta teoria e criar novas metodologias. Até hoje, Beatriz continua fundamentando-se nos princípios construtivistas para desenvolver sua prática, mesmo reconhecendo que se sente um pouco limitada em relação ao tema e que faltam espaços onde pudesse compartilhar suas angústias e descobertas com seus colegas.

Do mesmo modo, Beatriz destaca uma experiência interessante que surgiu a partir de um curso de formação continuada que realizou na escola de Carnota, nas proximidades da costa galega. Ela relata que: *“Uma vez trabalhamos por projetos e escolhemos o peixe como tema gerador. Era a primeira vez que aplicávamos aquela metodologia e tudo saía da forma como havíamos imaginado ou que nos comentavam nos cursos. Os pais dos alunos também se integraram na atividade. Lembro que um dia estávamos na sala de aula e apareceu uma mãe com uma panela grande com um peixe dentro. Seu marido havia pescado e ela trouxe até a escola para que os alunos pudessem ver. As mães ligavam-nos e diziam que tinham que perguntar a seus sogros ou pais, pois estes andavam no mar. Ou seja, foi uma coisa que implicou muita gente e estávamos muito contentes, pois todos estavam envolvidos e aprendemos muito”*.

Naquela época não havia computador. Por isso, todo o registro dessa experiência foi feito a mão, em forma de um livro. Esse material foi aproveitado pelo professor da série posterior em suas aulas. *“Bem, recordo com muito carinho. Esta experiência significou muito para todos nós. Estávamos na época do trabalho com o construtivismo e o ano passou muito rápido.”*

Outra atividade destacada por Beatriz foi o “Livro do Pão”. Um trabalho realizado por uma professora do Instituto de Vexes de ensino secundário, com a participação de duas professoras de Educação Infantil e duas professoras de audição e linguagem. Esta atividade podia ser feita de várias maneiras, mas como em sua escola havia a personagem de uma bruxa, chamada Patacola, que era utilizada em para vários temas, Beatriz disse aos alunos, como forma de introduzir o assunto, que ela havia deixado-lhes uma carta. Desta vez a bruxa chamava-se Panadeira, em vez de Patacola. Beatriz mostra com orgulho o trabalho realizado, pois no livro estão registradas as atividades que realizaram e as conversas que tinham, assim como a experiência de degustação e a própria elaboração do pão.

Desenvolvimento acadêmico e formação profissional

Beatriz começou seu processo de escolarização aos cinco ou seis anos de idade. Segundo ela, sua primeira escola era pequena e bastante singular. Havia um balanço no pátio para que as crianças, ao terminar suas atividades, pudessem brincar. Entretanto, aqueles alunos que não faziam suas atividades ficavam presos em um banheiro escuro e mal cheiroso. Algumas vezes, Beatriz recebeu este castigo e ficou ali, onde se podiam ouvir ruídos estranhos, que assustavam a muitas crianças, mas que ela sabia que eram do pátio vizinho à escola, onde se realizavam matanças de porcos.

Tratava-se de uma escola unitária, freqüentada tanto por meninos como por meninas. Na medida em que os alunos iam crescendo, iam sendo transferidos para outras escolas maiores, onde meninos e meninas estudavam em turmas separadas. Beatriz recorda-se também que: *“davam leite em pó ou “leite americano” em uma jarrinha que os alunos levavam para casa e bebiam acrescentando água fria... era asqueroso. Mas, como foi um presente do Governo Americano, tínhamos que beber aquilo. Nós não sabíamos de nada, mas tomávamos o leite, pois tínhamos que fazer o que dizia a professora. Não sabíamos que era o Plano Marshall⁷⁷, para os pobres espanhóis que não tinham o que comer”*.

Foi assim, entre estar no balanço com seus companheiros, no banheiro como forma de castigo e tomando leite em pó, que transcorreram seus primeiros anos escolares nesta escola, onde também haviam sorteios de pequenos prêmios. Beatriz recorda que um dia ela foi sorteada com um forno que funcionava com álcool, justo o que estava desejando. A exemplo dessas atividades, hoje em dia, ela também realiza sorteios entre seus alunos.

Depois deste período, Beatriz foi transferida para outra escola, onde a professora era amiga de sua mãe. Entretanto, ela utilizava métodos muito rígidos de controle do comportamento dos alunos. Esta professora tinha uma vara muito grande, que podia “pegar” as crianças desde sua mesa. Às vezes, enquanto estavam lendo um livro e se distraíam por alguma coisa, ela vinha e batia-lhes na cabeça. No entanto, ao final, todos estavam contentes, porque sabiam que ali se encontrariam com seus colegas crianças e poderiam brincar e fazer amigos. Deste tempo, Beatriz recorda: *“Eu chorava um pouco, mas havia umas alunas maiores que me levavam*

⁷⁷ O Plano Marshall foi um instrumento de cristalização da área de influência americana na Europa Ocidental e uma tentativa de estabilização da economia européia ocidental no período de pós Segunda Guerra Mundial.

segurada pela mão, pois a minha mãe não podia me levar. Assim, elas passavam na frente da minha casa e me levavam. Não havia muitos carros naquela época, eu baixava por um caminho e dobrava, não havia muitas voltas para dar. Naquela época podíamos fazer o recreio na rua e quando vinha um carro, nós nos afastávamos”.

Mais tarde, Beatriz foi estudar em um internato de freiras em Santiago de Compostela, enquanto seu irmão foi estudar em um colégio administrado por padres católicos. Seus pais consideravam que esta seria a melhor possibilidade para que ambos continuassem seus estudos, pois eram muito religiosos e adeptos ao catolicismo. Seu pai desistiu de ser padre para formar sua família, mas antes disso, recebeu uma boa formação acadêmica, aprendendo a Língua Latina e outros temas relacionados à teologia.

Beatriz esteve no internato durante o final dos anos sessenta e início dos anos setenta, ainda durante a ditadura franquista e sob a influência do apoio católico às idéias ditatoriais. Desta fase, ela guarda boas lembranças de suas amizades, mesmo que nesta época, muitas vezes, as freiras tentassem provocar intrigas entre as alunas ou entre seus pais. Por exemplo, se vinham os pais para visitar as alunas, as freiras diziam: *“Maria Dolores é uma boníssima menina, mas as suas amizades...”*. As amigas de Beatriz eram filhas de mulheres solteiras e suas mães estavam na Alemanha, trabalhando para mantê-las na escola. Por isso, eram mal vistas pelas religiosas, que não admitiam que uma mulher tivesse filhos fora do matrimônio. Apesar de todas as alunas pagarem à mesma mensalidade, havia distinções entre elas. As que eram filhas de mãe solteira sofriam com maior intensidade essa discriminação.

Atualmente, Beatriz não é católica, segunda ela, deixou de ser católica no colégio interno, onde pode observar o comportamento e as grandes contradições das freiras. Antes desta fase, ela havia, inclusive, pensado em dedicar sua vida à religião, mas mudou de idéia a partir de suas experiências no internato. Ainda, recorda-se que as freiras discriminavam as alunas por sua posição social ou pela estrutura familiar de que provinham. Desse modo, aquelas que pertenciam a famílias mais ricas, recebiam mais privilégios.

Beatriz passou sua adolescência na escola de freiras. No início foi uma experiência bastante difícil, pois ela deprimia-se muito. Tinha que despertar muito cedo para ir à missa e, muitas vezes, passava frio e sentia fome. Segundo ela, algumas comidas eram bem preparadas, mas outras pareciam-lhe asquerosas. Tinham um aspecto tão ruim que as alunas preferiam passar fome, em vez de comê-las. Conta ela: *“Talvez por tudo isso eu estudava muito, porque era uma das poucas*

coisas que restava. A saída era meter-se nos livros, estudar e estudar para não pensar em outras coisas”.

Nos finais de semana, as alunas tinham aulas aos sábados pela manhã e depois podiam ir às suas casas para passar o final de semana com suas famílias. Entretanto, as freiras, em muitas ocasiões, criavam algum motivo para não permitir que as alunas fossem à casa, gerando uma grande revolta. Esta e outras situações vividas provocaram-lhe o desejo de ir a outro colégio, neste caso, ao Instituto Rosalia de Castro de Santiago de Compostela, onde Beatriz fez diversos amigos, em especial uma amiga, com quem compartilhava espaço em uma pensão da cidade.

Neste Instituto, tinham professores com idéias mais abertas, que contavam o que acontecia durante o período da ditadura de Franco de forma crítica e isto era um choque, pois, assim como ela, muitas alunas acabavam de sair do colégio de freiras, onde somente podiam saber sobre o que se passava no país através do discurso da Igreja Católica que, nesta época, oferecia apoio ao regime franquista.

Desta fase, Beatriz não recorda o nome de um de seus professores, mas lembra que ele foi uma pessoa muito marcante em sua formação. Ela conta: *“Lembro que quando ele chegava à aula, sentava-se na mesa e se colocava a falar. Nós ficávamos todos muito encantados. Dizia, por exemplo, que iria haver uma manifestação em algum lugar para protestar sobre alguma coisa e nós nos assustávamos e ficávamos curiosos ao mesmo tempo. Ele nos explicava que havia alguns trabalhadores presos em algum lugar, etc. e ficávamos pensativos e refletíamos sobre estes assuntos”.*

A partir daí, começou a se interessar pelas questões sociais e políticas da época, iniciando logo a seguir, seus estudos universitários. Além de estudar economia, começou a interessar-se por política, pois tinha aulas com professores bastante atuantes neste cenário, como por exemplo, Sanches Bugalho, atual prefeito de Santiago de Compostela, que militava no mesmo partido que Beatriz era simpatizante. Distribuíam panfletos nas aulas e iam a todas as manifestações, assembléias, etc., como forma de reivindicar suas idéias e intensificar seus processos de politização.

Durante dois anos, Beatriz frequentou a faculdade de economia. Segundo ela, foram dois anos maravilhosos vivendo em um apartamento com amigos e amigas. No entanto, neste período, admite que estudava muito pouco, porque estava voltada para outros interesses. Estes anos vividos em Santiago foram tempos de descobertas e de amadurecimento, nos quais ela considera haver chegado à fase adulta, pois já

era responsável por suas tarefas de casa e já havia começado a trabalhar. Em 1976, com o falecimento de seu pai, realizou os exames para obter a Carteira de Motorista e trouxe o carro que pertencia a ele para Santiago, assim podia se deslocar mais rápido ao trabalho. Evidentemente, seu salário era pequeno e ela precisava da ajuda de sua mãe para complementar sua renda. Neste ano, Beatriz cursava o terceiro ano do curso da escola de Magistério de Santiago de Compostela, e além de estudar, também trabalhava em uma creche na localidade de Calo, durante dois anos.

Beatriz saiu do Instituto aos dezessete anos e, dois anos depois, resolveu deixar a faculdade de economia. Aos dezenove anos começou o curso de Magistério, no qual também pode envolver-se em atividades políticas. Sobre sua decisão profissional, ela comenta: *“Eu estava no Magistério porque senão teria que voltar para casa e eu queria seguir morando em Santiago. Isso era um grande desgosto para meus pais e hoje vejo como eles foram muito compreensivos comigo”*.

Durante as práticas como docente em formação, Beatriz descobriu o gosto pelo magistério, pois os alunos eram muito carinhosos e, como ela ia à escola somente para realizar as práticas, tinha muita liberdade para criar novas atividades. Sobre estas atividades desenvolvidas durante o curso, ela critica as disciplinas que se dedicavam ao exclusivo ensino do idioma materno, sem priorizar os temas específicos relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Na disciplina de Artes Plásticas, no qual teve a oportunidade de montar um arquivo de trabalhos e sugestões de atividades sobre várias temáticas, inclusive alguns sobre reciclagem de materiais, ela valora de forma positiva os conteúdos aprendidos.

Durante a realização do curso de Magistério, Beatriz comenta que nem os professores mais progressistas falavam sobre educação ambiental. Naquela época, só se falava no franquismo, e alguns professores orientavam aos alunos sobre a forma como deveriam tratar seus alunos, mas não falavam em educação ambiental. Hoje em dia existem alguns cursos de formação continuada, promovidos pela Xunta de Galiza, que tratam especificamente desta temática. Neste período, a UNESCO já havia promovido dois importantes encontros sobre educação ambiental, nomeadamente, em Estocolmo (1972) e Belgrado (1975). Todavia, ainda com pouca repercussão no sistema formal de ensino.

Em relação aos novos professores que se formam agora, Beatriz avalia que existe um abismo entre sua formação e a que esses professores recebem. Isto lhe parece positivo, pois existe uma necessidade de inovação nas estratégias de ensino, mesmo reconhecendo que muitos de seus colegas, que já atuam há mais tempo na profissão também estejam buscando metodologias inovadoras. Outras pessoas,

segundo ela, freqüentam os cursos de formação continuada somente com o objetivo de aumentar sua pontuação⁷⁸ para promoção profissional. Atualmente, por problemas familiares, Beatriz está há dois anos sem participar destes cursos de formação. No entanto, quando tem oportunidade de ir, prefere os cursos relacionados às Artes Plásticas, Língua Galega, Ciências Naturais e Matemática.

Desenvolvimento profissional: experiências docentes

Ao terminar o curso, a professora Beatriz logo se apresentou para realizar um concurso público e foi aprovada para preencher uma vaga no quadro de professores, indo trabalhar em Tomiño, uma localidade perto da Guarda, um município fronteiro entre Espanha e Portugal. Naquela época não havia especialização na área da Educação Infantil. No entanto, esta era a área que mais lhe interessava. No dia em que realizou o exame oral, havia questões referentes a este tema e, assim, obteve uma boa pontuação.

Logo que começou a trabalhar, as turmas eram mais numerosas que agora, pois o número de habitantes que vivia na zona rural era maior do que existe atualmente. Desse modo, Beatriz começou a relacionar a prática da docência com a teoria que havia aprendido sobre Educação Infantil no curso de Magistério. Em sua opinião, o curso possuía uma série de debilidades, mas entre o ensaio e o erro continuou fazendo suas tentativas e construindo seu projeto pedagógico.

Depois destas primeiras experiências iniciais, no ano de 1980, foi designada para trabalhar em Carnota, no litoral da Galiza, onde permaneceu por um longo período. Nesta oportunidade, em vez de Educação Infantil, trabalhou com turmas que estavam no quarto ano do ensino primário. Eram jovens muito diferentes dos alunos de Educação Infantil. Alguns estavam repetindo a mesma série por várias vezes, uma vez que tinham muitas dificuldades de aprendizagem e viviam em um contexto que pouco lhes favorecia.

No primeiro ano, havia mais de trinta alunos e no segundo havia mais de quarenta estudantes matriculados. Muitos deles ajudavam seus pais no serviço de pesca. Deste modo, vinham para escola com frio e sem roupas adequadas, já que havia uma miséria muito grande naquela região. Era comum que as alunas se

⁷⁸ No sistema de formação contínua, proposto pela Xunta de Galiza, cada 100 pontos obtidos através da realização de cursos, equivalem ao pagamento de um sessênio. Para alcançar 100 pontos, bastam dois ou três cursos.

casassem muito cedo, por isso havia pais muito jovens com filhos já de oito ou nove anos. Os estudantes eram jovens que necessitam de muito carinho e afeto, já que seus pais eram tão jovens e inexperientes quanto eles.

No ano seguinte, Beatriz passou a atuar com turmas de Educação Infantil nesta mesma escola, contando com o apoio das colegas mais experientes e das companheiras que atuavam na mesma região. Nessa escola, não havia serviço de supervisão escolar ou direção, já que era uma escola unitária. Em conjunto, os professores da localidade elaboravam os planejamentos, trocavam idéias e procuravam incluir informações sobre o contexto local em suas aulas, recolhendo informações trazidas pelos alunos.

Com o aumento do número de alunos na escola, outros professores foram designados para trabalhar ali. Destes professores, Beatriz destaca um que permaneceu pouco tempo e que, durante o recreio dos alunos, passava todo tempo lendo jornal. Para ele, os alunos poderiam se comportar da maneira que quisessem, pois não dava nenhum tipo de atendimento aos estudantes neste período. Logo depois, chegou outra professora para substituí-lo, integrando-se muito bem ao trabalho da escola. Na medida em que foram passando os anos, o número de alunos foi diminuindo, e ela continuou atuando como a única professora da escola. Ela conta: *“Ali estava longe de muitos lugares, mas, como morava perto da escola, estava bem. As outras professoras mudavam todos os anos de localidade. Era uma pena, porque quando estava bem com alguém, este ou esta, já tinha que ir embora e eu ficava sem apoio. Mas, depois vinham outras pessoas e fazíamos boas amizades.”*

Beatriz começou a trabalhar com vinte e cinco anos. Com o passar dos anos foi conhecendo muitas outras jovens professoras que sempre acrescentavam alguma coisa à sua prática. Neste meio tempo, também aproveitou para fazer uma especialização em Ed. Infantil que durou dois anos e foi reconhecido pela escola de Magistério. Ademais, como forma de apoiar o aprimoramento dos professores, existem centros específicos de formação continuada espalhados por toda Galiza. Nesses locais, encontram-se vídeos, livros, diapositivos, etc., além de oferecerem cursos específicos aos professores, sempre que estes necessitarem de apoio e orientações.

Nesse sentido, a comunidade autônoma Galega define as modalidades formativas dos professores como: “cursos, encontros, jornadas, congressos, seminários permanentes, grupo de trabalho, projetos de investigação ou inovação educativa, projetos de formação em centros, oficinas didáticas, bancos de recurso, etc.” (Xunta de Galiza, 1990). Beatriz avalia estes cursos como sendo bons,

comentando que participou de um deles recentemente. A temática principal deste evento foi o ensino de Ciências e os professores que ministravam o curso, vieram de longe para desenvolver as atividades práticas, baseadas em experimentos.

Em suas aulas, conforme Beatriz, os assuntos relacionados ao meio ambiente impregnam todas as atividades; desde o trabalho com a reciclagem de papel, passando pelo recolhimento de pilhas ou o reaproveitamento de material orgânico, pois no horário da merenda, Beatriz sempre lembra que os alimentos podem ser trazidos em recipientes plásticos para que sejam reutilizados várias vezes, em vez de trazê-los envoltos em papel alumínio, que logo aumentará o volume de lixo produzido pela escola.

Ela acredita que, em relação às questões ambientais, os alunos apresentam comportamentos diferentes dentro e fora do espaço escolar. Já que na escola são muito respeitosos com tudo, recolhendo sempre o material utilizado e deixando tudo organizado. Entretanto, quando voltam às suas casas, esta situação muda muito, pois percebe-se, através dos relatos dos pais ou mesmo dos próprios alunos, que estes jogam as embalagens, os plásticos, etc. em qualquer lugar. Por sua vez, muitos pais têm o mesmo comportamento, pois quando acabam de fumar e jogam o cigarro no chão, mesmo diante da porta do colégio onde estudam seus filhos, acabam dando-lhes um péssimo exemplo.

Experiências relacionadas à educação ambiental

Pessoalmente, Beatriz se interessa pela temática ambiental, mas, assim como outras pessoas, pensa que poderia estar mais envolvida. Para ela, quando ocorreu o episódio do navio Prestige, as pessoas tiveram uma implicação muito mais direta, pois, durante muitos meses, ajudaram na limpeza das praias e sentiram o problema de perto. Segundo ela, o trabalho que realiza, em relação à educação ambiental, é um processo contínuo, visto que: *“As outras coisas são trabalhadas todos os dias,... se vê o tempo que está fazendo fora, se vê se o passarinho foi comer ou se não comeu... Se está fora da escola, vê se o carvalho está caindo das folhas ou está sem folhas, se já lhe nasceram às flores... Ou vê uma “alandra” no chão e leva para dentro e vai vendo como o carvalho vai saindo da “alandra”... Ou, se vai dar um passeio e observa outras coisas... pois tudo isso... são coisas que não fazemos metodicamente, mas que vão saindo todos os dias...”*

Assim, atividades como as que foram citadas e outras, como as que são realizadas no pátio da escola onde existem várias árvores de carvalho, são uma

constante no projeto pedagógico ou na vida cotidiana de Beatriz. Um carvalho precisa de muitos anos para crescer, mesmo que seja comercializado em diversos lugares, ela prefere não comprá-lo para usar em sua estufa, denotando sua consciência em relação ao tema. Beatriz procura aproveitar ao máximo o espaço natural que circunda a escola, as árvores de carvalho são um exemplo disso. Assim, os alunos podem observar as mudanças que ocorrem nas árvores, de acordo com as estações do ano. Algumas árvores estão bem perto das janelas do prédio escolar, por isso, os alunos não precisam nem sair da sala de aula para ver como, no outono, as folhas caem ou como brotam na primavera.

Sobre a forma como integra a educação ambiental em suas aulas, Beatriz comenta que em Ed. Infantil há muita flexibilidade para elaboração das aulas e, dependendo das características de cada turma, se pode enfocar os temas de uma forma ou de outra. Normalmente, os alunos apontam seus interesses, pois, no início do ano letivo, sempre são questionados sobre isto.

Paralelamente, existem algumas coisas que são básicas e que devem ser ensinadas porque constam em um programa. No entanto, se tudo fosse colocado em uma programação oficial tivesse que ser trabalhado, Beatriz afirma que teria que agir de uma forma completamente diferente, visto que, muitas vezes, sua proposta não se ajusta a nada, conforme comenta: *“Tratando das mesmas coisas, não se ajusta nem a esse ritmo, nem a essa sequência, porque nestas programações há coisas como ensinar a ler e escrever. Dentro disso estão as vogais; até os três anos; se deve estudar até o número três, com quatro anos já vão até o número tal e com cinco anos já metem todos dentro de uma mesma cifra, desde o zero até o nove para fazer mais números. E, ao final de tudo, uma programação é uma coisa que se deve poder alterar, sobretudo em Ed. Infantil”*.

Beatriz considera que esta flexibilidade na programação das atividades de Educação Infantil facilita a inserção da educação ambiental nas atividades escolares. Ela acredita que, mesmo que este tema não estivesse no programa, ela trataria dessa temática da mesma forma. Em contrapartida, alguns dos temas que estão no programa ela não considera de muita importância.

Em Educação Infantil, existe um programa oficial de habilidades e conteúdos mínimos que devem ser trabalhados pelos professores, mas não existe nenhum tipo de fiscalização sobre seu desenvolvimento ou não. No início do ano, Beatriz revisa este programa e os vai adaptando de acordo com as suas necessidades, trabalhando com “fichas” que contêm diversas unidades didáticas. As fichas são cadernos, divididos por trimestres e por faixa etária (ex. primeiro trimestre/crianças de quatro

anos). Esse material é publicado por diversas editoras e segundo cada uma delas, existe uma variação no conteúdo. É um livro com vários cadernos, cada caderno trata de um tema. Por exemplo, um caderno pode tratar do corpo e, para cada idade, aborda este assunto de uma forma diferente. Além disso, oferecem um guia orientativo para apoiar o trabalho dos professores.

Por outro lado, visando o aprimoramento de seu trabalho, Beatriz busca, em livros e na internet, informações para ajudar-lhe a desenvolver seus projetos. Assim como, também consulta o material que vem acumulando durante estes muitos anos de trabalho como professora. Sobre os livros didáticos, ela comenta que este é um material importante para o desenvolvimento de diversas experiências, conforme descreve: *“Entre um plástico, um papel e um tecido que lavávamos e colocávamos para secar, ficávamos observando qual deles secaria antes. Também as coisas que se diluem em água, assim como o sal, o açúcar, as pedras que não se diluem. Enfim, estes livros iam tratando sobre vários temas, chamava-se “Inventos” ou algo assim. Este material estava muito bom. Eu comprei-os em um ano e depois pensei que poderia fazer os experimentos sem comprar os livros.”*

Em relação ao trabalho que faz em relação à educação ambiental, avalia que ainda lhe falta muito para aprender, pois gostaria de fazer um trabalho um pouco mais constante e sistemático. Segundo ela, esta temática implica no cuidado com o entorno e com tudo aquilo que nos rodeia, seja animal ou vegetal. Para isto: *“É preciso saber valorizar o que temos, como por exemplo, a água aqui na Galiza. É preciso fazer os alunos compreenderem que as coisas que temos na aula precisam ser compartilhadas, é preciso respeito pelo uso do coletivo. Se essas idéias vão se ampliando em círculos concêntricos, as coisas podem melhorar, pois se não cuidarmos, pouco restará”*.

O caso do navio Prestige

Durante o período do naufrágio do navio Prestige, Beatriz realizou algumas atividades especiais sobre este tema com seus alunos. Mesmo com pouca idade, pois muitos tinham apenas três anos de idade, eles recortavam e colavam ilustrações relacionadas com o que estava ocorrendo, confeccionando grandes painéis que eram fixadas nas paredes da escola. Além disso, na época do Natal, já que o acidente ocorreu no final de novembro, os alunos elaboraram cartões natalinos e uma grande árvore de Natal em homenagem ao mar, desejando coisas positivas diante de tamanha catástrofe. Também assistiram a alguns vídeos que contavam o que estava

acontecendo, enquanto alguns pais prepararam um material para que eles vissem no computador.

Os alunos eram muito pequenos, por isso Beatriz não podia levá-los até a praia, mas alguns foram levados pelos pais, no final de semana, para verem o que estava passando. Neste período, os alunos estavam tão sensibilizados que era preciso deixar de falar sobre o assunto, para que alguns não comesçassem a chorar.

Na ocasião, Beatriz se envolveu muito com as conseqüências do naufrágio, pois se sentia quase uma moradora de Carnota, uma das praias mais afetadas pela maré negra. Desde os primeiros dias ela esteve ali e lembra: *“Havia soldados e as botas que tinham para distribuir aos voluntários eram enormes. As menores eram número trinta e nove. Ficávamos fazendo sanduíches e depois íamos à praia para ajudar. Quando chegamos a Carnota, as pessoas iam contando-nos o que havia passado. Uns diziam que aquilo já havia passado em outras ocasiões, mas em determinado momento, era tanto óleo que chegava à praia que todos se davam conta que era uma coisa diferente daquilo que haviam visto antes. Todos estavam muito sensibilizados e este tema serviu para muitas aulas. Muitos alunos seguem pintando “chapapote”, mesmo um ano e meio depois”.*



Foto 5.3.
Os voluntários que apoiaram o trabalho de limpeza das praias após o naufrágio do navio Prestige.

O marido de Beatriz trabalhou como coordenador nos trabalhos de praia. Por isso, ela aproveitava as informações que ele lhe trazia para transmitir aos alunos o que estava acontecendo. Eles perguntavam muito, pois queriam saber o que estava passando nas costas galegas e, assim, ela acabava falando sobre o acidente e os danos causados ao meio ambiente.

Conforme Beatriz, muitas pessoas começaram a trabalhar na recuperação das praias em junho somente depois que o Partido Popular⁷⁹ havia ganhado as eleições locais. Ela e seu grupo continuaram fazendo o trabalho da mesma forma como faziam desde o início, já que as pessoas que continuaram trabalhando voluntariamente eram poucas e despertavam a admiração dos outros por sua persistência.

Outro exemplo é o caso da localidade de Muxia, considerada a “Zona Zero” do acidente do Navio Prestige, na qual antes das eleições locais, as pessoas iam ajudar na limpeza da praia, mas depois que o Partido Popular havia ganhado as eleições, muitos diziam que não voltariam mais, nem para limpar, nem para nada. Durante este período, quando as pessoas foram votar, retiraram inclusive os adesivos do movimento NUNCA MÁIS⁸⁰ que estavam colocados nas paredes das escolas. Curiosamente, também retiram ou cobriram os trabalhos elaborados pelos alunos e as fotos dos voluntários que saíam nos jornais.

Esse tipo de repressão, por parte dos políticos e da administração pública foi pouco comum no período social anterior ao episódio Prestige. No entanto, com a gravidade da situação, muitos destes artifícios autoritários que caracterizam os regimes ditatoriais voltaram à cena. Muitos professores tiveram que retirar todo o material referente à guerra com o Iraque e ao acidente ecológico ocorrido nas costas galegas, inclusive as fotos dos voluntários que haviam atuado de forma decisiva na recuperação das praias.

Sobre suas experiências e sensações pessoais, Beatriz relata que antes do acidente, quando ia à praia ou passeava por Carnota, sentia-se como se estivesse em um paraíso, mas depois do naufrágio, sentia muita pena de caminhar e manchar seus pés com o óleo ou ver os animais que estavam mortos pela praia.

⁷⁹ “Segundo informações que constam no site do partido (www.pp.es), este grupo político se autodefine como: “O Partido Popular é uma formação de centro reformista que tem a pessoa como eixo de sua ação política. Com clara vocação européia, defende a dignidade do ser humano, propugna a democracia, o Estado de Direito e a solidariedade territorial”.

⁸⁰ A Plataforma NUNCA MÁIS foi criada em 21 de novembro, poucos dias depois do naufrágio do Prestige frente às costas galegas. Esta organização aglutinou, desde então, a resposta cidadã ao desastre ecológico e a gestão levada a cabo pelos diferentes governos responsáveis, tanto a nível autonômico, como europeu. O NUNCA MÁIS representava a sociedade civil galega através de mais de 200 associações e coletivos de diversos tipos, exigindo, em suas reivindicações básicas, a declaração de Galiza como zona catastrófica e a imediata dotação de recursos de todo tipo para reparar as graves consequências econômicas, sociais, meio ambientais e para a saúde provocada pelo sinistro. Além disso, exigiam a implementação de mecanismos de prevenção que impeçam que acidentes como este volte a acontecer no futuro

Durante aquele período, enquanto muitos ajudavam na recuperação do ecossistema, como as mulheres de Lira, que além de participarem das manifestações e ajudarem na limpeza das praias, também ajudavam cozinhando para os voluntários, revezando-se em turnos de trabalho, outros se beneficiavam da catástrofe. Os hotéis e as pensões estiveram sempre lotados e jamais houve tanta oportunidade de comércio em meses de inverno no litoral da Galiza. Os supermercados nunca venderam tanto, assim como os bares e os “Pafs” nunca estiveram tão cheios, uma vez que o perfil dos voluntários era de pessoas muito jovens.

Para Beatriz, teria que reagir de alguma forma frente aquela situação. Por isso, além de participar como voluntária nos trabalhos de limpeza das praias e introduzir este tema em seu espaço de atuação profissional, ela também exerceu seu papel como cidadã, reivindicando seus direitos. Em Santiago de Compostela e por toda a Galiza, realizaram-se inúmeras manifestações de protesto contra as decisões político-administrativas que vinham sendo tomadas em relação ao desastre. Beatriz esteve presente na maioria delas, principalmente nas que se realizaram nas localidades de Cee, Muxia e Carnota, pois participava ativamente do movimento “Nunca Máis-Carnota”, um dos líderes dos movimentos de protesto.

5.3.3. HISTÓRIA DE VIDA: PROFESSORA CARLA

Carla nasceu em Bagé, um município do interior do Rio Grande do Sul - Brasil, nas proximidades da fronteira com a Argentina. Aos cinco anos de idade, ela e sua família mudaram-se para o município de Rio Grande, na fronteira sul do país. Essa mudança ocorreu em função do trabalho de seu pai que deixou seu emprego em um frigorífico de carnes e embutidos para começar a trabalhar em embarcações de pesca.

Na nova cidade, Carla teve uma infância tranquila, apesar das constantes ausências de seu pai. Entre as três irmãs, Carla ocupava a posição intermediária entre elas, tendo uma boa relação com as duas. Em sua família, sem causas aparentes, os filhos foram matriculados na escola quando já haviam passado da idade normal de ingresso no processo de escolarização, mas isso não se constituiu em dificuldade para nenhuma delas.

Pessoalmente, Carla vive uma fase de realização de suas aspirações pessoais, já que depois de se separar de seu ex-marido, adquiriu sua autonomia financeira, responsabilizando-se por seu sustento e a manutenção de seus dois filhos. Para Carla, o início de sua vida adulta começa com o final de seu matrimônio, pois, a partir daí, começou a assumir toda a responsabilidade familiar. Hoje em dia, ela diz sentir-se adulta e feliz como responsável por seu lar, porque para ela, a vida está apenas começando. Antes, afirma que era tratada e protegida como se fosse uma criança, e agora, avalia que está vivendo o melhor momento de sua vida, mesmo sozinha com seus filhos.

Atualmente, trabalha em uma escola situada na região da Reserva Ecológica do Taim⁸¹, onde atua como professora em uma turma de Educação Infantil. Nessa escola, sente-se bastante realizada profissionalmente, pois conta com o apoio da equipe diretiva e o reconhecimento dos pais dos alunos. Sua falta de experiência como docente constitui-se em um desafio, mas ela sempre demonstra seu desejo em buscar novos conhecimentos, estudar, ler, enfim, aprimorar-se. Mesmo que a falta de prática lhe crie várias dúvidas em relação ao que deve fazer com os alunos e a forma como deve abordar determinados assuntos, ela conta com apoio institucional para realizar seu trabalho, tanto no sentido pedagógico, como em relação aos recursos materiais. Por isso, busca sempre avaliar as atividades que propõe e tenta melhorá-las, a partir de suas referências e do apoio dos colegas profissionais.

⁸¹ A Reserva Ecológica do Taim é uma grande área de proteção ambiental situada no extremo sul do Brasil, próximo à fronteira com o Uruguai.

Contexto profissional recente

Carla realizou um concurso público para o quadro de professores do Magistério Municipal de Rio Grande-RS, no ano de 1999. Antes disso, dedicava-se ao trabalho no setor comercial, além de auxiliar seu ex-marido, que era proprietário de uma padaria. Em março de 2004, foi chamada para assumir sua função como professora de Educação Infantil e escolheu uma escola localizada nas proximidades da Reserva Ecológica do Taim.

No ano anterior à chegada de Carla nessa escola, a direção não pôde oferecer matrícula para alunos com idade para frequentar as turmas de Educação Infantil, por não haver professora disponível para atuar neste nível de ensino, frustrando as famílias dos alunos. Por isso, Carla, que é formada em Pedagogia e possui habilitação para atuar em Pré-Escola, diz ter sido muito bem recebida pela comunidade escolar, incluindo pais e colegas de trabalho.

No início do ano, havia vinte e dois alunos inscritos para ingressarem na turma de Educação Infantil. A diretora da escola disponibilizou-lhe dois dias letivos para que Carla elaborasse seu planejamento de ensino e adapta-se sua vida pessoal ao novo contexto. Assim, esse tempo foi utilizado por Carla para adequar seus novos horários de trabalho aos estudos de seus filhos, rever suas referências do curso de formação de professores e estruturar uma proposta pedagógica para os primeiros dias de aula.

A escola está localizada ao lado da Reserva Ecológica do Taim, em uma região de baixa densidade populacional e com sua economia baseada na pesca de água doce, na Lagoa Mirim. A região conta com seis escolas espalhadas ao longo dessa área de proteção ambiental. Dessas, a Escola onde atua Carla é a maior, possuindo todos os níveis do ensino fundamental. O espaço físico de sua sala é compartilhado com outra turma, a da oitava série, que utiliza a sala durante o período da manhã.

Os jogos e brinquedos ficam organizados em um armário e as mesas são redistribuídas a cada dia, em função da dupla utilização da sala. Segundo Carla, esta situação dificulta um pouco seu trabalho, já que, o ideal seria ter uma sala exclusiva para a turma de Educação Infantil, onde o material pudesse ser mantido em armários abertos e as mesas não precisassem ser redistribuídas a cada dia.

Logo que começou a lecionar, devido a sua pouca experiência, Carla sentiu-se um pouco “apavorada” com as tarefas que deveria desempenhar, conforme conta: *“Quando me chamaram e assinei o contrato com a prefeitura, logo pensei: o que vou fazer com tantas crianças? Surpreendi-me com o número elevado de alunos e até comentei com o pessoal da escola. Agora é maravilhoso, mas a primeira impressão foi difícil. Eu não fiz Magistério, fiz Pedagogia com habilitação para Pré-Escola e minha única experiência foi uma prática docente supervisionada por quinze dias”.*

No primeiro dia de aula, havia uma reunião com os pais. Este encontro foi coordenado pela supervisora da escola e, na oportunidade, Carla foi apresentada aos pais dos alunos, expondo suas intenções de trabalho e disponibilizando-se a compartilhar com eles o processo de aprendizagem de seus filhos. No entanto, pelas distâncias geográficas e pelas dificuldades de transporte, estas famílias não possuem tradição de freqüentar a escola. Contudo, segundo Carla, até agora, estes têm demonstrado satisfação com seu trabalho.

Ademais disso, o processo de integração de Carla na escola foi bastante tranqüilo. Sobre isto, ela comenta que: *“Eu sou muito fechada enquanto ainda não conheço as pessoas. Em outras situações sou muito falante, mas são poucas as pessoas que me conquistam a ponto de “me abrir” e conversar. Quando eu chego à escola, as outras professoras estão todas no almoço. Não tenho muito contato com elas, apenas nos vemos rapidamente. Tenho mais afinidade com uma outra professora que começou a trabalhar em março, junto comigo. Esta professora já tem cinco anos de experiência. Por isso, sou a novata da escola, mas avalio de forma satisfatória meu processo de integração na escola”.*

Neste sentido, Carla também mantém uma boa relação com a equipe diretiva da escola (direção, supervisão escolar e orientação educacional), afirmando gostar muito da atual vice-diretora, pois desde que chegou à escola, sentiu certa empatia por ela. Ademais, sente que a diretora da escola sempre lhe apóia em suas iniciativas, um exemplo foi, durante a realização de uma visita ao Centro de Eventos da cidade de Rio Grande, quando houve a necessidade de providenciar o transporte para os alunos entre a cidade e a escola e ela encarregou-se disso. A supervisora sempre lhe incentiva, dizendo: *“Não te preocupa, tudo que tu fazes é bem feito, vai sem medo”.* Dessa forma, Carla sente-se livre e valorizada em seu trabalho, pois não existem determinações.

Nesta escola, existe uma estrutura pedagógica de apoio, na qual atuam o serviço de supervisão, orientação e direção escolar. O serviço de supervisão é o responsável pelo assessoramento mais direto aos professores. No entanto, neste

caso, a pessoa responsável por este setor, também é inexperiente em relação ao trabalho realizado em Educação Infantil. Diante disso, Carla e ela procuram conversar muito em relação às suas dúvidas e inseguranças, bem como sobre o alcance dos objetivos deste nível de ensino, pois se preocupam em que os alunos estejam bem preparados para o período de alfabetização.

Vários de seus alunos já começaram este processo, mas Carla procura “*não avançar mais do que aquilo que é permitido*”. Ela comenta que: “*Quando me formei, aprendi que a Ed. Infantil não é para ensinar a ler ou alfabetizar. Mas, como os alunos estavam pedindo, ensinei o AEIOU (vogais)... Tenho muitos alunos que já têm caderno e que os pais ensinam em casa. Os outros também já estão prontos para a alfabetização, apenas uns três ou quatro ainda não despertaram..., alfabetizar não é um objetivo da Educação Infantil, pois devemos preparar os alunos para a primeira série e aí eles vão aprender a ler e escrever*”.

Considerando as referências teóricas, trabalhadas durante o período de formação inicial, Carla procura usar o mínimo de folhas mimeografadas para evitar a divulgação de estereótipos, ou seja, evitar situações que possam bloquear ou inibir o processo criativo dos alunos. Em sua escola, sempre recebeu a mesma orientação, o que lhe pareceu bastante positivo, pois teria dificuldades em trabalhar de outra forma, já que sempre procura proporcionar situações em que os alunos possam criar, trabalhando a partir de materiais como: jornais, revistas, garrafas plásticas, linhas, papéis coloridos, etc. Para ela, essa idéia de estimular a criatividade dos alunos, incentivando-os a criar novas imagens e soluções, é uma consequência da formação que recebeu no curso de Pedagogia, pois recorda que os professores do curso insistiam muito nestes aspectos.



Foto 5.4.
Atividades de criação livre
com massa de modelar e
pintura.

Além disso, Carla afirma dividir-se entre o incentivo à autonomia e à orientação diretiva aos alunos, ilustrando com este exemplo: *“Deixo que eles caminhem um pouco sozinhos, porque quando chegarem à primeira série terão que ter alguma noção. Eu sou um pouco mãe com eles, ao mesmo tempo em que ajudo, quando eles tem alguma dúvida, também os incentivo para que façam suas tentativas. Às vezes, eles querem pedir ajuda a algum colega e lhes digo que não, pois assim como o coleguinha conseguiu fazer, eles também têm que conseguir”*.

Por outro lado, Carla mantém contato com uma professora que trabalha em uma escola próxima a sua e com quem, muitas vezes, troca sugestões de atividades e comenta seu trabalho. Sobre este apoio, ela diz: *“Ela não trabalha na minha escola, mas é com ela que converso mais e mostro o que venho realizando. Digo o que estou fazendo e ela me passa algumas idéias, pois também trabalha com Pré-Escola. Mas ela é muito positiva e sempre me diz que estou no caminho certo, incentivando-me a continuar”*.

O trabalho que Carla vem realizando com os alunos de Educação Infantil tem lhe proporcionado muita satisfação. Por isso, ela confessa que é *“um pouco mãe”*, enfrentando o conflito entre sua posição como profissional e o carinho que sente por seus alunos, contando que: *“Outro dia eu disse a uma aluna que, mesmo quando brigávamos, ela morava no meu coração. Os outros alunos ouviram e disseram que todos moravam em seu coração. Por isso, o coração da professora deveria ser enorme, para que todos coubessem dentro. Às vezes, quando estou brigando com os alunos, olho seus rostos e começo a sorrir. Gosto do que faço, adoro ir para escola, mesmo que precise estar sempre correndo pra deixar os meus filhos na escola e deixar que eles alcemem sozinhos”*.

Em relação à sua formação contínua, Carla lamenta nunca ter sido convidada para participar de reuniões na SMEC⁸², pois os supervisores das escolas participam como representantes dos professores. Em sua opinião, os professores deveriam participar dos cursos, para que pudessem aprender e introduzir novas metodologias em sua prática.

Para inovar e aprimorar sua proposta metodológica, Carla conta com uma grande quantidade e variedade de materiais de apoio aos professores, oferecido pela escola e pela instituição mantenedora. Por convicções pessoais e profissionais, procura não oferecer aos alunos atividades ou materiais preparados previamente. Sobre essa decisão, ela reflete: *“Às vezes penso que eu ainda não fiz nenhum*

⁸² Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Rio Grande.

projeto... outro dia, eu estava conversando com uma amiga e ela me disse que este tema ainda estava sendo discutido na rede de ensino municipal. Penso que não adianta fazer um projeto se não se consegue desenvolver alguma coisa boa. As vezes penso que minha aula é um pouco solta, mas os alunos adoram. Eu não tenho uma “regra” em relação ao que vou trabalhar. Quando chego à aula, vejo o que é interessante para os alunos e trabalho o tema que eles desejam”.

Sua escola possui um Projeto Político Pedagógico, mas, segundo Carla, este está sendo reformulado. Entretanto, ela ainda não participou de nenhuma reunião para tratar deste tema, mas sabe que este projeto tem alguma relação com a temática ambiental e que é uma exigência da SMEC.

Em relação ao seu trabalho atual, Carla diz: *“Para mim não há outra profissão melhor e penso que não saio mais do Magistério, pois a Educação Infantil é muito gratificante. Tenho um aluno que não sabia fazer nada. Quase todos os alunos não sabiam fazer nada e aprenderam a escrever seu nome na escola, sem forçar, já que eu somente colocava seus nomes em suas mesas e eles iam aprendendo através da visualização. Para mim, vê-los escrever o nome foi maravilhoso”.*

Do ponto de vista social, percebe seu papel como professora de forma positiva e expressa seu orgulho em pertencer ao Magistério. Segundo ela, existem muitas professoras que não gostam do que fazem e por isso são mal humoradas. Ela gosta muito daquilo que faz, mesmo sabendo que não é tão valorizada como um médico ou um engenheiro, mas como esperou tanto tempo para desempenhar sua função como professora agora se sente orgulhosa de seu trabalho.

Este estado de bem pessoal e profissional influi em seu trabalho, pois Carla sente prazer em realizar suas tarefas. Para ela, não se pode separar o aspecto pessoal, do aspecto profissional. Por isso, sua realização pessoal também repercute em sua atividade profissional. Ela comenta: *“Quando saio para escola, agradeço a Deus por estar indo para lá. Este ano passou tão rápido. Meus alunos já estão quase de férias e eu nem senti o tempo passar. Quando estou voltando para casa, também agradeço por estar voltando para os meus filhos, pois estamos todos bem”.* Estas novas responsabilidades geraram certa insegurança em Carla. Entretanto, segundo ela, é importante sentir necessidade e desejo de buscar constantemente, seja no sentido pessoal ou no sentido profissional, crescer e avançar em direção a seus objetivos.

Em relação à possibilidade de apoio por parte da instituição mantenedora, Carla não possui muitas expectativas, pois pensa em buscar aprimoramento sozinha,

através dos livros, estudando, fazendo um Pós-Graduação ou outro curso universitário. Segundo ela, sua busca é por aprender e poder ajudar seus alunos, tanto em assuntos práticos como em temas teóricos, como também, na preparação dos mesmos para o processo de alfabetização. Além disso, Carla pensa que deve buscar apoio em vários espaços, inclusive fora da escola, pesquisando e estudando individualmente. Muitas de suas dúvidas e ansiedades não encontraram respostas dentro da escola, pois não há um especialista nesta temática que atue dentro das escolas.

Experiências familiares e grupos de convívio

Carla viveu suas primeiras experiências infantis na cidade de Bagé, junto com suas duas irmãs. Deste período, ela comenta ter poucas lembranças, mas recorda que teve uma vida familiar tranqüila e normal. Sua mãe dedicava-se ao cuidado das tarefas domésticas, enquanto seu pai trabalhava em uma empresa de produtos frigoríficos, pois a criação de gado, ainda hoje, é uma das maiores fontes econômicas da região fronteira entre o Brasil e a Argentina.

Aos cinco anos, seu pai mudou de emprego. Foi trabalhar no município de Rio Grande, onde a pesca e as atividades portuárias atraem muitos trabalhadores da região sul do estado. Em sua nova morada, Carla conviveu muito com sua mãe e suas duas irmãs, além dos novos amigos que havia conhecido em sua vizinhança. Sobre este período de transição, ela comenta: *“Lembro muito pouco do período que vivi em Bagé, quase nada, pois eu era muito pequena. Não freqüentei a escola naquela cidade, porque comecei a estudar muito tarde. Entrei na escola quando já tinha sete ou oito anos de idade”*.

Nas escolas da época, os alunos começavam seus estudos aos cinco anos, freqüentando o Jardim de Infância. Por isso, parece-lhe estranho que sua mãe tenha tardado tanto em matriculá-la e diz: *“Sempre indago minha mãe sobre o motivo de ter ido tão tarde para escola. Mas não sei o que aconteceu, não sei se foi por falta de conhecimento ou distração de meus pais. As minhas irmãs também começaram a estudar com sete anos, mas, como fazem aniversário em novembro e dezembro não houve tanto problema. Para mim é que foi um problema. Penso que meus pais não tinham muita consciência da importância da Pré-Escola, pois meu pai estava sempre viajando. Assim, minha mãe era a pessoa mais presente na casa”*.

Carla recebeu uma orientação católica por parte de sua mãe, mas não costumavam freqüentar a Igreja. Hoje em dia, ela acredita em Deus, mas freqüenta as

reuniões do grupo Kardecista e sua filha está se preparando para fazer a primeira comunhão. Para ela, quando seus filhos estiverem maiores, poderão escolher seus próprios caminhos. Entretanto, neste momento, ela deve orientá-los pelo caminho do Bem e de Deus, assim como ela foi ensinada por sua família.

Atualmente, vive com seus dois filhos, mas seu ex-marido foi uma pessoa decisiva na vida de Carla, pois, em muitos momentos, incentivou-lhe e apoiou seu desejo de estudar e definir-se profissionalmente. Ambos conheceram-se quando estudavam na mesma escola. Nos momentos mais difíceis de seu percurso, ele apoiou-lhe para que ela tivesse condições de continuar estudando. Em relação a este apoio, ela comenta: *“Eu poderia ter desistido de estudar, pois nunca fui incentivada. A única pessoa que realmente incentivou-me foi o meu ex-marido. Ele deu-me todo o apoio. Sempre me dizia para não desistir, para ir em frente... Se hoje eu estou onde estou eu agradeço a ele, apesar de não estarmos mais juntos e que ele nem esteja vendo os frutos daquilo que plantamos. Outro dia eu estava conversando com os meus alunos e sempre digo para que eles não desistam, por mais difícil que sejam os desafios”*.

Experiências pessoais e profissionais significativas

Em 1986, Carla deixou de estudar, pois não conseguia conciliar o trabalho que realizava em uma loja com o horário de seus estudos. Por influência de seu namorado (atual ex-marido), voltou a estudar, pois ele estudava na mesma escola e apoiava-lhe nas tarefas, incentivando-a a continuar progredindo. Esse incentivo foi determinante na decisão de Carla em concluir o curso que vinha realizando. Talvez, se não tivessem se conhecido, ela haveria abandonado definitivamente a escola.

No último ano de curso e decidida a não ser reprovada, Carla pediu seu período de férias no trabalho e dedicou-se a estudar para concluir o curso de Contabilidade. Com esforço, alcançou seu objetivo e foi aprovada, despertando a admiração dos professores, que acompanhavam sua trajetória de dificuldades e sua falta de tempo para dedicar-se ao curso.

Nesse período, seu ex-marido foi um incentivo profissional muito importante. Logo depois do final do curso, casaram-se e sobre esta relação, ela comenta: *“Ele sempre me incentivou, mesmo que agora nós não estejamos casados ainda, reconheço que meu mérito também é um mérito dele, por ter me incentivado a estudar. Acho que se não o tivesse conhecido, nunca mais teria voltado a estudar. Consegui terminar o curso de Contabilidade, mas nunca a profissão, nem me registrei*

profissionalmente. Considero que perdi seis anos naquele curso, pois poderia ter estudado outra coisa, mas eu fiquei marcando, insistindo...”.

Ao terminar o curso técnico, Carla ingressou na universidade, começando suas aulas em março e celebrando seu casamento em maio. Para ajudar no sustento familiar, passou a trabalhar na padaria de propriedade de seu marido, onde trabalha no serviço de caixa.

Sua primeira filha nasceu durante o segundo ano de casamento e de faculdade. Carla, contrariando a vontade de seu esposo, decidiu continuar estudando e cuidando de sua filha recém-nascida. Segundo ela, tomou essa decisão porque desejava continuar estudando, porque havia entrado na faculdade aos vinte e seis anos e queria concluir o curso o quanto antes.

Nesta época, seu ex-marido encarregava-se de cuidar da filha do casal, assim Carla podia frequentar as aulas da faculdade. Depois de alguns meses, a avó materna encarregou-se do cuidado do bebê, pois seu ex-marido sentiu-se sobrecarregado com as responsabilidades do trabalho e da família. A mãe de Carla foi lhe apoiando até que sua filha tivesse idade para ficar sozinha com uma babá.

Na sua formatura do curso de Pedagogia, Carla estava grávida de seu segundo filho, mas, conforme relata, ainda não sabia: *“Com meu segundo filho, nem sabia que estava grávida em minha formatura. Minha filha já tinha dois anos quando ele nasceu. Eu queria continuar estudando, mas decidi continuar somente trabalhando com meu marido e cuidar de meus filhos. As crianças eram pequenas e precisavam de mim”.*

Naquela época, ela pensava que o melhor era dedicar-se aos filhos e continuar trabalhando com seu esposo. Depois de sair de seu último emprego, Carla recebeu várias propostas de trabalho, pois era uma pessoa conhecida no setor comercial, mas optou por não aceitar a nenhuma delas. Um de seus ex-gerentes convidou-lhe para trabalhar em uma nova loja, mas ela também não aceitou, pois preferia continuar seu trabalho junto ao negócio da família.

Mesmo depois de concluir o curso de graduação, Carla sempre teve vontade de voltar a estudar. Segundo ela, gostaria de cursar outro curso universitário, mas na medida em que o tempo foi passando, foi deixando esta idéia de lado. Dentre as áreas de conhecimento que lhe interessam, ela cita: as séries iniciais do curso de Pedagogia, o curso de História e o curso de Língua Portuguesa.

No período entre sua formatura do curso de Pedagogia e o início do período de trabalho no Magistério, Carla dedicou-se ao negócio de seu marido até o final do matrimônio, pois esta situação também significou o final de seu trabalho. Assim, entre 2002 e 2004, dedicou-se somente aos cuidados dos filhos, até ser chamada, através de concurso público, para trabalhar no magistério público municipal, alcançando a desejada autonomia econômica e pessoal. Uma oportunidade de se realizar “*como pessoa e como mulher*”, segundo ela.

Mesmo desempenhando uma atividade profissional enquanto trabalhava com seu esposo, Carla sentia-se frustrada, pois seu trabalho apenas complementava o trabalho de seu ex-marido, não contribuindo para seu projeto profissional. Além disso, ela sentia-se desvalorizada, pois recebia pouco reconhecimento e tinha uma sensação de estar anulando-se pessoal e profissionalmente.

Hoje em dia, trabalhando no Magistério, Carla sente-se completamente realizada, pois sua vida mudou muito depois que ela começou a trabalhar. Sente-se livre e segura para tomar suas próprias decisões. Ademais, a opção religiosa, que comentava anteriormente, também fez parte deste processo de mudança e crescimento pessoal. Sobre isso, ela diz: “*A fé para mim é tudo, com fé em Deus, tudo fica mais fácil. Eu me sentia perdida em relação à religião e não me encontrava no catolicismo. Vi uma opção e encontrei respostas no kardecismo, ou seja, encontrei a minha resposta*”.

Desenvolvimento acadêmico e formação profissional

Carla recorda até hoje de sua primeira professora, pois esta sempre reclamava de seu comportamento na escola para sua mãe. Segundo Carla, isso ocorria porque ela havia entrado na escola alfabetizada e era capaz de realizar as atividades de maneira muito rápida, tendo tempo para importunar aos seus colegas. Hoje em dia, seu filho apresenta o mesmo comportamento, mas Carla consegue compreendê-lo a partir de sua própria experiência.

Apesar da diferença de idade em relação a seus colegas do curso primário, Carla não teve dificuldades de adaptação ou aprendizagem na escola. Quando começaram as aulas, ela já sabia ler e escrever, pois lhe haviam ensinado em casa. Quando ela já estava freqüentando a 2ª e 3ª série do primário, por problemas de garganta, precisou faltar várias vezes a escola. Mas mesmo assim, conseguiu aprender e ser aprovada.

Aos doze anos, na 5ª série, Carla sentia-se desmotivada com a escola, pois havia perdido o interesse pelos estudos. Era o início de sua adolescência e preferia estar em outros lugares que não fosse o ambiente escolar. Com isso, acabou sendo reprovada duas vezes na mesma série, porquanto não tinha interesse pela escola. Depois, ela diz ter se conscientizado e tomado uma decisão, dizendo a si mesma: *“Nunca mais serei reprovada. Eu sempre tive autonomia para estudar, minha mãe não precisava pedir. Hoje, com minha filha é diferente, pois tenho que estar sempre orientando para que ela estude. Muitas vezes, quando eu tinha provas, eu colocava o relógio a despertar às 3h ou 4h da manhã para estudar. Eu sempre fui responsável neste sentido. Não é que eu tivesse facilidade de aprender, mas eu era esforçada e me esforçava para conseguir”*.

Sobre o início de sua adolescência e sobre suas fugas da escola, Carla, entre risos, conta: *“Eu faltava às aulas com uma amiga somente para ir para a praça... Éramos tão pequenas que podíamos sentar as duas no mesmo balanço e ficar ali de “bobeira”... Deixávamos as pastas com um senhor do bar em que sempre comprávamos chiclete. Até que um dia, a mãe de minha colega descobriu e criou a maior confusão. Fazíamos isso: íamos para a praça, brincávamos e depois pegávamos as pastas para voltar para casa. Acho que, naquela época, nós éramos muito reprimidas. Não tínhamos namorados, nem pensávamos nisso, as coisas eram muito mais inocentes naquela época. Faltávamos às aulas para ir à praça e ficar brincando, comendo picolé, brincando”*.

Uma de suas professoras, na 5ª série, marcou-lhe de forma especial, pois, segundo Carla, ela era uma ótima professora, tanto no sentido profissional como no afetivo. Por isso, convidou-lhe para que fosse sua homenageada na cerimônia de formatura do primeiro grau.

No segundo grau, Carla escolheu um curso técnico para começar sua formação profissional. Com a mudança de escola e com as dificuldades de formação que teve, precisou dedicar-se muito aos estudos para ser aprovada. Deste novo período de transição, ela recorda: *“Fui estudar no Centro, naquela época a Escola Getúlio Vargas era no mesmo prédio da Escola São Francisco. Era uma realidade muito diferente da minha, pois eu era uma menina de bairro, nunca havia estudado em outro lugar. Tive muitas dificuldades, não sei se de relacionamento ou de estudos mesmo, eu achei tudo muito difícil e fui reprovada... fiquei dois anos fazendo o 1º ano. Minhas dificuldades eram em relação às disciplinas técnicas. Eu não sei se me faltava maturidade, embora já tivesse 17 anos ou se escolhi o curso errado. Não sei o que aconteceu...”*.

Sua escolha foi determinada por muitos fatores, entre eles e segundo Carla, o status de estar fazendo um curso técnico. Naquela época, ela não estava segura de sua verdadeira vocação, mas nem pensou em fazer o curso de Magistério. Hoje em dia, ela pensa que deveria ter tentado começar o curso de formação de professores desde o início, pois se sente feliz como educadora. Sua família nunca lhe orientou em relação a seu futuro profissional. Por isso, teve que fazer sua escolha sozinha. Neste momento, ela avalia que se equivocou em sua primeira tentativa e acabou perdendo tempo estudando em uma área que não gostava.

No primeiro ano do curso técnico, Carla dedicava-se somente à escola, mas, a partir do segundo ano, ela começou a trabalhar durante o dia e estudar no turno da noite para garantir seu sustento econômico. Neste período, a escola foi transferida de local e as dificuldades aumentaram, uma vez que ela tinha que trabalhar no comércio e estudar em uma escola distante do centro da cidade. Sobre seu trabalho no setor comercial e em agências financeiras, Carla diz que gostava e se dedicava a estas atividades da mesma forma que se dedica hoje ao Magistério, pois procurava esforçar-se ao máximo e garantir a qualidade do que fazia.

Aos 18 anos, começou a trabalhar no setor do comércio, dividindo seu tempo entre os estudos e o trabalho. Nessa época, diz que não tinha nem cadernos para frequentar às aulas. Isso acabou prejudicando-lhe, pois no curso de Contabilidade, a organização é um fator fundamental para o desenvolvimento das atividades, já que, ao final, os alunos precisam elaborar balanços financeiros e empresariais detalhados. Além disso, Carla acabava estudando durante a madrugada para conseguir entregar os trabalhos a tempo, mas os professores conheciam sua situação e sabiam que tudo era feito às pressas.

Em relação à sua opção pelo curso de Pedagogia, diz que se sentia muito insegura sobre esta escolha, mas, por influência de sua ex-cunhada, tomou a decisão. Ela conta que: *“Quando estava na fila esperando para fazer a inscrição no vestibular, não sabia o que fazer, não tinha nenhuma orientação, mas sabia que não queria nada relacionado à Matemática ou aos cálculos. Minha ex-cunhada sempre trabalhou na área da educação e minha ex-sogra sempre me aconselhou a fazer o curso de Magistério. Como minha ex-cunhada iria fazer Vestibular para Pedagogia, então pensei: vou fazer o mesmo curso que ela e optei pela habilitação em Pré-Escola em função do horário das aulas. Eu não sabia bem o que era a Pré-Escola, porque sai da contabilidade e não tinha nenhuma noção, apenas sabia que era um curso na área da Educação”*.

Com o tempo, Carla foi gostando do curso, já que, a Pedagogia é um curso com diversos temas de leituras, através das quais os alunos podem ler muito sobre educação e outros temas relacionados. Naquela época, ela preocupava-se com sua futura prática profissional, pois não imaginava como poderia ser a sua atuação, já que para ela: “a teoria é uma coisa e a prática é outra”. Mas, passado algum tempo e durante seu período de práticas supervisionadas, ela sentiu-se muito satisfeita, concluindo o curso em 1996.

Em suas leituras, realizadas durante o curso de Pedagogia, Carla afirma não ser capaz de citar alguma linha teórica em especial, mas destaca que aprendeu que as crianças podem aprender brincando e que é importante considerar seu contexto cotidiano. Por isso, muitas vezes, ela fica um bom tempo na “rodinha”⁸³. Assim, os alunos têm a oportunidade de relatar suas histórias e trocar idéias entre eles. Essas experiências, contadas pelas crianças, são aproveitadas para a elaboração das aulas.

Em 1999, quando ela fez concurso para trabalhar como professora da rede municipal de ensino, Carla não teve tempo para estudar e preparar-se em profundidade. Ela conta que apenas pode fazer uma revisão básica na Lei de Diretrizes e Bases homologada em 1996, mas, mesmo assim, conseguiu uma boa classificação.

Ela não conhecia os autores que haviam sido recomendados para o concurso, mas tinha uma boa base com o que havia estudado na formação universitária. Assim, ela destaca que: “No período em que estive na faculdade, descobri que adoro ler. Eu estava sempre lendo um livro ou alguma coisa. Com isso, comecei a gostar da leitura, porque em Pedagogia a gente tem que ter tempo para realizar as leituras e aprofundar os temas”. Mesmo no período em que esteve casada, Carla lia e estudava durante a madrugada, fazendo cartazes para fixar na parede e recordar os conteúdos. O silêncio da noite ajudava-lhe a estudar e, desde pequena, ela tinha o hábito de estudar sozinha. Agora, tenta deixar que seus filhos também adquiram esta autonomia e assumam suas responsabilidades.

Atualmente, Carla pensa em ingressar em um curso de pós-graduação, pois sente necessidade de atualização em relação a diversos temas profissionais, visto que depois que, concluiu o curso de Pedagogia, afastou-se da Universidade para cuidar de seus filhos que ainda eram pequenos e exigiam-lhe atenção.

⁸³ A “rodinha” é uma atividade bastante comum nas aulas de Educação Infantil. Consiste na formação de um círculo de alunos, sentados normalmente em um tapete com almofadas, para realização de uma conversa informal ou narração de histórias. Muitos professores realizam, diariamente, esta atividade para alcançar seus objetivos.

Experiências relacionadas à educação ambiental

Quanto ao seu interesse pela temática ambiental, Carla tenta fazer “sua parte”, conforme comenta: *“Particularmente faço a minha parte, separo o lixo e não deixo meus filhos jogarem papel no chão. Se estou no ônibus, guardo o papel de bala em minha bolsa para jogá-lo em uma lixeira depois. Também incentivo aos meus filhos e aos meus alunos a agir da mesma forma, procurando conscientizá-los. Eu nunca tinha ouvido falar em educação ambiental e penso que esse tema pode englobar quase tudo, não só a natureza. Aprendi que a gente faz parte, mas que a natureza não é nossa, apesar de nós... O homem destrói, ao mesmo tempo em que faz parte da natureza”*.

Para Carla, a educação ambiental é uma temática muito ampla, que vai desde o cuidado com o próprio corpo, até o cuidado que devemos ter com a natureza. É um processo de conscientização, no qual cada um deve conscientizar-se de que faz parte da natureza e que a natureza é nossa, devendo ser cuidada e preservada. Seus interesses e suas preocupações sobre a separação do lixo, por exemplo, começaram com uma atividade coordenada por uma ONG em sua escola. A partir daí, começou a ter cuidados simples com os resíduos de sua casa, todavia, antes, ela já fazia isso, mas agora, o faz de forma mais consciente e constante.

Quanto a educação ambiental, Carla considera este um tema importante e gostaria que houvesse mais cursos e palestras que ensinassem às pessoas a trabalhar com esta temática, pois, para ela, é um campo complicado e com dificuldades que lhe provocam ansiedade e necessidade de buscar soluções. Para isso, ela conta com o apoio do serviço de supervisão escolar e da orientação dos colegas mais experientes, enfim, de todos na escola.

Do mesmo modo, Carla procura trabalhar sempre com material reciclado ou com sucata, pois a escola tem uma intenção ou um projeto de enfatizar a educação ambiental em sua proposta pedagógica, de acordo com o que lhe informou a supervisora, sem exigir-lhe atividades relacionadas à temática. A única atividade que recorda haver participado com os outros professores foi a projeção de umas imagens

referentes ao Projeto Quero-Quero⁸⁴, em que havia muitas informações sobre a comunidade do Taim.

Carla comenta que, quando seus alunos trazem algum problema relacionado ao cotidiano da vida no entorno de uma área de proteção ambiental para as aulas, ela tenta mostrar-lhes outros aspectos desta questão, pois a Reserva Ecológica do Taim é uma realidade muito complexa. Muitas famílias, que vivem naquela zona, necessitam caçar os animais para alimentar-se e, mesmo que ela explique as consequências disto, é difícil que eles compreendam. As crianças costumam acompanhar os pais nas saídas de caça e depois comentam os detalhes de suas aventuras nas aulas, pois, para a maioria dos alunos, é uma atividade normal.

Entre as atividades que planejou para este ano, consta um passeio pela Reserva Ecológica do Taim, mas, além do passeio, também serão realizadas atividades de reciclagem de material, reutilização de jornais, etc. Por isso, basicamente utiliza material reciclado em suas aulas. Os alunos trazem e trabalham durante todo o ano em atividades de pintura, recorte e modelagem.

Em relação ao trabalho que vem desenvolvendo atualmente, Carla destaca uma necessidade pessoal de trabalhar em parcerias ou com apoio de outros colegas. Sobre isso, ela destaca que: *“Eu queria ter alguém para trocar idéias, para fazer um projeto juntos... Quando fiz um curso sobre a elaboração de projetos, não me senti preparada para começar um trabalho sozinha. Procuo sempre conversar com outras pessoas, com outras professoras, como por exemplo, a professora D., mas agora faz um bom tempo que não nos encontramos. Outro dia encontrei-me com uma colega de faculdade no supermercado e ela disse-me: “Não te preocupa com isso, não te preocupa com projeto, porque quase ninguém trabalha com isso”. Algumas pessoas dizem que trabalham com projetos, mas não é isso, elas trabalham com tema gerador. Aprendi que existe uma diferença entre tema gerador e projeto”.*

Nesse último ano, segundo a própria Carla, ela não trabalhou com nenhum projeto, pois não se sentia preparada para fazê-lo. Isto lhe provocou certa angústia, mas avalia que não se pode fazer um trabalho mal feito ou impor alguma coisa aos alunos, pois procura sempre respeitar os interesses que emergem do grupo. Como neste exemplo que relata: *“Outro dia me surgiu uma idéia com um passarinho, pois*

⁸⁴ Em 2003, a SMEC elaborou um Projeto de Educação Ambiental para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande, que recebeu o nome de Projeto Quero-Quero: Educação Ambiental em Rio Grande. Este projeto tem o objetivo de inserir a Educação Ambiental como tema transversal do currículo escolar. Para isso, a cada ano, são traçadas novas metas que lhe conferem continuidade e inovação metodológica.

um passarinho fez um ninho na janela da sala de aula. Era um passarinho preto, que passava o dia cantando e os alunos ficaram encantados. Então, deixo-os brincar e escutar o canto do passarinho. Eu queria trabalhar, até o final do ano, algum tema relacionado a este tema e destacar os pássaros que vivem na região do Taim”.

Dessa forma, Carla sente-se muito satisfeita com sua escolha profissional e com seu projeto pedagógico. Além disso, encontra-se muito satisfeita com sua atual escola, uma vez que se sente livre para tomar suas decisões, sem que ninguém lhe determine ou diga como deve atuar, um processo semelhante ao que ocorre em sua vida pessoal, pois se encontra num momento de maturidade e descobertas, na qual a ansiedade da busca lhe estimula a continuar crescendo.

Finalmente, o reconhecimento dos alunos também é valorado, pois Carla afirma ter uma expectativa de ser reconhecida como boa professora para eles e para suas famílias. Com essa preocupação, sempre aconselha as crianças para que nunca deixem de estudar, para que nunca desistam dos seus sonhos. Isso lhe gera muita emoção e motiva-lhe a formar vínculos com os alunos que transcendem a questão profissional e chegam ao âmbito pessoal.

5.3.4. HISTÓRIA DE VIDA: PROFESSORA DÓRIS

Dóris nasceu no ano de 1956, sendo a filha mais jovem de uma família de seis irmãs. Durante sua infância, que transcorreu junto a seus familiares na cidade de Rio Grande, no extremo sul do Brasil, viveu em um clima de união e tranquilidade familiar. Sobre seus primeiros anos de vida, ela diz que teve *“uma infância que poderia classificar como boa. Uma das razões foi o modelo de relacionamento que meus pais tiveram em seu casamento, pois meu pai faleceu há dois anos. No entanto, eles viveram mais de 60 anos juntos. Sempre fomos de família de classe média e minhas irmãs mais velhas sempre trabalharam”*.

Seu pai trabalhava como estivador no Porto de Rio Grande e, naquela época, o serviço portuário era bastante rudimentar, não havendo máquinas para auxiliar a execução da maior parte dos serviços. Seu trabalho consistia em “coquear⁸⁵” sacos com material a ser embarcado nos navios. Por isso, sempre chegava muito sujo do trabalho, pois algumas das mercadorias que transportava eram em pó e geravam muita poeira. Apesar disso, Dóris não se sentia envergonhada, ao contrário, sentia orgulho de seu pai, uma vez que, com pouco estudo, ele foi capaz de criar seis filhas e dar um exemplo de união familiar. Com ele, Dóris aprendeu que cada pessoa tem que batalhar por seus sonhos, porque ele só poderia deixar aos filhos o estudo e a casa onde a família vivia. Com esse pensamento, cada um dos filhos escolheu, de acordo com seus desejos, o caminho que seguiria em sua vida.

Em relação aos traços de sua personalidade, Dóris destaca sua admiração por sua irmã mais velha e seu desejo de espelhar-se em algumas de suas características, como por exemplo, o senso de justiça e sua disponibilidade para estar sempre ajudando aos demais. Além disso, considera-se uma pessoa bastante flexível e de fácil convivência, o que lhe ajuda no trato com os alunos.

Atualmente, Dóris está casada pela segunda vez e possui um filho de seu primeiro matrimônio. Seu atual marido tem duas filhas de seu primeiro casamento e estas mantêm um bom relacionamento com Dóris. Segundo ela, esta tranquilidade familiar permite-lhe dedicar-se mais ao seu trabalho, já que acredita estar vivendo um bom momento profissional.

⁸⁵ Coquear saco é uma gíria usada pelos portuários quando se referem ao trabalho de carregar sacos de mercadorias apoiados na cabeça para levar até o navio. Hoje em dia, este trabalho não é mais realizado, pois representa um fator de risco à saúde dos trabalhadores. Agora existem equipamentos sofisticados que podem realizar esta tarefa.

Contexto profissional recente

Na comunidade do Taim, onde Dóris trabalha atualmente, sempre houve uma grande dificuldade para encontrar professores dispostos a trabalhar na escola, pelas distâncias e pelo isolamento do local. Porém, a pedido da secretária de educação do município do Rio Grande, Dóris aceitou este desafio, conforme conta: *“Ela me disse que eu ficaria somente até dezembro e depois eu poderia escolher qualquer outra escola para trabalhar. Eu não recebo nenhuma ajuda financeira para me deslocar a uma escola tão distante, mas, de forma instintiva, sempre penso que posso ajudar com meu trabalho. Percebi que estavam precisando, pois a comunidade (moradores do Taim) já havia falado com o prefeito do município, que lhes respondeu que era muito difícil encontrar alguém que fosse trabalhar naquela escola. Portanto, aceitei o desafio e, com o tempo, apaixonei-me pelo lugar. Começariam as aulas na segunda-feira e, no domingo, fui até à escola para ver como era a estrutura. Quando vi aquela natureza toda à minha disposição, pensei: acho que vou gostar. Quando se vai assim, com esse pensamento, tudo dá certo”*.

Neste momento, a escola atende a vinte e seis alunos, sendo que oito deles frequentam a Pré-Escola, em uma sala destinada somente para este nível de ensino. Para atender aos dois grupos, Dóris estabelece uma divisão em seu horário, começando seu trabalho com os alunos menores e logo passando ao trabalho com o segundo grupo, no qual existem conteúdos mais específicos a serem desenvolvidos. Dóris confessa ter dificuldades para individualizar o atendimento aos alunos, pois, para ela, cada aluno tem suas próprias necessidades e é preciso ter sensibilidade para perceber e atender a todos.

A base de sua proposta metodológica está em não trazer nenhum material pronto aos alunos, pois isto também lhe implicaria em um maior esforço de planejamento e uma sobrecarga em sua reduzida disponibilidade de tempo. Ademais, ela não pode ter os alunos ociosos na escola, pois eles precisam estar sempre ocupados com suas tarefas, já que Dóris ainda é responsável por todo o trabalho burocrático da escola, o que lhe aumenta a demanda de atividades a desempenhar.

Por outro lado, os alunos gostam muito de temas relacionados à arte, quer seja ao teatro, à poesia, etc. É uma comunidade que, justamente pelas dificuldades econômicas que possui, busca a leitura como alternativa a falta de meios de comunicação como a televisão, por exemplo. Dóris diz que: *“Isto me impressionou, pois trabalhei em algumas comunidades em que era preciso forçar o aluno a pegar um livrinho para ler. Era preciso cobrar e dizer que depois alguém teria que contar uma história ou escrevê-la. Aqui nesta escola, isto não é necessário, pois eles*

mesmos pedem para levar os livros. Não tenho uma biblioteca montada, porque precisei utilizar a sala da biblioteca como sala de aula, pois o piso da outra apresentava problemas. Mas tenho os livros organizados em uma estante. O prédio onde funciona a escola tem 51 anos e nunca sofreu nenhuma reforma, é todo original, somente com reparos na pintura”.

Dóris considera-se uma apaixonada pelo teatro, pelo cinema e pela poesia. Essa paixão também lhe aproxima de seus alunos, pois estes possuem os mesmos gostos que ela. Nas aulas, muitas vezes, os alunos ou a professora recitam uma poesia, desencadeando um tema motivador para todo trabalho que será desenvolvido durante o dia. Assim, ela considera bastante positivo que, hoje em dia, os professores sejam pouco cobrados em relação ao cumprimento dos conteúdos, pois, dessa forma, possuem uma maior flexibilidade metodológica e podem privilegiar os interesses das comunidades em que estão inseridos.

Muitas pessoas perguntam-lhe por que fez a opção de trabalhar em uma escola tão distante, onde precisa viajar 1h30min de ônibus para chegar até lá. Todavia, a receptividade da comunidade em relação a seu trabalho e a diferença que existe entre o comportamento de alunos de zona urbana para os alunos de zona rural são motivos suficientes para justificar sua escolha. Dóris considera que ali as famílias são humildes e as crianças apresentam um comportamento mais dócil e respeitoso. São crianças normais que riem, brigam e fazem bagunça, diz ela. Contudo, quando percebem que ultrapassaram os limites, reconhecem e decidem parar. Essas atitudes não são comuns entre as crianças que vivem no centro da cidade, pois parecem não ter limites.

Nessa região, existe um sistema de supervisão escolar por núcleos de escolas, em que um supervisor ou grupo de supervisores assessora o trabalho realizado pelos professores. Dóris já recebeu visitas desse grupo de especialistas, coordenados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Consideraram muito bom o trabalho que ela vinha desenvolvendo, o que fez com que se sentisse bastante recompensada. Assim, denota também a boa relação que mantém com os especialistas que atuam nas escolas, pois, para ela, deve haver determinadas hierarquias e as pessoas mais habilitadas devem exercer suas funções.

Em relação aos colegas de profissão, Dóris sempre sentiu-se apoiada por eles. Desde o início, quando era uma professora inexperiente, até depois, quando ela realizou o curso de Magistério oferecido aos professores que já trabalhavam, mas ainda não possuíam a titulação para atuar. Nesse período, todos seus colegas de escola apoiaram-lhe e a estimularam para que não desistisse de concluir a formação.

O contato com os novos professores que chegam às escolas, também é considerado como uma forma de aprendizagem, pois, apesar da pouca prática que possuem, eles têm uma grande sabedoria em relação às novas referências teóricas. Talvez por isso, Dóris pense que o prestígio dos professores vem sendo resgatado no sentido profissional, mas que o lado afetivo da relação entre professores e alunos ainda está relegado a segundo plano.

A educação mudou bastante nos últimos anos, conforme avalia Dóris, sem deixar de considerar que as mudanças apresentam seus pontos positivos e negativos. Como positivo, ela percebe que os professores têm um campo de trabalho muito mais aberto e flexível, dependendo da dedicação e da boa vontade de cada um, pois existem vários recursos e cada um deve decidir a melhor forma de utilizá-los, aproveitando as oportunidades para realizar cursos de formação continuada e consultar boas bibliografias.

Ela reconhece que sua maturidade e sua estabilidade emocional garantem sua tranquilidade para dedicar-se ao trabalho, dizendo: *“Eu acredito que seja pela minha idade ou pela etapa de vida que estou vivendo; por ter mais idade, por ter meus problemas pessoais sendo resolvidos; por ter um bom casamento, um filho estudioso, fico em paz e, com isso, venho mais tranquila de minha casa. Se houvessem problemas pessoais muito sérios, eu não trabalharia tão bem, mas como não os tenho tudo fica mais equilibrado. Sinto uma grande paz interior e, diante dos problemas que surgem na escola, sinto-me mais segura”*.

Pessoalmente, considera um grande desafio atuar na escola do Taim, pois, conforme ela relata, a escola deveria ter sido fechada há cinco anos, de acordo com a política administrativa da época. Esse fato não ocorreu porque a professora que trabalhava ali decidiu morar na escola e trabalhar com os filhos das famílias que viviam nas proximidades. Ao chegar, Dóris encontrou uma escassa documentação sobre a escola, uma vez que muitos professores haviam desempenhado suas funções naquele lugar, mas nenhum havia permanecido mais do que três meses. O planejamento institucional praticamente não existia e os dados sobre a história da escola eram bastante imprecisos, o que lhe obrigou a realizar uma pesquisa para recuperar essas informações e começar a organizar o planejamento escolar.

Além disso, sua atual escola proporciona-lhe certa autonomia, pois, *“com a idade que eu tenho, já posso determinar o que posso ou devo fazer. Faço aquilo que me foi determinado, mas do meu jeito. Hoje, eu já tenho uma certa caminhada, tenho uma certa experiência... com a idade e com os anos que trabalho já tenho certo “jogo de cintura” como todo o brasileiro. Graças a Deus, eu tenho isso. Na hora, eu fico*

meio aborrecida, mas quando volto para casa e penso o que tenho que fazer, crio alguma alternativa. Como observaste, faço meu trabalho porque gosto. Se fosse por dinheiro, eu estaria mal. Por isso, consigo resultados um pouco melhor do que as pessoas que não têm esse mesmo sentimento”.

No futuro, Dóris pensa em realizar o curso de Pedagogia, pois lhe faltam seis anos para sua aposentadoria e, antes de aposentar-se, ela gostaria de avançar nos níveis da carreira. Pretende continuar trabalhando com alunos de Educação Infantil ou com os alunos que estejam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois sente prazer em desempenhar sua profissão com alunos pequenos.

Experiências familiares e grupos de convívio

Sobre a influência de familiares ou de pessoas dos grupos de convívio em sua formação, Dóris afirma que sua irmã mais velha é uma referência para ela, pois, em sua família, os que tomavam as decisões mais importantes na casa, eram seus pais e sua irmã. Até hoje, esta irmã representa o papel de uma segunda mãe para Dóris, auxiliando-na em tudo que necessita, inclusive nos trabalhos da escola, pois agora está aposentada e tem mais disponibilidade. Seus pais também representam uma referência, mas sua irmã, por ser uma pessoa muito justa e correta, influencia-lhe de forma mais marcante.

Durante sua infância, Dóris recorda de algumas experiências relacionadas ou desenvolvidas em espaços naturais. Como a que relata: *“Não me recordo de nenhuma experiência realizada diretamente com os meus pais. Mas, quando era adolescente, uma das minhas irmãs mais velhas namorou um rapaz que gostava de acampar junto com os pais. Eu os acompanhei em algumas ocasiões. Lembro-me de um senhor que se chamava Nelton, um botânico. Ele mostrava-nos as plantas, as folhas... dizia-nos seus nomes... sempre tive interesse por isso. Lembro de que era uma atividade que me dava prazer, pois ele era uma pessoa muito bacana e explicava-nos tudo. Claro, não era proposital, eu não pensava que um dia eu trabalharia com isso, era natural. Hoje em dia, quando vejo alguma coisa que fale de plantas ou de meio ambiente, na televisão ou no jornal, chama-me a atenção e paro para olhar”.*

Como sendo a mais jovem entre suas irmãs, Dóris sempre foi muito cuidada por todas. Sua mãe não permitia que ela e suas irmãs estivessem muito tempo fora de casa. Assim, costumavam brincar entre elas e ficar a maior parte do tempo dentro da casa. Como a diferença de idade que existe entre Dóris e suas irmãs é muito

grande, normalmente todas elas davam-lhe muita atenção e acabavam lhe protegendo. Depois, quando já estava na escola, Dóris teve sua irmã como professora-estagiária, mas ela tratava-lhe da mesma forma que seus colegas.

Em relação a seus estudos, Dóris comenta que sua mãe sempre se responsabilizava por acompanhar seu rendimento, pois seu pai, em função de seu trabalho, não podia estar tão presente. Ela disse: *“Minha mãe não trabalhava, mas sempre olhava os cadernos e via as tarefas, mesmo sem entender o que estávamos estudando. Sempre achei isso positivo e digo para as mães dos meus alunos que elas não precisam entender o que foi dado na aula, basta fazer o mesmo que minha mãe fazia, mesmo sendo uma pessoa quase analfabeta. Com a ajuda de minha mãe, criei o hábito de estudar, pois todo o dia revisava o que eu havia aprendido nas aulas. Além disso, minha irmã mais velha fazia a mesma coisa e sempre me fazia estudar antes de brincar. Ela revisava meu caderno e me fazia corrigir o que não estivesse correto. Com isso, eu criei o hábito de estar sempre em contato com os estudos e sempre ia para a escola com a tarefa feita, com os trabalhos e materiais que seriam revisados prontos para o outro dia”*.

Hoje em dia, em suas aulas, Dóris, sempre que possível, procura fazer algum depoimento sobre suas experiências pessoais aos alunos. Segundo conta: *“Sempre falo muito de minha vida para meus alunos, dependendo de cada turma. Já tive turmas muito boas, em que podia sentar e dar meu depoimento, falar de coisas parecidas com as que aconteciam com os alunos, falar de coisas que eu havia feito ou deixado de fazer. Hoje, aos quarenta e oito anos, percebo que minha vida é normal; não teve somente coisas ruins, nem somente coisas boas. Mas uma coisa que consegui foi ultrapassar tudo isso e conquistar meus objetivos”*. Nesse sentido, ela considera que conseguiu superar o fracasso de seu primeiro casamento através do trabalho, pois, a partir daí, mergulhou em suas atividades profissionais.

Desenvolvimento acadêmico e formação profissional

Durante o ensino primário, Dóris frequentou uma escola administrada por uma ordem religiosa, no município do Rio Grande. Nessa escola, ela e suas irmãs recebiam uma bolsa de estudos por pertencerem a uma família numerosa e não terem condições de pagar as mensalidades escolares. No entanto, o ensino era bastante rígido e voltado aos princípios do catolicismo. Por isso, Dóris não se sentia feliz com o tratamento que ela e suas colegas recebiam, pois as freiras sempre tentavam impor determinadas idéias ou privá-las de sua liberdade.

Naquela época, os alunos deveriam fazer um exame de admissão para poderem freqüentar o ginásio⁸⁶ e, devido a seu descontentamento com a escola de freiras, Dóris realizou a prova de admissão em outra escola, sem o conhecimento de seus pais. Com apenas onze anos, ela tomou esta decisão e foi aprovada para continuar seus estudos em outra escola, onde se sentia mais livre e partilhava diversas amizades, o que lhe proporcionou diversas histórias para contar.

Depois, quando concluiu o Ginásio, Dóris decidiu que não queria ser professora porque sua irmã mais velha havia escolhido esta profissão e estava sempre trabalhando nos finais de semana. Ela cresceu vendo sua irmã elaborando provas e corrigindo cadernos. Por isso, não lhe atraía a idéia de entrar no magistério. Ademais, tinha consciência de que esta era uma profissão muito mal remunerada. Por isso, foi cursar o Ensino Médio em outra escola pública, que oferecia o curso técnico de desenho arquitetônico, sonhando ser arquiteta.

Ao final do curso técnico, Dóris começou a encaminhar-se para assumir as responsabilidades da vida adulta, pois se casou e logo nasceu seu único filho. Foi um período difícil porque seu casamento durou apenas dois anos. Ela teve que assumir a responsabilidade de sua casa e de seu filho que, na época, tinha apenas um ano e meio. Devido a situação, Dóris teve que voltar a trabalhar e, nesta ocasião, conseguiu um trabalho como professora em cursos de alfabetização de adultos. Assim, ela referiu que foi ser professora por necessidade e não por opção, pois a pensão que recebia de seu ex-marido era insuficiente para a manutenção familiar.

Depois de onze anos de trabalho, surgiu a oportunidade de fazer o curso de formação inicial de professores que, segundo ela, valeu para associar a teoria com a prática de muitos anos de docência. Ademais, com o anseio de realizar esta formação para professores leigos⁸⁷, ela passou a sentir-se mais segura para realizar seu trabalho, pois o conhecimento da teoria completou sua prática.

⁸⁶ Ginásio: No período entre as décadas de 50 e 70, Ginásio era a denominação usada para o período escolar compreendido entre a 5ª a 8ª série do atual Ensino Fundamental brasileiro.

⁸⁷ Professores leigos: São pessoas que atuam como docentes, mas não possuem habilitação oficial. Esta modalidade de professores deixou de ser admitida desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases.

Experiências pessoais e profissionais significativas

O período vivido na escola de freiras foi bastante marcante para Dóris. Ela relatou que: *“Sempre fui um pouco revolucionária, mas de forma positiva. Como por exemplo, quando as freiras tentaram convencer-me a ingressar na carreira religiosa. Para isso, elas chamaram minha mãe para conversar sobre o assunto. Eu tinha uns 11 ou 12 anos na época e cursava a 4ª série do ensino primário. Lembro que tive que discutir com uma delas e acabei sendo castigada. Isto foi bastante marcante para mim, pois, naquela época, há uns 40 anos, era muito difícil dizer não a uma freira. Fiquei um pouco marginalizada na escola e recebi um bilhete enorme em minha caderneta pelo mau comportamento”*.

Depois desse episódio, os pais de Dóris aceitaram sua decisão de não dedicar-se à vida religiosa, pois perceberam que essa não era a sua vontade. Suas irmãs também lhe apoiaram e intervieram junto a seus pais para ajudar a convencê-los, mas Dóris já tinha clareza de seus objetivos pessoais e, dentre estas aspirações, estava a vontade de casar-se e constituir uma família.

Durante seu percurso profissional, Dóris destacou uma experiência negativa, que também lhe marcou bastante. Refere-se à uma escola em que trabalhou durante oito meses e encontrou uma série de conflitos que envolviam os professores e a comunidade, ou seja, havia uma disputa interna de poder, que gerava muitas intrigas profissionais e pessoais. Como diretora e pessoa indicada para mediar a situação entre a SMEC e a comunidade, Dóris acabou vivenciando diversas situações difíceis, que se constituíram em problemas que afetaram sua vida familiar.

Mas, ao final, Dóris considera que esta má experiência trouxe-lhe algumas novas vivências e aprendizagens, pois pôde experimentar situações que jamais havia vivido profissionalmente. Dessa forma, ela afirma que se uma situação semelhante lhe surgir outra vez, será capaz de enfrentá-la com maior tranquilidade.

Desenvolvimento profissional: experiências docentes

Em seu primeiro dia de aula como professora, Dóris recebeu o apoio e a orientação de sua irmã mais velha, pois não tinha nem formação, nem experiência no Magistério. Para seu segundo dia, elaborou um planejamento escrito com apoio e orientação de sua irmã. Já na semana seguinte, sentia-se muito à vontade para

desenvolver suas aulas, pois estava relacionando-se bem com os alunos e sentia-se menos tensa em relação aos conteúdos. Segundo ela, havia descoberto o lado positivo da profissão docente e, hoje em dia, não pensa em deixar seu trabalho por outra ocupação profissional.

Em todas as escolas onde trabalhou, sentiu-se muito bem, pois devido às suas características pessoais, como seus traços de humildade e disponibilidade para ajudar aos demais, torna-se uma pessoa muito cativante. Atualmente, mesmo trabalhando sozinha em uma escola unitária, sempre procura estabelecer parcerias com as professoras que atuam nas escolas próximas da sua, realizando um trabalho em equipe.

Durante onze anos, Dóris permaneceu atuando como professora ou auxiliar de secretaria em diversas escolas. No entanto, atuava sem um contrato efetivo, através de contratos emergenciais que não exigiam a titulação para ser professora. Esta situação durou até que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura ofereceu um curso de Magistério para professores leigos, ou seja, para todos os professores que estavam trabalhando na rede pública de ensino, mas que ainda não haviam realizado o curso de formação inicial. Com esse curso, em seis meses de aula intensiva, Dóris recebeu a titulação necessária para ingressar no quadro efetivo de professores municipais, através de um concurso público excepcional, realizado para regularizar a situação administrativa de mais de duzentos professores.

Durante dezesseis anos, Dóris permaneceu trabalhando em uma escola localizada na periferia de Rio Grande, freqüentada basicamente por filhos de trabalhadores de classes menos favorecidas economicamente, que viviam da pesca e do trabalho em indústria ligadas às atividades portuárias. Nesse período ainda, Dóris esteve trabalhando como auxiliar de secretaria, mas também realizava várias substituições de professores quando era solicitada pela direção da escola. Em um determinado ano, precisou dar aulas de Matemática durante todo um semestre letivo. Com isso, foi obrigada a estudar conteúdos que nunca havia trabalhado. Esta tarefa constituiu-se em um grande desafio para ela.

No entanto, por sua vontade de conhecer outras comunidades, depois de vários anos atuando no mesmo lugar, pediu para ser transferida para outra escola localizada na Barra, uma região de pescadores na costa de Rio Grande, localizada perto da praia do Cassino e de um importante porto comercial brasileiro. Nesta escola, somente haviam turmas de Pré-Escola (nível A e nível B). Assim, as crianças começavam seus estudos com quatro ou cinco anos, e aos sete eram transferidas para uma escola com todos os níveis de ensino, onde ingressavam na primeira série

primária. Dóris afirma que se sentia muito feliz com o trabalho que realizava ali, momento em que constituiu-se em um bom período profissional para ela. Além disso, neste meio tempo, realizou um concurso público para atuar com turma de Pré-Escola, pois participou de um curso de formação específica para este nível de ensino.

Pela localização geográfica da escola, era possível realizar uma série de atividades que são mais difíceis de serem realizadas em escolas de zona urbana. Por exemplo, nesta escola, Dóris podia levar seus alunos até a beira da praia, onde recolhiam conchinhas para brincar e criavam histórias sobre sereias e outros seres do mar. Quando voltavam para a escola, ela sempre orientava a seus alunos para que deixassem as conchas onde estavam, porque eram da praia e outro dia eles poderiam encontrá-las outra vez.

Nessa época, Dóris inscreveu-se em um concurso sobre trabalhos relacionados à temática ambiental na escola, ficando com o terceiro prêmio. Para este trabalho, ela elaborou um relatório com as opiniões que recolhia da comunidade, fotos e filmagens que fazia de suas atividades. Este trabalho está registrado na SMEC e foi divulgado por diversos jornais e revistas. Os pais também envolveram-se e apoiaram-lhe, perguntando se o trabalho seria divulgado pela televisão ou se teria alguma continuidade.

Depois dessa experiência tão positiva, Dóris viveria uma experiência bastante intensa em uma escola situada em uma comunidade localizada na praia do Cassino. À convite da secretária de educação do município de Rio Grande, teve que assumir a direção da escola em meio a um clima de conflitos entre famílias e professores e entre os professores pelos cargo diretivo da mesma.

Nesse período, já comentado anteriormente, Dóris começou a desenvolver seu trabalho como diretora interina da instituição, decidindo, posteriormente, a participar do processo para eleição de diretores. No entanto, sua candidatura não foi vencedora e Dóris regressou à comunidade da Barra para atuar como professora de Pré-Escola.

Experiências relacionadas à educação ambiental

Para Dóris, trabalhar nas proximidades da Reserva Ecológica do Taim constituiu-se em uma oportunidade de colocar em prática muitas das idéias que já tinha, mas que ainda não havia podido efetivá-las. Com seu interesse pela temática ambiental e trabalhando em uma escola onde o entorno estimula e propicia uma reflexão sobre o tema, tudo parecia mais fácil. Além do mais, por ser considerado um tema amplo e moderno, muitos outros temas poderiam ser encaixados e trabalhados conjuntamente.

Antes de fazer o curso de Magistério, Dóris buscava como fonte, para preparar suas aulas, a experiência e os conselhos de sua irmã. Depois, com as orientações que recebia, buscava na biblioteca pública ou na SMEC, as referências teóricas que necessitava. Além disso, depois de concluir o curso de Magistério, passou a freqüentar as reuniões de professores para formação continuada, o que lhe tem aportado muitas contribuições. Dentre estas está a oportunidade de participar do projeto “Quero-Quero”, no qual são tratados vários temas relacionados com a educação ambiental.

Sobre este trabalho e outros que desenvolve a partir das orientações e trocas de experiências com o grupo do projeto Quero-Quero, Dóris relata: *“Dei a sugestão de trabalhar com poesia em uma das reuniões. Uma outra colega mostrou o que vinha fazendo com as garrafas de plásticos. Nas reuniões, circulam sugestões para utilização desse material, e os organizadores oferecem oficinas para mostrar idéias novas que vão surgindo. É um espaço muito enriquecedor e dou-me conta de que também posso criar. Ademais, a temática da educação ambiental é bem divulgada e os professores são estimulados a trabalhar com ela”*.

Nesse projeto, Dóris teve a oportunidade de mostrar e compartilhar algumas de suas experiências, desde os passeios ecológicos com os alunos, aos cursos que são oferecidos à comunidade e uma poesia elaborada junto aos mesmos, que foi utilizada nas aulas e publicada em diversos espaços:

TAIM, UMA RESERVA DE VIDA

Quero ser o nascer do dia
Contemplando a mansa lagoa
Quero viver em harmonia
Com o canto do pássaro que revoa

O cheiro da natureza
É um perfume que inebria
Exalando na imensidão do céu
Muita paz e alegria

Meu querido Taim
Tua reserva proporciona um feliz
dueto
Entre a pacata capivara

E o cisne do pescoço preto
Os sonhos se realizam
Na capela do povoado
Transformando em eterno
O amor dos namorados

Falar da tua grandeza, é fácil
Porque te tenho no coração
Difícil será algum dia
Deixar para trás o teu chão

Quem te conhece, Taim
Jamais esquece
A tua beleza que se espalha
No horizonte sem fim

Por outro lado, sempre que necessita de apoio, Dóris recorre à SMEC, pois existem pessoas disponíveis para realizarem este serviço aos professores. Ela também recorre à internet ou aos livros de educação ambiental que estão disponíveis na biblioteca da Secretaria de Educação, pois os alunos gostam e são bastante receptivos a esta temática.

Além do projeto “Quero-Quero”, Dóris está participando de um curso de artesanato, promovido pelo NEMA⁸⁸ e que trata somente de temas relacionados à Reserva Ecológica do Taim. Ali os participantes fazem trabalhos de pintura em madeira, reaproveitando o material reciclável, etc.

Desde que chegou à escola do Taim, Dóris percebeu que os alunos falam com muito orgulho do local onde vivem. Segundo ela, eles têm consciência de que devem preservar o espaço, pois é o local onde vivem. Além disso, ela percebe que existe uma preocupação de que o espaço se conserve da forma mais natural possível. O início do trabalho, nesta escola de zona rural, representou para ela o início de seu trabalho com a educação ambiental, pois, nas escolas localizadas no centro da

⁸⁸ O NEMA, Núcleo de Estudo Ambientais, é uma ONGs bastante conhecida na região sul do Brasil e que desenvolve diversas atividades em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura no município de Rio Grande.

cidade, o acesso aos espaços naturais é mais difícil e, nesse aspecto, as escolas de zona rural são mais privilegiadas.

A relação de Dóris com a comunidade do Taim é muito boa, pois logo que chegou ali, os pais e os alunos, faziam comparações entre ela e a professora que atuava anteriormente. Ela conta que faziam comparações de todo o tipo, desde comentar que a professora anterior tinha as pernas mais grossas que as dela, até demonstrar a admiração e reconhecimento pela disponibilidade de Dóris em assumir o trabalho na escola. Todavia, com o tempo, as famílias foram se acostumando com a mudança e, hoje em dia, sempre ressaltam a paixão que Dóris demonstra por seu trabalho. Nas reuniões, os pais dizem que percebem seu entusiasmo, e isso lhe estimula a continuar seu trabalho e deixar sua marca como uma boa profissional.

Nessa comunidade, as mulheres têm uma representação significativa no espaço de trabalho, pois vivem basicamente da pesca e muitas delas saem ao mar para ajudar nas atividades de captura do pescado ou dedicam-se à limpeza e preparação do pescado para comercialização. Em suas aulas, Dóris acompanha esta dinâmica através dos alunos, que lhe narram as peculiaridades e a forma de vida das pessoas que moram naquela região. Nos dias de comercialização do pescado, quando as grandes empresas chegam com seus caminhões para recolher a mercadoria, os alunos ficam agitados, pois a chegada dos comerciantes é um acontecimento importante para eles e suas famílias.

Um dos motivadores para que Dóris continue realizando seu trabalho em relação à educação ambiental é sua crença de que este processo estimula a aprendizagem de seus alunos. Ademais, os alunos demonstram consciência em relação à necessidade de preservação de seu entorno, pois afirmam depender dele para viver. Assim, são capazes de explicar a importância de não pescar peixes pequenos para garantir a produção do ano seguinte, ou seja, explicam de forma tão nítida sua preocupação, que denotam uma consciência sobre a necessidade de cuidados com o ambiente para manutenção de sua própria sobrevivência.

Com isso, ela afirma estar aprendendo muito com a comunidade do Taim, pois nunca havia tido contato com as pessoas que vivem no meio rural. Ela conta: *“Por exemplo, um chá, uma coisa tão básica, no entanto, eu não conhecia muitos deles. Não sabia que plantas são boas para determinados fins. Hoje em dia, sou capaz de indicar várias plantas e raízes que servem para tratar alguns sintomas. Na escola, a merendeira conhece e sempre prepara diversos tipos de chás. Por isso, não compramos nada na farmácia. É uma troca, pois eu ensino aquilo que posso, ou o que sei e ao mesmo tempo também aprendo”*.

Atualmente, Dóris tem participado de projetos coletivos, nos quais participam várias escolas localizadas no entorno da Reserva Ecológica do Taim. Segundo sua opinião, estas atividades são importantes para apoiar a integração escolar e para que os professores possam aprender uns com os outros. Observando a forma como cada professor trabalha, todos podem aprender, pois trabalham com uma temática comum, ou seja, todos demonstram interesse em abordar e propor reflexões sobre meio ambiente.



Foto 5.5.
Atividade de limpeza
da praia promovida pelo
projeto Quero-Quero .

Dóris também está sempre atenta aos eventos sobre educação ambiental, buscando aprofundar seus conhecimentos e sua prática, experimentando novas maneiras de tratar este assunto com os alunos. Esta conscientização para os problemas ambientais constitui-se em seu objetivo. Para isso, procura freqüentar palestras, cursos e encontros que lhe apoiem nesta tarefa.

Sendo a educação ambiental um tema recente, Dóris afirma que: *“Este assunto não era tratado há um tempo atrás. Por isso, não podemos julgar a ninguém. Quando estudava no Primário ou no Ginásio, não ouvia os professores falarem sobre esse assunto. Pensávamos que podíamos colocar papel de bala ou qualquer papel no chão e deixar ali. Hoje em dia já não podemos mais fazer isso. Aos poucos, vamos observando que quando uma pessoa joga alguma coisa no chão, logo aparece alguém para alertá-la sobre o tempo de decomposição da lata ou do plástico, etc... A preocupação ambiental avançou bastante, mas ainda precisa ser incessantemente divulgada. Ainda falta muito para que todos tenham consciência de que não podemos fazer nada que possa prejudicar a natureza”*.

Na vida de Dóris, as mudanças sempre foram vistas como grandes desafios. Hoje em dia, atuando na escola do Taim, ela sente-se com maturidade e oportunidade para desenvolver com liberdade seu projeto pedagógico, considerando suas crenças, ideologias e desejos. A escola anterior, segundo ela, motivou-lhe para a temática ambiental, mas agora pode encontrar todas as condições para efetivar suas propostas, visto que: *“No Taim, esse desejo de conscientizar outras pessoas em relação aos problemas ambientais foi sublimado de uma forma impressionante. Ali, podemos falar sobre tudo que queremos, não precisamos de muitas palavras ou dilemas, pois a natureza é tão linda e tão simples. Gosto muito de trabalhar no Taim, pois tenho a impressão de que sempre vivi ali e acabo esquecendo de todos os problemas. Esqueço até dos horários, pela paz e pela tranquilidade do lugar. Para mim, só falta uma cachoeira, pois, se tivesse aquele barulhinho da água, seria o paraíso”*.

CAPÍTULO 6

Síntesis en español

FACTORES CONDICIONANTES DE LA PRÁXIS DOCENTE

En base a la interpretación de los datos empíricos, en este capítulo se identifican los factores relevantes que influyen y/o determinan la decisión pedagógica de las profesoras investigadas en relación a la Educación Ambiental. Además, se describe la dinámica que se establece en el conjunto de factores que influyen en la praxis docente, como forma de aclarar dichas características, lo que se ha llamado “Mapa de Influencias Vitales”.

A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANÁLISE DO MAPA DE INFLUÊNCIAS VITAIS

Este capítulo constitui a segunda parte da análise dos dados empíricos que se vinha apresentando por meio da narrativa das histórias de vida; um processo que, em uma primeira instância, permitiu abordar uma visão sócio-biográfica longitudinal detalhada das trajetórias vitais sobre as quais se assenta este estudo. Tendo como referência os depoimentos das professoras participantes, busca-se compreender os elementos que compõem, influenciam ou até mesmo determinam a práxis das docentes em relação à educação ambiental. Para isso, num movimento dialético entre a teoria e a empiria, centrar-se-á o processo analítico sobre as circunstâncias biográficas e contextuais que condicionam o processo de decisão pedagógica.

Desde as primeiras entrevistas realizadas e discutidas com as professoras, iniciou-se a interpretação dos dados, em um processo reflexivo constante e progressivo, que tomava contornos à medida que os dados iam sendo desvelados. A elaboração e validação de um sistema de categorias e posteriormente de subcategorias permitiu, por meio da pormenorização das informações, aprofundar esse esforço e estabelecer relações entre diferentes elementos do mesmo campo semântico, construindo-se uma teia particular de significados.

A análise das trajetórias de vida permitiu instaurar uma dialética sincrônica com o tempo histórico e social de cada uma das professoras que participaram deste estudo, conforme foi apresentado no capítulo anterior. Essa condição, ademais de favorecer a compreensão de alguns elementos particulares de duas realidades político-geográficas diferentes, também permitiu estabelecer alguns paralelos de congruências e incongruências entre os percursos vividos por cada sujeito, de acordo com as dimensões que foram pré-definidas, sem, obviamente, desprezar a singularidade que pressupõe cada uma das narrativas pessoais. Nesse sentido, mais uma vez, reforça-se a intenção de realizar uma análise atenta da unicidade biográfica

das docentes, tomando por base quatro casos específicos, sem intenção de construir uma teoria generalizável a outros contextos, mas buscando identificar temas coletivos que atravessam a vida de muitos professores, produto da estrutura social em que se inserem suas trajetórias.

Desde essa perspectiva, através da apreciação dos elementos que compõem o cenário de vida das quatro professoras participantes, se reconhece a repercussão da educação ambiental em seu cenário profissional, considerando que o meio ambiente é apresentado nos documentos oficiais – do Brasil e da Espanha – como um tema transversal ao currículo escolar. De acordo com essa abordagem, que se fundamenta em um determinado modelo curricular e se insere no complexo campo educativo-ambiental, procura-se reconhecer os fenômenos que ocorrem na interface entre a dimensão pessoal e profissional dos sujeitos investigados e que se articulam em seus próprios contextos sociais e históricos.

Assim, o eixo fundamental desta interpretação é a visão que oferecem as quatro docentes, numa clara intenção de dar voz às *protagonistas do ensino* (Goodson, 2004), em busca de contribuições que ponham de manifesto os elementos que influenciam e/ou determinam a práxis da educação ambiental no âmbito educativo escolar. Essa opção pressupõe o uso de interpretações fundamentadas no sentido dado por cada professora a sua própria história de vida, num processo de ressignificação do já significado por elas.

O campo educativo-ambiental configura-se como elemento catalisador da análise e como espaço onde se inscrevem significados e interpretações pessoais e profissionais, na intersecção abstrata entre essas duas interfaces. No discurso da Prof^a. Ana, essa relação é manifestada, de forma evidente, quando ela diz: “*o trabalho não é uma parte da minha vida, minha vida é minha vida e isso inclui tudo. O trabalho me faz amadurecer e minha vida também, talvez por isso, por não separar nada, eu tenha tanta capacidade de trabalho*”. A partir dessas considerações, encaminha-se a estrutura de análise dos dados distribuída entre os capítulos 6 e 7, na qual se fez a opção por dividir o processo de interpretação dos dados em três etapas, de acordo com os objetivos estabelecidos para este estudo:

1. A primeira etapa objetiva *reconhecer as influências biográficas que determinam e/ou influenciam a prática pedagógica das professoras no que se refere à temática ambiental.*

2. A segunda etapa visa a *relacionar a trajetória pessoal dos sujeitos investigados com sua ação profissional, tendo como suporte empírico-metodológico suas respectivas histórias de vida.*
3. A última parte, com base nos dados recompilados e sua interpretação, busca *descrever as práticas de ensino voltadas à temática ambiental elaboradas e/ou executadas pelas professoras, como resposta a uma demanda sócio-ambiental externa.*

O referido esquema tem como essência a lógica usada para a realização das entrevistas em profundidade, ou seja, a utilização de dois blocos temáticos relacionados entre si – *a dimensão pessoal e profissional* – içados dos contextos vitais de cada uma das professoras. Essa alternativa permite identificar dois matizes de influências sobre o processo de decisão pedagógica em relação à educação ambiental – relação entre a dimensão pessoal e profissional – que se configura em nosso principal objeto de estudo. Nesse sentido, assume-se que distribuir os fatores de influência entre as dimensões pessoal e profissional é uma tarefa complexa e que facilmente pode induzir o pesquisador ao erro. Essa afirmativa se justifica pela tenuidade da linha que separa essas duas dimensões, mesmo que a intenção seja somente constituir uma categoria de análise; portanto, pelas características deste estudo e pela forma com que os dados são abordados, prefere-se tratar de “fatores de influência vital”, sem a ambição de dissolver analiticamente o amálgama que caracteriza uma trajetória de vida.

6. FATORES CONDICIONANTES DA PRÁXIS DOCENTE

A trajetória vital de cada sujeito constitui-se como uma rede composta por diversos aspectos biográficos. Esse conjunto de elementos atribui características ao processo identitário de cada indivíduo e possibilita a compreensão das características de seu comportamento. Também condiciona de forma interativa a ação dos sujeitos, em analogia com o contexto em que estão inseridos. Considerando essas circunstâncias, passa-se a descrever esse conjunto de fatores que potencialmente influenciam e/ou determinam a práxis dos sujeitos investigados em relação a sua ação profissional e mais especificamente, a sua ação no que se refere à temática educativo-ambiental.

6.1. RELAÇÕES FAMILIARES E PESSOAS INFLUENTES

A trajetória pessoal de cada indivíduo corresponde a um universo único de experiências, consideradas desde a infância até a idade adulta. Como elemento comum a todas as professoras que participaram desta pesquisa, pode-se destacar a importância do contexto familiar em seus processos de formação. Segundo Aguirre Baztán (1987), a família configura-se como a principal instituição socializadora, responsável pela transmissão de valores sociais e culturais. Essa constatação aponta para a família como um fator de influência na ação profissional das docentes.

Assim, os valores familiares, resultantes de processos sociais, podem ser apontados como elementos de influência na ação profissional dos professores, por sua importância para os processos de socialização e pelas aprendizagens efetivadas através do convívio familiar. Em consequência, nas ações profissionais das entrevistadas percebe-se que elas adotam alguns comportamentos como referência, destacando os valores familiares que lhes parecem mais relevantes. Entre estes, estão: *atitudes de compreensão, responsabilidade, incentivo, senso de justiça, disciplina e correção de comportamento*, conforme alguns trechos que ilustram a afirmativa:

Meu pai trabalhava na Renfe, era maquinista, e seu trabalho era seu trabalho. Sua máquina era sua máquina e se sentia **responsável** por ela. Se durante seu período de férias via que outros a utilizavam mal, era capaz de ir até lá para ver e tal... inclusive consertá-la (Prof^a. Ana).

Ele (*seu pai*) se espantaria com tantas coisas novas... mesmo que ideologicamente fôssemos pessoas muito diferentes. Ele esteve na guerra e lutou por Franco... enquanto eu pensava de forma muito diferente. Mas como ele era **muito compreensivo** e gostava tanto de mim, me compreendeu em muitas coisas (Prof^a. Beatriz).

Meus pais também são uma referência, mas essa minha irmã é uma referência por ser uma pessoa **muito justa**. (...). Se alguma coisa contraria seus conceitos, ela diz que não, pois é uma pessoa muito justa e **muito correta**. Eu sempre procurei me espelhar nela, porque eu acho que ela é uma pessoa muito correta (Prof^a. Dóris).

Meu pai sempre foi muito trabalhador, ele era estivador no porto. (...) Eu me lembro que ele chegava todo sujo do trabalho, pois algumas mercadorias eram em pó e faziam muita poeira. Isso sempre me deu **estímulo** para ser alguma coisa, pois eu não tinha vergonha do trabalho que meu pai fazia. Além disso, sempre tive orgulho de meu pai, pois com o pouco estudo que teve, ele criou seis filhas e nos deu um elo de união familiar (Prof^a. Dóris).

Em outros trechos, é possível perceber como os valores familiares se revelam na ação profissional dessas professoras. Por exemplo, no caso da Prof^a. Carla, o incentivo que recebeu de seu ex-esposo foi fundamental para que ela continuasse sua formação. Hoje em dia ela adota essa mesma postura de incentivo com seus alunos, conforme diz: *“Sim, ele (ex-esposo) **sempre me incentivou**. Depois que eu casei, ele sempre me incentivou, mesmo que agora eu não esteja mais casada com ele, reconheço que o mérito é dele também, porque ele sempre me incentivou a estudar”*. Com essa vivência, atualmente opera da seguinte forma junto a seus alunos: *“**Digo que eles (alunos) têm que estudar porque a vida é difícil, quero ver todos crescidos, homens e mulheres, com uma profissão, por mais simples que seja. (...) Penso que seria importante que esse processo de conscientização tivesse continuidade, pois com isso, eu tenho certeza de que eles chegariam longe. Eu também sou assim, eu sempre preciso de algum incentivo, senão eu paro**”*.

Outros exemplos são os relatos da Prof^a. Beatriz e da Prof^a. Dóris em relação ao comportamento de seus pais. No caso da Prof^a. Beatriz, como professores, seus pais comentavam a visão que tinham em relação ao contexto profissional em que atuavam:

Tanto meu pai como minha mãe valorizavam que os alunos dominassem a leitura e a escrita e que soubessem realizar as quatro operações matemáticas. Julgavam que isso era fundamental, tanto para quem queria seguir estudando, como para aqueles que queriam trabalhar... meus pais tinham umas letras preciosas... não era como é hoje que escrevemos muito mal.

Vemos no relato da Prof^a. Beatriz uma comparação entre dois períodos histórico-educativos distintos, pois, para essa analogia, são tomadas como referência a sua própria experiência como docente e a experiência interpretada a partir da realidade de escola em que atuaram seus pais. No mesmo trecho, também se pode observar como essa professora enfatiza o valor da leitura e da escrita, talvez em uma clara influência dos valores que seus pais manifestavam em seu espaço profissional. Quando a Prof^a. Beatriz afirma que é comum encontrar pessoas que escrevem mal, também denota seu olhar crítico sobre esse aspecto, justificado pela importância que outorga às habilidades lingüísticas construídas ainda em sua infância e no convívio com o contexto profissional de seus pais. Em outro trecho, ela demonstra sua consciência em relação a esse processo: *“tenho muito gosto pelos contos e pela tradição oral; isso pode ser em decorrência dos contos que me contavam quando eu era pequena. Quando conto uma história, me vejo no lugar onde me contavam... o gosto pela leitura me parece uma coisa que posso transmitir aos alunos”*.

Um outro quadro ilustrativo sobre a influência dos valores adquiridos através do convívio familiar é o relato da Prof^a. Dóris sobre o comportamento de sua mãe. Segundo ela, a forma como a mãe orientou seus estudos foi bastante produtiva, e por essa razão hoje em dia ela usa sua experiência familiar como um modelo para os pais de seus alunos, conforme podemos ressaltar neste trecho de seu relato:

Isto é uma coisa que eu sempre achei positiva no comportamento de minha mãe (*revisar os cadernos em casa*) e sempre digo para as mães dos meus alunos que elas não precisam entender o conteúdo dado na aula, basta dizer o que minha mãe me dizia, mesmo sendo quase analfabeta. Ela sempre me disse que a primeira coisa que deveríamos fazer quando chegássemos da escola era tirar o uniforme e pegar os cadernos para revisar o que havia sido feito na aula (Prof^a. Dóris).

Considerando o contexto social em que transcorreu a infância das professoras participantes da pesquisa, conforme foi descrito no capítulo anterior, a presença da figura do pai pode ter sido secundarizada pela necessidade de manutenção econômica da família, num contexto em que havia a necessidade de que os homens fossem a outros lugares para buscar trabalho, enquanto as mães ficavam encarregadas das atividades domésticas, o que incluía o cuidado dos filhos, conforme os relatos que seguem:

Meu pai também era professor. Em determinado período, ele foi mandado a Zamora e quando chegou ali percebeu que seu salário não era suficiente nem para pagar uma pensão. Então voltou, pedindo uma licença, e começou a trabalhar na empresa do *ferrocarril*, e recordo que, quando eu tinha quatro anos, fui vê-lo em Bilbao, de trem... ele seguia trabalhando e nós íamos vê-lo ali (Prof^a. Beatriz).

Meu pai sempre disse que enquanto pudesse nos daria estudos, mas meu pai sempre foi muito ausente. Ele sempre teve pouco tempo, pois viajava e, quando chegava em casa, ficava somente um ou dois dias e já precisava sair novamente para o mar. Mesmo quando ele estava em casa, eu não me recordo de vê-lo ao nosso lado. Quem sempre esteve conosco foi a minha mãe (Prof^a. Carla).

Não, a minha mãe nos acompanhava em casa e meu pai não nos acompanhava porque trabalhava muito, ele sempre quis construir alguma coisa, pois não gostava de aluguel e então fazia muitas horas-extras. Minha mãe não trabalhava, mas com todas nós era aquela coisa de olhar os cadernos e ver as tarefas, mesmo que ela não entendesse nada (Prof^a. Dóris).

Diante das evidências dos relatos apresentados, pode-se concluir que em determinadas circunstâncias a família pode se constituir em um **incentivo**, por suas palavras ou por seus modelos, ao desenvolvimento profissional das professoras. No caso da Prof^a. Beatriz, seu esposo representa um suporte importante para seus desafios cotidianos, conforme ela exemplifica em relação ao uso de computadores na escola: *“Quando começamos com os computadores na escola, faz uns quatro anos, eu tive que buscar ajuda. Em primeiro lugar tínhamos que aprender a manejar o ‘mouse’. Em minha casa, meu marido, que não tem nada a ver com informática, pois é ceramista, mas sabe algo e me ensina”*. Assim, com o apoio de seu esposo, essa professora pôde incrementar sua formação e introduzir em seu projeto pedagógico o uso de novas ferramentas.

Ou, em outro depoimento da Prof^a. Carla, nota-se que o apoio de sua mãe, quando nasceu sua primeira filha, foi determinante para a continuidade de seus estudos: *“Era minha mãe quem cuidava dela (filha) para eu estudar. Ela cuidou até minha filha ficar um pouco maior e eu poder contratar alguém para cuidá-la”*. Nesse mesmo sentido, o de verificar como o ambiente familiar pode favorecer o desenvolvimento profissional das professoras, cita-se um exemplo relacionado à vivência da Prof^a. Dóris: *“Minha irmã mais velha é uma referência, pois em nossa família os que decidiam eram meus pais e essa minha irmã. Até hoje ela é uma segunda mãe para mim, nós temos um ótimo relacionamento e sempre que eu preciso ela me ajuda. Auxilia-me inclusive nos trabalhos da escola”*. Esses dois casos apóiam a hipótese de que o apoio familiar é fundamental para que os professores possam levar a cabo suas necessidades formativas, pois tanto no caso da Prof^a. Carla como no caso da Prof^a. Dóris esse apoio foi determinante para que pudessem concluir sua formação profissional e para que pudessem desempenhar e aprimorar sua prática docente.

Vale ressaltar que a família desempenha um papel importante e muitas vezes determinante nas condições de vida dos sujeitos. Para a Prof^a. Carla, sua formação profissional se deve aos estímulos que recebeu por parte de seu ex-esposo, já que *“poderia ter desistido de estudar, pois nunca fui incentivada. A única pessoa que realmente me incentivou foi meu ex-marido. (...). Ele sempre me incentivou, foi a única pessoa que sempre me incentivou e **hoje eu tento passar isso para os meus alunos**, pois a gente precisa ter alguma coisa que nos empurre”*. Para Su (1992), um relevante fator no conjunto de influências biográficas dos professores é o matrimônio, principalmente entre as mulheres, pois essa circunstância aporta maior segurança, apoio (como no caso que foi comentado no início deste parágrafo) e estabilidade pessoal. Todavia, por outro lado essa circunstância aumenta a responsabilidade, pelo acréscimo de tarefas domésticas, o que lhes toma mais tempo e energia.

Além da figura dos pais, outros familiares podem ser determinantes no percurso vital e na formação das professoras. Mesmo que citados com menos frequência, também exercem um papel importante. Para a Prof^a. Beatriz, seu esposo é a pessoa com quem comenta suas experiências profissionais: *“Com meu marido sim, conto-lhe muitas coisas e ele me conta de seu trabalho e tal... Com meu irmão não falo nada, pois praticamente não nos falamos (...) ele é professor também, ele é professor do Instituto”*. Além de seu esposo, ela destaca a relação que mantém com sua prima, com a qual comparte o mesmo labor profissional: *“Tenho uma prima, que também é professora e é mais velha que eu, somos como irmãs. Nós duas falamos de tudo, e como ela é professora, também falamos do nosso trabalho”*.

Se por um lado a família pode constituir-se em um apoio importante ao desempenho profissional, conforme também confirmam os estudos de Su (1992), por outro o contexto familiar também pode configurar-se como um fator **limitante** (Pajak e Blasé, 1989) para o aperfeiçoamento e o desempenho profissional. Conforme os dois relatos destacados a seguir, percebe-se que circunstâncias como a debilidade de saúde de um familiar e a pouca idade dos filhos apresentam-se como limites da possibilidade de dedicar-se ao aperfeiçoamento profissional:

Eu estou há dois anos e tanto sem ir a cursos por problemas familiares. Não podia me mover muito, mas no próximo curso espero voltar a fazê-los (Prof^a. Beatriz).

Penso em fazer um curso de pós-graduação no próximo ano, pois muitas coisas aconteceram comigo neste meio-tempo, minha vida foi um pouco tumultuada e meus filhos ainda são muito pequenos para que eu possa estudar e deixá-los em casa (Prof^a. Carla).

Conforme se pode observar nesses exemplos, a família, além de ser um dos principais espaços de socialização para o indivíduo, também se constitui em um espaço condicionador de seu perfil profissional, seja por ações de caráter motivador, seja pelos limites que estabelece e pelos valores que veicula. Além dos membros do grupo familiar, outras pessoas de convivência, principalmente durante o período compreendido entre a infância e a adolescência, também exercem influência na formação dos sujeitos. Entre as entrevistadas, pode-se citar a influência da figura de tios, amigos pessoais ou amigos da família que foram destacados, por sua significação.

Portanto, outros grupos de referência do próprio ciclo de vida dos professores exercem influência no processo de socialização e na própria formação da identidade profissional (Nóvoa, 1992; Hüberman, 1992). Para a Prof^a. Beatriz, o convívio com uma de suas tias foi um fator de influência em sua ação profissional, pois para ela é importante *“valorizar as coisas de antes e contar que antes, com nada, as pessoas eram muito felizes e viviam muito bem...”*, conforme tem vivas em suas lembranças as histórias contadas por sua tia:

Por exemplo, para mim foi muito importante a minha tia Perfeita, que morreu com 106 anos e viveu praticamente sempre na mesma aldeia e com pouca comunicação... claro... ela nasceu no século XIX, viveu todo o século XX e morreu no século XXI... (...). Sempre conto isso aos meus alunos. Pois muitos deles nunca viram uma vaca ou um carro de boi (Prof^a. Beatriz).

Já no relato da Prof^a. Dóris, é evidente a influência negativa exercida por sua irmã em relação à docência, condicionando sua primeira escolha profissional, que, mais que uma opção, foi uma manifestação do rechaço que sentia em relação ao Magistério. A observação das condições e das exigências do trabalho desempenhado por sua irmã como professora a levou a pensar que essa era uma profissão pouco compensadora em relação à demanda de trabalho que pressupunha:

Logo que conclui o Ginásio, decidi que não queria ser professora, porque eu já tinha um exemplo de uma professora em casa (*sua irmã mais velha*), já que minha mãe nunca trabalhou fora. Eu via que ela passava todo o final de semana corrigindo trabalhos, cadernos, provas... Eu sempre dizia que não queria ser professora (Prof^a. Dóris).

Mais especificamente em relação ao objeto deste estudo, pode-se tomar como exemplo outra reflexão que faz a Prof^a. Dóris sobre o tema. No caso, ela aponta que seu interesse pela temática ambiental surgiu através do convívio com uma pessoa que teve oportunidade de conhecer durante sua adolescência:

Quando eu era adolescente, uma das minhas irmãs mais velhas namorou um rapaz cujo os pais gostavam e iam sempre acampar. Eu os acompanhei em algumas ocasiões e me lembro de um senhor que se chamava Nelton, um botânico. Ele nos mostrava as plantas, e nos dizia os nomes das folhas... Isso despertava meu interesse. (...). Talvez isso tenha alguma relação com o interesse que tenho hoje em dia de trabalhar com esses temas (*ecológicos*). Lembro que era uma atividade que me dava prazer (...) (Prof^a Dóris).

Assim, os dados obtidos reforçam as conclusões de Knowles (2004), que afirma que as primeiras experiências vitais são muito importantes para a formação da identidade dos sujeitos. No entanto, ao se referir às influências familiares, os dados alertam para a necessidade de introdução de alguns matizes interpretativos, pois as influências podem ser positivas e motivadoras ou, por outro lado, limitadoras das ações das professoras. Quanto às outras pessoas de convivência durante os períodos de infância e adolescência, pode-se concluir que estas compartilham, junto com os membros do grupo familiar, as experiências de socialização primária, influenciando na transmissão de valores e comportamentos culturais.

6.2. EXPERIÊNCIAS DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Durante o período de infância e adolescência, quando o indivíduo começa e dá continuidade a intensas experiências de autoconhecimento, conhecimento do outro e conhecimento do mundo, algumas experiências tomam relevância e marcam o seguimento da vida, tornando-se elementos presentes na memória do adulto. Desde as primeiras experiências, os indivíduos estão susceptíveis a receber estímulos positivos ou negativos sobre suas ações, isto é, manifestações de aceitação, crítica ou rechaço destas. Essas vivências permitem o estabelecimento de parâmetros de insatisfação e de (auto-)satisfação, podendo criar um padrão normativo de convívio social generalizável no futuro.

A pesquisa de Tardif *et alii* (1991) ressalta que a opção pela docência poderia estar relacionada com a própria origem familiar e que o gosto pelo ofício de ensinar, em muitos casos, é manifestado desde as experiências de infância. Nesse sentido, o caso da Prof^a. Ana é bastante ilustrativo, já que em suas experiências de infância lembra que *“quando aprendia alguma coisa, tentava ensinar aos outros colegas de forma que eles também pudessem aprender”*, numa possível manifestação vocacional latente de seu gosto pelo ato de ensinar, ou também, por uma interpretação positiva da experiência de outros profissionais.

No caso das professoras entrevistadas, talvez motivadas por sua atual relação com o contexto escolar e sua imersão profissional nesse ambiente, essas lembranças seletivas de fatos ocorridos durante a infância e a adolescência fazem referência ao vivido na escola, um segundo espaço socializador importante. Especificamente no caso da Prof^a. Beatriz, um outro elemento se soma a essa tendência em ressaltar as experiências nesse contexto, ou seja, o fato de que seus pais atuassem como professores se soma a essa disposição, conforme se pode destacar em seu depoimento:

Depois fomos viver em Lalín, pois meus pais eram professores e minha mãe estava trabalhando. Tinha que ir e vir caminhando pelos montes todos os dias, pelo menos quatro vezes... ela era professora em uma aldeia. A mim ela quase não levava porque não podia caminhar tanto e minha mãe caminhava muito rápido (Prof. Beatriz).

Já no caso da Prof^a. Carla, suas lembranças em relação ao contexto escolar refletem um contexto familiar em que os filhos não freqüentavam, por motivos que ela desconhece, as classes de Pré-Escola, protelando seu ingresso na instituição escolar e retardando a relação idade/série que normalmente cumprem os estudantes. Conforme conta, ela não freqüentou a escola até os sete anos de idade, o que lhe provocava algumas indagações e hipóteses, pois não sabia se sua mãe não a havia matriculado na escola *por falta de conhecimento ou distração*.

De acordo com os dados, é possível perceber que as experiências pessoais vividas durante a infância e a adolescência pelas professoras condicionam algumas particularidades em seu comportamento. A partir dessa afirmativa, outra hipótese interpretativa emerge do contexto, ou seja, a interrogante sobre o nível de consciência que os sujeitos têm desse processo e que relação fazem entre seu percurso de vida e a forma como atuam profissionalmente. Nesse sentido, é legítimo destacar que pelo menos em alguns aspectos de sua atuação profissional os professores são capazes de estabelecer uma analogia subjetiva entre suas experiências e a influência destas em sua ação como docentes, conforme se destaca nestes dois trechos:

Penso que todas as experiências de infância, boas ou más, influem. Quando estou com meus alunos, costumo contar fatos de minha infância ou fatos da infância de meus pais que eles me relatavam. Digo a eles que poderão contar um dia essas experiências a outras crianças pequenas (Prof^a. Beatriz).

Tem uma coisa que não sei até onde tem relevância... Tem relação com minha vida, não só no sentido profissional. Eu gosto muito quando eles (*os alunos*) estão falando ou quando estamos contando algo... contar coisas de minha infância ou da infância de minha mãe. Coisas que havia naquela época e que agora não existem mais... Ou

quando conto um conto e estão todos assim e lhes digo: Pois assim estava eu... E me recordo de como e onde estava quando minha mãe me contava coisas e eu era muito pequena. Penso que o que estão sentindo neste momento é o mesmo que vão sentir os seus filhos ou os seus amigos pequenos quando eles lhe contarem os contos (Prof^a. Beatriz).

Aproximando-se mais ao campo de estudo desta investigação, procura-se confirmar a relação entre as experiências pessoais e as experiências relacionadas com a educação ambiental no âmbito educativo-escolar. Nesse sentido, os depoimentos apontam para a necessidade de considerar outros espaços de vivências além das experiências familiares ou das experiências de infância e adolescência, pois, entre as professoras, há relatos que contemplam essas experiências de forma mais incisiva, assim como, em outros depoimentos, outros aspectos tomam relevo.

6.3. EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

As narrativas realizadas pelas professoras, conforme destacado anteriormente, fazem especial menção às experiências infantis e pré-adultas vividas no âmbito do contexto escolar. Durante o percurso acadêmico, as representações dos sujeitos sobre o cenário escolar e sobre os elementos e relações que compõem esse cenário vão se estabelecendo de forma progressiva e cada vez mais complexificada. Através de uma diversidade de experiências, que podem ser consideradas negativas ou positivas, cada uma das professoras estabelece juízos de valores, que são representativos da própria visão que adotam sobre o processo educativo-escolar. Como exemplo dessas valorações sobre a escola e suas experiências escolares, pode-se:

Então, fui a um colégio de freiras e não sei por que razão não estava contente. Queria ir a um instituto porque pensava que ali **as idéias circulavam de forma mais livre**, não sabia bem a razão naquela época, mas hoje penso que isso é certo (Prof^a. Ana).

No colégio interno deixei de ser católica com as freiras. Eu era muito católica e inclusive pensava em ser freira. Mas quando estive ali, deixei até de crer em Deus, **porque no início não percebiais, mas depois vias que elas diziam uma coisa e faziam outra completamente diferente**. Discriminavam muito as alunas... Eu tenho muitas más recordações das freiras (Prof^a. Beatriz).

O caráter repressivo da escola muitas vezes se constitui em experiências pouco agradáveis no conjunto das lembranças de infância ou adolescência. Essas vivências influem na visão que as pessoas podem adotar sobre a instituição escolar e a função docente, considerando os modelos de atuação que puderam observar em suas experiências acadêmicas⁸⁹. Um exemplo ilustrativo dessa afirmativa é a vivência comentada pela Prof^a. Beatriz, que experimentou situações bastante particulares em sua escola primária:

A escola tinha um balanço, e quando terminavas as atividades podias brincar ali, e se não fazias as atividades, ficavas presa em um banheiro. Esse banheiro era escuro e tinha apenas um buraco, além disso, cheirava muito mal. (...). O banheiro da escola estava ao lado da horta e eu sabia que os ruídos que escutava, eram do corte do porco. Os outros alunos que não sabiam disso acabavam se assustando muito (...). Depois passei para outra escola, onde a professora também era amiga de minha mãe... se não fosse amiga eu não sei o que seria, pois me “pegava” muito. Ela tinha uma vara muito grande que nos podia “pegar” desde sua mesa (Prof^a. Beatriz).

Nos depoimentos das professoras Ana, Beatriz e Dóris, as três relatam as experiências que tiveram em instituições de ensino mantidas por ordens religiosas – e esse elemento comum afetou gerações de mulheres em todos os países do ocidente católico. Os episódios destacados ocorreram em escolas distintas, localizadas em países diferentes, a Espanha e o Brasil, todavia em períodos históricos paralelos e com uma importante peculiaridade comum aos dois contextos sociais, ou seja, o fato de que os dois países estivessem sob ditadura militar. Como foi comentado no capítulo anterior, havia uma tendência nesse período de empoderamento das escolas mantidas pelas ordens religiosas, que apoiavam a manutenção de um pensamento pouco ou nada contestador ao regime imposto pelos militares⁹⁰.

Essa posição político-ideológica condicionava algumas características do sistema educacional, como, por exemplo, as atitudes repressivas que muitos professores adotavam. Ademais, é importante destacar ainda, em relação a esses padrões de escolarização, as estratégias de segregação de gênero e o processo de socialização das mulheres para assumir determinados papéis sociais, no que o magistério aparecia como prolongamento do papel materno. Nesse sentido, a figura materna estava associada à responsabilidade (quase solitária) com o cuidado dos

⁸⁹ Segundo as pesquisas de Marcelo García (1991), durante o percurso estudantil de cada indivíduo, muitos professores, por sua atuação, servem de modelos aos futuros docentes, influenciando inclusive na escolha profissional.

⁹⁰ Segundo Enguita (1998), a escola, como instituição socializadora, é um espaço político onde se dão lutas de poder e conflitos, reproduzindo diversos padrões presentes no comportamento social, e pode servir para manutenção do *status quo*.

filhos, já que aos homens cabia a responsabilidade com a manutenção financeira da família.

Nos depoimentos das professoras entrevistadas, pode-se observar que algumas pautas de comportamento adotadas pelos professores que atuavam nas escolas citadas são coincidentes. Talvez isso se justifique pela formação religiosa que esses profissionais recebiam, paralelamente à formação para a docência. O esforço dessas instituições em manter intenso controle sobre o comportamento das alunas, por meio de estratégias de coibição e castigo, conforme demonstram as informações disponibilizadas pelas entrevistadas nos trechos a seguir, é um exemplo emblemático sobre a forma de efetivar o processo educativo e a visão que essas instituições adotavam em relação à função formadora da escola.

Por exemplo, se estava uma freira e esta chamava a atenção de outra diante dos alunos, seguramente os alunos pagariam por isso. Éramos colocadas, por exemplo, a dar voltas pelo colégio durante a noite com um frio horrível. Às vezes elas diziam que estávamos falando e por isso tínhamos que dar mais uma volta na escola e íamos dormir muito tarde. (...) No Instituto havia professores que te diziam coisas... claro, vinham as “órfãs” do Colégio de Freiras... e não sabias nada, pois só escutavas que: *“Franco era uma boníssima pessoa e que Viva Franco, Viva Franco e Viva a Espanha”* (Prof^a Beatriz)

Estudei em um colégio de freiras chamado Joana d’Arc. Nesse período eu sempre fui meio revolucionária, mas para as coisas boas. Tinham algumas coisas que as freiras queriam que nós fizéssemos e que eu não concordava, por exemplo, elas queriam me tornar freira. Inclusive chamaram a minha mãe para conversar sobre isso. (...). Mas eu me lembro que discuti com uma das freiras e levei um grande castigo, pois tínhamos aulas de catecismo depois do período de aulas. (...). A irmã Teresinha chamou a minha mãe e disse que eu tinha que ser freira e minha mãe concordou com ela sem me consultar. Ouvi a conversa e não disse nada. Quando eu estava voltando para minha casa, disse a minha mãe que não queria ser freira. Ela me disse que seria uma coisa boa, mas eu insisti que não queria ser freira... Isso foi muito marcante para mim (Prof^a Dóris).

O comportamento dos diversos professores que conduziram a aprendizagem das quatro professoras durante seu período acadêmico constitui-se em uma referência – exemplo ou contra-exemplo – para estruturação da imagem que construindo desse profissional, conforme se pôde constatar nos depoimentos apresentados. Nos estudos de Cunha (1989), os dados apontam que as atitudes positivas dos ex-professores são mais marcantes que as atitudes consideradas negativas. Nesse sentido, os seguintes trechos reforçam ainda mais esta idéia, pois

fazem referência à figura de professores que foram mais marcantes no sentido positivo:

No Instituto havia professores que te diziam coisas (...). Mas lembro que quando ele (*um determinado professor*) chegava à aula, sentava-se na mesa e começava a falar, nós ficávamos todos muito encantados... por exemplo, ele nos dizia: sábado vai haver uma manifestação no “Castinheirinho” e nós pensávamos: *uau... que medo*. E ele nos explicava que havia alguns trabalhadores presos em algum lugar... e ficávamos pensativos com esses assuntos (Prof^a Beatriz).

Eu só me lembro de uma professora que foi minha regente de classe e que eu gostava muito (...). Era uma professora de Português que foi muito legal comigo (...). Sempre lembro de coisas boas, pois ela era amiga e sempre ajudava quando fosse preciso, era uma ótima professora, não só como profissional, mas também como amiga fora da aula (Prof^a Carla).

Alguns professores foram mais marcantes, tanto no aspecto positivo como no aspecto negativo. Eu me lembro da professora E. Feris, por exemplo, que é um amor de pessoa. Eu lembro dela ainda jovem, uma professora que além de ser professora, conversava muito com os alunos e todos gostavam muito dela. Em compensação, a professora de Matemática era odiada por todos. Não lembro de todo o nome dela, mas lembro que seu primeiro nome era Alda (...). Ela era muito rígida e geralmente os professores de Matemática são assim (Prof^a Dóris).

Por outro lado, além dessas percepções que as professoras recordam de seus ex-professores e que estão presentes em seu imaginário em relação ao contexto escolar, não é desprezível considerar a função dos companheiros, ou seja, dos outros alunos que compartilhavam as mesmas experiências escolares. Esse convívio, num espaço privilegiado de integração cultural, de cumplicidade e resistência em relação a alguns mecanismos escolares, oportunizou a vivência de experiências coletivas sobre questões de existência pessoal ou sobre as dinâmicas que se estabeleciam nos grupos, num processo de mútuas influências socializadoras. Alguns relatos ilustram essa afirmativa:

Bem, vivia em um apartamento com amigos e amigas, mas não estudava nada... Não estudava, mas estava muito bem e aprendi sobre outras coisas que não estavam nos livros. Logo depois fui fazer Magistério (Prof^a Beatriz).

Quando fui ao instituto tinha uma amiga que foi viver junto comigo em uma pensão. Comíamos abaixo, junto com todos, mas acima tínhamos um espaço só para nós. Éramos muito felizes e estudávamos bastante e eu aprovei (Prof^a Beatriz).

Eu sempre tive amigas, principalmente quando era adolescente. Naquela época nós tínhamos um grupo maravilhoso, pois éramos super-unidas. (...). Essas gurias me influenciaram, porque cada uma delas em sua individualidade, porque éramos muito diferentes, mas por gostarmos umas das outras, conseguíamos fazer tudo junto, convivíamos bem, mas cada uma tinha o seu jeito (Prof^a Dóris).

Quanto ao rendimento escolar, que, conforme os relatos apresentados, também poderiam estar relacionados com o convívio com os colegas, as entrevistadas comentam seus êxitos e dificuldades ao longo de seu percurso acadêmico, sem denotar uma trajetória acadêmica excepcional, tanto do ponto de vista negativo como positivo⁹¹. Vale ressaltar esse aspecto, para destacar o perfil de estudante que tinha cada uma das entrevistadas:

Me recordo perfeitamente que no Instituto, não que eu fosse uma aluna “sobresaliente” ou viesse de um meio cultural privilegiado, no entanto, se eu sabia alguma coisa, rapidamente ensinava aos demais e eles entendiam (Prof^a Ana).

Quando comecei a estudar na 5ª série, eu já tinha uns 12 anos e estava desmotivada, pois já havia perdido o interesse pelos estudos. Era o início de minha adolescência, eu “matava as aulas” e com isso me prejudiquei e acabei sendo reprovada. Fui reprovada por dois anos na 5ª série, porque eu não tinha muito interesse... (...) Às vezes, eu estava na aula, mas não queria me esforçar, pois não me interessava... não sei o que aconteceu, mas perdi o interesse. Quando rodei o segundo ano, chorei muito por ter sido reprovada, ter perdido o ano e ver que todos os meus colegas iam para a série seguinte... então, me conscientizei e disse para mim mesma que não iria rodar mais... com isso tive mais consciência e comecei a estudar, estudar... (Prof^a Carla).

Mas eu não tenho muitas lembranças ruins, são coisas de guria, de não gostar, de não querer... Não tenho lembranças muito ruins, pois sempre fui uma aluna assim... não nota 10, mas eu nunca fui de incomodar, nunca fui expulsa (Prof^a Dóris).

Claro, a educação ambiental é um tema recente, não falávamos sobre isso há um tempo atrás, por isso não podemos julgar ninguém. Quando nós estudamos no Primário ou no Ginásio, nós não ouvíamos falar nisso. Pensávamos que podíamos colocar papel de bala ou qualquer papel no chão e deixar ali, mas hoje em dia já não podemos mais fazer isso. Hoje em dia, aos poucos, vamos observando que quando uma pessoa joga alguma coisa no chão, logo aparece outra pessoa e alerta para o tempo de decomposição da lata ou do plástico, etc... existem os que fazem e os que não deixam fazer (Prof^a Dóris).

⁹¹ Os estudos de Lindblad e Pérez (1992) demonstram que os estudantes mais ajustados ao meio escolar tornam-se professores quando adultos, assumindo uma postura conservadora de cidadão de classe média e com comportamentos diferentes da classe operária, deonde muitas vezes provêm.

De acordo com os dados e algumas referências empíricas e teóricas prévias, a instituição escolar, juntamente com a família, constitui-se em um importante elemento de influência no processo de socialização dos sujeitos, além de se caracterizar como um espaço de integração cultural (Pérez Gómez, 1998), em que a cultura do alunado interage com a cultura dos professores e vice-versa. Ademais, considera-se que durante o período acadêmico os professores constroem suas representações sobre a instituição escolar e sobre os processos que essa instituição promove, constituindo uma base de concepções que influirá nos processos posteriores de formação inicial e atuação docente (Tardif, 2002). As experiências acadêmicas servem para a construção da visão pessoal que as professoras adotam sobre a realidade em que se integram e a profissão pela qual optaram e que praticam.

6.4. DECISÃO PROFISSIONAL E VALORIZAÇÃO SOCIAL

De acordo com alguns estudos, a decisão profissional está relacionada com o perfil acadêmico, social e econômico dos sujeitos (Cunha, 1989; Tardif, 1996; Nunes, 2001; Marin, 2002). As circunstâncias em que os indivíduos fazem suas escolhas profissionais constituem-se em uma mescla entre suas vontades pessoais e as condições de viabilização dessas vontades. No caso da Prof^a. Ana, a expectativa de participar de um concurso público que lhe proporcionaria estabilidade profissional foi um motivo e uma condição para que realizasse a formação inicial e pudesse ingressar na carreira que havia escolhido. Outros dois depoimentos reforçam essa relação entre o desejo pessoal e condições de sua viabilização.

Como eu te contei outro dia, eu cheguei a ser professora porque me deram um ultimato em minha casa. Disseram-me: *Ou vais para o Magistério ou ficas em casa*. Então eu escolhi fazer o Magistério... via a vida de meus pais, os dois eram professores na época. A verdade é que quando comecei a estudar o Magistério, Franco ainda não tinha morrido e tudo estava muito politizado (Prof^a. Beatriz).

Mas a vida dá várias voltas e me deparei com coisas imprevistas, como o fim de meu casamento. Meu matrimônio não deu certo e fui ser professora por necessidade, não por opção. (...). Eu nunca pensei em ser professora. Não passava por minha cabeça a idéia de ser professora. Fui ser professora muito tarde, porque eu me preparei para fazer o curso de Arquitetura. Inclusive, nem fiz Magistério (*curso de nível médio*), fiz o curso de Desenho Arquitetônico... (Prof^a. Dóris).

A atual legislação profissional, tanto no Brasil como na Espanha, exige uma formação inicial mínima para o exercício da docência. Todavia, anteriormente era possível exercer o magistério sem formação específica, conforme ocorreu nos casos das professoras Ana e Dóris. Por isso, a formação profissional pode significar, em alguns casos, o início da carreira profissional, todavia nem todos os professores percorrem esse caminho que poderia ser considerado como o mais “típico”, ou seja, atuação profissional precedida de formação inicial, conforme os casos já citados. No caso da Prof^a Ana, ela justifica sua decisão de não realizar o curso de Magistério da seguinte forma: *“Minha carreira é um pouco atípica, isto é, não é a mais habitual. (...) Aquela escola (escola de freiras) tinha o curso de Magistério, mas não quis fazer porque tinha que continuar estudando ali. Para minha mãe eu deveria ficar ali, pois era onde melhor estaria”*. Com isso, sua formação para o exercício da docência foi realizada depois, quando inclusive já contava com alguma experiência como professora, o que lhe provocou muitas reflexões e comparações entre a orientação teórica que recebia e a prática pedagógica que vinha desenvolvendo na escola, conforme relata.

Nesse momento decidi realizar a formação inicial (*quando decidi participar de um concurso público*), por “livre”, que significa não participar de forma presencial nas aulas e somente realizar exames finais. Estudei Magistério em Corunha. Ficava muito furiosa com os conteúdos que eram propostos e que eu deveria estudar para os exames, porque não concordava em comparação com meu pensamento pedagógico. Hoje não seria capaz de passar novamente por esses exames, porque penso que não os agüentaria (Prof^a Ana).

Em alguns casos, a confirmação da escolha pelo ingresso no curso de Magistério somente ocorre no próprio exercício da profissão, no embate com as questões do cotidiano escolar, como exemplificam os casos das professoras Beatriz e Dóris:

Havia práticas de ensino nas escolas e ali comecei a gostar muito do que estava fazendo. Os alunos eram muito carinhosos e como vinhas somente para as práticas, tinhas uma maior liberdade... Bem, penso que com o tempo comecei a valorizar muito mais os meus pais... não é que não os valorizasse antes, mas comecei a valorizá-los muito mais. Mas, a princípio, eu não queria ser professora (Prof^a Beatriz).

Como completei 19 anos de carreira, fiz esta reflexão ontem... Eu acho que nasci para isso, eu descobri tarde demais, mas ainda bem que descobri... eu nasci para isso (Prof^a Dóris).

Em outros casos e mesmo nos casos que foram apresentados, nota-se que a presença de familiares que exercem a profissão docente também pode se constituir em um fator de influência na decisão dos professores. Essas influências podem ser determinantes no sentido de animar os sujeitos em sua opção pelo Magistério ou justamente ao contrário, podem desencorajá-los:

Eu tinha várias pessoas em minha família que haviam estudado Magistério, porém não me via como professora (...). Ao Magistério eu fui porque tinha que ir e depois fui começando a gostar. Hoje, mesmo com muito tempo de trabalho, continuo muito satisfeita. Mas no início não era um desejo tão evidente (Prof^a. Beatriz).

Fiz o vestibular mais por fazer. Quando eu estava na fila esperando para fazer a inscrição, eu não sabia por qual carreira optar, não tinha nenhuma orientação, mas sabia que não queria nada relacionado a matemática e cálculos. Minha ex-cunhada sempre trabalhou na área da educação e minha ex-sogra sempre me aconselhou a fazer o curso de Magistério (Prof^a. Carla).

Logo que conclui o Ginásio, decidi que não queria ser professora, porque eu já tinha um exemplo de uma professora em casa (minha irmã mais velha), pois minha mãe nunca trabalhou fora. Eu via que ela passava todo o final de semana corrigindo trabalhos, cadernos, provas... Eu sempre dizia pra ela que eu não queria ser professora, além disso, como eu sou a mais nova e ela a mais velha, é quase como se ela fosse minha mãe. (...). com isso eu cresci odiando ser professora (Prof^a. Dóris).

De acordo com as motivações que as quatro professoras apresentam para justificar sua escolha profissional, pode-se afirmar que nenhuma delas se sentia vocacionada para o Magistério. Todavia, pelas circunstâncias que se apresentavam, a carreira docente foi considerada como a alternativa mais conveniente para o momento. Conforme apontam os estudos de Marin (2002) e os dados obtidos confirmam, a opção pela profissão docente pode estar relacionada com uma necessidade de profissionalização (professoras Ana e Beatriz) ou um meio de manter sua família (professoras Carla e Dóris) garantindo o alcance de funções fundamentais da vida humana adulta, ou seja, exercer um trabalho e prover as condições materiais de existência.

O fato de todas as professoras entrevistadas serem mulheres e o Magistério ter se constituído (ainda agora) em uma profissão predominantemente feminina supõe a existência de algumas razões de caráter sócio-histórico-cultural que poderiam justificar essa situação. Nem sempre os indivíduos são conscientes de que o contexto social no qual estão inseridos pode ser determinante em suas ações. Por exemplo, a distribuição dos papéis de gênero poderia ser uma forte influência para muitas

mulheres escolherem a carreira do magistério, mesmo que outros fatores, em certa medida, também sejam determinantes. O fato é que, no momento em que as quatro mulheres que participam desta investigação tomaram sua decisão profissional, a profissão docente se caracterizava – e ainda se caracteriza – por ser predominantemente feminina e feminilizada.

A escola se constitui em um importante espaço para compreensão de determinadas imagens ou representações presentes no contexto social. A visão que as professoras adotam sobre sua própria profissão é resultado das suas próprias experiências pré-profissionais e da análise de uma série de indicadores que lhes permitem formar sua opinião sobre o *status* que ocupa sua profissão no contexto social. Entre os indicadores, podem-se citar as comparações que naturalmente surgem em analogia a outras profissões; o coeficiente de retribuição salarial recebido em relação à estimativa do trabalho realizado, a carga horária cumprida e a necessidade de prover as condições materiais de existência, conforme apontam os depoimentos a seguir.

Creio que existe de tudo e isso é normal. Creio que existem pessoas que valorizam muito o trabalho dos professores, assim como há pessoas que não valorizam para nada. Algumas pessoas dizem que nós temos que educar os alunos... eu, como professora e como mãe, penso que os pais são os responsáveis pelo processo educativo (Prof^a. Beatriz).

Acho que a profissão está um pouco desvalorizada, acho que os professores já foram mais valorizados. Aqui em Rio Grande se está dando muito valor à educação, mas eu ainda acho que é um meio desvalorizado. Claro, não recebemos um salário que vá mudar a vida de alguma pessoa, mas, dentro do possível, penso que os professores ganham razoavelmente bem... justamente por essa vantagem de podermos escolher... ou trabalhamos só pela manhã ou só pela tarde, já que trabalhamos de quatro em quatro horas. Considero que isso é uma vantagem (Prof^a. Dóris).

Eu gosto muito daquilo que faço, mesmo sabendo que não sou tão valorizada como um médico ou engenheiro... então, pra mim é igual, como se eu fosse uma médica ou uma engenheira... eu tenho orgulho de ser professora. Eu acho maravilhoso, talvez porque eu tenha esperado tanto para desempenhar a função de professora que agora eu tenho orgulho de ser... mesmo que não seja tão valorizada (Prof^a. Carla).

Por outro lado, a valorização social dos professores pode ser vista desde as relações que se estabelecem entre professores e alunos, como uma representação da dinâmica social, ou seja, o comportamento dos alunos em relação aos professores pode retratar o prestígio que gozam estes profissionais na sociedade. Nesse sentido,

as opiniões expressas no contexto familiar podem ser determinantes no comportamento dos estudantes, conforme revela o depoimento da Prof^a. Beatriz:

Eu vejo que a nossa função é muito importante, mas isso não quer dizer que os alunos e as famílias te façam caso ou que consigas fazer alguma coisa (...). Parece-me que os alunos têm muitíssimas coisas e não valorizam nada. (...) Hoje em dia, vejo que os alunos se comportam com os seus pais de uma forma que fico com os cabelos em pé, e na escola acabam se comportando da mesma forma (Prof^a. Beatriz).

É preciso considerar que a própria reivindicação de respeito, dignidade e reconhecimento social do trabalho docente, abordada com tanta eloquência nos discursos efetivados pelas docentes, também pode constituir-se em um fator de influência sobre sua ação profissional. A representação que têm de sua profissão, a forma como se sentem ao exercê-la e o prestígio social que seu trabalho lhes proporciona podem significar um parâmetro de satisfação ou insatisfação pessoal e profissional. Por isso, pode-se afirmar que a valorização social da docência é um elemento (positivo) estruturante das características identitárias da ação dos professores, ou seja, representa um fator de influência no seu comportamento.

6.5. TRAÇOS DE PERSONALIDADE

Além das circunstâncias vitais das professoras, existem algumas características que são próprias de seu comportamento pessoal, ou seja, alguns traços de personalidade que são determinantes na sua ação. Do ponto de vista *sociológico*, pode-se compreender a personalidade como uma estrutura de hábitos adquiridos na vida social (Tardif, 2002); não obstante, essa abordagem poderia ser complementada por outra, de base *psicológica*, que define a personalidade como “um conjunto estruturado de processos e propriedades psíquicas relativos ao indivíduo e aos demais. Resulta do encontro e da interação contínua entre o equipamento neurofisiológico do indivíduo, geneticamente determinado, e a sua história de experiências desde a infância até o final da vida” (Fernández; Meceira, 1999: 571).

Portanto, definido o enfoque conceitual em que se fundamenta esta análise, procura-se descrever alguns traços de personalidade autodescritos pelas entrevistadas, já que, pelo tipo de metodologia e base teórica utilizadas nesta investigação, não é possível um aprofundamento de caráter psicanalítico sobre as suas características de personalidade. Considerando essas limitações, busca-se identificar os aspectos mais particulares que se manifestam na forma de ser de cada

uma das professoras, relacionando-as com suas trajetórias de vida, já que a formação da personalidade decorre de diversas circunstâncias e vivências dos sujeitos. Essas experiências nem sempre compõem um panorama claro e consciente, em que se possa estabelecer uma relação direta entre uma experiência e algum traço de personalidade adquirido, todavia se apresentam mais algumas situações, conforme denotam os depoimentos das professoras Ana e Dóris:

Eu penso que sim (*sobre a possibilidade de influência gerada por sua experiência na América Latina*), porque é só o que vejo que poderia me diferenciar dos outros professores. Os outros me dizem: *Como te ocorrem coisas?* E eu não sei. Mas penso que o fato de estudar fora e viajar por outros países é que me diferencia deles. **Eu andei pelo mundo e construí uma consciência vital diferente.** Estive em albergues pela Europa (França, Portugal, Alemanha, Itália, Inglaterra, etc.) e na América e isso me aportou reflexões e visões no meu próprio sentir vital (Prof^a Ana).

Eu sempre **busquei ambientes diferentes e o conhecimento de outras pessoas, idéias e pensamentos.** Mas não fazia isso por pesquisa ou algo assim, mas por minha vontade mesmo. Isso me levou a lugares e escolas diferentes, trabalhei na escola Cipriano Porto Alegre, depois fui para a Barra, para o Cassino e finalmente vim aqui para o Taim (Prof^a Dóris).

Os estudos de Knowles (2004) reforçam a idéia de que experiências de viagens e convivência com outras realidades sócio-culturais, conforme foi dito pela Prof^a Ana, podem influenciar na formação da identidade dos professores, pois os ajudam a aumentar sua capacidade de compreender que diferentes pessoas aprendem de forma diferente. Ademais, considerando que o ser humano é um ser social, situado em um tempo e em um espaço determinado, as relações estabelecidas com distintos contextos e pessoas contribui na formação e desenvolvimento de todas as dimensões da existência dos sujeitos, em sua visão das coisas e do mundo, na forma como orienta e limita suas opções, interferindo assim em seu próprio percurso de vida.

Gutiérrez (2000), em sua relação entre o tempo, a decisão e a liberdade, destaca que existem algumas disposições psicológicas do indivíduo, *em forma de inclinações, sentimentos, emoções ou desejos*, que podem criar uma condição favorável ou mesmo desfavorável para que o sujeito adote determinados comportamentos. Por outro lado, há uma realidade objetiva – *física, social, histórica, econômica* – que pode ser propulsora ou restritiva das respostas do mesmo ao meio social, além de estar cingida em um tempo e em um espaço determinado. No caso da Prof^a Dóris, por exemplo, seu gosto pelo teatro, cinema e poesia configura um elemento favorecedor de sua ação junto à comunidade de moradores da região do

Taim, já que sente que naquele contexto a expressão oral e o gosto por atividades artísticas são características destacáveis e que proporcionam uma aproximação entre ela e a comunidade. Ou seja, um traço de sua personalidade, manifestado por seu gosto pessoal, influi em sua ação profissional. Em outro depoimento, neste caso o da Prof^a. Beatriz, esta reconhece não gostar de alguns traços de sua personalidade que a levam a ter reações por irritação com o trabalho, o que acaba se refletindo em seu comportamento com os alunos – segundo ela, *um pouco impulsivo*.

Os resultados obtidos nas pesquisas de Lessard e Tardif (1996) e Raymond (1993) fazem alusão à história de vida dos professores, considerando o processo de socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira quanto ao estilo de ensino. Segundo essas investigações, a habilidade de ensinar, na medida em que exige conhecimento de vida, depende das características de personalidade do indivíduo e tem as origens no conjunto de suas experiências, desde as vivências no âmbito familiar, acadêmico ou social. Assim, os traços de personalidade se constituem como mais um elemento do cenário de influências sobre a *práxis* das docentes.

Em um encontro realizado entre especialistas brasileiros que tratam da temática educativo-ambiental (Vianna, 2001), identificaram-se algumas características do professor que se volta para a educação ambiental: é um professor que se interessa pela educação e busca a integração de temas e conhecimentos; está em constante estado de inquietação; tem capacidades já estimuladas; tem habilidades a buscar; caso elas não existam, devem ser despertadas; tem habilidades e potencialidades de um educador; é um professor que quer crescer; de certa forma, é um subversivo; está descontente com a escola e acaba, muitas vezes, fazendo um trabalho isolado, solitário.

A partir dos dados obtidos com as quatro professoras participantes desta pesquisa, pode-se reafirmar duas características encontradas no estudo apresentado, ou seja, que as professoras têm inquietude em relação ao seu trabalho e habilidade de buscar alternativas capazes de solucionar suas necessidades pedagógicas. No que se refere ao descontentamento com a escola e a conseqüente atitude de isolamento que adotam determinados docentes, em virtude das características das escolas onde atuam as professoras entrevistadas⁹² não foi possível fazer uma ponderação sobre esse aspecto.

⁹² Três das professoras atuam em escolas unitárias; a única que atua em uma escola com todos os níveis do ensino fundamental tem pouca convivência com os colegas, pois trabalha em um horário diferenciado.

6.6. EXPERIÊNCIA ASSOCIATIVA OU SINDICAL

Os espaços associativos e sindicais constituem-se em ambientes de aprendizagem; mais especificamente, no caso dos professores, essas aprendizagens possivelmente repercutiriam em suas práticas de ensino. No caso das professoras entrevistadas, apenas uma delas tem experiência em uma associação de pais de alunos e reconhece que essa vivência contribuiu bastante em sua atuação como docente, confirmando a hipótese postulada neste estudo e nos estudos de Cunha (1989).

Sim, em Carnota estive no Conselho Escolar e aqui estive na APA nas escolas de meus filhos em Pedrosos. Em grupos de trabalho e seminários, também. Essas experiências contribuem muitíssimo, pois neste ano estou em um seminário, há alguns anos estive em um grupo de trabalho. Este ano estou em um seminário, pois, como não podia ir a cursos... este ano sim e espero que no ano que vem também. As pessoas que participam no grupo são pessoas que conheço e convivo muito bem, também é uma oportunidade para nos encontrar (Prof^a Beatriz).

Conforme o relato anterior, esses “espaços de encontro” podem apoiar a atuação dos docentes em seu próprio espaço de trabalho, já que, para efetivar suas práticas, os docentes utilizam todos os saberes construídos ao longo de sua trajetória de vida (Tardif, 2002). No caso da Prof^a Ana, sua experiência com os grupos de estudo sobre os fundamentos freinetianos foi fundamental para a estruturação de seu perfil profissional. Do mesmo modo, a participação da Prof^a Beatriz nos seminários sobre construtivismo contribuíram para que ela se integrasse a um grupo de professores que buscavam alternativas inovadoras para sua prática de ensino. Nesse sentido, essas ações coletivas proporcionam o exercício da responsabilidade e da consciência de grupo, bem como estimulam os processos participativos que, por suas características, constituem uma importante via para a educação ambiental.

6.7. FORMAÇÃO INICIAL

A dimensão formativo-profissional é uma parte relevante no conjunto biográfico dos professores, constituindo uma mescla entre as experiências pessoais e a necessidade estabelecida de uma ação profissional. Nesta fase da análise, centrada nas experiências relacionadas ao contexto de trabalho das professoras, busca-se descrever as influências oriundas desses espaços formativos, nos quais os docentes

ou futuros docentes têm a oportunidade de contrastar suas experiências e representações com o referencial teórico oferecido pelas instituições formadoras.

O depoimento das professoras põe de manifesto algumas incongruências entre a formação inicial e sua realidade de trabalho, confirmando uma hipótese já analisada em vários estudos sobre a relação entre a teoria pedagógica e as práticas do ensino. Essa discrepância entre a imagem de escola idealizada, comumente veiculada por muitas instituições responsáveis pela formação de professores, e a realidade dos centros escolares nos quais os professores efetivam suas práticas gera um choque no momento de seu ingresso no contexto profissional. Esse conflito afeta principalmente o desempenho dos novos professores, pois estes contam com poucos recursos teóricos ou experienciais que lhes permitam enfrentar as situações que emergem do cotidiano escolar.

Segundo Martínez (1984), Cunha (1989) e Tardif (2002), pesquisas realizadas em diferentes países coincidem na existência de uma tendência de idealização do processo de ensino durante a formação inicial, o que não corresponderia ao real da prática cotidiana. No caso das professoras entrevistadas, esse desacerto foi evidenciado ao longo de suas atividades profissionais e em relação a diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem que, aliás, nunca tinham sido sequer problematizados nos cursos de formação de professores. Por isso, ao avaliar a formação inicial e sua repercussão sobre a prática pedagógica que efetivam, as professoras entrevistadas apontam como referências as experiências que foram sendo construídas ao longo de sua prática docente, além dos processos de socialização primários e secundários que vivenciaram.

Nesse sentido, diversas experiências vitais são ressaltadas como referência ao longo do discurso das professoras, tanto as que ocorreram no âmbito profissional como as que ocorreram no espaço das experiências pré-profissionais. As professoras que já ensinavam antes de ingressar no curso de formação inicial tiveram a oportunidade de comparar duas realidades, por vezes, bastante distantes, ou seja, puderam comparar a realidade escolar de onde atuavam com as referências teóricas que em determinados aspectos discrepavam do contexto profissional em que estavam imersas. Esse embate com a realidade poderia ter como consequência o não-reconhecimento ou a insatisfação das docentes em relação à sua formação inicial, conforme relatam:

Ficava muito furiosa com os conteúdos (*temas tratados no curso de Magistério*) que eram propostos e que eu deveria estudar para ser aprovada nos exames, porque não concordava em comparação com meu pensamento pedagógico (Prof^a. Ana).

Havia professores, quando fiz o curso de Magistério, que eu gostava. No entanto, era tudo muito teórico e quando fui para a escola não tinha nada a ver com a realidade (Prof^a Beatriz).

Isso eu não tinha me dado conta (*sobre a forma de apresentar-se aos alunos*), quando a professora falou na aula e nós conversamos a respeito disso é que me dei conta, que nestes 11 anos de trabalho eu ainda não havia parado para pensar... nem havia me ocorrido isso, mas a partir daquele momento eu mudei... e fui dando valor, pois concordei com a professora que este primeiro contato com os alunos é um contato muito importante. Nessas coisas o curso realmente me ajudou muito... principalmente em coisinhas pequenas, não em coisas maiores, mas nestes detalhes... Com a teoria a gente começa a ver bem como não está fazendo exatamente aquilo que deveria ser feito (Prof^a Dóris).

No caso das professoras Ana e Dóris, é evidente que a formação inicial constituiu-se em um espaço no qual elas puderam reestruturar suas crenças e práticas que já vinham sendo efetivadas desde antes do processo de formação inicial, em seu trabalho como docentes, já que a socialização profissional permite aos sujeitos (re)elaborar, refinar ou solidificar todos os conceitos básicos sobre o processo de ensinar e aprender (Su, 1990; Tardif, 2002).

Como estratégia conhecer a opinião das professoras sobre a formação inicial, questionou-se sobre a visão que têm em relação aos novos professores que chegam às escolas. As opiniões foram diversas e faziam referência à *falta de experiência dos novos professores; as inseguranças do início de carreira; as poucas mudanças que sofreram os cursos de Magistério, ou aos aportes teóricos que os novos professores possuem*. Nesse contexto, pode-se perceber a relação que as professoras estruturam a respeito de sua própria formação inicial; também se pode perceber os aspectos que elas destacam como relevantes ao exercício profissional, desde uma visão crítica sobre a ação do outro.

Eles estão sendo formados (*os novos professores*) da mesma forma como eu fui. Digo isso pelo que vejo através de alunos que vêm para fazer práticas em minhas aulas. Vejo pessoas jovens que chegam muito perdidas. Eles mesmos dizem isso. Quando eu comecei tinha mais vida, tinha mais bagagem, no entanto não vejo isso nos novos professores (Prof^a Ana).

A princípio eu era jovem, tinha uns 25 anos. Depois as pessoas que vinham eram cada vez mais novas... e sempre acrescentavam alguma coisa. Nesse meio-tempo, eu não tinha especialização em Educação Infantil. (...). Então conheci uma das pessoas que vinha fazer práticas em nossas aulas (eram duas pessoas). Uma delas me apresentou

a outra pessoa que estava aqui. Tínhamos bons trabalhos... Ela me ajudava muito e agora atua em atividades de pré-escolar na casa (Prof^a Beatriz).

Eu percebo justamente isso, que agora eles (os *novos professores*) saem, essas professoras que saem agora, elas não têm o lado prático, aquele que elas chegam à sala de aula e têm aquele jogo de cintura... e podem destrinchar a aula, isto elas ainda não têm, porque estão chegando novas, estão saindo de um curso. (...). As alunas chegam com toda a carga de saber pronta para ser colocada em prática. Elas só vão ter a prática com o passar do tempo e com certeza serão ótimas professoras (Prof^a Dóris).

Eu acredito que elas ainda não têm a prática porque vêm chegando novas, mas teoricamente elas vêm com aquela vontade de fazer coisas diferentes, de marcar uma diferença. Isso se nota principalmente nos cursos de formação continuada, onde se percebe que o interesse daquelas professoras novas é maior do que o das professoras que já estão trabalhando. As novas professoras vão sugando de todos os lados para poder construir a sua própria identidade (Prof^a Dóris).

Analisando o teor das respostas das professoras sobre sua formação inicial, podem ser identificados três tipos de posturas. Na primeira, observa-se uma ênfase aos aspectos positivos da formação, tanto no que se refere às contribuições aportadas à prática docente como aos referenciais teóricos proporcionados aos estudantes. Na segunda postura adotada, percebe-se uma desconsideração ou um não-reconhecimento das contribuições da formação inicial, pois há de afirmativas que apontam que a formação inicial foi pouco útil para o desempenho das suas funções como professora. Já na terceira postura, construída a partir de um discurso mais matizado e que considera diversos aspectos de análise, encontram-se argumentos que justificam de forma positiva a realização do curso, assim como outros aspectos que propõem uma crítica à formação recebida. Das quatro professoras entrevistadas, pode-se destacar a primeira postura no discurso da Prof^a Carla, a segunda no discurso da Prof^a Ana e a terceira no discurso das professora Beatriz e Dóris, conforme se pode demonstrar e comentar a seguir:

Era um curso de muitas leituras, tínhamos muito tempo para ler. O que me fez começar a gostar foi o fato de o curso estar muito relacionado à área de Educação, sem muitas disciplinas ligadas a área da Matemática. Naquela época eu me questionava se a prática com os alunos me satisfaria. A minha preocupação era essa, porque a teoria é uma coisa e a prática é outra. Quando eu fiz o meu estágio, eu adorei, mas foi pouco tempo, foram somente 15 dias. As práticas foram realizadas na escola Presidente Vargas e em uma turma de Educação Infantil. Além disso, fui habilitada em Didática para o Ensino Médio (Prof^a Carla).

No caso da Prof^a. Carla, por ser uma professora iniciante, ainda são poucos os embates vivenciados entre a formação inicial e o exercício da docência, portanto as críticas poderiam ainda não ter aflorado, por serem ainda escassas as demandas de conflito até agora encontradas. Além disso, como esta professora não tinha nenhum contato com o campo do Magistério antes de ingressar no curso de formação inicial, todos os conteúdos aprendidos ao longo do mesmo, por mais básicos que fossem, eram úteis para a sua prática, pois ela desconhecia completamente a temática. Além disso, vale destacar que os estudos de Nunes (2001) demonstram que a literatura científica representa um baixo nível de impacto sobre a socialização dos estudantes na profissão docente, o que aparentemente não se confirma nesse caso, já que esse é o ponto de destaque na avaliação que essa professora faz do curso, possibilitando entender que as suas leituras durante a formação inicial influíram na estruturação de sua práxis. Desde uma outra perspectiva, a Prof^a Ana relata:

Não me serviu de nada, não aprendi nada (*em relação à formação inicial*). Quando fui fazer a prática de Magistério, não me ajudou de nada, e quando me deram uma escola efetiva fiz como pensava que poderia ser, de acordo com minha prática anterior. Eu fiz o curso de livre vontade e se não fosse assim, eu não agüentaria, porque descordava daquilo que era ensinado, pois pensava que ali se deveria aprender outras coisas pois já tinha comprovado em minhas experiências anteriores (Prof^a. Ana).

No caso da Prof^a. Ana, dois elementos podem aportar indícios sobre sua insatisfação no que se refere à formação inicial: o primeiro seria o fato de já exercer a profissão antes de ingressar no curso, tendo enfrentado várias situações de tensão e buscado soluções desde suas iniciativas pessoais, construindo seus próprios balizamentos profissionais; e o segundo, o fato de não ter freqüentado as aulas do curso de Magistério, somente ter tido acesso ao material que deveria estudar para realizar os exames. Durante as aulas existem espaços interessantes de debate e construção coletiva dos conhecimentos, além de se estabelecerem vínculos entre os colegas ou com os professores, mas, nas circunstâncias em que a Prof^a. Ana realizou sua formação, esse convívio enriquecedor foi desprezado, o que pode ter contribuído para negativizar a imagem que adquiriu em relação à sua formação inicial.

O curso que fiz aqui, como te disse antes, não me ajudou muito, pois os professores me diziam: faz um trabalho, por exemplo, em galego. Em galego era fazer o que estamos fazendo aqui, pois falar e depois transcrever e apontar que traços havia, que construções, *geadas* e tal... tenho tudo guardado ainda, o que fiz com a ajuda de uma amiga que fez filologia galega, e o trabalho ficou estupendo. Isso não me valeu para aprender a lidar com os alunos, só valeu para aprender o galego (Prof^a. Beatriz).

Em Plástica sim, me valeu muito, porque tinha muitas técnicas que eu não tinha usado nunca, estava experimentando... Além disso, eu era muito jovem e tinha um filho pequeno... se fosse hoje eu não sei se conseguiria... Naquela época eu fiz uma pasta enorme, com muitos trabalhos, alguns até sobre reciclagem e neste sentido me valeu (Prof^a. Beatriz).

Depois do curso eu me senti mais segura. Antes eu perguntava tudo... (...). Mas, depois que eu fiz o curso de Magistério, (...), me senti mais segura. O conhecimento da teoria completou a minha prática. Com isso juntou tudo, pois a prática eu já tinha... como se diz, eu vinha fazendo tudo a "martelo" durante 11 anos, pedindo a opinião dos colegas, da supervisora, outros ajudando, conversando com esta minha irmã que é professora (Prof^a. Dóris).

Não. Quando nós estávamos fazendo o curso de Magistério, fomos deixadas bem à vontade... quem queria trabalhar com construtivismo poderia... ou quem quisesse continuar na mesma linha, elas nos deixaram bem livres. Como eu não tinha... como as aulas eram intensivas... os professores não se detiveram muito no construtivismo, então, eu nem tenho muitos detalhes sobre isso, não sei muito bem e continuei no tradicional (Prof^a. Dóris).

Nos casos das professoras Beatriz e Dóris, percebe-se uma tendência em construir um discurso que considere vários pontos de análise, resultando numa abordagem mais híbrida em relação aos aportes do curso de Magistério. Nessa tessitura, cabe destacar que nesses dois casos, a Prof^a. Beatriz não possuía nenhuma prática profissional anterior à realização de sua formação inicial e que a Prof^a. Dóris contava onze anos de experiência docente. Portanto, como parâmetro comparativo sobre a postura crítica que os professores estabelecem em relação à formação inicial, pode-se afirmar que as experiências docentes anteriores à formação inicial influem na percepção das professoras, mas não determinam a postura que adotam após concluir a formação.

A avaliação da postura adotada pelas quatro professoras foi uma forma de compreender a sua postura em relação a sua formação inicial e a ponderação que fazem do impacto dessa formação em sua *práxis* pedagógica. Mais especificamente, no que se refere ao objeto de estudo desta investigação, procurou-se identificar as contribuições dos cursos de formação em relação à temática ambiental. Nesse sentido, de forma evidente, de acordo com a idade e o período em que ocorreu a formação de pelo menos três das entrevistadas e pelo recente histórico da educação ambiental, o tema não foi tratado na formação inicial das mesmas. No entanto, vale

destacar que a Prof^a Carla, que realizou sua formação na década de 90⁹³, na única universidade brasileira que oferece cursos de pós-graduação específicos nessa área, também afirma não haver recebido nenhuma orientação sobre educação ambiental, conforme se pode observar nos relatos destacados a seguir:

Entrevistadora: *A educação ambiental ou algum tema transversal foi tratado no curso de Pedagogia?* Resposta: Não, eu não me lembro de nada em relação a isso (Prof^a Carla).

Entrevistadora: *Consideras que tua formação inicial não contribuiu para tua ação em relação à educação ambiental?* Resposta: Não, penso que não me contribuiu nada (Prof^a Carla).

Eu estudei Ciências Naturais já no Bacharelato, mas como eu escolhi uma parte do curso de Magistério, já não voltei a estudar Ciências. Mas, dá-me muita raiva, porque desconheço uma grande quantidade de coisas. Vou aprendendo com eles, porque não tenho nenhum inconveniente em dizer que não tenho nenhuma idéia sobre o tema, mas vamos buscar... eu estou muito envolvida nisso por minha própria iniciativa (Prof^a Ana).

O Magistério?..., eles nem sabiam o que era isso (*educação ambiental*)... ali nada, nada de nada... Eu terminei o curso em 79 e estou te falando de 91. Quando fiz o Magistério e estava grávida do meu filho mais velho, em 1987, tampouco se sabia nada disso. E se sabiam não nos contavam (Prof^a Beatriz).

Não... *que va...* nem as pessoas mais progressistas falavam sobre isso. Naquela época estava Franco e isso já era tudo. Ou talvez alguém falou e eu não me dei conta, mas não tenho nenhuma recordação sobre isso. Alguns diziam, mais ou menos, o que tinhas que fazer quando estivesses fora da escola com os alunos, mas nunca se falava em educação ambiental. Que eu recorde, não, mas já faz tanto tempo que pode me falhar a memória (Prof^a Beatriz).

Entrevistadora: *No teu curso de formação foi tratada a temática da educação ambiental?* Resposta: Não, nada, mas era um tema que poderia ser contemplado (Prof^a Dóris).

Assim, considerando que a formação inicial é um dos elementos do conjunto de instâncias formativas do sujeito, que se distingue por suas características de

⁹³ Os estudos de Benayas del Álamo (1997 e 2003) e Reigota (2002) destacam que na década de 90 se intensificaram as pesquisas sobre o campo educativo-ambiental, em grande medida, estimuladas pelos diversos cursos que surgiram sobre esse assunto, tanto no Brasil como na Espanha.

formalização, especificidade temática e sistematização de conhecimentos, e de acordo com os depoimentos das professoras, admite-se que esse momento formativo exerce importante influência sobre a *práxis* das docentes entrevistadas. Todavia, vale insistir que a formação inicial não representa o início ou o fim do processo de socialização profissional, já que nesse processo também se incluem outras diversas experiências vitais dos sujeitos (Tardif; Lessard, 1999; Butt *et alii*, 1993).

Os programas de formação de professores podem fundamentar-se em distintas tendências teóricas ou orientações conceituais que convergem na realidade das instituições formadoras, configurando uma estrutura de características heterogêneas. Nessa diversidade, os depoimentos obtidos não denotam a presença da temática ambiental nos cursos de formação inicial, pelo menos no caso dos cursos freqüentados pelas professoras entrevistadas. Essa constatação leva a supor que o processo de sensibilização ambiental ocorre independentemente da formação inicial, reforçando a relevância de uma análise que considere um leque mais amplo de experiências vitais, contudo sem desconsiderar a importância dessa instância formativa, concordando com Guerra (2001), sobre a necessidade de promover, de forma mais sistemática e intensiva, a inserção da educação ambiental nos currículos de formação de professores.

6.8. FORMAÇÃO CONTINUADA

Os processos formais de aprimoramento do trabalho docente, ou seja, as experiências formativas realizadas paralelamente à atuação profissional dos professores, também podem ser chamadas de *formação permanente*, *ações de formação*, *aperfeiçoamento*, *formação em serviço*, entre outras denominações, de acordo com as ideologias, concepções e pressupostos a que se vinculam (Nunes, 2001) e também de acordo com a abordagem que adotam (Esteves, 1995b; Nascimento, 1997; Santos, 1998; Alarcão, 1998; Fernandez Tilve, 2000; Lima Nunes, 2004).

A formação continuada é uma instância em que os professores têm a oportunidade de aprimorar e realizar uma reflexão sobre sua prática profissional, num espaço coletivo, no qual podem se constituir como elementos de uma rede de comunicação (Esteves, 1995b). Dessa forma, pode-se afirmar, de acordo com alguns trechos destacados do discurso das professoras, que os cursos de formação continuada são espaços de troca de experiências entre os docentes que objetivam promover a atualização e o aperfeiçoamento em relação a questões teórico-práticas

pertinentes ao trabalho pedagógico. O discurso das professoras oferece um especial destaque a esses aspectos:

Os professores que vêm dar cursos são professores iguais a mim. Se eu quiser dar um curso, basta ir até ali e já está... claro, se consideram que aquilo que fiz tem alguma importância... então posso ir até ali e ministrar um curso. Em vez de ir a um curso, também se pode ir numa determinada tarde mostrar o trabalho e explicar as atividades que se faz (Prof^a. Beatriz).

(...) assim como eu dei essa sugestão que eu vinha trabalhando com a poesia, uma outra colega mostrou o que vinha fazendo com a garrafa de plástico, que eu não sabia como poderia ser feito. É claro, nas reuniões existem sugestões para utilização desse material, tem oficinas (...). Dei-me conta de que eu também poderia criar dali. É assim, cada um leva sugestões sobre aquilo que criou e assim vamos aprendendo. Desde o momento em que começamos a conversar com outras pessoas já estamos aprendendo, ainda mais ali que somos um grupo bem grande de pessoas (Prof^a. Dóris).

Os relatos das entrevistadas ressaltam algumas características da formação continuada que já haviam sido apontadas nos estudos de Lozano (1996) sobre os traços desse processo formativo, ou seja: *aporta informação nova sobre o campo de trabalho; favorece uma revisão da prática docente; conjuga aspectos teóricos e práticos; tem em conta a avaliação da própria atividade*. No entanto, essas características estão condicionadas aos interesses e à predisposição dos professores em participar desses espaços de formação, já que se trata de uma opção feita de forma espontânea e de acordo com as possibilidades e expectativas que possui cada professor. Essa decisão está condicionada pelo interesse, a forma como o professor define as temáticas que mais o preocupam ou o tempo de que podem dispor para participar desses cursos, de acordo com suas circunstâncias pessoais e profissionais:

Agora vou muito aos cursos de informática. Tenho feito outros cursos sobre criatividade, etc. Também tenho dado alguns cursos quando me chamam, mas não é alguma coisa muito regular, pois estou em uma situação um pouco difícil (Prof^a. Ana).

Tenho ido a alguns cursos que são bons. Um outro que fui, não me agradou muito porque era sobre as Ciências, sobre experimentos e coisas assim. Eles vieram de longe e passaram quase uma hora com atividades de, por exemplo, flutuação... os objetos ou materiais que flutuam ou não. Como é o caso de um clip... (fazem várias questões sobre este material), mas... bem, eu já tinha visto isso em outro lugar ou já tinha feito... não me contribuiu com nada especialmente. Mas sempre aproveitas alguma coisa (Prof^a. Beatriz).

Eu estou sempre atenta aos eventos que são realizados sobre educação ambiental, quando sei de algum que vai se realizar eu já me encaminho para fazer. Fico ouvindo para renovar a linguagem, para não dizer sempre a mesma coisa, eu não quero ter um discurso repetitivo e monótono. Procuro sempre buscar formas diferentes de levar essas idéias. Quero conscientizar as crianças de uma forma diferente e sempre me questiono e tento novas formas de trabalhar o mesmo tema, por isso acho importante ter acesso a palestras, cursos e encontros. Penso que com o conhecimento se pode partir para novas práticas (Prof^a. Dóris).

Em alguns casos, o próprio professor tem a oportunidade de solicitar os cursos que mais lhes interessam. Isso oportuniza uma dinâmica mais interativa e democrática entre os docentes e as instituições responsáveis em oferecer as atividades de formação continuada. Ademais, esses processos permitem assentar as propostas de formação continuada sobre as referências que emergem da realidade e do cotidiano escolar. No caso da Prof^a. Beatriz, essa oportunidade de ter acesso a determinadas referências teóricas foi decisiva em seu processo de aprimoramento pedagógico, já que foi em uma dessas ocasiões que ela teve acesso aos pressupostos teóricos do *construtivismo*, uma das principais fontes teóricas a que recorre para estruturar suas ações.

No caso das professoras brasileiras, sua situação apresenta uma particularidade, já que elas não têm a oportunidade de propor os temas a serem tratados na formação continuada, ficando esse processo condicionado à orientação e à autorização da instituição mantenedora e das equipes diretivas das escolas. Nesses casos, a participação nos cursos de aperfeiçoamento está condicionada à oferta e às diretrizes hierárquicas a que estão sujeitas. Essa situação é tomada com naturalidade pelas docentes, talvez devido à tradição que se mantém em relação à centralização do sistema de ensino, bastante comum no município em que atuam.

Nunca me convidaram para participar de nenhum curso. Parece-me que este ano as supervisoras escolares estão participando das reuniões (...). A supervisora participou do curso como representante da escola... Todas as supervisoras de escolas foram no lugar das professoras (Prof^a. Carla).

Eu não sei exatamente quais são os projetos de educação ambiental oferecidos, pois nunca me foi oferecido nenhum, nunca foram me convidar, somente foram na escola no dia em que a escola estava de aniversário. Nesse dia eles levaram essa palestra e eu tive uma conscientização muito maior, eu acho que se tivesse outras palestras, mais eu me conscientizaria, mais me interessaria... quer dizer, mais conscientização eu teria (Prof^a. Carla).

Nesse sentido, eu não acho que a SMEC⁹⁴ não funcione, muito pelo contrário, eu acho até que funciona. E na SMEC tem a Berenece, por exemplo, que trabalha com meio ambiente, e ela chama todo mundo. É ela quem faz esse envolvimento de uma escola com outra... (Prof^a. Dóris).

Por outro lado, o comportamento das professoras sugere que continuar aprimorando sua prática profissional, mais do que uma exigência institucional, representa uma aspiração pessoal, que cada uma segue tendo como parâmetro suas próprias necessidades profissionais e seus interesses. Em certo sentido, essa tendência de formação e auto-formação está condicionada às experiências profissionais e pré-profissionais que essas professoras tiveram, bem como aos fatos e sucessos de sua realidade presente ou a responsabilidade que elas assumem sobre a qualidade de seu desempenho profissional.

Eu penso em buscar sozinha, com os livros, estudando, fazendo um curso de pós-graduação ou fazer outra faculdade (...) essa é minha busca. Procurar conhecimentos para passar para eles (alunos) (...) minha busca é essa, aprender mais para ajudar as próprias crianças, levar coisas melhores para eles. Não só coisas teóricas, mas coisas práticas mesmo (Prof^a. Carla).

Eu pretendo continuar crescendo (...) fazendo cursos (...) me atualizando... enfim, eu queria estudar mais. Eu gostaria de ter mais tempo para estudar, pois eu tenho uma ansiedade de busca e de aprender. Eu pretendo seguir e ter mais conhecimento para poder trabalhar melhor com meus alunos (Prof^a. Carla).

Sim, durante o ano foram oferecidas muitas coisas, inclusive com a Pré-Escola foram oferecidos três dias de atividades. Nos primeiros dias foram oferecidas palestras e no último foram realizadas oficinas mesmo, de chegar e poder criar ali. Foi muito bacana o curso. (...) Claro, eu não ganhei o certificado inteiro, mas para mim não interessa o certificado, para mim o que interessa é eu estar ali olhando e participando (Prof^a. Dóris).

As críticas aos cursos de aperfeiçoamento oferecidos são tanto positivas como negativas. Entre as observações negativas, está o período do ano em que os cursos são oferecidos e as dinâmicas metodológicas propostas. Entre as críticas positivas, a qualificação dos profissionais que ministram os cursos e a pertinência dos assuntos tratados, conforme se pode depreender nos seguintes trechos:

Por exemplo, os cursinhos... Se eu fosse a alguns, me mataria. Mas francamente, não vejo sentido em fazer um cursinho em pleno mês de novembro... Nem te digo de

⁹⁴ Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

setembro, quando está começando a escola, que também existem... Em outubro, por exemplo, que saio da aula, depois de ter trabalhado cinco horas eu saio muito cansada... (Prof^a. Beatriz).

Às vezes, vais a um cursinho de duas ou três semanas seguidas de três ou quatro horas, se é que podes ir a um cursinho... é preciso controlar, porque há que jantar e preparar coisas e... e isso tudo. Em vez de fazer durante o curso, eu faria quando acaba o curso em toda a primeira semana de julho, por exemplo, faria toda a semana de cursinho, manhã e tarde. Imagino que isso pode ser muito complicado, não sei... mas creio que o resultado seria melhor, não sei, porque também acabas esgotada das atividades durante o ano, mas durante o curso... também não sei se os cursos deveriam ser obrigatórios ou não (Prof^a. Beatriz).

Eu lembro que no meu tempo de escola a professora tinha que dar os conteúdos... era daquele jeito... escrever no quadro e copiar, depois ela fazia a prova e acabou... não tinha nada mais a fazer, era aquilo. Hoje em dia é diferente, nós temos os curso de atualização, que são cursos maravilhosos, um melhor do que o outro, com profissionais, que cada um em sua área, são super bem preparados para isso. Dos cursos que eu fiz, não me arrependo de nenhum deles, aproveitei ao máximo, porque eram pessoas muito legais, profissionais maravilhosos, pessoas competentes, que estavam dando o curso porque sabiam mesmo o que estavam fazendo (Prof^a. Dóris).

Além dos cursos oferecidos pelas instituições mantenedoras ou por outras instituições que oferecem cursos de formação continuada aos professores, por iniciativa própria e de acordo com o interesse de outros docentes, os mesmos podem promover espaços de trocas de experiências com outros colegas de profissão. Por exemplo, no caso da Prof^a. Ana, com o apoio de outras instituições, ela propôs um processo de socialização de suas experiências em relação à educação ambiental, criando um espaço formativo entre seus pares, conforme relata: *“Neste ano fiz um cursinho sobre educação ambiental para os mestres da zona que queriam ir. O curso foi realizado na escola em que eu atuava e foi promovido pela SGHN⁹⁵. Assistiram ao curso cerca de 20 ou 30 professores”*.

Esse tipo de ação formativa reivindicada pelos professores como uma oportunidade de troca de experiências é relevante no contexto da educação ambiental pelas próprias características da temática, já que esta é um tema recente, amplo, diverso e de difícil delimitação (Caride Gómez, 1991a; Sauvé, 1997; García Díaz, 2004; Benayas del Álamo, 2003; Carvalho, 2004), que exige espaços de reflexões coletivas, capazes de legitimar e respaldar iniciativas individuais, reforçando o sentido da ação integrada e com vistas à ampliação de seus resultados, cooperando para a

⁹⁵ Sociedade Galega de História Natural.

construção de uma *racionalidade ambiental* (Leff, 1998, 2004).

6.9. EXPERIÊNCIAS DOCENTES

A ação docente, também poderia ser considerada como uma forma e um espaço de formação profissional, já que as experiências de ensino constituem-se em um processo de aprendizagem sobre o ofício de ensinar. Em alguns casos, a docência precede o próprio processo de formação profissional, o que reforça a idéia de que a prática do ofício é uma importante instância de formação. No caso da Prof^a. Ana, mesmo ainda sem formação profissional, sua experiência como professora lhe possibilitou conhecer a dinâmica do ensino e familiarizar-se com as hierarquias e estruturas formais da instituição escolar. Nesse período, sem um processo formal de profissionalização, ela deu início à constituição de suas primeiras representações sobre o ato de ensinar e sobre a dialética do processo ensino-aprendizagem, bem como, fundamentada em todas as suas vivências anteriores, pôde realizar um diagnóstico da realidade em que exerceria suas funções, conforme relata.

Voltei para a Espanha e fui trabalhar em uma cooperativa educativa em Madri, no bairro do “Poço do Tio Raimundo”, na época habitado por uma população muito marginalizada e com alunos que estavam muito revoltados. Esses alunos haviam sido expulsos de várias escolas. A professora de Francês não resistiu aos alunos e se foi. Como eu havia recém retornado da França, fui convidada para assumir o seu lugar. Além disso, dava aulas de Plásticas. Sem ser mestre assumi como professora nesse colégio que era mantido por pais e professores e subvencionado pelo governo (Prof^a. Ana).

No que se refere às experiências docentes, além dos aspectos didáticos relacionados com a prática pedagógica, as professoras ressaltam as características dos grupos de alunos de forma incisiva. Isso permite compreender como esse aspecto é relevante para sua atuação profissional e para definição de estratégias a serem utilizadas na efetivação do processo ensino-aprendizagem, bem como na elaboração de parâmetros balizadores das relações afetivas com o grupo de estudantes. Essa constatação decorre da análise dos seguintes fragmentos:

Num primeiro momento os alunos planejavam um conflito, talvez pensassem que em uma semana eu também me esgotaria como a professora anterior. Eu tive que medir forças com eles, pois pensavam que eu desistiria logo. (...) durante o ano eu percebia que eles necessitavam de uma ação diferenciada, que os integrasse e os ajudasse a estruturar-se (Prof^a. Ana).

Eram alunos revoltados e difíceis, não tanto como os de Madri, que não gostavam de estudar. O que fiz foi unir as duas disciplinas em um projeto. Eu levava certas coisas, porque tinha que ensinar Mecânica e Calorimetria. Levei um fogareiro de camping e outros materiais para a escola, todo o dia levava coisas diferentes (Prof^a. Ana).

Adoro todos os alunos da mesma forma. Às vezes dou colo a eles, no entanto me questiono se estou sendo ética. Às vezes estou brigando com eles, mas quando olho em seus rostos, não agüento e começo a rir (Prof^a. Carla).

Outra coisa que percebi, foi a diferença do comportamento das crianças de zona rural para zona urbana, pois é totalmente diferente. Isso é incrível, a primeira coisa que percebo é o respeito que eles demonstram com a professora. (...). Essa atitude não é comum entre as crianças que vivem no centro da cidade, pois às vezes eles parecem não ter limites (Prof^a. Dóris).

Como denotam os depoimentos, as situações de revolta, indisciplina, carência afetiva e comportamentos diferenciados que caracterizam cada grupo de alunos de forma distinta criam uma necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas das docentes, levando-as a criar e recriar a partir do contexto em que atuam. As experiências docentes constantemente sofrem processos avaliativos por parte dos próprios professores, ou seja, estes têm parâmetros valorativos pessoais que os permitem estruturar e reestruturar suas práticas, de acordo com seus objetivos e com o contexto em que se inserem. Esse processo retroalimentativo constante permite às professoras um aperfeiçoamento de sua ação, com base em mecanismos praxeológicos. Vejam-se alguns desses processos avaliativos:

Pergunto-me se isso é importante para os alunos e para seu futuro, se considero importante, então eu faço. Estou fazendo coisas equivocadas? Claro que sim, mas estou no caminho. Vejo que muitos alunos saem da escola com o conhecimento de muitos temas importantes e que depois ninguém aproveita nem valoriza (Prof^a. Ana).

Eu me questiono sobre a maneira como trato os meus alunos. Penso se é ético tratá-los assim. Muitas vezes eu os trato como se fosse mãe deles e me pergunto se é assim que eu deveria agir e tento me controlar. (...) Como uma mãe, porque eu corrijo ao mesmo tempo em que dou carinho. Não sei se é porque eu gosto de estar ali, mas trato-os com muito carinho. Vejo que outros professores não criam esse tipo de elo (Prof^a. Carla).

Minhas dificuldades não são materiais, pois sempre recebo o material necessário da direção da escola. Minhas dificuldades estão relacionadas à forma de abordar e desenvolver determinados assuntos. Estou sempre avaliando as atividades que proponho e tentando melhorá-las (Prof^a. Carla).

Outro aspecto que os professores abordam sobre suas experiências profissionais é a falta de continuidade em relação às aprendizagens efetivadas pelos alunos. Essa constatação lhes provoca um sentimento de frustração, já que consideram que seu esforço em desenvolver um bom trabalho não é reconhecido. Como já se vinha apontando, a docência supõe uma dinâmica retroalimentativa, portanto esse sentimento de desaproveitamento de seu esforço pode gerar um processo de desmotivação ou de estímulo negativo sobre o trabalho. Nesse sentido, o relato da Prof^a. Ana é bastante ilustrativo:

No ano de 93 os alunos trabalharam com literatura medieval e depois isso não teve continuidade, foi uma lástima, pois se poderia ter aproveitado muitíssimo. Os alunos estavam preparados para entrar na literatura pela “porta grande”, pois comigo os alunos se entusiasmavam. Eles fizeram o caminho de Santiago e mostraram seus trabalhos às pessoas que encontraram por ali. As pessoas se entusiasmavam e queriam saber como eu conseguia. Diziam que normalmente os alunos não se interessam por esse tipo de texto. Diziam que alunos com 16 anos não conseguem se interessar. O tema era difícil, porque as poesias eram em galego medieval e as pessoas se perguntavam como eu conseguia motivar os alunos com aquilo. Eu manejei um livro muito grande. Os alunos conheciam coisas que às vezes até mesmo os professores de literatura desconhecem. Sabiam inclusive explicar as características da poesia. Conheciam o tema a fundo (Prof^a. Ana).

Em relação à educação ambiental, essa falta de seqüência ou continuidade das ações realizadas pelos professores toma contornos ainda mais agudos, já que se trata de um processo que não se esgota em uma única atividade ou em um único ano letivo, exigindo um compromisso institucional e social mais amplo. Sobre isso, a Prof^a. Ana comenta sua frustração em relação à experiência que teve ao trabalhar com a temática da alimentação e do consumismo: *“...alguma sensibilidade sempre permanece, além disso, penso que tinha que haver uma continuidade, pois os alunos que durante toda a sua vida, toda a sua juventude, estiveram envolvidos em um ambiente que os preparasse e os levasse em direção a isto”*. Seu depoimento denota que, ao mesmo tempo em que reconhece a permanência do processo de sensibilização realizado, também percebe a necessidade de um reforço contínuo nas ações educativas-ambientais, para que se logrem melhores resultados.

Depois da fase considerada como inicial na carreira, os professores começam um processo de aprofundamento de suas práticas, de comprometimento profissional e ampliação de seus conhecimentos, uma etapa que Huberman (1992), denomina fase de estabilização. No caso das quatro professoras entrevistadas, uma delas encontra-se na fase de ingresso na carreira, ou seja, no primeiro ano de exercício profissional, enquanto as outras três estão entre as fases de estabilização, ou mesmo na fase de serenidade ou ruptura, de acordo com o autor citado. Na fase

de serenidade, os professores demonstram perda de energia, prudência e nostalgia do passado, enquanto na fase de ruptura os sentimentos se dividem entre a tranquilidade pela satisfação com seu percurso profissional ou mágoas pelas circunstâncias vivenciadas.

Assim, neste estudo se pode observar que as professoras apresentam características relacionadas com diferentes momentos ou fases profissionais. A Prof^a Carla encontra-se na fase inicial da carreira, apresentando características muito particulares dessa etapa. As professoras Beatriz e Dóris, com mais de 15 anos de atuação profissional, demonstram características da fase de estabilização e em seus depoimentos denotam um aprofundamento reflexivo importante de sua ação profissional. Em relação à Prof^a Ana, pode-se destacar as mágoas que sente em relação a determinados aspectos de sua vida profissional, gerados por circunstâncias políticas ou de convivência com outros profissionais que atuam na área da educação. Esse processo retrospectivo e nostálgico de seu discurso aponta para as características da fase de ruptura, tipificada pelos estudos de Huberman (1992).

A evolução profissional dos professores pressupõe mudanças em sua ação, à medida que vão adquirindo maior domínio sobre seu ofício, ampliando suas aprendizagens e criando seu próprio estilo de ensino (Tardif, 2002). Dessa forma, a menos que os professores pudessem desconsiderar por completo as possibilidades de reflexão sobre a prática ou a formação continuada, outros saberes vão sendo assimilados no cotidiano escolar, a partir das estruturas teóricas e práticas construídas ao longo das aprendizagens vitais dos sujeitos, de acordo com as experiências descritas.

Neste meio-tempo comecei a participar de RIDEF (Encontros da Escola Moderna de Freinet em distintos países da Europa), fui à Polônia, a Portugal, à França, em congressos. Na Andaluzia visitei escolas do movimento Freinet, ou seja, comecei a me mover muito no campo educativo (Prof^a Ana).

Eu estava em contato, fazia alguns anos, com a pedagogia de Freinet e ali decidi que se os alunos aceitavam e a escola também, eu iria fazer uma cooperativa escolar, assim os rapazes iriam exercer algumas determinadas atividades que eles organizariam e se responsabilizariam, sentindo-se úteis. Pois, certamente, teriam mais compromissos a exercer (Prof^a Ana).

Tive contato com o construtivismo através de uma amiga que estava em Barcelona e que trabalhava com Educação Especial. Naquela época, ela ainda não estava em Barcelona, estava em Vigo. Um dia estávamos ali em Lalín e ela me disse: *estamos*

fazendo uma coisa na escola que não tínhamos feito nunca e estamos "alucinadas" (...). Demorou um tempo, mas fizemos um curso sobre o construtivismo (Prof^a. Beatriz).

Eu fiz muitas leituras durante o curso de Pedagogia, mas não seria capaz de citar alguma linha teórica em especial... Aprendi que a criança aprende brincando, que é importante considerar o dia-a-dia da criança. Muitas vezes fico um bom tempo na rodinha para que os alunos relatem as coisas que fizeram. É muito mais fácil eu escutar os alunos do que fazer uma folha mimeografada e dar para os alunos fazerem. Na rodinha os alunos estão trocando idéias entre eles. Acho que isso eu aprendi no curso de Pedagogia (Prof^a. Carla).

Essas referências teórico-práticas, explícitas ou implícitas, que estão presentes desde as primeiras experiências docentes ao longo do percurso profissional dos professores, são determinantes em sua práxis, conforme destacam as professoras nos relatos apresentados. Nos casos das professoras Ana e Beatriz, respectivamente, a influência dos fundamentos da Pedagogia de Freinet e do Construtivismo compõem os principais pontos de influência em sua ação pedagógica. No entanto, neste momento em que se analisa a dinâmica da prática docente como espaço estruturante de novas ações, entendem-se as alusões teórico-práticas dessas professoras como um referente interpretativo para auto-análise de seu trabalho.

Nos depoimentos anteriores, o aspecto teórico apresenta-se relevado em analogia às experiências práticas das docentes, porém é imperativo ressaltar que as experiências profissionais que essas professoras tiveram antes de começar sua atuação no âmbito da Educação Infantil também são elementos que compõem seu quadro de subsídios para estruturação de novas práticas, conforme descrevem em seus depoimentos.

Como eu dava as disciplinas de Plásticas, Francês e Pré-Tecnologia, poderíamos fazer algumas coisas que venderiam e depois disso poderíamos ir à França e visitar nossos correspondentes. E, efetivamente, assim fizemos com o curso dos maiores, fizemos a experiência e foi precioso. Fomos à França e inclusive fomos a Paris, onde tinha uns amigos para poder acantonar. Levamos sacos de dormir e dormimos em um camping no sul da França, e na casa onde ficamos, dormimos todos pelo chão. Eram 16 alunos. Acompanhavam-me outra professora e uma mãe. Sempre pensei que os pais deveriam estar presentes (Prof^a. Ana).

Depois fui para Carnota, estive em Carnota um montão de anos, menos um ano que tive que ir a Camariñas. Ali, em vez de trabalhar com Educação Infantil, eu iria trabalhar com quarto ano. Eram jovens muito... era tudo muito, muito forte... porque os jovens de quarto não tinham nenhuma comparação com os de Educação Infantil. Havia jovens que iam ao mar para pescar com seus pais e logo voltavam à escola

mortos de frio, sem meias... Era uma miséria muito grande. Muitas alunas se casavam muito cedo. Havia jovens na aula que tinham os pais mais novos que eu e eles já tinham 8 ou 9 anos (Prof^a. Beatriz).

Outro exemplo ilustrativo do amadurecimento profissional diante de suas próprias experiências docentes são as iniciativas que as professoras tomam em elaborar projetos pedagógicos a serem desenvolvidos junto aos alunos, como fruto de seu engajamento pessoal com o trabalho docente. Esses projetos podem estar vinculados a determinadas atividades desenvolvidas individualmente ou pelo coletivo de docentes que atuam na mesma ou em outras unidades escolares. O desenvolvimento de projetos nas escolas não repercute em aumento da retribuição salarial dos professores, porém lhes proporciona um ganho simbólico, conforme salienta Borges (2002). No caso das professoras entrevistadas, a iniciativa em participar ou operacionalizar individualmente algum projeto poderia representar os seguintes ganhos simbólicos: *reconhecimento pessoal da professora na escola ou da própria escola diante da comunidade; melhoria do rendimento escolar dos alunos; socialização de idéias com colegas de trabalho ou motivação interna, dentro do campo de atuação profissional*. No caso dessas professoras investigadas, podem-se citar alguns exemplos de experiências em participação ou elaboração de projetos.

Chegamos à Semana Santa e começamos um projeto proposto pela escola. O tema do projeto era a imigração na zona da escola. Contamos com a cooperação de um sociólogo de Madri. Os alunos se implicaram muito. Então planejamos uma espécie de escola livre num edifício da Paróquia... Começaram a vir para ali os alunos que não se adaptavam nas escolas e tive que ceder em muitas coisas. (...). Além deste aluno, alguns eram tão pequenos que não poderiam estar na escola oficial. Outros alunos conflitivos foram chegando... Qualquer um que chegava, incluíamos nos projetos (Prof^a. Ana).

Bem, falta a capa (*a professora mostrou o resultado do projeto realizado com os alunos*). É um trabalho que fizemos em um seminário com uma pessoa do Instituto de Viceso de ensino secundário, com outras duas professoras de Educação Infantil e com mais duas professoras de audição e linguagem. Éramos quatro mulheres ao todo. Este é o Livro do Pão (Prof^a. Beatriz).

Para o desenvolvimento desses projetos, muitas vezes, as professoras necessitam contar com o apoio institucional interno, como os colegas ou especialistas, ou mesmo de outras instituições, buscando essa ajuda por iniciativa própria ou por meio das instituições mantenedoras. No caso da Prof^a. Ana, por exemplo, o apoio de recebe da Sociedade Galega de História Natural é fundamental para efetivação de diversas de suas iniciativas, conforme ela comenta.

Na Galiza não havia Pré-Escolares suficientes e em Pinheiros, Naron, os vizinhos criaram um Pré-Escolar e eu me encarreguei da turma. Como estávamos rodeados de coisas da natureza, pois era uma escola rural, comecei a incluí-la nas atividades. Coloquei-me em contato com a Sociedade Galega de História Natural. Isto faz como 25 anos. Nessa experiência, por exemplo, tivemos aventuras preciosas (Prof^a. Ana).

O convívio com os colegas de trabalho constitui um importante espaço de socialização para os professores, principalmente para os novatos, que encontram nos colegas mais experientes um referencial para sua ação. Sobre suas primeiras experiências em relação aos projetos pedagógicos, a Prof^a. Ana comenta que recebeu a colaboração de outros colegas, enquanto a Prof^a. Beatriz destaca que, além do apoio dos colegas, também contou com a participação dos pais dos alunos. Segundo a Prof^a. Ana, começou trabalhando sozinha e depois outros colegas a ajudaram, *“porque era um ambiente de professores comprometidos”*, que com esse apoio a faziam sentir-se bastante integrada.

Já no caso da Prof^a. Carla, por sua pouca experiência profissional, ela ainda não teve a oportunidade de formular ou participar de alguma iniciativa realizada por meio de projetos, no entanto, a partir dos pressupostos adquiridos em sua formação inicial e das observações empíricas que realiza, construiu algumas opiniões a respeito dessa temática, conforme põe de manifesto nos trechos destacados a seguir.

Às vezes penso que eu ainda não fiz nenhum projeto... outro dia, eu estava conversando com uma amiga e ela me disse que esse tema ainda estava sendo discutido na rede de ensino municipal. Penso que não adianta fazer um projeto se não se consegue desenvolver alguma coisa boa (Prof^a. Carla).

Algumas pessoas dizem que trabalham com projetos, mas não é isso, elas trabalham com tema gerador. Aprendi que existe uma diferença entre tema gerador e projeto (...). Eu queria trabalhar com algum projeto agora no final do ano, alguma coisa sobre os passarinhos que vivem naquela região, porque os alunos estão fascinados (Prof^a. Carla).

Ademais, um outro ponto importante na realização dos projetos pedagógicos é a forma como os professores fazem seus registros das atividades que foram desenvolvidas, pois assim podem retomá-los e avaliá-los em outros momentos, como parte de seu processo de reflexão sobre a prática. Das professoras entrevistadas, duas delas demonstraram ter o hábito de sistematizar os resultados de seus trabalhos, inclusive fazendo publicações que são divulgadas no âmbito escolar.

Fazemos publicações para que tudo fique registrado. Depois começamos a gravar em vídeo as atividades, para guardar e comprovar a participação dos alunos. Pouco a pouco estes espetáculos foram sendo apresentados fora, e aquelas pessoas que não acreditavam podiam ver que eram os alunos que faziam e não era eu que contava. Eu não estava falando pelas crianças. Aí saíram muitos trabalhos sobre meio ambiente, pois o tema era muito comum. O meio ambiente como tema central, não nas Ciências, mas de forma geral. Era uma forma de estudar o que viam normalmente (Prof^a Ana).

Naquela época não tinha computador nem nada, então era tudo feito à mão. Depois os deixaram, pois os alunos iam para primeira. O professor da primeira me pediu o livro (*livro elaborado como registro das atividades realizadas*), mas devem ter esquecido dele, pois no final do curso fui recolher e estava cheio de umidade e tal,... as fotos que estavam pegadas estavam com um pouco de umidade... Bem, mas é uma coisa que recordo com muito carinho pelo que significou para todos e era também um final de curso. Isso foi na época do construtivismo e este foi um ano passou assim... “zummm” e foi um ano mais... (Prof^a Beatriz).

O registro das atividades pressupõe a existência de um planejamento, formalizado ou estruturado em nível de pensamento. Nesse sentido, toma relevo o programa oficial ou o programa de conteúdos seguido pelas professoras, como elemento orientador dos objetivos, em consonância com o diagnóstico realizado sobre a realidade escolar. Na opinião das professoras, o planejamento, tanto individual como institucional, é importante, no entanto elas adaptam e reelaboram esses instrumentos de acordo com as suas necessidades cotidianas, conforme se pode denotar nos seguintes trechos.

É uma parte importantíssima. Tenho um programa oficial, mas faço o meu Plano de Centro. O programa oficial é uma orientação para trabalhar determinados conhecimentos, mas não tem um enfoque para o meio ambiente. Por exemplo, no meu Plano de Centro temos um trabalho em um internadeiro onde plantamos e um jardim botânico, onde vamos colocando distintas variedades de plantas (Prof^a Ana).

Eu tenho uns programas estupendos, que foram feitos por outras pessoas e eu fotocopiei... assim mesmo, simples. Eu me oriento por eles no início do curso e depois faço revisões. Inclusive ao longo do curso eu volto a olhá-los, pois há ali conceitos como “Noção de grande e pequeno” e digo: isto já está. (...). Mas sempre repasso para ver se falta alguma coisa e sempre há alguma coisa que ainda não foi trabalhada. Por outro lado, se eu colocasse tudo que faço em uma programação, teria que fazer uma programação completamente diferente, porque muitas vezes não se ajusta a nada. (...). E, ao final de tudo, uma programação é uma coisa que se deve poder alterar, sobretudo em Educação Infantil (Prof^a Beatriz).

Eu sei qual é a programação que tenho que dar, mas salto muitas coisas e outras que nem faço. Eu creio que a escola deveria ser um pouco supervisionada, também, para garantir a qualidade do ensino público (Prof^a Beatriz).

Foi a Prof^a. Dulce quem me deu (*Dulce é uma professora de outra escola*). Nem a SMEC me conseguiu (*programa de conteúdos*). Eu fui várias vezes na SMEC e sempre me davam o material errado, eu fiquei com uma pilha de material errado e nunca me deram o que eu precisava. Era um outro material (não sei explicar bem o que era), mas como eu estava iniciando, me senti um pouco “solta” (Prof^a. Carla).

Eu até sigo esse cronograma, mas de uma forma mais leve... eu prefiro não impor as atividades aos alunos e perguntar-lhes sobre as coisas que lhes interessam. Comento que vinha vindo para a escola e vi um céu tão lindo e dali já sai uma poesia ou um texto, às vezes crio um texto naquela hora... as crianças são super-receptivas e gostam de trabalhar assim. Parece que eu cheguei no lugar certo (Prof^a. Dóris)

Com o tempo os professores aprendem a conhecer a si mesmos, reconhecendo suas limitações e seu estilo de ensino. Com esse conhecimento, adquirido através das experiências docentes e pessoais, tornam-se mais flexíveis e tomam certo distanciamento da rigidez dos programas, das diretrizes e das rotinas. No entanto, é importante não desprezar a relação que existe entre o planejamento individual do professor e o planejamento da unidade escolar onde este está inserido, pois mesmo que os professores tenham relativa autonomia para desenvolver seu planejamento, estão condicionados a orientações e normas institucionais. No Brasil, as professoras fazem referência ao Projeto Político-Pedagógico como documento norteador do trabalho coletivo escolar, enquanto na Espanha, o Plano de Centro cumpre essa função, conforme podemos observar nos depoimentos anteriores apresentados pela Prof^a. Ana e pela Prof^a. Carla.

Tenho um programa oficial, mas faço o meu Plano de Centro (Prof^a. Ana).

A escola tem um Projeto Político-Pedagógico (PPP), mas me parece que está sendo reformulado. Inclusive houve uma reunião no início do ano para falar justamente sobre isso, mas não era bem sobre a minha área, que haveria reformulações desde a primeira série e depois seria a Educação Infantil, então não tinha que ver com a minha área, mas eu sei que o projeto era de alguma coisa ligada à educação ambiental. Eu não sei se o PPP já está pronto ou reformulado, mas a escola tem um projeto e isto é uma exigência da SMEC (Prof^a. Carla).

O material didático elaborado pelos professores ou as fontes de consulta que utilizam para efetivar suas práticas constituem-se em outro fator a ser considerado nesta análise. Por isso, buscou-se identificar o tipo de material didático que é

empregado e as instâncias a que recorrem os professores para adquirir materiais ou informações específicas.

No caso do material didático, observa-se que há uma forte tendência no discurso das professoras brasileiras em rejeitar o uso de recursos didáticos padronizados, com o argumento de que isso induz os alunos a reproduzir estereótipos, prejudicando seu processo criativo. Já na Espanha, a Prof^a. Beatriz utiliza alguns materiais elaborados por editoras especializadas, chamados de “fichas”, e também se vale de recursos informáticos, como os programas educativos elaborados para a Pré-Escola.

Eu uso o mínimo de folhas mimeografadas, porque já tenho isso incorporado desde a faculdade. Evito utilizar estereótipos... (...). Sempre procuro situações em que os alunos possam criar. Trabalho com jornais, revistas, etc... os alunos criam muito, não há nada pronto. Penso que essas idéias vieram do curso de Pedagogia. Recordo que as professoras do curso insistiam muito com essas idéias e isso me ajuda (Prof^a. Carla).

Eu preciso dar mais atenção aos alunos de Pré-Escola, pois não gosto de trabalhar com material pronto, como, por exemplo, a folha mimeografada (...) apesar de que estou fugindo um pouco do meu padrão, pois já trabalhei bem menos com isso, mas preciso dar folhinhas quando estou na primeira série (Prof^a. Dóris).

As fichas são cadernos, divididos por trimestres e faixa etária (exemplo: 1º trimestre/crianças de 4 anos). Isso é publicado por diversas editoras e segundo cada uma delas pode variar um pouco o conteúdo, mas quase todas... É um livro com vários caderninhos e cada um trata de um tema. Um caderno pode tratar do corpo e para cada idade de uma forma diferente (Prof^a. Beatriz).

No caso da Prof^a. Ana, destaca-se a preocupação que ela demonstra na busca de informações em centros especializados em determinados temas, como a Sociedade Galega de História Natural (SNGH). Entre as professoras, os livros e a Internet foram os recursos mais citados como fontes para suas consultas, o que permite concluir que suas representações sobre a temática ambiental estão condicionadas pelas informações veiculadas tanto nos meios de comunicação social como nas fontes de consulta citadas.

Busco informações na SGHN, nos livros e na Internet. No ano passado, muitos dos animais que encontramos, buscamos a informação na Internet. A SGHN nos identifica e classifica os animais (Prof^a. Ana).

Quando fazemos um projeto, por exemplo, quando trabalhamos sobre os carvalhos, eu busco informações, mas os alunos também buscam informações. Por exemplo, busco em livros, na Internet (Prof^a. Beatriz).

Há ou havia uma revista que se chamava “Aula de Material” que vinha com anexos e estava indicado que era um material fotocopiável. Em cada uma das revistas vinha uma unidade didática para trabalhar. Uma dessas unidades era “Mi Pueblo” e daí tirei várias idéias (Prof^a. Beatriz).

Existe uma vastidão de fontes de pesquisa, tu podes olhar na Internet, podes pegar bons livros, falar com pessoas que fazem cursos em todas essas áreas (Prof^a. Dóris).

As aprendizagens realizadas por meio das experiências profissionais e pré-profissionais configuram a base dos fundamentos da prática e da competência docente. Os chamados saberes da experiência fundamentam a prática docente e nela se revelam. Também a partir de seu labor cotidiano, os professores estabelecem parâmetros que lhes permitem avaliar sua formação inicial e identificar suas necessidades formativas contínuas (Borges, 2002).

Assim, considerando o conjunto dos aspectos que envolvem a ação docente, buscou-se focar a prática pedagógica, desde o ponto de vista das estratégias de ensino, como um processo de formação, de contínua aprendizagem e de integração com outros atores do processo educativo-escolar, como um espaço em que se manifestam as crenças dos professores em relação ao que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, bem como em um espaço onde se revelam suas potencialidades profissionais, numa dinâmica retroalimentativa de aprender a partir de suas próprias experiências reflexivo-práticas.

6.10. O CONTEXTO POLÍTICO-EDUCATIVO E O APOIO INSTITUCIONAL

A interpretação que os professores realizam das políticas públicas educacionais, expressas através de normas e orientações pedagógicas, é fundamental para a efetivação dos investimentos político-educativos⁹⁶. No caso

⁹⁶ Sobre isto, Imbernón (2005) afirma que as políticas públicas de educação tem se limitado ao controle, a dar aos professores uma série de instruções, circulares, normas, diligências e prescrições, depreciando sua identidade profissional, sua autonomia e sua capacidade de tomar decisões.

específico da educação ambiental, sugerida como um tema transversal na década de 90, tanto no bojo da reforma educativa levada a efeito na Espanha como no Brasil⁹⁷, ainda existem muitas demandas de trabalho para que o tema seja considerado com a amplitude e a sistematização suficiente para lograr seus objetivos de forma coerente com os pressupostos teóricos que fundamentam o campo educativo-ambiental.

Através dos dados que nos aportam as entrevistadas, é possível afirmar que o contexto político-educativo pode se constituir em um elemento de influência sobre a ação das docentes, mesmo que elas demonstrem autonomia para flexibilizar a compreensão de determinadas normas. No caso da Prof^a. Ana, durante o período da ditadura militar franquista, as orientações que recebia da administração pública, somadas ao clima ditatorial que se vivia naquela época, foram limitadores de sua ação como docente, criando diversas situações de conflito com os pais dos alunos. No entanto, logo que começou o período de transição democrática, a repercussão do contexto político-social da época foi bastante favorecedor, pois, segundo conta, *“o ambiente era favorável à renovação pedagógica”*.

Por outro lado, as políticas públicas de educação também podem influenciar a forma como as professoras avaliam o *status* da função docente diante do contexto social em que estão inseridas, pois, por exemplo, para a Prof^a. Beatriz, a postura adotada pela administração pública de interessar-se apenas pelo número de alunos matriculados nas escolas, desprezando a possibilidade de apoio aos professores através do acompanhamento de seu trabalho, é um fator que fortalece a idéia de que, para a administração pública, tanto professores como alunos representam apenas números ou dados estatísticos que compõem um cenário pautado em outra lógica, não referente especificamente aos interesses sobre a qualificação dos processos educativo-escolares. Segundo a Prof^a. Beatriz, *“para os inspetores, o único que interessa é saber se tens matrícula suficiente para não fechar a escola, (...) não aparecem durante todo o ano, nem para saber como estás, não lhes importa muito”*.

O apoio que as professoras recebem para desenvolver suas atividades é fundamental para efetivar determinadas propostas pedagógicas e potencializar a atuação docente. Em relação a esse apoio, para efeitos de análise, consideram-se duas variáveis: *os níveis e as modalidades de apoio institucional*. Os *níveis* de apoio podem ser internos à unidade escolar, ou seja, exercidos por diretores ou supervisores escolares; ou externos, considerando o apoio da própria entidade mantenedora ou de outras instituições. As *modalidades* de apoio são consideradas

⁹⁷ Sobre a relação entre o processo de reforma educativa ocorrido na Espanha e seus reflexos nos sistemas educativos da América Latina, principalmente no que se refere à Educação ambiental, ver González Gaudiano (1999) e Reigota (2000).

como apoio *material*, no que se refere à distribuição de carga horária, estrutura física das escolas, recursos e apoio logístico, e apoio *pedagógico*, caracterizado pelo apoio direto às atividades pedagógicas e a formação continuada dos professores. Nos depoimentos destacados a seguir, as professoras enfatizam sua percepção do apoio que recebem, desde diferentes *níveis* e *modalidades*, como um fator de influência em sua ação como docentes.

A escola não tinha nada e funcionava em um Centro de Exposições. Havia diretor, mas não era um centro convencional, não tinha salas e lugares normais como qualquer centro. Todo dia ministrava aulas realizando alguma experiência prática (Prof^a. Ana).

Queríamos que os alunos tivessem contato com a natureza e às vezes íamos à serra e ficávamos ali em alguns fins de semana, mas não tínhamos horta nem jardim na escola, era uma escola construída nos baixos de um conjunto de casas. Não era um edifício especial, era uma escola totalmente subdesenvolvida nesse sentido, mas, no demais, penso que o professorado era muito comprometido (Prof^a. Ana).

Que vá a Xunta... (risos) ...isto (*programas informáticos com jogos educativos*) eu consigo através de um amigo de Carnota que se chama M.P., foi ele que nos passou isto em princípio. A Xunta somente nos colocou o computador e nos conectou à Internet (Prof^a. Beatriz).

Quando participamos de uma atividade no Centro de Eventos, a diretora alugou um microônibus para que os alunos pudessem voltar em um horário mais adequado, porque nossa escola é muito distante do centro da cidade. Sempre que eu preciso de alguma coisa ela me ajuda (Prof^a. Carla).

Nas situações destacadas, as professoras enfatizam que as condições físicas da escola e a dificuldade em ter acesso a determinados recursos obstaculiza sua ação pedagógica. Apesar disso, elas buscam encontrar alternativas que diminuam esses entraves, como *o uso de atividades experimentais, as saídas da escola e a busca de apoio em outras pessoas ou instituições*. Outros pontos também são destacados como negativos, como *a excessiva carga horária das professoras ou o número elevado de alunos*, sendo essas dificuldades mais complexas, pois dependem de estruturas administrativas institucionais, conforme se exemplifica a seguir:

Trabalho durante cinco horas e fico na escola segunda e quinta-feira pela tarde. Por exemplo, amanhã os alunos vão ficar pela tarde e com todas essas saídas que temos pendentes agora, pois às vezes passamos todo o dia, até a noite ou até muito tarde; penso que isso são horas de educação (...). Penso que não é necessário trabalhar tanto e que um professor não tem que trabalhar assim. Mas isso só pode ser feito com

uma concepção diferente de escola e de professor. Se além de haver um professor, houvesse uma equipe, não se teria que trabalhar tanto (Prof^a. Ana).

Quando comecei a trabalhar, disse para as supervisoras (*Assessoras Pedagógicas da SMEC*) que iria me dedicar ao máximo, pois havia gostado da escola, das crianças e da comunidade, enfim de tudo (...). Mas, não gostaria que as coisas me fossem impostas, coisas como datas, prazos, pois além de dar as aulas, sou responsável por todo o trabalho de secretaria e direção (...). Além disso, não tenho um horário extra para fazer essas coisas, tenho que fazer tudo (aulas e secretaria) dentro do mesmo horário... por isso, meu “jogo de cintura” tem que ser ainda maior (Prof^a. Dóris).

Eu me apresentei na escola e me informaram que havia 22 alunos inscritos. A diretora me deu dois dias para organizar a sala e depois receber as crianças. Na escola não há uma sala de aula específica para a turma de Jardim. No mesmo espaço, pela manhã, acontecem classes de turmas de 8ª série. Penso que é uma situação muito ruim, uma pena. Agora as coisas estão melhores, pois antes não tinha mesas redondas, eram somente aquelas mesas normais usadas nas escolas, mas em tamanho pequeno. No entanto, muitos alunos usavam as mesas grandes dos alunos maiores, porque não tinham as mesas pequenas (Prof^a. Carla).

Nos relatos apresentados até aqui, enfatizaram-se de forma especial as condições materiais de trabalho das professoras, o que sem dúvida é importante, mas que, no entanto, não se constitui no cerne de sua função, já que a ação pedagógica, mesmo condicionada a requisitos materiais favoráveis, configura o ponto principal desse contexto. Assim, nos próximos depoimentos, destaca-se o papel das políticas institucionais no aprimoramento da docência e no processo de formação continuada.

Quer dizer, eu sou livre para trabalhar da forma como eu quero, não existe uma determinação das atividades que devo fazer. A única exigência é que eu não trabalhe com material pronto e estimule os alunos a criar, no entanto, para mim não há problema nenhum, eu fui preparada para trabalhar assim mesmo (Prof^a. Carla).

Eu acho que tem que haver uma hierarquia e também acho que quem tem a formação, deve exercer. Se a pessoa foi para supervisionar, tem que supervisionar, se houve falhas – acredito que por estar trabalhando há 19 anos, eu não tenho erros, eu posso ter falhas – então, se houve falha, que seja chamada a atenção e dito em que se poderia melhorar. Eu sou super aberta a isso e sempre me dei muito bem com as supervisoras e orientadoras, porque eu sempre busquei melhorar. Como eu não tenho essa formação, eu penso que tenho que perguntar a quem a tem (Prof^a. Dóris).

No discurso das professoras, também se pode observar certa insatisfação com o acompanhamento e avaliação de suas atividades por parte dos responsáveis

pelo setor de ensino. Em seus depoimentos, emerge um sentimento de que seu trabalho é pouco valorizado e reconhecido, e que, além da valoração imediata dos alunos e de suas famílias, não existem outros mecanismos que lhes orientem em relação ao rendimento e aos resultados de seu trabalho, conforme se demonstra a seguir.

Se chegasse o inspetor e me dissesse que iria examinar as crianças no primeiro semestre sobre este tema, no segundo semestre sobre outro e tal... então, sem fichas também, eu tentaria fazer. Sobre a escola pública, o único que importa é verificar se há um número suficiente de alunos matriculados para não fechá-la (Prof^a. Beatriz).

Uma das coisas boas e más que temos nos colégios públicos é que, por desgraça, ninguém te supervisiona e podes fazer coisas boas ou más, que, a não ser que seja uma coisa horrível, horrível... Segues no teu posto de trabalho... Ninguém te supervisiona. Se estás em uma escola privada tem muito mais exigências, creio eu, que não são importantes, mas que estão ali no programa e diante dos pais tens que mostrar, porque estão pagando pela educação dos seus filhos. Penso que com isso temos mais liberdade, mas já te digo, podes não ensinar nada e seguir por aí ou podes ensinar... Ninguém te supervisiona (Prof^a. Beatriz).

Nos casos das professoras Carla e Dóris, o acompanhamento e o apoio que recebem do serviço de supervisão escolar é considerado positivo, especialmente para o caso da professora que possui menos experiência docente. Segundo a Prof^a. Carla, sua supervisora é tão inexperiente quanto ela em relação à Educação Infantil, no entanto é com ela que pode conversar a respeito de *suas inseguranças e dúvidas a respeito do alcance dos objetivos, pois tem medo que os alunos cheguem à primeira série no próximo ano e não estejam bem preparados*. Nessa mesma linha, o depoimento da Prof^a. Dóris reforça a idéia de que a avaliação faz parte de um processo formativo, servindo de parâmetro para reformulação de suas práticas pedagógicas, pois, segundo ela, como sua avaliação foi positiva, seguirá trabalhando da mesma forma como vinha atuando até então.

Ao longo de sua carreira, os docentes, por suas ações e reflexões, elaboram, com base em suas avaliações e auto-avaliações, suas idéias, crenças e concepções sobre a cotidianidade de seu ofício. Essas formulações de juízos fundamentam suas escolhas, suas rotinas de trabalho e suas decisões cotidianas, resultando no

estabelecimento de uma série de pautas de trabalho⁹⁸. Nessa tessitura, a educação ambiental se inclui como uma dimensão do processo educativo, conforme diz a Prof^a Ana: *“não planejo pensando na educação ambiental, eu planejo pensando na educação integral, que inclui o meio ambiente, os pais e os vizinhos. A escola tem que estar aberta ao seu meio”*.

O exercício da docência constitui-se em um processo dinâmico e complexo, em que confluem diversos elementos, entre eles os que já foram apresentados na descrição dos dados feita até aqui. Não obstante, outros atores também compõem esse cenário, exercendo influência sobre a práxis das docentes. Portanto, vale focar as relações pessoais que se estabelecem no contexto educativo-escolar e que, de forma direta ou indireta, condicionam a ação das professoras. De forma mais elucidativa, dar-se-á relevância a três aspectos: *a relação das professoras com seus colegas de profissão; a relação que se estabelece entre as professoras e o grupo de alunos; a relação que as professoras estabelecem com a comunidade em que atuam, incluindo os vínculos que se formam com as famílias dos alunos*.

6.11. RELAÇÃO COM OS COLEGAS

Por suas características inerentes, a docência, mesmo que inserida em um contexto coletivo como é a comunidade escolar, exige dos professores um planejamento e uma ação fundamentada em um processo de tomada de decisões individuais. Mesmo tendo em conta esse aspecto, por outro lado é fundamental considerar as relações humanas que se estabelecem entre todos os atores do contexto escolar. O trabalho coletivo constitui-se em uma importante dimensão do trabalho docente e se fundamenta na interação entre os colegas de profissão, podendo representar um importante espaço de socialização e, conseqüentemente, de influência no trabalho dos professores.

No caso de professores iniciantes, como a Prof^a Carla, os colegas de profissão mais experientes constituem-se em um apoio ou um modelo para estruturação de suas primeiras experiências docentes. No caso dela, ainda outros atores do contexto escolar aportam segurança e incentivo às suas ações, principalmente a diretora, a vice-diretora e a supervisora da escola. Nesse sentido, pode-se considerar que em seu caso, essas outras profissionais, principalmente as

⁹⁸ Nesse sentido, os estudos de Giesta (2005) aprofundam a compreensão do cotidiano docente com base em suas decisões pedagógicas.

mais experientes, com quem convive no espaço de trabalho, cumprem a função de elementos de referência para sua atuação, por meio de aprendizagens por observação ou cooperação mútua. Sendo ela a menos experiente do grupo de entrevistadas, seus relatos, destacados a seguir, refletem de forma bastante emblemática o papel dos outros profissionais que atuam em sua escola ou em escolas próximas.

Quando eu comento com a supervisora, ela me diz que eu estou certa e que é assim mesmo. Sempre contei com seu apoio e ela nunca me disse que eu estava no caminho errado. Percebo que ela também tem seus anseios. Uma vez, ela me comentou que é a primeira vez que trabalha com a Supervisão Escolar (Prof^a. Carla).

Tenho mais afinidade com uma outra professora que começou a trabalhar em março, junto comigo. Essa professora já tem cinco anos de experiência, todas as outras professoras têm alguma experiência. A professora mais nova sou eu, mas eu me dou bem com todas elas. Eu avalio minha integração como satisfatória (Prof^a. Carla).

Eu conheço uma professora que se chama Dulce, às vezes vamos juntas no ônibus para o Taim. Ela não trabalha na minha escola, mas é com ela que converso mais e mostro o meu trabalho. (...) Quando eu conto a ela o que estou fazendo em minhas aulas ela sempre me diz: é isso mesmo, estás no caminho certo. É com ela que eu troco algumas idéias sobre o que estou fazendo. Também converso com minha supervisora e ela sempre me diz que é assim mesmo, que estou no caminho certo (Prof^a. Carla).

A figura do diretor é fundamental na composição hierárquica das escolas (Nunes, 2001), já que este tem um grande poder de orientação e liderança nos processos escolares e na determinação das responsabilidades dos professores. No caso de professores iniciantes como a Prof^a. Carla, o nível de determinância da figura diretiva sobre sua ação toma mais intensidade, pela expectativa que ela demonstra em receber essas orientações institucionais e pela necessidade de que seu trabalho granjeie um acompanhamento externo e complementar ao que ela realiza, conforme denota em seu depoimento.

O mais importante não é a supervisão ou a direção, pois eu vou até lá, faço o meu trabalho e já está. O reconhecimento que eu espero é o reconhecimento dos meus alunos. (...) Claro, eu quero manter uma boa harmonia entre com a direção e supervisão, mas eu não quero ser reconhecida por ser uma boa professora ou porque valorizo um determinado aspecto... não, eu não estou pensando nisso (Prof^a. Carla).

No caso da Prof^a Carla, conforme se pôde demonstrar, além dos alunos, os colegas de trabalho representam elementos de apoio e referência para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Especificamente a figura da diretora, além de representar uma instância de apoio a seu trabalho, também representa, através de reforços positivos ou negativos, uma possibilidade de balizamento em relação ao trabalho desenvolvido. No que se refere ao apoio que recebe dos colegas de trabalho, as mesmas circunstâncias podem ser observadas nos depoimentos das professoras Beatriz e Dóris.

Existem pessoas que trabalham com alunos de classes de Infantil e eu lhes peço ajuda. Ao final, são os companheiros sempre... Companheiros que “respiram” da mesma maneira... Não tens por que “respirar” da mesma maneira dentro e fora da escola, se respirar igual pelos dois lados é melhor (Prof^a Beatriz).

Não sei se foi pela necessidade da escola em que eu estava chegando, mas fui muito bem-recebida. Os professores sempre me apoiavam. Eu gosto muito de desenhar e, por exemplo, na época de Natal, eu trazia sugestões de cartões e nunca saía nenhum igual ao meu, pois eles sempre misturavam os modelos e as técnicas (...). Sempre foi assim, eu sempre tive uma boa receptividade, pois eu já chegava brincando, oferecendo meu material aos outros professores que quisessem aproveitar com seus alunos (Prof^a Dóris).

Segundo Cavaco (1995b), a prática da docência constitui-se em um espaço de aprendizagem, que se fundamenta no trabalho coletivo e na resolução dos conflitos cotidianos, ajustando os procedimentos de acordo com os contextos emergentes. Vale sublinhar que, além das relações com outros profissionais que atuam nas escolas, a ação docente fundamenta-se na efetivação do processo ensino-aprendizagem, ou seja, pressupõe a existência de alguém que ensina e de outro que aprende, sem desconsiderar que são processos interativos, complementares e que pressupõem dialeticidade.

Não obstante, os depoimentos das professoras Ana e Dóris põem de manifesto um outro aspecto latente nas relações pessoais e, como não poderia ser diferente, também presente nas relações de trabalho, ou seja, os conflitos provocados pela competição profissional e as diferenças individuais existentes entre os professores. Essas situações de embate, comuns aos espaços profissionais, também podem provocar desgaste ou até mesmo certa desmotivação profissional para os professores.

... com gente que já é profissional, isso é outra história. Em algumas situações com companheiros sofri acosso no trabalho, “me queimaram”. Hoje tenho medo de falar em

público, porque me faltam palavras como consequência desses acossos, penso que fiquei com algumas seqüelas. Às vezes me dá um branco e me sinto muito angustiada (Prof^a. Ana).

Não, sabe como é, quando chegamos em uma escola e começamos a fazer uma coisa diferente (...) as pessoas ficam meio assim (*desconfiadas, atentas*), mas depois as colegas se acostumaram (Prof^a. Dóris).

A relação entre os colegas de trabalho não ocorre somente em nível profissional, pois as atitudes pessoais dos outros docentes, dentro ou fora do espaço escolar, também servem como parâmetro, tanto positivo como negativo, para outros atores do grupo. No caso da temática ambiental, não se trata apenas de uma atitude a ser tomada no âmbito profissional, senão que uma postura que define pautas de comportamento pessoal e social. No depoimento da Prof^a. Ana, pode-se observar como a atitude de uma de suas colegas lhe provocou grande constrangimento, por parecer demasiado incoerente com a ação profissional que apresentava.

Eu vejo que mesmo os professores que andam por aí, também jogam lixo. Eu me recordo que uma vez eu ia com uma professora, que trabalhava com nós quando tínhamos ciclo médio e, um dia, por instinto, ela jogou um papel pela janela. Essa pessoa não estava consciente, naquele momento, do que fazia, porque na escola ela colaborava com tudo (...). É difícil estar consciente todo o tempo de que não debes fazer, por isso penso que algum dia isso poderia passar a mim também (Prof^a. Ana).

Nesse argumento, pode-se acrescentar um outro componente, também já referido, mas que novamente toma relevo, isto é: a influência dos demais professores na constituição da auto-imagem dos docentes. Os colegas de trabalho podem exercer um papel de referência em relação aos professores, pois podem constituir-se como parâmetros sobre seu próprio desempenho e como elemento comparativo sobre a postura profissional que adotam. Em relação à educação ambiental, o pensamento da Prof^a. Ana demonstra como essa constatação se confirma, uma vez que, pela naturalidade com que aborda esse tema em suas aulas, lhe causa estranheza o comportamento de outros colegas que não compartilham a mesma opinião. Segundo ela, referindo-se à presente investigação, os pesquisadores deveriam também *investigar como alguns professores não trabalham* (com educação ambiental), *porque pensa que isto não é o natural e não compreende por que muitas vezes as pessoas criam barreiras e compartimentos*.

Conforme aponta Tardif (2002), as interações que ocorrem no contexto escolar começam pela própria relação que os docentes estabelecem com os colegas e os alunos, pois seu labor está fundamentado na influência mútua e na interação

entre sujeitos, num contexto em que as relações humanas configuram a base e o sentido da ação. Os discursos, as regras, os sentimentos, os valores e as atitudes constituem elementos-meios dessa relação, atuando no universo subjetivo dos participantes no processo.

6.12. RELAÇÃO COM OS ALUNOS

A *práxis* dos docentes se estrutura a partir de diferentes níveis de relações humanas que se estabelecem no contexto escolar. No caso da relação professor-aluno, se estabelecem diversas formas de relacionamento e de influências bilaterais, ou seja, a ação dos professores está condicionada pela (re)ação dos alunos, numa dinâmica retroalimentativa assimétrica, já que aos docentes compete a condução do processo de ensino. Os depoimentos apresentados pelas professoras denotam como essa dinâmica se configura e como as docentes reagem às necessidades dos estudantes.

Eu tive que medir forças com eles (*alunos*), pois pensavam que eu desistiria logo. Mas, no verão seguinte, eu pensei que com esses alunos se deveria fazer algo especial, pois durante o ano eu percebia que eles necessitavam de uma ação diferenciada, que os integrasse e os ajudasse a estruturar-se (Prof^a. Ana).

Pergunto-me se isso é importante para os alunos e seu futuro, e se isso é importante, então faço. Estou fazendo coisas equivocadas? Claro que sim, mas estou no caminho. Eu vejo que muitos alunos saem da escola com o conhecimento de muitos temas importantes e que depois ninguém aproveita nem valoriza (Prof^a. Ana).

Além das influências mútuas exercidas por professores e alunos, outro aspecto poderia ser destacado nessa relação, ou seja, os elementos referentes à dimensão afetiva, estabelecida ao longo do convívio no espaço escolar.

Com este grupo, além de me relacionar bem com eles, também tenho uma boa relação com suas famílias. As mães desses alunos, que agora têm entre sessenta e setenta anos, são minhas amigas. São minhas amigas de antes, pois na época os alunos tinham quatro anos. Eles se tornaram meus amigos agora, depois dos vinte anos. Seguimos sendo amigos até hoje (*relato emocionado*) (Prof^a. Beatriz).

Eu adorei trabalhar com crianças, no início eu pensei que não ia gostar, mas agora vejo que sou apaixonada por eles. Eu sou um pouco mãe (...) dou colo (...) às vezes

até me questiono se não estou fazendo demais e deixando meu lado profissional, mas eu adoro as crianças (Prof^a. Carla).

Durante o processo ensino-aprendizagem, tanto professores como alunos efetivam suas aprendizagens. Em ambas as situações de aprendizagens, os sujeitos efetivam ações socializadoras que permitem a transmissão da cultura e dos conhecimentos, visando à ação e intervenção no contexto escolar. Na base do trabalho dos docentes está sua capacidade de negociação e cooperação com os outros atores com quem atuam, mesmo considerando que os professores, de acordo com suas atribuições, possam lançar mão de sua autoridade para obter alguns comportamentos dos alunos, o que caracterizaria uma certa assimetria de poderes na relação.

6.13. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

A docência não se circunscreve somente ao espaço da sala de aula, ou à relação entre professores e alunos, por isso é preciso considerá-la desde uma perspectiva mais ampla, em que os processos de ensinar e aprender se inserem num marco contextual. O trabalho dos professores constitui uma parte das dinâmicas e dos processos que se desenvolvem na instituição escolar, portanto faz parte de um conjunto semântico que representa a escola no cenário social. Por sua vez, a escola se insere como parte de uma estrutura mais ampla, que é a própria estrutura social, estabelecendo uma relação dinâmica e dialética com esta.

A família dos alunos, como parte desse contexto social e representante do contexto comunitário imediato à escola, exerce, por sua participação ou mesmo por sua omissão ao processo escolar, um determinado grau de influência sobre o trabalho dos docentes. Nesse sentido, a relação com os pais representa uma outra demanda importante, somando-se às demais tarefas cotidianas que pressupõe a ação dos professores.

O tipo de relação que os docentes estabelecem com os pais dos alunos também pode estar condicionada por suas próprias experiências, vivenciadas tanto no âmbito familiar como profissional ou acadêmico. No caso da Prof^a. Ana, essa relação é bastante evidente, pois no convívio com sua mãe, recorda que ela sempre lhe dizia que *os idosos e as crianças deveriam se misturar e que as gerações deveriam conviver juntas num mesmo espaço*. Em sua ação como docente, a Prof^a. Ana procura

incluir os pais e avós dos alunos como participantes, denotando sua preocupação em aproximar as gerações e criando espaços coletivos de aprendizagem, conforme ilustram os trechos destacados de seu depoimento.

Eu sempre incluí os pais na escola. Talvez minha mãe tenha me dito isso, pois ela nunca quis ir a esses lugares sociais onde só há pessoas idosas. Ela dizia que os idosos e as crianças deveriam se misturar, que as gerações deveriam conviver juntas num mesmo espaço (Prof^a Ana).

Houve uma discussão sobre a presença da mãe, pois os alunos queriam estar sozinhos e a mãe queria ir, e eu achava melhor que fosse. Por fim ela nos acompanhou (Prof^a Ana).

As experiências de sair de excursão aos domingos lograva que todos fossem aumentando de nível. Eu sempre tive claro que na família deveriam estar todos juntos, os pais, os avós (...). Isso pode ter a ver com vivências minhas, pois eu queria que meus pais pudessem entender o que eu falava e que quando eu desfrutasse de músicas ou algo assim, que eles não estivessem afastados porque não puderam aceder a isso (Prof^a Ana).

Um dos dados que chama a atenção no relato das professoras é a afinidade que muitas delas estabelecem com os alunos ou com os pais dos alunos, transcendendo o âmbito meramente escolar. Essa constatação decorre das características do trabalho docente, fundamentado nas próprias relações humanas (Tardif e Lessard, 2005) e que tem a tarefa mediadora entre as propostas educativa familiar e escolar, além da integração cultural e da construção dos conhecimentos. Diante dessa evidência, mais uma vez se reafirma a relação entre a ação profissional e a vida pessoal dos professores, numa dinâmica constante. Veja-se este exemplo, relatado de forma emotiva pela Prof^a Beatriz:

Sim, sempre há alunos especiais e turmas especiais (...). Esta semana, eu fui ao cabeleireiro colocar henna no cabelo e soube que "M", minha ex-aluna, está grávida. Outros ex-alunos que estão em Barcelona, quando vêm para cá no verão, ficam em minha casa e passam o tempo tocando guitarra, como se fossem meus filhos (...). Para mim, mais do que o primeiro grupo, me marcou especialmente o segundo grupo que tive em Carnota. Com esse grupo, além de me relacionar bem com eles, também tenho uma boa relação com suas famílias. As mães desses alunos, que agora têm entre sessenta e setenta anos, são minhas amigas.

Outro aspecto a ser destacado nesse depoimento é o envolvimento pessoal da professora Beatriz com a comunidade, o que a motiva a interagir com as pessoas

que vivem na região onde sua escola está inserida. Cada vez mais, tomam destaque os processos de participação social e comunitária no campo educativo-ambiental, como forma de promover a integração e a coesão social (Ramos-Pinto, 2005), num potencial movimento de descentralização do poder e como forma de mediação entre a cultura familiar e escolar. Sobre esse último aspecto, pode-se observar o conflito que vivem as próprias professoras, de acordo com os trechos destacados a seguir.

Ou, por exemplo, quando os alunos trazem coisas para merendar, em vez de trazer todos os dias envolvido com papel alumínio, os pais poderiam comprar um pote plástico e utilizar para trazer o lanche a escola. Ou seja, poderiam usar as coisas várias vezes e procurar ter menos embalagens possíveis. Pois, há algumas mães que fazem umas bolsas preciosas de tecido e trazem nas bolsas de tecido, mas só te fazem caso uma ou duas, o resto para nada (...) seguem trazendo e todos os dias da mesma forma e jogo bolas enormes de alumínio no lixo, de plástico e tal (Prof^a. Beatriz).

Mas eu acredito que uma coisa são os alunos na escola e outra coisa são os alunos fora da escola. Pois aqui, eles são muito respeitosos com tudo. (...). Mas quando eles saem da escola, a situação muda muito. Se eles têm alguma coisa na mão, já jogam em qualquer lugar (...) embalagens de plástico. Isso não me estranha, porque muitos pais, quando acabam de fumar, jogam o cigarro no chão diante da porta do colégio (Prof^a. Beatriz).

Quando os alunos levam um problema para a aula, eu tento mostrar o outro lado. Mas, lá (*Reserva Ecológica do Taim*) é uma realidade muito difícil, pois eles precisam matar os animais para comer. Tenho um aluno que me diz assim: "*O meu pai não mata, ele não pesca*". Mas, os outros, que são 95% deles, comem e vivem da caça e da pesca. Eu sempre converso sobre esses assuntos com os alunos e tento mostrar o outro lado, do mal (...) que não pode, mas eles vivem disso (Prof^a. Dóris).

Esse processo mediador entre a família e a escola muitas vezes se pode converter em um espaço de conflito e desgaste do trabalho dos professores, principalmente quando a sua proposta pedagógica é o elemento motivador desse impasse. O relato da Prof^a. Ana é bastante emblemático desse tipo de situação, mas neste caso um outro matiz importante se soma ao contexto, ou seja, o estado político que vivia a sociedade naquele momento. Este depoimento também reforça a relação existente entre as dinâmicas que vive a sociedade como um todo e as influências que escola recebe desse contexto.

Depois, esses dois pais (*que discordavam da proposta pedagógica*) que não permitiam a participação de seus filhos, denunciaram a participação dos demais pais. Com isso, a Delegada de Educação proibiu a entrada de pais nas aulas, através de um

telegrama, e isso provocou diversos transtornos. Mas, como estávamos no período da transição do franquismo para o estado democrático, isso acabou motivando a reação dos outros pais e da sociedade em geral (...). Ao final, as autoridades voltaram atrás. Naquele período a sociedade estava propensa a caminhar adiante, se não fosse isso teriam me processado (Prof^a. Ana).

Em determinadas circunstâncias, o apoio das famílias pode ser fundamental para a realização de diversas atividades pedagógicas. Segundo a Prof^a. Beatriz, *“é muito importante participar (...). Os pais sempre ajudam nas excursões quando podem (...) sempre que peço, eles ajudam, mas às vezes eu gostaria que não tivesse que pedir, que fosse uma iniciativa deles”*. Nesse caso, a professora acrescenta que, além de professora, também é mãe, por isso é mais capaz de avaliar a importância da participação dos pais, reforçando as conclusões de Pajak e Blasé (1989) e Huberman (1989), que afirmam que o fato de ter filhos também pode ser considerado favorável no que se refere à melhoria das relações com os alunos e com os pais destes. Já no caso da Prof^a. Dóris, o apoio dos pais é considerado como positivo e se configura como uma ajuda para seu desempenho profissional.

Se por um lado esse apoio dos pais é uma importante referência aos professores, por outro é relevante destacar que essa relação que se estabelece entre a escola e as famílias é um espaço de aprendizagem tanto para os pais como para os professores. Considerando que os saberes docentes são dinâmicos e que vão se reformulando com o tempo, pode-se concluir que os novos professores, carentes de experiências de diversas ordens, também necessitariam “praticar” formas e estratégias para relacionar-se com as famílias de seus alunos. Nesse sentido, a situação da Prof^a. Carla é pouco favorecedora, pois os pais, por circunstâncias econômicas e geográficas, escassamente podem ter acesso à escola, impossibilitando que ela possa estruturar suas vivências em relação a esse aspecto do processo educativo, conforme relata:

Na verdade, nesta comunidade, os pais não estão todos os dias na escola, porque é tudo muito longe. Se os pais vão até a escola, depois eles não têm como voltar ou voltam no mesmo ônibus, mas eles não têm como pagar o ônibus (...) tudo é muito difícil. Dos 19 alunos, apenas três ou quatro pais vão até a escola com frequência (...). Então eu não tenho muito contato com os pais, mas nunca veio ninguém na escola para reclamar do meu trabalho, pelo contrário, os poucos pais que vão até ali dizem que as crianças choram nos dias de chuva porque querem ir à aula (Prof^a. Carla).

No depoimento da Prof^a. Carla, a opinião que os pais aportam sobre os resultados do trabalho docente compõe um conjunto de parâmetros de avaliação sobre desempenho profissional dos professores. Em um trecho de seu depoimento,

ela afirma que os *pais de seus alunos nunca fizeram nenhum comentário negativo, então avalia que foi bem recebida*. Ou seja, a avaliação externa realizada pelos pais, fundamentada nos comentários de seus filhos e por suas próprias observações diretas, influi em maior ou menor grau na imagem que o professor constrói de seu desempenho profissional. No caso da Prof^a. Dóris, reforçando essa constatação, percebe-se que a valorização por parte dos pais é determinante na definição de sua auto-imagem, pois ela afirma que seu “entusiasmo” reconhecido e destacado pelos pais *ficará como sua marca registrada*.

O comportamento dos alunos diante da temática ambiental muitas vezes expressa a própria visão da comunidade onde os mesmos estão inseridos, ou seja, pela integração cultural que ocorre no contexto escolar, tanto professores como alunos aportam suas visões sobre a complexidade da conjuntura sócio-ambiental. No caso das professoras que atuam em escolas situadas no entorno de uma reserva ecológica (Brasil), a percepção que os alunos demonstram ter sobre as questões sociais que decorrem da condição de viver nas proximidades de uma área de proteção ambiental as surpreende, pois ambas vivem em uma zona considerada urbana, onde a população desconhece essa realidade. Em seu depoimento, a Prof^a. Dóris ilustra esse aspecto:

(...) sabem que se não preservarem ficarão sem... eles (os *alunos*) têm essa consciência (...). Eles sabem que se não cuidarem, ficarão sem (*referindo-se aos recursos naturais*). Uma coisa que me parece muito interessante é a forma como eles explicam a importância de não pegar peixes pequenos. Eles cuidam disso nas redes de pesca dos pais, pois eles não pescam. Mas, na volta da rede, eles observam e dizem que não se podem pescar determinados peixes com menos de 12 centímetros (...). Pergunto se eles ficam medindo com uma régua e eles me dizem que já conhecem o tamanho dos peixes só em olhar. Eles explicam que os peixes pequenos têm que voltar para a lagoa, pois senão eles não poderão procriar (Prof^a. Dóris).

A escola, como instituição integrante/integradora da comunidade, exerce um importante papel no processo de mobilização social. Essa ação exige um comprometimento por parte dos professores, que necessitam estar motivados para promover ações coletivas. De acordo com os dados obtidos, pode-se afirmar que as características do entorno escolar constituem um outro fator de influência na atuação das docentes entrevistadas. Assim, a temática ambiental, mesmo que não se restrinja somente ao enfoque ecológico, com frequência está relacionada com a imagem de espaços naturais, portanto o fato de as escolas estarem localizadas em zonas mais privilegiadas do ponto de vista paisagístico natural pode constituir-se em um fator situacional motivante. Em relação ao trabalho dessas professoras, não é diferente, por isso é importante considerar que as características da escola e seu entorno, incluindo

as pessoas que compõem a comunidade escolar, exercem influência no trabalho delas.

Quadro 6.1. Influência das características do entorno escolar na ação docente

PROF ^A .	ENTORNO ESCOLAR	DEPOIMENTO
ANA	Referência relacionada ao rio que passa no terreno localizado atrás da escola	Há muitos anos fazemos a limpeza de uma parte do rio que passa atrás da escola. Vamos fazer essa coleta e algumas vezes mandamos recortes para dar aos vizinhos dizendo que não devemos atirar as coisas no rio. No mesmo lado do rio, também temos posto cartazes feitos pelos próprios alunos dizendo que não atirem lixo no rio, que o rio é vida, bem (...) frases e slogans que eles dizem.
BEATRIZ	Referência às árvores do entorno do prédio escolar	Aproveito esse espaço com os alunos, sobretudo... bem, por qualquer motivo... mas para observar as mudanças de estação não há possibilidade melhor do que essa. Algumas árvores que estão aqui perto (olhamos pela janela), não precisamos nem sair da sala. Vemos como no outono as folhas caem com aquele vento horrível, ou estás na pista e começam a se formar redemoinhos chamados de “corre de bruxas” e tudo isso.
DÓRIS	Referência ao contexto da Reserva Ecológica do Taim	Com isso, voltei a trabalhar na escola da Barra e ali (...) mas, tudo começou com esta vontade que eu tinha de trabalhar com a educação ambiental, pois na Barra é assim, como lá no Taim, é diferente... a performance é diferente, mas é assim, é vasto poder trabalhar ali (...) Por exemplo, para mim era fácil, eu pegava as crianças e íamos caminhando até a beira da praia... O Taim me dá mais subsídios, mas a Barra foi a base, por eu gostar do lugar e por me dar conta de que dali partiu a minha consciência de que eu gostaria de trabalhar com esse tema e passar isso para as pessoas. No entanto, no Taim, esse desejo foi sublimado de uma forma impressionante. Com certeza, porque nas escolas localizadas no centro da cidade, quando vamos falar de campos, de matas ou precisamos fazer um passeio, já temos que comunicar à SMEC, a secretaria tem que providenciar um ônibus quando tem motorista, quando tem carro disponível. Então, isso já se torna mais difícil para a gente poder mostrar na prática. Com certeza, nesse aspecto a zona rural é privilegiada.
CARLA	Comportamento dos alunos diante do contexto da Reserva Ecológica do Taim	Percebo os alunos muito interessados pelo tema, principalmente naquela região, onde eles já estão conscientizados de que aquele espaço é deles. Eles gostam de falar que ali é deles e quando eu cheguei, notei que falavam com orgulho, penso que eles já haviam sido trabalhados, acho que o NEMA já havia trabalhado educação ambiental com eles.

Fonte: Elaboração própria.

Observando o quadro, podemos afirmar que cada uma das professoras utiliza e se apóia nos recursos que a comunidade escolar lhes oferece, de acordo com seu próprio perfil de atuação, ou seja, cada uma delas estabelece uma espécie de filtro interpretativo que corresponde às suas convicções pedagógicas, às suas necessidade, aos seus interesses e às suas possibilidades docentes.

- A. No caso da Prof^a. Ana, a presença do rio que passa ao lado de sua escola serve tanto para integrar a comunidade nas atividades escolares, um dos pontos marcantes de sua ação, como para estimular os alunos a uma reação diante de situações que considera inadequadas, do ponto de vista ambiental.
- B. No caso da Prof^a. Beatriz, os espaços naturais são utilizados como recurso para suas aulas, assim como diversos outros materiais – uma prática adotada desde que começou seu contato com a teoria construtivista.
- C. No caso da Prof^a. Carla, a motivação e o interesse dos alunos pela temática ambiental é justificada pelas características do lugar onde vivem, o que a motiva a intensificar o trabalho sobre esse tema que interessa a ela e a seus alunos.
- D. Para a Prof^a. Dóris, o fato de atuar em escolas localizadas em lugares que contam com um entorno natural privilegiado a motiva e lhe oferece recursos para determinadas atividades que em escolas localizadas em zona urbana seriam executadas de maneira mais restrita.

A integração dos centros escolares com o restante da comunidade escolar pressupõe uma readequação dos espaços escolares e a flexibilização do currículo, como forma de impulsionar os processos participativos e da própria educação ambiental nas escolas. Nesse sentido, professores e comunidades escolares se constituem em importantes elementos para promover processos coletivos capazes de dar respostas a diversas demandas ambientais. Dessa forma, conclui-se a análise individualizada de cada um dos fatores que foram identificados nos depoimentos das professoras, todavia vale sublinhar que essa particularização é apenas um procedimento de análise, visto que todos eles constituem um conjunto de experiências vitais correspondente a cada uma professora entrevistada e se configura de diferentes formas, de acordo com as vivências e circunstâncias de cada uma delas.

6.14. MAPA DE INFLUÊNCIAS VITAIS: A SINGULARIDADE DE CADA TRAJETÓRIA DE VIDA

A partir da descrição dos fatores que influenciam ou que podem chegar a determinar a *práxis* das docentes estudadas, busca-se estabelecer um panorama das ocorrências temáticas encontradas ao longo das entrevistas. Para isso, recorreu-se ao apoio do programa informático AQUAD, que permitiu a realização de uma busca quantitativa sobre a frequência em que determinadas temáticas foram abordadas pelas entrevistadas. Esse procedimento facilitou a visualização das diferenças na incidência dos temas que apareceram em cada um dos depoimentos, esboçando-se assim um cenário da diversidade e da singularidade dos dados, coerente com um estudo de histórias de vida.

Quadro 6.2. Análise da frequência de códigos

CÓDIGO / CATEGORIA	ANA	BEATRIZ	CARLA	DÓRIS
PDP Decisão profissional	3	4	2	3
PAP Autodescrição	2	3	5	13
PFC Fases críticas	4	2	6	6
PIA Infância e adolescência	1	3	3	4
PEE Experiências escolares	1	11	5	4
PPI Pessoas influentes	0	1	0	5
PPS Valorização profissional	0	5	3	2
PRF Relações familiares	1	8	10	2
RAI Apoio institucional	2	4	6	5
REA Experiência profissional anterior	2	1	2	0
RED Experiência docente	13	18	10	15
RFI Formação inicial	4	2	4	7
RFP Futuro profissional	1	1	0	2
RRA Relação com os alunos	6	1	3	1
RFC Formação continuada	1	5	3	4
RRC Comunidade escolar	3	4	2	4
RRL Relação com os colegas	1	3	7	4
RSA Participação sindical	1	1	1	0
SEA Atividades de educação ambiental	6	7	4	4
SEC Opinião sobre educação ambiental	2	10	5	8
SEI Interesse e conhecimentos sobre Ed. Amb.	13	1	4	2
SEO Outras instituições relacionadas à Ed. Amb.	3	0	2	2

Fonte: Elaboração própria.

Diante desse quadro, vale ressaltar que os códigos utilizados nessa síntese equivalem ao sistema de codificação empregado para categorizar as entrevistas, ou seja, a categorização que fundamentou a análise total dos dados; no entanto, no que se refere aos resultados encontrados após o processo de análise, o panorama se configura sobre uma outra lógica, que é resultante da análise dos fatores que influenciam ou determinam a práxis docente. Dessa forma, quer-se dizer que os resultados da análise estão filtrados e organizados a partir de critérios interpretativos, transcendendo as estratégias iniciais de codificação. Feito esse esclarecimento, considera-se pertinente comentar algumas informações que oferece essa Tabela de Frequência de Códigos.

O primeiro aspecto que poderia ser comentado é a assimetria existente no aparecimento dos temas, já que cada uma das professoras delineou um esquema particular de ênfases nos assuntos que mais lhe interessavam ou nas experiências vitais consideradas mais significativas para cada uma delas. Pode-se observar, por exemplo, no caso da Prof^a. Carla, que, por ser a docente mais inexperiente do grupo, a frequência do código RED (Experiência docente) é a mais baixa de todas, ou, no caso do código RFP (Futuro profissional), em que sequer respondeu, pois, segundo ela, ainda é muito cedo para pensar no futuro profissional. Nesse sentido, os dados quantitativos indicam que esses dois códigos dão uma característica particular a ser considerada no perfil de atuação dessa professora, pois toma relevo a consideração dos aportes das pesquisas sobre o comportamento dos professores iniciantes e as implicações que caracterizam o período de ingresso na carreira.

Outra constatação permitida a partir da análise da tabela é a forma como as professoras interpretaram as questões lançadas durante a realização das entrevistas, ou seja, em alguns temas não existem respostas codificadas, denotando que a questão formulada pela pesquisadora foi interpretada de outra forma ou que os professores não apresentavam nenhuma experiência ou opinião sobre o tema abordado. Um exemplo desse caso pode ser observado no caso do código PPI (Pessoas influentes), em que tanto a Prof^a. Ana como a Prof^a. Carla não expressaram nenhum registro sobre esse aspecto, talvez por seu tipo de estrutura familiar ou porque as pessoas com quem conviviam durante sua infância e adolescência não tenham representado um forte impacto consciente em sua formação.

As experiências profissionais, principalmente no que se refere à prática docente, isto é, o código RED (Experiência Docente), é o que aparece com mais frequência em todos os casos. Isso se justificaria pelo tema tratado durante as entrevistas, tendo em conta que a temática ambiental é uma dimensão do processo educativo-escolar, do qual as professoras são um elemento fundamental. Ademais, a

prática docente apresenta diversos matizes que a complexificam, ou seja, nessa mesma categoria existem vários enfoques possíveis, que vão desde os recursos didáticos até a relação com a comunidade, passando pela relação com os alunos, colegas, etc., compondo um cenário emaranhado de relações de naturezas diversas.

A partir dos dados quantitativos que oferece o quadro 6.2 e da análise qualitativa apresentada ao longo deste capítulo, identificaram-se alguns aspectos que influenciam a *práxis* das docentes em relação à educação ambiental, notadamente as seguintes: *Relações familiares e pessoas influentes; Experiências de infância e adolescência; Experiências escolares; Decisão profissional e valorização social dos professores; Traços de personalidade; Experiência associativa ou sindical; Formação inicial; Formação continuada; Experiências docentes; Contexto político-educativo e apoio institucional; Relação com os colegas; Relação com os alunos; Relação com a comunidade escolar.*

Considerando estes fatores identificados, ressalta-se o sentido que toma esse conjunto de fatores, caracterizado pela assimetria com que os diversos elementos que compõem a trajetória vital de cada uma das docentes emerge, toma significado e se insere no contexto. Esse conjunto de possíveis fatores influentes na *práxis* do docentes, que se designará como “Mapa de influências vitais”, constitui-se como resultante de uma singularidade de experiências, determinadas e determinantes das circunstâncias vitais dos sujeitos, bem como de sua forma de estabelecer relações consigo mesmos, com os outros e com o mundo. Sobre esses mapas, a partir da análise das trajetórias de vida das professoras, delineiam-se algumas considerações:

1. Cada uma das professoras entrevistadas configurou seu mapa particular de influências, conforme foi detalhado na análise específica de cada um dos fatores que influenciam a *práxis* docente, reforçando a característica de unicidade e singularidade que tem cada história de vida.
2. Nem todas as professoras explicitam as mesmas influências, já que cada uma delas atribuiu um significado diferente às suas experiências vitais, dando um caráter polissemântico a cada um dos fatores ou mesmo ao conjunto dos fatores. Por exemplo, mesmo que as quatro professoras estudadas tenham tido experiências familiares, acadêmicas e formativo-profissionais, cada uma delas atribuiu um sentido particular a sua experiência, de acordo com seus critérios interpretativos e circunstâncias pessoais, o que inclui o sentido atribuído ao contexto no qual se insere a referida experiência.

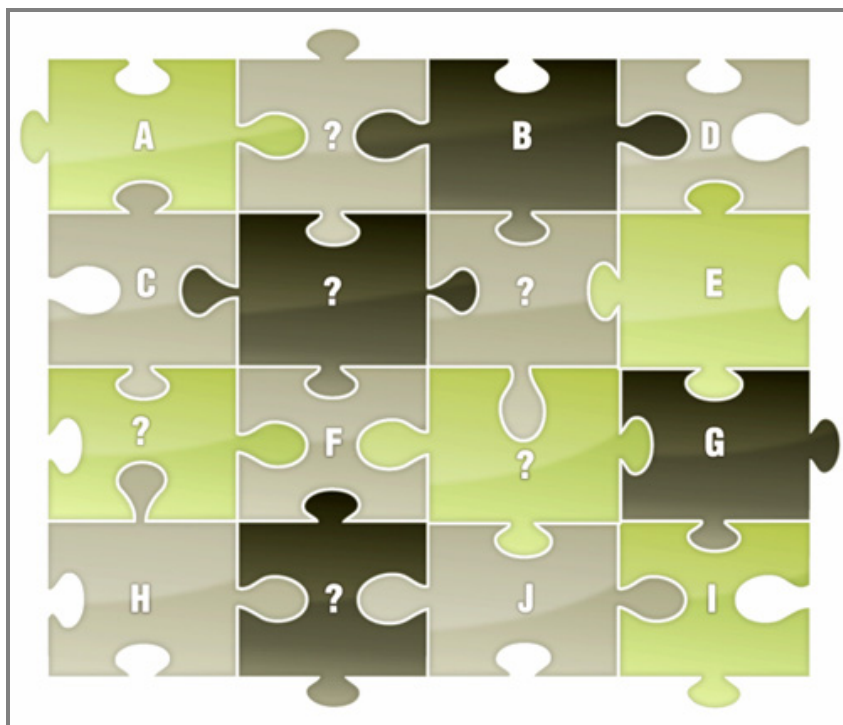
3. Entre os fatores de influência existe uma dinâmica interativa, que faz com que a presença ou o significado de cada um deles repercuta nas características identitárias do todo, constituindo-se em um campo de forças. Por exemplo, o tipo de estrutura familiar pode determinar o tipo de experiência acadêmica que é oferecida aos filhos; a decisão profissional pode estar influenciada por familiares ou pessoas de convívio; a prática docente está condicionada pela relação com os alunos, os pais, os colegas de trabalho, etc.
4. Os fatores identificados como influência na práxis das professoras são bastante modestos diante da diversidade de acontecimentos que podem ocorrer na trajetória de vida de qualquer ser humano. Ademais, num estudo fundamentado na interpretação subjetiva e na memória seletiva dos sujeitos existem aspectos restritivos ao acesso a alguns dados, considerando que muitas experiências se encontram em níveis inconscientes.
5. Se por um lado se admite que os fatores identificados tenham um caráter de parcialidade no conjunto de influências vitais que pode ter um indivíduo, por outro se assume que esse conjunto, semi-revelado, está sujeito a fatores contextuais de natureza sócio-histórica temporal. Ou seja, o mapa de influências que se configura em cada uma das histórias de vida está sujeito às condições de vida em que o sujeito está inserido.
6. Todos os fatores, revelados, semi-revelados ou não-revelados, exercem diferentes níveis de influência em cada ação dos sujeitos, ou seja, dependendo das circunstâncias em que cada uma das professoras se encontra, alguma de suas experiências vitais ou alguma de suas formas de compreensão de suas vivências pode tomar mais relevo que outras. Por exemplo, em uma situação referente à relação com os alunos, algumas experiências de infância podem constituir-se como um modelo para a ação do professor, sobrepondo-se inclusive às experiências formativo-profissionais, enquanto em outra situação de ensino, as experiências e os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial e continuada podem ser mais relevantes dentro da conjuntura total de experiências.
7. Os fatores vitais de influência na práxis docente não se constituem em um estado, senão que em processos, portanto caracterizam-se por suas dinâmicas, por seu potencial evolutivo e pela mudança de perspectiva que o sujeito vai adotando ao longo de suas vivências, conforme apontam os estudos de Huberman (1992) em relação à postura que os professores adotam à medida que vão passando os anos de trabalho.

8. Considerando que o mapa de influências vitais está continuamente incorporando novos elementos, assim como cada sujeito em seu percurso de vida também exerce influência na trajetória de outros, pode-se afirmar que existe um caráter de permeabilidade na constituição desses mapas, o que também os tornaria vulneráveis a novos fatores influentes.

Assim, o mapa de fatores de influência sobre a *práxis* das professoras entrevistadas poderia ser considerado como singular, dinâmico, interativo e permeável. No caso deste estudo, também se poderia atribuir a esses mapas um caráter de parcialidade, ou seja, os fatores identificados em cada um dos casos retrata o resultado de uma narrativa fundamentada em interpretações subjetivas e decorrente de uma memória seletiva de experiências, portanto diversos interrogantes ainda se apresentam latentes, conforme ilustra a figura 6.1.

Figura 6.1.

Mapa de influências vitais sobre a *práxis* pedagógica das professoras



Fonte: Elaboração própria.

No mapa (figura 6.1), as letras significam qualquer um dos fatores de influência vital, enquanto os interrogantes indicam a existência de fatores a serem desvelados. A aparente simetria que existe entre eles é apenas simbólica, pois cada um dos fatores pode tomar mais relevância que outros, dependendo da situação em que o sujeito está inserido. Ademais os mapas de influência são sistemas abertos, sujeitos a influências de tempo e espaço. Diante dessas conclusões de análise, seria pertinente relacionar esses mapas de influência com o quadro semântico que cada sujeito configura, ou seja, diante desses fatores vitais de influências e considerando os objetivos desta investigação, seria pertinente identificar a origem do interesse das professoras pela temática ambiental; a forma como elas estruturam e expressam seu pensamento em relação a esse tema e a linguagem que adotam, bem como seria importante compreender a conduta profissional das docentes sobre essa temática.

CAPÍTULO 7

Síntesis en español

CUADRO SEMÁNTICO: LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO UNA RED DE SIGNIFICADOS

En este apartado se describen los elementos que componen el cuadro semántico de cada una de las personas investigadas y el análisis del proceso de decisión pedagógica que dichas profesoras hacen efectivo en su cotidianeidad, especialmente en lo que se refiere a la temática ambiental. Así, a través del análisis de las prácticas descritas por las entrevistadas y de las observaciones realizadas por la investigadora, se pretende relacionar el discurso educativo y ambiental de las docentes con sus acciones prácticas, consideradas como la expresión de su visión y pensamiento sobre la Educación Ambiental. Un proceso interpretativo que se orienta a comprender lo que piensan y cómo llegan a actuar, de la forma como lo hacen, las docentes investigadas.

QUADRO SEMÂNTICO:
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO
UMA REDE DE SIGNIFICADOS

Diante dos fatores de influência identificados e da definição das características dos mapas de influências vitais, busca-se, a partir daqui, ***descrever as práticas de ensino voltadas à temática ambiental elaboradas e/ou executadas pelas professoras, como resposta a uma demanda socioambiental externa***, relacionando-as com o interesse, a visão e o pensamento que as professoras demonstram sobre esse assunto, como elementos estruturantes do tipo de conduta que elas adotam diante das condições que possuem para efetivar sua ação como docentes. Tendo em vista esses elementos, procura-se compreender os significados que cada uma das professoras atribui ao processo educativo-ambiental, bem como entender o arranjo desses significados em um campo semântico e axiológico mais amplo.

Neste sentido, vale ressaltar que as escolhas pedagógicas dos docentes estão relacionadas com a forma como eles interpretam e decidem o que deve ser ensinado (Shulmam, 1987; Tardif, 2002). Essas decisões orientam a organização didática e metodológica de sua ação profissional. Por isto, a identificação dos interesses e da forma como pensam cada uma das professoras em relação a determinadas temáticas é fundamental para compreender sua *práxis*. Assim, buscou-se entender a origem do interesse das professoras pela temática ambiental desde um enfoque biográfico, a partir da análise das circunstâncias vitais que motivaram suas ações no campo educativo-ambiental.

7. O INTERESSE, O PENSAMENTO, A LINGUAGEM E CONDUTA DAS DOCENTES SOBRE A TEMÁTICA EDUCATIVO-AMBIENTAL

A idéia de que o engajamento com a temática ambiental transcende o fato de o sujeito assumir determinada postura profissional poderia se justificar pelo entendimento de que essa posição envolve valores, interesses, atitudes e convicções pessoais, que se estruturam a partir das experiências e circunstâncias que cada indivíduo vivencia. Nesse sentido, o discurso da Prof^a. Ana confirma isso quando denota as analogias existentes entre suas convicções e sua postura vital com seu trabalho, já que seu *desejo de envolver-se com o mundo e melhorá-lo a faz sentir-se melhor como pessoa, e isso não é uma atitude específica em relação à educação ambiental, mas sim em relação à educação como um todo*. Segundo suas próprias palavras, *é uma postura ante a vida e a vida implica também o seu trabalho. É uma questão de responsabilidade. A vida tem que ter um sentido ou outro*.

Esse sentido de responsabilidade e de dever, como foi ressaltado na primeira e segunda partes desta análise, também está relacionado com os próprios valores adquiridos nos processos de socialização primários. Como exemplo, a Prof^a. Ana destaca sua atuação durante o episódio do navio “Prestige” nas costas galegas, em que participou, como a maioria das pessoas que trabalharam na recuperação das praias, de forma voluntária. Sua motivação estava relacionada com a visão de mundo que orienta seu fazer vital e que não lhe permitia deixar de participar das manifestações e das atividades de limpeza e recolhimento de óleo, demonstrando sua postura diante do mundo e de sua própria existência, já que não participar, para ela, significava *fugir da própria vida*.

A tenuidade da linha imaginária que demarca a ação profissional e a postura pessoal das professoras em relação a diversos aspectos de sua existência é evidenciada em diferentes situações⁹⁹. No caso da Prof^a. Carla, segundo ela, seu processo de sensibilização começou com a participação em algumas jornadas formativas promovidas por uma ONG local, financiadas pela instituição mantenedora de sua escola para apoiar um projeto escolar – o Projeto Quero-Quero¹⁰⁰. A partir desse processo formativo, ela começou a reavaliar alguns de seus procedimentos domésticos, como por exemplo, a separação dos resíduos produzidos pela família.

⁹⁹ Sobre esse assunto, ver os estudos de Carvalho (2002a), que, a partir de um estudo biográfico, descreve o ingresso de algumas pessoas no campo educativo educativo-ambiental, um processo que a autora designa “construção do sujeito ecológico”.

¹⁰⁰ O Projeto Quero-Quero é coordenado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Rio Grande para fomentar atividades de Educação ambiental na rede pública de ensino. O projeto conta com a participação de uma ONG denominada Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA).

Assim, a partir daquele momento ela se tornou mais consciente da problemática ambiental e por isso resolveu adotar outras pautas de comportamento pessoal e profissional, inserindo novos hábitos pró-ambientais no contexto familiar.

No caso da Prof^a. Ana, seu interesse pelos assuntos relacionados ao meio ambiente já se manifestava desde a primeira metade da década de 70, quando viveu na América Latina, já que, segundo ela, *“foi uma oportunidade de comprovar a situação que havia ali e ver o estado de deterioração ambiental que havia”*. Mesmo sendo bastante jovem naquela época, seu interesse pelo tema já se manifestava, talvez ligado a sua *postura crítica com a vida e com a sociedade, incluindo todos os seus aspectos, em consequência o ambiental*. Vale ainda destacar que essa professora não havia tido contato explícito com esse tema em seu percurso acadêmico, no entanto, como ela mesma ressalta, já havia *“subido montanhas e participado de vários acampamentos”*, o que pressupõe vivências de caráter ecológico. Esses contatos com espaços naturais e o prazer que essas atividades lhe proporcionaram poderiam ter sido um elemento-chave em seu processo de sensibilização ambiental.

Logo, reforçando a afirmativa de que os professores desenvolvem suas ações de ensino fundamentados em seus interesses e circunstâncias, construídos a partir de seu próprio percurso biográfico, percebe-se no depoimento dessa professora sua convicção de que não tem consciência do momento específico em que surge seu interesse pela temática ambiental, porém ela é bastante veemente ao afirmar que *“desde o primeiro momento em que estive na escola, já incluí o interesse pelo tema dentro das demais coisas (...) De alguma maneira me dei conta de que era uma coisa importante, assim como é a recuperação sociocultural”*. Diante dessa atitude, não seria desprezível enfatizar que essa professora começou sua ação docente sem haver recebido nenhuma formação inicial, o que aponta para a evidência de que ela criou procedimentos metodológicos para tratar essa temática desde sua percepção empírica do contexto no qual atuava e baseada nas necessidades pedagógicas presentes naquele momento, valendo-se de conhecimentos adquiridos ao longo de seu percurso vital.

No caso da Prof^a. Beatriz, a analogia estabelecida a respeito de seu interesse pessoal pela educação ambiental foi bastante evidente, já que ela não se referiu ao tema do ponto de vista profissional, senão que utilizou uma lógica de linguagem que denota a perspectiva pessoal adotada, começando sua argumentação com a expressão *“em nível pessoal penso que...”*. Dessa forma, ela segue afirmando que, apesar de seu especial interesse pela temática, sente a necessidade de maior comprometimento individual e coletivo com esse assunto, através de uma maior

implicação em ações concretas, como foi, por exemplo, a atuação dos voluntários na limpeza das praias durante o episódio do navio “Prestige”. Nesse período, essa professora atuou de forma bastante ativa. Talvez condicionada por sua formação política e suas experiência político-partidária, engajou-se em um movimento civil conhecido como Plataforma “Nunca Mais”¹⁰¹ e se posicionou de forma bastante crítica no que diz respeito à postura adotada pela administração pública, por alguns partidos políticos e até mesmo com a forma como muitas pessoas buscaram desfrutar de benefícios econômicos que advinham direta ou indiretamente da tragédia ambiental.

Em outro caso, como hipótese, é interessante notar que a Prof^a. Dóris aponta que o despertar de seu interesse pela temática ambiental está marcado por suas vivências com um amigo de sua família. Esse amigo, botânico por formação, lhe proporcionou diversas experiências de contato com espaços naturais, principalmente no que se refere aos conhecimentos sobre a flora. Essa perspectiva naturalista poderia manifestar-se em sua opinião de que é mais favorável trabalhar em escolas de zona rural, inseridas em espaços naturais. Sua posição se fundamenta na idéia de que essa circunstância motiva os professores a promover atividades voltadas à temática ambiental. Sua opinião também se confirma no caso das outras três professoras, conforme foi demonstrado no quadro 6.1. do capítulo anterior.

Segundo Sauvé (2001), a concep  o que cada sujeito adota ante o meio ambiente fundamenta as características de sua a  o em rela  o    educa  o ambiental. Diante dessa afirmativa, toma relevância o entendimento da concep  o que as professoras têm sobre meio ambiente, na identifica  o dos elementos que compõem o seu discurso e dos matizes de linguagem que utilizam. Em linhas mais amplas, identificaram-se os seguintes t  picos na fala das docentes: *o cuidado com o entorno, a valoriza  o e a preserva  o dos recursos naturais, a rela  o entre o meio natural e o meio social, a amplitude da temática ambiental e a necessidade de preserva  o do ambiente natural*. Valeria destacar que os *processos de conscientiza  o* constituem um dos elementos mais destacados entre as professoras, conforme ilustram os seguintes trechos:

Penso que a educa  o ambiental tem que estar unida com educa  o de maneira geral, com o todo. *Não são o ambiente natural, como também o meio social*.    preciso ter a consciência clara, para nos darmos conta de que o meio ambiente repercute em nós e que nós repercutimos nele (Prof^a. Ana).

¹⁰¹ O grupo “Nunca Mais” constituiu-se em uma organiza  o que reuniu várias iniciativas da cidadania como resposta social frente    tragédia provocada pelo naufrágio do navio “Prestige” nas costas galegas. Também no terreno educativo, suas iniciativas tiveram eco, concretizando-se na a  o e na participa  o de diversos docentes e escolas.

Para mim a educação ambiental é *cuidar do entorno*, entendendo o entorno como tudo aquilo que nos rodeia, seja animal, vegetal ou tudo. *Saber valorizar o que temos*, por exemplo, a água aqui na Galiza (Prof^a. Beatriz).

educação ambiental é tudo, não é só a natureza. Eu aprendi que a gente faz parte, mas que a natureza não é nossa, apesar de nós (...). O homem destrói, mas a gente faz parte da natureza. O que eu tento passar para os alunos, penso que é mais a *conscientização*, a trabalhar com o material reciclado... eu trabalho muito com sucata (...). É uma *conscientização* de que a gente faz parte da natureza e não de que a natureza é nossa, por isso não podemos destruí-la. Portanto, educação ambiental é *cuidar*, é *preservar*, pra mim é isso (Prof^a. Carla).

Esse tema é ilimitado; quanto mais se fala, mais se pode perceber que ainda não é suficiente e que há muita coisa a ser feita. Mas *o principal é o processo de conscientização*, pois se eu conseguir conscientizar a comunidade em que eu atuo de que é preciso olhar o ambiente com outros olhos, eu acho que contribui enormemente. Orientar no sentido de *não destruir*, de aproveitar as coisas boas que existem ali (...). Temos que *valorizar tudo*, mas em primeiro lugar o próprio local onde se vive (Prof^a. Dóris).

Com base no estudo de García Díaz (2004), que define três grandes tendências nas concepções relacionadas à temática ambiental, pode-se afirmar que o discurso adotado pelas professoras relaciona-se com um modelo inicial *de corte naturalista, muito centrado na compreensão do meio, em conceitos ecológicos e na investigação do entorno*. Entretanto, também se percebe que esse discurso incorpora elementos que denotam uma tendência ambientalista, como a idéia *proteção, preservação, sensibilização, conservação e conscientização a respeito do tratamento de problemas ambientais*.

Considerando que a educação ambiental é um processo, pode-se supor que à medida em que as professoras aprofundem suas experiências teórico-práticas no campo educativo-ambiental, naturalmente agregarão novos elementos relacionados a um *modelo emergente*, que considera as mudanças sociais, relacionando conceitos sociológicos com questões ambientais e adotando posturas mais radicais, que questionam o modelo de desenvolvimento econômico dominante no planeta e a forma como isso se reflete no comportamento dos sujeitos.

Assim, por um lado, e diante dos dados apresentados, confirmou-se a hipótese formulada *a priori*, de que as quatro professoras entrevistadas apresentam um interesse especial pela educação ambiental, e por outro, se reconhecem alguns elementos que fundamentam seu discurso no que se refere a essa temática. Nessa

tessitura, é importante estabelecer uma relação com o próprio campo educativo-ambiental, ou seja, compreender a forma como essas docentes estruturam essas relações entre o processo educativo e o processo educativo-ambiental.

Ao longo dos depoimentos, encontram-se indícios que confirmam a opinião apresentada no capítulo teórico sobre a diferença entre as idéias de “inserir” ou de “potencializar” a temática ambiental, já que as professoras reconhecem que esse tema constitui uma parte ou uma nuance dos demais tópicos tratados no processo educativo-escolar. No discurso da Prof^a. Ana, por exemplo, ela afirma que a *“educação ambiental está presente em qualquer situação; assim, falando de outras coisas sempre encontramos pontos relacionados com esse tema”*. Também se percebe de forma clara a relação existente entre a postura e os valores pessoais adotados pela professora e sua forma de agir profissionalmente, que, conforme ela mesma afirma, devem *ser coerentes*.

7.1. DA CONSCIÊNCIA DISCURSIVA À AÇÃO PRÁTICA

Diante do discurso, a análise de algumas ações concretas e pontuais pode aportar outros elementos para compreensão, contextualização e composição do quadro semântico sobre a práxis das docentes entrevistadas. Para isso, é imperativo considerar que a capacidade discursiva é limitada e decorrente da interpretação realizada por cada sujeito, como reflexo de suas idiossincrasias e da relação que este estabelece com seu contexto. De forma evidente, se reconhece que o discurso é uma interpretação subjetiva do real e que a incoerência, ou em alguns casos, a aparente incoerência entre o dizer e o fazer, faz parte da totalidade do comportamento humano.

No caso dos docentes, muitos pesquisadores se deparam com a emergência da dicotomia que se estabelece entre a teoria pedagógica e a prática dos mesmos; entretanto, neste estudo, que trata de analisar a rede de aspectos biográficos que compõem determinadas trajetórias vitais, relacionando-os com uma determinada práxis, considera-se tanto o discurso como a ação como elementos constitutivos da dinâmica dialética dos processos de reflexão-ação-reflexão sobre a temática ambiental.

O espaço social é o cenário no qual os sujeitos podem manifestar e socializar suas posições, ideologias, crenças e opiniões. Nesse processo, cada indivíduo põe de manifesto os interesses, ideologias e perspectivas individuais ou dos grupos em que

se inserem. De tal modo, considerando essa característica do espaço social, pode-se supor que por meio do exame da participação dos sujeitos em determinadas situações é possível identificar suas motivações, seu nível de comprometimento e as características de sua ação, além dos argumentos que utilizam em sua avaliação e crítica sobre circunstâncias específicas.

Em relação ao envolvimento das professoras entrevistadas com a temática ambiental, identificam-se algumas situações em que elas denotam seu compromisso em intervir e estabelecer de forma clara seu posicionamento. Essas situações transcendem o âmbito profissional, mesmo que repercutam nesse aspecto e com ele estejam imbricadas. Mesmo sendo uma ação que ocorre fora do espaço escolar e não se caracterize como diretamente voltada ao ensino, essas experiências são significativas ao conjunto de experiências biográficas das professoras, contribuindo para a construção dos saberes de que dispõem para efetivar sua ação, conforme se pode verificar na seguinte situação: *“Eu me lembro de ir a manifestações por Centrais Nucleares, (...) pela gaseificadora. Eu recordo que isso sempre esteve presente em minha vida, claro, desde que tomei consciência, com vinte e poucos anos”* (Prof^a. Ana).

No primeiro depoimento, pode-se destacar o fato de que a professora ainda não exercia suas funções profissionais quando começou a demonstrar seu interesse e comprometimento em relação à temática ambiental. Ademais, apesar de sua pouca idade, a Prof^a. Ana pôde estruturar algumas pautas de comportamento que lhe possibilitaram reagir diante de questões sociais das quais discordava, num exercício de formação para cidadania e para a ação política.

Já no caso da participação das professoras nas manifestações decorrentes da comoção social provocada pelo naufrágio do navio “Prestige”¹⁰², evidencia-se uma relação direta com a ação profissional, conforme se exemplifica a seguir, e considerando o relato anterior, pois a temática estava presente em todos os meios de comunicação, sendo uma constante nos temas sociais cotidianos. A escola, como elemento do contexto social, não poderia seguir outra lógica de comportamento, mesmo que algumas tendências políticas tentassem exercer pressão para que os professores não manifestassem sua posição em relação ao que ocorria naquele momento. Conforme comenta a Prof^a. Beatriz,

a administração pública, que havia estado bastante calada até o ano passado (antes do acidente), com o tema do “Prestige”, manifestou-se e mandou tirar todas as coisas

¹⁰² Nesse sentido, Meira (2005) apresenta uma reflexão importante sobre o papel que a população gaúcha e até mesmo a espanhola assumiram durante o período imediato ao naufrágio do navio “Prestige”.

(material produzido pelos alunos) que tinham relação com a guerra e com o “Prestige”, inclusive as fotos dos voluntários.

Não participei nas manifestações (*sobre o episódio do navio “Prestige”*) de Madri ou de Santiago, mas em Ferrol eu participei de todas. No dia de Natal, estive trabalhando com as pessoas da SGHN. Acordei às 6h da manhã para deixar tudo preparado, porque era uma comida de festa em minha casa, e fui para passar toda a manhã preparando barreiras (Prof^a. Ana).

Sim, participei de todas as manifestações (*sobre o episódio do navio “Prestige”*) de Santiago e fui a algumas que havia em Cee, perto de Finesterre. Foi uma manifestação muito grande, pois pensávamos que iriam participar somente as pessoas de Cee e como Carnota está muito perto... (Prof^a. Beatriz).

Além das manifestações públicas coletivas, outra forma encontrada pelas professoras de manifestar sua opinião sobre o que estava ocorrendo foi a publicação de artigos ou informes em revistas específicas. No caso da Prof^a. Ana, a oportunidade que ela encontrou de relatar sua atuação e juízos a respeito do ocorrido no episódio do navio “Prestige” foi a publicação de um artigo, no qual conta sua experiência, sua participação e seu olhar sobre o ocorrido, desde um ponto de vista sócio-ambiental. Segundo ela, mesmo sem ter muito tempo, quis escrever suas opiniões e impressões sobre a tragédia, porque *era preciso mostrar o que havia passado, assim outras pessoas poderiam seguir alguns exemplos e a situação não seria considerada somente como um episódio passageiro, mas sim algo que provocasse e impulsionasse a reação dos demais*.

No caso da Prof^a. Beatriz, dois aspectos chamam a atenção: o primeiro se refere ao processo de politização vivido por ela durante o período universitário, conforme ela mesma reconhece em seu relato: *“estava estudando Economia e comecei a me interessar também por política (...) estudava com Sánchez Bugallo, que é o atual prefeito de Santiago de Compostela, estava no mesmo partido que ele (...) éramos camaradas na época (...) aprendi sobre outras coisas que não estavam nos livros”*. Talvez essas experiências, em que estava envolvida em campanhas partidárias, manifestações políticas, panfletagens, etc. lhe tenham possibilitado a construção de algumas pautas de comportamento reivindicativo que lhe serviram de base para sua ação durante o episódio do navio “Prestige”.

O segundo aspecto destacado é o envolvimento da Prof^a. Beatriz com a comunidade da praia de Carnota durante o trabalho de recuperação das costas após o naufrágio. Esse envolvimento, que se manifesta também em seu espaço profissional, poderia ter origem no vínculo afetivo que mantém com aquela

comunidade, pois ali iniciou de forma mais intensa sua carreira profissional, estabelecendo laços de amizade com os alunos e seus familiares. Além disso, nesse contexto, outro elemento poderia ter certa representatividade afetiva, pois foi nessa comunidade que a Prof^a. Beatriz conheceu o seu esposo. Assim, somadas a primeira circunstância vital, que lhe aporta ferramentas de ação, já que a tragédia servia para *“que muitas pessoas se levantassem do sofá e fossem se manifestar, inclusive as pessoas que eram militantes em muitos movimentos e que agora estavam mais acomodadas”*, e a segunda circunstância, que é a motivação de fundo afetivo, resulta em reações de profundo envolvimento, pois quando ela ia à praia, *doía-lhe muito quando ia caminhando e se manchava, ou via os animais mortos*.

No caso da Prof^a. Carla, sua ação é realizada de forma mais individualizada, ou seja, segundo ela, *particularmente faço a minha parte, eu separo o lixo e não deixo os meus filhos jogarem papel no chão*. Por outro lado, é importante considerar que ela procura socializar esse comportamento com seus alunos, ilustrando seus comentários com exemplos de comportamentos negativos, como a forma com que as pessoas se comportam no transporte público, que vê *cheio de latinhas e sacos de Chips*. Essa preocupação da Prof^a. Carla poderia estar relacionada à sua forma de compreender a função docente diante da temática ambiental, isto é, em seu discurso, ela insiste na necessidade de que se efetivem processos de conscientização dos alunos. Em sua opinião, por viverem no entorno de uma reserva ecológica, os alunos já possuem determinado nível de conscientização, ou seja, ela afirma que *eles já sabem, eles se punem e procuram não colocar as coisas no chão*. Diante das características do contexto em que atua, a Prof^a. Carla também utiliza como estratégia metodológica com seus alunos a realização de comentários que enfatizem as *consequências do que pode acontecer se eles colocam uma latinha de refrigerante no chão*.

Por fim, a partir do depoimento da Prof^a. Dóris, identificam-se alguns aspectos de sua visão sobre a temática ambiental. Segundo ela, esse tema *já avançou bastante, mas ainda precisa ser incessantemente divulgado. Não podemos pensar que já está bom, pois ainda falta muito para que todos tenham a mesma consciência*. Em sua ação no contexto social, percebe-se uma preocupação voltada à melhoria da qualidade de vida da comunidade em que atua. Como evidência disso, está seu engajamento, juntamente com outras pessoas e coletivos, para oferecer cursos de formação à comunidade. Entre esses cursos, a Prof^a. Dóris está participando de uma atividade de formação sobre artesanato, promovida pelo NEMA (uma ONG local) e que trata somente de temas relacionados com a região do Taim. A maioria dos participantes desses cursos são as mulheres da região, que buscam uma alternativa de trabalho para o período em que a pesca, principal fonte de sustento daquela comunidade, é proibida.

7.2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO DIMENSÃO DA AÇÃO DOCENTE

Desde o ponto de vista adotado nesta investigação, considera-se que analisar somente o discurso das professoras como fonte primária para aquisição de dados poderia representar uma estratégia que nitidamente comporta limitações, pois se desprezaria o olhar externo do pesquisador, efetivado por meio da observação de atividades educativo-ambientais. Assim como o inverso, da mesma forma, comportaria outros limites, como a não-inclusão dos argumentos interpretativos dos sujeitos. Nesse sentido, é importante destacar que a ação docente basicamente se manifesta em atividades práticas, portanto a presença da investigadora no contexto em que atuam as professoras possibilitou maior aproximação ao objeto de estudo, além da realização de uma análise mais diversificada, considerando que os dados obtidos resultam tanto dos depoimentos feitos pelas docentes como das observações realizadas.

A educação ambiental pode ser considerada como uma dimensão do trabalho docente, portanto a descrição e análise das práticas pedagógicas efetivadas pelas professoras se centrará na compreensão de suas opções didáticas e metodológicas em relação ao alcance de seus objetivos. Ademais, vale sublinhar que, tanto na condução das entrevistas como na definição das atividades a serem observadas (definidas pelas professoras), não houve nenhum tipo de orientação sobre o que se definiria como uma atividade de educação ambiental, assim, tanto o discurso como a prática observada correspondem ao entendimento adotado por cada uma das professoras sobre o tema. Por outro lado, considerando que esta investigação adotou como referência duas demandas sócio-ambientais externas às unidades escolares, naturalmente esses temas tomam maior evidência, no entanto, como já se poderia esperar, outros temas congêneres afloraram no decorrer da coleta de dados, possibilitando uma visão mais estendida da ação das docentes, além de uma compreensão mais profunda sobre a forma como as professoras integram essa temática em sua práxis cotidiana. Especificamente em relação às demandas sócio-ambientais externas, notadamente o episódio do navio “Prestige” e a Reserva Ecológica do Taim, destaca-se que, respectivamente, correspondem aos discursos e práticas das professoras Ana e Beatriz e aos discursos e práticas das professoras Carla e Dóris.

Independentemente dos contextos em que transcorrem as narrativas, na análise da prática pedagógica das professoras percebem-se algumas analogias *teórico-pedagógicas, didático-metodológicas, epistemológicas e conceitual-discursivas* que poderiam justificar certas congruências entre os comportamentos adotados pelas

professoras tanto no Brasil como na Espanha. Essas relações poderiam estar justificadas pelas seguintes constatações:

- *Teórico-pedagógicas*: É importante considerar a existência de um processo de universalização e ampla divulgação de diversas teorias pedagógicas, através dos meios científico-acadêmicos e dos recursos informáticos de comunicação. No caso deste estudo, por exemplo, as bases teóricas do construtivismo repercutem tanto na ação da Prof^a. Beatriz, na Espanha (de forma explícita), como na ação das professoras Carla e Dóris, no Brasil (de forma implícita);
- *Didático-metodológicas*: É evidente a circulação de material didático e a perpetuação de algumas tradições didático-metodológicas decorrentes de grandes tendências pedagógicas. A base didático-metodológica que fundamenta os estudos sobre Educação Infantil são bastante semelhantes tanto no Brasil como na Espanha, conforme se demonstra no quadro 3.2. do referencial teórico. Além disso, outras similitudes poderiam ser apontadas, começando pela disposição das salas de aula para Educação Infantil (mesas não-individualizadas, espaços com tapetes e almofadas para narração de contos, armários com jogos e brinquedos, etc.), passando pelas práticas adotadas pelos professores (narração de contos infantis, desenho livre, modelagem, música, horário de recreação ao ar livre; saídas pelas proximidades da escola etc.), e por fim, pelas diretrizes orientativas para a Educação Infantil, que, conforme foi descrito no capítulo 3 desta tese, coincidem em diversos pontos entre os dois países;
- *Epistemológicas*: Existem fontes comuns de aquisição de determinados conhecimentos, utilizadas tanto pelas professoras que atuam no contexto brasileiro como pelas que atuam na Espanha. Mais especificamente, no caso da educação ambiental, essa circunstância poderia determinar coincidências em relação à origem, a natureza e as limitações dos conhecimentos das professoras. Como exemplo emblemático dessa constatação, citam-se as pesquisas que as professoras realizam por meio da Internet (citada pelas quatro professoras investigadas);
- *Conceitual-discursivas*: Por fim, também não seria desprezível considerar a influência dos meios de comunicação na formação das representações e conceitos que as professoras adotam em relação à temática ambiental. Os conceitos veiculados por esses meios cada vez mais adotam perspectivas semelhantes em seus discursos midiáticos: incentivo à preservação de

espaços naturais e de recursos energéticos, cuidados com a fauna e a flora, estratégias de sustentabilidade (sem crítica a modelos de consumo) etc. Em consequência, os discursos manifestados pelas professoras, denotam ênfase nesses mesmos aspectos, conforme já foi explicitado nesta análise.

Ademais, como um elemento de congruência que se somaria a todos os anteriores, consideram-se as opções político-educacionais adotadas nos dois contextos, ou seja, a adoção de um modelo que prevê a adoção de temas “transversais” para introduzir a educação ambiental nos currículos escolares, mesmo que, conforme as pesquisas citadas no capítulo 1 desta tese, os professores ainda não tenham clareza sobre o significado do conceito de *transversalidade* ou *tema transversal*. Como especificidades que diferenciam os dois contextos de atuação docente, citam-se: a *carga horária de trabalho dos professores*, a *remuneração*, as *exigências de formação inicial* e as *possibilidades de formação continuada*, conforme apresenta resumidamente o quadro 7.1.

Quadro 7.1. Comparativo contextual entre as condições de trabalho das professoras no Brasil e na Espanha

ESPECIFICIDADE:	BRASIL	ESPANHA
Carga horária	20 horas semanais	37, 5 horas semanais
Remuneração	R\$ 523, 98* (€ 180,00) 2, 25 Para professores com Licenciatura Plena.	€ 1798,64** (R\$ 5214,00) Para professores com Licenciatura Plena
Formação inicial	Exigência para atuar em Educação Infantil: 1. Magistério: nível de Ensino Médio e curso de especialização em Educação Infantil 2. Licenciatura em Pedagogia - habilitação em Educação Infantil	Exigência para atuar em Educação Infantil: <i>Diplomatura</i> com habilitação em Educação Infantil (com previsão de ser transformada em licenciatura)
Formação continuada	Oferecida pela instituição mantenedora, de acordo com seus projetos e interesses.	Oferecida pela instituição mantenedora, solicitada ou oferecida pelos próprios professores.

*De acordo com os dados fornecidos pelo Sindicato dos Professores do Município do Rio Grande

**De acordo com os dados oferecidos pelo Sindicato de Professores da Galiza.

Fonte: Elaboração própria.

Considerando os dados apresentados, pode-se concluir que: a carga horária das professoras brasileiras é mais reduzida que a espanhola, o que permite a esses professores trabalhar em duas escolas para melhorar sua renda familiar; a remuneração recebida pelos professores brasileiros é bem menor que a remuneração dos professores espanhóis¹⁰³, mesmo considerando a diferença de carga horária; a legislação brasileira permite que os professores atuem na Educação Infantil e nos primeiros quatro anos do ensino básico, somente com o curso de Magistério (Ensino Médio), modalidade de formação não-existente na Espanha; e por fim, em relação à formação continuada, no Brasil e mais especificamente no município de Rio Grande (Rio Grande do Sul), a formação oferecida aos professores ocorre de forma mais centralizada pela administração pública e sob orientação do serviço de administração e supervisão escolar. Já na Espanha, além dos cursos de formação oferecidos anualmente, por meio de um calendário previamente apresentado, os professores têm a possibilidade de solicitar e oferecer cursos em que tenham interesse ou que disponham de material e conhecimento que desejem socializar.

A partir desta síntese comparativa contextual, passa-se a analisar as práticas educativas descritas e/ou observadas durante a ação das docentes, dando continuidade a esta análise, que tem por base os elementos biográficos que compõem o percurso vital das professoras entrevistadas, como referência interpretativa, já que neste estudo se assume que a decisão pedagógica das docentes está condicionada a uma dinâmica dialética entre fatores internos e as circunstâncias em que os sujeitos estão inseridos.

¹⁰³ No Brasil, uma hora de trabalho equivale a um pagamento de 2,25 euros, enquanto na Espanha uma hora de trabalho equivale a 11,98 euros. Uma proporção aproximada de 1 por 5.

7.2.1. PROF^a. ANA:

A PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E A INTEGRAÇÃO DOS PAIS

O apoio que a Prof^a. Ana recebe da Sociedade Galega de História Natural (SGHN) é destacadamente importante no conjunto de suas iniciativas docentes. Esse apoio se constitui em orientações relativas à catalogação de plantas e animais, desenvolvimento de atividades específicas ou a participação da escola em atividades de controle ecológico, como, por exemplo, os controles realizados no rio que passa atrás da escola. Outro aspecto do entorno natural que constantemente é integrado às atividades normais da escola é o espaço da praia que está localizado a uns 500 metros do prédio escolar. Para os alunos, a praia é um espaço onde vivem alguns personagens dos contos infantis, e por isso precisa ser preservado. Com essa consciência, os alunos realizam campanhas de sensibilização aos visitantes que vão até a praia durante a realização dos campeonatos mundiais de surf.

Segundo a Prof^a. Ana, com esse tipo de atividades, sobretudo as saídas de campo, ela consegue transmitir *uma espécie de sensibilidade* a seus alunos, uma prática que valoriza desde o início de sua ação como docente nas escolas de Madri, e que talvez tenha sido potencializada em seu contato com as referências teóricas de Freinet. Dessa forma, ela procura incentivar atitudes de cuidado em relação à natureza, isto é, os alunos devem *estudar e aprender, mas fazendo isso com menos danos possíveis ao espaço natural*. Outra prática constante no seu projeto pedagógico é a opção que faz pelo contato direto dos alunos com os animais, dando ênfase aos aspectos relacionados à valorização da fauna (tendência naturalista ou ambientalista), já que, de acordo com a categorização de García Días (2004), a prática descrita denota alguns elementos relacionados a um modelo de corte naturalista, como a preocupação em buscar conceitos ecológicos junto à SGHN e as atividades de investigação do entorno, efetivadas em saídas de campo; mas também não deixa de denotar algumas características ambientalistas, como as preocupações demonstradas em *ajudar, proteger, respeitar, preservar ou conservar o meio mediante a partir da compreensão, sensibilização, conscientização* sobre as questões ambientais.

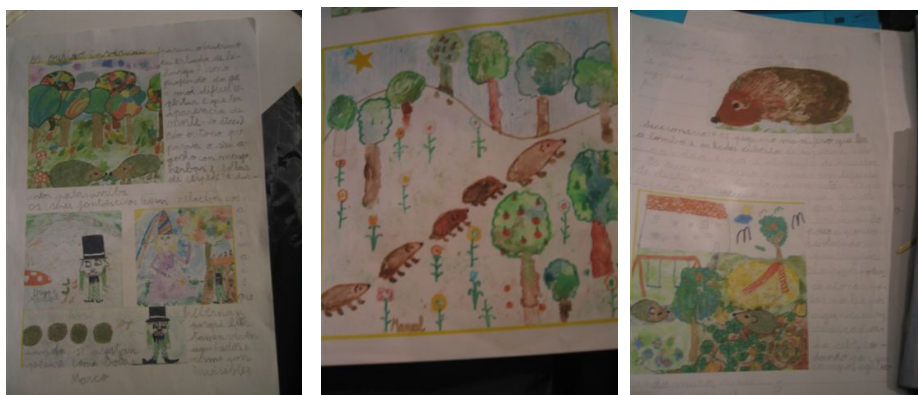
Outro aspecto fundamental na caracterização do trabalho da Prof^a. Ana é a sua preocupação em integrar as famílias dos alunos nas atividades realizadas na escola. Conforme já foi abordado, esse comportamento poderia ser decorrente de valores adquiridos a partir de experiências de socialização primária. Além de integrar as famílias, a Prof^a. Ana demonstra grande interesse em preservar a cultura local, e ao mesmo tempo, inserir e difundir novos hábitos sociais desde a escola, como, por exemplo, a melhoria na qualidade da alimentação das famílias. De forma ilustrativa, ela relata uma dessas atividades.

Plantamos para habituá-los a comer melhor, pois agora as gerações já estão um pouco mais habituadas, mas quando eu cheguei nesta escola os alunos só comiam quatro coisas: batatas, cebolas, alface e cenoura (...). Assim, quando trabalhávamos algum tema relacionado à alimentação, eu comprava uma variedade enorme de coisas aqui em Ferrol. Nas escolas os alunos tocavam, cheiravam, desenhavam, estudavam e inclusive buscávamos quais eram as vitaminas, os tipos e características de alimentação (Profª. Ana).

Os limites da escola normalmente são insuficientes para o projeto pedagógico que propõe a Profª. Ana, por isso ela procura sempre integrar-se a outros projetos de caráter mais amplo. Como exemplo, pode-se citar sua participação no Projeto Comenius, apoiado pela União Européia, ou o programa da Radio Gallega chamado “Detetives Verdes”, no qual seus alunos ganharam vários prêmios e puderam divulgar as atividades que são realizadas na escola. Além desse, outro projeto em que os alunos participam é o “Eco-Latas”, um projeto da Caixa de Galiza. Essas iniciativas, por um lado, denotam uma preocupação em romper com o isolamento a que foi submetida sua escola depois de sua expulsão da CRA¹⁰⁴, e por outro podem significar uma forma de integração com outras comunidades sócio-culturais, já que essa professora, em toda a sua trajetória de vida, demonstrou curiosidade em conhecer diferentes manifestações culturais e visões do mundo – conforme suas próprias palavras, *sempre quis ser uma cidadã do mundo*.

Neste estudo, sobretudo, busca-se compreender como as professoras integram a temática ambiental aos seus projetos de ensino ou como potencializam esse tema em suas atividades cotidianas. Como os contos infantis têm um importante papel nas estratégias de ensino adotadas pela Profª. Ana, ela se preocupa que esse assunto *apareça unido à história e à Ciência, ou seja, os dados reais sobre os animais (personagens) são tratados no conto*. Como exemplo, cita-se um assunto que essa professora sempre apresenta em suas palestras, quando relata suas experiências mais significativas – o conto do “*Ourizo Cacho*”; depois que a professora conta a história aos alunos, estes buscam informações pertinentes ao animal em diversas fontes de informações, como a Internet, os livros, etc., e depois elaboram seus trabalhos.

¹⁰⁴ Colégios Rurais Agrupados.



Fotos 7.1., 7.2. e 7.3. Resultado dos trabalhos elaborados pelos alunos sobre o “ourizo cacho”.

A atividade observada na escola:

A atividade observada pela pesquisadora foi realizada durante todo um dia, com a participação dos alunos na primeira parte e com participação dos pais durante a segunda metade da jornada. Seguindo o protocolo de observação previamente elaborado, destacam-se os aspectos abaixo relacionados.

Descrição física do local:

Nas proximidades da escola existem vários ecossistemas regionais (bosques autóctones, rios, cordões de dunas, praia), bem como, ao lado do prédio, há uma horta e em um jardim; da escola se pode escutar o som produzido pelos movimentos das águas do rio que passa no terreno localizado atrás da mesma; a sala de aula é bastante ampla e possui diversos armários onde são guardados os materiais (livros, mapas, fantasias, etc.); o prédio é dividido em dois cômodos grandes e um banheiro. Ao lado da sala principal há outra sala com muitos jogos e brinquedos, e as crianças são responsáveis por ordená-los após o uso.

Descrição do grupo de participantes:

O grupo de alunos é composto de quatro meninos (entre seis e oito anos) e uma menina (três anos) de origem chinesa, adotada por uma família da região. Além dos alunos, a professora estava presente e coordenou todas as atividades; durante o

período do almoço, os pais participaram junto com os alunos e a pesquisadora, constituindo-se um espaço de confraternização. Algumas mães permaneceram durante a tarde.

Objetivo deduzido a partir das atividades observadas:

Pelas características das atividades observadas, interpreta-se que a professora pretendia sensibilizar os alunos em relação aos temas ambientais, por meio das seguintes atividades: limpeza do rio que passa atrás do prédio da escola e confecção de um tapete de flores, esta visando à preservação de um costume relacionado à cultura local.

Metodologia:

De maneira geral, a Prof^a. Ana planejou diversas atividades relacionadas com a temática ambiental, como forma de celebrar o Dia do Meio Ambiente, entre estas:

- Confecção de um tapete de flores: a professora promoveu uma discussão com os alunos para que definissem em conjunto o local onde seria feito o tapete e sobre tema já proposto em outro momento pelos alunos. Depois os alunos selecionaram as flores que seriam utilizadas para a tarefa, considerando as cores. Nesse momento a professora aproveitou para explorar os nomes de cada uma das flores e mostrar os seus detalhes em folhas e pétalas (estímulo aos sentidos de olfato e visão). Quando o tapete foi concluído, os alunos aproveitaram para ensaiar uma peça de teatro relacionada com a Bela Adormecida, inclusive com a cena do beijo do príncipe. Durante a tarde os pais vieram ver o trabalho, mas, devido ao calor do sol, as pétalas das flores já haviam murchado. No final do dia todos ajudaram a desmanchar os tapetes e brincaram com o que havia sobrado.
- Depois, os alunos colocaram botas e luvas para executar a tarefa de limpeza do rio. Além disso, levavam sacos e ferramentas para facilitar o trabalho. A professora fazia o percurso dentro da água, enquanto os alunos recolhiam o lixo que havia nas margens. Durante a coleta, a professora e os alunos lembravam músicas que haviam aprendido nas aulas. Quando o grupo se aproximou do bosque que há ao lado da escola,

a professora lembrou que a “Fada Didi”, um personagem bastante conhecido pelos alunos, deveria estar muito contente porque eles estavam cuidando do rio da escola, mas lembrou ainda que a fada não se preocupava somente com o rio da escola e sim com todos os rios do mundo. Depois de percorrerem um determinado trecho do rio, os alunos fizeram uma avaliação do estado em que se encontravam as águas e o tipo de material que encontraram. Tiraram fotos junto com o lixo que havia sido recolhido, para elaborar um informe sobre o que haviam encontrado, para ser enviado aos responsáveis pela manutenção da limpeza do rio na administração pública.

Durante a realização das atividades percebeu-se que há muitos espaços de discussão durante as aulas e que os alunos são estimulados a agir de forma autônoma. Assim, a professora incentiva os alunos a pensar sobre as ações que executam, estimulando-os a avaliar as regras de convivência.

Participação dos pais (relação com a professora e com os alunos):

Juntamente com os pais, a professora definiu um cronograma de atividades que seriam desenvolvidas ao longo do dia. Os pais se comprometeram a trazer o material necessário para algumas atividades. As mães auxiliaram os alunos em algumas atividades realizadas durante a tarde (montagem de um tapete de flores e desmonte do tapete que havia sido confeccionado pela manhã). A professora também promoveu uma conversa informal sobre: *as atividades realizadas com os alunos, as pessoas da comunidade e as perspectivas da escola*. Nessa conversa participaram os pais e os próprios alunos. Os pais demonstravam preocupação com a manutenção da escola, pois, considerando o número reduzido de alunos, a escola corria risco de ser fechada. Nesse sentido, a preocupação dos pais era pertinente, pois o fechamento da escola lhes traria dificuldades, devido à distância em relação aos centros urbanos. Infelizmente, durante o período de realização desta tese o temor dos pais se concretizou e a escola foi fechada devido ao baixo número de alunos.

Participação dos alunos (relação com a professora e com os pais):

Os alunos demonstram estar bastante conscientes de suas funções e responsabilidades na sala de aula, talvez motivados pela constante discussão das regras de convivência, promovida pela Prof^a. Ana. A relação entre a professora e os alunos parecia bastante próxima e o diálogo era estimulado a todo momento. Entre os alunos, o ambiente era de tranquilidade. A aluna menor parecia bastante integrada ao

grupo. Mesmo com a presença dos pais, os alunos se mantinham autônomos e tranquilos. A participação dos alunos foi bastante ativa e o grupo demonstrou predisposição para a aprendizagem.

Recursos didáticos:

Nesse dia, os recursos utilizados para desenvolver as atividades foram sacos de lixo, luvas e ferramentas. Todavia, para o registro das atividades, a Prof^a. Ana utilizou o apoio de novas tecnologias como a máquina fotográfica e o computador. Além desses materiais, pôde-se observar diversos trabalhos de pintura, colagem e artesanato realizados pelos alunos e expostos na sala.

Questões ambientais abordadas:

De forma mais evidente, foram tratados os seguintes assuntos durante as aulas: conhecimento sobre a fauna e a flora da região; responsabilidade com a coleta de resíduos e denúncia de possíveis problemas; valorização do entorno natural e da cultura local.

Descrição de pontos específicos das atividades:

A maioria do material didático observado foi elaborado pelos próprios alunos (alguns, elaborados por alunos de anos anteriores). Os alunos utilizavam a máquina fotográfica digital para registrar determinadas atividades e a professora os auxiliava a manipular esse recurso. A professora utilizava com frequência os mapas, que estavam disponíveis na sala, como possibilidade de ampliar o conhecimento dos alunos. Havia estímulo constante à fantasia e à imaginação, por meio de histórias infantis, fantoches, teatro e fantasias. Além disso, os alunos levavam os livros da biblioteca para casa, como estímulo à leitura.

7.2.2. PROF.^a BEATRIZ: INCENTIVO À AUTONOMIA DOS ALUNOS E SISTEMATIZAÇÃO DAS AÇÕES

Tendo em vista as características de flexibilidade em relação aos conteúdos e atividades desenvolvidas em turmas de Educação Infantil, a Prof.^a Beatriz acredita que consegue integrar com mais facilidade a educação ambiental em seu projeto pedagógico. Para isso, utiliza como estratégia uma sondagem informal com os alunos para identificar seus interesses iniciais. Nesse sentido, sem desprezar alguns conteúdos e habilidades que precisam ser ensinados, ela procura contemplar os interesses manifestados por seus alunos. O fato de que a educação ambiental esteja no programa é positivo, mas, segundo a Prof.^a Beatriz, mesmo que não estivesse ela trataria desse assunto da mesma forma, por seu próprio interesse.

Para a Prof.^a Beatriz, é muito importante que os alunos tenham autonomia para realizar as atividades, que identifiquem o lugar onde deve estar o material para ser utilizado nas aulas, que saibam manipulá-lo, que reconheçam os resíduos que podem ser reciclados, que os coloquem em um lugar apropriado, etc. Para lograr esses comportamentos, em suas aulas ela sempre estimula os alunos para que separem o lixo, principalmente os papéis que sobram ao final das atividades, mas também os restos de merenda, plásticos e pilhas. Essa ação sistemática lhe provoca alguns conflitos, pois sempre se questiona sobre a validade dessas práticas, uma vez que alguns alunos, apesar de todos os seus esforços, ainda perguntam onde devem colocar os resíduos. De qualquer maneira, ela segue estimulando-os, pois pensa que isso valerá a pena.

Outro aspecto ressaltado pela Prof.^a Beatriz é a necessidade de prosseguimento das atividades relacionadas à temática ambiental, pois para ela, as atividades tomam sentido quando seguem determinada sequência e se inserem em determinado contexto, ou seja, segundo ela, *o trabalho deve ser realizado de forma mais sistemática*, para que se possam obter resultados positivos. Por exemplo, durante o episódio do navio “Prestige”, os alunos estavam muito sensibilizados com esse assunto. Valendo-se dessa circunstância, ela procurou explorar o tema em diversas aulas, e, mesmo um ano e meio depois, muitos alunos seguiam pintando “chapapote”, pois eles estavam interessados e falavam muito sobre o que havia acontecido.

Assim como no caso da Prof.^a Ana, o entorno escolar é aproveitado como elemento estratégico nas aulas, o que faz supor que escolas localizadas em entornos privilegiados do ponto de vista paisagístico-natural poderiam estimular a ação dos

professores em relação à abordagem desse aspecto em suas aulas. Segundo conta a Prof^a. Beatriz, em suas ações pedagógicas ela sempre comenta sobre as características da região onde atua, falando *“sobretudo nos carvalhos que estão atrás da escola, a vida que tinham, como iam mudando (...) enfim, é uma referência”*.



Foto 7.4. A escola está localizada em um espaço privilegiado, entre um bosque de carvalhos e uma ampla vista da região.

Condicionada por esse contexto e por suas experiências anteriores, a Prof^a. Beatriz estrutura suas estratégias de ensino considerando que a temática ambiental deva estar impregnada em tudo, ou seja, *“não é um tema que se trabalhe em um momento determinado, é tudo. Desde usar papéis reciclados, reciclar papéis... levando as comidas e as cascas aos porcos e tudo isso... As pilhas que não se deve deixar aí por fora e outras coisas”*.

A atividade observada na escola:

A atividade parcialmente observada pela pesquisadora foi realizada na sala de aula, basicamente no espaço destinado à narração de contos, muito comum em salas com turmas de Educação Infantil. A observação foi parcial porque a atividade se prolongou por vários meses, contando com a ajuda de alguns pais para aprofundar a pesquisa e coletar informações, conforme se ilustra e se descreve a seguir.



Fotos 7.5 e 7.6. Os alunos e o espaço de conversas e narrativas de contos.

Descrição física do local:

Ao lado da escola existe um bosque de carvalhos. Por sua localização, do pátio se pode apreciar uma ampla vista da região onde a escola está localizada. Há um espaço para que os alunos realizem atividades de recreação com brinquedos do tipo praça. Também há uma piscina – de titularidade municipal – ao lado do prédio escolar. A escola possui duas salas de aulas, onde funcionam duas turmas de Educação Infantil. A professora mora na parte superior do mesmo edifício. A sala de aula é bastante ampla e possui diversos armários, onde são guardados os materiais (livros, mapas, brinquedos, etc.). Há um espaço no canto da sala para a atividade de “rodinha” (foto 7.6) e um computador para utilização de professora e alunos.

Descrição do grupo de participantes:

O grupo de alunos é composto de meninos e meninas. Em média, 20 crianças frequentam essa turma de Educação Infantil. Além dos alunos a professora estava presente e coordenou todas as atividades.

Objetivo deduzido a partir das atividades observadas:

Na atividade observada, pôde-se perceber que a professora procurou sensibilizar os alunos em relação aos temas ambientais, ‘por meio da elaboração de um “animalfabeto” (um alfabeto ilustrado por animais).

Metodologia:

Durante a atividade inicial, a Prof^a. Beatriz lançou algumas perguntas aos alunos sobre o que seria um “animalfabeto”. Os alunos responderam das mais diversas formas e ela foi anotando todas as idéias iniciais do grupo. Depois, ela explicou a atividade, dizendo que o “animalfabeto” é um alfabeto ilustrado por animais. Antes de começar, os alunos foram ao pátio para merenda e recreação livre. Durante a realização das atividades, percebe-se que existem muitos espaços de discussão durante as aulas e que os alunos são estimulados a agir de forma autônoma. Além disso, a professora provoca os alunos a racionalizar as ações que executam e estimula o respeito às regras de convivência.

Participação dos alunos (relação com a professora e com os pais):

Os alunos demonstraram estar bastante conscientes de suas funções e responsabilidades na sala. A relação com a professora era próxima e afetiva. A participação dos alunos foi bastante intensa e o grupo demonstrou predisposição e interesse pela aprendizagem. O grupo convivia em um ambiente de tranquilidade e integração. Nesse dia havia chegado um aluno novo, que a professora tratou de estimular para que se integrasse às atividades junto com os demais.

Recursos didáticos:

A atividade observada era essencialmente discursiva, portanto os alunos e a professora não utilizaram nenhum material em concreto. No entanto, como se pode observar nas fotos 7.5 e 7.6, existem muitos materiais confeccionados pelos próprios alunos, distribuídos na sala de aula.

Questões ambientais abordadas:

Considerando as características das atividades propostas pela professora, percebe-se um esforço em sensibilizar os alunos em relação à diversidade de elementos da fauna, ou seja, as características de determinados animais e o cuidado que se deve ter para preservar as espécies constituíram a temática principal.

Descrição de pontos específicos das atividades:

Há grande preocupação em relação à participação ativa dos alunos, bem como se percebe uma atitude de valorização das idéias destes. Nesse sentido, outro ponto dessa atividade poderia ser destacado, isto é, a preocupação que a professora demonstra em relação à necessidade de sistematização das atividades relacionadas com a educação ambiental. A atividade do “animalfabeto” se estendeu por vários meses e, além de desenvolver uma série de habilidades e conhecimentos dos alunos, também mobilizou a participação dos pais, pois a tarefa exigia muitas pesquisas e ampla coleta de materiais.

7.2.3. PROF.^a CARLA: CONSCIENTIZAÇÃO E CONHECIMENTO DO ENTORNO

Sendo a Prof.^a Carla a docente menos experiente do grupo de entrevistadas, conforme foi comentado ao longo desta análise, pode-se afirmar, com base em seus relatos e nos estudos sobre a fase inicial da carreira docente, que ela demonstra maior necessidade de apoio e orientação em relação ao trabalho que desenvolve. No que se refere à educação ambiental não poderia ser diferente, por isso ela sempre demonstra a expectativa de que a escola, por meio do serviço de supervisão e administração escolar, a oriente sobre esse tema, ou mesmo lhe exija uma atuação neste campo, conforme diz:

Não lembro se foi a Lena (*uma das professoras da escola*) ou a própria supervisora que me comentou alguma coisa sobre esse assunto, mas nunca me exigiram que eu trabalhasse com as crianças em educação ambiental, nunca me disseram que eu teria que trabalhar com esse assunto, nunca me cobraram que eu usasse algum livro ou tal... elas nunca me falaram nada em relação a isso (Prof.^a Carla).

Além dessa expectativa de apoio, a Prof.^a Carla salienta que, em relação à formação continuada, a oferta ainda é insuficiente para suas necessidades, pois somente recorda de ter visto uma apresentação sobre o Projeto Quero-Quero, e nessa oportunidade foram tratados vários temas relacionados com a Reserva Ecológica do Taim. Diante dessas circunstâncias, ela manifesta sentir falta de cursos ou palestras que lhe possam aportar subsídios para incrementar suas práticas pedagógicas.

A alternativa que a Prof.^a Carla encontra para enfrentar as inseguranças geradas por sua inexperiência profissional é adaptar algumas opções mais clássicas, do ponto de vista didático-metodológico, a essa nova demanda de atuação, que, conforme foi constatado anteriormente, tampouco foi tratada em seu processo de formação inicial. Assim, as atividades que normalmente são realizadas nas aulas integram a educação ambiental como um novo elemento; nesse caso, a alternativa encontrada é o estímulo ao reaproveitamento de materiais como os jornais, as revistas, as embalagens, etc., conforme comenta:

Eu uso material reciclável, ou seja, uso o material que dê para reciclar. Uso o material de sucata que eles levam. Com isso nós trabalhamos muito, muito... trabalhamos durante todo o ano. Também trabalhamos com pintura e recorte em jornal, recortamos aquelas linhas, tudo em jornal, revistas... eu uso muito isso com eles e aproveito esse material (Prof.^a Carla).

Por influência de sua formação inicial, a Prof^a. Carla sempre demonstra grande preocupação em oportunizar situações em que os alunos possam criar a partir de uma diversidade de materiais, sem uma determinação sobre o que deve ser realizado. Para ela, atividades desse tipo são muito importantes, pois os alunos criam e realizam trabalhos surpreendentes. Além disso, quando ela vê que seus alunos estão produzindo, melhorando e crescendo a cada dia, sente que seu trabalho é reconhecido como um conjunto de ações que permitem alcançar resultados específicos.

A atividade observada na escola:

No caso da Prof^a. Carla, a observação das atividades realizada pela pesquisadora não foi da atividade propriamente dita, pois constituiu-se na observação de uma atividade prévia, em que os alunos fizeram uma aproximação ao tema ou ao contexto que encontrariam em uma saída de campo organizada pela escola. A atividade foi realizada na sala de aula, seguindo a mesma pauta de integração da temática ambiental, por meio de metodologias clássicas em turmas de Educação Infantil.

Descrição física do local:

A escola na qual a Prof^a. Carla trabalha está localizada no entorno da Reserva Ecológica do Taim, uma das principais áreas de preservação brasileiras. A atividade foi desenvolvida na sala de aula. A sala é grande e possui amplo espaço para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Os alunos ficavam distribuídos em pequenas mesas redondas (quatro ou cinco alunos em cada mesa). A sala possui armários para organização do material e mesa para a professora. Os trabalhos realizados pelos alunos estavam afixados nas paredes, conforme se pode observar nas fotografias.



Fotos 7.7. e 7.8. A estrutura física da sala de aula.

Descrição do grupo de participantes:

Nessa atividade participaram apenas os alunos, que constituíam um grupo em torno de 20 crianças.

Objetivo deduzido a partir das atividades observadas:

Com base nos comentários da professora e conforme as características das atividades propostas, o principal objetivo da ação seria preparar os alunos para um passeio pela Reserva Ecológica do Taim.

Metodologia:

A professora começou a aula fazendo uma explanação sobre a atividade que seria realizada no dia seguinte (um passeio na Reserva Ecológica do Taim). Os alunos demonstraram interesse e aportaram muitas informações, principalmente sobre os animais da região, pois todos eles vivem nas proximidades da reserva. Os alunos, logo depois, manipularam livros com ilustrações da região e se mostraram sensibilizados pelos recursos visuais oferecidos. Logo depois, a professora propôs uma atividade de pintura e modelagem a partir da observação que os alunos haviam feito dos livros. Durante a atividade os alunos cantaram as músicas que aprenderam nas aulas. O clima de trabalho foi bastante agradável e a professora sempre demonstrava especial preocupação em incentivar os alunos e acompanhar o desenvolvimento da tarefa com palavras de encorajamento e motivação.

No decorrer da atividade ocorreu um fato bastante curioso e que a professora procurou conduzir com tranquilidade, mas sem desprezar a motivação dos alunos. Enquanto os outros estavam ocupados no desenvolvimento de suas atividades, um dos alunos se deu conta da presença de um lagarto no lado de fora da sala. Todos se aproximaram da janela para vê-lo. Alguns sugeriram que todos fossem ao pátio para ver o animal mais de perto, mas a professora não concordou com a idéia. A observação se estendeu por alguns minutos e logo foi interrompida pela professora, pois poderia chegar alguém na sala e ver a “bagunça”.

Participação dos alunos (relação com a professora e com os pais):

A relação da professora com os alunos parece ser bastante afetiva. Conforme comentou nas entrevistas, a Prof^a. Carla tem uma tendência a manter um

comportamento bastante maternal com os alunos. Com essas características, ela promove um contato pessoal muito próximo, apoiando os alunos com palavras de incentivo. Esses reforços positivos também foram comentados durante as entrevistas, pois, para essa professora, as pessoas necessitam ser incentivadas para alcançar seus objetivos e progredir na vida.

Recursos didáticos:

Para a execução das atividades propostas, a Prof^a. Carla utilizou o material de trabalho comum dos alunos, e como apoio, também utilizou diversos livros ilustrados sobre a Reserva Ecológica do Taim.

Questões ambientais abordadas:

De forma ampla, identificam-se algumas temáticas centrais na execução das atividades: conservação de fauna e flora (ressaltando os animais e plantas da Reserva Ecológica do Taim); responsabilidade com a conservação dos espaços naturais e a geografia da Reserva Ecológica do Taim. Nesse sentido, dois aspectos poderiam ser ressaltados a partir da observação realizada. O primeiro se refere ao comprometimento que a Prof^a. Carla demonstra ao criar alternativas pedagógicas (fundamentada em modelos clássicos), apesar de sua pouca experiência docente. O segundo foi o fato de ter sobreposto a necessidade de disciplina e controle do grupo à curiosidade que os alunos demonstravam em observar um animal da região, talvez condicionada pelas normas e hierarquias escolares.

7.2.4. PROF.^a DÓRIS: INTEGRAÇÃO COM A COMUNIDADE E PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS LOCAIS

A partir do relato reflexivo que a Prof.^a Dóris realiza de sua atuação como docente, pode-se perceber seu desejo de integrar a temática ambiental aos outros conteúdos que devem ser ensinados. Segundo ela, trabalhar com esse assunto não lhe exige muito esforço, já que a temática ambiental é um *tema muito amplo, moderno e que tem muita relação com sua forma de ser e com contexto no qual sua escola está inserida*.

No que se refere a sua “forma de ser”, é possível destacar um aspecto que foi comentado anteriormente sobre os traços de personalidade, já que, para a Prof.^a Dóris, seu gosto por várias formas de expressão artística se revelam ao longo de sua prática pedagógica e se integram às atividades que desempenha em seu labor cotidiano. Um exemplo disso é o trabalho que ela desenvolveu a partir de um poema elaborado junto com os alunos, em uma atividade de sensibilização, conforme ela mesma descreve.

Vou te dar um exemplo: foi quando terminamos de fazer a poesia. Na primeira vez, eu já tinha visto nos conteúdos que eu teria que falar sobre o vento e sobre outro tema, então pensei: *Em Estudos Sociais eu tenho que trabalhar assim*. Primeiro eu coloquei uma música, ou melhor, eu coloquei um CD com sons de cachoeira, ventos e outros fenômenos da natureza. Depois, orientei os alunos para que baixassem a cabeça e escutassem. Fui dizendo aos poucos: *Vamos fechar os olhos (...) deitar a cabeça sobre a classe*. Eles diziam: *Ah, que vento!... Isso é barulho de vento...* E outro já achava ruim aquele barulho e outro já achava que tinha um vento mais forte e um vento mais fraco. Assim foi partindo, pois eu tinha que trabalhar o clima com eles, mais especificamente o clima do Rio Grande do Sul e do município de Rio Grande.

Dessa forma, a Prof.^a Dóris estruturou uma estratégia que considerava a sensibilidade dos estudantes como ponto de partida para introdução de um determinado conteúdo, dando um caráter lúdico à atividade e ao mesmo tempo motivando os alunos para trabalhar com a temática ambiental, de forma integrada ao conteúdo que pretendia ministrar. Outro exemplo que também demonstra sua preocupação em integrar a temática ambiental em suas aulas é sua opção em trabalhar com as temáticas locais, que ressaltem a riqueza ambiental da região e oportunizem aos alunos valorizar sua cultura; sua opção de não trabalhar com o dia

do “Halloween” em 31 de outubro, pois ela prefere explorar a lenda do Saci-Pererê¹⁰⁵, tipicamente relacionada ao folclore brasileiro. De qualquer forma, segundo ela, *“sempre engancha a educação ambiental, com o Saci mesmo, como ele anda na mata (...). Este ano, quando eu falei do Saci, os alunos disseram que o Saci, quando roda, solta fogo. ‘Será que quando ele roda pega fogo nas árvores?’ Eu disse: ‘Não...’, e aí já vem a educação ambiental.*

Na região da Reserva Ecológica do Taim existem diversas iniciativas de projetos ambientais, algumas das quais também incluem a participação das escolas da região. Entre esses projetos está o Projeto Quero-Quero, que promove diversas atividades para integrar as escolas da região do Taim. De acordo com a opinião da Prof^a. Dóris, essas atividades coletivas são muito positivas, pois os professores têm o mesmo interesse e utilizam diferentes estratégias para alcançar seus objetivos em relação à Educação Ambiental.

A atividade observada na escola:

No caso da Prof^a. Dóris, a atividade observada pela pesquisadora foi realizada com a participação de diversas outras escolas integradas ao Projeto Quero-Quero. A atividade foi coordenada pelo Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental, com a participação dos professores e assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Descrição física do local:

O local de realização da atividade a ser observada foi a praia da Capilha (Lagoa Mirim – RS). A Capilha é um pequeno povoado da região do Taim, em que a igreja e a praça constituem o ponto central. A praia é ampla e possui muitas dunas e vegetação. As dunas medem em torno de três a quatro metros.

¹⁰⁵ A lenda do Saci data do fim do século XVIII. Seu nome no Brasil é de origem tupi-guarani. Em muitas regiões do país, o Saci é considerado um ser brincalhão, enquanto que em outros lugares ele é visto como maligno. É uma criança, um negrinho de uma perna só que fuma um cachimbo e usa na cabeça uma carapuça vermelha que lhe dá poderes mágicos, como o de desaparecer e aparecer onde quiser.

Descrição do grupo de participantes:

Considerando o conjunto de alunos de todas as escolas participantes na atividade, contaram-se quase 100 alunos de cinco escolas da região do Taim. Nesse grupo, a Prof^a. Dóris participou junto com outras 14 professoras da região. Também acompanhavam o grupo mais seis professoras que trabalham na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, duas delas integrantes do NEMA, e uma mãe de aluno, que também trabalha como merendeira na escola da Prof^a. Dóris.

Objetivo deduzido a partir das atividades observadas:

Nesse caso, deduziu-se o objetivo da atividade pela participação da escola em uma atividade coletiva. Assim, além de sensibilizar os alunos em relação aos temas ambientais por meio da realização da limpeza da praia, a ação também objetivava a integração comunitária.

Metodologia:

A estratégia metodológica foi definida pelos membros do NEMA e os representantes da SMEC. Inicialmente, os participantes formaram um grande círculo e os representantes da ONG falaram sobre a importância da preservação ambiental, da beleza da praia e da necessidade de mantê-la limpa. Depois, todos, num gesto simbólico, aplaudiram a praia e fizeram alguns exercícios de relaxamento e respiração. Após essa atividade inicial, o grupo começou o trabalho de limpeza da praia, coletando diversos tipos de materiais. Com o lixo arrecadado, os alunos elaboraram algumas esculturas e foram convidados a participar de jogos lúdicos antes que lhes fosse servido um lanche comunitário. As fotografias ilustram a narrativa das atividades.



Fotos 7.9 e 7.10. Atividade de limpeza da praia da Capilha.

Participação dos alunos (relação com a professora e com os pais):

- Os alunos participaram da atividade organizados em grupos espontâneos de afinidades. Cada grupo levava sacos de coleta de lixo e assim realizam a tarefa de limpeza da praia, enquanto as professoras acompanhavam seus grupos de alunos e orientavam a atividade.

Questões ambientais abordadas:

Entre as principais questões ambientais identificadas, cita-se: conservação de fauna e flora; responsabilidade com a coleta de resíduos; harmonização dos seres humanos entre si e com o meio ambiente.

A partir da descrição individualizada das atividades narradas pelas professoras e observadas pela pesquisadora, elaborou-se um quadro resumido de todas as atividades observadas, com vistas a uma análise horizontal sobre o trabalho realizado pelas quatro professoras estudadas.

Quadro 7.2. Resumo das observações das práticas pedagógicas

ANA	BEATRIZ	CARLA	DÓRIS
DESCRIÇÃO FÍSICA DO LOCAL			
A atividade de limpeza do rio foi realizada nas proximidades da escola e as atividades com os pais foram realizadas na escola.	Atividade realizada na escola	Atividade realizada na escola	Praia da Capilha, uma praia ampla, com muitas dunas e vegetação
DESCRIÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES			
Professora, alunos e família dos alunos	Professora e alunos (em torno de 20)	Professora e alunos (em torno de 20)	Alunos de cinco escolas da região do Taim, professores e técnicos de uma ONG
OBJETIVOS			
Sensibilizar os alunos em relação aos temas ambientais por meio das seguintes atividades: limpeza do rio que passa atrás do prédio da escola; confecção de um tapete de flores	Sensibilizar os alunos em relação aos temas ambientais por meio da elaboração de um "animalfabeto"	Preparar os alunos para realização de um passeio pela Reserva Ecológica do Taim	Sensibilizar os alunos em relação aos temas ambientais por meio da realização da limpeza da praia.
PARTICIPAÇÃO DOS PAIS			
Sim	Não	Não	Apenas uma das mães
PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS			
Os alunos demonstram estar bastante conscientes de suas funções e responsabilidades na sala.	A participação dos alunos é bastante ativa e o grupo demonstra interesse pela aprendizagem.	A relação é bastante afetiva entre a professora e os alunos, com palavras de incentivo.	Os alunos participam em grupos, com orientação das professoras.

Continuação do quadro 7.2.

ANA	BEATRIZ	CARLA	DÓRIS
METODOLOGIA			
Confecção de um tapete de flores; limpeza do rio	Elaboração de um “animalfabeto”, ou seja, um alfabeto ilustrado por animais	Explanação sobre a atividade que será realizada no dia seguinte (passeio na Reserva Ecológica do Taim). Manipulação de livros com ilustrações. Trabalho de pintura e modelagem	Atividades de sensibilização do grupo orientadas pelos técnicos do NEMA. Coleta de resíduos para limpeza da praia
RECURSOS DIDÁTICOS			
Sacos de lixo; luvas; mapas; ferramentas; máquina fotográfica; computador	Nenhum material foi utilizado.	Folhas de ofício; argila e massa de modelar; livros sobre a Reserva Ecológica do Taim	Sacos de lixo; luvas
QUESTÕES AMBIENTAIS ABORDADAS			
Conhecimento sobre a fauna e a flora; coleta de resíduos e denúncia de possíveis problemas; valorização do espaço e da cultura local	Sensibilização em relação à diversidade de fauna; cuidado que se deve ter para preservar as espécies	Conservação de fauna e flora; conservação dos espaços naturais; aspectos geográficos do Taim	Conservação de fauna e flora; coleta de resíduos; harmonização entre os seres humanos e o meio ambiente, e dos seres humanos entre si
DESCRIÇÃO GERAL DAS ATIVIDADES			
Constante preocupação com a exploração do entorno escolar	Grande preocupação em relação à participação ativa dos alunos	Adaptação de metodologias clássicas às novas necessidades educativas	Orientada por técnicos do NEMA e integrada ao Projeto Quero-Quero

Fonte: Elaboração própria

A análise do quadro permite comentar as seguintes constatações:

1. As atividades de educação ambiental podem ser tratadas como uma dimensão do trabalho individual dos professores e também como uma oportunidade de integração das unidades escolares que compartilham uma mesma área geográfica, a exemplo do que fizeram as escolas da região do Taim. Essa ação coletiva promove a socialização das experiências realizadas pelos professores que atuam em diversos núcleos escolares, constituindo-se em um espaço da formação para os docentes e de integração para os estudantes.
2. Em relação às metodologias empregadas, dois aspectos merecem apreciação especial: o primeiro se refere à sistematização das atividades, e o segundo, à integração da temática ambiental às demais atividades propostas. No caso da Prof^a. Ana, em sua prática várias atividades contemplam essa temática, seja por meio de projetos externos ou de atividade propostas no âmbito escolar, constituindo-se esse assunto como um fio condutor da proposta pedagógica. Mais especificamente, pode-se relacionar o trabalho desenvolvido por essa professora com sua formação teórica adquirida a partir de sua formação com os grupos e estudos sobre a teoria de Freinet, com sua proposta de integração das famílias na escola e com o apoio que recebe da SGHN. Todavia, nos casos das professoras Beatriz e Carla, nota-se uma preocupação com a temática ambiental de caráter mais interno, dentro das dinâmicas da própria aula, ou seja, a temática ambiental é integradas nas atividades costumeiras das turmas de Educação Infantil: pintura, modelagem, recorte, colagem, etc.
3. Em todos os casos se pode afirmar que a temática ambiental é bastante bem aceita tanto pelos alunos como pelas comunidades escolares em geral, denotando que as populações reconhecem a importância do tema e apóiam essas iniciativas educativas. A avaliação que tanto os alunos como as famílias fazem sobre a atuação dos professores pode ser um importante parâmetro de satisfação, logo a abordagem dessa temática poderia constituir-se em um reforço positivo para as docentes, através dos estímulos que pressupõe.
4. Os temas abordados pelas professoras denotam o que já havia sido identificado em suas alusões ao conceito de educação ambiental, isto é, a predominância de temas como os conhecimentos de fauna e de flora, coleta de resíduos, preservação de espaços naturais e a forma como se

estabelecem as relações entre os seres humanos e o meio ambiente, demonstrando que tanto o discurso das professoras como a sua prática pedagógica apresentam características relacionadas a uma abordagem naturalista ou mesmo ambientalista.

Com base no processo de análise e interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas em profundidade, buscou-se compreender *o que pensam e como atuam* quatro professoras de Educação Infantil, que exercem suas funções em escolas localizadas no Brasil e na Espanha, em relação à educação ambiental. Ademais, a partir da análise longitudinal de suas trajetórias sócio-biográficas e da identificação dos fatores condicionantes de sua práxis pedagógica, também se buscou compreender como as professoras entrevistadas chegaram a pensar e atuar do modo como fazem.

7.3. DECISÃO PEDAGÓGICA: A PRÁXIS (REFLEXÃO-AÇÃO-REFLEXÃO) DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O ponto de vista adotado justifica-se pela hipótese de que compreender como pensam, atuam e se desenvolvem profissionalmente os professores, tanto de modo individual como coletivo, pode oferecer novas perspectivas acerca das abordagens da temática ambiental nas escolas, desde a opinião dos docentes, considerados como *elementos-chave* no processo educativo-escolar. A partir da análise realizada, também se reforça a idéia de que o pensamento, a ação e o saber dos docentes são de crucial importância para a compreensão das dinâmicas que ocorrem no ensino, já que esses atores têm consigo a responsabilidade de conduzir as estratégias de efetivação do processo ensino-aprendizagem no contexto educativo.

Em relação aos fatores condicionantes da práxis docente, considera-se que todos, de uma forma ou de outra, exercem alguma influência, de acordo com as circunstâncias que se apresentem. Assim, mais do que considerar elementos de influência que atuam de forma isolada, focalizam-se conjuntos de fatores influentes que determinam uma possibilidade de decisão, ou seja, é importante ter em conta a forma como se configura o mapa de experiências vitais dos sujeitos. Em determinadas situações, um fator ou vários fatores de influência podem ter maior proeminência que outros, no entanto, em maior ou menor grau, todos os elementos que fazem parte do conjunto de fatores biográficos de cada indivíduo estarão latentes de forma oculta ou manifesta.

Como ponto de partida, considera-se que todas as experiências vitais do sujeito influem em sua formação, portanto também influem em sua ação profissional. A confluência e a complexificação de diversas experiências, relacionadas tanto à dimensão pessoal como profissional dessas docentes, contribuíram para a formação de suas representações sobre diversos assuntos, entre os quais a temática ambiental. Ou seja, todas as experiências que as professoras tiveram, especialmente as relacionadas a temas ecológicos ou ambientais, contribuíram de alguma maneira para a formação de seu quadro semântico em relação ao tema em questão.

Ademais, desde a perspectiva biográfica adotada, considera-se que o trabalho docente é uma ação que, apesar de ser desenvolvida prioritariamente na sala de aula, não se reduz somente a essa dimensão. Vários estudos já mostraram que o trabalho dos professores realiza-se dentro de uma organização mais ampla, a escola, a qual, por sua vez, insere-se em um contexto maior: a sociedade. Nessa linha, o trabalho realizado pelos docentes está condicionado por estruturas internas (biográficas) e externas (contextuais), bem como por microestruturas (a escola) e

macroestruturas (a sociedade), que orientam, motivam e/ou limitam a atuação dos mesmos, condicionando as suas decisões pedagógicas.

A ação dos docentes se inscreve em um espaço e em um tempo determinado e constituem-se como parte das suas histórias de vida. Ao longo de sua trajetória vital, os professores agregam experiências pessoais de toda ordem ao seu labor profissional, como demonstram outros estudos que se interessam pelas biografias e histórias de vida dos professores, e também conforme demonstram os dados obtidos nesta pesquisa. Assim, se pode-se afirmar que os docentes utilizam diversas experiências familiares, acadêmicas, etc. como balizadoras de sua práxis pedagógica.

Em seu trabalho cotidiano, o professor constantemente faz julgamentos e escolhas que obedecem a uma lógica externa, proveniente de normas e regras escolares, e a uma lógica interna, oriunda da sua percepção de como deve empregá-las. A decisão pedagógica obedece a diversas lógicas enraizadas em motivos e razões nem sempre revelados, e em interpretações subjetivas que se fundamentam em julgamentos variados. Assim, a práxis docente, no que se refere ao processo de potencialização da dimensão ambiental no contexto educativo-escolar, começa com a compreensão do professor sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, conforme aponta Schulman (1987).

Considera-se que a práxis da educação ambiental se fundamenta nas decisões pedagógicas dos professores. Nesse sentido, as decisões se articulam como a resultante entre o mapa de influências vitais que possui cada docente e as reflexões que os sujeitos sejam capazes de fazer sobre suas circunstâncias. A práxis docente, no que se refere à temática ambiental, também pode ser compreendida desde a atividade docente propriamente dita, ou seja, desde a análise do processo de ensino. Dessa forma, tomando como ponto de partida as atividades escolares narradas ou observadas, foi possível estabelecer relações com o percurso vital das docentes, estabelecendo-se assim uma rede de relações.

Nesse contexto, os processos de decisão no âmbito do cenário educativo-ambiental, considerado como um campo pedagógico diverso e de especial interesse, que começa a ser legitimado no campo geral da educação (González Gaudiano, 2000), torna-se ainda mais complexo, pois a falta de uma definição dos limites e de consensos epistemológicos sobre essa temática se soma a outros elementos que dificultam a compreensão da lógica ou das lógicas adotadas pelos docentes.

Aproximando-se mais as especificidades dos elementos empíricos desta investigação, e ainda na mesma linha de compreensão da práxis adotada pelas professoras, acrescenta-se um novo argumento, relevante tanto para o contexto político-educativo brasileiro como espanhol, ou seja, a opção feita nos dois países em relação à forma de inserir a educação ambiental no currículo oficial. Várias pesquisas têm sido realizadas para identificar o entendimento que os professores revelam sobre o conceito de “transversalidade” (García Gómez, 2000; Andrade, 2001), todavia os resultados obtidos são reiterativos em suas conclusões, pois afirmam que essa expressão ainda é pouco compreendida pelos docentes.

É importante considerar a dicotomia do contexto em que os professores estão inseridos, pois por um lado os docentes se baseiam em diversas lógicas para tomar suas decisões pedagógicas; a educação ambiental se constitui em um campo amplo e diverso; e a proposta curricular oficial ainda é pouco compreendida. E por outro, na cotidianidade do ensino, aos docentes é relegada uma necessidade de estabelecer juízo e posição num terreno de incertezas, circunstâncias de difícil previsibilidade e complexidade.

A forma como atuam as docentes se estrutura com base em suas circunstâncias biográficas e contextuais, o que inclui tanto sua dimensão pessoal como sua dimensão formativo-profissional, assim como a dimensão sócio-histórica do contexto onde transcorrem suas vivências. Essas decisões resultam de um juízo, que por sua vez se estrutura com base em outras experiências e serve de base para decisões posteriores. Desse modo, considera-se que uma decisão pedagógica não é um fato isolado no trabalho realizado pelas docentes, mas sim um processo que compõe uma sequência não-linear de decisões escalonadas de acordo com suas características. Nesse sentido, se reforçaria a idéia de que pode se tratar de **metadecisões**, já que é um processo que repercute em diversas outras decisões análogas, ou mesmo se trataria de uma **transdecisão**, por atravessar várias problemáticas e disciplinas, integrando-se ou sendo integrada por elas.

Em relação à repercussão social do trabalho dos professores, é importante ressaltar o papel que exercem junto às comunidades em que atuam e também a influência dessas comunidades sobre a ação das docentes. Os professores, por meio da docência, constituem-se como elementos imperativos na composição de estratégias educacionais capazes de mobilizar a comunidade escolar em relação às questões ambientais. Nesse sentido, justifica-se ainda mais o interesse desta investigação pelas experiências subjetivadas pelas professoras ao longo de seu percurso vital, numa tentativa de *penetrar no próprio cerne do processo de escolarização* (Tardif, 2002), desde uma perspectiva voltada à compreensão dos

processos internos e externos que compõem o cotidiano escolar e tendo em vista a missão educativa da escola.

Nesta tessitura, a inserção da educação ambiental nos projetos de ensino dos professores está condicionada ao compromisso que estes assumam em tomar para si sua parcela de responsabilidade sobre esse processo, tanto em termos pessoais como coletivos, considerando sua atuação, intencionada ou não, como possibilidade de *estímulo à participação* da comunidade escolar, bem como um *processo político e ideológico* diante da opção pela mudança em sua *ação pedagógica*. Assim como, para promover processos de participação que estimulem os compromissos com a mudança social, tanto em âmbito local, na interação com a comunidade local onde atuam, como no âmbito global, pelo efeito sistêmico que provoca cada ação e pelas possibilidades de comunicação global que, cada vez mais, ampliam seu raio de possibilidades.

Assim, cada vez mais se evidencia o caráter imperativo da ação dos professores em relação à inserção da temática ambiental no âmbito pedagógico-educativo, pela repercussão de sua ação no contexto comunitário e social, de forma imediata, e também a médio e a longo prazo, pela influência do processo acadêmico na formação dos sujeitos, conforme apontaram os dados obtidos nesta investigação. Assim, a realidade da sala de aula pode ser considerada como um importante espaço de interação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem e de construção de novas alternativas que permitam repensar a problemática ambiental.

No caso específico da educação ambiental, o fato de ser abordada com um tema transversal nos currículos oficiais do Brasil e da Espanha a converte em uma clara opção (de forma oficializada), entre os temas transversais propostos, a ser inserida ou potencializada nos programas escolares, nas práticas pedagógicas individuais ou nos projetos coletivos das escolas, algo que representa um valor agregado bastante significativo e *estratégico*. No entanto, mesmo que as políticas públicas de educação tenham um papel importante nos direcionamentos adotados pelas escolas, os professores, conforme se vem argumentando, tomam suas decisões pedagógicas com base na dinâmica que se estabelece entre um conjunto de fatores. Assim, no caso da educação ambiental, os professores podem eleger a temática ambiental por estar sugerida no currículo oficial, todavia essa escolha estará relacionada ao espaço dialético de suas circunstâncias vitais e contextuais.

Os processos decisórios cotidianos caracterizam a própria identidade profissional dos docentes e são resultado da confluência de diversas variáveis de difícil previsibilidade, que se fundamentam na subjetividade de uma integração social,

cultural, cognitiva e afetiva, por conseguinte, de caráter diverso e heterogêneo. Em sua ação cotidiana, a possível autonomia dos professores é limitada por diversos outros fatores. Considerando essa afirmativa, pode-se supor que a própria decisão pedagógica se constitui em um ato condicional, ou seja, depende da dinâmica que se estabelece entre diversos outros elementos. Todavia, mesmo considerando a existência de condicionantes nesse processo de decisão, se poderia afirmar que a institucionalização da educação ambiental nos currículos escolares constitui-se em um avanço político-educacional, já que as *eleições* pressupõem a existência de *opções* a serem eleitas.

Considerando que o processo de decisão pedagógica está condicionado as circunstâncias biográficas e contextuais de cada indivíduo, esta pesquisa buscou identificar e compreender a relação entre os fatores que condicionam a práxis docente, articulando-os com os diversos conceitos que compõem o campo da educação ambiental. Nesse contexto, objetivou-se compreender a dinâmica que ocorre entre os diversos matizes biográficos de cada indivíduo, considerando-os como um conjunto de suas experiências construídas ao longo de seus processos de socialização e edificação identitária.

As experiências pré-profissionais dos professores são de fundamental importância para que se possa entender a sua forma de agir profissional. Nesse sentido, vale sublinhar que uma parte importante da ação pedagógica, além de apoiar-se nos saberes dos professores e em suas competências profissionais adquiridas em espaços formativos e no próprio exercício da docência, também está vinculada à formação do *habitus*. No entanto, neste estudo, apesar de reconhecer o potencial de influência do *habitus*, não se despreza a dinâmica que se estabelece entre o indivíduo e as estruturas sociais, bem como a capacidade de tomada de decisão que possui cada sujeito, considerando seus esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação.

Portanto, pode-se supor que a avaliação e a reestruturação da práxis pedagógica fundamentam-se em referências internas e externas aos professores, em analogia com o tempo histórico e social em que estão inseridos. No caso da temática ambiental, as decisões pedagógicas se constituem com base em mecanismos de reflexão-ação-reflexão, estabelecimento de juízos, escolha de procedimentos e avaliação dos resultados, numa dinâmica retroalimentativa entre os professores e os outros elementos do processo educativo-escolar. Esse processo decisório constitui-se em uma atitude **político-ideológica**, que toma contornos e significado no espaço da **ação pedagógica**, envolvendo elementos práticos e teóricos, com repercussões de caráter **educativo e sócio-ambiental**.

Os resultados deste estudo, obtidos por meio da análise e interpretação de quatro processos biográficos, desde uma perspectiva integral, sem perder de vista a máxima de que as “histórias de vida” se constroem no e com o tempo, permitem concluir que a práxis pedagógica de cada uma das docentes se caracteriza pela unicidade de sua ação, condicionada por uma multiplicidade de fatores, que se harmonizam de forma singular, de acordo com as circunstâncias que se apresentam. Assim, a educação ambiental, como uma dimensão do processo educativo e da práxis docente, entendida como processo de decisão pedagógica, está condicionada a juízos, eleições e deliberações que os professores realizam em função dos fatores que se revelam e ganham sentido no e pelo trabalho que realizam, considerando a inerência de sua capacidade de agir e refletir sobre sua própria ação, sobre seu fazer docente e suas circunstâncias. Desse modo, pode-se supor que a sensibilização e conscientização dos professores em relação à temática ambiental precedem a ação direta com os alunos, sem desconsiderar que esse processo pode potencializar-se ou mesmo aflorar no convívio com os mesmos.

CONCLUSÕES

Ao delinear esta parte final da tese, que pretende iluminar os pontos fundamentais desta investigação e articulá-los de forma conclusiva e ao mesmo tempo prospectiva, me lanço a reviver todo o processo investigativo, desde sua origem, passando por suas dificuldades, incertezas, descobertas e prazeres, numa mescla entre o pessoal e o acadêmico, entre a emergência do subjetivo ante a necessidade uma configuração objetiva. Esta conclusão representa um momento de transição pessoal, formativa e profissional que, como não poderia deixar de ser, supõe diversas consequências vitais, já que o processo de elaboração de uma tese de doutorado assume um sabor diferente para cada um experimenta, considerando suas próprias circunstâncias e expectativas. Assim, como forma de organizar o pensamento e atribuir um sentido lógico à estrutura, adotarei as seguintes etapas como guia:

1. Análise geral das três partes da tese – *referencial teórico-contextual*, *referencial metodológico* e *referencial empírico-analítico* – integrando-as e destacando seus principais aspectos;
2. Descrição dos resultados alcançados a partir dos objetivos específicos, relacionando-os entre si e avaliando a contribuição de seu conteúdo para o alcance do objetivo geral desta investigação;
3. Apresentação de algumas ponderações decorrentes do processo de elaboração desta tese e dos resultados obtidos ao final.

A ESTRUTURA GERAL DA INVESTIGAÇÃO

De forma mais ampla, esta tese se distribuiu ao longo de três partes ou referenciais: *o teórico-contextual*, *o metodológico* e *o empírico-analítico*. Cada um destinou-se a cumprir uma função específica dentro do conjunto da investigação, dando sentido, vigor e coerência ao todo, através de seus enlaces e do esforço em fugir de uma lógica baseada em um movimento de linearidade restritivo. Portanto,

mais do que uma seqüência progressiva e somatória, as partes que compuseram esta tese são demarcações temáticas e organizativas permeáveis, cumprindo a dinâmica que a própria investigação exigia.

Desde a perspectiva teórica e conceitual, esta tese se singulariza pela aproximação entre dois campos de investigação importantes. Por um lado, o *campo educativo-ambiental*, que, conforme se definiu na primeira parte, emerge da reação promovida pelos movimentos sociais aos problemas ambientais, que em um princípio se designavam como problemas ecológicos, dado o caráter naturalista que era atribuído à questão. Nesse contexto, a Educação Ambiental se configurou como parte das soluções alternativas para contrapor o agravamento da evidente crise ambiental planetária. Mesmo com um breve percurso, cada vez mais os processos educativo-ambientais ganham legitimidade e avançam tanto no espaço pedagógico como no ambiental, articulando áreas de conhecimentos e fundamentando ações voltadas ao debate sobre esses temas e suas implicações. Sobre essas questões, autores como Leff (1994; 1998; 2004); Sauvé (1997; 1999; 2001; 2004; 2005); González Gaudiano (1999; 2000a; 2000b; 2003); Carvalho (1999; 2002a; 2002b; 2004); Meira Cartea (1991; 1992; 1993; 2004; 2005a; 2005b; 2005c; 2005d; 2006); Caride Gómez (1991a; 1991b; 1996; 2004); García Díaz (2004); Benayas de   lamo (1997; 2003); Sato (2003; 2004; 2005a; 2005b); Reigota (1994; 1997; 1999; 2000; 2002; 2003), entre outros, sustentaram as argumenta  es deste estudo.

No bojo do processo educativo-ambiental, está o espaço educativo formal e institucionalizado, no qual, para dois países em concreto – Brasil e Espanha – o meio ambiente se caracteriza como parte de uma proposta político-educacional que sugere a introdução de alguns temas *transversais* no currículo a ser tratado nas escolas. Essas propostas de inovação curricular se formalizaram na década de 90, mais especificamente, na Espanha, por meio da Lei Orgânica Geral de Ordenação do Sistema de Ensino (LOGSE/1990), e no Brasil, sob forte influência da reforma espanhola, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997). Vale ressaltar que diversos estudos, entre eles os quais Andrade (2001), Torales (2001), García Gómez (2000; 2003), López Rodríguez (2003), Reigota (2000), Meira Cartea (1993), alertam, por um lado, que a noção de transversalidade ainda    *pouco compreendida* pelos professores, e por outro, que esse processo de inovação curricular *depende*, em grande medida, *da interpretação que os docentes* fazem para que a proposta se efetive no cerne das instituições de ensino.

Nesse cenário dicot  mico, um segundo campo investigativo toma relevo, ou seja, nas escolas, entre os agentes do processo ensino-aprendizagem, *os docentes*, que em suas práxis se constituem como um ponto de especial interesse, pela

importância de seu trabalho para o alcance dos resultados esperados da Educação Ambiental. Nesse campo, autores como: Tardif (1991; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002); Shulman (1986; 1987; 1997); Contreras (2002); Giesta (1999; 2005); Bárcena (2005); Cunha (1989); Marcelo García (1988; 1991; 1992a; 1992b; 1995); Pérez Gómez (1992a; 1992b; 1993); Nóvoa (1992; 1995a; 1995b; 1997a; 1997b), entre outros, aportaram importantes contribuições teóricas e conceituais sobre a ação docente. Com base nessas referências, na intersecção entre os fundamentos da Educação Ambiental e os fundamentos da práxis docente constitui-se o objeto desta investigação, que é a compreensão do processo de decisão pedagógica de quatro professoras de Educação Infantil que atuam em diferentes contextos, em relação ao processo educativo-ambiental.

Neste estudo, para compreender a ação dos professores, partiu-se do entendimento de que sua práxis se fundamenta em uma série de decisões que são tomadas no cotidiano escolar, de acordo com a dinâmica dos elementos que compõem a estrutura do processo de decisão pedagógica. Essa estrutura, definida com base na figura 6, fundamentou-se em estudos de autores como: Perrenoud (1992; 2001); Bourdieu (1987); Gutiérrez (2000); Shick (1999); Bárcena (2005) e Giesta (1999; 2005), que admitem que os processos de juízo, decisão, avaliação e retroalimentação estão condicionados a uma diversidade de fatores biográficos e contextuais que podem, dependendo de cada circunstância, influenciar ou até mesmo determinar as decisões que ocorrem no espaço pedagógico ou mesmo fora dele. Nesse sentido, considerando que *as eleições* fazem parte do processo de decisão e que estas pressupõem a existência de *opções* a serem eleitas, pode-se considerar um estímulo situacional bastante positivo que os professores encontrem, de forma legitimada pelas instâncias político-educacionais, a temática ambiental como um tema transversal sugerido dentre outros.

Para identificar esses fatores condicionantes e compreender a ação prática das docentes entrevistadas, foi preciso definir as características do caminho metodológico mais adequado a ser seguido. Com base em autores como Goodson (1993; 1995; 2004); Bertaux (1977); Vallés (1987); Bodgan e Biklen (1994); Bolívar *et alii* (2001); Huberman (1992) e Patton (1980; 1987), optou-se por realizar um estudo de caráter qualitativo, adotando sua vertente biográfica como a mais adequada às características do objeto de estudo e aos objetivos pretendidos. Nesse caso, o objeto de investigação se caracteriza por constituir-se de **elementos processuais**, dotados de uma dinâmica própria, fundamentada nas várias concepções que os professores utilizam para realizar seu labor de ensino, considerando suas necessidades, recursos e limitações.

Diante disso, na segunda parte desta tese buscou-se justificar a opção pelo estudo qualitativo-biográfico de quatro casos particulares, cuja dinâmica envolve variáveis de ordem pessoal, espacial, temporal, social, etc. Essa escolha e as escolhas decorrentes (critério de seleção de cenários e sujeitos, técnicas de coleta e tratamento de dados) foram fundamentais para ter acesso aos dados necessários para a compreensão dos processos educativos descritos pelas professoras e observados pela investigadora, como forma de constituir uma base empírica que possibilitasse a posterior análise e interpretação das informações, com vistas a alcançar os resultados.

Na terceira parte da tese, realizou-se um esforço interpretativo para contrastar os dados empíricos, obtidos por meio das entrevistas em profundidade e das observações, com a fundamentação teórica pertinente a este estudo. Para lograr os objetivos pretendidos no processo empírico-analítico, formulou-se um conjunto analítico fundamentado em três etapas: na *primeira*, adotou-se uma estratégia de análise sócio-biográfica, na qual, por meio de um modelo de organização da narrativa, estabeleceu-se uma relação entre as histórias de vida das docentes e seu próprio contexto social e histórico, o que possibilitou uma análise longitudinal de cada um dos casos estudados. Com base nessa contextualização das histórias de vida, estruturaram-se a segunda e a terceira parte da análise, orientadas a identificar os fatores que influenciam e/ou determinam a práxis da Educação Ambiental e a forma como, diante da existência desses condicionantes, os professores estruturam suas decisões e fundamentam sua práxis pedagógica em relação à Educação Ambiental.

OBJETIVOS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Considerando o propósito de *analisar o processo de decisão pedagógica, tendo como referência a práxis de quatro professoras de Educação Infantil frente a uma demanda sócio-ambiental específica, a partir de um estudo em profundidade e de corte qualitativo-biográfico*, estabeleceram-se algumas etapas específicas que objetivavam a compreensão de determinados aspectos do objetivo geral desta investigação. A fim de dar sentido ao todo, avaliaram-se os resultados de cada objetivo parcial, ressaltando seu significado para as intenções desta tese e integrando-os no conjunto da análise.

Para realizar a *identificação dos elementos biográficos, pertencentes à dimensão pessoal, social, profissional e formativa que compõem as trajetórias vitais das professoras*, elaborou-se na primeira parte da análise dos dados um modelo de estruturação das narrativas que seguiam uma mesma organização temática comum. Todavia, as características dos dados empíricos exigiam em modelo narrativo

que contemplasse a introdução de alguns matizes em relação às dimensões que estavam propostas no objetivo inicial. Dessa forma, optou-se por uma estrutura que apresentasse não somente as quatro dimensões iniciais, mas sim, seis dimensões coerentes com as peculiaridades dos dados obtidos. São elas: *o contexto profissional recente; as experiências familiares e grupos de convívio; as experiências pessoais e profissionais significativas; o desenvolvimento acadêmico e a formação profissional, e o desenvolvimento profissional: experiências docentes.*

Com a elaboração dos biogramas e a narrativa das histórias de vida, foi possível inscrever, por meio da pesquisa bibliográfica, cada uma das trajetórias vitais em seu tempo histórico e social. Esse processo foi árduo e lento, já que, em um princípio, havia que ler e reler cada uma das entrevistas, depois agrupar os trechos nas dimensões propostas e, por fim, estruturar um texto narrativo na terceira pessoa do singular, considerando os elementos e a técnica da narrativa. Como resultante desse esforço, pode-se afirmar que:

- A estrutura temporal da consciência se define pelo significado que cada pessoa atribui às suas próprias experiências. Assim, aquelas experiências que as docentes consideravam mais importantes no contexto das entrevistas ou que, para elas, tinham um significado especial no conjunto de sua história vital, eram narradas com mais riquezas de detalhes e de forma mais incisiva, enquanto outras eram narradas com brevidade ou sequer foram mencionadas.
- As referências espaço-temporais foram fundamentais para balizar a organização das narrativas, pois por meio delas foi possível conjugar os relatos individuais das professoras com o contexto de vida em que estas se inseriam.
- Com base nessa relação entre as narrativas individuais e o contexto, foi possível identificar como a estrutura social influi em diversos aspectos da vida das professoras. Como ilustração, podem-se citar alguns exemplos, como: (a) a ida da professora Ana à América Latina em decorrência do exílio de seu esposo pelo regime ditatorial de Franco, na década de 70; (b) as experiências de ativismo político, durante o final do franquismo e início da transição democrática, vividas pela professora Beatriz; (c) as experiências de repressão vivenciadas pela professora Dóris em uma escola mantida por uma ordem religiosa católica, durante o período de ditadura militar no Brasil ou (d) a experiência de mudança de cidade que experimentou a professora

Carla durante sua infância, devido à crise econômica no setor de produção e industrialização de carnes no extremo sul do Brasil, o que levou sua família a migrar para outro pólo da atração de mão-de-obra.

- Diante dessa constatação, também foi possível perceber algumas analogias em relação à própria evolução da Educação Ambiental, já que, pela idade das docentes, em seus relatos é evidente a escassez de experiências relacionadas a essa temática durante sua infância e adolescência, bem como em suas experiências acadêmicas ou formativo-profissionais.
- Nessa mesma linha, foi possível identificar algumas mudanças nas ações cotidianas das professoras e em sua percepção sobre a complexidade da temática educativo-ambiental. Por exemplo, no início de sua carreira profissional, a professora Ana se referia a esse tema nas aulas de Ciências Naturais, dedicando-se à realização de experiências práticas que visavam principalmente a temas relacionados aos elementos pertencentes ao espaço natural (abordagem naturalista). Hoje em dia, sua atuação denota um caráter muito mais socioambiental, demonstrando preocupação com a integração da comunidade nas atividades da escola e com uma ação que transcenda o aspecto ecológico.
- Nos casos das professoras Beatriz e Dóris, observam-se situações semelhantes, pois a primeira começou sua ação como docente na década de 80, tratando de temas como o estudo dos peixes (para abordar a temática ambiental), e em 2002 se engajou, pessoal e profissionalmente, em um importante movimento de caráter socioambiental que representava a reação da sociedade gaiega e espanhola diante das consequências do naufrágio do navio “Prestige”. A partir dessa experiência, ela pôde inserir importantes matizes político-ideológicos em sua ação pedagógica. No caso da professora Dóris, de uma ação caracterizada pela coleta de conchas na praia para realização de trabalhos manuais, surgiu a preocupação em buscar alternativas econômicas para as famílias que vivem na comunidade em que sua escola está inserida, para que estas possam viver com dignidade durante os meses em que a pesca, principal fonte de subsistência, não é permitida. Essa atitude denota um processo reflexivo que transcende a abordagem meramente naturalista e que se

aproxima à compreensão da Educação Ambiental como processo problematizador de determinados modelos de desenvolvimento.

Assim, com base nesta análise longitudinal, pode-se afirmar o que já é freqüente na literatura, ou seja, que as estruturas sociais e o processo histórico desempenham um papel importante na definição do percurso vital das pessoas. Todavia, não se assume aqui uma postura estruturalista de negação dos sujeitos, pois se observa que, mesmo diante de condições adversas, as professoras buscaram soluções e criaram alternativas capazes de responder aos seus propósitos. Nesse sentido, a prática da Educação Ambiental é singular porquanto sempre responde às circunstâncias contextuais e, sobretudo, à cosmovisão pessoal de cada docente. Com essa capacidade de reagir e de criar diante do imprevisto e das possibilidades vitais, as professoras demonstraram que a práxis docente em relação à Educação Ambiental, de forma silenciosa, está evoluindo na medida em que novas pesquisas e publicações demonstram a complexificação da temática. Diante dessa afirmativa, caberia perguntar: que fatores estão influenciando nessa mudança?

O desafio de *reconhecer as influências biográficas pessoais que determinam e/ou influenciam a prática pedagógica das professoras* reforça ainda mais a opção feita em relação ao uso da técnica das histórias de vida, já que, para identificar um conjunto tão amplo de fatores, foi preciso percorrer diversas instâncias de socialização nas quais as professoras estão inseridas. No caso deste estudo, foram identificados pelo menos treze fatores: *relações familiares e pessoas influentes; experiências de infância e adolescência; experiências escolares; decisão profissional e valorização social dos professores; traços de personalidade; experiência associativa ou sindical; formação inicial; formação continuada; experiências docentes; contexto político-educativo e apoio institucional; relação com os colegas; relação com os alunos; relação com a comunidade escolar*. Esses resultados se referem à análise de quatro casos, portanto não se trata de assumir que todos os professores, de maneira geral, estejam condicionados a esses mesmos elementos. No decorrer da análise, os dados evidenciaram que cada um dos fatores assumiam uma significância especial no conjunto dos fatores de influências vitais sobre a práxis dos docentes; por isso, após o processo de análise particularizada de cada um deles, estruturou-se uma descrição das características do que se designou como “Mapa de Influências Vitais”.

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, esses mapas, que representam o conjunto de influências vitais pertencente a cada indivíduo, apresentam algumas características fundamentais: são singulares, polissemânticos, dinâmicos, interativos e permeáveis. Em cada história de vida, esses mapas se formam em diferentes circunstâncias, o que lhes dá um caráter singular, pessoal e único. Cada

sujeito atribui aos possíveis fatores de influência ou ao mapa de influências um determinado significado, considerando suas circunstâncias, por isso um mesmo fator ou o conjunto de fatores pode adquirir diferentes significados, o que lhe atribui uma característica polissemântica. Os fatores de influência são processos dinâmicos e interativos, que mudam com o passar do tempo, com as novas experiência e circunstâncias, interagindo com outros fatores que compõem o mapa. Essas duas últimas características também respondem a um outro objetivo da tese, que pretendia *relacionar a trajetória pessoal dos sujeitos investigados com sua ação profissional*, pois se assumimos que as experiências vitais são dinâmicas e interativas, seria factível pensar que o percurso pessoal e o percurso profissional dos sujeitos estão diretamente imbricados ao longo de *suas respectivas histórias de vida*. Além disso, desde a perspectiva biográfica adotada, considera-se que o trabalho docente é uma ação condicionada por estruturas internas (biográficas) e externas (contextuais), bem como por microestruturas (a escola) e macroestruturas (a sociedade), que orientam, motivam e/ou limitam a atuação dos professores, condicionando as suas decisões pedagógicas e exigindo o uso de saberes tanto *pessoais* como *profissionais* para efetivar suas ações.

Além dessas características, os mapas de influência são sistemas abertos, ou seja, estão sujeitos a influências externas, o que lhes dá um caráter de permeabilidade. Isso reforça a possibilidade de que, por exemplo, em relação à Educação Ambiental, a partir de ações de sensibilização da população, possam criar um potencial latente de reação aos problemas ambientais. Assim, diante da identificação e da caracterização dos fatores que influenciam a práxis das docentes, especialmente no que se refere à temática educativo-ambiental, caberia indagar como essas professoras executam suas práticas de ensino, considerando que estão sujeitas a esse conjunto de influências.

Para este estudo, foram consideradas duas demandas socioambientais externas ao processo de ensino – o naufrágio do navio “Prestige” e o contexto de vida no entorno de uma reserva ecológica – como referência para guiar a aproximação ao objeto, no entanto o conjunto das práticas educativas foi essencial, como forma de contextualizar e *descrever as práticas de ensino voltadas à temática ambiental elaboradas e/ou executadas pelas professoras, como resposta a uma demanda socioambiental externa, relacionado-as com os fatores que influenciam e/ou determinam sua práxis*. Para compreender as práticas de ensino, partiu-se da estruturação de um quadro semântico, em que se buscou traçar um panorama sobre o interesse, o pensamento, a linguagem e a conduta (incluindo as práticas de ensino) das professoras. Desse quadro se pôde estabelecer uma relação entre a forma como as professoras tiveram o interesse despertado para a temática ambiental, o que pensam e como conceituam a educação ambiental, bem como os matizes de

linguagem que empregam em seu discurso e a própria prática educativo-ambiental que executam.

Conforme se tratou no referencial teórico, a práxis poderia ser considerada como *a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação, o pensamento, a ação guiada pelo pensamento e o pensamento guiado pela ação, em uma unidade cíclica*. Para a análise das práticas das docentes entrevistadas, a estrutura do quadro semântico permitiu não somente realizar uma descrição sumária das atividades efetivadas pelas professoras, pois também favoreceu a compreensão do contexto em que essas práticas se inseriam e do significado que assumiam.

Da análise dessas práticas de ensino, concluiu-se que, sendo efetivadas de forma individual (considerando somente a professora) ou de forma coletiva (pela comunidade escolar ou um conjunto de escolas), constituem-se em um momento de formação para as professoras, pois estas aprendem a partir da vivência e avaliação de suas próprias práticas. No caso das atividades coletivas, também aprendem interagindo com a prática de outros companheiros, tendo em vista que a Educação Ambiental é uma prática pessoal e uma aprendizagem social (*dos e com os outros*), que se fundamenta mais do que em tarefas, em ensaios e experiências pessoais ou profissionais, já que forma parte de todo o processo vital.

Em relação às metodologias empregadas para realizar as atividades, dois pontos se destacam: o primeiro é a necessidade manifestada pelas professoras de que as atividades educativo-ambientais sejam atividades mais sistemáticas. Esse aspecto está relacionado com o segundo ponto, que diz respeito à forma como a temática ambiental pode ser potencializada no conjunto da proposta de ensino. Por um lado, a necessidade de dar um caráter mais sistemático e constante às atividades, e por outro, a necessidade de que a temática esteja integrada às demais atividades. Por certo, não se pretende prescrever nenhum tipo de solução panacéica a essas inquietações, todavia se avalia que estas são pertinentes e denotam o grau de compromisso que as professoras entrevistadas possuem em relação ao assunto.

Da mesma maneira, a análise permitiu identificar o tipo de temática que as professoras abordam em suas aulas, como conseqüência de seu pensamento em relação ao assunto. Entre as temáticas identificadas, citam-se: os conhecimentos de fauna e flora, a coleta de resíduos, a preservação de espaços naturais e a forma como se estabelecem as relações entre os seres humanos e o meio ambiente, o que denotaria, por suas características, uma abordagem naturalista ou mesmo ambientalista. Esse dado aponta para o fato de que novos elementos foram introduzidos na prática das docentes, que inicialmente possuía um corte

marcadamente naturalista, um traço ainda presente em diversos âmbitos curriculares ou até mesmo vitais. Ademais, diante dessa afirmativa, pode-se considerar que a Educação Ambiental é uma construção que emerge desde sua própria prática.

Com a análise do conjunto de resultados obtidos em cada um dos objetivos específico, considera-se que a partir de suas circunstâncias biográficas e contextuais, as professoras e os professores são capazes de decidir se desejam e de que forma desejam tomar para si o desafio de assumir sua parcela de responsabilidade no processo educativo-ambiental, tanto em termos pessoais como coletivos. Nessa perspectiva, sem dúvida a ação dos docentes constitui-se em grande contribuição para o alcance dos objetivos da Educação Ambiental, pela repercussão de seu trabalho, tanto no contexto comunitário imediato como no cenário social mais amplo. Essa ação representa o resultado de uma ou diversas decisões pedagógicas, entendidas como um ato condicionado e condicionante das circunstâncias biográficas ou contextuais dos sujeitos.

Nesse sentido, mesmo reconhecendo que as políticas públicas de educação são um importante direcionador das práticas que ocorrem no contexto escolar, considera-se que elas também estão condicionadas a diversos outros fatores de influência. Diante disso, caberia perguntar se a institucionalização da Educação Ambiental nos currículos – por meio do modelo de transversalidade – seria uma condição suficiente para promover ações educativo-ambientais nas instituições de ensino, considerando as seguintes circunstâncias:

- Os cursos de formação inicial de professores, em sua grande maioria, mantêm um mesmo modelo de formação profissional que oportuniza poucas experiências teóricas e práticas em relação à temática educativo-ambiental.
- As políticas de formação continuada de professores ainda são insuficientes diante dos interesses e das necessidades formativas ou autoformativas dos docentes em relação à Educação Ambiental.
- O apoio institucional que os professores recebem nem sempre é capaz de dar respostas às expectativas e necessidades que manifestam.
- Nas escolas, apesar das mudanças positivas ocorridas nos últimos anos, as ações educativo-ambientais ainda são pouco sistemáticas ou estão desagregadas do conjunto de ações de ensino cotidianas.

- As políticas públicas de educação desconsideram a existência de um mapa de influências que fundamenta as decisões pedagógicas dos docentes e que precisa ser apreciado em toda a sua complexidade para que se possam vislumbrar avanços no processo de inserção ou potencialização da Educação Ambiental nos currículos escolares.

Diante desses questionamentos, considera-se que os fundamentos da Educação Ambiental estão sendo assimilados e praticados de maneira singularizada no âmbito das escolas e, mais especificamente, no espaço de atuação dos docentes. Esse panorama de riqueza e complexidade que estas práticas proporcionam não se deve somente à multidimensionalidade que caracteriza a problemática ambiental, mas também às características particulares de cada docente comprometido com esse desafio. Nesse sentido, as decisões pedagógicas, entendidas como processos que se fundamentam em juízos racionais, que justificam uma ação ou não-ação dos sujeitos e que provocam consequências de diversas ordens, determinando e sendo determinadas pelas circunstâncias biográficas e contextuais, se constituem em peças relevantes para aqueles que buscam compreender a práxis dos docentes em relação ao processo educativo-ambiental.

BIBLIOGRAFIA

Esta bibliografia segue as normas da
Associação Brasileira de Normas Técnicas

A

AARTES,B.; BAUER, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. 3.ed. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 77-85, 2004.

ACOT, P. **História da ecologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

AGAMBEN, G. **El hombre sin contenido**. Barcelona: Áltera, 1998.

AGUIRRE BAZTÁN, A. La educación como enculturación y socialización. In: AGUIRRE BAZTÁN, A.; ÁLVAREZ APARICIO, J. M. (eds.). **Psicología de la educación**. Barcelona: PPU, pp. 53-69, 1987.

ALANIZ, C. A. **Educação Ambiental e autonomia profissional docente**: encontro de saberes que constituem práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2005.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magisterio**. Campinas: Papirus, pp. 99-122, 1998.

ALBARELLO, L. et al. **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ, M. J. **Formación del profesorado en Educación Ambiental**: un estudio experimental. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia, 2003.

ANDRADE, D. F. Instrumentación de la educación ambiental en las escuelas: un análisis bibliográfico de algunos de sus problemas y posibilidades. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v.8, n. 3, pp. 44-54, 2001.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANGONESI, M. A. G. **Educação Ambiental e representações sociais**: diálogo, ações educativas e desafios com professores de séries iniciais. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (ORGS.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, pp. 59-91, 1995b.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Madrid: Akal, 1986.

APPLE, M. W. **Maestros y textos**. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós, 1989.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (ORGS.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, pp. 39-57, 1995a.

ARMENGOL I SISCARES, C. Profesionalización y voluntariado en la ASC. In: TRILLA, J. (COORD.) **Animación sócio-cultural: teorías, programas y ámbitos**. Barcelona: Ariel, pp. 285-295, 1997.

ARNAL, J. et al. **Investigación educativa: fundamentos y metodologías**. Barcelona: Labor, 1992.

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. (ORG.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, p.47-67, 1996.

ATKINSON, I. **The life story interview**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

B

BACKEMAN, R; GOTTMAN, J. **Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial**. Madrid: Ediciones Morata, 1989.

BALANGUER, V. **La interpretación de la narración**. La interpretación de Paul Ricoeur. Pamplona: EUNSA, 2002.

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós-MEC, 1989.

BANDIM, L. **Análisis de contenido**. Madrid: Akal, 1986.

BARCELOS, V.; REIGOTA, M.; NOEL, F. **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998.

BARCENA, F. **La experiencia reflexiva en educación**. Barcelona: Paidós, 2005.

BARDIN, L. **Análisis del discurso**. Madrid: Ediciones Akal, 1996

BARQUIM, R.; PÉREZ GÓMEZ, J. **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Ediciones Akal S. A., 1999.

BARROSO JEREZ, C.; BENAYAS DEL ÁLAMO, J.; MUÑOZ, L.(COORDS.). **Investigaciones en Educación Ambiental: de la conservación de la biodiversidad a la participación para la sostenibilidad**. Madrid: Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente, 2004.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004a.

BAUER, M. W.; JOVCHELOVITCH, S. Entrevista narrativa. In.: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 43-58, 2004b.

BECKER, D. F. **Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade?**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1997.

BECKER, F. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, L et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?**. Porto Alegre: ARTMED, pp. 55-65, 2001.

BELTRÁN, M. Cinco vías de acceso a la realidad social. In: GARCÍA FERRANDO, M. **El análisis de la realidad social: método y técnicas de investigación**. 5ª ed. Madrid, Alianza, pp. 17-47, 1993.

BENAYAS DEL ÁLAMO, J. **La investigación en educación ambiental en España**. Madrid: MMA, 2003.

BENAYAS DEL ÁLAMO, J. La investigación en Educación Ambiental, estado actual de la cuestión. In: GUTIÉRREZ PÉREZ, J. et al. **Líneas de Investigación en Educación Ambiental**. Granada: Junta de Andalucía, pp. 39-49, 1997.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1979.

BERTAUX, D. **Destins personnels et structure de classe: pour une critique de l'antropologie politique**. Paris: PUF Politiques, 1977.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editora Muralla, S.A, 2001.

BORGES, C. F. **O professor da Educação Básica de 5a. a 8a. série e seus saberes profissionais**. Tese (Doutorado) – PUC/RJ, Rio de Janeiro: 2002.

BOURDIEU, P. **Cosas Dichas**. Buenos Aires: Gedisa Editorial, 1988.

BOURDIEU, P. **La distinción: criterios y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus, 1987.

BOURDIEU, P. **Meditaciones pascalianas**. Barcelona: Anagrama, 1999.

BOURDIEU, P. **Razones prácticas: sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, 2001.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigación social: teoría e ejercicios**. 12ª ed. Madrid: Paraninfo, 1998.

BREITING, S. Hacia un nuevo concepto de educación ambiental. In: Conferencia de Intercambio de Experiencias Prometedoras en Educación Ambiental en Gran Bretaña y los países nórdicos. **Actas del Congreso**. Karlslunde, Dinamarca, 1994.

BROCKBANK, A.; MCGILL, I. **Aprendizaje reflexivo de la educación superior**. Madrid: Morata, 2002

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?**. 2ªed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

BUENDÍA, E. Power and possibility: the construction of a pedagogical practice. **Teaching and Teacher Education**, v.2, n. 16, pp. 147-163, 2000.

BURSZYN, M. (ORG.) **Para pensar o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUSQUETS, M. D. et al. **Los temas transversales**: claves de la formación integral. Madrid: Santillana, 1993.

BUTT, R.; RAYMOND, D.; YAMAGISHI, L. Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants: approche autobiographique. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M.; MELLOUKI, M. **Les savoir des enseignants**: unité et diversité. Que savent-ils? Québec: Éditions Logique, p. 137-168, 1993.

BUTT, R.; RAYMOND, D.; YAMAGISHI, L. La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro – EUB, pp. 99-148, 2004.

C

CALDERHEAD, J. Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. In: VILLAR ÁNGULO, L. M. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado. Alcoy: Editorial Marfil, pp. 83-95, 1988.

CANDAU, V. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001a.

CANDAU, V. (ORG.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.

CANTREL, D. Paradigmas alternativos para la investigación en educación sobre Educación Ambiental. In: MRAZEK, R. (ED.) **Paradigmas alternativos en educación ambiental**. Guadalajara: UG, NAAEE e SEMANARP, pp. 97-123, 1996.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cutrix, 1994.

CARIDE GÓMEZ, J. A. (COORD.). **Educación Ambiental**. Realidades y perspectivas. Santiago de Compostela: Tórculo, 1991a.

CARIDE GÓMEZ, J. A. (COORD.). Educación Ambiental: concepto, historia y perspectivas. In: CARIDE GÓMEZ, J. A. (COORD.). **Educación Ambiental**. Realidades y perspectivas. Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 87-126, 1991b.

CARIDE GÓMEZ, J. A.; MEIRA CARTEA, P. Á. A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a práxis educativa. In: CARVALHO, A. (ORG.). **Novas metodologías em Educação**. Porto: Porto Editora, pp. 135-169, 1996.

CARIDE GÓMEZ, J. A.; MEIRA CARTEA, P. Á. **Educação Ambiental e desenvolvimento humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

CARIDE GÓMEZ, J. **La Educación para el Desarrollo Sostenible**: realidades y perspectivas ante el Decenio de las Naciones Unidas - Unesco (2005 – 2014). Texto não-publicado.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARVALHO, I. C. La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social. **Tópicos en Educación Ambiental**. México, v.1, n.1. pp.27-33, 1999.

CARVALHO, I. C. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002a.

CARVALHO, I. C. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental**: de uma América a outra. Tomo I. Montreal: Publications ERE-UQAM, pp. 85-90, 2002b. (versão em Língua Portuguesa)

CARVALHO, I. C. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE-SECRETARIA EXECUTIVA-DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Identities da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Edições MMA, pp. 48-64, 2004.

CASEY, K. ¿Por qué abandonan la docencia las mujeres activistas progresistas?: teoría, metodología y política en la investigación sobre las historias de vida. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro – EUB, pp.245-268, 2004.

CASTORIADIS, M.; COHN-BENDIT, D. **Da ecologia à autonomia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (ORGS.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, pp. 155-191, 1995b.

CAVALCANTI, C. (ORG.). **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez/Fundação Joaquim Nabuco, 1995.

CEBREIRO LÓPEZ, B. **La Iniciación : análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones**. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1992.

CERDÁN VICTORIA, J.; GRAÑERAS PASTRANA, M. **La investigación sobre profesorado (II)**. 1993-1997. Madrid: CIDE, 1998.

CERISARA, A. **Profesoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortês, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHAVES LOMELÍ, M. O.; BUSTOS RAMÓN, A. L. La incorporación de la dimensión ambiental na educación básica en Tabasco 1995-1999. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v.3, n. 1, pp. 67-73, 1999.

CHOMSKY, N. **Solidariedade: a nova ordem possível**. Santa Maria: Cesma, 2002.

COLÁS, P.; BUENDÍA, L. **Investigación Educativa**. 2ª ed. Sevilla: Alfar, 1994.

COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL **Libro blanco de la educación ambiental en España**. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente, 1999.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE. **Educação e conscientização pública para a sustentabilidade**. Tessalônica: UNESCO, 1997.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COOK, T. D.; REICHARDT, C. S. (COMP.). **Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Educativa**. Madrid: Morata, 1989.

COOK, T. D.; REICHARDT, C.S. (EDS.). **Qualitative and quantitative methods in evaluation research**. Beverly Hills, CA: Sage, 1986.

COOKE, B. L.; PANG, K. C. Recent research on benning teachers: studies of trained and untrained novices. **Teaching and teacher education**, v.1, n.7, pp. 93-110, 1991.

CORAZZA, S. V. Laberintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M.V. (ORG.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 32-43, 2002.

COSTA, A. **Historia da educación e da cultura en Galicia**. Vigo: Xerais, 2004.

COSTA, M. V. (ORG.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

COSTA, M. V. (ORG.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

CUERDA, S; ORTEGA GUERRERO, M. Á. Voluntariado ambiental: no hay fin sin medios. **Carpeta Informativa do CENEAM**. Madrid: CENEAM, Nov. 1996.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1989.

CURRIE, K. et al. **Meio ambiente: interdisciplinaridade na prática**. Campinas: Papirus, 1998.

D

DIAS, G. F. **Atividades interdisciplinares de educação ambiental**. São Paulo: Global, 1997.

DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1992.

DIAS, M. I. **Inserção sócio-educativa e cultural da juventude de origem brasileira na sociedade brasileira na sociedade portuguesa: análise dos processos migratórios**. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1997.

DOLL JR., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

DUARTE, E. B. **Fotos & grafias**. São Paulo: Unisinos, 2000.

DUBAR, C. **La socialización: construction des identités sociales et professionnelles**. Paris: Armand Colin, 1995.

E

EISMAN, L. B.; GONZÁLEZ, D. G.; LLORENT, T. P. (COORDS.) **Temas fundamentales en la investigación educativa**. Madrid: Editorial Muralla, S.A., 2004.

ELVILICH, P. R. **O mecanismo de natureza: o mundo vivo a nossa volta e como funciona**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

ENGERS, M. E. A. **Paradigmas e metodologias da pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ENGUITA, M. F. La escuela y la socialización para el trabajo. In: PERALBO, M.; TORRES, J.; SÁNCHEZ, J. M. (COMPS.). I Simposium sobre el proceso de socialización: ponencias y comunicaciones. **Actas del Simposium**. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 145-161, 1988.

ENRICONE, D. et al. Formação continuada de professores numa prática de seminários reflexivos. **Educação**. Porto Alegre, ano XXII, n. 38, p. 85-98, 1999.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. Michigan: The Institute for Research on Teaching, 1985.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (ORGS.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, pp. 93-124, 1995b.

ETGERS, V. E. A sustentabilidade da agricultura intensiva na pequena propriedade rural. In: BARCELOS, V.; REIGOTA, M.; NOEL, F. **Tendência de educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, pp. 167-183, 1998.

EVERTSON, C. M.; GREEN, J. L. La observación como indagación y método. In: M. C. WITTROCK: **La investigación de la enseñanza II**. Métodos cualitativos y de observación. Tomo II. Barcelona: Paidós, pp. 56-65, 1994.

F

FAIRCLOUGH, N.; WODAK, R. Análisis crítico del discurso. In: VAN DIJK, T. (COMP.). **El discurso como interacción social**. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria. Vol. II. Barcelona: Gedisa, pp. 367-404, 2000.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coletânea de textos de vários autores).

FERNÁNDEZ FREIXARES, V. **Galicia: unha luz no Atlántico**. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2001.

FERNÁNDEZ TILVE, M. **Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio: análisis de la realidad gallega**. Santiago de Compostela: Grupo Editorial Universitario, 2000.

FERNANDEZ, A. Aprendizagem, mito e realidade. In: Grossi, E. P.; Bordin, J. **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, pp. 23-37, 1992.

FERNÁNDEZ, C.; MACEIRA, A. (DIR.). **Diccionario de psicoloxía e educación**. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1999.

FERNÁNDEZ, S. S.; ROMERO, L. S.; FRANCO, M.C. **Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional**: propuesta para su práctica profesional. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1992.

FILHO, A. V.; CASTELLANO, S.; MONTEIRO, F. **Cultura e Conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FILSTEAD, W. J. Qualitative methods: a needed perspective in evaluation research. In: COOK, T. D.; REICHARDT, C. S. (EDS.). **Qualitative and quantitative methods in evaluation research**. Beverly Hills, CA: Sage, 1979.

FOLLARI, R. A. Alguns problemas sobre investigación cualitativa. **Revista Adaxe**, n.19, pp. 5-21, 2003.

FRABBONI, F. La educación del niño de cero a seis años. Madrid: Cincel, 1996.

FREIRE, M. O sentido dramático da aprendizagem. In: Grossi, E. P.; Bordin, J. **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, pp. 46-54, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación**. Barcelona: Paidós, 1990.

FREIRE, P. **A la sombra de este árbol**. Barcelona: Eurore, 1997.

FREITAS, M. A educação para o desenvolvimento sustentável e a Formação de educadores/professores. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/RedeLusofona/> . Acesso em 30 de maio de 2005.

FUNDO MUNDIAL PARA A NATUREZA (WWF). **Cuidando do Planeta Terra: uma estratégia para o futuro da vida**. São Paulo: outubro, 1991.

G

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. **Cuadernos metodológicos: investigación participativa**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Cidadão Brasileiro).

GARCÍA DÍAZ, J. E. **Educación ambiental, constructivismo y complejidad: una propuesta integradora**. Sevilla: Diada, 2004

GARCÍA GÓMEZ, J. Modelo, realidad y posibilidad de la transversalidad: el caso de Valencia. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v.6, n.2, pp. 53-62, 2000.

GARCÍA GÓMEZ, J. Análise da Educação Ambiental na Espanha no contexto da União Européia. In: SANTOS, J.E.; SATO, M. **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos: RIMA, pp.327-356, 2001.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 54-78, 2004.

GATTI, B. **A formação dos docentes e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUI, 1998.

GECAS, V. Contexts of socialización. In: ROSEMBERG, M.; TURNER, R. H. (EDS.). **Social psychology. Sociological perspectives**. New Cork: Basic Books, pp. 165-199, 1981

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?**. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

GIESTA, N. C. Mudanças Curriculares e ações docentes / discentes. In: LAMPERT, E. **Educação para a cidadania**. Porto Alegre: Sulina, pp.42-57, 1999.

GIESTA, N. Histórias em quadrinhos: recursos da educação ambiental formal e informal. In: RUSCHEISKY, A. (ORG.) **Educação ambiental: múltiplas abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, pp. 157-167, 2000.

GIL, J.; PERERA, V. H. **Análisis informatizados de datos cualitativos**. Introducción al uso del programa NUD·IST-5. Sevilla: Editorial Kronos, 2001

GIMENO SACRISTÁN, I. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, 1992.

GIROUX, H. La formación del profesorado y la ideología del control social. **Revista de Educación**, n. 284, pp. 53-73, 1987.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GÓMEZ GARCÍA, J.; MANSERGAS LÓPEZ, J. La sensibilización y coherencia ambiental en la formación del voluntariado. **Carpeta Informativa del CENEAM**. Madrid: CENEAM, Fev. 2003.

GÓMEZ, R. R. (COORD.). **Reformas en los sistemas nacionales de educación superior**. A Coruña: Netbiblo, 2002.

GONÇALVES, C. W. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (ORG.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, pp. 141-169, 1992.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. Otra lectura a la historia de la Educación Ambiental en la América Latina. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v.1, n.1.. pp. 9-26, 1999.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. Complejidad en Educación Ambiental. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v.2, n. 4. pp.21-32, 2000a.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. Los desafíos de la transversalidad en el curriculum de la educación básica en México. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, V.2, n.6., pp. 63-69, 2000b.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. Hacia un decenio de la educación para el desarrollo sostenible. **Agua y Desarrollo sustentable**, v.1, n.15, pp.16-19, 2003.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. **Aprender a enseñar: mitos y realidades**. A Coruña: Universidad da Coruña, 1994.

GONZALEZ, F. **Educação Ambiental na alfabetização: contribuições da pedagogia de Freinet na formação e nas práticas docentes**. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2004.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. **Historias de vida del professorado**. Barcelona: Octaedro – EUB, 2004.

GOODSON, I; COLE, A. Exploring the teacher's professional knowledge. In: McLaughlin, D.; Tierney, B. (Eds). **Naming silenced lives**. Londres: Routledge, pp. 71-94, 1993.

GOUGH, A. El poder y la promesa de la investigación feminista en la Educación Ambiental. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v.9, n.3, pp. 7-23, 2003.

GRADAÍLE PERNAS, R. **Educación e Socialización da Muller na Galicia Rural: unha análise sociobiográfica das súas traxectorias académicas, laborais e familiares**. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2003.

GROSSI, E. P.; BORDIN, J. **Paixão de aprender**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

GRUPO DE TRABALHO AMBIENTAL DAS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS NO FORUM GLOBAL. **Agenda 21**. Rio de Janeiro: Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992.

GUATARRI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1993.

GUBA, E; LINCOLN, Y. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUERRA, A. F. S. Uma experiencia utilizando páginas www para Educação Ambiental. In: II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais**. Curitiba: UFPR, 1999.

GUERRA, A. F. S. Navegando na web em busca de intervenções em Educação Ambiental: a interdisciplinaridade e a transversalidade em ação. In: SANTOS, J. E.;

SATO, M. **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos: RIMA, pp. 301-325, 2001.

GUERRA, A. F.; LIMA, M. B. A. Refletindo sobre a inserção da dimensão ambiental na formação docente. In: ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. **Educação Ambiental e Compromisso Social: pensamentos e ações**. Erechim: EdIFAPES, pp. 41-61, 2004.

GUIANET. **Mapa do Brasil**. Disponible em <http://www.guianet.com.br/guiacidades/>. Acesso em 13 de março de 2006.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE-SECRETARIA EXECUTIVA-DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Edições MMA, pp. 25-34, 2004.

GUTIÉRREZ PÉREZ, J. Elementos para el análisis de la investigación observacional. In: L. BUENDÍA EISMAN (COORD.). **Análisis de la Investigación Educativa**. Granada: Universidad de Granada, pp. 35-47, 1993.

GUTIÉRREZ PÉREZ, J. **La Educación Ambiental: fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extra-curriculares**. Madrid: Editorial Muralla, 1995.

GUTIÉRREZ PÉREZ, J. et al. **Líneas de Investigación en Educación Ambiental**. Granada: Junta de Andalucía, 1997.

GUTIÉRREZ, G. **Ética y decisión racional**. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.

H

HARGREAVES, A. La reforma curricular y el maestro. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 211, pp.50-54, 1993.

HARGREAVES, A. **Profesorado, Cultura y Posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Marata, 1996.

HARGREAVES, A. La investigación educativa en la era pósmoderna. **Revista de Educación**, n. 312, pp. 111-130, 1997.

HALL, S. **A questão da identidade cultural**. Campinas: IFCH/Unicamp, 1995.

HAWLEY, A. **Ecología Humana**. Madrid: Editorial Tecnos, 1989.

HERNÁNDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

HERNÁNDEZ, F. Las historias de vida del profesorado como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro – EUB, pp. 9-26, 2004.

HUBER, L. G.; GÜRTLER, L. **Aquad Seis**: manual del programa para analizar datos cualitativos. Turbingen, 2004. (CD-Room)

HÜBERMAN, M.; MILES, M. B. **Analyse des données qualitatives**: recueil de nouvelles methods. Bruxelles: De Boeck Université, 1991.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: Nóvoa, A (ORG.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, pp. 31-61, 1992.

HÜBERMAN, M.; GROUNAUER, M. e MARTI, J. **La vie des enseignants**. Evolution et bilan d'une profession. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé S.A., 1989.

HUNGERFORD, H. S. et al. **Investigating and Evaluating Issues and Actions**: Skill Development Modules. Champlain (Illinois): Stipes Publishing Company, 1992.

HUTCHISON, D. **Educação Ecológica**: ideais sobre conciencia ambiental. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

I

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IMBERNÓN MUÑOZ, F. (COORD.) **Vivencias de maestros y maestras**: compartir desde la práctica. Barcelona: Editora Grão, 2005.

INSTITUTO GALLEGO DE ESTATÍSTICA (IGE). **Galicia en cifras**. Anuário. Santiago de Compostela, 1998.

J

JANESICK, V. J. The dance of qualitative research design. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California: Sage, pp. 209-219, 1994.

JARES, X. R. Transversalidade do proxecto educativo. **Revista Galega de Educación**, n. 18. Vigo, 1993.

K

KELCHTERMANS, G. A utilização de Biografias na formação de professores. **Revista Aprender**, n. 18, pp. 5-20, 1995.

KELCHTERMANS, G.; BALLEST, K. Developing micro-political literacy: a narrative-biographical study on teacher development. **American Educational Research Association**. New Orleans, 2000.

KELLE, U. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. Em: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 234-248, 2004.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

KINCHELOE, J. L. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**. Barcelona: Octaedro, 2001.

KNOWLES, J. G. Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro – EUB, pp. 149-205, 2004.

KOERKOFF, J. **Educação ambiental no processo de formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2003.

KOSSOY, B. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

L

LAGO, A. e PÁDUA, J. A. **O que é ecologia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LAMPERT, E. **Educação para a cidadania**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LANGE, B.; RATTO, V. Fundamentação político-pedagógica para a formação de técnicos em meio ambiente. In: BARCELOS, V.; REIGOTA, M.; NOEL, F. **Tendências de Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, pp. 29-36, 1998.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LAYRARGUES, P. Prefácio. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos: RIMA, pp. 13-18, 2001.

LECOMPTE, M. D. et al. **The handbook of qualitative research in education**. San Diego, Academia, 1992.

LECOMPTE, M. D.: Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas, [online]. Disponível em: <<http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVE/v1n1.htm>>. Acesso em 20/agosto/2005.

LEFF, E. (COMP.). **Ciências sociais y formación ambiental**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1994.

LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México: Siglo Vintiuno, 1998.

LEFF, E. **Racionalidad Ambiental**: la reapropiación social de la naturaleza. México: Siglo XXI Editores, 2004.

LEGENDRE, R. **L'Education Totale**. Montreal: Nathan/Ville-Marie, 1983.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, pp.43-55, abril/2001.

LEME, T. N. **Os conhecimentos práticos dos professores**: (re)abrindo caminhos para educação ambiental na escola. São Paulo: Anmablume, 2006.

LEMES, C. **Educação ambiental e currículo**: uma análise de concepções de professoras. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2002.

LENCASTRE, M. Transversalización curricular y sustentabilidad: contribución para la teoría y práctica de la formación de maestros. **Tópicos en Educación Ambiental**, v.6, n. 2, pp. 7-18, 2000.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **La profession enseignante au Québec 1945-1990**: Histoire, structures, système. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 68, pp. 239-277, 1999.

LIMA NUNES, A. I. **A Formação continuada de professores no estado de Ceará (Brasil)**. Tese (Doutorado) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2004.

LIMA, J.; TORALES, M. A. **Resgatando o desejo de aprender**: relato de um estudo de caso no sul do Brasil. In. VII CONGRESO GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGIA, 2003, Coruña. **Actas del Congreso**. Coruña: Universidad de Coruña, 2003. (CD-ROOM)

LINDBLAD, S.; PÉREZ, H. Schools experiences and teacher socialization: a longitudinal study of pupils who grew up to be teachers. **Teaching and teacher education**, v. 5, n.8, pp.465-470, 1992.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, R. **Educación Ambiental y su didáctica**. Lugo: Servicio de Publicaciones Diputación Provincial, 2003.

LÓPEZ, R. G. **La integración de la educación ambiental en el diseño curricular, un estudio longitudinal en educación primaria**. Tese (Doutorado). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2002.

LORTIE, D. C. **School Teacher**. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

LOUREIRO, C. F. O que significa transformar em Educação Ambiental? In: ZAKRZEWSKI, S.B.; BARCELOS, V. **Educação Ambiental e Compromisso Social**: pensamentos e ações. Erechim: EdIFAPES, pp. 265-281, 2004.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOZANO VARELA, F. La formación del profesorado en ejercicio en Galicia. In. I Congreso de Innovación Educativa, 1996, Santiago de Compostela – **Actas del Congreso** - Volumen 2. Santiago de Compostela: Tórculo, 1996, pp. 575-582.

LUCAS, A. El proceso de socialización: un enfoque sociológico. **Revista Española de Pedagogía**, n. 173, pp. 357-370, 1986.

LUCINI, F. **Hacer reforma**: temas transversales y áreas curriculares. Madrid: Anaya, 1994.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p.77-96, abril/2001.

M

MANEN, M. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

MARCELO GARCÍA, C. Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. In: Reunión Científica sobre Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores, 1998, Sevilla. **Actas del congreso**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1988.

MARCELO GARCÍA, C. **Aprender a enseñar**: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

MARCELO GARCÍA, C. Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. In: MARCELO GARCÍA C. (COORD.). **La investigación sobre la formación del profesorado, métodos de investigación y análisis de datos**. Argentina: Cincel, pp. 13-48, 1992a.

MARCELO GARCÍA, C. **La investigación sobre formación del profesorado**: métodos de investigación y análisis de datos. Buenos Aires: Ed. Cincel, 1992b.

MARCELO GARCÍA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994.

MARCELO GARCÍA, C. **Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza**. Barcelona: PPU, 1995.

MARIN, A.J. Formação de professores: novas identidade, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E.; CHAVES, S. (ORG.). **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 53-73, 2003.

MARTÍNEZ, A. El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. In: ESTEVE, J.M. (ED.) **Profesores en conflicto**. Madrid: Narcea, pp.83-202, 1984.

MARTINS, I. **Educação e Educação em Ciências**. Aveiro: Universidade, 2002.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, pp. 17-32, 1997. (Coletânea de textos de vários autores).

MARZOLA, N. A formação de professores num processo de mudança da alfabetização.

In: GROSSI, E.; BORDIN, J. **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, pp. 66-76, 1992.

MEDINA, N. M. Educação Ambiental para a sustentabilidade. I Congresso Internacional de Educação do Colégio Coração de Jesus: Educar uma perspectiva humanística. **Anais do Congresso**. Florianópolis, junho, 1998.

MEIRA CARTEA, P. Á. De lo eco-biológico a lo eco-cultural: bases para un Nuevo paradigma en la Educación Ambiental. In: Caride, J.A. (COORD.). **Educación Ambiental**. Realidades y perspectivas. Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 87-126, 1991.

MEIRA CARTEA, P. Á. **La inserción social en los jóvenes de la Galicia rural**: perspectivas escolares, familiares y profesionales en un contexto local. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1992.

MEIRA CARTEA, P. Á. A educación ambiental e a reforma educativa. **Revista Galega de Educación**, n. 18. Vigo: Nova Escola Galega, 1993.

MEIRA CARTEA, P. Á. **A entrevista como técnica de investigação social: a sua aplicación em las metodologias biográficas**. (material não-publicado). 1995.

MEIRA CARTEA, P. Á. Eloxio da Educación Ambiental. In: Educação Ambiental no Contexto da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005-2014. 2005, Lisboa. **Boletim das XII Jornadas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental**: Lisboa: ASPEA, 2005a, pp. 14-18.

MEIRA CARTEA, P. Á. A catástrofe do Prestige: leituras para a educação ambiental na sociedade global. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: ArtMed, pp. 149-176, 2005b.

MEIRA CARTEA, P. Á. Educación Ambiental en tiempos de catástrofe: la respuesta educativa al naufragio del Prestige. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.02. São Paulo, pp. 265-283, 2005c.

MEIRA CARTEA, P. Á.; SERANTES PAZOS, A. Sobre “cultura” e “cultura ambiental”: os centros de interpretación invaden Galiza. **Revista Interea**. Coruña: Diputación da Coruña, n. 5, pp. 41-52, 2005d.

MEIRA CARTEA, P. Á. In praise environmental education. **Policy Futures in Education**, n.3, v.3, pp. 284-295, 2005e.

MEIRA CARTEA, P. Á. O papel político e pedagógico da Educação ambiental na superação da dicotomia teoria e prática. In: V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental. Joinville. **Anais do Congresso** (em prelo). Joinville, 2006.

MELCHIOR, M. (ORG.). **Avaliação para qualificar a prática docente: espaço para a ação supervisora**. Porto Alegre: Premier Editora, 2001.

MIDDLETON, S. El desarrollo de una pedagogía radical: autobiografía de una socióloga neozelandesa sobre la educación de las mujeres. In: GOODSON, I. F. **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro – EUB, pp. 63-97, 2004.

MIGUEL, J. M. **Cuadernos metodológicos: auto/biografías**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis**. An expanded sourcebook. 2ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Plano decenal de educação para todos, Brasília, 1993.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para educação Básica do Campo**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 7/abril/2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo**. Disponível em: <<http://www.mec.es>>. Acesso em 7 / abril / 2005.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE-SECRETARIA EXECUTIVA-DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Edições MMA, 2004.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE – BRASIL. **Organograma do Órgão Gestor de educação ambiental no Brasil**..Disponível em <http://www.mma.gov.br> . Acesso em 15 de março de 2006.

MIRADOR. **Mapa da Espanha**. Disponível em <http://www.miradorvr.com/mapa.htm>. Acesso em 15 de janeiro de 2005.

MOITA, M. C. Percurso de formação e trans-formação. In: NÓVOA, A. (ORG.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, pp. 111-140, 1992.

MONTERO, L. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Rosário/Argentina: HomoSapiens Ediciones, 2001.

MORAL SANTELLA, C. **Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación**

inicial. Granada: FORCE, 1997.

MORÁN DE CASTRO, C. **A xornada escolar na vida cotiá da Infancia:** análise da incidencia das modalidades de sesión “partida-única” nos procesos de socialización infantil en Galicia. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2005.

MORENO, A. El método de la historia de vida. **Artropodos**, Venezuela, n.14, pp. 67-94, 1997.

MORINE-DERSHON, G. ¿Qué podemos aprender del pensamiento?. In: VILLAR ÁNGULO, L. M. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores:** implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado. Alcoy: Editorial Marfil, pp.225-237, 1988.

MUKAMERA, J. **Étude du processus d’insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire.** Tese (Doutorado) - Ulaval, Québec/Canadá, 1998.

MUÑOZ, J. J. P. **El método biográfico:** el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

N

NAAEE. **Integración de la educación ambiental en el curriculum escolar.** Ohio, 1994.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (ORG.). **Magisterio:** construção cotidiana, Petrópolis: Vozes, pp. 69-90, 1997.

NOAL, F. O.; BARCELOS, V. **Educação Ambiental e Cidadania:** cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

NOVO VILLAYERDE, M. **Educación Ambiental.** Madrid: Anaya, 1985.

NOVO VILLAYERDE, M. **Educación y Medio Ambiente.** Madrid: UNED, 1986.

NOVO VILLAYERDE, M. **La Educación Ambiental:** bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Editorial Universitat, 1998.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (ORG.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. (ORG.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (ORGS.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, pp. 13-34, 1995a.

NÓVOA, A.(ORGS.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1997a.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (ORG.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 15-33, 1997b.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. Tese (Doutorado) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2001.

O

OLMOS, C. El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de un Centro escolar. **Correo del Maestro**, n. 74, julio, 2002. Disponível em: <<http://www.correodelmaestro.com/anteriores/2002/julio/index74.htm>>. Acesso em 12 de março de 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração sobre o ambiente humano**. Conferência da Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano. Estocolmo, 1972.

ORTEGA, F; VELASCO, A. **La Profesión de maestro**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

P

PAJAK, E.; BLASE, J. J. The impacto of teacher's personal lives on professional role enactment: a qualitatives analisis. **American Educactional Research Journal**, v.2, n. 26, pp. 283-310, 1989.

PAQUAY, L. et al. **Formando profesores profissionais**: Quais estratégias? Quais Competências?. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PARRA ORTIZ, J. M. **La Educación Infantil**: su dimensión didáctica y organizativa. Madrid: Grupo Editorial Universitario, 2005.

PATTON, M. **Qualitative Evaluation Methods**. Bervely Hills: Sage, 1980.

- PATTON, M. **How to use qualitative methods in evaluation**. California: Sage, 1987.
- PENTEADO, H. **Meio ambiente e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época)
- PEREIRA, A. B. **Aprendendo ecologia através da educação ambiental**. Porto Alegre: Sacro-Dc Luzzato editores, 1993.
- PÉREZ ALONSO-GETA, C. L. **El impacto socializador de la TV en niños y adolescentes (8-16 años)**. Valencia. Generalitat Valenciana, 2003.
- PÉREZ GÓMEZ, A. Enseñanza para la comprensión. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; Pérez Gómez, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, pp. 78-114, 1992a.
- PÉREZ GÓMEZ, A. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Morata, pp. 78-114, 1992b.
- PÉREZ GÓMEZ, A. Autonomía profesional y control democrático. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 220, pp. 25-30, 1993.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114, 1997a.
- PÉREZ GÓMEZ, A. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.
- PÉREZ SERRANO, G. **Investigación Cualitativa**. Retos e Interrogantes. Métodos, Técnicas y Análisis de Datos. Vol. I e II. Madrid: Muralla S. A, 1994.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.
- PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 2001.
- PICORNELL, C.; SUREDA, J. Educació i espai: Pedagogia Ambiental i Educació

Ambiental. **Revista Educació i Cultura**, n. 1, pp.21-26, 1979.

PIMENTA, S. G. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, pp. 11-21, 1999.

PIMENTEL, M. Normas de Apresentação do Trabalho Científico. Disponível em: <www.pcdpesquisa.com.br>. Acesso em 20 de agosto de 2004.

PINHEIRO, D. **Educação ambiental na escola**: uma proposta de Educação Ambiental numa escola pública estadual de Rio Grande. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2002.

PLUMMER, K. **Los documentos personales**: introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista. Madrid: Siglo Vintiuno, 1989.

POIRER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de Vida: teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora, 1995.

POIRER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Les récits de vie**: théorie et pratique. Vendôme: Presses universitaires de France. 1993.

POPKIEWITZ, T. S. **Modelos de poder y regularización social en Pedagogía**: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1994.

POPKIEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (ORG.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 35-50, 1997a.

POPKIEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: ARTMED, 1997b.

PUBILL JUNYENT, M. **Educació ambiental**: enfocament metodològic en formació inicial del professorat d'educació primària. Tese (Doutorado) - Universitat de Girona, Girona, 2001.

Q

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 2003.

R

RACHE, R. P. **A Educação Ambiental como política pública no município do Rio Grande – RS**. Dissertação (Mestrado) - FURG, Rio Grande, 2004.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS PINTO, J.; MEIRA CARTEA, P. **Educación Ambiental y Diversidad Cultural - Procesos de participación social en la Agenda21 Escolar como estrategias para la Sostenibilidad**. In: IV Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Ciudad de la Habana – Cuba, 2003. (CD-ROM).

RAMOS-PINTO, J. A participação social: chave para a sustentabilidade local. **Revista Interea**. Coruña: Diputación da Coruña, n. 5, pp. 41-52, 2005.

REIGOTA, M. **O que é a Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões de Nossa Época).

REIGOTA, M. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

REIGOTA, M. La transversalidad en Brasil: una banalización neoconservadora de una propuesta pedagógica radical. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v.2, n.6, pp.19-26, 2000.

REIGOTA, M. El estado del arte de la educación ambiental en Brasil. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v. 4, n. 11, p. 49-62, 2002.

REIGOTA, M.; POSSAS, R.; RIBEIRO, A. (ORG.). **Trajetórias e narrativas a través da Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1996.

RIBES, E. L. Políticas públicas de educação rural: considerações sobre as escolas e as unidades de conservação ambiental. In: Lampert, E. **Educação para a cidadania**. Porto Alegre: Sulina, pp. 65-78, 1999.

RIVAS SÁNCHEZ, R. **Incorporación de la educación ambiental a la formación del profesorado**. Salamanca: Anthema Ediciones, 1999.

RODRÍGUEZ, G. et al. **Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador:** Aquad y Nudist. Barcelona: PPU, 1995.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Aljibe, 1996.

RODRIGUES, L. C. **Taim, Unidade de Conservação Modelo.** Dissertação (Mestrado) – FURG, Rio Grande: 1999.

ROSA, D.; SOUZA, V. **Didática e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROTH, E. La Educación Ambiental como transversal en la educación formal: algunos apuntes de la experiencia boliviana. **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v.6, n.2, pp. 27-34, 2000.

RUÍZ, J. I.; ISPIZUA, M. A. **La codificación de la vida cotidiana.** Bilbao: Universidad de Bilbao, 1989.

RUMIATI, R. **Decidirse:** ¿Cómo escoger la opción correcta? Riesgo, prudencia o rapidez. Barcelona: Paidós, 2001.

S

SAAD, M. A. **A Educação Ambiental através da produção textual.** Dissertação (Mestrado) - FURG, Rio Grande, 2000.

SÁ-CHAVES, I. **Portifólios reflexivos:** estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão:** contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SALGUEIRO, A. M. **Saber docente y práctica cotidiana:** un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro, 1998.

SANTOS, G. **Educación ambiental em curso de formação de professores:** concepções de docentes do curso de pedagogia anos iniciais do ensino fundamental da FURG. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2004.

SANTOS, J.; SATO, M. **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos: RIMA, 2001.

SANTOS, L. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. (ORG.): **Caminhos da profissionalização do magisterio**. Campinas: Papirus, pp. 123-136, 1998.

SATO, M. Tendências nas pesquisas em Educação Ambiental. In: NOAL, F.; BARCELOS, V. **Educação Ambiental e Cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, pp. 253-283, 2003.

SATO, M.; ZARKEZVISKI, S. Educação Ambiental a distância: seu alcance e possibilidades na formação docente. In: ZAKRZEVSKI, S.; BARCELOS, V. **Educação Ambiental e Compromisso Social: pensamentos e ações**. Erechim: EdIFAPES, pp. 99-122, 2004.

SATO, M.; CARVALHO, I. C. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: ARTMED, 2005a.

SATO, M. Identidades da Educação Ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável. In: XII Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental. Educação no contexto da década das Nações Unidas para a Educação para o desenvolvimento sustentável 2005-2014). 2005, Lisboa. **Anais do Encontro da ASPEA**. Lisboa, 2005b, pp. 18-20.

SAUL, A. M. Uma nova lógica para a formação do educador. In: BICUDO, M. A. (ORG.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. Editora da UNESP, v. 1, p.115-143, 1996.

SAUVÉ, L. **Pour une éducation relative à l'environnement: éléments de design pédagogique**. Montreal, Québec: Guérin, 1997.

SAUVÉ, L. La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. **Tópicos en Educación Ambiental**, n. 2, pp. 7-25, 1999.

SAUVÉ, L. **Éducation et environnement à l'école secondaire: modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement développés par**. Montreal, Québec: Les Éditions Logiques, 2001.

SAUVÉ, L. Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. **Carpeta Informativa del CENEAM**, Madrid: CENEAM, pp. 162-160, 2004.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: ArtMed, pp. 17-44, 2005a.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limites. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.02. São Paulo, pp. 317-322, 2005b.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHICK, F. **Hacer elecciones: una reconstrucción de la teoría de la decisión**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.77-92, 1997a.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós. 1998.

SHULMAN, L. Ensino, formação do professor e reforma escolar. In: CASTRO, C. M.; CARNOY, M. **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 133-139, 1997.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of new reform. **Harvard Educational**, n. 57, pp. 473-482, 1987.

SHULMAN, L. Those who understand : knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 2, n.15, pp. 52-61, 1986.

SILVA, S. S. M. **Representações sociais de meio ambiente nas pesquisas de pós graduação**. Santa Maria: UFMS, 1999.

STATON, A; HUNT, S. L. Teacher socialización: reviw and concepualización. **Comunicación Education**, v. 2, n. 41, pp. 109-137, 1992.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1996.

SU, Z. Sources of influence in preservice teacher socialization. **Journal of Education for Teaching**, n.18, pp. 239-258, 1992.

T

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, pp. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris : PUF, Éducation et formation, biennales de l'éducation, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien**. Québec: Presses Universitaires de L'université de Laval. Bruxelles: De Boeck, 1999.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. (ORG.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 112 -128, 2000.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino - Interações humanas, tecnologias e dilemas. **Revista de Educação**. Pelotas: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas, n. 16, pp. 15-48, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1986.

TELLADO, J. **Consideraciones legales y organizativas en los c.p.r.s**. Disponível em: <www.juntadeandalucia.es>. Acesso em 7 de abril de 2005.

THERRIEN, J. O Saber social da prática docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 46, p. 408-418, 1993.

THERRIEN, J.; THERRIEN, A. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V (ORG.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 77-96, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THOMPSON, P. **La voz del pasado**: historia oral. Valencia: Edicións Alfons el Magnànim, 1998.

TIBALLI, E.; CHAVES, S. (ORG.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TOCHON, F. Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. **Revue Française de Pédagogie**, n. 133, pp. 129-157, 2000.

TOLCHINSKI, L. et al. **Processos de Aprendizagem e formação docente: em condições de extrema diversidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

TORALES, M. A. **Curso de Magistério : a Educação Ambiental na visão dos formandos**. Dissertação (Mestrado) – FURG, Rio Grande: 2001.

TORALES, M. A. Educación Ambiental en los cursos de formación de profesores: un análisis psicosocial. In. IV Congreso Iberoamericano De Educación Ambiental (Comunicación). **Actas del Congreso**. La Habana: MMA/CU, 2003.

TORALES, M.A. Educação Ambiental: análise das representações de um grupo de formandos do curso de Magistério. **Rev. Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 12 - janeiro a julho de 2004a.

TORALES, M. A. Incorporação da dimensão ambiental a prática docente: dicotomia entre formação teórica e ação prática. Conferência Internacional: Educação para o desenvolvimento sustentável – preparação da década das Nações Unidas (CIEDS 2004). **Atas do evento**. Braga, 2004b.

TORALES, M. A. **Prática Docente: a Educação Ambiental como processo de decisão pedagógica**. III Congreso Internacional de Educación Ambiental: hacia el desarrollo sostenible en el tercer milenio. Granada – Espanha, de 27 – 30 de setembro de 2005a.

TORALES, M. A. Os professores e seus processos de ação e formação: as histórias de vida como contribuição aos objetivos da agenda 21 escolar. In. **Agenda 21 Escolar**. Aveiro, Portugal: ASPEA/Câmara Municipal de Aveiro, 2005b. (CD-Room).

TORALES, M. A.; MEIRA CARTEA, P. Á. Educação Ambiental: Os Estudos Biográficos como Alternativa para Compreensão da Prática Docente. In. Educação Ambiental e comunidades educativas no âmbito da década das nações unidas da educação para o desenvolvimento sustentável. **Boletim das XIII Jornadas de Educação Ambiental da ASPEA**: Lisboa: ASPEA, 2006a, pp. 25-28.

TORALES, M. A.; VARGAS CALLEJAS, G. La praxis de la Educación Ambiental: un estudio biográfico con profesores en Galicia (España) y en Río Grande del Sur (Brasil). In: V

Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental. Joinville. **Anais do Congresso** (em prelo). Joinville, 2006b.

TORALES, R. A. **Educação Ambiental: Um olhar pelo olhar que olha**. Dissertação (Mestrado) – FURG, Rio Grande, 2003.

TORREGROSA, J. R.; FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. La interiorización de la cultura social. In: TORREGROSA, J. R.; CRESPO, E. (Eds.). **Estudios básicos de psicología social**. Barcelona: Hora/Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 421-446, 1984.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Rio de Janeiro, Fórum Global, 1992.

TRILLA, J. (COORD.) **Animación socio-cultural: teorías, programas y ámbitos**. Barcelona: Ariel, 1997.

TRISTÃO, M. **A Educação Ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annblume; Vitória: Facitec, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

U

UCHOA, A. S. P. **Histórias de Vida: o maxistério pontevedrés na II República, Guerra Civil e comezos do Franquismo**. Pontevedra: Editorial Alén Miño, 2003.

UNESCO. **Declaração sobre o Ambiente Humano**. Conferência de Estocolmo, 1972. Disponível em www.silex.com.br/leis/normas/estocolmo.htm. Acesso: 12 jan. 2005.

UNESCO. **Educación para un futuro sostenible: una visión transdisciplinaria para una acción concertada**. París: October, 1997.

UNESCO. **La educación ambiental**. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi, URSS, 1980.

UNESCO/PNUMA. **Seminário internacional de acción en matéria de educación y formación ambientales para el decenio de 1990**. Moscou: UNESCO, 1977.

UNESCO: **United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014**. Draft International Implementation Scheme. Paris: October, 2004.

V

VAL, J. C.; CASTRO, A. M. P.; PIÑERO, E. M. Metodología en la investigación educativa actual. In: EISMAN, L. B.; GONZÁLEZ, D. G.; LLORENT, T. P. (COORDS.) **Temas fundamentales en la investigación educativa**. Madrid: Editorial Muralla, S.A., pp. 34-46, 2004.

VALIENTE, O. M. **"El niño" 1997-1998 en los medios de comunicación**: realidades, deformaciones y exageraciones de un evento climático. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001.

VALLÉS, M. S. **Técnicas cualitativas de investigación social**: reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis, 1997.

VAN MATRE, S. **Earth Education-A new beginning**. Warrenville (Illinois): The Institute Earth Education, 1990.

VANDER ZANDEN, J. W. **Manual de Psicología Social**. Barcelona: Paidós, 1994.

VARGAS CALLEJAS, G. **Prácticas educativas y procesos de desarrollo en los Andes**: estudio etnográfico de la comunidad Quechua de Aramasí – Provincia de Tapacari, Bolivia. Tese (Doutorado) - Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2002.

VARGAS CALLEJAS, G. **Educación y desarrollo em los Andes**: estudo etnográfico de la comunidade Qechua de Aramasí en Bolívia. Frankfurt: Peter Lang, 2005.

VARGAS, T. **Educação Ambiental**: concepções e ações de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental em área marítima. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2003.

VASCONCELOS, G. (ORG.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, I. A. (ORG.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

VIANNA, L. (COORD.) **Panorama na Educação Ambiental no ensino fundamental**: oficina de trabalho realizada em março de 2000. Brasília: MEC / SEF, 2001.

VIEIRA, P. F. **Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania**. Florianópolis: Cortez/UFSC, 1995.

VIEIRA, R. **Histórias de vida e identidades**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

VILLAR ÁNGULO, L. M. (EDIT.) **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones.** Sevilla: Universidad de Sevilla, 1986.

VILLAR ÁNGULO, L. M. **Conocimiento, creencias y teorías de los profesores:** implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado. Alcoy: Editorial Marfil, 1988.

VILLAROEL, G. **Las vidas y sus historias:** cómo hacer y analizar historias de vida. Caracas: Psicoprisma, 1999.

W

WOODS, P. Teaching for Survival. In: WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (Eds.). **School Experience.** Londres: Croom Helm, pp. 271-293, 1977.

WOODS, P. **Teacher, Self and Curriculum:** Histories and Ethnographies. Londres: Falmer, 1984.

WOODS, P. **La escuela por dentro.** La etnografía en la investigación educativa. Madrid: MEC, 1993.

WOODWARD, R. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T.T. **Identidade e diferença.** A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p.7-72, 2000.

X

XUNTA DE GALICIA. **A comunidade xitana en Galicia:** 1990-2000. Santiago de Compostela: Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Juventud, 2002.

XUNTA DE GALICIA. **Estrategia Galega de Educación Ambiental.** Santiago de Compostela: Consellería de Medio Ambiente, 2000.

XUNTA DE GALICIA. **Formación continuada do profesorado de niveis non universitarios na Comunidade Autónoma de Galicia.** Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1990.

Z

ZABALA, A. **A práctica educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZABALZA, M. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calidad y desarrollo profesional. Madrid: NARCEA, 2003.

ZAKRZEWSKI, S. B.; BARCELOS, V. **Educação Ambiental e Compromisso Social**: pensamentos e ações. Erechim: EdIFAPES, 2004.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 115-138, 1997a.

ZEICHNER, K.; GORE, J.M. Teacher socialization. IN. HOUSTON, W. R. (Ed): **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, pp. 329-348, 1990.

ANEXOS

ANEXO I

GUIA DAS ENTREVISTAS I, II E III.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
DOUTORADO INTERUNIVERSITÁRIO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Doutoranda: Marília Andrade Torales

ENTREVISTA I: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome da Escola: / Localidade:

B. EVOLUÇÃO DA CARREIRA

Tema 1 . Resumo da evolução da carreira.

- Tempo de carreira
- Cronologia
- Etapas importantes
- A entrada na carreira
- Momento e circunstâncias em torno da escolha (ou obrigação) da profissão (as motivações e o contexto quando da escolha da profissão de professor (a)). Por exemplo: foi uma escolha voluntária? Uma transferência? Uma escolha feita à época dos estudos, durante sua própria carreira profissional?
- Etapa da formação inicial. (Qual é a formação inicial?). Estabelecer seu percurso colegial, acadêmico. Qual a avaliação da formação? Estimular exemplos.
- Constata alguma diferença entre sua própria formação e a formação de novos professores originados das instituições de formação?

Tema 2. Sobre os anos de integração no trabalho docente (de 1 à 5 mais ou menos)

- Como ele vive sua integração no seu campo de trabalho.

- As dificuldades, os fracassos, as conquistas, os problemas que encontra e suas soluções, as relações com seus colegas, especialmente os mais antigos, em relação aos alunos, como vivenciou tudo isso.

Tema 3. Desenvolvimento atual da carreira,

- As mudanças importantes ou significativas para ela: mudança de escola, de ambiente, de grau, de disciplina, de grupo, etc. Esclarecer as causas e circunstâncias em torno dessas mudanças.
- Sua formação no decorrer da sua carreira: retornou à universidade? Quando, por quê?
- Sua participação em instâncias, comitês, grupos, sindicatos, administração, etc.
- Que problemas vivencia em relação às atividades atuais?
- Quais são os altos e baixos? Fatos marcantes positivos ou negativos (por exemplo: uma greve, uma experiência pedagógica, um conflito com a direção da escola ou com os pares, dificuldades particulares com os alunos, etc.).
- Fatos ou eventos objetivos que tiverem relação com sua própria situação profissional vivenciada. Por exemplo: como ela vive a introdução de novas metodologias, de novas teorias, de novos discursos, etc.

Tema 4. O presente e o futuro antecipado.

- Que faz atualmente e o que ele pensa fazer no futuro. Seus projetos, suas necessidades, sua aposentadoria, como ele vê os fatos de natureza geral e específica que tem relação com sua profissão, a evolução do seu campo de trabalho, de sua própria disciplina ou curso.
- Retorno ao conjunto de sua história, de forma que ela a avalie, falando de suas satisfações e insatisfações.

Tema 5. Identidade profissional do professor

- Sua relação com os colegas e/ou especialistas. (Conflito/colaboração, proximidade/distância, negociação, vivência. Aconteceu algum fato, algumas mudanças em relação a este aspecto?

- Sua relação com os pais dos alunos. (Conflito, colaboração, proximidade, distancia, negociação, vivência. Aconteceu algum fato, algumas mudanças em relação a este aspecto? Com a Associação de Pais, por exemplo?)
- Sua relação com os alunos. (Situar a importância desse aspecto/tema face aos outros. Aconteceu algum fato, algumas mudanças em relação a este aspecto?)
- Relação com seu sindicato profissional
- Relação com os outros profissionais que trabalham no campo educacional (e, sobretudo dentro da sua escola).
- Situação/evolução global de sua profissão
- Relação escola-sociedade: o que afeta direta ou indiretamente seu trabalho.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
DOUTORADO INTERUNIVERSITÁRIO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Doutoranda: Marília Andrade Torales

ENTREVISTA II: TRAJETÓRIA PESSOAL

Tema 1. Infância

- Local de nascimento
- Composição familiar (profissão dos pais / grau de instrução)
- Pessoas com quem convivia (pais, irmãos, avós, primos etc.)
- Fatos relevantes (descrição do contexto)
- Brincadeiras
- Pessoas que influenciaram sua formação

Tema 2. Escola

- As primeiras experiências escolares
- Alegrias e frustrações
- Colegas de escola
- Dificuldades de aprendizagem
- Relação com os professores
- Fatos relevantes
- Participação dos pais na escola
- Professores marcantes

Tema 3. Adolescência.

- Experiências significativas
- Escolha profissional (influência de pais e amigos)

Tema 4. Vida adulta.

- Casamento
- Responsabilidades profissionais
- Filhos
- Pessoas com quem convive
- Auto-descrição (traços da personalidade)

Tema 5. Relação entre as experiências pessoais e a profissão.

- Relação entre aos fatos vivenciados e as experiências oportunizadas aos alunos
- Qual a relação dessas experiências de infância e adolescência com a atual ação docente? Essas experiências são socializadas com os alunos? Com os outros professores?
- Qual a relação dessas experiências vividas no ambiente escolar (mesmo ambiente de trabalho) com a atual ação docente? Essas experiências com os professores servem de modelo ou influência a ação atual? De que forma? É possível descrever algum exemplo?

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
DOUTORADO INTERUNIVERSITÁRIO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Doutoranda: Marília Andrade Torales

ENTREVISTA III: EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Tema 1. Inserção da Educação Ambiental

- Tens algum interesse especial por temas relacionados ao meio ambiente?
- Em que momento de tuas experiências começastes a te interessar por este tema?
- Como situas a Educação Ambiental no programa escolar e de que forma articulas estes temas com outros conteúdos
- O conceito de Educação Ambiental é recente e tem sido bastante discutido entre os investigadores atualmente. Como definirias Educação Ambiental?
- Temas transversais? Quais? De que forma são trabalhados?
- Quando elaboras alguma atividade relacionada ao tema ambiental, onde buscas referências sobre este assunto?
- Qual é o material de apoio utilizado para tratar a temática ambiental. Como avalias os mesmos? Tens dificuldades de acesso as fontes de informação em Educação Ambiental? Quais são as fontes mais utilizadas? Como a temática ambiental é percebida nos programas escolares? Como o material (informações, livros e programas) são trabalhados com os alunos?
- Descrição de atividades consideradas significativas. Considerando os programas escolares, como esta temática é “transversalizada” no contexto de ensino-aprendizagem.
- Qual a reação dos alunos em relação a este tema?

Tema 2. Relação entre a temática ambiental e as experiências pessoais.

- Que experiências de vida familiar (vivência com familiares e amigos, brincadeiras, programas de televisão, experiências marcantes com os pais) relacionadas com temas ambientais poderias destacar em tua formação? Identificas alguma experiência mais marcante de forma positiva ou negativa em que tivesses contato com esta temática?
- Relato de experiências escolares (professores que abordavam a temática, disciplinas específicas, atividades relevantes efetivadas no contexto escolar) relacionadas aos temas ambientais. Identificas alguma experiência mais marcante de forma positiva ou negativa?
- Descreve experiências pessoais e profissionais que consideres significativas e determinantes em teu interesse pela temática ambiental.

Tema 3: Educação ambiental na formação inicial e continuada.

- Como a temática ambiental foi tratada na formação inicial? É possível avaliar a inserção deste tema em tua formação inicial?
- Os cursos de formação continuada tem sido satisfatórios? Quais as contribuições e limites que atribuirias aos mesmos? Quando participas de um evento campo da Educação Ambiental, o que mais lhe interessa?
- De que forma a estrutura de conhecimentos adquiridas na tua formação inicial influenciou, de forma positiva ou negativa, na abordagem da temática ambiental com os alunos?
- Em relação a bibliografia específica, quais autores da área da Educação Ambiental conheces? Costumas ler sobre este tema? Poderias citar alguns livros ou textos que, na tua opinião, influenciam ou influenciaram o teu trabalho? Tens alguma outra preferência de temas para leitura.
- De que forma a Educação Ambiental está presente no projeto político pedagógico da escola e de que forma articula esta proposta em tua proposta de ensino com os alunos.

Tema 4. Educação ambiental e prática docente.

- Avaliação da ação relativa a temática ambiental: dificuldades, êxitos, fracassos, soluções elaboradas

- Relação com os alunos: experiências trazidas pelos estudantes, dificuldades de aprendizagem, valores familiares.
- Relação com as famílias dos alunos: contribuições, aproximações, valores manifestados, saberes experiências.
- Relação com os colegas de trabalho (Direção, especialistas, professores, funcionários administrativos): contribuições, estabelecimento de parcerias, dificuldades, construções coletivas de ação, influência de estruturas hierárquicas.
- De que forma o trabalho em parceria com outros professores favorece o tratamento da temática? Como os alunos interagem seus conhecimentos na proposta de ensino? A comunidade onde a escola está inserida participa de alguma forma na estruturação das atividades relativas a temática ambiental? Como? Descrição de atividades consideradas significativas. Como o intercâmbio de experiência com os colegas é incorporado à ação docente individual.

ANEXO II

FRAGMENTOS DAS ENTREVISTAS I, II E III.

FRAGMENTOS DA ENTREVISTA I

Profa. P1.

E. Já pensavas em Educação Ambiental como ponto de interesse?

Nos preocupava que os alunos tivessem contato com a natureza e às vezes íamos a Serra e acampávamos ali, mas não tínhamos horta nem jardim, era uma escola construída nos baixos de um conjunto de casas. Não era um edifício especial, era uma escola totalmente subdesenvolvida neste sentido, mas no demais, penso que o professorado era muito comprometido e etc. Num primeiro momento os alunos planejavam um conflito, talvez pensassem que em uma semana eu também me esgotaria como a professora anterior. Eu tive que medir forças.

Mas neste verão eu pensei que com estes alunos se deveria fazer algo especial que os integrasse e os ajudasse. Então me fui a uma zona da França que se chamava Camargo, eu não sei porque me gostavam sempre os lugares muito naturais. Uma zona especialmente meio ambiental e pensei o que poderia fazer.

Eu estava em contato, faziam alguns anos com a pedagogia de Freinet e então ali decidi que se os alunos aceitavam e a escola também, eu iria fazer uma cooperativa escolar, assim os rapazes iriam trabalhar e sentir-se úteis. Pois seguramente se comprometeriam mais.

Como eu dava as disciplinas de Práticas, Francês e Pré-Tecnologia, nestas disciplinas poderíamos fazer algumas coisas e depois disso poderíamos ir a França e visitar nossos correspondentes. E efetivamente assim fizemos com o curso dos maiores, fizemos a experiência e foi precioso. Fomos a França e inclusive fomos a Paris, onde tinha uns amigos. Levamos sacos de dormir e dormimos em um camping no sul da França e na casa onde ficamos dormimos todos pelo chão. Eram 16 alunos. Me acompanhavam outra professora e uma mãe. Sempre pensei que os pais deveriam estar presentes. Houve uma discussão sobre a presença da mãe, pois os alunos queriam estar sozinhos e a mãe queria ir eu achava melhor que fosse. Por fim ela nos acompanhou.

Terminou o curso, estivemos com os correspondentes, muitas aventuras e relatos de experiências de alunos que mudaram por completo. Foi uma experiência muito gratificante. Depois alunos que não falavam nada até então, contavam a todos que mudaram por completo. Chegamos na Semana Santa e começamos um projeto proposto pela escola. O tema do projeto era a imigração na zona da escola. Contamos

com a cooperação de um sociólogo de Madri. Os alunos se implicaram muito. Depois disto, vim para Ferrol, pois pensava que também devia me envolver nas coisas por aqui.

E. Este trabalho foi feito de forma solitária ou com a ajuda de outros professores?

No início comecei sozinha e depois outros também ajudavam. Uma professora em especial colaborou, mas todos os demais me apoiavam, porque era um ambiente de professores cooperativos. Me senti bem apoiada e integrada ao grupo. Os outros professores estavam contentes e me senti muito valorizada.

E. Como foi a recepção dos professores quando chegastes a escola e não tinhas a formação para o Magistério?

P. Todos os professores faziam entrevista para dar aulas naquela escola, mas no meio caso não foi feito porque eu conhecia várias pessoas que achavam que eu era uma pessoa comprometida e já conheciam meu trabalho. Como existia uma necessidade e eu encaixava naquela necessidade não me fizeram nenhum tipo de entrevista. Estive bem naquela escola.

Profa. P2.

Nesta escola tinhas algum orientador ou diretor?

Não, era uma escola unitária, onde estive por vários anos até que houveram 43 estudantes, que tinham entre quatro e cinco anos. Eram aulas muito pequenas, onde alguns alunos tinham que vir pela manhã e outros pela tarde, porque era uma sala muito pequena e não cabíamos todos.

Com esta situação, veio outro professor que esteve pouco tempo. Depois veio uma professora com a qual nos entendíamos muito bem. Este professor na sala de aula passava, mas no recreio ele lia o periódico e os alunos podiam se matar que ele não fazia nada, não tínhamos muita relação.

Depois veio essa professora e sim, nos entendíamos muito bem. Bem, não que fizéssemos as mesmas coisas, mas nos conectávamos muito bem e estávamos muito à vontade. Depois não havia...se necessitava algo, naquele tempo não haviam as fotocopadoras...Em algum ano letivo, em algum cursinho, nos disseram que era muito importante e estávamos ali com a “grafomotricidade” e os alunos já estavam cansados

de fazer traços...primeiro com muitos pontos, logo com menos e iam de uma ponta a outra...Logo verticais, oblíquos. onduladas, espirais..., Pobres jovens...(risos)...era um horror.

Não vias resultado neste processo?

Eu não sei, mas cansavamos muito aos alunos. E bom, agora, já não faço mais isso e bom...,talvez os alunos gostassem, pois os alunos eram muito agradecidos. Depois a única pessoa que continuava em Carnota era eu. Alí estava, longe de muitos lugares e como eu morava alí e estava bem...As outras pessoas mudavam todos os anos, era uma pena, porque quando estavas bem com alguém, já tinha que ir embora...E eu ficava sem o apoio, mas bem...depois vinham outras pessoas e com algumas conseguia boas amizades e tal.

A princípio eu era jovem, porque tinha uns 25 anos e depois as pessoas que vinham eram cada vez mais novas...e sempre acrescentavam alguma coisa. Neste meio tempo, eu não tinha especialização em Ed. Infantil. Então, como eu queria concursar para Educação Infantil, fiz dois anos de cursos. Um convalidava aqui na escola de Magistério. Então eu conhecia uma pessoa que vinha fazer práticas em nossas aulas, eram duas pessoas. Uma delas, pois me apresentou a outra pessoa que estava aqui e ela era que me colocava os (...), me avisava, me fotocopava os apontamentos...Se tinha trabalhos e bom...ela me ajudava muito e está agora em pré-escolar na casas.

Bem, aprendi algo, mas tampouco aprendi tanto. Se me mandavam fazer trabalhos...pronto, eu fazia os trabalhos. Era como um comecinho, eu fazia trabalhos na classe e depois explicava aos professores. Nas classes de Plásticas sim, porque a professora é muito boa e me dava muitas idéias...e depois nada de nada...

Já estavas em Brion?

Não, ainda demorei para ir a Brión. Para Brión fui em 97. Em Carnota cheguei em 80, fiquei 17 anos em Carnota, menos 1 que fui a Camariñas, foram 16 anos. Quando vim para Brión eu tinha as coisas muito mais claras em relação ao que queria trabalhar. E como estavas ali, quando tinha um cursinho podias vir a Santiago mesmo que fosse no inverno, isto estava melhor que em Carnota. Então vinhas aos cursinho...solicitavas o que querias...bem, às vezes com três anos de atraso, mas fazias o que querias. Iamos a todos os cursinhos, pois também era uma forma de estar com as pessoas...

Foi ai que descobrimos, entre aspas, o construtivismo e bom...dissemos: *vamos provar porque o que estavamos fazendo porque o rei...e todas essas monarquias...*

Em que época começastes a trabalhar o construtivismo?

Pois em, minha filha nasceu em 90, ... pois igual ... antes do 93 seguro, talvez 91 ou 92

Trabalhastes com os grupos da Escola de Freinet?

Não, o que fizemos primeiro nas escolas aqui em Santiago, foram os cursos de fim de semana, onde aprendias algumas coisas, dentre elas a usar a prensa de gelatina...porque era muito pouco tempo.

O Construtivismo foi porque eu tinha uma amiga que estava em Barcelona e que era de Educação Especial, mas que naquela época ainda não estava em Barcelona, estava em Vigo ainda. Pois, um dia estávamos ali em Lalín, pois eu sou de Lalín e logo me disse: *estamos fazendo uma coisa na escola que não tínhamos feito nunca e estamos "alucinadas"*. Então ficamos conversando como umas duas horas e ela me explicou o que era.

Depois me dava "lata" a responsável pelo CEFOCOP (Centro de Formação e de Recursos) que se chamava assim naquela época. Então lhe disse: *Olha, estão falando disto, quando podemos fazer um cursinho e tal.*

Pois demorou um tempo e fizemos um curso. A partir daí, ficamos todas "alucinadas" e eu dizia *Deus Meu, posso usar aquelas coisas que tenho na classe sem precisar comprar nada de nada*. Então, começamos a provar isso, o cursinho foi de maio a junho e nos viamos que quando perguntávamos algumas aos alunos na aula, eles nos respondiam igual aos alunos de Vigo, de Barcelona, de Venezuela...então dizíamos "carai"...e seguimos e guardamos todas aquelas coisas que por imperativo legal, entre aspas, que os pais pediam e que haviam que ler...pois aí começamos a trabalhar, com outra professora que ali ao lado em Brion, mas naquela época estava em Carnota.

FRAGMENTOS DA ENTREVISTA II

Profa. P3.

Como foram teus primeiros dias de aula?

Não me recordo exatamente do primeiro dia, mas me recordo bem da professora, que até hoje ainda considero como minha professora. Dos colegas eu não me recordo mais, pois perdi o contato e já não os vejo mais.

Eu lembro que minha professora reclamava muito para minha mãe de que eu conversava muito e que não sabia mais o que fazer comigo. Eu fazia todas as atividades e depois começava a incomodar os colegas. Hoje em dia, meu filho apresenta o mesmo comportamento, exatamente como eu. Em casa minha mãe me orientava, me dizia que eu não deveria perturbar meus colegas...mas como eu sabia fazer tudo, ela não tinha como brigar muito comigo.

Eu estudei até a 4ª série nesta escola e depois troquei, fui estudar em outra escola. Neste primeiro período, eu não tive nenhuma dificuldade de aprendizagem, foi bastante fácil para mim.

Quando comecei a estudar na 5ª série, eu já tinha uns 12 anos e estava desmotivada, pois já havia perdido o interesse pelos estudos. Era o início de minha adolescência, eu “matava as aulas” e aí me prejudiquei e acabei sendo reprovada. Fui reprovada por 2 anos na 5ª série, porque eu não tinha muito interesse.

Como teus pais reagiram a essas reprovações?

Claro, eles não gostaram muito...mas, quem menos gostou fui eu, pois depois que me conscientizei do que havia feito, eu disse: *nunca mais vou rodar*. Então, na 6ª, na 7ª e na 8ª eu não rodei, pois estudava. Eu sempre tive autonomia para estudar, minha mãe não precisava pedir. Hoje, com minha filha é diferente, pois tenho que estar sempre orientando para que ela estude. Muitas vezes, quando eu tinha provas, eu colocava o relógio a despertar às 3h ou 4h da manhã eu estudava, minha mãe não precisava me acordar. Eu sempre fui responsável neste sentido. Não é que eu tivesse facilidade de aprender, mas eu era esforçada e me esforçava para conseguir.

Teu pai acompanhava teus estudos?

Não, meu pai sempre disse que enquanto pudesse, nos daria estudos, mas não...meu pai sempre foi muito ausente. Ele sempre teve pouco tempo, pois viajava e quando chegava em casa, ficava somente 1 ou 2 dias e já precisava sair novamente para o mar. Mesmo quando ele estava em casa, eu não me recordo de vê-lo ao nosso lado. Quem sempre esteve conosco foi a nossa mãe. Minha mãe era muito amiga e conversava muito, mas eu sempre fui muito consciente neste aspecto...muitas vezes eu mesmo fazia minha matrícula e buscava meu boletim, eu sempre fui assim, eu queria as coisas...acho que foi por isso. Eu não me lembro de ter muito incentivo por parte de minha mãe.

Com tuas irmãs ocorreu o mesmo processo?

Não, minha irmã mais velha parou de estudar e a pouco tempo conseguiu terminar os estudos, ela casou muito cedo (com 16 anos) ...Minha outra irmã estudou até a 6ª série e nunca mais estudou...agora que ela conseguiu fazer supletivo e vai fazer vestibular...depois de tantos anos, mas ainda bem...Eu não, eu nunca parei, mesmo que eu fosse reprovada, eu nunca desistia...eu sempre persisti...Elas pararam, não sei...acho que elas não tinham vontade...agora que elas voltaram...claro, faz falta. Eu sempre achei que fazia falta e que eu tinha que estudar. Eu nunca fui inteligente, mas sempre fui esforçada e sempre quis buscar mais para mim (...).

Profa. P4.

Com o tempo, conseguistes reverter essa imagem ruim que tinhas da profissão?

Com certeza, pois já no primeiro dia de aula, ainda mais do jeito que foi, que tive que ir no mesmo dia em que fui contratada para a escola dar aulas...Me aconselharam a conversar com a outra professora que já trabalhava na escola, me senti com uma batata quente na mão. Eu me senti apavorada e minha irmã me ajudou muito, me orientou a fazer a minha apresentação aos alunos, conversar e soltar os alunos um pouco mais cedo. No segundo dia eu já levei um plano escrito para não me perder porque eu não tinha Magistério, mas quando chegou na outra semana eu estava apaixonada. Neste período eu estava contratada por um tempo determinado e já estava contando os dias para que o contrato não terminasse. Neste momento eu descobri o lado positivo da profissão e se me perguntassem hoje se eu desejaria mudar de carreira, eu diria que não, pois era isso mesmo que eu queria, mas ainda não havia descoberto por ser muito nova e ter visto somente o lado ruim da profissão com a experiência de minha irmã (correções e trabalhos em casa), pois o lado bom eu não via, eu não podia ir até a escola com ela.

Durante a infância, quem eram as pessoas com quem tu convivias?

Eram as minhas irmãs, pois minha mãe não nos deixava sair muito e ficávamos mais em casa. Minha diferença de idade com minhas irmãs é grande e por isso eu sempre tinha alguma delas para me cuidar. A minha irmã mais velha por já estar se encaminhando, pois sempre soube que queria ser professora, ela me alfabetizou muito cedo. Eu sempre fiquei em função de cadernos, ela sentava para estudar e me colocava ao lado dela na mesa e me dava folha e lápis para ir escrevendo enquanto ela trabalhava. Comecei fazendo uns riscos e logo me alfabetizei porque tinha esse estímulo em casa. Não tinha estímulos por parte de minha mãe e de meu pai porque eles tinham pouquíssimo estudo, mas principalmente pela influência desta minha irmã mais velha que já tinha bem definido o que queria fazer de sua vida.

Minha irmã fez estágio na minha turma, eu estava na 4ª série e um dia a professora anunciou que ela faria estágio na minha aula. Foi uma surpresa para mim e para ela também. Foi uma boa experiência porque ela me tratou igual aos outros colegas.

Experiências relacionadas ou desenvolvidas em espaços naturais...

Eu não me recordo de nenhuma experiência realizada diretamente com os meus pais, mas quando eu era adolescente, uma das minhas irmãs mais velhas namorou um rapaz que seus pais gostavam e iam sempre a acampar. Eu os acompanhei em algumas ocasiões e me lembro de um senhor que chamava-se Nelton e que parecia um botânico, ele nos mostrava as plantas, as folhas...e nos dizia os nomes...Todas as vezes que eu fui, ele mostrava e eu sempre tive interesse.

Quando chegávamos no acampamento, arrumávamos todas as coisas primeiro e depois saíamos pelas redondezas para ver os tipos de árvores que haviam ali. Eu lembro de conversar muito com ele sobre isso. Talvez isso tenha alguma relação com o interesse que tenho hoje em dia de trabalhar com esse temas. Lembro que era uma atividade que me dava prazer. Ele era uma pessoa muito bacana, pois sentava e nos explicava tudo. Éramos muitas crianças e adolescentes e outros nem davam atenção, mas eu lembro de sempre ficar conversando com ele por dois motivos, um por ele ser uma pessoa mais de idade e eu sempre tive muito respeito e consideração por isso, além do mais aqueles temas me interessavam. Claro, não era uma coisa proposital, eu não pensava que um dia eu trabalharia com isso, era uma coisa natural, eu ficava falando e eu ficava ouvindo. Talvez minha vontade de trabalhar com este tema e neste estilo, possa ter começado com o senhor Nelton. Pode ter vindo de lá essa vontade... se vejo na televisão ou no jornal alguma coisa que fale de plantas ou de meio ambiente, tudo me chama a atenção e paro para olhar.

FRAGMENTOS DA ENTREVISTA III

Profa. P4.

Pensas que a Educação Ambiental te facilita nesta opção de não trabalhar com materiais prontos ou folhas mimeografadas?

Amplamente, porque tudo dá para ser trabalhado. Não preciso me esforçar para saber o que vou fazer hoje, pois é um tema muito amplo e moderno. Esta temática tem tudo haver comigo. Eu junto tudo...tudo encaixa. Lá no Taim, eu posso chegar na porta da sala de aula e já estar naquele ambiente. Então, tudo flui, flui bem mais, pois eu já tinha vontade de trabalhar assim, mas lá eu estou bem...no meu jeito de trabalhar.

Esse teu interesse em criar e buscar a flexibilização foi uma descoberta?

Eu fui descobrindo aos poucos. No início eu tinha formação de Magistério. No início eu queria ser arquiteta, eu pretendia fazer Arquitetura, era uma coisa completamente desviada do que eu faço agora. Como eu não fiz Arquitetura, nem Magistério, mas como eu fui obrigada a trabalhar com isso, eu vim meio que aperfeiçoando até...por mim mesmo. Eu mesmo fui procurando meus caminhos.

Com a falta da formação inicial, onde buscavas material de apoio para preparar as tuas aulas?

Eu tenho uma irmã que era professora e que me apoiava. Em um primeiro momento era com ela que eu via. Ele me indicava os livros e eu recorria a biblioteca pública e de um tempo para cá a SMEC mudou muito, foram as famosas reuniões que começamos a ter, pois antes nós não tínhamos. Eu era da “Classe Especial” que hoje já não existe mais, nós fizemos o curso de Magistério, quem passou fez o concurso, quem passou no concurso ficou e quem não passou saiu. Eu fiquei no quadro, pois éramos duzentas e poucas professoras, não eram poucas, éramos 212 no mesmo caso. Nós não éramos convidadas para reuniões ou apresentações, não éramos convidadas para nada, depois disso eu me enquadrei e comecei a participar de reuniões. Neste sentido, eu não acho que a SMEC não funcione, muito pelo contrário, eu acho até que funciona. E na SMEC tem a Bereneci, por exemplo, que trabalha com Meio ambiente e ela chama todo mundo. É ela quem faz esse envolvimento de uma escola com outra, por zona e vai para cá...No ano passado ela nos convidou, pois ela está com esse projeto que chama-se “Quero-Quero”, então, ela nos chamou e eu inclusive nem tinha...porque a outra professora da escola não tinha trabalhado com esse projeto e como os alunos são muito pequenos e, se não me engano, esse projeto abrangeu alunos de 4ª série em diante...Então, eu entrei na escola e só fui porque sobrou espaço no ônibus e ela me convidou. Ela me disse: “*eu sei que tu*

gostas desse assunto, queres ir dar uma voltinha com as crianças?”. Fomos só pra ver porque no ano passado já estava encerrando a etapa. Então eu fui, porque o ônibus era de graça e podia levar as crianças, eles foram para passear, mas agora esse ano não, esse ano eu já me enganjei...Esse ano eu já participei das reuniões e tudo...

Que temas são tratados nas reuniões do projeto “Quero-Quero”?

Se fala sobre EA, como estamos fazendo agora. Perguntam como estamos trabalhando...então, por exemplo, uma professora diz: *“eu trabalho assim...”*, eu falei sobre a poesia, mas eu estava recém começando, eu estava querendo trabalhar com eles e finalizar aquela etapa. Queria terminar com música, poesia ou alguma coisa ligada com a arte. Eu estava visualizando alguma coisa em que nós escrevêssemos algo. Poderia ser alguma coisa de música ou de poesia ou de texto...alguma coisa assim é o que eu estava pretendendo. Falamos sobre meio ambiente, as formas como devemos preservá-lo e o mais importante, de que jeito devemos repassar aos alunos, tudo que aprendemos. E realmente foi bem assim...eu não sei se eu encaminhei de uma maneira que eles também acharam. Eles diziam: *“O que nós vamos fazer com isso aqui...?”*. Resolvemos fazer uma paródia e ao final um deles disse: *“ah, mas está tão bonito o que nós escrevemos...está tão bonito pra colocar em paródia, porque em paródia todo mundo ri”*. Eu acho que ele pensava que Paródia é uma coisa é somente uma coisa para as pessoas rirem. Então eu disse: *“não precisamos fazer necessariamente paródia, podemos fazer, quem sabe, poesias”*. Depois dividimos a turma e ficou bacana, eles gostaram e ficou como poesia. Alguns pensaram em fazer música, mas ficou como poesia.

Relatastes esta experiência com o grupo do projeto “Quero-Quero”?

Sim, eu levei e inclusive mostrei a poesia ainda em rascunho. Neste momento a Berenice olhou e disse: *“Que bacana, bárbaro...”*. E, como eu havia te dito, dali eu trabalhei todas as matérias. Trabalhamos Português, Matemática, Ciências...eu trabalho tudo encima dessa poesia. Trabalhei bastante tempo com isso. Mas, se acharmos melhor trocar, a gente troca por outra coisa. Mas foi uma criação deles...claro, eu corriji o Português, ajeitei alguma palavra para rimar, alguma coisa que estivesse fora de rima, mas assim, foi deles isso e é assim que eu gosto de trabalhar.

Pensas que esses espaços de socialização do trabalho são enriquecedores de tua prática?

Com certeza, pois assim como eu dei essa sugestão que eu vinha trabalhando com a poesia, uma outra colega mostrou o que vinha fazendo com a garrafa PET, que eu

não sabia como poderia ser feito. É claro, nas reuniões existem sugestões para utilização desse material, tem oficinas...mas de repente ela chegou ali com idéias novas, coisas que ela mesma criou...foi enriquecedor, pois eu aprendi uma coisa que eu não sabia. Me dei conta que eu também poderia criar dali. É assim, cada uma leva sugestões sobre aquilo que criou e assim vamos aprendendo. Desde o momento que começamos a conversar com outras pessoas já estamos aprendendo, ainda mais ali que somos um grupo bem grande de pessoas,...Ela não faz todas as escolas juntas porque seria muita coisa, ela faz 5 escolas em um dia, mais 5 ou 6 em outro dia e assim a gente forma um grupo bom, mas não tão grande que a gente não possa se entender.

Profa P1.

Como desenvolve a Educação Ambiental considerando o programa escolar?

É uma parte importantíssima. Tenho um programa oficial, mas faço o meu Plano de Centro. O programa oficial é uma orientação para trabalhar determinados conhecimentos, mas não tem um enfoque para o meio ambiente. Por exemplo, no meu plano de centro temos um trabalho em um envernadeiro onde plantamos e um Jardim Botânico, onde vamos colocando distintas variedades de plantas. O que acontece é que em minha escola comecei com muitos alunos e agora tenho pouquíssimos. Isto, em muitos aspectos influi no sentido de não podermos atender a tudo que tínhamos antes, não somos suficientes atualmente. Por exemplo, este ano procurei as pessoas do Conselho para que nos preparassem o terreno, escavar a terra e etc, para nós plantarmos, porque é muito espaço para cavar e são poucos alunos,...em outras épocas cavavam os próprios alunos, ou ainda, ajudavam os próprios pais, pois eram muitos alunos e muitos pais para ajudar. Sempre havia algum que ajudava, mas agora não. O Conselho não nos mandou ninguém e por isso temos algumas partes que parecem uma selva. Na parte do Jardim Botânico, onde temos inclusive plantas tropicais, temos ali um “Abacate”, ..bem temos plantas e árvores de muitos lugares. Tudo está coberto com muitas plantas que aqui crescem sem controle.

Aproveita estes espaços para as aulas?

Claro, claro...por exemplo, este ano...ou no ano passado, fizemos um trabalho sobre o Prestige, protegemos o nosso rio junto com a SGHN, fizemos os controles. A partir daí, estudamos animais do profundo oceano, porque a maré trazia tudo isso e recolhíamos, fazíamos provas. Isto nos ajudou a estudar animais de muito longe e para descobrir muitas coisas. Eu tenho uma grande capacidade de maravilhar-me diante das coisas e de alguma maneira transmito meu assombro aos alunos, com emoção e sentimentos. No ano passado encontramos medusas e outras coisas que

normalmente não se encontram por aqui e podemos estudar sobre tudo isso. Este ano com as pessoas da SGHN de Ferrol, com quem eu tenho desde de muitos anos relação, porque quando tenho dúvidas na escola, trago a eles e digo: *Olhem, o que será? O que não será?*

Bem, pois nos propuseram eles que este ano nós fizéssemos o controle das aves. Todo ano existem associações na Europa que controlam para saber o número de aves que migram, que há e tal...controlam pelas praias durante os meses de inverno, as aves que aparecem e não só isto, senão os mamíferos marinhos, de tudo. Então, nós nos comprometemos a controlar as duas praias grandes de Pantin. Durante cinco meses recorriamos a praia fazendo o controle de animais que encontrávamos, às vezes trazíamos os animais mortos e os guardávamos para que as pessoas da SGHN os identificassem. Às vezes eu fazia a identificação inicial e depois, para confirmar, trazia uma amostra para SGHN. Trazia em uma amostra, em uma bolsa, também trazíamos outro tipo de coisas interessantes que encontrávamos...mas como há muito lixo, também o recolhíamos para levarmos aos cubos de lixo e tirávamos fotos para fazermos os informes.

Estes dias com os alunos da escola, fizemos uma reflexão sobre isto e pensamos em como vamos nos planejar para o próximo ano. Como quando saímos, encontramos outros animais que estudamos. Ou nos interessamos pelas plantas, por exemplo, na última saída que fizemos, recolhemos fotos de plantas que nascem nas rochas, então agora vamos fazer um trabalho sobre isso,...quero dizer que sempre estou entrelaçando tudo, ...e desde sempre. Esta tarde acabo de preparar um informe para entregar ao Conselho, eu tenho aqui, se queres eu te mostro.

Obsevação do informe que será entregue ao Conselho:

Essas cópias eu acabo de fazer para entregar no Conselho. Vês, por exemplo, que este é um Mascato morto que encontramos preso em uma rede na praia. Logo também, controlamos para informar de coisas raras que vemos...Vês esta espuma com mal aspecto e tal...bem, então também fotografamos para que eles possam ver. Isto é uma página e nada mais, só para que possas ver. Este por exemplo...Bem, este controle deve ser feito ao final do mês...mas este é o problema que tenho com os alunos, pois às vezes chove na praia e com mal tempo não posso ir com os eles, tenho uma aluna de três anos e os outros também são pequenos...Então eu espero vários dias e ao invés de fazer o controle ao final do mês, eu espero uns dias e vou no início do outro mês. Se o tempo não melhora, vou sozinha e fora do horário. No Natal, por exemplo, eu fiz o controle com meus ex-alunos que são maiores e com uma irmã de ex-aluno. Pois neste dia de Natal, fomos e recolhemos.

Este é um exemplo do lixo que recolhemos. Comentamos alguns aspectos das aves e tudo isso. Mas muitas das vezes, como vêς aqui com as crianças pequenas...(outra foto). Pois nos fixamos no tipo de coisas que existem na praia, aqui, por exemplo são algas que estão acumuladas aí... e o lixo que logo levamos aos locais apropriados. Assim, como vemos petróleo aqui nas rochas. Logo em outro mês..olha que quantidade de lixo, heim...e não recolhemos todo, porque também não podemos estar tanto tempo na praia, mas vêς, por exemplo, esta é uma asa de uma ave que está totalmente manchada de óleo, ou estas que vem do centro do oceânos que são lephas anatiferas e que estão agarrados a objetos que as pessoas atiram ao mar.

Estes é uma bola de isopor e esta é uma espécie de animal que se agarrara a ela. Olha a quantidade de coisas...esta praia estava muito suja.

Esta praia, por exemplo, é uma que tem umas marés muito fortes e então quando vem a maré forte, vem todas as coisas que estão no fundo do oceano...nesta por exemplo, é mais lisa que a outra...esta é a praia de Pantin, controlamos as duas praias grandes de Pantin. Logo, fazemos este controle, onde consta o dia, o horário que estivemos, o que encontramos, comentários...e isto são os alunos que preenchem, se eles não podem ir, faço eu. Mas quando eles vão, fazem eles.

Este, por exemplo, é material orgânico que recolhemos na praia, neste dia havia muita e não sabíamos bem o que era. Então trouxemos até aqui a SGHN e resulta que são matérias orgânicas destes animais que tem uma espécie de pênis grande para fecundar de um animal a outro...pois, são restos por aqui, vêς estes tubos? E logo, eu não sabia exatamente o que era, mas como tinham um microscópio, eles me fizeram fotos no microscópio. Nas aulas, por exemplo, com uma lente binocular, cada vez que encontramos algum inseto morto, qualquer coisa ou uma planta que tem ovos por fora, ou flores...então olhamos por aí tudo. Nos maravilhamos realmente com este mundo tão bonito e espetacular que esta aí fora.

Como registras as idéias que elaboras com os alunos?

Quase sempre, escrevendo, mas às vezes utilizo o gravador. É que o registro gravado demora muito tempo e muitas vezes o que faço é escrever no próprio momento. Eu tenho gravado quando entrevistamos algumas pessoas, decisões dos alunos ou coisas que eles contam e tal.

Os pais recebem este material?

Esse material é publicado em nossos livros(publicações), então aparecem em nossos livros. Mas também, os utilizamos para denunciar alguma coisa. Por exemplo, em uma ocasião, há muitos anos, nesta mesma escola, fomos acampar em um albergue

na provincia de A Coruña, perto do mar. Quando fomos a praia ficamos assombrados com a sujeira que havia ali. Então, pedimos ao diretor luvas e recolhemos o lixo. Recolhemos muitíssimo lixo e fizemos fotos. Depois, na escola preparamos um informe com estas e levamos até aquele Conselho. O Conselho nos recebeu tão mal e não queriam receber a denuncia e tivemos que pagar (cento e picos de pesetas) para fazer a denuncia, mas foi a muito tempo atrás, fazem muitos ano, como 15 ou 17 anos. Mas não vale que os alunos e eu sejamos obrigados a recolher o do demais, temos que recolher o que jogamos, mas o melhor é não jogar o lixo. Mas se o recolhemos é porque juntando é mais visível tudo e se pode fazer a denúncia, além disso fazes a denúncia desde o teu próprio serviço.

ANEXO III

PLANILHAS DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
DOUTORADO INTERUNIVERSITÁRIO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Doutoranda: Marília Andrade Torales

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Data: **04 / 06 / 04**

Local: **Escola – Profa. Ana**

Descrição física do local:

- Nas proximidades da escola existem vários ecossistemas regionais (bosques exóticos, rios, cordões de dunas, praia)
- Ao lado da escola são cultivados vegetais em uma horta e em um jardim
- Desde o prédio da escola se pode escutar o som produzido pelo movimentos das águas do rio
- Muitas plantas que são cultivadas na horta foram trazidas de outros lugares
- Segundo a professora, há dificuldades em manter a horta e controlar o crescimento das plantas, pois não há pessoas que possam executar esta tarefa de forma sistemática.
- A sala de aula é bastante ampla e possui diversos armários onde são guardados os materiais (livros, mapas, fantasias, etc.). O prédio é dividido em dois cômodos grandes e 1 banheiro.
- Em um dos cantos da sala há um trabalho, ainda inacabado, trata-se de uma casa ou um castelo feito com caixas de leite. As caixas são guardadas e trazidas pelo apoio dos pais.
- Também na sala, há uma ilustração que representa a fada Didi, um personagem criado pelos alunos da escola.
- Na sala que fica ao lado da sala principal há uma sala com muitos jogos e brinquedos. Nesta sala as crianças são responsáveis, após utilizar os mesmos, em ordená-los.

Descrição do grupo de participantes:

- O grupo de alunos é composto de 4 meninos (entre 6 e 8 anos) e de 1 menina (3 anos) de origem chinesa, que foi adotada por uma família da região
- Além dos alunos a professora estava presente e coordenou todas as atividades.
- Durante o período do almoço, os pais participaram junto com os alunos e a pesquisadora. Algumas mães permaneceram durante a tarde.

Objetivos:

- Realizar a limpeza do rio que passa atrás do prédio da escola.
- Sensibilizar os alunos em relação aos temas meio ambientais.
- Confeccionar um tapete de flores
- Comemorar o dia do Meio Ambiente

Metodologia:

- Atividade Inicial: Revisão das tarefas e recepção dos alunos.
- Confeção de um tapete de flores: a professora promoveu uma discussão com os alunos para que definissem em conjunto o local onde seriam feito o tapete e sobre tema que já havia sido proposto em outro momento pelos alunos. Depois os alunos selecionaram as flores que seriam utilizadas para a tarefa considerando as cores das mesmas. Neste momento a professora aproveitou para explorar os nomes de cada uma das flores e mostrar os seus detalhes em folhas e pétalas (estímulo aos sentido de olfato e visão). Quando o tapete foi concluído, os alunos aproveitaram para ensaiar uma peça de teatro relacionada com a Bela Adormecida, inclusive com a cena do beijo do príncipe. Durante a tarde os pais vieram ver o trabalho, mas, infelizmente, com o sol, as pétalas das flores, já haviam murchado. No final do dia todos ajudaram a desmanchar os tapetes e brincaram com o que havia sobrado.
- Depois os alunos colocaram botas e luvas para executar a tarefa. Além disso, levavam sacos de recolhimento e ferramentas para facilitar a tarefa. A professora realizava o percurso por dentro da água, enquanto os alunos recolhiam o lixo que se encontrava nas margens. Durante a coleta, a professora e os alunos relembavam músicas que haviam aprendido nas aulas. Quando o grupo se aproximou do bosque que há ao lado da escola, a professora lembrou que a “Fada Didi”, um personagem conhecido pelos alunos, deveria estar muito contente porque eles estavam cuidando do rio da escola, mas lembrou, ainda, que a fada não se preocupava somente com o rio da escola e sim com todos os rios do mundo. Depois de percorrerem todo o trecho do rio que passa atrás da escola, os alunos fizeram uma avaliação do estado em que se encontram as águas e do tipo de material que encontraram. Em consequência disso, os alunos tiraram fotos junto com o lixo que havia sido recolhido para elaborar um informe sobre o que haviam encontrado às pessoas responsáveis pela manutenção da limpeza do rio na administração pública.
- Durante a realização das atividades percebe-se que existem muitos espaços de discussão durante as aulas e que os alunos são estimulados a agirem de forma autônoma. Além disso, a professora provoca os alunos racionalizar as ações que executam e estimula o respeito às regras de convivência.

Participação dos pais (relação com a professora e com os alunos):

- Juntamente com os pais a professora define um cronograma de atividades para o próximo período.
- Os pais se comprometem a trazer o material necessário para realização de algumas atividades.

• Durante a realização do almoço comunitário, haviam 4 mães e somente 1 pai de aluno. • As mães auxiliaram os alunos em algumas atividades realizadas durante a tarde (montagem de um tapete de flores e desmonte do tapete que havia sido confeccionado pela manhã) • A professora também promoveu, junto com as mães, uma conversa informal sobre as atividades realizadas com os alunos, as pessoas da comunidade e as perspectivas da escola. • Os pais se demonstravam bastante preocupados com a manutenção da escola, pois, de considerando o número reduzido de alunos, a escola corre risco de ser fechada.
Participação dos alunos (relação com a professora e com os pais): • Os alunos demonstram estar bastante conscientes de suas funções e responsabilidades na sala. • A relação entre a professora e os alunos é bastante próxima. • Entre os alunos, o ambiente é de tranquilidade. A aluna menor parece bastante integrada ao grupo. Mesmo com a presença dos pais, os alunos se mantêm autônomos e tranquilos. • A participação dos alunos é bastante ativa e o grupo demonstra predisposição para aprendizagem.
Recursos didáticos: • Sacos de lixo • Luvas • Ferramentas • Máquina fotográfica • Computador • Materiais diversos
Questões Ambientais Abordadas: • Conhecimento sobre a fauna e a flora da região. • Responsabilidade com a coleta de resíduos e denúncia de possíveis problemas. • Valorização da sociedade, do espaço e da cultura local.
Descrição de pontos específicos das atividades: • A maioria do material utilizado é elaborado pelos próprios alunos (alguns são elaborados por alunos de anos anteriores) • Os alunos utilizam a máquina fotográfica digital para registrar determinadas atividades. A professora auxilia os alunos a manipular esse recurso.

- Os alunos montam arquivos de trabalho no computador e depois mostram aos pais.
- Existe uma constante preocupação com a exploração do entorno escolar.
- A professora utiliza com frequência os mapas que estão disponíveis na sala como possibilidade de ampliar o pensamento dos alunos.
- Há um estímulo constante a fantasia e a imaginação com uso de historias, fantoches, teatro e fantasias. Além disso, os alunos levam os livros da biblioteca para casa, como forma de estímulo à leitura.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

DOCTORADO INTERUNIVERSITÁRIO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Doutoranda: Marília Andrade Torales

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Data: **08 / 03 / 05**

Local: **Escola – Profa. Beatriz**

Descrição física do local:

- A escola possui um bosque de carvalhos em seu entorno. Existe um espaço para que os alunos realizem atividades de recreação com brinquedos do tipo praça.
- Há uma piscina ao lado da escola. A escola possui duas salas de aulas, onde funcionam duas turmas de Educação Infantil.
- A professora mora no mesmo prédio, na parte superior do mesmo.
- A sala de aula é bastante ampla e possui diversos armários onde são guardados os materiais (livros, mapas, brinquedos, etc.).
- Há um espaço no canto da sala para a atividade de “rodinha” e um computador para utilização de professora e alunos.

Descrição do grupo de participantes:

- O grupo de alunos é composto de meninos e meninas. Em média de 20 crianças.
- Além dos alunos a professora estava presente e coordenou todas as atividades.

Objetivos:

- Sensibilizar os alunos em relação aos temas meio ambientais.
- Realizar um “ANIMALFABETO” (Um alfabeto ilustrado por animais)

Metodologia:

- Atividade Inicial: A professora pergunta aos alunos o que é um animalfabeto. Os alunos respondem das mais diversas formas e ela anota todas as idéias do grupo
- Depois ela explica que tratasse de um alfabeto ilustrado por animais e pergunta aos alunos como se poderia confeccionar o animalfabeto. Da mesma forma eles respondem e ela faz as anotações.
- Depois ela fala sobre o registro da atividade e decidem em conjunto a forma de fazê-lo.
- Antes de começar a atividade os alunos foram ao pátio para merenda e recreação livre.
- Durante a realização das atividades percebe-se que existem muitos espaços de discussão durante as aulas e que os alunos são estimulados a agirem de forma

autônoma. Além disso, a professora provoca os alunos racionalizar as ações que executam e estimula o respeito às regras de convivência.
Participação dos pais (relação com a professora e com os alunos): Neste dia não havia previsão de participação dos pais
Participação dos alunos (relação com a professora e com os pais): - Os alunos demonstram estar bastante conscientes de suas funções e responsabilidades na sala. - A relação entre a professora e os alunos é bastante próxima. - Entre os alunos, o ambiente é de tranquilidade e integração. Neste dia havia chegado um aluno novo e logo se integrou as atividades junto com os demais. - A participação dos alunos é bastante ativa e o grupo demonstra predisposição para aprendizagem.
Recursos didáticos: Esta atividade há sido discursiva, portanto, os alunos e a professora não utilizaram nenhum material em concreto.
Questões Ambientais Abordadas: - Sensibilização em relação a diversidade de fauna. - Preservação ambiental
Descrição de pontos específicos das atividades: Há uma grande preocupação em relação a participação ativa dos alunos, bem como na necessidade de valorização das idéias dos mesmo.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
DOUTORADO INTERUNIVERSITÁRIO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Doutoranda: Marília Andrade Torales

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Data: 29 / 11 / 04

Local: Taim – Escola – Profa. Carla

Descrição física do local: Escola Maria Angélica Campello, localizada no município de Rio Grande, na localidade do Taim. A atividade foi desenvolvida na sala de aula. A sala é grande e possui grande espaço para o desenvolvimentos das atividades. Os alunos estão distribuídos em pequenas mesas redondas (4 ou 5 alunos em cada uma delas). A sala possui armários para organização do material e mesa para a professora. Os trabalhos realizados pelos alunos estão fixados nas paredes.
Descrição do grupo de participantes: - Professora - Alunos (em torno de 20)
Objetivos: Preparar os alunos para realização de um passeio pela Reserva Ecológica do Taim.
Metodologia: - A professora realiza uma explanação sobre a atividade que será realizada no dia seguinte (Passeio na Reserva Ecológica do Taim). Os alunos demonstram interesse e aportam muitas informações, principalmente sobre os animais da região. - Os alunos, logo depois, manipulam livros com ilustrações da região e demonstram-se sensibilizados pelos recursos visuais oferecidos. - Trabalho de pintura e modelagem: depois de observar os livros os alunos começam a modelar (massa de modelar) as figuras que observam no livro ou desenharam e pintam as mesmas em folhas brancas. - Durante a atividade os alunos cantam as músicas que aprendem nas aulas, o clima de trabalho é bastante agradável. - A professora circula entre os alunos e acompanha o desenvolvimento da tarefa com palavras de encorajamento. - A atividade é interrompida pela presença de um “lagarto” no lado de fora da sala. Todos se aproximam da janela para vê-lo. Alguns sugerem que todos saiam da aula para ir ao pátio a ver o animal mais de perto, mas a professora não concorda. A observação se estende por alguns minutos e a professora orienta os alunos a

voltarem aos seus lugares pois pode chegar alguém na sala e ver a “bagunça”.

Participação dos pais (relação com a professora e com os alunos):

- Não houve participação dos pais neste evento.

Participação dos alunos (relação com a professora e com os pais):

- A relação da professora com os alunos parece ser bastante afetiva, ela incentiva um contato pessoal bastante próximo.
- Durante a realização das atividades a professora apóia os alunos com palavras de incentivo.

Recursos didáticos:

- Folhas de ofício
- Argila e massa de modelar
- Livros sobre a Reserva Ecológica do Taim
- Lápis para colorir

Questões Ambientais Abordadas:

- Conservação de fauna e flora (ressaltando os animais e plantas da Reserva Ecológica do Taim)
- Responsabilidade com a conservação dos espaços naturais
- Geografia da Reserva Ecológica do Taim

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

DOCTORADO INTERUNIVERSITÁRIO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Doutoranda: Marília Andrade Torales

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Data: **20 / 11 / 04**

Local: **Taim – Praia da Capilha – Profa. Dóris**

Descrição física do local:

- Praia da Capilha (Lagoa Mirim). A Capilha é um povoado pequeno em que a igreja e a praça constituem o ponto central da comunidade.
- A praia é ampla e possui muitas dunas e vegetação.
- As dunas medem em torno de 3 a 4 metros.

Descrição do grupo de participantes:

- Cerca de 300 alunos de 5 escolas da região do Taim
- Neste grupo, a profa. D, participa junto com outras 14 professoras da região.
- Acompanham o grupo 6 professoras que trabalham na SMEC.
- Também, orientam as atividades, 2 integrantes do NEMA (Núcleo de Estudos Meio Ambientais)
- Participa ainda 1 mãe de aluno, que também trabalha como merendeira na escola.

Objetivos:

- Realizar a limpeza da praia.
- Sensibilizar os alunos em relação aos temas meio ambientais.

Metodologia:

- Atividade Inicial: Sensibilização
Os participantes formam um grande círculo e os representantes da ONG falam sobre a importância da preservação ambiental, da beleza da praia e da necessidade de mantê-la limpa. Depois, todos, num gesto simbólico, aplaudem a praia e fazem alguns exercícios de respiração.
- Utilizando o lixo que coletaram na praia, os alunos elaboram algumas esculturas.
- O grupo é convidado a participar de algumas atividades lúdicas. É servido um lanche aos participantes.

Participação dos pais (relação com a professora e com os alunos): • Apenas uma mãe participou. Os pais não foram convidados para esta atividade.
Participação dos alunos (relação com a professora e com os pais): • Os alunos participam da atividade por grupos de afinidades. Cada grupo leva alguns sacos de coleta de lixo e assim realizam as tarefas. • As professoras acompanham seus grupos de alunos e orientam a atividade.
Recursos didáticos: • Sacos de lixo / Luvas / Camisetas • Máquina fotográfica
Questões Ambientais Abordadas: • Conservação de fauna e flora (ressaltando os animais e plantas da Reserva Ecológica do Taim) • Responsabilidade com a coleta de resíduos. • Harmonização entre os seres humanos e o meio ambiente. • Harmonização dos seres humanos entre si.
Descrição Geral das atividades: • Os alunos deslocaram-se de suas escolas em ônibus fretado pela prefeitura. O evento foi coordenado pelo NEMA. Esta atividade faz parte do projeto: “Quero-Quero” (nome do pássaro da região). Os professores e os alunos chegam a um estacionamento próximo da praia e atravessa as dunas em direção a praia.

ANEXO IV

SISTEMA FINAL DE CODIFICAÇÃO

SISTEMA DE CODIFICAÇÃO: METACÓDIGOS, CÓDIGOS E INDICADORES DE ANÁLISE

METACATEGORIA/ METACÓDIGO	CATEGORIA/CÓDIGO	DEFINIÇÃO	INDICADORES/Códigos	DEFINIÇÃO
DIMENSÃO PESSOAL (P) DEFINIÇÃO: Trata das experiências pessoais que potencialmente podem influir na prática profissional das docentes investigadas.	Personalidade(PAP) Relações familiares (PRF)	Auto-descrição (traços da personalidade)		
		Condições familiares que interferem de forma direta ou indireta no âmbito profissional.	Motivadora (PRFM)	Condições que representem apoio ou motivação.
	Pessoas influentes (PPI)	Refere-se a influência de pessoas que participaram e/ou influíram na formação geral do sujeito.	Familiar (PIIF)	Condições que representem uma limitação.
			Extra familiar (PPIE)	Influência de pessoas que pertencem ao meio familiar
	Experiências escolares (PEE)	Descrição de experiências no contexto escolar durante o ensino primário e secundário.	Com professores (PEEP)	Influência de pessoas que pertencem ao meio extra familiar.
			Com colegas (PEEC)	Experiências escol. relacionadas a ex-professores.
	Decisão profissional (PDP)	Define o contexto da escolha profissional e o início da carreira.	Ações Ativistas (PEEA)	Experiências escolares relacionadas a colegas.
			Influências (PDPI)	Experiências ativistas em âmbitos diversos.
	Fases Críticas (PFC)	Descrição de grandes mudanças no percurso vital das docentes.	Expectativas(PDPE)	Pessoas ou situações que influenciaram a escolha profissional.
			Pessoais (PFCP)	Expectativas do professor em relação à carreira.
	Valoração social dos professores (PPS)	Percepção das professoras em relação à valoração social de seu trabalho.	Profissionais(PFCS)	Referência a mudanças de ordem pessoal.
			Valorização (PFCV)	Referência a mudanças de ordem profissional.
	Infância e Adolescência (PIA)	Experiências extra-escolares significativas durante a infância e adolescência.	Depreciação (PPSD)	Percepção da valorização social do trabalho profissional.
DIMENSÃO PROFISSIONAL (R) DEFINIÇÃO: Trata das experiências profissionais relacionadas à formação e a prática docente.	Experiências profissionais anteriores (REA)	Refere-se a outras atividades profissionais exercidas pelas professoras antes de começar sua carreira no Magistério.		
	Formação continuada (RFC)	Avaliação dos cursos de formação continuada como contribuição a atuação das professoras.	Relacionadas à Educação (REAR)	Experiências profissionais no âmbito educativo informal ou de forma experiencial.
			Não relacionada à Educação (REAN)	Experiências profissionais em outra área não relacionada à educação.
	Experiências docentes (RED)	Relato de experiências docentes anteriores e atuais.	Iniciativa própria (RFCP)	Cursos realizados por iniciativa própria ou sugeridos pelos professores
			Induzida (RFCI)	Cursos realizados por solicitação da instituição a que o professor está relacionado.
			Positivas (REDP)	Referência a um resultado positivo da experiência. Êxitos e fortalezas.
			Negativas(REDN)	Referência a um resultado negativo da experiência. Debilidades e fracassos.
			Novas Tecnologias (REDT)	Descrição de atividades que incluem o uso de novas tecnologias.
			Crenças, ideologias e/ou desejos (REDC)	Descrição da opinião das professoras em relação aos temas escolares, ou seja, a visão que os professores têm de seu contexto de trabalho.
			Planejamento, refer. teóricas e mat. didático (REDJ)	Referência a planejamento, conhecimentos teóricos e material didático utilizado nas aulas.
	Relação com os colegas (RRL)	Refere-se à relação com os colegas e/ou especialistas da escola. Momentos de negociação profissional e convivência.	Apoio (RRLA)	Relação de apoio, colaboração, proximidade e cooperação com colegas.
			Limitante (RRLl)	Relação de conflito, distância, dificuldades de convivência e falta de apoio com os colegas.
	Relação com a comunidade escolar (RRC)	Relação com os pais dos alunos. (Conflitos, experiências de colaboração, proximidade, distanciamentos, negociação, vivência).	Integrativas (RRCI)	Atividades ou situações que denotem a participação dos pais nas atividades escolares.
SABERES RELATIVOS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL: (S) DEFINIÇÃO: Conjunto de conhecimentos, experiências, competências, habilidades e atitudes das docentes em relação a Ed. Ambiental.	Experiência Associativa ou sindical (RSA)	Relação com seu sindicato profissional. Relação com os outros profissionais ou entidades que trabalham no campo educacional.	Excludente (RRCE)	Atividades ou situações que justificam e demonstram a falta de participação dos pais.
	Futuro profissional (RFP)	Projeção do futuro profissional, destacando projetos, necessidades e a aposentadoria.	Sindical (RSAS)	Participação ou a não participação em sindicatos profissionais.
	Apoio Institucional (RAI)	Refere-se à avaliação que a professora faz em relação ao apoio institucional recebido.	Associativa (RSAA)	Participação ou a não participação em associações de diversas naturezas.
	Relação com os alunos (RRA)	Refere-se à forma como a professora se relaciona com os alunos.		
	Formação inicial (RFI)	Avaliação feita pela professora em relação a sua formação inicial.	Condições materiais (RAIM)	Participação de professores.
	Interesses e conhecimentos (SEI)	Experiências, representações e interesse explicitado em relação à temática ambiental e as circunstâncias onde surge o interesse por esta dimensão educativa.	Apoio pedagógico (RAIP)	Críticas ao curso de formação de professores.
	Atividades (SEA)	Descrição de atividades relacionadas à temática ambiental que são consideradas significativas pelas professoras, tendo em conta a participação dos pais e dos alunos.	Debilidades (RRAD)	Fatores motivadores e circunstâncias em que o professor reconhece seu interesse pelo tema.
	Críticas (SEC)	Opinião das professoras em relação à temática no contexto pedagógico-escolar.	Fortalezas (RRAF)	Professor reconhece seu interesse pelo tema.
	Outras instituições (SEO)	Estabelecimento de parcerias com outros professores ou instituições para realização de atividades ou projetos de educação ambiental.	Contribuições (RFIC)	Explicitação direta ou indireta do conceito de educação ambiental.
			Críticas (SFIT)	Realização de atividades no contexto escolar, com participação de alunos e professora.
			Interesse (SEII)	Realização de atividades fora do contexto escolar, com participação da comunidade.
			Conceito (SEIC)	Críticas favoráveis a EA no contexto escolar.
			Escolares (SEAE)	Críticas desfavoráveis a EA no contexto escolar.
			Extra-Escolares (SEAX)	Participação de organizações não-governamentais em atividades relacionadas a EA.
			Positivas (SECP)	Participação da instituição mantenedora em atividades relacionadas à EA.
			Negativas (SECN)	
			ONGs (SEOO)	
			Instituição Mantenedora (SEOM)	

