

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PROJETOS DE APRENDIZAGEM: AS LIDAS DE UM GRUPO DE PROFESSORAS NA TECITURA DE UMA REDE DE COLETIVOS

## ENVIRONMENTAL EDUCATION IN A LEARNING PROJECTS: THE DAILYWORKS OF TEACHERS GROUP IN A WEAVING OF A COLLECTIVES NET

Moacir Langoni de Souza<sup>1</sup>  
Maria do Carmo Galiuzzi<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Fundação Universidade Federal do Rio Grande – [langoni@vetorial.net](mailto:langoni@vetorial.net)  
<sup>2</sup>Fundação Universidade Federal do Rio Grande – [mcgaliuzzi@yahoo.com.br](mailto:mcgaliuzzi@yahoo.com.br)

### Resumo

Focalizam-se os movimentos de formação permanente nas lidas de um grupo de professoras que, via Projetos de Aprendizagem, pretendeu incorporar princípios da Educação Ambiental ao currículo numa escola de ensino médio. Procuramos evidenciar a constituição de uma comunidade de aprendizagem permeada por uma rede de interações no âmbito de um projeto interinstitucional em que se objetiva articular formação permanente com desenvolvimento curricular. Ao problematizarmos nossas teorias e tecermos nossa trama pedagógica carregada de intencionalidades, também realizamos um movimento em que nos percebemos nessa rede. Apresentam-se compreensões elaboradas a respeito do trabalho desenvolvido com a metodologia de Projetos de Aprendizagem, enquanto parte dos diálogos que fazemos com as professoras, principais interlocutoras nesse processo. Estes diálogos evidenciam a possibilidade de produção de compreensões a respeito do trabalho de forma mais válida.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Currículo; Projetos de Aprendizagem.

### Abstract

This paper focuses on the movements concerning permanent teacher education in a group of high school teachers in a public school. The proposal aims at incorporating principles of Environmental Education into the curriculum, in a program called Learning Projects. We have highlighted the constitution of a learning community permeated by a net of interactions; it is an inter-institutional project whose objective is to articulate teacher education and curriculum development. As we problematize our theories and weave our pedagogical web, full of intentions, we also perform a movement of walking to ourselves. We have presented considerations about the work developed through the methodology of Learning Projects. The dialogues we had with the participants involved in the process allowed us to understand their work better.

**Key words:** Environmental Education; School Curriculum; Learning Projects.

## INTRODUÇÃO

*Porque somos todos diversos,  
é nesse lugar da diversidade que nos cabe  
conjuguar sonhos plurais.*  
Michèle Sato e Luiz Augusto Passos

O que orienta este texto é a idéia de agregar subsídios à avaliação de um processo em que se articularam ações no sentido de incorporar princípios da Educação Ambiental (EA) ao currículo escolar via Projetos de Aprendizagem, num contexto que envolve as formações inicial e continuada de professores. Para tanto, o foco são os movimentos de um grupo de professoras atuando junto a alunos do ensino médio, num processo que integrou o contexto mais amplo de um projeto interinstitucional envolvendo outros coletivos e permeado por intencionalidades comuns, mas também entremeado por diferenças. Portanto, além do olhar para cumplicidades que favoreceram, entre outras coisas, cooperação e parcerias, também os conflitos foram fontes de aprendizagens significativas a respeito das dificuldades na lida cotidiana de professores.

Ao longo do texto buscamos adentrar nesse complexo contexto em sua multiplicidade de interações. Nele particularmente situamos as ações do grupo na escola e os desdobramentos do trabalho realizado, especialmente enquanto possibilidade na articulação de ações futuras, no âmbito do projeto interinstitucional. Entre esses desdobramentos procuramos evidenciar a constituição de uma comunidade de aprendizagem, tal como proposto por Orellana (2002), responsável pela tecitura<sup>1</sup> dessa rede de interações. Segundo essa autora, numa comunidade de aprendizagem a estratégia pedagógica inspira-se em múltiplas práticas educativas, mantendo e integrando fundamentos como o enfoque comunitário, a cooperação, a interdisciplinaridade, a resolução de problemas, o vínculo entre processos educativos e realidades sociais, a aprendizagem reflexiva na ação, entre outros.

Na explicitação das reflexões a respeito desse trabalho, destacamos que as mesmas constituem parte dos diálogos que fazemos com professoras direta ou indiretamente envolvidas, que disponibilizaram suas contribuições a partir de alguns questionamentos via instrumento de coleta de informações. Deste modo pretendemos ampliar, numa comunidade de interlocutores, discussões a respeito de limites e possibilidades do trabalho realizado num contexto de ações articuladas coletivamente.

Nas considerações, enfatizamos a formação de professores e o currículo permeado pelos seus saberes e fazeres na lida da escola. O currículo, nesse contexto, é entendido 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].

Em relação à ambientalização dos currículos, por sua vez, provavelmente seja consensual o desejo de que as escolas se constituam em espaços para a articulação de ações internas e com outros

---

<sup>1</sup> A grafia da palavra, com “c” ao invés de “ss”, enfatiza o seu significado no sentido de tecer e tramar fios na elaboração dos tecidos que, tal como apresenta Cascino (2001, p. 128), “nos envolvem, que nos protegem, que nos ornamentam, que constituem nossas vidas [...]”. O autor refere-se a “tecitura dos tecidos” como, talvez, a “mais bela metáfora sobre a interdisciplinaridade”.

segmentos da sociedade; que privilegiem a formação de valores, questionando a ênfase exacerbada em informações e conceitos; que construam caminhos em ações educativas sustentadas especialmente em diálogo, respeito ao outro, cooperação, solidariedade e coletividade. A ambientalização, em tal perspectiva, implica assumirmos a escola enquanto espaço privilegiado para a discussão de questões para uma melhor compreensão e apropriação de significados a respeito das relações entre seres humanos e ambiente. Entre outras coisas, também implica apostarmos na utilização do espaço escolar para práticas sociais solidárias com a participação da comunidade. Mas implica, sobretudo, percebermos nossa imersão numa crise na qual consumismo, exclusão social e degradação ambiental são faces da mesma moeda: um modelo insustentável de sociedade (SOUZA e GALIAZZI, 2005).

Por isso, concordamos com Freire (2000), ao destacar que o ato de ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, estética, risco, autonomia, humildade, tolerância, alegria, esperança, bom senso, apreensão da realidade, curiosidade, liberdade, autoridade, comprometimento, disponibilidade para o diálogo e convicção de que a mudança é possível<sup>2</sup>. Tudo isso, conforme afirma Cascino (1999), para ser incorporado ao fazer pedagógico constitui-se em enorme tarefa, à medida que “essa tarefa corporifica a idéia contida em uma concepção sistêmica do ambiente e da educação, de integração dos meios com os seres que neles habitam” (p. 83).

### **O CONTEXTO DAS AÇÕES - Por onde transitam olhares**

Os posicionamentos e considerações que subsidiam as discussões no presente texto estão relacionados, mais especificamente, com ações envolvendo um grupo de professoras atuando em Projetos de Aprendizagem. A opção por essa metodologia, em que os alunos definem temas de interesse a serem pesquisados sob a mediação do professor, resultou de uma decisão do grupo na escola. No desenvolvimento dos projetos comprometeram-se diretamente as professoras de História, Biologia e Geografia. Conforme relatado por uma das professoras, houve algum direcionamento para que os mesmos abordassem temas que envolvessem uma ação social. Embora isso revele um desvio em relação aos pressupostos da metodologia de projetos, do ponto de vista de uma relativa orientação do processo por parte das professoras, essa orientação caracterizou uma intencionalidade que resultou de uma construção gerada e acalentada no ambiente escolar.

As ações na escola articularam-se no âmbito de um conjunto de ações do grupo Mirar<sup>3</sup>, do qual algumas das professoras do grupo na escola fazem parte. O Mirar é constituído por professores formadores na FURG (Rio Grande/RS), professores que atuam nas escolas e licenciandos do curso de Química – Licenciatura. Sustenta-se em um conjunto de intencionalidades que lhe conferem identidade e referencial na articulação de ações coletivas. Essas ações, por sua vez, situam-se no âmbito do projeto interinstitucional “Articulação entre Desenvolvimento Curricular e Formação Permanente no Ensino Médio em Ciências: Constituição de Comunidades de Aprendizagem – Ciberiências”, envolvendo parcerias do Mirar com dois outros grupos, um na PUCRS (Porto Alegre/RS) e outro na Unijuí (Ijuí/RS). Um dos objetivos é desenvolver o currículo e a formação permanente de professores do ensino médio e de formadores de professores de Ciências, via desenvolvimento de unidades curriculares aplicadas em sala de aula.

---

<sup>2</sup> Freire (2000) destaca alguns desses princípios, além de outros, ao longo dos três capítulos que constituem o livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

<sup>3</sup> O termo, construído a partir das iniciais das palavras **mediar**, **investigar**, **refletir**, **aprender** e **renovar**, sugere a possibilidade de diferentes olhares, de miradas individuais e coletivas.

Em cada instituição há escolas parceiras, com grupos de professores que promovem ações articuladas numa perspectiva de rede. Na FURG duas escolas participam com professores envolvidos nas ações do Mirar, alternando encontros semanais organizados pelos grupos específicos em cada escola. No âmbito do projeto interinstitucional acontecem encontros anuais. Além destes, em que se apresentam/discutem ações e produções textuais dos integrantes de cada instituição, historicamente os “Encontros sobre Investigação na Escola” têm se constituído em espaço para a discussão dos trabalhos desenvolvidos, com ampliação significativa da rede de formação.

Este projeto, nesse contexto, é espaço de múltiplos matizes em que interagem afinidades e diferenças, constituindo redes de trabalho coletivo e de partilha, tal como proposto por Nóvoa (1991), à medida que investe nas escolas como espaços de formação. E é nessa perspectiva de rede que esta investigação aposta, concordando com Warschauer (2001, p. 303) que “ao refletir sobre a escola como um ambiente formativo, precisamos conhecer o ponto de vista daquele que se forma, pois a formação *pertence* a ele. É preciso, portanto, ouvir a *sua voz*”.

### **PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS – A perspectiva do olhar...**

O instrumento que utilizamos para coletar informações apresentou questões a serem respondidas por escrito. Na primeira delas, solicitou-se um posicionamento das professoras a respeito da interdisciplinaridade como alternativa no sentido de tornar mais explícita a temática ambiental nas escolas que, de modo geral, apresentam um padrão disciplinar profundamente arraigado. No encaminhamento da questão, assumimos o viés interdisciplinar na perspectiva de Fazenda (1994), entendido como possibilidade nas lidas diárias de uma escola mais atenta para um conjunto de atitudes, valores e procedimentos permeando todas as disciplinas do que propriamente para conceitos. Nessa perspectiva, mais que diálogo entre disciplinas, a interdisciplinaridade sustenta-se no diálogo entre sujeitos que, compartilhando intencionalidades, dialogam sobre seus saberes.

Na segunda questão, o encaminhamento foi no sentido de que fossem destacados limites e possibilidades em relação a abordagens mais integradas, do ponto de vista dos conhecimentos em cada disciplina, de temas relacionados com Educação Ambiental; e na terceira, o destaque foi para o trabalho com os Projetos de Aprendizagem, solicitando que fossem expressadas as percepções em relação às ações desenvolvidas e seus desdobramentos em termos de continuidade das mesmas.

Apostamos, assim, na possibilidade de produção de compreensões a respeito do trabalho de forma mais válida, na medida em que os questionamentos feitos no instrumento encaminham para reflexões e diálogos com interlocutores envolvidos no processo. A construção deste texto já constitui parte deste exercício, em que expressamos referenciais na explicitação de alguns posicionamentos e estabelecemos diálogos que tem, num primeiro momento, as professoras como principais interlocutores. Isso é evidenciado na opção pela inclusão de longos trechos das suas “falas”, que explicitam os movimentos de formação nas lidas do grupo.

Ao pretendermos discutir o trabalho realizado pelo grupo na escola<sup>4</sup>, nossos referenciais constituíram as lentes que, a cada olhar, delinearam contornos, explicitando nuances e definindo percepções. Inserida no contexto de ações coletivas no âmbito de uma proposta sustentada em diálogos compartilhados numa comunidade de interlocutores, nesta investigação interessou-nos, nas

---

<sup>4</sup> Num dos encontros do Mirar, na escola, alunos apresentaram os projetos que desenvolveram e também se discutiu e analisou o trabalho realizado pelas professoras.

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”.

Assim, as intencionalidades que impregnaram esta investigação orientaram a opção por um determinado conjunto de dados, especialmente pela possibilidade de favorecer imersões que permitissem adentrar na realidade investigada em sua dimensão mais intensa e subjetiva; uma realidade que é histórica, dialética, dinâmica, cheia de vida e, portanto, extremamente complexa! Desse modo, ao nela debruçar-nos, buscamos a imersão nos discursos dos envolvidos 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 e, mais ainda, situarmos a idéia dos Projetos de Aprendizagem como exemplo do movimento de análise do grupo e suas potencialidades, na medida em que este é o processo de formação em que estamos envolvidos e que nos produz mais intensamente.

Portanto, assumimos posicionamentos que buscaram dar conta de uma maior aproximação possível da realidade investigada, mas referenciados na perspectiva de que, sendo parte dela, nossa análise se respalda nos valores e princípios que nos constituem enquanto sujeitos num determinado contexto. Em nosso caso, a possibilidade do olhar do outro apóia, favorece e amplia perspectivas, sugerindo algumas vezes um outro viés, em outras uma nova dimensão ou, ainda, descobrindo (no sentido de retirar o véu) um terreno fértil de investigação que, escondido sob uma fina camada de folhas secas dissimuladamente caídas, poderia escapar ao olhar do pesquisador solitário.

### **OS SABERES E OS FAZERES – a lida das professoras e os dilemas do “ser professor”**

Um dos questionamentos apresentados às professoras, como descrevemos anteriormente, foi em relação a limites e possibilidades para abordagens mais integradas de temas relacionados com Educação Ambiental, envolvendo professores de várias disciplinas. Em todas as manifestações se evidenciam, predominantemente, algumas características consensuais em relação às condições de trabalho na maioria das escolas. “O número reduzido de professores, os horários, o número de aulas, isso vai tornando a escola uma máquina de fazer algo que não sei bem o que é. [...] Os espaços coletivos tem que ser valorizados, mas a escola não tem como fazer isso, parece-me”, afirma Marla<sup>5</sup>, uma das professoras. Isso tem como mediação um conjunto de profissionais que dispõe de pouco tempo organizacional para pensar, esvaziando assim a apropriação de propostas em processos de formação, como o que está em análise neste texto.

Nesse sentido, Ida, que atua na coordenação da escola, aponta como limite para a “organização de horários para atingir maior número de professores”, o fato das escolas estaduais possuírem “os professores ‘convocados’, ou seja, professores para cumprir determinadas horas ou que não possuem disponibilidade, pois complementam seu horário em outras escolas”. Já em relação a abordagens mais integradas, Anita, que coordena o grupo de trabalho, destaca como limites “a participação na construção da proposta da escola; carga horária para leitura, escrita e construção das atividades na escola; participação de grupos de estudos”.

A disponibilidade de horário, por conta da estrutura organizacional da escola e da necessidade salarial do professor assumir muitas vezes até três turnos de trabalho, é, sem dúvida, um impedimento decisivo para a disponibilização de espaços coletivos. Entretanto, se houvesse tempo

---

<sup>5</sup> Os nomes das cinco professoras foram trocados, seguindo como critério a escolha de codinomes com iniciais das cinco letras da palavra MIRAR.

disponível isso seria suficiente para a utilização desses espaços e a construção de propostas coletivas de atuação?

Um trabalho coletivo pressupõe compartilhar intencionalidades, o que implica admitir-se que isso também pressupõe desejar participar do grupo, desejar estar *no e junto do grupo*. Manifestando-se a respeito do saber como objeto de desejo, Charlot (2005) diz que “o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido” (p. 38). Nesse sentido, Giesta (2006) enfatiza que

[...] o ambiente escolar oportuniza análise da relação com o saber. Leituras ou trabalhos teóricos ou práticos constituem tarefas a serem cumpridas, porém o ambiente natural e social está impregnado de sentimentos, ares, sons, luzes, cores que precisam ser integrados nessa relação, de modo a torná-la mais afetuosa [...]. Lugar de encontro com o outro, companheiro da mesma travessia. O outro, tal como nós, pode optar por companhias, idéias, gestos e solidões (p. 5).

A mesma autora, referindo-se a uma investigação junto a professoras numa escola em Rio Grande, afirma que

[...] para o professor em geral, a escola é o lugar onde, em condições precárias dá aulas, cumpre também outras atividades que lhe são exigidas e vai embora. Por isso, 50% das professoras questionadas declararam satisfação com o local de trabalho, pois este atende às suas aspirações básicas e individuais. A escola, para essas profissionais docentes, não representa, portanto, espaço onde possam discutir e aprimorar as ações que têm em comum, no caso específico, a tarefa de educar (GIESTA, 2001, p. 129).

Concordamos com a autora quando, ao abordar as dificuldades de “ser professor”, destaca o quanto rotina e tradição escolar contribuem para tornar ainda mais difícil “olhar criticamente a própria atuação e questionar procedimentos e conceitos validados pela sua ‘prática’ e de seus colegas” (*Ibidem*, p. 119).

Pensamos que no caso de Rosa, professora do grupo, o olhar crítico e os questionamentos acontecem com intensidade, especialmente quando se posiciona diante das dificuldades na sua lida, nos seus fazeres. Ela afirma que “ao longo do tempo vem imperando o privilégio não apenas do enfoque disciplinar, mas também da hierarquia disciplinar que confere a algumas ciências o monopólio da base curricular”. Desta forma, continua ela,

[...] uma proposta de nova estruturação do currículo e/ou de ações interdisciplinares têm de se adequar a esta estrutura fragmentada e desigual. [...] Também seria importante que o projeto político-pedagógico da unidade de ensino fosse conhecido e praticado pelo coletivo de professores, já que também por eles foi elaborado. Há muitas ilhas nas escolas (Rosa).

Em relação às possibilidades de abordagens mais integradas de temas ambientais envolvendo um grupo de professores, a professora Anita assim se manifesta: “Percebo que os professores que estão chegando à escola têm uma preocupação muito grande em trabalhar de forma mais integrada e com a Educação Ambiental. E os mais experientes (para não dizer antigos) se integram na luta, contagiados pelos novos”. Já o posicionamento de Rosa de certa forma se contrapõe ao de Anita, quando afirma que “é comum o professor ‘novo’ ouvir dos mais tradicionais que com o tempo, fatalmente, ele perderá o gás”.

Na complexidade do contexto escolar, os dois enfoques destacados por Anita e Rosa possivelmente se revezem, influenciados por uma multiplicidade de variáveis que incluem desde saberes dos professores envolvidos até peculiaridades da situação vivenciada. Mas, nesse caso, parece necessário um breve comentário a respeito da perspectiva do olhar: se, por um lado, há no grupo da escola uma identidade que o constitui, por outro, e isso nos parece bastante razoável, essa “unidade” foi construída a partir de identidades assumidas enquanto sujeitos singulares que o integram. E é justamente nessa diversidade de olhares que encontramos o maior potencial formativo do trabalho coletivo na escola.

A respeito dessa “identidade individual”, Giesta (2006, p. 4) manifesta-se, na ótica de Elias<sup>6</sup> (1994), mencionando que “a capacidade das pessoas de saírem conscientemente de si e se confrontarem com algo que exista na segunda ou terceira pessoa as mobiliza [...], pode predispor para a construção de instrumento, ou mesmo, para a transmissão de conhecimentos, inclusive de autoconhecimento”. Segundo essa ótica, “a percepção de si como pessoa distinta das outras ocorre no convívio e é inseparável da consciência de também ser percebido por outros não apenas como semelhante, mas, em alguns aspectos como diferente de todos os demais” (*Ibidem*).

Regina, uma das professoras integrantes do Mirar e que não participou diretamente das ações na escola, destaca como limite para abordagens mais integradas de temas relacionados com EA “o rompimento necessário e urgente da visão da educação ambiental impregnada da vertente conservacionista, natural que exclui o social e, portanto todos os conflitos inerentes às relações entre sociedade e a natureza”. Esta afirmativa tem ressonância em Fracalanza (2003) quando afirma que essas ações estarão comprometidas se permanecer o distanciamento entre as práticas educativas e a vida.

Contudo, a idéia da necessidade de rompimento pontuada pela professora pode ser questionada, especialmente se pensarmos a formação continuada enquanto processo não linear e gradual, em que as apropriações de significados são geralmente lentas e com ritmos singulares, mesmo quando favorecidas nos diálogos com outros interlocutores.

### **CURRÍCULO E PROJETOS DE APRENDIZAGEM – a complexa tarefa de “ser professor”**

Outra questão proposta às professoras foi em relação às ações desenvolvidas nos Projetos de Aprendizagem. Os posicionamentos assumidos incluem vivências com esse tipo de abordagem metodológica em outros momentos (embora neste também) nas histórias de cada uma. Ao ler os relatos, percebemos a possibilidade de construir o texto com fragmentos que expressam as suas “falas”. E é isso que pretendemos explicitar a seguir.

Entre as professoras da escola, Ida destacou que os Projetos de Aprendizagem, quanto às ações desenvolvidas e seus desdobramentos em termos de continuidade, foram “bem aceitos pelos alunos”. Ida, que já trabalha com essa metodologia há algum tempo, menciona, em relação ao envolvimento dos alunos,

que um ou outro às vezes resiste, mas acabam “sem insistir” gostando de fazer; às vezes, por não gostarem do assunto que escolheram, trocam e o trabalho flui com ênfase. Os próprios alunos percebem os aspectos que são considerados negativos: quando na apresentação só ocorre leitura; o grupo não se expressa bem (não fica

---

<sup>6</sup> A autora referencia esse autor (ELIAS, N. *A sociedade de indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994), enquanto discute o “Aprender na escola: educação ambiental, saberes e relações”.

claro); ou positivos: quando todos do grupo participam na hora da apresentação; ficam sabendo de vários assuntos (Ida).

É interessante destacar a importância que a professora dá para a aceitação dos alunos a esta proposta, mas é preciso que isso também venha a ser problematizado na formação permanente de professores, que nos parece ter a motivação e a aceitação como pressupostos para uma boa aprendizagem. Entendemos que mais que isso, sem afirmar que a aceitação não seja importante, é o diálogo sobre o envolvimento ou não dos alunos e certamente mais ainda a teorização sobre o processo educativo e o que representa ser professor neste contexto.

Nesse sentido acrescentamos, a guisa de estímulo para outras reflexões, uma abordagem apresentada por Carvalho (2005), ao discutir a questão dos *slogans* educacionais no seu artigo “Entre a doutrina e o *slogan*”. Um dos exemplos que esse autor utiliza na discussão é a “doutrina prática” associada ao *slogan* “o professor deve trabalhar a partir dos interesses da criança”, que, segundo ele, é “comum a várias doutrinas educacionais” (p. 70). Afirmando que a própria compreensão literal deste *slogan* é dificultada pela ambigüidade, Carvalho argumenta que o desenvolvimento de atividades pedagógicas que pretendam trabalhar hábitos, valores, capacidades e informações orientadas segundo determinada intencionalidade do educador, não necessariamente significam a demonstração de interesse prévio por essas atividades, valores, etc. Em relação à outra interpretação possível, a da noção de uma educação mais centrada nos “interesses próprios” da criança, ele contrapõe que “um dos primeiros problemas é a identificação do que poderia ser considerado como interesse ‘próprio’ de uma criança. O interesse por um tipo de atividade que tenha sido estimulado pela mídia pode ser considerado como tal?” (*Idem*). Nesse caso, outro argumento sustentado pelo autor é a constatação de que não faz sentido falar-se em interesse “próprio” quando geralmente é o estímulo e a mediação social que caracterizam um determinado interesse. Assim, destacamos outra questão por ele proposta (*Ibidem*), pretendendo que a mesma encaminhe para a incompletude deste texto: “Qual a diferença se o estímulo vier de seus pares ou das próprias exigências da vida escolar?”.

O relato de Ida, nesse contexto, além da descrição do processo, aponta para as possibilidades metodológicas nesse tipo de abordagem. Anita, por exemplo, percebe os projetos “como uma proposta integradora, estimulante, motivadora, dentro do currículo escolar”. Regina, que tem experiência com os Projetos de Aprendizagem em outra escola, considera que os mesmos “devem ser mais uma das estratégias que podem ser adotadas para mobilizar os alunos, para que entendam qual seu real papel no processo ensino-aprendizagem. Devem ser incorporados na rotina da escola e não serem a rotina da escola”.

Na perspectiva dos limites das ações num coletivo de professores, levando em conta a necessidade de trocas e parcerias nos “diálogos entre sujeitos e seus saberes”, tal como apresentada no texto que introduziu o instrumento de coleta de dados, a professora Rosa aponta o seguinte:

Em relação aos Projetos de Aprendizagem, do ponto de vista da minha participação, creio não ter havido este “diálogo”. É importante que haja a nossa mediação no processo de produção do conhecimento e um maior espaço de convívio para o coletivo de professores que participam do projeto a fim de que possamos estruturar o trabalho com antecedência, pleiteando novos espaços, tempos e meios de informação.

De certo modo, a “fala” de Rosa, ao mesmo tempo em que aponta um limite, encaminha também algumas possibilidades. Concordamos com Fullan e Hargreaves (2000), “que determinados

projetos e determinadas iniciativas irão exigir enorme investimento em termos de entusiasmo e comprometimento” (p. 100). Todo o investimento mencionado implica, muitas vezes, um tempo que o professor não dispõe. Nesse sentido, os autores complementam, enfatizando que “o estabelecimento de prioridades, o partilhar de responsabilidades, a obtenção de boas idéias dos colegas, e assim por diante, são importantes” (*Idem*).

Já do ponto de vista do relacionamento com os alunos no desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem, a professora Regina, assume um posicionamento que diz respeito aos saberes e fazeres dos professores nesse processo:

Acredito que o professor tem um papel importante na formação dos alunos e que ainda, dentro da sua disciplina, ele (o professor) sabe quais conteúdos devem ser trabalhados a fim de fornecer o mínimo de embasamento teórico e também procedimental que permita ao aluno fazer uma leitura crítica do mundo. Penso que muitos conteúdos conceituais associados a procedimentos pedagógicos distintos podem contribuir para o desenvolvimento de muitas habilidades intelectuais essenciais. E disso não abro mão. Concordo que os PAs<sup>7</sup> podem mobilizar também um conjunto de habilidades, procedimentos e conceitos, mas penso que em algum momento isso deva ser integrado para os demais alunos, o que pode ser feito com a mediação mais direta do professor (Regina).

Sem dúvida podemos afirmar que o professor, em termos de sua disciplina, é na sala de aula o sujeito que tem mais experiência e isso é o que leva a professora a apontar sobre o saber do que deve ou não ser ensinado. No entanto a emergência de saberes nos Projetos de Aprendizagem é uma consequência e o professor precisa trabalhá-la atento a isso, como possibilidade de decidir: afinal, de todos os saberes quais mobilizar neste contexto?

Na perspectiva de continuidade desses Projetos, Regina acredita que “as ações devem continuar, mas em um tempo mais delimitado, tendo um objetivo claro de, como um fim em si mesma, abrir a possibilidade para que o aluno entenda que a escola é um lugar que pode e deve saciar seus anseios, mas não pode ser o único caminho”.

Retomando aspectos já destacados em fragmentos anteriores e acrescentando outros, algumas considerações e posicionamentos da professora Marla, apresentados a seguir, contribuem para reflexões e possíveis encaminhamentos, estimulando um processo reflexivo:

Considero os PAs altamente positivos no sentido de mobilização que eles desencadeiam. Também considero que desenvolvem um conjunto de conteúdos que a história da escola tem deixado despercebidos: cooperação, participação, solidariedade, parceria, disputa, ódio, raiva, imbecilidade e outros tantos que nos acometem enquanto seres humanos. Mas na minha forma de entender, mais importante é o que eles mostram sobre o conhecimento do aluno e isso é, repito, na minha forma de entender, a antecipação que está na idéia da palavra projeto. Ele mostra para o professor limites e possibilidades explicitados nos diálogos entre alunos e professores. Mostra o potencial do Rodrigo<sup>8</sup> (pesca de arrasto) e os limites da escola

---

<sup>7</sup> As professoras, na sua escrita, utilizaram “PAs” ao se referirem aos Projetos de Aprendizagem.

<sup>8</sup> Essa professora participou do encontro do grupo Mirar na escola quando alguns projetos foram apresentados por grupos de estudantes. No caso de Rodrigo, cujo grupo trabalhou a questão da pesca de arrasto, evidenciaram-se dilemas,

em fazer algo naquele ambiente; mostra dificuldades de escrita, de leitura, de dicção percebidas durante o desenvolvimento e apresentação dos PAs, tantas coisas a poder potencializar uma aprendizagem via um movimento interdisciplinar. Por isso acho que projeto antecipa aprendizagem, mas a aprendizagem só acontece mediada e nisso o papel do professor é fundamental. Vou assinar aqui o que tenho referido oralmente: não precisa amarrar o PA ao conteúdo disciplinar porque isso fere sua lógica constitutiva. Não é pensando nos conteúdos disciplinares que ele foi desenvolvido, mas para perceber o aluno e seus processos de aprendizagem.

Então, reafirmo: projeto de aprendizagem precisa ser um projeto de ensino do professor em que ele tenha clareza de porque está fazendo (embora isso sempre seja processo), ou melhor, que esteja em pauta na sua formação continuada a análise de sua prática (isso é legal!!) para que possa ocorrer o movimento. Caso contrário estaremos fazendo na escola com os PAs o mesmo movimento da interdisciplinaridade que esvazia a escola e a teoria sobre os PAs, de potencial de transformação (Marla).

No texto que introduz as questões do instrumento de coleta de informações apresentado às professoras, destacado anteriormente, mencionamos o viés interdisciplinar entendido como possibilidade na lida diária de uma escola mais atenta para um conjunto de atitudes, valores e procedimentos permeando todas as disciplinas do que propriamente para conceitos. E acrescentamos, numa perspectiva proposta por Fazenda (1994): mais que diálogo entre disciplinas, a interdisciplinaridade sustenta-se no “diálogo entre sujeitos” e seus saberes.

Posicionando-se em relação a essas afirmações, a professora Rosa considera “o que foi posto como um super limite para uma abordagem integrada da temática ambiental”. Continuando, ela acrescenta:

E é nesse mesmo sistema que vislumbro as brechas: nas lacunas por falta de professores, nos registros fictícios, nas datas festivas e nas convocações. São momentos em que nos livramos do compromisso de protagonizar com sucesso para uma platéia durante cinquenta minutos, podendo encontrar no e para o coletivo, pontos de concordância, através deste “diálogo entre sujeitos e seus saberes” (Rosa).

Nas considerações apresentadas a respeito da utilização dos Projetos de Aprendizagem, destacam-se possibilidades de inserção de algumas dimensões como, por exemplo, a autonomia do aluno ou a definição de temas a serem trabalhados a partir do seu interesse, geralmente ausentes nas abordagens centradas em conteúdos conceituais disciplinares. Não pretendemos, nos limites da abordagem deste texto, discutir referenciais que orientam essa metodologia, mas mostrar a possibilidade de produção, numa comunidade de aprendizagem, de compreensões a respeito do trabalho de forma mais válida, ao articularmos pensamentos de professores em ação na escola com teóricos que estudam a escola, enfatizando, especialmente, questões relacionadas com a formação do professor, com a Educação Ambiental e o currículo.

---

ambigüidades e limites da EA na escola. Segundo a professora, durante a apresentação ele revela o conflito pessoal vivenciado enquanto aluno, aprendendo sobre o prejuízo dessa modalidade de pesca, e enquanto pescador que, na falta de alternativas para o setor, precisa sobreviver praticando uma atividade considerada predatória.

## DELINEANDO ALGUNS “NÓS” DOS FIOS QUE TRAMAM A REDE

Percebemos as possibilidades da Educação Ambiental nas escolas apostando na utilização do espaço escolar para práticas sociais que possam favorecer a construção de uma sensibilidade solidária com a participação da comunidade; buscando nessas práticas o diálogo, valorizando mais o escutar atento e o aprender com o outro (aluno, professor, etc.); encontrando nesses diálogos outros sujeitos que compartilhem intencionalidades e, na cumplicidade dessas intenções, tentando trabalhar coletivamente.

Mas, diante destas considerações, caberia a pergunta: como isso pode vir a constituir, pelo menos em parte, os cotidianos das escolas? Leff (2001, p. 261), referindo-se ao ensino tradicional básico, afirma que o mesmo “falha não tanto por ser disciplinar, mas por não impulsionar e orientar as capacidades cognitivas, inquisitivas e criativas do aluno, e por estar desvinculado dos problemas do seu contexto sociocultural e ambiental”. Parece-nos, portanto, que o trabalho realizado pelas professoras na escola constituiu uma possibilidade de contraposição a esta perspectiva do ensino “tradicional”, como posto pelo autor.

Acreditamos que os movimentos explicitados ao longo deste texto se entrelaçam, trançando e tramando fios, delineando nós na tecitura de uma rede de interações que impregnam os trabalhos no âmbito do Mirar e deste com os grupos das outras instituições (PUCRS e Unijuí), contribuindo, desta forma, para nossa formação. Nessa perspectiva, as ações das professoras no contexto do trabalho que aqui analisamos não estão dissociadas dessa rede, embora, enquanto grupo, apresentem suas peculiaridades. E nessa diversidade dos coletivos, nas complexidades nos discursos em cada um, presentes no desenvolvimento das atividades nas escolas parceiras, a estratégia pedagógica inspira-se em múltiplas práticas educativas, entre as quais encontramos os Projetos de Aprendizagem.

Os saberes, portanto, encontram-se no processo de participação e não nas ações individuais. No contexto do projeto interinstitucional essas ações são marcadas por características particulares que, longe de constituírem-se em entraves, contribuem para enriquecer os diálogos. Assim, ao problematizamos nossas teorias e tecermos nossa trama pedagógica carregada de intencionalidades cada vez mais explícitas, também realizamos um movimento em que nos percebemos no sentido de um processo de miradas reflexivas e recursivas.

Mas essas miradas também podem assumir uma outra perspectiva, um outro movimento em que, ao percebermos por onde o outro anda, buscamos caminhar junto, acompanhando seus passos (mesmo que seja apenas por algum tempo). Necessitando ser essencialmente não hierárquico, nele as parcerias podem ser reforçadas e as trocas favorecidas. A construção deste texto já constitui parte deste exercício, em que expressamos referenciais na explicitação de alguns posicionamentos e estabelecemos diálogos que tem, num primeiro momento, nas manifestações no instrumento de coleta das informações, as professoras como principais interlocutores.

Nessa construção optamos por destacar longos trechos das “falas” das professoras. Isso aconteceu, em parte, por conta da nossa intenção de tentar explicitar os movimentos de formação permanente nas lidas do grupo, mas também pela qualidade das contribuições, que possibilitou a elaboração de um conjunto coeso e coerente que lhes confere o atributo de co-autoras, embora “escondidas” em seus codinomes: **Marla**, **Ida**, **Regina**, **Anita** e **Rosa**.

## REFERÊNCIAS

BONAFÉ, J. M. *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Díada, 1997.

CARVALHO, J. S. Entre a doutrina e o slogan. *Viver mente e cérebro*. Coleção Memória da Pedagogia. n. 4. Paulo Freire. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-duetto, 2005.

CASCINO, F. *Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores*. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

\_\_\_\_\_. Tecitura. In: FAZENDA, I. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. *O Ensino de Ciências no primeiro Grau*. São Paulo: Atual, 1986.

FRACALANZA, H. As Pesquisas sobre Educação Ambiental no Brasil e as Escolas: alguns comentários preliminares. *I Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul*, Itajaí, 7 a 10 dez. 2003, CD-ROM.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000: p. 82-129

GIESTA, N. C. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* Araraquara: JM Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Professores e o ambiente natural, social e profissional: relações, saberes e afetos*. Texto impresso, 2006.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situate Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, NY: Cambridge University Press, 1991.

LEFF, H. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: WARSHAUER, C. *Rodas em Rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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.

SOUZA, M. L.; GALIAZZI, M.C. Educação Ambiental na Escola: interações nas vivências de um trabalho coletivo. *V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Baurú, SP, 28 nov. a 03 dez. 2005, CD-ROM.