

Educação ambiental e participação na formação de professores

Environmental education and participation in teacher training

Marina Battistetti Festozo e Marília Freitas de Campos Tozoni Reis. Universidade Estadual Paulista–UNESP (Brasil).

Resumo

Neste trabalho será analisada e problematizada a necessária inserção da Educação ambiental na educação formal, aqui especificamente por meio de sua inserção nos currículos dos cursos de formação dos professores para educação básica - importantes sujeitos neste processo de inserção da EA -, discussão concernente à ainda comum forma de organização curricular fragmentada, em que se observa a falta de integração entre conteúdos e áreas do conhecimento e ao tratamento superficial da temática ambiental nestes currículos. Esta pesquisa teve como objetivo compreender possibilidades de inserção da Educação Ambiental nos currículos de cursos de formação de professores, base para a experiência colocada em prática numa Instituição de Ensino Superior privada, por meio de um projeto interdisciplinar desenvolvido num curso de Pedagogia. As reflexões trazidas aqui, embasadas nos pressupostos da EA crítica e da dialética como referencial teórico-metodológico, buscam também apontar e discutir alternativas para contribuir com a superação de obstáculos historicamente consolidados, práxis realizada na formação de pedagogos, que ganhou forma nesta experiência com práticas pedagógicas mais participativas, instauração de espaços/ tempos dedicados a participação dos professores formadores de professores e dos futuros professores nas decisões concernentes ao processo de formação inicial.

Astract

This paper will be analyze and problematize the necessary environmental education insertion in formal education, here specifically through its inclusion in the curricula of the courses of teachers's trainig to basic education - important individuals in this EA insertion process. It has to be with the discussion concerning the stil usual fragmented form of curricular organization, where there is a lack of integration between content and areas of knowledge and the shallow treatment of environmental issues in these curricula. This research aimed to understand Environmental Education possibilities of integration in the curricula of teachers training courses, based on an experience put into practice in a private higher education institution, through an interdisciplinary project developed in the Pedagogy course. The reflections brought here basedon the assumptions of critical environmental education and dialectics as a theoretical and methodological framework, also seek to point and discuss alternatives to contribute to overcome historically consolidated obstacles, objetctified in this experiment with more participatory teaching practices, establishment of space / time devoted to participation of teacher's educators and future teachers in decisions concerning the initial training process.

Palavras chave

formação de professores, educação ambiental, participação, interdisciplinaridade, dialética.

Key-words

teacher training, environmental education, participation, interdisciplinary, dialectic

Introdução

Há algum tempo, os estudos da área da Educação Ambiental vem apontando para a necessidade de inseri-la efetiva e criticamente no currículo, tanto da escola básica como da Educação Superior. Isso implica em pensar tanto as melhores formas de abordá-la, como também o quê abordar, ou seja, método e conteúdo.

Em relação à forma de trabalhá-la, após intenso debate que agrupou defensores da Educação Ambiental como disciplina e defensores da abordagem transversal -que implica no tratamento da EA por todas as disciplinas que se articulam num trabalho interdisciplinar-, tivemos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999), que consagraram a abordagem da EA como **tema transversal e de responsabilidade de todos, num esforço articulado**.

Mas, na última década e meia, desde que tais documentos foram publicados, podemos notar uma distância entre o que advogam e as suas diretrizes e o que se efetiva na prática da Educação Ambiental. Por ser temática transversal, a EA não encontra

um lugar específico dentro dos currículos e programas educativos, o que a sujeita a ser secundarizada e negligenciada, já que os conteúdos curriculares de cada disciplina são priorizados- e cobrados nas avaliações. Assim, de responsabilidade de todos (e não apenas de cada um separadamente), a EA acaba sob responsabilidade de quem quer ou consegue trabalhá-la, ou seja, dependente das motivações e interesses individuais dos profissionais da educação das diversas disciplinas, mas também da sua competência para abordá-la (esses professores foram formados para isso?); dependente, portanto, de decisões individuais.

Considerando-se este contexto, na melhor das situações, o trabalho com a EA resumir-se-ia numa justaposição de abordagens de cada uma das disciplinas “interessadas”, de modo em geral independente. Porém, o trabalho interdisciplinar não se efetiva desta forma, exige o estabelecimento de uma “rede interdisciplinar”, que requer comunicação, discussão, ponderação, identificação do que é fundamental, tendo em vista a totalidade concreta: **exige participação coletiva**. É esta questão que nos interessa particularmente aqui.

Além disso, vale ressaltar que as formas de trabalho interdisciplinar e transversal

da questão ambiental, como se consagrou há pouco mais de uma década, acabaria também por resvalar na questão do quê abordar -os seus conteúdos-, pois a questão ambiental, sendo também tematizada pelas Ciências Humanas e Exatas, além das Biológicas (onde costuma ser tematizada) possibilita a compreensão do ambiente de forma mais ampla, em suas relações com história, a cultura, a economia, a política, a ética, a ciência, etc, ou seja, em sua concreticidade e totalidade: uma compreensão crítica da questão ambiental.

Enfim, a prática interdisciplinar, como a entendemos, é portadora de grande potencial, mas é importante também estar atento às suas limitações e distorções, pois o trabalho interdisciplinar pode não passar de um grande encadeamento de práticas dispersas e pouco críticas, se orientados pela lógica formal, que limita a compreensão da realidade estudada ao somatório de suas partes, realidade estática porque não se considera a sua construção histórica no seio de uma sociedade dividida e contraditória. E a lógica formal está presente ainda no ideário coletivo, embora nem sempre a reconheçamos, na própria organização de nossas instituições, com a fragmentação, hierarquização, hiperespecialização e desarticulação de conhecimentos” (MEC, 2007, p. 27) que dominam ainda os espaços e tempos educativos e dificultam as trocas e o livre diálogo entre áreas de conhecimento, práticas pedagógicas; entre, professores e também destes com seus alunos.

Não é de hoje também que além de apontar as problemáticas, alternativas são discutidas em busca de possibilitar que a dinâmica dos cursos proporcione condições reais de formação de um cidadão consciente e participativo. O trabalho interdisciplinar pode nos trazer pistas interessantes de como realizar esta formação e poderá contribuir para uma visão mais completa do tema/realidade estudada desde que supere as limitações da lógica formal em direção a uma lógica que entenda a realidade humana e natural em constante transformação, com seu movimento inerente e contraditório.

A forma de entender e interpretar esta realidade que em potencial pode sempre ser outra, precisa incorporar, portanto, a lógica formal e a superar, pelo movimento do pensamento, que é fundamento da dialética e mais especificamente do método materialista histórico dialético.

A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx (TOZONI REIS, 2004:15).

Neste sentido, fundamentada na dialética como a entendemos, à prática interdisci-

plinar, que busca uma compreensão da totalidade da realidade, são imprescindíveis os objetivos comuns, assim como o trabalho participativo e cooperativo que garanta a construção coletiva do objeto de estudo e do instrumento de sua realização, além do necessário aprofundamento teórico-metodológico, tanto para a consumação do trabalho interdisciplinar em si como para aprofundar as questões identificadas a partir da prática social no ambiente, dentro de cada disciplina.

Estas questões, de maneira geral, precisam ser compreendidas em relação com a prática docente, pois é dos professores de quem se exige um trabalho interdisciplinar e participativo, que busque superar as amarras herdadas pela lógica formal e fragmentação do conhecimento, das instituições e de nossa forma de pensar; sujeitos que em grande parte foram e muitas vezes ainda são, formados, sob estes mesmos moldes: os tradicionais, com conteúdos fragmentados, pouca ou nenhuma comunicação entre as disciplinas, que forma sujeitos passivos, por meio de “depósitos” numa “educação bancária” conforme afirmava FREIRE (1921-1997) e de acordo com um projeto político pedagógico que não passa de exigência burocrática, raramente discutido e construído coletivamente. Além disso, a investigação do MEC “*O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*” (TRAJBER, MENDONÇA, 2006), além de outros trabalhos na área que problematizam as

vias de entrada da EA no Ensino Formal (FESTOZO, 2009, CASSINI, 2010 NEVES, 2009), apontam os professores como principais sujeitos neste processo, contribuindo para a sua efetiva inserção nas escolas. Neste sentido e compreendendo que a formação humana plena -uma população consciente socioambientalmente- perpassa necessariamente pela formação inicial e continuada de professores, objetivamos neste artigo problematizar a sua formação -de educadores ambientais- refletir sobre alternativas, tendo como base, neste caso mais especificamente futuros professores em formação “inicial” no curso de Pedagogia.

As investigações, os processos educativos e as análises realizadas aqui têm como referência metodológica a dialética, aqui compreendida como teoria, como referência teórico-metodológico. Isso significa dizer que essa teoria é entendida como uma forma de conceber a realidade: a compreensão histórica e dialética dos fatos é “*o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação*” (KONDER, 1998, p. 08).

Esta concepção se funda sobre a ideia de que a natureza é um todo complexo, que se constitui por meio da movimentação e influência mútua das partes, estabelecendo leis próprias de realização (LOUREIRO, COSIO, 2007). Segundo esse mesmo autor, MARX acreditava que a essência

humana e natural se fundem, coexistem dialeticamente na natureza e é por meio desta unidade que nos realizamos, atribuímos sentidos a nós mesmos, à natureza, as nossas produções, em diversas mediações, em nosso contínuo movimento de reprodução e produção da vida. Assim, os processos passam a ser interpretados como ocorrências históricas e os problemas, advindos de formas específicas de organização da vida social e não de características imutáveis, determinadas, intrínsecas e lineares. Esta concepção leva em conta a interação de múltiplos fatores na determinação da realidade, e sendo assim, abarca não só o movimento da realidade e sua contraditoriedade, mas também os homens e as relações desempenhadas entre eles, rompendo com a fragmentação entre sujeito e objeto, e dando conta de um universo desdenhado pela ciência positivista (KONDER, 1998).

Pensando a formação de educadores ambientais

Na última década no Brasil, aconteceram muitas tentativas de trabalhar e introduzir a questão ambiental no sistema de ensino. Além do que já viemos colocando a respeito da dificuldade de inserção efetiva da EA no currículo, como tema transversal, vale a pena buscar entender como a EA se materializa nas práticas escolares, quando ela realmente é realizada. VEIGA, AMORIM e BLANCO (2005) que empreen-

deram investigações em todo país no Ensino Fundamental constatam que, quando é observada, esta inserção centra-se em três aspectos principalmente: Projetos, Disciplinas Especiais e conteúdos ambientais nas disciplinas. A forma como a Educação Ambiental vem sendo abordada na escola, um projeto secundário ou ainda limitando-se a disciplinas específicas –ou seja, n ao ocorre de maneira transversal- não pode ser, obviamente, entendida como responsabilidade apenas dos professores ou mesmo da escola isoladamente, afinal são múltiplas as determinações que configuram esta questão. Contudo, em investigações já comentadas neste trabalho, os professores são apontados como fundamentais para o tratamento da EA nas escolas, assim, cremos de extrema relevância refletir sobre como vem se dando a formação destes sujeitos, bem como discutir possibilidades de enfrentamento das problemáticas.

Em um estudo realizado em 2005 e 2006, relativo à integração de conteúdos e disciplinas, com professores e estudantes do curso de Ciências Biológicas, modalidade Licenciatura e Bacharelado, da Universidade Estadual Paulista, campus Botucatu, verificamos, por meio de questionários, entrevistas e análise dos planos de ensino, profundos obstáculos no que se referia à integração de conteúdos e disciplinas, à problematização de conteúdos, à dinâmica e participação da comunidade universitária como um todo (FESTOZO, 2005).

Reconhecemos que, para além de se tratarem apenas de escolhas individuais de cada professor – conscientes ou inconscientes – definindo a forma como atuam e produzem conhecimentos, o histórico de fragmentação entre as áreas do saber e a própria estrutura de organização da Universidade –que pode ser também considerada um legado histórico, construído em uma sociedade de classes hierarquizada- não favorecem o trabalho interdisciplinar, uma abordagem mais dinâmica e conseqüentemente a inserção da questão ambiental no currículo.

Apontamentos convergentes com esta análise são encontrados no estudo realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC, 2007), que investigou, junto a docentes e pesquisadores universitários, a formação em Educação Ambiental proporcionada pelo Ensino Superior. Foram identificados muitos obstáculos para o trabalho com a EA, pontos importantes para a reflexão que aqui se coloca: as Instituições de Ensino Superior não possuem órgãos que centralizam e/ou coordenam ações de EA, há carência em Políticas Públicas que facilitem a inserção da Educação Ambiental neste nível de ensino. O estudo aponta ainda que a própria estrutura universitária é uma das maiores dificuldades para a implementação da EA: *“departamentalização [e conseqüente burocratização], fragmentação, hierarquização, hiperespecialização e desarticulação de conhecimentos”* (Idem:27).

Além disso, na investigação realizada no início dos estudos de doutoramento, numa Universidade Pública estadual de São Paulo, sobre a ambientalização curricular de cursos de formação de professores–Licenciaturas–Matemática, Geografia e Ciências Biológicas (cursos representantes dos três grandes domínios do conhecimento, Exatas Humanas e Biológicas), em que buscávamos identificar e analisar as oportunidades institucionais de formação destes professores, apesar de a investigação não ter sido finalizada, o estudo exploratório corrobora as discussões trazidas até aqui: a questão ambiental era trabalhada em disciplinas específicas do curso ou nos projetos que envolvem mais de uma disciplina, favorecendo a interdisciplinaridade, geralmente em razão da iniciativa pessoal dos professores ou de grupos, ou seja, trata-se de empreendimentos individuais: a inserção da questão ambiental não parece se produzir de maneira formal no currículo dos cursos estudados, apresentando políticas de formação pouco ou nada sistematizadas.

Neste contexto, compreendemos que, a Educação Ambiental não só encontra grandes obstáculos para ser inserida, mas também a ausência (ou o trabalho superficial) da EA nos currículos, devido à sua natureza complexa e integradora, dificulta a construção e a organização dos conteúdos em currículos interdisciplinares para a formação plena de crianças, jovens e adultos.

Considerando estas questões, muitos estudos não só no Brasil, mas em países da América do Norte e Europa, apontam novas alternativas para a inserção da Educação Ambiental na Educação Superior, buscando realizá-la de forma mais ampla e profunda, e a construção de estruturas curriculares mais dinâmicas, por meio da “ambientalização dos currículos”, (SORRENTINO, 1995; FREITAS, OLIVEIRA, COSTA e KLEIN, 2004; AMORIM et al, 2004; MARTINS, CACHAPUZ e PINHO, 2004; GALVANI, 2008, dentre outros). A proposta, que não é única e uniforme, mas deve ser discutida amplamente nos coletivos que compõe a comunidade acadêmica, compreende a questão ambiental em sua complexidade, e propõe o exercício e o repensar o currículo em âmbitos diversos, buscando contribuir com: a integração curricular, entre disciplinas e conteúdos; a dinâmica de funcionamento da Universidade, bem como as pesquisas e processos de extensão. Mais do que apontar possibilidades, estas investigações tem procurado realizar diagnósticos nas e com as Instituições de Ensino Superior (IES), de modo a compreender possibilidades e dificuldades em cada currículo e em cada contexto, afinal, uma proposta complexa como esta só terá qualquer efetividade, na medida em que a própria comunidade acadêmica participar ativamente de sua construção. A participação do coletivo docente, mas também dos alunos é colocada, portanto, como condição e objetivo da efetivação de uma proposta

de formação de educadores ambientais mais efetiva e coerente.

A REDE ACES (Programa de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores), composta por pesquisadores de distintos centros Universitários na América Latina e na Europa, discutiu e publicou diversos trabalhos sobre a questão, mas não tem uma única definição para ambientalização curricular, posta a complexidade e diversidades de contextos em que ela ocorre. Contudo, seus participantes levantam algumas características (10) aos currículos ambientalizados – que foram coletivamente discutidas (JUNYENT, GELI e ARBAT, 2002). Aqui detalhamos cada uma delas, relacionando a compreensão do grupo à nossa compreensão:

1. Compromisso com a transformação das relações sociedade-natureza, que abre diferentes perspectivas para análise, já que muitas linhas/correntes se auto-julgam críticas e transformadoras. Essa característica, a nosso ver, necessita de reflexão. Saviani (2007) discute as diferentes formas de se compreender a transformação das relações em sociedade. Podemos questionar, transformação para que? De conteúdos, metodologias, para adaptação, minimização de impactos e problemas para a manutenção do modelo de desenvolvimento estabelecido? Ou para mudanças – em diferentes âmbitos - que busquem como objetivo final

a transformação do modelo de sociedade exploratório e excludente? Esta primeira característica aqui apontada é entendida, por nós, como “pano de fundo” presente em todas as outras que se seguem;

2. Complexidade, relativa à visão de mundo, consideração das múltiplas e dinâmicas relações sociais e naturais e a interação entre elas;
3. Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade, observada também de acordo com a abertura dos docentes responsáveis pelas disciplinas ao diálogo, postura de reflexão crítica em relação aos processos de formação e processos de mudanças;
4. Contextualização: considerando as escalas locais, regionais e globais, levando a análises e reflexões sobre o contexto social, especialmente da comunidade mais próxima, no entorno da IES;
5. Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento, de modo a possibilitar a participação e a responsabilização dos diversos atores no processo de ensino-aprendizagem;
6. Considerar aspectos cognitivos e afetivos dos envolvidos, contribuindo para estimular qualidades e potenciais individuais e coletivos, além das diversas formas de expressão;
7. Coerência e reconstrução entre teoria e prática, por meio da reflexão contínua entre os processos de ensino, pesquisa e extensão, em busca da

constante produção de conhecimentos, produção da humanidade;

8. Orientação prospectiva de cenários alternativos, que pode ser proporcionada pela reflexão e compromisso com a superação de visões de mundo, ciência, em busca de novos paradigmas que contemplem a sustentabilidade e justiça social;
9. Adequação metodológica, com base na coerência entre estratégias de ensino (e avaliação) e pressupostos teórico-metodológicos;
10. Geração de espaços de reflexão e participação democrática de toda a comunidade acadêmica, possibilitando a tomada de decisões autônomas e a implementação de mudanças e, para além disso, contribuindo com a formação política dos sujeitos envolvidos.

Compreender todo este arcabouço de informações nos cursos de formação de professores pode servir de subsídio para a superação dos entraves presentes na vida universitária, já discutidos aqui, compreendendo que eles estão condicionados pela tradição e pressão de diferentes classes sociais e mediados pela estrutura disciplinar e curricular. Para rever esta divisão do saber, é importante assumir com profundidade o papel do ensino, da pesquisa e extensão universitárias, em busca da formação de indivíduos e profissionais que compreendam sua função social e atendam às demandas de nossas comunidades/sociedade, bem como possam

produzir e possibilitar a produção de novos conhecimentos e reflexões acerca das relações que se dão continuamente em nossa sociedade - regida sob a lógica do capital - e desta com a natureza.

A EA na formação de professores: a participação na construção de um projeto interdisciplinar

Considerando estas questões e inquietações, desenvolvemos junto a estudantes, futuros professores potenciais das escolas públicas, no momento de sua formação “inicial”, e formadores destes professores, processos educativos fundados sobre as questões: educação ambiental, participação e interdisciplinaridade, por meio da construção coletiva de um Projeto Interdisciplinar do Curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior (IES) privada, onde este estudo foi desenvolvido.

Reconhecemos que não há apenas uma forma de realizar a formação de educadores ambientais de maneira crítica, contudo, consideramos que a participação dos próprios envolvidos no processo formativo que lhe diz respeito seja uma questão chave da formação crítica, pois implica em participação que, embora não garanta obrigatoriamente o seu caráter emancipatório, sendo ativa, tende a provocar

o engajamento dos sujeitos em questões e projetos próprios, valendo-se de uma das principais virtudes da educação, a de ser instrumento de participação política (DEMO, 2001). Mobilizados em torno de objetivos comuns que articulam o ensino a pesquisa e a extensão, são orientados a coletivamente investigar, identificar questões essenciais da realidade estudada, discutir ideias, negociar e decidir sobre o melhor direcionamento das ações: procedimentos e atitudes que são essenciais, embora não se restrinjam a estes, à formação participativa. Esta formação, que é política, é especialmente necessária à prática social -individual e coletiva- responsável e transformadora das relações exploratórias entre seres humanos –a sociedade– e a natureza.

O projeto foi sendo esboçado e desenvolvido por aproximadamente três anos, sob diferentes coordenações, até culminar naquele que seria alvo de nossa análise. Na proposta do Projeto Interdisciplinar, tivemos diferentes espaços de atuação, estudo e pesquisa. Devido aos limites deste artigo, aqui ficaremos a discussão nos espaços de construção do projeto entre os docentes responsáveis pelas disciplinas do curso de Pedagogia e também representantes discentes, o que buscamos viabilizar por meio da coordenação do projeto interdisciplinar, o que não quer dizer que não identificaremos – ainda que brevemente – os demais espaços de formação.

No primeiro semestre de 2014, após assumir junto à professora “G” a coordenação do Projeto Interdisciplinar, optamos por realizar um trabalho participativo com os professores do curso de Pedagogia para a tomada de decisões e construção coletiva do Projeto Interdisciplinar, que se materializou no espaço das reuniões do projeto interdisciplinar. O curso de pedagogia possui 13 professores e a presença deles nestes encontros foi bastante variável. Esse trabalho com o coletivo docente, após 5 meses amadureceu-se e, assim, no segundo semestre os alunos integraram o grupo para tomada de decisões. No total a experiência desenvolveu-se durante dez meses, de fevereiro a dezembro de 2014. Todas as atividades do Projeto, incluindo as decisões, foram uma construção coletiva.

Nas primeiras reuniões decidimos coletivamente realizar encontros quinzenais de dois tipos: assembleias docentes e encontros de formação (para o trabalho interdisciplinar). Embora com formatos diferentes, esses dois tipos de encontros buscavam instaurar um canal de comunicação mais efetivo entre os formadores de professores, que nem sempre era eficaz, de modo a fomentar a sua participação nas decisões sobre o Projeto, articular as disciplinas do curso.

Nestas reuniões foram alvo de debate desde a temática a ser trabalhada durante os semestres (no primeiro, “Trabalho e Consumo” e no segundo “Educação Am-

biental e cinema brasileiro), até as formas de trabalho comuns, no sentido de haver uma sintonia entre professores, mas também as especificidades do trabalho de cada disciplina no projeto, incluindo as aproximações da temática central com a da disciplina, de modo a ponderarmos sobre as continuidades e descontinuidades tendo como objetivo a formação do pedagogo. Também compartilhamos metodologias bem sucedidas e identificamos os problemas e limites encontrados nos trabalhos com os alunos.

Este trabalho coletivo de trocas foi muito enriquecedor na medida em que pudemos debater práticas e experiências diversas e ligadas a diferentes concepções de educação. O trabalho coletivo, como destaca RIBEIRO (2001) de espírito aberto em que as divergências não sejam alvo de repressão, mas de discussão, de escuta podem favorecer o enriquecimento de todos os envolvidos. De um lado o exercício da prática participativa, do respeito à opinião alheia e de outro o desenvolvimento da prática pedagógica, mesmo em um ambiente com divergências e diversidade, pois diversas questões podem ser assimiladas criticamente, dado que o aprimoramento não se dá apenas entre pessoas da mesma ideologia área, campo. Este trabalho coletivo, segundo SÁNCHEZ-VÁZQUEZ (2007) é condição para se atingir uma consciência mais elevada de práxis, que abarca teoria e prática como contrários da mesma unidade.

Durante este trabalho dialógico realizado no primeiro semestre pudemos vivenciar desafios e avanços, que foram inclusive detectados por meio das discussões e da avaliação. Aqui ressaltaremos três questões que nos pareceram essenciais para compreender esta dinâmica de trabalho disciplinar e coletivo: a formação teórica, questões curriculares, parcerias com escola e implementação de regras mais democráticas de jogo. Importa ressaltar também que algumas destas questões puderam evidenciar de maneira mais clara a relevância do trabalho coletivo docente em torno da construção coletiva do projeto interdisciplinar do curso de Pedagogia – embora não vivenciado por todos os professores na mesma medida –, pois os encontros e discussões possibilitaram o amadurecimento de algumas delas, possibilitando avanços na forma de encará-las resultando em propostas que fizeram o projeto e o curso de pedagogia avançarem, e também contribuíram para o enfrentamento de problemáticas em grupo. Alguns deles podem ser encontrados em outras experiências que buscam incentivar processos coletivos de formação e participação discente/ docente, outros, são mais específicos da realidade que vivemos.

Formação teórica

Como comentamos, logo no início dos trabalhos, momentos de formação docente

foram acordados, de modo a favorecer o trabalho interdisciplinar, segundo sugestões de uma das professoras participantes e também conforme os relatos de alguns dos professores que afirmavam ainda não haver trabalhado sob esta concepção. Também em avaliações de alunos e de professores quanto aos trabalhos anteriores, indicavam que as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento dos projetos interdisciplinares residiam na falta de sintonia entre as disciplinas e professores, no estabelecimento de relações cooperativas e menos competitivas, entre turmas e, sobretudo, entre professores.

No papel da coordenação, selecionei alguns textos para discutirmos, o que acabou não ocorrendo. De acordo com sugestões, intentamos realizar os debates via internet, o que da mesma forma, acabou por não se realizar. Em outras reuniões presenciais, embora viéssemos ressaltando a importância de momentos de formação, os professores entenderam como prioritário a socialização das informações práticas sobre o andamento dos trabalhos (em detrimento assim, das teóricas). Após algumas tentativas frustradas, optamos por abrir mão de encontros para formação, com leituras e aprofundamento teórico, e manter apenas o formato das reuniões de discussão sobre o desenvolvimento prático dos trabalhos.

Apesar dos avanços que tivemos com o trabalho coletivo, o enfrentamento dos

problemas de maneira mais cooperativa e o enriquecimento mútuo, entendemos que a ausência do respaldo teórico (sobre o trabalho interdisciplinar, relacionado à dialética, à participação e à própria temática “trabalho e consumo”) foi um limite bastante importante para o desenvolvimento dos trabalhos.

O professor, embora seja um sujeito que tem como seu instrumento principal de trabalho, a própria atividade de pensamento, atividade intelectual, como sujeito social e fruto de uma construção histórica não está alheio às questões de sua época; o professor é também um sujeito imerso no mundo em que o que prevalece e o que se valoriza é o conhecimento de utilidade imediata, questões que são reforçadas por tendências educativas fortemente presente nas escolas, que se restringem a trabalhar os conteúdos que são vivenciados pelos alunos, ou que são imediatamente úteis em seu contexto e de seu interesse. Desta maneira, muitas vezes o professor também acaba por não ultrapassar a visão parcial e estreita ligada resolução dos problemas cotidianos a que sua atividade prática fica submetida (que inclusive possui linhas educativas diversas que a subsidiam) não a elevando a uma consciência da práxis.

O homem comum e corrente, imerso no mundo de interesses e necessidades da cotidianidade, não se eleva a uma consciência da práxis capaz de ultrapassar os limites estreitos de sua

atividade prática (...) Isto é, não percebe até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo para escrever a história humana, nem pode compreender até que grau a práxis necessita da teoria, ou até que ponto sua atividade prática se insere em uma práxis humana social, o que faz com que seus atos individuais envolvam atos dos demais e, por sua vez, os destes reflitam em sua própria atividade. Sendo assim, a superação dessa concepção da práxis que a reduz a uma atividade utilitária, individual e auto-suficiente (com respeito à teoria) é uma empresa que ultrapassa as possibilidades da consciência comum (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2007:34).

Estas questões são reforçadas pelas condições de trabalho, as possibilidades de formação disponíveis, as formas de reproduzir e produzir a cultura humana presentes na educação, numa instituição de ensino e mais especificamente em uma Instituição de Ensino Superior privada. Nestas instituições, nós professores não temos dedicação exclusiva nem à Instituição e nem à atividade educativa. Como professores “horistas”, sem incentivo real às atividades além daquelas de ensino regular, dificilmente o professor consegue e/ou tem interesse de desenvolver atividades nos âmbitos de pesquisa e extensão. E não se trata de erro, os próprios avaliadores do Ministério da Educação (MEC) no mês de maio de 2015 a esta IES, deixaram claro que estas Instituições são desobrigadas de realizar a atividade de pesquisa e que não se devia “perder tempo ou gas-

tar energia com isso”. Devem dedicar-se ao ensino e, quando possível à extensão¹, que efetivamente acontece raríssimas vezes, já que esta tem também a sua especificidade e exige grande envolvimento num trabalho de socialização, que poderia contribuir com a elevação do nível cultural geral da sociedade (SAVIANI, 1980).

Enfim, temos claro, portanto, as condições oferecidas aos professores, igualmente, a dificuldade inerente à mudança de hábitos, práticas que implicam de antemão em mudanças nas formas de pensar, ou como colocaria MARSIGLIA (2011:08) *“Para refletir sobre a atuação do professor, é preciso considerar as condições concretas de realização de seu trabalho, pois a idealização deve servir-nos como aquilo que buscamos, mas deve ser pensada a partir daquilo que vivemos”*. Todas estas questões precisam ser enfrentadas, da mesma forma que a falta de interesse e motivação dos professores em relação ao aprofundamento teórico necessário ao seu trabalho – aqui especificamente formação coletiva para trabalho coletivo. Esta foi uma dificuldade que perdurou nos dois semestres de trabalho coletivo sem grandes melhorias.

1 Os âmbitos de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Universidades, desde a Lei da Reforma Universitária 5.540 de 1968, são tidos como princípios básicos das Universidades. Há algum tempo, desde 1997 (decreto 2.207/97), orientados pelos ideais de “eficiência” e “produtividade”, as Faculdades ou Faculdades Integradas passam a ser desobrigadas de manter esta estrutura. Segundo MANFREDINI e SILVA (2011:62), o decreto não trouxe uma modificação, antes legitimou uma situação que já estava em curso.

Pelo que viemos afirmando, assumimos o trabalho de natureza teórica como uma função inerente e imprescindível ao trabalho pedagógico de qualidade, assim, o fato de ser secundarizado ou desvalorizado precisa também ser identificado, elucidado e problematizado – o que pode dar condições a todo o grupo de interpretar a realidade de outros pontos de vista, considerar outros fatores que a determinam, oferecendo oportunidades de superar limitações, chegando também a um ponto qualitativamente superior de trabalho coletivo docente.

Implementação de regras mais democráticas de jogo

Segundo DEMO (2001), a implementação gradual de regras democráticas de jogo, por meio do exercício do diálogo e da negociação é um dos principais objetivos da participação. Os espaços de reuniões dos professores foram alimentados e enriquecidos em diversos momentos por ideias dos próprios docentes, pelo amadurecimento natural dos trabalhos coletivos, mas também por meio de ideias de discentes.

As assembleias que desenvolvemos com os alunos, oportunizadas pelas aulas/ coordenação dos 5^{os} períodos (nos dois semestres de trabalho), resultaram em algu-

mas ocasiões em questões/deliberações² e estas, como acordado com os alunos, foram encaminhadas às reuniões com os docentes.

Outro fator que influenciou a construção do projeto, possibilitando a implementação de mudanças em busca de torná-lo cada vez mais participativo, foram as avaliações realizadas ao fim dos trabalhos do primeiro semestre. Tanto umas quanto as outras frequentemente apontavam problemas e questões que precisavam ser enfrentadas e neste sentido, foram essenciais para o desenvolvimento do processo participativo materializado via projeto interdisciplinar.

Quanto às assembleias, a partir de uma das deliberações do grupo sob minha coordenação, a principal demanda foi a **participação mais ativa na definição sobre as questões do projeto interdisciplinar**. Posteriormente a participação por meio de um representante de cada turma, eleito democraticamente foi discutida e aceita pelos professores e a sua eleição para o Projeto já ocorreu na primeira do segundo semestre, na retomada dos trabalhos, de modo que puderam participar desde o início das decisões para o trabalho no segundo semestre.

2 Considerando os limites deste artigo, as assembleias e o trabalho desenvolvido com os alunos (em sala de aula, com o respaldo das disciplinas) não serão detalhados descritos e analisados.

Tal decisão poderia contribuir muito com uma problemática bastante discutida entre os professores: a unidade liberdade/responsabilidade. Professores destacavam que buscaram incentivar alunos para assumir funções e tomar posições, conversaram sobre a importância da participação, orientaram o trabalho dos grupos, sem dirigi-los demais, com o objetivo pedagógico de incentivar a autonomia, ainda que tivessem consciência de que corriam riscos ao assumir tal postura. Contudo, embora havendo a tentativa constante de trabalhar de maneira mais participativa durante todo o semestre, dando liberdade de escolha e poder de decisão aos alunos, muitos, talvez a maioria, não avançaram no sentido da responsabilização em relação ao Projeto Interdisciplinar e a sua própria formação. Vê-se que apesar de os alunos demandarem o seu direito de participar mais nas decisões que diziam respeito à sua própria formação, segundo o relato dos professores nas reuniões, nos momentos em que tal participação era incentivada, dificilmente os alunos assumiam a responsabilidade que ela exige.

É importante, porém que entendamos – e isto também foi discutido entre professores – que tais dificuldades, em grande parte são consequências antes de tudo de dificuldades históricas, de formação. Em nossa sociedade, de maneira geral, a organização dos cidadãos não acontece de maneira sistemática. De acordo com dados disponíveis, apenas 10% da popula-

ção maior de 18 anos, aproximadamente, participa de associações e situação parecida ocorre nos sindicatos de trabalhadores (DEMO, 2001). BORBA (2006), neste mesmo sentido, apresenta diversos dados numéricos a respeito da participação dos brasileiros, e destaca que independentemente da forma de participação analisada, existe uma baixa disseminação de práticas participativas no país.

Este cenário aponta grandes obstáculos a serem enfrentados em nossa sociedade, pois entendemos que será por meio de uma sociedade consciente, cidadãos ativos e organizados para a busca de interesses em comum, que será possível a atuação e reflexão para transformação da realidade. Segundo LOUREIRO (2004:71), nos processos participativos

(...) ocorrem relações de poder que incidem e se manifestam em níveis distintos em função dos interesses, valores e percepções dos envolvidos. Participar, aqui..., é promover a cidadania, entendida como realização do "sujeito histórico" oprimido. (...) pois desenvolve a capacidade do indivíduo ser "senhor de si mesmo", sendo, para isto, preciso libertar-se de certos condicionamentos políticos e econômicos também (Idem:71).

A participação social e a mobilização de camadas da sociedade que, em geral, ao longo da história não interferem diretamente nas questões que configuram o futuro de nosso país, são avessas à ma-

nutenção do poder e vantagens da classe hegemônica na sociedade regida pela lógica capitalista e, portanto, não são práticas valorizadas e incentivadas, afinal uma população indiferente e omissa, que não intervém nas questões que lhes são próprias, facilita a manutenção da ordem estabelecida.

A dificuldade no que se refere à participação dos alunos é real, entendida pelos professores como um importante entrave a ser superado ao longo do período de formação. Por outro lado, os próprios alunos já vinham sentindo a necessidade de participação ativa, gerando inclusive uma demanda no sentido de ter representação real nos espaços de decisão sobre o projeto interdisciplinar, o que já nos faz refletir sobre o movimento real da unidade não participação x participação: da não participação³, a participação passiva, passando pela dificuldade de participação efetiva, o desejo de participação à participação ativa. De outro lado, entendemos que por exigir mudanças profundas, trata-se de um processo que deve ser assumido por todo o corpo docente. Este tópico foi também destacado nas discussões docentes e direcionado para a importância de haver sintonia no discurso e também na atuação dos professores.

3 Segundo DEMO (2001, p.81) a não-participação é assumida como ponto de partida ou tendência histórica

Questões curriculares

Dos debates relativos à construção do projeto que implicava conhecer e possibilitar relações entre áreas do saber e disciplinas, decorreram também discussões sobre a organização do nosso currículo de formação de professores. Ficou claro, pelo amadurecimento coletivo, ao final do primeiro semestre de trabalho, que era de extrema relevância discutir o projeto do curso, seu currículo, pois o curso em si - por meio das aulas/disciplinas - parecia não vir desenvolvendo realmente um trabalho integrativo, bem coordenado e sintonizado. Limitávamo-nos nas reuniões à discussão do Projeto Interdisciplinar, muitas vezes ficando a cargo dos alunos, por conta deste projeto, o trabalho de integração das disciplinas, de acordo com um tema específico, ou seja, eles acabavam tendo que realizar uma interdisciplinaridade que não se efetivava ao longo do curso nas disciplinas.

A discussão sobre o currículo, e sobre o trabalho dos professores nas disciplinas foi entendido pelo coletivo, salvo exceções, como algo essencial a ser discutido, amadurecido e trabalhado. A discussão do currículo, o projeto coletivo da escola, é questão primordial segundo os teóricos do currículo sob a concepção mais crítica (SILVA, 2010; SAVIANI, 1998). Em teoria ele envolve não apenas a definição dos conteúdos ensinados e aprendidos, mas como

eles serão aprendidos, incluindo, portanto, os planos de cada professor e as relações com as demais disciplinas e com os objetivos de formação, num ciclo que se retroalimenta, com propósitos de contribuir para garantir que a função da educação formal, a socialização do conhecimento humano universal e sua contínua produção. Mas, na realidade este processo demanda efetivo relacionamento entre professores e disciplinas e vale lembrar que a sua realização, nas condições colocadas nesta experiência, nosso objeto de estudo, acabaria também por proporcionar, indiretamente, algo essencial -e da mesma forma delicado-, já destacado pelos docentes e discentes: dificuldade de sintonia e relacionamento no coletivo, (sobretudo o docente).

Assim, no retorno das atividades, as discussões curriculares por um lado foram facilitadas pela socialização da grade curricular do Curso de Pedagogia entre todos, já com as alterações indicadas pela coordenação. Identificamos as disciplinas correlatas e do mesmo semestre, situamos os pontos peculiares ao trabalho de cada um e aqueles que poderiam ser construídos em cooperação. De outro lado, a discussão foi dificultada, pois, com as modificações curriculares, ainda não se havia conseguido atribuir todas as aulas aos seus responsáveis. Houve troca de informações, recomendações de obras e autores nas reuniões formais, mas também na sala de professores, corredores e por e-mail. Alguns pares/trios de profes-

res realizaram diálogos bastante enriquecedores que se prolongaram, inclusive, ao longo do semestre.

Todavia, as possibilidades coletivas de trabalho e revisão curricular acabaram perdendo terreno, logo na reunião seguinte, quando da entrega de um Projeto interdisciplinar já pré-estabelecido, por parte da Gestão Acadêmica da IES, o que nos obrigou a repensar todos os processos que vínhamos tentando gradativamente desenvolver de maneira mais participativa. Aqui neste artigo não adentraremos na explicação sobre o projeto, mas é importante destacar que a forma impositiva como foram colocadas as alterações- e muitas vezes é assim que funciona em faculdade privadas -, impactou negativamente o grupo de professores, pois as decisões vinham sendo tomadas de maneira negociada e coletiva nas reuniões entre professores, processo que não era simples, nem natural, mais intencionalmente produzido no sentido de envolver estes sujeitos.

Currículos não refletidos, discutidos e construídos pelo coletivo, somado às mudanças constantes nos programas das disciplinas são sérios problemas que mancham o trabalho de instituições educativas que verdadeiramente se comprometem com uma educação de qualidade, afinal desmobilizam ações, parcerias, trabalhos coletivos, gerando frustração e a médio e longo prazos, passividade, afinal aqueles que buscam não apenas reproduzir o que

lhes é imposto, mas produzir conhecimento relacionado à realidade local e comunitária relacionando esta produção com o processo educativo, precisam de respaldo institucional, plano estável e instrumentos educativos para o trabalho.

A construção do projeto interdisciplinar coletivo, apesar dos percalços -e também por meio deles-, continuou se materializando. Como qualquer processo participativo, os desafios já eram esperados, tanto em consequência da herança histórica de dominação social que se corporifica em cada sujeito participante do processo, em diferentes níveis, como também pelo simples fato de se colocar em negociação -e constantemente- diversos interesses conflitantes.

No trabalho realizado ao longo do segundo semestre, somado ao fato de integrar também os alunos aos processos decisórios - com todas as questões decorrentes, enfrentamos também, como vínhamos descrevendo uma certa desagregação do grupo, ou uma interrupção significativa do fluxo que vinha se dando, inclusive com conquistas: uma dinâmica de conquistas e retrocessos, avanços e anacronismos.

Logo no início do semestre de trabalho, em paralelo às discussões sobre o currículo, ocorria também o debate preliminar sobre a temática para o trabalho coletivo⁴.

4 Preliminar porque os representantes discentes ainda não tinham sido votados e não participavam

Entre outras temáticas, o trabalho com a temática “cinema brasileiro” pareceu agradou a maior parte dos professores, por sua dinâmica, atrair mais interesse dos educandos e também dada a sua atualidade: a promulgação da Lei para o trabalho com o cinema brasileiro nas escolas, incluída na Lei de Diretrizes e Bases, em junho de 2014. Ambas seriam propostas para serem votadas na reunião da semana seguinte, já com os representantes discentes eleitos.

Contudo, o projeto enviado para que fosse executado neste semestre, apesar de ter como tema a cidadania e responsabilidade social, paradoxalmente não previa a participação dos sujeitos envolvidos em relação ao seu planejamento. O tema determinado para o trabalho era o da “reciclagem” com subtemáticas definidas para cada disciplina⁵. Entretanto, analisando o histórico dos projetos já desenvolvidos na instituição, pudemos lembrar que durante o projeto que teve como tema a “sustentabilidade”, alguns semestres antes, a reciclagem foi a questão mais recorrente entre projetos das turmas.

Portanto, após reflexões e com o aval da coordenação do curso – depois de assumir sozinha neste semestre a coordenação Projeto Interdisciplinar - delineei um pro-

das reuniões

5 Pela extensão do projeto não o trataremos neste trabalho, mas é importante destacar que foram enviadas diretrizes para adequação do projeto a cada unidade, com subtemáticas por disciplinas que muitas vezes se repetiam.

jeto “contraproposta”, de acordo com as discussões já realizadas com os demais professores, relacionando nossas pretensões com as da Gestão Acadêmica: de um lado, valorizando a busca pelo trabalho democrático, já em andamento nesta unidade, de outro, contemplando alguns pontos requeridos pelo Projeto que acabara de chegar e que seriam pertinentes se bem encaminhados.

A reciclagem “expandiu-se” para a questão ambiental, com grande potencial interdisciplinar, e a aproximação com as escolas também veio a afinar-se com um desejo do grupo, destacado nas reuniões do semestre anterior⁶. Assim, o projeto foi encaminhado à Gestão Acadêmica, propondo o tema “Educação Ambiental e cinema brasileiro”, além de detalhar a forma de trabalho que vínhamos e continuaríamos desenvolvendo. A proposta foi prontamente aprovada, bem como elogiada.

Fato que, dadas às circunstâncias da necessidade de elaboração imediata desta contraproposta para a continuidade do trabalho em andamento, apenas os professores e não os alunos, como havíamos previsto, foram consultados a respeito da

6 É relevante destacar este era desejo de alguns professores, não sua totalidade. De toda forma, em níveis diferentes, havia a preocupação com a efetivação desta parceria com as limitações nas condições de trabalho, já ressaltadas anteriormente e por isso, se não fosse pela demanda do projeto da Gestão acadêmica, as parcerias com a escola provavelmente não teriam ganhado forma neste semestre.

definição da temática central do trabalho. Assim, já na primeira reunião em que os representantes discentes votados estiveram presentes, justificamos a situação e esclarecemos que à exceção do tema, participariam, de todos processos decisórios a respeito das formas de trabalho e demais desdobramentos.

Esclareceu-se que deveriam atuar como representantes efetivamente, não apenas posicionando-se de acordo com opiniões pessoais, mas de modo a garantir dar voz e garantir a participação do grupo que representavam, informá-los sobre as decisões tomadas e andamento dos trabalhos. Como no semestre anterior, teríamos o registro em ata das reuniões, que eram encaminhadas a todos os participantes, o que poderia facilitar esta função.

Da parte dos professores, cada disciplina teria de destacar em seu plano de ensino como subsidiariam o Projeto Interdisciplinar - algo reforçado pela coordenação do curso – o que nos daria condições de organizar um trabalho de acordo com as exigências da nossa IES⁷, agora que havíamos conquistado o nosso próprio.

Considerando todas estas questões, que apesar de terem sido bem encaminhados

se colocaram como grande desafio, cremos relevante refletir sobre o papel dos currículos. Sob nossa concepção ele deveria ser ferramenta de trabalho educativo, contribuindo para formação de profissionais, neste caso, professores, preparados para reconhecer os potenciais e problemas locais, instrumentalizando os alunos para superá-los, por meio do acesso ao conhecimento universal humano, mas também de formação do professor, já que sua estruturação supõe, de forma implícita ou tácita, uma forma de se responder o que, como e por que ensinar (JUNQUEIRA, 2015).

Aqui destacamos o currículo como aliado essencial da formação cidadã, pois segundo o que acreditamos, com base na Pedagogia Histórico-crítica formulada coletivamente por um grupo de pesquisadores liderados por Dermeval SAVIANI (SAVIANI, 2011) compreendem que é a formação plena dos sujeitos, por meio do acesso à riqueza da produção histórica e coletiva do gênero humano –humanização–, que o instrumentaliza para participar efetivamente da vida em sociedade. Esta participação, sem dúvida não significa a participação ativista, aquela que não equilibra as duas faces da práxis participativa, tendendo para os aspectos práticos, em detrimento dos teóricos. Esta concepção se assenta na ideia da participação plena de sentido e com objetivos planejados. Ou ainda como diria BORDENAVE (1992) não se trata apenas de fazer parte ou ser parte,

7 A partir destas contribuições eu faria, como coordenadora do Projeto Interdisciplinar a organização num arquivo único do projeto, fato que acabou não se efetivando, pois poucos professores contribuíram com seus planos.

mas tomar parte, o que implica compreender a realidade constituída por meio de processos históricos e decisões. Sendo assim, participar implica em humanizar-se.

Por outro lado a participação deve ser compreendida, segundo DEMO (1988) em oposição à tendência predominante na história de dominação. Ele destaca que uma se aloja na outra, são faces complementares e opostas da mesma unidade. Não pretendemos adentrar em todas as polêmicas que abarcam estes conceitos, mas reconhecer que o processo participativo além de enfrentar dificuldades relacionadas ao comodismo individual, a desvalorização de posicionamento crítico, enfrenta também um fenômeno histórico e estruturante de nossa sociedade, que é a dominação, que tem como efeito mais direto e comum – e também como causa - a desigualdade social. Segundo ele, nenhuma das sociedades conhecidas movimentou-se sem a questão do poder, além das questões econômicas.

A dominação traduz sempre conflito porque é feita da desigualdade: um lado minoritário comanda, outro majoritário obedece. Não há dominação que não tenha dois lados, antagônicos e complementares, numa autêntica unidade de contrários, e por isto dinâmica (Idem:83)

É importante saber que a dominação pode não se apresentar sempre de maneira tigrânica, dá-se constantemente de maneira

mais sutil, mas implica sempre poderes desiguais - e por isso mesmo tende a se manter. Por vezes se institucionaliza, produz ideologias e ideólogos que a sustentam. Mas, será tanto mais legitimada quanto mais dominados conquistar, ou seja, quando até mesmo aqueles que sofrem as mazelas decorrentes da desigualdade, sem compreensão crítica da realidade, também fortalecerem a lógica que o domina.

De outro lado, sendo histórica, é dinâmica e como fenômeno humano é portadora de muitas nuances, com espaços para mudanças e “contramudanças”, que possibilitam não só a sua manutenção, mas também a sua superação. A formação é uma destes feixes de luz, que possibilitam às pessoas compreenderem a importância de se apropriarem dos conhecimentos elaborados para que possam participar verdadeiramente da vida em sociedade, não apenas reproduzindo-a, mas produzindo-a em sua vida real.

Parcerias com as escolas

As parcerias com as escolas são de extrema relevância para o curso de Pedagogia o contato com a realidade escolar, curso que tem na educação e especificamente na escola seus objetos de estudo e reflexão. Com o desenvolvimento dos trabalhos em grupo, mas também com o incen-

tivo da Gestão acadêmica da instituição –aproveitando dos pontos potenciais do projeto enviado- estabelecemos parcerias com escolas do entorno da Instituição, de maneira inaugural também no segundo semestre de 2014. Desta forma, iniciamos os contatos para estabelecermos as parcerias com as escolas, de forma experimental. É importante destacar que ficaram responsáveis por esta tarefa alguns professores, mas também alunos – logo nas primeiras reuniões em que participavam. As escolas foram em sua maioria estaduais, excluindo uma ONG e um Projeto.

Para o contato inicial com as escolas, foi escrito um projeto explicando sobre o histórico dos Projetos Interdisciplinares no curso de Pedagogia, o desejo da aproximação com as escolas, a temática-eixo e os objetivos e as formas de desenvolvimento do Projeto.

Em reunião entre professores e alunos discutimos sobre as possibilidades de trabalho com as escolas, destacando que não deveríamos impor questões e formas de trabalho, sem conhecer a realidade local e a comunidade escolar, antes partir de problemáticas pertinentes aquele contexto, de modo que pudéssemos contribuir para a sua superação. Assim, após estabelecidas as parcerias, concordamos que uma pesquisa/sondagem inicial na escola (e/ou entorno) seria relevante para conhecer a sua realidade, professores parceiros, filmes disponíveis, projetos que estão sendo

realizados, antes de propormos o desenvolvimento de atividades. Este processo deveria ser realizado por alunos acompanhados de docente responsável, algo de extrema relevância para a sua formação.

Os trabalhos desenvolvidos parece ter sido enriquecedor para ambas as partes, comunidade da IES e comunidade escolar, o que pode ser percebido no processo, mas de maneira mais factível na avaliação do projeto realizada pelos alunos do curso de Pedagogia ao final do 2º semestre e também no relato de professores e alunos de uma escola participante, eu estive presente na faculdade durante as apresentações finais dos trabalhos. Afirmaram entender esta parceria como uma proposta vanguardista, que pode oxigenar formas de pensar e hábitos na escola e possibilitar o encontro real com seu objeto de estudo, para os professores em formação.

Considerações finais

Apesar de nosso país não ter historicamente estimulado uma cultura de participação, observamos mais recentemente um aumento e diversificação da participação social, posicionando-se a respeito de questões que lhe diz respeito, o que também ocorre nas instituições de ensino em que a participação vem sendo mais incentivada. Contudo isso se dá em meio a um contexto econômico neoliberal

em que a competição e a acumulação de bens materiais são incentivados, o mercado é “quem” regula a vida em sociedade, secundarizando, a qualidade de vida das pessoas. Entendemos, assim que a participação e organização da população na defesa de seus interesses não são naturais e existem apenas se conquistadas, o que só será possível com sujeitos cada vez mais conscientes do condicionamento histórico a que estão sujeitos, mas porque históricos, passíveis de modificação.

Neste trabalho objetivamos refletir sobre o papel dos processos educativos, que, por sua especificidade, podem contribuir para a conscientização dos sujeitos a respeito da conformação histórica e da intencionalidade da desmobilização social e incentivo ao individualismo. Aqui, especificamente tratamos de uma experiência de formação num curso de Pedagogia de uma Instituição Privada, possibilitado por um projeto interdisciplinar que teve sua construção amplamente discutida, buscando identificar e analisar formas e conteúdos de trabalho para uma formação mais autônoma e participativa, com os espaços de participação e diálogo entre professores e alunos e com grande potencial de integração das diferentes áreas, de modo a contribuir com a definição de novos horizontes para o desenvolvimento do projeto interdisciplinar.

Durante o trabalho, nos deparamos com dificuldades relativas à própria participa-

ção, entre professores e entre alunos. Muitos não estão habituados ao diálogo, ao trabalho coletivo e não o entendem como razoáveis e significativos, mas compreender estas dificuldades como produtos de uma construção histórica, nos possibilita continuar o processo entre tombos e acertos, sem perder de vista um horizonte em que, apesar dos problemas, proporcionará aos envolvidos mais experiência participativa. Nos processos educativos que empreendamos nesta experiência de formação de professores, tendo como base a educação ambiental crítica, buscamos instrumentalizar- não sem obstáculos -teórica e praticamente os sujeitos para compreenderem os interesses e contradições e construção histórica da realidade concreta, em que a participação não é favorecida, e ao mesmo tempo buscamos, dialeticamente, conscientizá-los para a importância de sua participação: em sua formação, comunidade e em sua história, sujeitos corresponsáveis pela realidade socioambiental em que se encontram. Neste sentido, por meio da mobilização de conhecimentos de áreas diferentes do saber, podem buscar por meio de reflexões coletivas, possibilidades de atuação prática, contribuindo cada qual com o trabalho dialógico, comunicativo e pedagógico, para um contexto de mudança.

Todas estas formas de trabalho têm o anseio de garantir o envolvimento radical dos sujeitos na sua própria formação e trabalhar de maneira prática e teórica o tão

comum mote da educação “*formar sujeitos críticos e participativos*” que pensem e atuem em prol de uma sociedade mais justa e sustentável.

Referências bibliográficas

- BORBA, Julian Ciência política. Florianópolis : SEAd/UFSC, 2006
- BORDENAVE, J. E. D. O que é participação? São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL, Lei 9795. Política Nacional de Educação ambiental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm, acesso em abril 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: temas transversais. MEC/SEF, 1998.
- CASSINI, L. F. Trajetória de Educadores Ambientais: revelando os caminhos trilhados. 2010. 214f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências. UNESP, Bauru.
- DEMO, Participação é conquista: noções de política social participativa. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FESTOZO, M.B. Interdisciplinaridade: a evolução como eixo integrador dos conteúdos de biologia. 106f. Trabalho de Graduação (Monografia em Ciências Biológicas – Bacharelado) – Instituto de Biociências, UNESP, Botucatu, 2005.
- FREITAS, D; OLIVEIRA, H.T. O; COSTA, G.G; & KLEIN, P. Diagnóstico grau de ambientalização curricular no ensino, pesquisa, extensão e gestão na Universidade Federal de São Carlos (Brasil). Docs da Red ACES, 167-190, 2004
- GALVANI, P. Transdisciplinarité et écologisation d'une formation universitaire: une pratique critique à partir du paradigme de la complexité in Chaire recherche du Canada en Éducation relative à l'environnement , Montréal: Université du Québec, vol. 07, p. 133-158, 2008.
- JUNQUEIRA, Juliana Neves. Por uma educação ambiental histórico-crítica. Tese (doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, UNESP, Bauru, 2014.
- JUNVENT, M. GELI, A. ARBAT, E. Características de la Ambientalización Curricular: Modelo ACES. Universitat de Girona, 2002. Disponível em: <http://libro.sostenibilidad.ica.upcomillas.es/referencias/Ambientalizacion_curricular/ambientalizacion_%20curricular%20_u_girona.pdf>, acesso em: 22 de jul. 2011.
- KONDER, L. O que é dialética. 18ª Ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 1998.
- LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental” in TRAJBER, R.; MELLO, S. S. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MEC, Coord. Geral Educação Ambiental: Min. Meio Ambiente, Dep. Educação Ambiental: UNESCO, 2007.
- LOUREIRO, Carlos Frederico. B Educação Ambiental transformadora in MMA, Identidades da Educação Ambiental, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática Pedagógica na perspectiva histórico-crítica in MARSIGLIA, A.C.G (org.) Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos. Campinas, SP: Editores Associados, 2011.
- MARTINS F., CACHAPUZ A., PINHO L Diagnóstico do Grau de Ambientalização Curricular: Curso de Licenciatura em Planejamento Regional e Urbano da Universidade de Aveiro in: GELI A.M., JUNYENT M., SÁNCHEZ S.. (eds) Diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona. 307-333pp, 2004.
- MARX, K. Processo de Trabalho e Processo de Valorização in O Capital, São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MEC, SECAD - Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Brasília, DF, mar. 2007.
- MEC, SECAD - Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade -Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Brasília, DF, mar. 2007.
- NEVES, Juliana Pereira. O vir-a-ser da educação ambiental nas escolas municipais de Penápolis – SP. 2009. 180f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2009.

- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Educação escolar: que prática é essa? Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. 1ª Ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressao Popular, Brasil, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. A extensão universitária. Uma abordagem não extensionista. Educação e Sociedade. São Paulo, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia, 33ª Ed., Campinas – SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Nereide. Saber escolar, Currículo e Didática. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu de. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SORRENTINO, M. Educação ambiental e universidade: um estudo de caso. Tese de Doutorado, Progr. Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. 1995.
- TOZONI REIS, Marília Freitas de Campos. Educação Ambiental: Natureza, razão e história. Campinas, SP:Autores associados, 2004.
- TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (orgs.) O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília: MEC/SECAD, 2007.
- VEIGA, A.; AMORIM, E.; BLANCO, M. Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: INEP, 2006.