

# **EDUCAÇÃO AMBIENTAL EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA: PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA**

PORTUGAL, Simone<sup>1</sup> – UnB – siportugal@ig.com.br

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos<sup>2</sup> – UnB – wildson@unb.br

GT: Educação Ambiental / n.22

Agência Financiadora: Sem Financiamento

## **Introdução**

Diversas pesquisas e diferentes propostas de ações que tratam da educação ambiental (EA) têm sido desenvolvidas no meio escolar. Reafirmando o caráter amplo e complexo que envolve essa temática e reconhecendo o papel central da educação para a melhoria do ambiente, muitas dessas propostas são derivadas de diferentes concepções que se tem defendido para a EA. Uma dessas vertentes consiste em trabalhar a educação ambiental em uma perspectiva emancipatória, centrada no engajamento individual e coletivo, no respeito à diversidade de saberes e práticas, no cuidado amoroso cotidiano com o ambiente em todas as suas dimensões.

No presente trabalho propõe-se a inserção da EA na escola através do estímulo e desenvolvimento de ações coletivas a serem adotadas por todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, são apresentados resultados de uma pesquisa conduzida em uma escola pública de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, localizada em Brasília – DF. A EA nessa escola foi trabalhada adotando-se a metodologia da “Oficina de Futuro” divulgada pelo Ministério da Educação (Brasil, 2004). Antes da análise dos resultados obtidos, apresenta-se a seguir a perspectiva de EA emancipatória.

## **Uma visão de EA crítica e emancipatória**

Nos últimos anos evidenciou-se um aumento na preocupação com a temática ambiental no mundo todo, demonstrado pela grande quantidade de encontros, conferências, tratados e convenções acerca desse tema.

A partir de 1990 houve um crescimento acentuado na produção acadêmica brasileira que trata da EA, podendo-se estimar a existência de pelo menos 800 trabalhos de investigação (dissertações e teses) desenvolvidos até o ano de 2004

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

<sup>2</sup> Professor do Programa Pós-Graduação em Educação da UnB.

(FRACALANZA et al., 2005). Segundo os mesmos autores, a maior parte das pesquisas tem como objeto de investigação aspectos do ambiente e grande parte delas está relacionada com escolas, seus professores e os escolares, em especial do Ensino Fundamental. Embora se verifique o crescimento na produção acadêmica relativa à EA, poucas alterações significativas têm sido percebidas no âmbito escolar (FRACALANZA et al., 2005).

Também a maior preocupação com a questão ambiental no mundo todo não se reverteu em garantia da diminuição e eliminação dos índices de degradação ambiental, podendo-se afirmar que nunca a capacidade de manutenção da vida esteve tão comprometida como nos dias atuais.

No Brasil especificamente, a ameaça à biodiversidade de todos os seus biomas, a degradação do solo, a poluição atmosférica, a contaminação dos córregos e rios, aliados a um quadro de pobreza e exclusão social, indicam a necessidade de ações educacionais que possam contribuir para a reversão desse quadro.

Uma educação comprometida com a sustentabilidade demanda a reflexão aprofundada acerca do papel da escola enquanto instrumento de intervenção e de transformação socioambiental.

Dentro dessa reflexão é essencial que a EA esteja inserida e sintonizada com a organização do trabalho pedagógico, compreendida em suas interfaces – trabalho desenvolvido predominantemente na sala de aula, organização global do trabalho pedagógico na escola e projeto político pedagógico da escola (FREITAS, 2005). Nesse sentido, dos objetivos propostos, passando pelos conteúdos, métodos de ensino e avaliação, tudo deve ser concebido na escola levando em consideração a construção de processos de conhecimentos que possibilitem uma leitura crítica da realidade, contribuindo para a melhoria do ambiente escolar e do planeta como um todo.

Caminhar em direção a um ambiente transformado requer a internalização do projeto de sociedade que se quer ver concretizado, respeitando-se os sonhos de futuro e ideais de vida, bem como a percepção das dificuldades para torná-los reais. Partir do que se tem, com clareza de para onde se quer caminhar, enfatizando a importância da mobilização e ação de cada um, além do compromisso permanente com esse projeto de sociedade emancipada e feliz.

E nesse contexto, em que os sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, a educação assume posição de destaque para

construir os fundamentos da sociedade sustentável, apresentando uma dupla função a essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades que se encontram em condições de vulnerabilidade em face dos desafios da contemporaneidade. (BRASIL, 2005, p.18).

É nesse contexto que a EA abre um interessante espaço para se repensar a prática pedagógica (SORRENTINO, 2000; LAYRARGUES, 2004; GUIMARÃES 2004), contribuindo para a construção do *sujeito ecológico*, “um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena” (CARVALHO, 2004a, p.65). Para Carvalho (2004b), podem-se denominar educação ambiental práticas variadas que diferem quanto ao posicionamento político-pedagógico. Faz-se necessário então “situar o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade” (Ibidem, p.18).

Atualmente as práticas ambientais são identificadas por muitos autores com diferentes denominações, refletindo a incorporação de distintas dimensões e novos olhares ao campo ambiental. Sorrentino (2000) interpreta os fazeres educacionais voltados à questão ambiental a partir de quatro grandes correntes: conservacionista, educação ao ar livre, gestão ambiental e economia ecológica. Para Carvalho (2004b), existem muitas maneiras de agrupar as práticas ambientais: “educação ambiental popular, crítica, política, comunitária, formal, não-formal, para o desenvolvimento sustentável, conservacionista, socioambiental, ao ar livre, para solução de problemas entre tantas outras” (p.15). Da mesma maneira Layrargues (2002), ao abordar a necessidade de uma educação ambiental renovada, que seja capaz de “transcender seu caráter predominantemente conservador, pautado numa prática conteudística, biologicista e pragmática” (p.88), identifica novas adjetivações dessa educação. Para ele, atualmente essa educação também tem sido denominada de educação para o desenvolvimento sustentável, ecopedagogia, educação para a cidadania, e finalmente, educação para gestão ambiental (LAYRARGUES, 2002).

Independentemente da denominação que identifica o fazer ambiental, diversos autores destacam como uma de suas características básicas, o caráter crítico e emancipador a ele relacionado (CARVALHO, 2004b; LAYRARGUES, 2002; SAUVÉ, 2005; SORRENTINO, 2000). A EA crítica representa a contraposição ao modelo fragmentado e dominante da sociedade capitalista, ao cientificismo cartesiano, à

separação entre sociedade e natureza. Ela propõe uma nova leitura de mundo capaz de promover a transformação da realidade pela práxis educativa (ação/reflexão), uma nova maneira de fazer educativo que reflete uma escolha, uma opção ética-política.

Também Guimarães (2004) reafirma que a contraposição a um modelo conservador e disjunto de sociedade sustenta-se na EA crítica, afirmando que,

a educação ambiental crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas sócio-ambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise sócio-ambiental que vivenciamos todos. (p.30).

Da mesma forma Freire (1997), ao falar da educação transformadora e libertária, ressalta seu caráter emancipatório ao mencionar:

com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua imobilização. (p.156).

Para esse autor, a educação crítica tem significado fundamental e reflexo direto na emancipação dos sujeitos ou na manutenção do paradigma capitalista excludente e hegemônico. Compreendê-la pressupõe perceber a educação como forma de intervenção no mundo, mantendo a disponibilidade permanente para o diálogo e para a prática democrática,

a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda (...) da luta constante contra qualquer forma de discriminação contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. (FREIRE, 1997, p.115).

A educação emancipatória, que tem na transformação social e no compromisso com a vida alguns de seus pressupostos, requer uma “grande viagem de cada indivíduo no seu interior e no universo que o cerca” (GADOTTI, 2005, p.244). Essa pedagogia da práxis, que se realiza na união entre teoria e prática, no aprender fazendo, “é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas ao

contrário, estende-os como inerentes à existência humana, explicita-os e convive com eles” (GADOTTI, 2005, p.239).

Além disso, é importante o questionamento sobre os modos de pensar, sentir, agir e de produzir conhecimento, e um exercício amoroso cotidiano, de atenção e cuidado com o meio ambiente, consigo próprio e com os outros. A busca de respostas capazes de iluminar a perplexidade frente à crise ambiental, que é também uma crise de valores, é contemplada pelo “incremento de uma cultura de procedimentos democráticos, que refutem todo e qualquer tipo de totalitarismo e contribuam para a proteção/recuperação/melhoria da qualidade de vida no Planeta” (SORRENTINO et al., 2005, p.112). Para Sorrentino et al. (2005), mais do que a difusão de conceitos ou o estímulo a atitudes de respeito à VIDA, uma educação ambiental comprometida com a superação dos problemas e dificuldades contemporâneos “nos convida à participação engajada e emancipatória” (Ibidem, p. 112).

Tratar de processos educacionais comprometidos com essa perspectiva pressupõe que a intervenção para a sustentabilidade seja construída adotando-se uma postura voltada à mediação e à produção de um discurso no qual:

1. a comunidade (rural, urbana, da escola, do hospital, do bairro...) se reconheça na história, na realidade e no destino partilhados. Este reconhecimento pode contribuir para a recostura do tecido social, para a criação e/ou fortalecimento de espaços de convívio e/ou diálogo visando o enfrentamento da realidade distópica e também na busca das utopias coletivas;
2. haja uma capacitação local para produzir novos acordos (códigos sociais e de posturas) projetos, ações e negociações;
3. mapeiem-se os obstáculos objetivos, estruturais e políticos, conforme a transformação desejada para assim possibilitar a instrumentalização local para o enfrentamento;
4. o projeto de futuro oriente a construção do currículo da Educação Ambiental; ou seja o currículo mínimo é mesmo mínimo, o restante do currículo deve ser auto-gerido (negociado e acessado) dentro do contexto das necessidades de reflexões coletivas, como em qualquer comunidade que vê, julga e age sobre sua realidade;
5. percebam-se as relações desta comunidade com outras e com decisões tomadas fora de seu espaço (heteronomia), assim como sua influência sobre outros espaços (SORRENTINO et al., 2005, p.112).

A intervenção educacional relacionada com a transformação da realidade socioambiental deve propor “um movimento numa perspectiva relacional de transformações individuais e coletivas” (GUIMARÃES, 2005, p.195), no sentido dialético/dialógico de compreender essa realidade. Com isso as pessoas relacionam-se

apreendendo, compreendendo e transformando a realidade que as cerca e sendo ao mesmo tempo transformadas por ela. Para tanto, uma ação educativa coerente com essa perspectiva necessita estar embasada no diálogo, no respeito aos diversos saberes e práticas, na horizontalidade e transparência de gestão do poder da informação.

Para Tassara e Ardans (2005) a intervenção psicossocial comprometida deve buscar a desalienação, o questionamento das verdades, “uma orquestração de ações (práticas pedagógico-educativas) expressando linguagens estruturadas para produzir esclarecimento emancipatório (em diante, emancipação) de sujeitos e grupos” (p. 210). A implementação de intervenções psicossociais nesses termos tem como ideal a construção de espaços sociais de intersubjetividade, em que os indivíduos situados nas instâncias condutoras diminuam seu poder de intervenção ao longo do processo de convívio.

Esta redução, no limite auto-anulação do papel de vanguarda, implica na transformação dos atores sociais participantes, em uma única categoria, sem anular as diferenças humanas entre eles. Essa categoria utópica seria a de sujeito histórico, protagonista de seu próprio processo emancipatório. (TASSARA e ARDANS, 2005, p.211).

Deflagrar processos emuladores de novas formas de pensar e fazer educacional, relacionados a essa visão, implica diretamente na construção de processos que possibilitem o envolvimento e a participação de todos no delineamento de ações para a melhoria do ambiente que compartilham.

### **EA e Oficina de Futuro: caminhos para a prática participativa e emancipatória**

Um bom exemplo de instrumento capaz de contribuir para uma educação ambiental comprometida com a superação dos problemas e dificuldades contemporâneos, estimulando e possibilitando o envolvimento e a participação de todos para a melhoria do ambiente coletivo, é a técnica metodológica Oficina de Futuro (OF).

Criada pela ONG Instituto Ecoar para a Cidadania – São Paulo, essa técnica tem contribuído para o desenvolvimento de processos participativos, sendo utilizada para deflagrar a construção da Agenda 21. A Agenda 21 é um programa de ação global assinado por representantes de 179 países participantes da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, onde estão marcados os compromissos da humanidade para o século XXI. Também foi proposta

nessa Conferência a criação de Agendas 21 nacionais, estaduais, municipais, nos bairros, comunidades e escolas. O Brasil já tem a sua desde 2002.

Oficina de Futuro é uma técnica que ajuda a conduzir os passos de preparação da Agenda 21 na escola e de qualquer outro projeto coletivo. Consiste em uma série de passos ou etapas com duração que pode variar de acordo com o ritmo e o aprofundamento que o grupo deseje. (BRASIL, 2004, p.15).

Quanto à OF, ela possui três momentos distintos, assim denominados: “árvore dos sonhos”, “muro das lamentações” (ou “pedras no caminho”) e “propostas de enfrentamento”. O primeiro momento, ou “árvore dos sonhos” foi inspirado na imensa árvore construída na Praia do Flamengo, RJ, durante a Conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, a Eco-92, quando as pessoas escreviam seus sonhos de um mundo melhor em folhas de papel e os penduravam na árvore. No segundo momento, o “muro das lamentações” ou “pedras no caminho”, os grupos são levados a pensar nas dificuldades e obstáculos para tornar o seu sonho de escola realidade, expressando-os também em folhas de papel, que podem ser afixadas por pedras dispostas no chão. Como última etapa da oficina, o momento que levanta as sugestões e propostas de enfrentamento para os problemas diagnosticados, impulsiona o grupo a tomar uma atitude para transformar a situação, em direção aos sonhos explicitados. Após uma leitura conjunta dos sonhos, dificuldades e propostas aglutinam-se as idéias por blocos, capazes de sintetizar tudo o que foi expresso.

A OF foi utilizada na intervenção educacional desenvolvida no período de 2004 a 2006 em uma escola pública, localizada em Brasília-DF, em que a autora participava como mãe de aluno e presidente do Conselho Escolar. A referida intervenção teve por objetivo contribuir para a incorporação da EA na Escola transformando aquela realidade, guiada pelo sonho de uma escola comprometida com o cuidado de seu ambiente em todas as suas dimensões.

Foram desenvolvidas várias ações visando à incorporação da EA na escola, as quais foram construídas empiricamente, em um processo aberto, a partir das falas, idéias e sugestões nascidas em encontros do grupo de professoras. Esses encontros foram realizados sempre nos horários de coordenação pedagógica, no início, semanalmente, e depois, quinzenalmente, pela manhã e à tarde, a fim de que todas as professoras pudessem participar.

A pesquisa desenvolvida na escola envolveu instrumentos de coleta de dados

como questionários, entrevistas, análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola, registros resultantes da observação participante, além dos dados obtidos na OF. Os questionários, com questões abertas e fechadas, foram respondidos por dez professoras regentes de turma e quatro integrantes da equipe diretiva (diretora, vice, orientadora educacional e coordenadora pedagógica) que participaram por mais tempo do processo, pois durante o decorrer da intervenção muitas profissionais mudaram de escola. Sete entrevistas semi-estruturadas foram realizadas e gravadas, sendo quatro de professoras regentes e três representantes da equipe diretiva. A escolha obedeceu ao seguinte critério: duas professoras que participaram ativamente da pesquisa, duas que ofereceram resistência durante todo o seu desenrolar e três escolhidas aleatoriamente.

Além da construção da Agenda 21 da escola, elaborada com a participação de toda a comunidade escolar através da OF, foram propostas ao grupo de professoras outras atividades sendo elas: palestras, jogos cooperativos, estudos de textos, jornal mural, memorial. As duas palestras realizadas, proferidas por professores de renome na área, objetivaram adensar conteúdos no campo da educação ambiental, sendo que a primeira foi dada por Marcos Sorrentino e a segunda por Carlos Rodrigues Brandão. O convite para essa atividade foi estendido a todos os segmentos, através de cartazes de divulgação colados na escola. Dois jogos cooperativos foram vivenciados, com o objetivo de autoconhecimento do grupo, bem como de servir para a aplicação junto às crianças em sala de aula. Foram também muitos os encontros destinados à leitura e debate de textos relacionados à temática ambiental, abordando temas e autores diversos. O jornal mural e o memorial foram trabalhados dentro da perspectiva de promover a aproximação e o aperfeiçoamento das relações interpessoais.

Para construir a Agenda 21 da Escola foi elaborada uma árvore e folhas de papel, sendo que a pergunta que guiou o processo, dirigida a todos os segmentos foi: “Qual é a escola que queremos”? Respeitando-se o fato da comunidade escolar envolver diversos segmentos todos foram ouvidos e envolvidos, embora em momentos distintos: pais, professores, alunos, merendeiras, secretárias, inspetoras, auxiliares de limpeza.

Pretendeu-se gerar na comunidade um processo de autodiagnóstico e autoconhecimento, “a fim de que seus membros não só fiquem conscientes do problema, mas que conheçam as causas responsáveis e procurem soluções” (VIEZZER e OVALLES, 1995, p.52). O autodiagnóstico gestado no interior de uma comunidade, além de contribuir para o conhecimento das causas, características e atores sociais

envolvidos no problema em questão, deve também “estimular uma prática geradora de mudança na percepção e na atitude das pessoas perante o seu problema” (VIEZZER e OVALLES, 1995, p.53). Possibilitar a apropriação da situação por parte da comunidade e a transformação necessária, conseguindo-se fazer as conexões das questões locais com o pensar global e planetário, tendo na participação, um meio de expressão das muitas subjetividades e de aprimoramento da práxis emancipadora.

### **Desvelando a OF**

No presente trabalho, apresentam-se os dados relativos ao processo coletivo desenvolvido com a OF. A OF dirigida ao grupo de professoras foi a primeira a ser realizada, no ano de 2004, e teve a participação da quase totalidade do grupo, sendo que apenas uma professora não quis participar. O ideal seria conseguir reunir o grupo todo para essa atividade, mas pela dificuldade em dispensar os alunos, isso não foi possível. Sendo assim, a oficina foi feita separadamente com as professoras do turno matutino e do vespertino. Foram necessários mais três encontros para se conseguir aglutinar todos os sonhos em uma só proposta. Para facilitar essa aglutinação três blocos foram criados, assim denominados: a) Política de Mobilização da Comunidade (escola e comunidade juntas); b) Política Nacional de Educação (suporte estrutural/institucional/parâmetros); c) Re-significação da Prática Pedagógica. O primeiro bloco agregou os sonhos de uma escola onde seja possível, *sonhar juntos e fazer juntos, valorização da família, escola alegre e justa, com união e mais momentos para compartilhar*. No segundo bloco foram reunidos os sonhos cuja concretização não dependia somente da escola como *maior valorização do governo, maiores recursos financeiros, conscientização do cidadão quanto ao direito de receber uma educação de qualidade, aluno com saúde assegurada*. Já o terceiro bloco trouxe a dimensão do fazer pedagógico comprometido, expresso em sonhos como *interesse, mais tempo, relações dialógicas, trabalhar coletivamente, colaborar com suas idéias e trabalhos, paixão, autoconhecimento*.

Para FREIRE (1997) esse pensar certo implica o movimento dialético e dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois,

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da

afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1997, p.51).

O impacto produzido pela OF pode ser observado em quatro das sete entrevistas realizadas com as professoras. Dessas quatro, apenas uma levantou o fato de ter considerado a técnica pouco precisa e objetiva, embora tenha afirmado que a achou muito interessante e que ela atendia ao levantamento dos problemas da escola. As outras três entrevistadas reforçaram o caráter reflexivo, transformador e empoderador suscitado pela técnica, lido em falas como:

- Foi interessante como a gente começou a perceber como todo mundo queria uma mesma coisa, mas como ninguém caminhava junto para que essas coisas acontecessem. (Profª.Clara).
- (...) A OF, tudo aquilo, a Árvore dos Sonhos, tudo possibilitou mesmo o autoconhecimento do grupo, do grupo como um todo. (Profª.Júlia).
- Então a OF pra mim ela teve esse papel da reflexão e de extrapolar o espaço da escola, porque quando eu digo a escola, o espaço que eu quero aqui, o espaço que eu quero no planeta, que espaço que eu quero na minha casa, como eu quero a minha casa, como eu quero a minha cidade, como eu quero o meu planeta. (Profª.Sol).

Também houve referência à Oficina em quatro dos 14 questionários respondidos pelas professoras, na questão referente à quais das atividades realizadas durante a intervenção foi a mais interessante.

Em maio de 2005, o grupo decidiu que a oficina seria feita também com os alunos, pais e servidores, visto que não seria possível ficar com o ideal de escola somente dos professores. Uma professora sugeriu que cada uma fizesse com a sua turma e depois que fosse enviado um questionário para os pais, sintetizando todas as etapas da Oficina, o que foi feito.

A oficina dos servidores também precisou ser realizada em dois momentos distintos, respeitando-se os turnos de trabalho, e contou com um total de sete participantes dentre os doze que compõe o quadro. Os sonhos desse segmento revelaram uma grande semelhança com o que foi levantado nas demais oficinas e a concretização do sonho de duas servidoras trouxe grande alegria para todo o grupo: a aquisição de um carrinho para carregar o lanche. Além desse sonho outros foram expressos como *aumento do número de profissionais da educação, com respeito às diferenças, espaço de convivência amorosa e solidária*. Outro momento significativo, que pode indicar a repercussão da vivência da oficina, foi o fato de duas servidoras escolherem fazer um curso de aperfeiçoamento em EA, fornecido pela Secretaria de Educação.

Quanto à oficina das crianças e, pelos relatos das professoras, não houve dificuldade para dirigi-las, sendo que apenas duas delas solicitaram que a pesquisadora a dirigisse em suas turmas. As professoras das crianças menores adaptaram a oficina propondo que os sonhos e pedras fossem expressos através de desenhos, do que gostavam ou não na escola, sendo que uma professora trouxe a questão da festa junina, em que as crianças jogaram na fogueira as pedras e colocaram em bandeirinhas os sonhos.

Foi muito bom perceber a seriedade e adequação presentes nas idéias das crianças de 1ª a 4ª série, que souberam expressar seus sonhos de escola com profundidade, pertinência e muita sensibilidade. Idéias traduzidas em sonhos como *ter um lanche mais gostoso, ter aula de inglês, que a briga vire par ou ímpar, que a desobediência vire educação, com um pequeno canteiro para as crianças cuidarem, com cor bem brilhante, com banheiro limpo e cheiroso, mais livros na biblioteca e mais horários de leitura, que seja como um arco-íris, com cachorro na varanda.*

A sensibilidade e pertinência observadas nas idéias das crianças reafirmam a necessidade da escola criar espaços de interlocução e aprimoramento dialógico, exercitando o saber falar e saber ouvir, no sentido de lhes possibilitar a construção do sentimento de pertença ao ambiente por elas compartilhado. Nesse sentido, alguns avanços puderam ser percebidos como a constância de mais momentos de consulta às crianças, em questões a elas diretamente relacionadas. Como exemplo, pode ser citado a votação realizada no final do ano com as quatro turmas de quarta série, em que cada criança optou pela atividade que melhor representaria a comemoração de formatura desse grupo.

Quanto ao segmento dos pais, e, em razão da dificuldade em conseguir a participação de todos presencialmente, lhes foi enviado um questionário contendo três perguntas diretamente relacionadas com as etapas da OF. Dos 480 questionários enviados 206 foram respondidos e devolvidos, sendo todos lidos e sistematizados. Essa atividade foi a que mais demorou a ser concluída, levando em torno de quatro meses para ser finalizada. Para uma primeira tabulação, além da pesquisadora, contou-se com a ajuda de duas professoras: a de informática e a da sala de leitura. Feito isso e, após sugestão e aprovação do grupo, foi decidido que todas as professoras participariam da tabulação, em seus horários individuais de coordenação.

Os sonhos desse segmento foram revelados em propostas como *aumento dos salários dos profissionais da educação, garantia de turmas reduzidas nos casos*

*previstos em lei, contratar profissional especializado para atuar na Biblioteca, melhoria da limpeza e organização da escola, onde o sentimento de pertencimento ao grupo esteja acima de qualquer individualismo.* A fim de reduzir ainda mais a sistematização final, visto que o número extenso de prioridades poderia desmobilizar o grupo para a ação, a pesquisadora propôs em encontros posteriores, realizados na entrada e saída dos turnos, que os pais escolhessem três dentre as prioridades ali representadas, a serem enfrentadas com mais rapidez pela comunidade escolar. Feito isso, novamente os dados foram tabulados, sendo que os cinco itens mais votados foram: 1) promoção de atividades/momentos que contribuam para o aumento da participação da família na escola; 2) reconhecimento da necessidade de formação continuada, com mais espaços para formação de professores e servidores; 3) revitalização da biblioteca; 4) melhoria da qualidade e da quantidade da merenda escolar, com inclusão de alimentos orgânicos; 5) valorização de um ambiente escolar democrático, alegre, humanitário, seguro e construtivo. O resultado final foi divulgado aos pais através de uma carta, convidando-os a criarem grupos de trabalho a fim de conseguir concretizar as propostas, porém sem obter nenhuma resposta por parte dos pais. Talvez esse seja um dos motivos que contribuíram para a não percepção de avanços nesse segmento, visto que o envolvimento do grupo de pais no planejamento de ações necessárias à concretização das propostas é um imperativo para a frutificação do processo.

O conteúdo resultante da finalização das oficinas realizadas com todos os segmentos da comunidade escolar, que constituiu a Agenda 21 da escola, serviu de base para a reformulação/revisão da Proposta Pedagógica 2004/2005 que gerou o Projeto Político Pedagógico 2006.

Partindo do simbólico presente no sonho de cada um, a OF fez emergir os sonhos de cada pessoa relativos à situação que se queria ver transformada, suas dificuldades para realizá-los, além das propostas de enfrentamento para buscar as soluções necessárias. Através dela foi possível perceber a sinergia existente entre os sonhos de escola e as dificuldades existentes para sua materialização, expressos por todos os segmentos da comunidade escolar.

### **Considerações Finais**

A sinergia de idéias representativas dos sonhos de escola expressos por toda a

comunidade escolar através da realização da OF, demonstra que a competência em diagnosticar problemas e propor soluções para a melhoria da escola, não se limita apenas aos profissionais da educação.

Demonstra ainda que as propostas nascidas do processo participativo vivenciado, não se limitam apenas a questões de ordem organizacional e estrutural, mas também expressam a curiosidade epistemológica da qual nos fala Freire (1997), o cuidado amoroso com o ambiente coletivo, o fazer pedagógico comprometido, presente em itens integrantes da OF tanto dos professores, quanto dos pais, alunos e servidores, ao referirem-se à escola dos sonhos:

Conhecimento do ser; maior acesso a novas tecnologias; educadores comprometidos com a educação; espaço para articulação de conhecimentos e discussão de idéias; reconhecer os limites de cada um; profundidade; formação continuada; aprimoramento individual; otimizar encontros da semana pedagógica; construção de um projeto pedagógico que contemple todos da escola. (OF professores).

Biblioteca que atenda a todos os alunos; com mais horários de leitura e mais livros interessantes; redução e aumento da grade curricular, visando a contemplação das disciplinas de Educação Física e Teatro. (OF alunos).

Com ensino de jovens e adultos na escola; avaliação qualitativa que leve em consideração o dinamismo e habilidade dos alunos; aprimoramento individual e coletivo de todos. (OF servidores).

Alteração da carga horária (integral, redução e aumento) e da grade curricular, visando a contemplação das disciplinas: espanhol, inglês, religião, educação física, artes, nas modalidades de ensino: profissionalizante e digital; oferecer encontros, palestras, oficinas, cursos, relacionados à temas educacionais; criar espaços para a formação das professoras e servidores; valorização por parte dos professores, da importância e necessidade da Formação Continuada; avaliação periódica de todos os segmentos; avaliação processual didático-pedagógica; metodologia de ensino. (OF pais).

Representa também a importância e necessidade de se dar voz aos pais, alunos, servidores, além dos professores e especialistas em educação, propiciando o envolvimento e a participação de todos no delineamento de ações para a melhoria do ambiente que compartilham.

“Sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade”, já dizia Raul Seixas. O convite a sonhar juntos a escola ideal, foi também um convite ao exercício da tolerância, ao estímulo da sensibilidade, ao respeito de

diferentes saberes, a promoção do autoconhecimento, pois como diz Santos (1987) todo conhecimento é também autoconhecimento.

*A escola dos sonhos seja ela, verde e amarela, com aulas de inglês, professores melhor remunerados, maior apoio do governo, lanche mais gostoso, é também dialógica, amorosa, equilibrada (OF pais, professores e servidores).*

A compreensão do ambiente nessa perspectiva é compartilhada pelas idéias de Sorrentino (2000), no que diz respeito aos objetivos com os quais se identificam os projetos de educação ambiental. O estímulo à cidadania e a participação popular, o diálogo na diversidade, o resgate de valores, a formação e aprimoramento de organizações e a autogestão política, são caminhos a serem trilhados pela escola que se pretenda ser ambientalmente educadora. Segundo Sorrentino (2000) o fazer educativo cotidiano orientado por esses princípios,

pode contribuir e contribuirá para a construção de sociedades sustentáveis, cuja característica básica será o avanço em direção à não exploração do ser humano pelo seu semelhante, à melhoria da qualidade de vida para todos e à não exploração ou degradação das condições de vida das demais espécies pela nossa. (p.112).

Também para Leff (2003) é na construção e no entrecruzamento de saberes, na dialética de posições sociais antagônicas, no enlaçamento de reflexões coletivas, de valores comuns e ações solidárias, que se constitui a complexidade ambiental, na qual se “constroem novas visões e surgem novas estratégias de produção sustentável e democracia participativa” (LEFF, 2003, p.8).

Nesse sentido, vale ressaltar a descrição do item missão, integrante do PPP 2006 da Escola que, após ser reformulado, incorporou distintas dimensões da EA (CARVALHO, 2004b; LAYRARQUES, 2002; SAUVÉ, 2005; SORRENTINO, 2000):

A missão estabelecida pela comunidade escolar está fundamentada em propiciar a construção de um ambiente escolar pautado nas relações humanitárias, dialógicas e participativas, onde a construção do conhecimento seja feita com base nos saberes culturais, científicos e populares com a participação dos diversos setores da comunidade e onde o sentimento de pertencimento ao grupo esteja acima de qualquer individualismo, permitindo assim que a escola continue realizando um trabalho de qualidade social e de vivência da cidadania.

Dessa forma, evidencia-se a consonância existente entre as idéias expressas pela comunidade escolar através de seus sonhos de escola, com os princípios

emuladores e necessários a uma educação emancipadora, condizentes com os ideais de uma sociedade ambientalmente sustentável.

Compreende-se que muito ainda falta para se fazer a fim de que a participação signifique um exercício cotidiano, contínuo e permanente dentro da escola. Nessa direção há necessidade de avanços na criação de espaços dialógicos e comprometidos com a formação continuada de professores e servidores, na melhoria da comunicação com os pais, na proposição de assembléias em que as crianças possam falar o que sentem e pensam da escola dos seus sonhos.

A análise dos demais dados coletados nesta pesquisa parece indicar que, independente da escola ser, *composta por educadores comprometidos com a educação, grande ou colorida, com menos ou mais livros interessantes, sem ou com carrinho para levar o lanche, aulas de inglês, espanhol e informática*, o enraizamento da educação ambiental é processual e só será realizado de fato se conseguir o envolvimento de corpo e alma de toda a comunidade escolar.

Para tanto, o estímulo a processos dialógicos e participativos, de tomada de decisão e gestão escolar democrática, talvez seja o primeiro passo em direção a uma educação verdadeiramente transformadora.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. *Formando COM-VIDA*. Ministério da Educação/ Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3ª edição. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

CARVALHO, I. C. de M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004a.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Crítica: Nomes e Endereçamentos da Educação. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.) *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília: Edições MMA. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental, 2004b.

GADOTTI, M. Pedagogia da Práxis. In: *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores*. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria Executiva. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2005.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Intervenção Educacional: do “de grão em grão a galinha enche o papo” ao “tudo junto ao mesmo tempo agora”. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.). *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A. do; MEGID NETO, J.; EBERLIN, T. S. *A educação ambiental no Brasil: panorama inicial da produção acadêmica*. IN: Atas do V ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Re) Conhecendo a Educação Ambiental Brasileira. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília, 2004.

LEEF, E. *A Complexidade Ambiental*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SANTOS, B. de S. *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M. e CARVALHO, I. C. de M. (orgs.). *Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAWAIA, B. Participação Social e Subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Coord.). *Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J. S. (Org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: Ibama, volume 3, 2000. (Coleção Meio Ambiente). Série Educação Ambiental.

SORRENTINO, M.; FERRARO JÚNIOR, L. A., PORTUGAL, S. Ambientalismo e Participação na Contemporaneidade: Avaliação de Processos Educacionais. In: *Anais do Simpósio Comemorativo aos 10 anos do Curso de Especialização em Educação Ambiental e Recursos Hídricos*. São Carlos: Rima Editora, 2005.

TASSARA, E. T. de O.; ARDANS, O. Intervenção Psicossocial: Desvendando o sujeito histórico e desvelando os fundamentos da educação ambiental crítica. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.). *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

VIEZZER, M. L.; OVALLES, O. *Manual Latino-Americano de Educ-Ação Ambiental*. São Paulo: Editora Gaia, 1995.