

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: INTERAÇÕES NAS VIVÊNCIAS DE UM TRABALHO COLETIVO

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN A SCHOOL: INTERACTIONS IN A COLLECTIVE WORK EXPERIENCES

Moacir Langoni de Souza¹
Maria do Carmo Galiuzzi²

¹Fundação Universidade Federal do Rio Grande/Mestrado em Educação Ambiental, langoni@vetorial.net

²Fundação Universidade Federal do Rio Grande/Mestrado em Educação Ambiental, carmo@mikrus.com.br

Resumo

Como foco desta investigação procurou-se compreender como se expressou a ambientalização do currículo em um trabalho coletivo de professores na Educação Ambiental. A proposta educativa em análise foi desenvolvida em uma escola pública, com todos os professores de duas turmas de 6ª série, durante um bimestre. Esta ação originou-se a partir de interações em outros coletivos de professores. A análise das informações produzidas seguiu os princípios da análise textual, como proposta por Moraes (2003). Em cada uma das categorias emergentes foram mais valorizados, entre outros, os aspectos que destacaram a proposta como uma possibilidade de movimentos no sentido da ambientalização dos currículos. Como aposta na formação permanente de professores, esta investigação aponta a especial importância que o trabalho coletivo assume, numa perspectiva interdisciplinar, enquanto possibilidade de maior interação entre as formações inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Escola. Interdisciplinaridade.

Abstract

This research aimed at understanding how the environmental education issue happened in the syllabus after a collective work developed by a group of teachers in a didactic proposal about waste. The educative proposal under analysis was carried out in a public school with all sixth grade teachers (two groups of students) during two months. This action originated in interaction with other teachers. The analysis of the information followed the textual analysis as proposed by Moraes (2003). In each category, among others aspects were emphasized the ones which considered the proposal a possibility of movement towards the inclusion of the environmental issue in the syllabus. Concerning teachers' in-service education, this investigation made it possible collective work takes on special importance, in an interdisciplinary perspective, in the search for more integration between teachers' pre-service and in-service programs.

Keywords: Environmental education. School. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

Este texto carrega em si a nossa responsabilidade em explicitarmos, no seu espaço, algumas das certezas provisórias construídas ao longo de todo o processo que constituiu uma dissertação de mestrado. Dizemos dos questionamentos ao iniciarmos a investigação, dos nossos argumentos na defesa de alguns posicionamentos assumidos ao longo do trabalho e das

possibilidades e limites percebidos em relação à ambientalização dos currículos escolares, constituem, entre outras, algumas das abordagens necessárias.

Assumimos a aposta no trabalho em um coletivo de professores, preferentemente interagindo com outros coletivos e sustentado em cumplicidades acalentadas em toques de mãos e abraços, numa proposta cuja natureza implique em práticas educativas impregnadas de significados que agreguem valores no sentido dessa ambientalização. Essas práticas, quando permeadas por conteúdos comuns no âmbito de um sistema de valores, encontram nas atitudes e procedimentos elementos favoráveis à integração entre disciplinas.

Muito mais que conceitos, embora isso também aconteça, o desejável é que o compartilhamento desses valores num trabalho coletivo contribua para mudanças que se contraponham a uma Escola reprodutora de uma sociedade insustentável e excludente. É nesse sentido que apostamos, também, na interdisciplinaridade como perspectiva orientadora nesse processo de ambientalização. Quando compartilhado coletivamente, ele pode sustentar-se em intencionalidades comuns que favoreçam interações no sentido de trocas e parcerias. Nessa perspectiva, currículo é por nós compreendido como constitutivo de um projeto curricular que envolve não apenas uma disciplina, mas a escola como um todo.

Neste texto, descrevemos inicialmente a pesquisa realizada. Posteriormente apresentamos seus pressupostos metodológicos e no final discutimos alguns dos argumentos construídos nas três categorias emergentes da análise. Nas discussões, a metáfora do espetáculo de dança permeia nosso discurso e, muitas vezes, confunde-se nos múltiplos desdobramentos do que pretendemos explicitar. Nesse caso, o desafio foi construir-se metatextos que expressassem com clareza e rigor a emergência de novos significados a partir das análises. A compreensão desses significados por parte dos leitores interessados, que confere sentido à investigação, pode ser facilitada com a utilização de metáforas que, concordando com Moraes (2003, p. 208), contribuem para a construção de “um texto de qualidade e sabor”. Ao escrever a respeito da metáfora, Rojas (2001, p. 210) afirma que “a linguagem metafórica exprime a força e a virtude na expressão poética daquilo que se quer dizer e ser”.

O CONTEXTO DA PESQUISA: ambiente de imersões e mergulhos

Esta investigação teve seu foco no movimento de um grupo de professores numa proposta de ambientalização do currículo escolar. Essa perspectiva orientou o processo vivenciado na produção e desenvolvimento da Unidade de Aprendizagem (UA) “Lixo: Recicle esta idéia!”, em duas turmas da 6ª série do ensino fundamental. O processo foi parte integrante de um contexto mais amplo que envolveu outros coletivos e foi permeado por intencionalidades que aproximaram pessoas, entremeadas por diferenças que foram fontes de aprendizagens, regadas em cumplicidades que favoreceram, entre outras coisas, cooperação e parcerias. Ao longo do texto buscamos adentrar no complexo contexto das interações entre esses coletivos, em que particularmente situamos a emergência do grupo na escola, e também nos desdobramentos do trabalho realizado. Entre esses desdobramentos procuramos evidenciar a constituição de uma “comunidade de aprendizagem” (ORELLANA, 2002), responsável pela tecitura dessa rede de interações.

A abordagem dos múltiplos aspectos que caracterizaram essa rede nas ações que investigamos – as interações nos coletivos, é parte da primeira das três categorias que emergiram da análise documental. Contudo, destacamos sua indissociabilidade em relação às demais categorias, que abordam a natureza da proposta educativa e a perspectiva interdisciplinar no processo vivenciado, na medida em que se entrelaçam, música e orquestra, bailarinos e coreografia, todas integrando o mesmo espetáculo. Nesse sentido, argumentamos quanto à defesa da prerrogativa desta análise estar focalizada no processo e não nos resultados.

Assim, dialogamos com alguns “passos” dessa dança, desvelando marcas dessas vivências. Ao explicitarmos, nesse texto, parte desses “diálogos”, pretendemos apresentar subsídios que ampliem, numa comunidade de interlocutores, discussões a respeito de limites e possibilidades para a Educação Ambiental na Escola num contexto de ações articuladas coletivamente. Um outro objetivo é apresentar, na perspectiva de ações coletivas, o modo como a interdisciplinaridade pode emergir como possibilidade concreta, superando discursos, nas vivências do trabalho integrado e parceiro. Interdisciplinaridade aqui vista, na perspectiva de Fazenda (1994), muito antes como um encontro entre sujeitos do que entre disciplinas, embora esse último possa emergir do primeiro.

Numa perspectiva de interação entre diferentes saberes, Novo (1996) destaca a interdisciplinaridade como princípio metodológico na Educação Ambiental, justamente porque a análise dos problemas ambientais vai além do âmbito das questões ecológicas e a incorporação de outros enfoques como o ético e o econômico, por exemplo, favorece a apropriação de outras dimensões, possibilitando um conhecimento mais complexo.

Nesse contexto, concordamos quando Fazenda (1994, p. 81) afirma que a interdisciplinaridade “nasce de uma vontade construída na escola”. Entretanto, essa vontade seria suficiente? Cascino (1999, p. 67), manifestando-se a esse respeito, afirma que

[...] há uma representação vigente do que é interdisciplinaridade, e como esta deve e pode se desenvolver nas práticas escolares, que, segundo nossa ótica, reduz substancialmente seu potencial transformador dessas mesmas práticas.

Esse entendimento, segundo o autor, é geralmente expressado “a partir de uma leitura imediata e linear do próprio termo interdisciplinaridade, reduzindo-o a uma prática de ‘cruzamento’ de disciplinas” (*Ibidem*). Nesse caso, reúnem-se disciplinas que possuem “afinidades” e articulam-se atividades em torno de um determinado tema, o que, além de pressupor integração, “carrega a imagem de inovação, de metodologia integradora e de redefinição dos velhos conteúdos disciplinares” (*Idem*, p. 68). Portanto, segundo o autor, “não se trata de simples cruzamento de ‘coisas’ parecidas; trata-se, bem ao contrário, de construir diálogos fundados na diferença, abraçando concretamente a riqueza derivada da diversidade” (p. 69).

Apostamos que a análise do trabalho nessa perspectiva será melhor explicitada se descrita a partir da nossa percepção do processo como constituído de, pelo menos, três movimentos, cada um deles identificado em relação à constituição de diferentes coletivos e sua atuação numa proposta interinstitucional mais abrangente. Esse conjunto, em que os movimentos entrecruzaram-se em desdobramentos múltiplos, compôs um espetáculo com uma rica diversidade de “passos de dança”.

No primeiro dos três movimentos nosso olhar acompanha o grupo Mirar¹, constituído por professores formadores na FURG e professores da rede escolar, sustentado em um conjunto de intencionalidades que lhe conferem identidade e referencial na articulação de ações coletivas; no segundo movimento, focalizamos um projeto interinstitucional - o “Projeto Cidadão”², contexto de múltiplos matizes em que interagem afinidades e diferenças nas parcerias do Mirar com dois outros grupos, um na PUCRS e outro, na UNIJUÍ; finalmente, no terceiro, acompanhamos um grupo de professores na escola, sua gestação e emergência no âmbito do Mirar e os múltiplos desdobramentos das suas ações num contexto impregnado dessas interações.

Não há hierarquia na apresentação desses três movimentos, mas sim uma ordem cronológica que tem no Mirar sua referência, à medida que as ações do grupo antecedem as do

¹ As iniciais das palavras **mediar**, **investigar**, **refletir**, **aprender** e **renovar**, constituem o nome do grupo.

² Projeto Educação em Ciências: preparando cidadãos para a realidade científica e tecnológica do novo milênio, MTC/CNPq. Esse projeto recebeu carinhosamente, por parte de seus integrantes, a denominação de “Projeto Cidadão”.

projeto interinstitucional, do qual ele fez parte; o grupo também se constitui, durante o Projeto Cidadão, num ambiente de aconchego em que o coletivo na escola ensaia seus primeiros passos.

Na análise desses movimentos, há um referencial que nos constitui e impregna nossos olhares. Nesse sentido, entendemos que a ambientalização dos currículos escolares pressupõe buscarmos avançar, sustentados no diálogo e na participação, no sentido de princípios básicos nas relações dos seres humanos entre si e destes com o ambiente natural. Entre esses princípios estão o respeito ao Outro, a parceria, o comprometimento e a cooperação.

Destacamos as possibilidades dessa ambientalização num enfoque em que o currículo escolar³ é um instrumento de compreensão do mundo, de desvelamento das suas singularidades e da complexa teia social. Mas no contexto das dificuldades e possibilidades de sua contribuição para a realidade de nossas escolas, concordamos com Bonafé (1997) que a construção de currículos que não sejam simplesmente “pacotes” isolados de diferentes áreas ou disciplinas, enfrenta um quadro difícil, complexo e diversificado.

Contudo, é nesse quadro que devem ser enfrentados os desafios de transformações que, contrapondo-se a ajuntamentos de informações desconectadas, resultem de um projeto curricular coletivo, mediador de uma determinada intencionalidade educativa e social. Nesse projeto, explicitado ou nas entrelinhas, estará a aposta em uma escola com características que representem desejos e intenções.

E o que desejamos para as nossas escolas? No âmbito da Educação Ambiental (EA), desejamos que elas se constituam em espaços para a articulação de ações internas e com outros segmentos da sociedade; que privilegiem a formação de valores, questionando a ênfase exacerbada em informações e conceitos; que construam caminhos em que as ações educativas estejam sustentadas em diálogo, cooperação, solidariedade, coletividade, criatividade, ética, pluralidade, participação, dignidade, autonomia, espiritualidade e amor⁴ (CASCINO, 1999). Tudo isso, mesmo sabendo que não se tornará possível facilmente, temperado na esperança de que ninguém fique “sentado à beira do caminho”.

A ambientalização dos currículos, portanto, representa bem mais que incentivarmos ações para o plantio de árvores no “Dia da Árvore” ou proferirmos discursos catastróficos no “Dia do Meio Ambiente”. Implica assumirmos a escola como espaço privilegiado para a discussão de questões que contribuam para uma melhor compreensão e apropriação de significados sobre as relações entre ser humano e ambiente numa realidade entremeada por dificuldades. Implica percebermos essa realidade impregnada por uma crise na qual consumismo, exclusão social e degradação ambiental são faces da mesma moeda: um modelo insustentável de sociedade. Implica, entre outras coisas, apostarmos na utilização do espaço escolar para práticas sociais solidárias com a participação da comunidade.

Assim, concordamos com Fracalanza, Amaral & Gouveia (1986) quando, referindo-se a Educação Ambiental, manifestam que

[...] a temática ambiental não poderá ocultar os interesses econômicos que movimentam a sociedade e sua relação com a natureza. A visão de “natureza como fonte infindável de recursos e receptáculo sem fundo do lixo tecnológico e industrial” precisa ser alterada porque é equivocada e não é a única concepção possível a nortear os desígnios humanos. Sem discutir a questão da sociedade de consumo e os conceitos de felicidade e necessidade humanas a ela atrelados, será elaborada uma noção mutilada da questão ambiental (p. 116-17).

³ Utilizamos aqui o termo currículo numa perspectiva mais abrangente de projeto curricular, envolvendo não apenas uma disciplina, mas a escola como um todo. Esse currículo representa, de acordo com Bonafé (1997, p.55), “um tipo de escola, uma forma de entender, selecionar e valorizar processos e produtos culturais, (...) a forma em que ele (o currículo) deve ser comunicado, a dinâmica organizativa que requer e, finalmente, a forma em que todo ele pode ser avaliado e criticado” [tradução nossa].

⁴ Fábio Cascino (1999, p. 72) utiliza um conjunto semelhante de palavras ao referir-se a uma nova educação, constituída “no cruzamento de conceitos simples, mas vitais à qualidade e ao equilíbrio da vida na Terra”.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: a coreografia da investigação

Ao investigarmos as marcas das vivências interdisciplinares a partir da experiência de professores e alunos numa prática coletiva de ambientalização do currículo, interessou-nos, nas palavras de Demo (2000, p. 145), “a realidade complexa e emergente” de uma escola. Perante essa realidade, concordamos com o autor que “é preciso procurar pesquisar suas faces qualitativas”. Ao nela nos debruçarmos, buscamos a imersão nos discursos dos envolvidos tentando desvelar seus mistérios, valorizando “o individual, o subjetivo, o inesperado, o imprevisível, em nome das recorrências com as quais sempre se poderia contar e do mesmo jeito, bem regulares” (DEMO, 2001, p.17). Interessou-nos mais a intensidade que a extensão das ações.

Nesse caso, a definição de um *lócus* que enquadrasse a investigação numa determinada modalidade encontrou um contexto permeado por intenções enquanto sujeitos pesquisadores na complexa teia de interações que envolvem a área da educação. Portanto, longe de pretender encontrar alguma verdade absoluta, esta investigação situou-se no complexo contexto da realidade escolar e, concordando com Lüdke e André (1986, p. 3-4), não apostou na possibilidade de encontrar “variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos”. Da mesma forma, não foi possível pensarmos que nossas idéias, “valores e preferências” não influenciariam nosso ato de conhecer, garantindo uma perfeita objetividade.

Assim, no desenvolvimento desta pesquisa seguimos determinadas orientações que consideramos úteis e necessárias, tanto nas coletas dos dados como nas análises das informações, para uma maior aproximação com a realidade que investigamos. O desafio posto foi “o de buscar modos de captação congruentes com as marcas da qualidade, como, por exemplo, sua dinâmica mais flexível, subjetiva, intensa, ideológica, profunda, provisória” (DEMO, 2000, p. 151). Pensamos que essa perspectiva é mais fecunda, ampliando possibilidades dos nossos “diálogos” com os diferentes interlocutores no conjunto de documentos disponíveis para análise.

Destacamos que havia a intenção de centrar a análise nas entrevistas com professores e alunos e utilizar os demais documentos (atas com registros das reuniões na escola; planejamento de cada disciplina; avaliações dos professores a respeito das atividades realizadas; produções textuais dos alunos; entre outros) como fontes que permitiriam a triangulação de informações, favorecendo a emergência de aspectos que poderiam ser sugeridos nas falas dos entrevistados. Se, por um lado, ao manusear esses documentos isso se revelou uma possibilidade promissora, por outro, a análise do diário revelou-o num outro viés, especialmente pela espontaneidade das anotações. E foi justamente dele que emergiram as categorias iniciais posteriormente consolidadas nas triangulações com dados dos demais documentos, sugerindo outros olhares, apontando outras perspectivas de análise.

Quanto à análise das informações discursivas para o tratamento analítico dos dados coletados, seguimos os princípios propostos por Moraes (2003). Nesse caso,

[...] pretende-se defender o argumento de que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que esta emerge a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (p. 192).

O ciclo da análise textual desta investigação, portanto, iniciou com a unitarização, especialmente dos registros dos professores em um diário, seguida da categorização e construção de metatextos. Cada etapa constituiu parte de um processo auto-organizado, que culminou com a comunicação dos significados emergentes desse e de outros materiais integrantes do *corpus* analisado.

DESTACANDO ALGUNS ARGUMENTOS: a aposta no espetáculo

Se admitirmos, concordando com D'Ambrosio (2000), que os valores são manifestações culturais e, portanto, “subordinados ao que prevalece nos sistemas sociais e econômicos” (p. 20), então uma educação na perspectiva interdisciplinar como defendemos pode contribuir para questioná-los e transformá-los. Isso se aplica, por exemplo, à cooperação e à solidariedade, hegemonicamente focalizadas apenas no atendimento de necessidades materiais. Por outro lado, se a Escola está socialmente inserida nesse sistema de valores, como questioná-los e transformá-los? O desafio é buscar, nas práticas educativas, vivenciá-los numa outra perspectiva.

Referenciamos Zabalza (2000) ao nos manifestarmos em relação a alguns valores que, independentes das posições assumidas pela Escola enquanto compromisso com a Educação, refletem a particular sensibilidade que esta deve ter em relação a determinados problemas que afligem a sociedade no momento, tais como a exclusão social e a fome, a degradação dos recursos naturais e o consumismo. O preparo para o respeito à natureza e a orientação quanto a respeitar a si mesmo e aos demais, para a convivência, para a solidariedade do abraço, para não se medir esforços em lutar por mais justiça social, para a tolerância, entre outros, são compromissos a respeito dos quais não há divergências.

O caminho nessa direção, contudo, além de ações junto à formação inicial e continuada de professores, que envolvem o comprometimento de outras instituições como o poder público e as universidades, implica desejo de mudanças e, sobretudo, acreditar que essas mudanças são possíveis. Implica, de certo modo, ensaiar alguns passos de dança, respirar fundo, olhar em volta e observar outros passos, captar seus movimentos, tentar dançar junto e, no ato de ensinar e aprender, apreender novos e velhos movimentos, encadeando-os nos ritmos da música que aproxima e acalenta espíritos. E assim, integrando um “vir a ser” permanente de múltiplas coreografias, sentir-se parte do longo processo de transformações desejadas no aconchego de complicitades compartilhadas.

É dessa forma que percebemos possíveis mudanças no sentido da ambientalização curricular num viés interdisciplinar: como possibilidade e como processo. Tarefa difícil, por certo, mas bem distante de idéias iluministas que se alimentam na romântica percepção do sonhado, mas não vivenciado, à medida que aposta na possibilidade enquanto desejo consubstanciado no concreto, no vivenciado. E é nesse sentido que encaminhamos, a seguir, uma síntese das abordagens realizadas ao longo de toda a investigação e intensamente discutidos em Souza (2004).

Nas interações entre coletivos, os múltiplos movimentos da dança

Argumentamos, no decorrer das análises, quanto à aposta nos coletivos e a importância de uma rede de interações a partir da aproximação de diferentes grupos. Um outro aspecto que julgamos relevante no contexto da investigação é a importância do líder como aprendiz que acredita, impregnado da proposta e com determinação e persistência, no trabalho coletivo como princípio educativo a cada vez que este se realiza em um grupo. Além disso, dentre as possibilidades da ambientalização dos currículos escolares, também sugerimos que se aposte na constituição de coletivos desde a formação inicial, favorecendo interações na escola a partir de articulações com a formação permanente.

Ressaltamos que as ações no coletivo da escola foram se constituindo pelas interações com outros coletivos. Isso foi enfatizado anteriormente identificando, na análise dos dados, um conjunto de três movimentos que conferiram uma identidade a todo o processo: o primeiro movimento, no grupo Mirar; o segundo no Projeto Cidadão; e o terceiro, no coletivo da escola.

Esses movimentos caracterizaram uma rede de interações no sentido da constituição de uma comunidade de aprendizagem em que diversos enfoques pedagógicos integraram-se num processo que envolveu a participação ativa e o diálogo entre saberes. No contexto mais amplo do

Projeto Cidadão, as características particulares em cada coletivo enriqueceram esses diálogos nas parcerias estabelecidas.

Nosso argumento, para defendermos a importância de uma rede de interações que favoreça parcerias e aprendizagens compartilhadas, sustenta-se nas múltiplas nuances do movimento que caracterizou o contexto das ações dos professores na escola. As análises em diferentes documentos evidenciaram o quanto algumas ações, como a adoção do diário ou a valorização da escrita, por exemplo, depois de articuladas no âmbito do Mirar foram incorporadas aos fazeres dos professores no grupo da escola. É nesse sentido que interpretamos a fala da professora Anelize⁵, ao ser questionada a respeito das contribuições do Mirar:

– Tem sim, tem bastante. Recordar coisas que vi e não me dava conta, até atualizar, no caso. Saber ler, saber escrever. Hoje não, precisa escrever! Hoje, comecei a escrever. Pensei: vou seguir o exemplo da Viviane⁶, vou escrever alguma coisa. Porque eu nunca... A gente precisa muito disso, de pegar, tem que escrever. A gente vê na fragilidade ali dos professores: “Ah! Mas tu já vens com isso pra gente escrever”. Então isso o grupo me ajudou bastante, até em falar, também (Entrevista, Prof^a Anelize).

No sentido inverso, as ações do grupo na escola, num processo educativo vinculado a uma realidade social, constituíram-se fontes de aprendizagens reflexivas entre integrantes do Mirar, como é o caso desta investigação.

Também encontramos nas ações incorporadas aos fazeres dos professores na escola argumentos para defendermos um outro aspecto que julgamos relevante em relação ao trabalho coletivo: a importância do líder como aprendiz que aposta no trabalho coletivo como princípio educativo. Isso é destacado em outro fragmento da entrevista:

- Mas eu pensava, antes de entrar pro grupo, eu pensava assim: “Nós temos que chegar naquele resultado!”. E me preocupava com isso, porque nunca chegava. Então a gente começou a trabalhar no grupo e eu me senti mais aliviada. Então, o importante é tu ires preparando e ires caminhando sempre (Prof^a Anelize).

Na proposta da UA desenvolvida na escola, a liderança representou o “elo”, a ligação, o elemento comum aos dois grupos e catalisador das ações. E nesse processo, o enfrentamento das dificuldades que a coordenação do trabalho na escola impôs encontrou no Mirar um ambiente de apoio técnico e, sobretudo, de aconchego. Essa rede de interações constitui-se palco para aprendizagens de liderança, em ambiente de interlocutores que, interagindo saberes, apreendem novos significados e, dessa forma, seguem apostando em outros espetáculos.

A aposta em outros espetáculos, contudo, implica também investirmos em vivências na constituição de coletivos desde a formação inicial, preferentemente interagindo na escola em ações articuladas com a formação permanente. Nessa via de duas mãos, ampliam-se as possibilidades de compartilhar saberes como: saber-escutar (tempo de prestar atenção), saber-esperar (tempo de ser paciente), saber-conviver (tempo de respeitar), saber-falar (tempo de dizer a que veio), saber-ser (tempo de dar-se tempo).

E assim, o espetáculo se fortalece, ganha identidade nas cores intensas do cenário e nas expressões e movimentos das bailarinas em suas evoluções no palco. Essa identidade é ambígua. Construída na diversidade que constitui cada bailarina e cada movimento, nos ritmos da música que resultam de combinações das notas de instrumentos diferentes, mesmo assim há uma

⁵ Essa professora, integrante do Mirar, coordenou os trabalhos na sua escola.

⁶ Professora, também integrante do Mirar, que acredita na escrita como ferramenta cultural importante para o desenvolvimento humano e, a partir de seu contexto profissional, para a formação permanente de professores.

cumplicidade mútua, uma complementaridade recíproca, um efeito sinérgico que lhes confere uma identidade.

Na proposta educativa, a coreografia e seus passos de dança

Se, por um lado, a aposta nos coletivos e na importância de uma rede de interações amplia possibilidades de compartilhamento de saberes, favorecendo a ambientalização dos currículos escolares, por outro, também contribui em relação aos múltiplos aspectos que caracterizaram a natureza da proposta educativa. Nessa proposta, valorizamos os aspectos que a destacaram como uma possibilidade de outros movimentos no sentido dessa ambientalização. Discutimos também o entendimento, por parte dos professores, dos conteúdos como restritos apenas a conceitos e fatos.

Nessa perspectiva, argumentamos quanto à relevância dos conteúdos atitudinais e procedimentais serem incorporados às práticas curriculares, como uma forma de se contraporem à excessiva fragmentação disciplinar e favorecerem ações interdisciplinares. E, ainda, considerando que a natureza dessa proposta educativa está metaforicamente entrelaçada com o que foi proposto em relação às interações nos coletivos, voltamos a apostar em ações cooperativamente compartilhadas num coletivo de professores e deste com outros coletivos.

Algumas destas considerações que fazemos parecem ser consensuais no contexto da Educação Ambiental. Contudo, como colocá-las em prática nas escolas? Na proposta que investigamos, as ações estiveram irrigadas e nutridas no âmbito de objetivos comuns em torno de um tema relevante do ponto de vista dos interesses da comunidade. Além disso, fizeram parte de um ciclo de interações e parcerias que desencadeou outras ações, contrapondo-se, em parte, às visões fragmentadas que se nutriam nos nichos disciplinares, historicamente centrados em conteúdos conceituais.

Nesse processo, a perspectiva de uma intencionalidade comum que reuniu professores de diferentes áreas, contribuiu para diluir algumas fronteiras disciplinares. Apesar da percepção dos conteúdos apenas no âmbito dos conceitos, predominante entre os professores, conteúdos procedimentais e atitudinais foram trabalhados, embora não explicitados como tais. Do ponto de vista dos primeiros, as ações de modo geral estiveram centradas nas questões relacionadas com o destino dos resíduos, destacando cuidados com a limpeza e higiene nos locais (“lugar de lixo é no lixo”) e também em relação à separação com vistas à reciclagem (“separação do lixo limpo”).

Na perspectiva das atitudes, as ações de alguns professores certamente serviram como espelho tanto para os alunos quanto para os demais professores no grupo. Ao longo do processo destacaram-se vivências em parceria, comprometimento, cooperação, respeito ao Outro e respeito à natureza, embaladas na liderança assumida pela professora Anelize. Essa liderança foi relevante quando pensamos na interdisciplinaridade muito antes como diálogo entre sujeitos do que entre disciplinas, embora esse último possa emergir do primeiro.

- Com certeza a dinâmica dos dias, como é que eu vou te dizer..., as coisas diferentes que ela trouxe, essa proposta diferente que ela trouxe, todo mundo se empenhou. Então com isso, claro, teve um diferencial no nosso dia-a-dia, na rotina da sala de aula com os alunos.

[...] É, mas dá pra ver que se consegue, querendo se consegue, não é. E a Anelize, como estava coordenando assim, ela perguntava, mexia com o pessoal. Então foi todo mundo na onda dela, todo mundo (Entrevista, Prof^a Larissa).

Um dos destaques que fazemos em relação à natureza da proposta é quanto ao potencial dessas vivências no sentido de provocar mudanças de comportamentos culturalmente arraigados num determinado contexto social. O modo como as pessoas se comportam em relação à geração e destino dos resíduos é um deles. É nesse sentido que a proposta deve ser significativa do ponto de vista do interesse de todos (alunos, professores, comunidade escolar).

Na proposta desenvolvida na escola a relevância do tema foi um estímulo para sensibilização e comprometimento. Muitos dos depoimentos demonstraram que, especialmente em relação ao destino dos resíduos, houve um movimento no sentido de todos serem cooperativos. As atitudes individuais, nesse caso, foram ao encontro dessa relevância e favoreceram essa cooperação. Em uma das entrevistas, ao questionarmos duas alunas a respeito do que mais chamou a atenção no trabalho, uma delas assim se posicionou:

- No início eu não queria participar, reciclar o lixo, não sei o quê... Só que no final eu já estava pensando diferente. Puxa, se todo mundo fizesse isso, a vila ia ficar bem mais bonita! (Ariane).

O trabalho desenvolvido na Escola, orientado por princípios como solidariedade e cooperação, representou uma possibilidade de avançar no sentido da construção de caminhos que se contraponham a velhas questões que impregnam a realidade escolar como, por exemplo, professores e alunos desmotivados.

Aqui, novamente apostamos na importância de uma liderança comprometida com um trabalho coletivo e que, com exemplo, determinação e persistência, consiga dar conta das dificuldades e limites que impregnam o cotidiano escolar, aprendendo a trabalhar com resistências e acomodações que, alternando intensidades, fazem parte do processo e ensinam, também, a lidar e conviver com permanências. A questão da liderança e o enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo, portanto, traz outra vez a perspectiva das interações entre coletivos que, diluindo essa sobrecarga, podem contribuir com diálogos e aprendizagens em que o “individual” é acalentado, acolhido e, possivelmente, transformado. O tempo necessário a essa transformação, nas palavras de Cascino (1999, p. 103), “será o tempo do desejo individual, entrelaçado com os tempos em construção das coletividades”.

No viés interdisciplinar, o espetáculo e suas nuances

Ao apostarmos em ações cooperativamente compartilhadas num coletivo de professores e deste com outros coletivos, reforçamos o pressuposto interdisciplinar que enfatiza diálogos entre sujeitos e saberes. Nessa rede de interações que caracterizou a proposta que investigamos, a interdisciplinaridade manifestou-se justamente na aproximação entre sujeitos, num contexto de cumplicidades embaladas em outros coletivos constituídos nos âmbitos do Mirar e do Projeto Cidadão. Esses coletivos, responsáveis pela gestação e acalanto do projeto na escola, se constituíram em referencial para as ações desenvolvidas.

Num contexto de ambientalização dos currículos, a nossa aposta no viés interdisciplinar nessas ações sustenta-se, inicialmente, em dois argumentos. Se admitirmos que institucionalmente há um padrão disciplinar profundamente arraigado na constituição de professores e alunos, então esse é justamente o ponto de partida das ações no sentido da construção da interdisciplinaridade. Pensarmos num currículo rizomático, por exemplo, embora desejável do ponto de vista dos seus significados, implicaria numa tal descontinuidade na lógica de disjunção predominante em nossos sistemas de ensino, que a tarefa seria exponencialmente maior em relação às dificuldades hoje inerentes à prática interdisciplinar.

O segundo argumento parte de que também defendemos, concordando com Lopes (2000), que do ponto de vista epistemológico e sócio-histórico é distinta a constituição das disciplinas escolares em relação às disciplinas científicas. Logo, não se sustenta por aí o discurso fundamentado numa perspectiva das disciplinas científicas e ampliado às disciplinas escolares, que utiliza a rigidez metodológica e de linguagem como argumentos contrários às práticas interdisciplinares. Isso abre espaço para reforçarmos o que temos defendido até aqui: a aposta no diálogo entre sujeitos, mais que entre disciplinas.

Nesse sentido, destacamos movimentos no viés interdisciplinar da UA “Lixo: Recicle esta idéia!” mais numa perspectiva de valores, atitudes e procedimentos permeando disciplinas,

do que propriamente de conceitos compartilhados. Daí sustentarmos a relevância dos conteúdos atitudinais e procedimentais serem incorporados às práticas curriculares, especialmente enquanto elementos integradores. Argumentamos, portanto, que os conteúdos que agregaram significados às ações desenvolvidas e diluíram fronteiras disciplinares foram, fundamentalmente, aqueles relacionados às atitudes e procedimentos.

Por outro lado, se há uma lógica de disjunção cristalizada entre os professores, como afirmamos anteriormente, então devemos apostar, também, em mudanças de atitudes individuais e coletivas que contribuam para juntar o fragmentado. Mas esse é um processo que exige, entre outras coisas, acreditar na mudança e apostar em parcerias.

Um ponto que necessita ser destacado no contexto da proposta que investigamos é o que diz respeito à perspectiva do olhar. Ao prestarmos atenção nos movimentos desenhados nas ações dos professores, o fizemos na perspectiva da espiral interdisciplinar, em que os diferentes graus de impregnação na proposta foram percebidos como pontos de uma espiral no espaço. Nessa perspectiva, aqueles cujo envolvimento foi discreto ao longo do trabalho, por exemplo, são percebidos como um possível “vir a ser” que, inclusivo, os acolhe.

É nesse sentido que reforçamos nossa convicção de investigarmos o processo e, mais que isso, tentarmos delinear nos movimentos desenhados nas ações exercidas seus contornos e seus perfis (FAZENDA, 2001); foi desta forma que percebemos, no decorrer do desenvolvimento da UA, um mesmo professor com diferentes intensidades de envolvimento. Assim, do ponto de vista desses movimentos, mesmo percebendo graus de envolvimento diferenciados entre os professores, entendemos que a dinâmica do processo coletivamente vivenciado favoreceu uma gradativa imersão no trabalho. Isso é especialmente enfatizado na fala da professora Camila: “De acordo com os interesses dos alunos é que eu me aprofundi e até me entusiasmei [...]. Mas foi mais para o final do trabalho” (Entrevista).

Ao nos situarmos nessa perspectiva, vamos ao encontro do posicionamento de Lave e Wenger (1991), ao destacarem que numa comunidade de aprendizagem, o saber encontra-se no processo de co-participação e não nas ações individuais. Segundo os autores, mesmo que algum integrante do grupo transforme-se mais intensamente tendo em vista sua maior impregnação e envolvimento no processo, é justamente esse processo, numa perspectiva mais abrangente, o *locus* e a condição necessária para essa transformação.

Assim, é pertinente destacarmos um posicionamento assumido ao longo de toda a investigação, que diz respeito à percepção das ações na escola enquanto processo situado em determinado contexto. Esse processo, por sua vez, apresentou características que o constituem como espetáculo único e que, a cada vez que for (re)visitado, poderá revelar-se em outras nuances, em outras possibilidades de passos de dança ou, ainda, em outros olhares para um determinado movimento.

E, diante de tantas possibilidades, surge-nos a pergunta: Afinal, por que foi mesmo que não houve continuidade?

Acreditamos que a questão da continuidade é relativa e que depende do significado atribuído a essa *continuidade*. Ela pode estar acontecendo, por exemplo, em outros movimentos da professora que coordenou o trabalho, no seu envolvimento em outros projetos ou em parcerias com outros professores; enfim, a continuidade pode estar em compasso de espera por outro espetáculo, que acontecerá ou não.

Mas como expectadores, para essa pergunta haverá sempre a possibilidade de havermos prestado mais atenção ao rasgão no tecido remendado do que ao restante da sua fiação densa; mais à sua cor desbotada do que à habilidade do artista que nele pintou a nuvem que mais parece algodão a flutuar no azul; mais à beleza física da bailarina do que a impregnação que dela emana ao deslocar-se pelo palco. Por isso, ao nos movimentarmos através dos registros documentais que constituíram o suporte desta investigação, o fizemos também com as possibilidades do nosso olhar, alternando intensidades e profundidades nas percepções que, por vezes, foram mais

“tocadas” pela expressão do entrevistado, por exemplo, do que pela sua frase construída a partir da transcrição da entrevista.

Esses são também movimentos de interações que explicitam subjetividades e constituem, na sua complexidade, a dança da vida, que todos dançamos e que se altera a cada momento e a cada novo olhar. E nessa dinâmica e interativa mutabilidade, mesmo a nuvem desenhada no cenário tem seus pigmentos alterados a cada instante pelas interações com a luz. Mas se a sua alteração for, num outro momento, imperceptível ao olhar, nosso olhar também já não será mais o mesmo e, conseqüentemente, de qualquer forma ela nunca parecerá igual.

AS CORTINAS DO PALCO PERMANECEM ENTREABERTAS

Nas muitas interações com o espetáculo também tivemos os nossos “passos de dança”, constituídos nos diálogos com alunos e professores da escola, com colegas do grupo Mirar e das instituições parceiras no Projeto Cidadão, com outros referenciais que possibilitaram a apropriação de um conhecimento mais complexo a respeito do tema.

Num processo cíclico e recursivo, devemos retornar ao palco e buscar outros significados, (re)significando apostas e argumentos. Conduzidos pela música e pelos ritmos da dança, nos deslocaremos num palco com o qual já temos familiaridade. O desafio de torná-lo familiar foi vencido nesses tempos em que nele permanecemos, invadindo seus espaços, observando e analisando a coreografia, mergulhando fundo no espetáculo.

E foram tantos mergulhos, tantos rodopios de perder a noção do tempo, e ainda assim precisamos encontrar tempo para retomar alguns movimentos, tal a diversidade dos ritmos e a complexidade da coreografia. Por isso a postura que assumimos é de acreditar, de apostar e, portanto, de otimismo. Como educadores envolvidos com as formações inicial e permanente de professores, isso funciona como oxigenar os pulmões e respirar fundo antes de entrar no palco do espetáculo.

Mas essa “verdade” que nos constitui nesse momento foi construída num contexto de diálogos intensos e recursivos, coletivamente compartilhada com outros interlocutores e com situações vivenciadas. Sem ela nos imobilizamos e, sem palco e cenário para ensaiar uma coreografia, corremos o risco de mergulharmos no perigoso vazio do pessimismo que não ousa, nem mesmo tenta, por convicção ou suspeita da impossibilidade.

E assim, este texto é parte de um ciclo que permanentemente se renova. Nossa impregnação com a metáfora da dança que, interdisciplinarmente, intensificou diálogos nesta investigação, permite-nos ousarmos explicitar que na Dança da Vida, em que nos situamos e nos constituímos enquanto professores formadores, o desejável é um viés interdisciplinar para captar suas múltiplas nuances.

REFERÊNCIAS

- BONAFÉ, J. M. *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Díada, 1997.
- CASCINO, F. *Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores*. São Paulo: Editora SENAC, 1999.
- D’AMBROSIO, U. Conhecimento e consciência: o despertar de uma nova era. In: GUEVARA, A. et al. *Conhecimento, cidadania e meio ambiente*. São Paulo: Petrópolis, 1998 (Série Temas Transversais; v. 2).
- D’AMBROSIO, U. Uma visão transdisciplinar de valores. *Revista Pátio*. Porto Alegre, Artmed, ano 4, n. 13, p. 16-20, maio/jul. 2000.
- DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.
- FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- FAZENDA, I. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. *O ensino de ciências no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situate Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, NY: Cambridge University Press, 1991.
- LOPES, A. C. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, UNESP, São Paulo, v.9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- NOVO, M. La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista de Educación*, Educación Ambiental. Biblioteca Virtual OEI, n. 11, p. 75-102, 1996.
- ORELLANA, I. La estratégia pedagógica de la comunidad de aprendizaje: definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. *Textos escolhidos em Educação Ambiental – de uma América à outra*. Vol. 2. Montreal (Québec): Lês publications ERE-UQAM, 2002.
- ROJAS, J. Metáfora. In: FAZENDA, I. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOUZA, M. L. *Educação Ambiental na Escola: interações nas vivências de um trabalho coletivo*. Rio Grande: FURG, 2004. Dissertação de Mestrado.
- ZABALZA, M. Como educar em valores na Escola. *Revista Pátio*. Porto Alegre, Artmed, ano 4, n. 13, p. 21-24, maio/jul. 2000.