



EXPERIÊNCIA DE GESTÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE 1º GRAU

Maria Flávia Carvalho Guazzinelli
América César
Ana Lúcia Formigli

RESUMO – *Experiência de gestão ambiental no currículo de 1º grau.* Este artigo insere-se em linha de investigação do Projeto Memorial Pirajá elaborado pelo Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu que integra o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. Relata experiência em 10 escolas municipais, demonstrando ser a educação para gestão responsável por nova postura da população face ao meio e, particularmente, ao Parque São Bartolomeu, importante sítio natural, histórico e sagrado da cidade de Salvador. As implicações educativas desse trabalho foram: (1) criação de uma esfera de comunicação e tensão entre a cultura escolar e novas configurações cognitivas; (2) desenvolvimento, entre os escolares, da capacidade de articular imaginação, vontade e reflexão no exercício de ação deliberada sobre o meio.

Palavras-chave: *educação, currículo, gestão ambiental.*

ABSTRACT – *The experience of environmental management of elementary school curriculum.* This paper refers to the “Memorial Pirajá Project” established by the Center of Environmental Education which is part of the Center for Afro-Orientalist studies of the Federal University of Bahia. It describes the experience in ten municipal schools and suggests that education management was responsible for a change in attitude of the people towards the environment, particularly with respect to São Bartolomeu Park, an important historic and nature sanctuary area that belongs to the City of Salvador (Brazil). This education program led to two main outcomes: (1) establishment in the school of a favorable atmosphere of communication and production of new cognitive configurations; (2) development among the students the capacity of organizing their thoughts to taking actions to protect the environment.

Key-words: *education, curriculum, environmental management.*

Fundamentos teóricos da educação para gestão

O campo da Educação e Gestão Ambiental caracteriza-se por adotar a gestão ambiental como princípio educativo do currículo e por centrar-se na idéia da participação dos indivíduos na gestão dos seus respectivos lugares: seja a escola, a rua, o bairro, a cidade, enfim, o lugar das relações que mantém no seu cotidiano. Entendemos que o papel principal da educação ambiental é contribuir para que as pessoas adotem uma nova postura com relação ao seu lugar. Para tanto, a remoção de três obstáculos fundamentais se faz necessária. O primeiro obstáculo está relacionado com uma postura histórica de descrença absoluta com relação a possibilidade de ação individual ou coletiva sobre o lugar. Neste aspecto, o comportamento usual é o de conduzir para longe, para os poderes públicos, de uma certa forma abstratos, porque inacessíveis, a responsabilidade pelo destino do seu lugar. Estudos de Sommer (apud Rubba, 1991) confirmam que o padrão de relação do homem com o seu lugar depende menos do conhecimento dos problemas ambientais do que da sensação de distância da possibilidade de ação individual e coletiva sobre este lugar.

O segundo obstáculo refere-se à força do hábito imposta pela rotina, pelos seus tempos cíclicos e repetitivos que turvam a capacidade de percepção e leitura do ambiente. A esse respeito, estudos de Ferrara (1996) demonstram que a percepção ambiental é mediada por signos que traduzem usos, hábitos, crenças e valores, não se explicitando dentro da lógica verbal. Desenvolver o exercício de percepção ambiental, portanto, significa penetrar na linguagem do lugar à partir da história pessoal ou coletiva dos indivíduos.

O terceiro obstáculo liga-se ao fato de que a idéia naturalista cada vez mais adquire centralidade em discursos que se produzem e circulam em inúmeras instituições e, sobretudo, em órgãos de comunicação de massa. Idéia segundo a qual a natureza é vista como harmônica, autônoma com relação à existência humana, ao acaso e ao artifício, adquirindo, em decorrência uma eminente função de ordem moral – a idéia de primitividade, de autenticidade, de puro precedendo a degradação (Rosset, 1989).

A soma dos obstáculos ambientais apontados exige o desenvolvimento de dois diferentes níveis de ação: o estranhamento e o (re)conhecimento do lugar. Esse duplo movimento deve se dar mediante situações que conduzam os indivíduos a surpreender-se perante a seu lugar e perante a si próprios, transformando a ambos em espaços potenciais de renovação. Defendemos a tese de que a busca de identidades culturais e sociais acaba suscitando práticas e políticas de gestão e reabilitação dos patrimônios, entendendo-os aqui, como a própria vida social, as práticas locais, os conhecimentos dos indivíduos, que, cada vez mais, parecem constituir objeto de conservação e transformação.

O campo da Educação e Gestão Ambiental é precisamente um desses domínios particulares de enfrentamento desses três obstáculos ambientais na me-

dida em que desloca o indivíduo da condição de espectador ou simples usuário do seu lugar para o terreno das escolhas, tomada de decisões, ação reflexiva e deliberada sobre o lugar. O percurso pedagógico para este tipo de “ultrapassagem” deve ser o exercício de percepção ambiental reflexivo acompanhado do enfrentamento conseqüente das questões que emergem deste exercício primeiro (Ferrara, 1996). Deve se traduzir na capacidade de integrar os resultados do processo de reflexão, a imaginação e a vontade num processo de intervenção deliberada sobre o lugar.

O currículo como lugar da produção de subjetividades

A base de todo o processo de formação de um tipo de subjetividade atuante é o currículo que adota a gestão ambiental como princípio educativo. No plano pedagógico, professores e alunos, em conjunto, definem projetos de intervenção e transformação da realidade, a partir de problemas por eles identificados no seu ambiente mais próximo. Esses problemas particulares são estudados buscando entender sua origem, suas conexões e a diversidade de experiências pessoais a eles relacionados. Em torno deles interagem professores, alunos, pais de alunos, moradores — nos seus respectivos papéis e níveis. Na medida em que os indivíduos organizam-se individualmente e em grupo, selecionando as possíveis soluções e identificando os interlocutores, cria-se uma cultura de participação política, uma cultura ambiental. A própria escola, como unidade social, firma-se como primeira instância de organização coletiva de sua população específica e da articulação com outras populações, com as diversas instâncias do poder público responsáveis pela execução de políticas públicas para a área. Assumir o projeto de intervenção como elemento motor do processo de aprendizagem significa a possibilidade de exercitar a cidadania no dia a dia; compreender os fenômenos nas suas múltiplas dimensões, no seu movimento histórico; abrir espaço para a oralidade e para a memória que se encontram presentes nas múltiplas faces do cotidiano e reconhecer que tudo isso representa um produto do fazer coletivo.

Relato da experiência de educação e gestão

O ambiente da pesquisa

A experiência que será aqui descrita insere-se no contexto de uma linha de ação do Projeto Memorial Pirajá elaborado pelo Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, integrando o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia. Pretende-se, com o conjunto da proposta, a recuperação,

pela comunidade, do Parque São Bartolomeu, importante sítio natural, histórico e sagrado da cidade de Salvador que se encontra esquecido e em processo crescente de degradação no âmbito físico como também e, sobretudo, da sua imagem, em decorrência da forte projeção negativa contra a identidade e ligação que o Parque guarda com a religião afro-brasileira. O Parque situa-se no subúrbio de Salvador, onde vivem 400.000 habitantes, dentre os quais 90% são negros ou mestiços e onde se atingem os maiores índices de subnutrição, mortalidade infantil e doenças ligadas ao saneamento ambiental (Gazzinelli, M, 1993). As escolas municipais aí situadas possuem problemas básicos de infra-estrutura e condições materiais precárias para o trabalho pedagógico (falta papel para cópias, lápis, livros, máquina de estêncil, papel metro); defrontam-se, freqüentemente, com problemas de violência no bairro. Há ainda os fatores pedagógicos que expressam-se através da falta de motivação docente e discente, dificuldade de expressão escrita e de relação interpessoal.

Frente a esse cenário e à conseqüente necessidade de intervenção junto a professores e alunos, na tentativa de lhes favorecer a construção e apropriação progressiva de novas atitudes perante a si próprios, aos outros, à escola, ao bairro, ao Parque, ao meio, enfim, foi proposto um projeto de Educação e Gestão Ambiental que teve início em 1994 com 6 escolas municipais, ampliando em 1995 para 10 escolas e 1282 alunos de 3ª e 4ª séries. No desenvolvimento desse projeto, o Parque afigura-se menos como existência concreta e mais como referência didática excepcional para a reconstrução da idéia do lugar, da natureza, da história e da diversidade humana — racial, cultural, social e religiosa.

Surpreendendo-se perante o lugar

Durante o ano de 1994, os alunos realizaram um exercício de percepção ambiental nos bairros onde residem e se situam suas escolas, como primeiro passo para a elaboração dos projetos que seriam desenvolvidos. Mapearam a situação ambiental da escola e vizinhança, os esgotos a céu aberto, buracos na rua, pontos de lixo em terrenos baldios e um ponto de lixo ao lado de uma das escolas. A Figura 1 mostra a situação ambiental da rua do Currealinho, bairro de Ilha Amarela, segundo o mapa elaborado por um aluno da 3ª série. Como parte do exercício de percepção ambiental, os alunos fizeram desenhos e relatos do dia a dia sobre o que mais gostavam de realizar, o que menos gostavam, motivos de tristeza e contentamento, a forma como encaravam a saúde e doença, o que a saúde tem a ver com os modos de morar, já que o Subúrbio é apontado como o lugar, em Salvador, onde se encontram os maiores índices de doenças ligadas ao saneamento ambiental. A Figura 2 mostra a representação surpreendente de saúde e doença de um aluno que deixa transparecer a diversidade de experiências pessoais de cada um com relação à saúde e doença. Já os adolescentes desempenharam o papel de entrevistadores em grupos focais organizados com

grupos de mães, de jovens e terreiros de candomblé, estruturados com o fim de compreender as percepções dos moradores sobre os seus principais problemas, as doenças, práticas locais, formas de tratar, suas causas e relatos de experiências de terem estado doentes.

Todos esses dados foram confrontados com as informações obtidas por fontes oficiais, de modo a nortear uma proposta de educação em saúde. Essa intenção se articulava com a finalidade maior do projeto na medida em que, em um primeiro nível, interessavam-nos as percepções dos moradores e escolares; e, em segundo nível, interessava-nos influenciar as percepções dos moradores e escolares no sentido de levá-los a instituir ações transformadoras nestes lugares.

A principal consequência desse trabalho de participação comunitária na elaboração de uma proposta em saúde foi a formulação do projeto (Co)operação lixo por parte dos professores e alunos de uma das escolas. O projeto (Co)operação lixo, assim designado por um aluno, por aliar a necessidade de uma operação no seu sentido estrito e de cooperação, define como problemas o lixo ao lado da escola e a falta de higiene na própria escola. É nesse sentido que a escola se torna referência e presença ativa no bairro com relação ao problema do lixo, o que atesta, de forma inequívoca, o fato de que elaborar informação sobre o cotidiano pode ser determinante no processo decisório dos indivíduos, favorecendo-lhes a escolha de alternativas conseqüentes voltadas para o enfrentamento e reversão do quadro por eles próprios identificado.

Paralelamente, durante o ano de 1995, outros três projetos de intervenção são criados por alunos e professores. Fruto de toda essa “trilha” pedagógica já descrita, surge o Projeto Recreativo, a partir do desejo dos alunos de (re)conquistarem o recreio e equacionarem espaços para brincar dentro da escola, onde há áreas livres que não são utilizadas para a recreação dos alunos, conforme texto:

(...) nós queremos um parque na nossa escola, porque não temos praça e parque na comunidade. Também não saímos para outros lugares. Na nossa escola não tem recreio e ficamos na sala. Quando saímos ficamos em espaço pequeno para muitos alunos. Por isso queremos um parque. Temos uma área grande e murada na nossa escola. Dá para um parque e um campo de bola. Nosso sonho é termos uma escola com brinquedos como as escolas particulares. E aprender com mais alegria!

A Figura 3 representa o que distingue, na concepção dos alunos, uma escola com recreio de uma escola sem recreio.

O Projeto Espaço Verde nasce a partir da observação da escola: “*como ela é feia, sem vida, com muita terra e mato*”. O texto poético que se segue sintetiza o trabalho de percepção ambiental desenvolvido na escola Cidade de Itabuna e vizinhanças que resultou na proposta de implantação das áreas verdes.

*Eu ouvi uma zuada de ônibus
Eu vi um bucado de papel no chão
Eu senti o cheiro de mato
Eu ouvi os meninos gritarem
Eu vi um pé de malva
Eu vi uma menina de sapato furado
Eu vi muito lixo
Eu senti o calor e a luz do sol...
Eu vi a folha de coqueiro balançando..
Eu senti um cheiro de jambo
Eu vi vidro e plástico no chão
Eu vi lata enferrujada, telha no chão
Eu senti o gosto de pastilha de hortelã
Eu quero um escola organizada
Eu quero uma escola bonita
Uma horta com muitos pés e um jardim.*

Para o Projeto Biblioteca Comunitária, o grande desafio é montar uma biblioteca comunitária como resultado de um trabalho de (re)significação do autor, do leitor, do espaço de leitura existente na sala de aula e, sobretudo, do livro. Neste ponto, interessante expor a metáfora utilizada por uma aluno para nomear o livro resgatando imagens que pertencem ao seu mundo vivido: “*o livro é como uma metralhadora, pois nos dá poder*”.

Todos esses projetos de intervenção por basear em exercícios de percepção, geração de informação e gestão do lugar, implicam no desenvolvimento de experiências e conteúdos voltados para o lugar, processo que será descrito a seguir.

O lugar no centro da sala

No âmbito das implicações pedagógicas dos projetos de intervenção, podemos considerar a criação, na escola, de uma esfera de comunicação – os gestos, as palavras, os números, os desenhos, as pinturas, o teatro, as brincadeiras passam a constituir-se em matéria prima primordial, em senhas sem as quais é impossível viver a escola e atualizar-se com relação ao que nela acontece de mais inédito. Assim, as diversas formas de linguagem não têm, para os alunos, uma existência abstrata, mas um uso e sentido social, porque geradas a partir das necessidades impostas pela horta, pelo lixo, pelo desejo de brincar na escola e, sobretudo, de se transformarem em autores reconhecidos. Os alunos, ao escreverem textos para justificar a importância do parquinho, bilhetes informais, convites para as Secretarias de Saúde e Educação, frases e emblema para o ato público do lixo, panfletos para a campanha do lixo na comunidade, abaixo-assinado para a Companhia Pública de Lixo de Salvador, não estão realizando

do um simples exercício gramatical ou de concordância, mas, sobretudo, uma comunicação de idéias. Em outras palavras, estão tendo oportunidade de se exercitar como sujeitos, ao mesmo tempo, autores e críticos.

Esse processo foi confirmado por alguns depoimentos de professores, dentre eles:

Você precisa ver os meus alunos ano passado, como eles escreviam e agora. Um aluno criou um rap e outros criaram frases e a gente vê como a a criança gosta de ser atuante e participar:

O texto que se segue, construído coletivamente pelos alunos da 4ª série da Escola Cidade de Itabuna, após atividade no parque, ilustra como situações vividas pelos projetos de intervenção acionam, de maneira imediata, diferentes formas de expressão, neste caso, a escrita, a que nos referimos acima.

O sábado no parque foi divertido. Nós fomos pela caixa d'água, tinha uma ladeira tão estreita e escorregando que todo mundo teve medo. Ai nos fomos descendo por debaixo das plantas de cipó e das plantas de espinhos. Paramos embaixo de uma árvore que carregava outras plantas lá no alto, as bromélias. Bem de junto da árvore passava o rio da cachoeira, nós vimos os micos gritando porque viram gente. Nós vimos tantas árvores grandes que não se via o sol. Vimos muitos pedras grandes, muitos pratos de barro de oferenda no pés das árvores e o som da cachoeira...⁴ nós chegamos lá embaixo na cachoeira de Oxumaré. Quase todo mundo tomou banho. Nós assistimos várias pessoas falando, capoeiras e tomamos banho e voltamos para casa pela escada e pela ladeira. Foi bom mesmo o passeio.

Igualmente, a representação constante da Figura 4. Tal figura representa o projeto do parquinho elaborado pelos alunos depois do treinamento oferecido pelo projeto. Expõe o desenvolvimento da capacidade de expressão gráfica e de projeção a partir de condições reais. Revela uma oportunidade de treinamento no raciocínio projetivo.

Outra competência amplamente desenvolvida foi a expressão oral espontânea no momento em que os alunos socializavam suas intenções com os seus pares, com os moradores, visitantes, instituições e pessoal da imprensa do Projeto.

Ainda, neste terreno da criação na escola de uma esfera de comunicação, podemos destacar a proposição do brincar na escola – os alunos brincam durante alguns momentos definidos na semana, levantam a memória das brincadeiras dos pais e avós, das suas próprias, registram e socializam os dados levantados com os demais. Através do lúdico, vivenciam a diversidade de relações e experiências pessoais e coletivas com o lugar. Tudo isso vai ao encontro do interesse inicial expresso pelos professores em aprender e aceitar agir em sala de aula com base em um conceito de trabalho prazeroso e criativo, permitindo a si próprias, inclusive, brincar com as crianças. Uma professora descreve o trabalho de recreação que vem sendo desenvolvido na sua sala:

Os meninos trazem os problemas de casa, da rua e se agredem no recreio...eu ficava vendo um jeito de melhorar; aconteceu sem eu acreditar; crianças pesquisando brincadeiras que as avós brincavam, comparando e já estão conseguindo brincar numa boa. Eles organizam brincadeira, jogos, já brincam espontaneamente.

Em síntese, todas as atividades descritas que se caracterizam por trazer o lugar para o centro da sala, se associam, antes de tudo, a uma específica concepção do sujeito que ocupa esse lugar: o sujeito aluno, sujeito ator, locus, por excelência, dos investimentos nos seus saberes e nas suas capacidades de expressão.

Sala de aula, lugar do embate entre diferentes saberes

Em conclusão, podemos afirmar que a consequência principal de todo o trabalho desenvolvido em sala de aula é o surgimento de uma tensão entre duas linhas de força contrárias: a força da repetição imposta pelo discurso escolar e a força da criação. Quando se observam os textos e desenhos elaborados pelos alunos no dia a dia constata-se, claramente, a predominância daqueles do tipo padronizado que se traduzem em simples cópias do livro-texto. A resposta recorrente dos alunos à provocação do professor “quem sou eu?” remete a indagação acerca do que fazem os alunos com seus desejos e com as imagens que têm de si quando escrevem tais textos. Como exemplo segue uma resposta de um aluno da 4ª série à provocação do professor “quem sou eu?”:

Sou atencioso e alegre. Não faço mal a ninguém. Respeito os mais velhos. Faço o que a minha mãe manda e meu pai. Gosto de pessoas e crianças boas. Eu sou legal. Gosto da minha mãe e do meu pai. Eu não gosto de bagunçar quando os outros meninos estão brincando. Eu sou feliz como todas as crianças!...

Ao verificar a imposição que esta cultura escolar homogeneizadora exerce sobre os padrões de trabalho escolar, somos forçados a admitir que, quando situações concretas intimamente ligadas à vida dos alunos os invocam a falar, ouvir, escrever, desenhar, só aí já se encontram os elementos de uma prática eminentemente inovadora.

Na verdade, o que se estabelece é uma negociação entre duas tendências opostas: a tendência à submissão ao habitual, ao que está posto e a tendência à subversão dessa pretensa “ordem” a partir da disposição e abertura para o novo, mesmo com o incômodo que ele pode trazer. As expressões abaixo utilizadas pela professora demonstram que ela reconhece que há no aluno muita energia a ser trabalhada e, ainda, que não há possibilidade de qualquer tipo de ação nesse

sentido antes de, primeiramente, deixar-se livre o potencial e a capacidade de o aluno “fazer coisas”.

O projeto da minha escola é o projeto recreativo. Sinceramente, era uma das pessoas resistentes ao projeto. Eu não esperava. Primeiro fizemos várias reuniões do que iria acontecer no projeto recreativo com as crianças e tenho uma aluna muito tímida que desabrochou e no dia da gincana tava um “auê” danado e a recreação acontecendo... agora eles participam em dramatizações que não participavam. Foi em tão pouco tempo que foi uma surpresa para mim. Eu vi que os alunos podem ser líderes sem mandar. E nos dias de planejamento das ações com eles sempre pega fogo as reuniões. Está um trabalho cansativo mas está dando certo, porque eles estão fazendo coisas. Eu vi que as crianças são capazes de fazer coisas que eu não sabia que eles eram capazes. Eu não queria me envolver, mas acabei me envolvendo...

Essa tensão entre a produção e a reprodução está também expressa no conflito entre as funções geradora e normativa da Educação Ambiental. Frequentemente, identificamos nos argumentos dos professores e alunos elementos normativos e moralistas, tais como: “o lixo não pode ficar ali”, “não é justo o lixo ao lado da escola”, “o parque é bonito e alegre não pode ser destruído pelo homem, ”a natureza é pura e limpa, o homem que a destroi e a polui”. Concordamos com essas afirmações dos professores e alunos. Contudo, na medida em que essas expressões persistem com o tempo, sem mostrar a apropriação de um vocabulário mais crítico e desvelador do problema, somos forçados a admitir a presença de uma tendência cuja origem parece situar-se na ideologia naturalista que habita o pensamento do homem desde a antigüidade até hoje, sob as mais diferentes formas. Idéia moralista que, segundo Rosset (1993), responde às necessidades do homem em afigurar a natureza como uma instância independente do homem e do artifício, uma instância perene, equilibrada, harmônica, pura, em substituição à facticidade, instantaneidade, artificialidade, imprevisibilidade que lhe são inerentes.

As percepções dos alunos sobre o lixo antes do trabalho educativo revelam como a educação ambiental desenvolvida nos currículos escolares formais tem sido frequentemente equivocada com instrução ambiental e, assim sendo, ao invés de se apoiar na geração de informação sobre o lugar centra suas análises em torno de convenções de caráter normativo. Vejam a resposta de um aluno que muito pouco têm a dizer acerca das razões pelas quais justifica-se a retirada do ponto de lixo da escola:

*O lixo é ruim . Ele cheira mal!
Não é justo ter lixo ao lado da escola”
Eu falo com a minha mãe que o lixo deve ser guardado dentro de sacos de lixo amarrados”
O lixo deve ser colocado em lugares próprios para não causar doenças”.*

A resposta enumerada a seguir, após investigação e estudo do problema mostra um avanço cognitivo do aluno, em direção a uma percepção menos superficial acerca do problema do lixo, cuja ênfase está nos processos biológicos que justificam a necessidade do seu equacionamento. Segue a resposta:

O lixo deve ser bem cuidado porque ele causa muitas doenças. O lixo orgânico é formado por cascas de frutas e de verduras, por isso se chama lixo orgânico. Os animais mortos também são materiais orgânicos. Os animais de lixo são ratos, baratas, sariguê, etc. Tem lixo que se aproveita como latas velhas que ficam novas, também vidros, pneus, papéis, etc. Estamos fazendo um composto que vai adubar a horta. Este composto é feito com talos de temperos, cascas de frutas, verduras e ovos. Eles são decompostos pelos microorganismos que são tão pequenos que só podemos ver através da lupa.

Surpreendendo-se perante a si próprio

A capacitação dos professores para o desenvolvimento da educação e gestão, designada por nós de “o professor narrador e escritor”, tem se dado em torno da transmissão/construção de conhecimentos; do exercício de reflexão crítica sobre as práticas e do projeto de escrita pelo professor cuja intenção principal é diminuir a distância entre os professores e a escrita, entre eles e o uso significativo e prazeroso do registro escrito. Essas escolhas baseiam-se na idéia de que a formação de professores não se constrói apenas por acumulação de conhecimentos mas, sobretudo, através de um processo de reconstrução permanente de sua identidade pessoal e profissional. Ao desenvolverem projetos de escrita pessoal, podem compreender como se dá o processo de construção de texto, estimulando o gosto pela escrita pessoal fora de um interesse formal e pragmático, vivenciando a diversidade, a criação espontânea e tudo que está envolvido no processo de invenção e formulação de um projeto de estudo pessoal.

A resposta dos professores a esse investimento no seu aperfeiçoamento docente, durante os dois primeiros anos, não foi homogênea, podendo-se considerá-la, de um lado, como um corpo de professores com grande profissionalismo, que conduziu, de forma autônoma, as atividades concernentes ao Projeto; por outro lado, como uma massa significativa de professores pouco empenhada e com fortes resistências às orientações dadas pelo projeto. O relato a seguir demonstra o sentimento de insegurança inicial de um professor com a proposta:

Quando vocês chamaram a gente para trabalhar ninguém sabia o que era, passou para os professores que vocês tinham ido para observar, ver os defeitos. Depois que passou aquele primeiro momento disseram, há.! eles não vem para observar, eles vem para trabalhar!

Dentre as razões apontadas pelos professores para resistir ao projeto, está o fato de representar ele “mais um trabalho adicional” aliado à descrença absoluta com relação à possibilidade de mudança dentro da escola, cujas raízes parecem situar-se em experiências anteriores por eles vivenciadas, frustrantes, inacabadas, negativas, conforme seus depoimentos:

Os meninos disseram que a escola não tem plantas e que querem um jardim e um pomar. Mas a relação de amor pela escola começa a bater. A escola ainda não tem seis meses e já destruíram instalações e as torneiras. E disseram que querem passarinho na horta para dar pedrada. O amor pela horta precisa ser trabalhado. Ainda não saiu da cabeça deles a idéia da destruição.

Haviam na escola flores. Os meninos destruíram. Eu não sei o que acontece. Acho que é a fome.

Assim, os professores influenciados por experiências prévias inacabadas passam a interpretar as novas metas de construção do parquinho recreativo, de retomada do recreio e de retirada do ponto de lixo, de forma única. Esses sentimentos de descrença foram também encontrados em falas dos alunos:

A gente se sacrificou tanto para tirar o lixo daí e não adiantou nada, o lixo continua ao lado da escola. – A horta não deu certo, não molharam, as pessoas do bairro entram, arrancam as plantas, pisam, porque não respeitam a escola, o portão está quebrado, o muro não é alto e não tem vigia, eles invadem.

Constatávamos que este comportamento era comum a professores e alunos; ambos tinham a mesma postura de espectadores diante de um processo com o qual, em princípio, deveriam compartilhar, já que o projeto se configurava, na sua essência, como um projeto de auto-gestão do espaço territorial por parte de alunos e professores. Isso nos levou a pensar que residia aí uma das contradições da educação e gestão. Ao mesmo tempo em que nos dirigíamos aos professores com uma proposta cujo sucesso estava intimamente condicionado à participação individual e coletiva na escolha e exercício de alternativas, de forma implícita transmitíamos a idéia de que professores e alunos dependiam da nossa tutela para trilhar e aprender o caminho que os conduziria a se tornarem gestores do seu espaço. Contraditoriamente, com este tipo de trabalho, colaborávamos para a construção da representação de que professores alunos, moradores do subúrbio, eram indivíduos desprovidos de formas próprias de lidar e resistir às imposições do meio. Traíamos nossas próprias intenções e o resultado era ao invés de indivíduos com iniciativa e autonomia, indivíduos interditos, privados de reger o seu próprio espaço.

Em face disso, nós educadores, lançamos aos professores e alunos a seguinte provocação: “o que há por trás do lixo que volta, da horta que não sobrevive, do parquinho que não chega?”. A idéia era que todos refletissem sobre o

seu papel como atores sociais, sobre o seu papel na organização de movimentos com algum tipo de influência sobre os órgãos e políticas públicas. Ainda, com os professores, fizemos um outro movimento paralelo - uma oficina para aproximar a pessoa do professor das intenções do Projeto, a partir das seguintes provocações:

qual é o meu lugar? ; o lugar que eu moro; o lugar que estou; o lugar que nasci; em que eu sempre vivi e hoje estou distante; o lugar que eu sonho para mim; o lugar das pessoas na minha vida; o meu lugar neste mundo; o que observo daqui do meu lugar; as lembranças e sentimentos que os lugares me trazem.

Atividade à qual podíamos atribuir validade legítima já que se constituía em exercício indispensável para o ato de surpreender-se perante o lugar e, sobretudo, perante a si mesmo, por suscitar um processo de reflexão sobre o lugar a partir das experiências pessoais e coletivas de cada um.

Deste modo, antes dos meados do terceiro ano de implementação do projeto, em 1996, verificávamos um aumento de 80% na adesão dos professores à proposta. Um fator sobressai como determinante: a ênfase à pessoa do professor e suas experiências profissionais, suas vozes e escritos, acentuando a autonomia e orgulho que resultam de tais processos. A afirmação transcrita abaixo proferida por um professor representa, de fato, resultado de uma verdadeira reflexão pessoal sobre o trabalho desenvolvido:

No dia da gincana eu pude observar o excesso de liderança dos alunos e eles entram em choque. Eles tem dificuldade de trabalhar o ouvir. Temos que trabalhar mais para isso. Você cansa com o barulho que eles fazem, mas é falta de aprendizado. Todos nós somos criativos, se estamos preocupados em transformar a escola em espaço criativo e que os alunos se sintam bem na escola. Mas na verdade não queremos transformar a escola. As escolas não querem trabalhar a criança criativa porque a escola não deseja formar crianças transformadoras. Estamos fazendo tudo isso para hoje e para sempre.

Essa motivação com os encontros e com o trabalho reforça a idéia de que uma das vias de formação de professores é aquela voltada para a reconstrução dos sentidos de sua ação profissional (Nóvoa, 1991, Kramer, 1993). Essencialmente, nos mostra que professores que verdadeiramente se comprometem com o trabalho que desenvolvem, identificam-se profundamente com ele, atribuindo ao mesmo um sentido que é parte de suas vidas. Seguem algumas falas ilustrativas:

Este trabalho é tão importante para mim. Estou me descobrindo..... Eu vejo que meus alunos estão criando. Eu já posso me aposentar, agora eu estou pensando isso.

*Nós estamos sendo valorizados como profissionais!
O importante é a troca de experiências. Eu vejo uma imensidão de trocas, de técnicas que realmente enriquece a gente. A gente se comunica com o outro. Isso é prazeroso.*

Interferindo no lugar

Após analisar as diversas experiências no âmbito dos projetos de intervenção, importa refletir acerca do seu impacto na produção de ações humanas autogestionárias. Uma das escolas representa um exemplo de projeto integralmente assumido pelo corpo administrativo, docente e discente, resultado de uma efetiva mobilização no interior da escola. Formou-se o consenso de que o problema do lixo deveria obter investimento através de campanha informativa na comunidade. Uma oficina na Escola para que todos pudessem pensar sobre a campanha foi a estratégia escolhida. Os alunos viam-se envolvidos em idealizá-la e planejá-la. Uma das atividades seria a criação da peça “falalixo” a partir da experiência de laboratório com os alunos, onde eles iriam construindo e vivenciando seus personagens, utilizando os descartados no lixo. Já à direção da Escola coube entrar em contato com a Empresa de Coleta de Lixo, elaborar junto aos moradores “abaixo assinado” contendo reivindicações e organizar o mutirão para limpeza e retirada de entulho da escola. Assim, o Projeto (Co)operação lixo tecia-se enquanto coletivo.

Outro exemplo que ilustra o exercício da cidadania ativa, desta vez pelos alunos, foi a sua participação na discussão acerca do “Parque que queremos”, por ocasião da eleição para prefeito nas capitais. Essa discussão se inseriu num debate mais amplo que envolveu diversas instâncias – associações de moradores, terreiros de candomblé, universidades, entidades ambientalistas, para se pensar o parque e apresentar para discussão na cidade um projeto construído de forma verdadeiramente democrática.

Porém, entre o ceticismo inicial e a capacidade de auto-gestão, colocou-se uma importante mediação, uma das chaves para se compreender como se constróem subjetividades atuantes. Não é sem estranhamento que analisávamos, no início do trabalho, a pouca influência exercida por todo esse instrumental adquirido por professores e alunos na condução dos projetos de intervenção, que, na maioria das vezes, eram sobrepujados pelas necessidades imediatas impostas pelo exercício pedagógico diário. Pensávamos que a dificuldade em pôr em marcha as ações que nos levariam às mudanças estava ligada a uma dificuldade mais complexa de tornar concomitantes e complementares o pensamento, o gesto e a fala (Matsushima, 1992). Agíamos como se o pensamento, por si só, encerrasse o ato transformador. Neste ponto, precisamente, refletimos que tal tendência hegemônica entre os professores em trabalhar, de forma excludente, a teoria e a prática, o pensar e o agir, o ensinar e o aprender, o teorizar e o praticar não era singular; ao invés disso, representava um traço

característico do homem moderno, cujas raízes situam-se na racionalidade instrumental, na profunda separação entre a razão e a subjetividade humanas. Romper com esta tendência, portanto, constituía um desafio não só para os professores, mas também para todos, nós, educadores, uma vez que se tratava de conteúdo e substância próprios da educação ambiental.

Considerações finais

As implicações educativas desse trabalho foram: (1) criação, na Escola, de uma esfera de comunicação e de tensão entre a cultura escolar e novas configurações cognitivas; (2) desenvolvimento, entre os escolares, da capacidade de articular a imaginação, a vontade e a reflexão no exercício de ação deliberada sobre o meio.

Com relação à primeira implicação, constatamos que a introdução da gestão ambiental no currículo marcou um momento de tensão na configuração das relações de força entre os diferentes saberes que exercem um controle sobre o currículo. Fez da escola um campo de livre expressão desses diferentes saberes, sem hierarquizações absolutas, sobretudo uma instância que se movimenta, ao mesmo tempo, dentro da manutenção de configurações já existentes e construção de novas configurações curriculares.

Com relação à segunda implicação, gostaríamos de ressaltar que a idéia de um currículo para a gestão não é uma idéia nova; corresponde a uma tradição no interior do movimento de educação da década de 70, designado Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, cuja ênfase situa-se na capacidade de tomada de decisões dos escolares. O que a proposta de educação e gestão traz de novo, num momento em que se reforçam mutuamente a crise do conhecimento e a crise ambiental, é que esse duplo processo de percepção ambiental e ação cidadã não pode ocorrer senão mediante a substituição de um processo educativo cuja ênfase está na racionalidade instrumental por um processo que exhibe a subjetivação como elemento fundamental para o exercício das competências coletivas. O que significa assumir que tão importantes quanto o conhecimento e as metodologias como elementos estruturantes do processo pedagógico são as experiências pessoais, os valores, as crenças, as emoções, as pulsões, os desejos, as lembranças, a vontade, o motivo, a imaginação.

Por fim, vale ressaltar a força de um trabalho empírico como esse, onde questões como multiculturalismo, confronto entre diferentes saberes, valorização do senso comum, e educação ambiental possam ser tratadas de forma mais problematizadora.

Referências Bibliográficas

- BAUDRILLARD, J. *Ensaio sobre os fenômenos extremos*, 2ª edição, Campinas, Papirus, 1992.
- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational Knowledge. In: Young, M.F.D. *Knowledge and control: new direction for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971.
- BORDIEU, P. PASSERON .J. *La reproduction*. Paris. 1970.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n.2, p. 177-229, 1990.
- FERRARA, L. As cidades ilegíveis In: *Percepção Ambiental*, São Paulo: Studio Nobel; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1996.
- FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GALLO, S. Conhecimento, Transversalidade, Currículo. *Texto apresentado no GT Currículo, durante a 19ª Reunião Anual da Anped, em Caxambu/MG, Setembro de 1996*.
- GAZZINELLI, M. Educação Ambiental, uma experiência bem sucedida. *Em Aberto*. Brasília, v.12, n. 58, p. 105-116, 1993.
- GOMES, C. A educação no mundo pós guerra fria: o enfoque da educação comparada e internacional. *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n. 64, out/dez.1994.
- KRAMER, S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. *Trabalho apresentado na Sessão especial do GT Metodologia e Didática da XVI Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, setembro de 1993.
- MATSUSHIMA, Kasue. Perspectiva arquetípica e holística em educação ambiental. São Paulo, 1992. 332p. *Tese (Doutorado)* — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1992.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- ROSSET, C. *A anti-natureza: elementos para uma filosofia trágica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.
- RUBBA, P. Integrating STS into school science and teacher education: beyond awareness. *Theory and Practice*. v.XXX, p. 303-308, 1991.
- SANTOMÉ, J. Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum. *Cuadernos de Pedagogia*, n.217, p. 60-66,1993.
- SILVA, T. Currículo e Identidade Social: Novos Olhares, *Texto apresentado no GT Currículo, durante a 19ª Reunião Anual da ANPED*, em Caxambu/MG, setembro de 1996.
- _____. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: Silva, T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos..* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

WILLIAMS, R. *The long revolution*. Hammonds Worth: Penguin Books, 1984.

YOUNG, M.F.D. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: Young Young, M.F.D. *Knowledge and control: new direction for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971.

Maria Flávia Carvalho Gazzinelli é professora Assistente da Universidade Federal de Minas Gerais.

América César é professora Assistente da Universidade Federal da Bahia.

Ana Lúcia Formigli é Coordenadora Geral do Centro de Educação Ambiental São Bartolomeu, Salvador, Bahia.

Endereço para correspondência:

Flávia Gazzinelli

Rua Coronel Antônio Garcia Paiva, 79

30360-010 – Belo Horizonte – MG

E-mail: flavia@dourado.enf.ufmg.br