

MIRAR - ESPAÇO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES EDUCADORES AMBIENTAIS: QUE ESPAÇO É ESSE?

SALOMÃO DE FREITAS, D. (1) y DE AGUIAR, C. (2)

(1) INSTITUTO DE EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE disalomao@gmail.com

(2) Universidade Federal do Rio Grande. cleivacti@yahoo.com.br

Resumen

Apresenta-se uma pesquisa-ação em andamento que busca compreender a formação continuada de um grupo de professores. Questiona-se se o processo de formação continuada do grupo contribui para a constituição de uma comunidade aprendente de professores educadores ambientais em um enfoque estético. A proposta formativa em 2008 foi na escrita narrativa como modo de configuração da realidade mediante o desenvolvimento e aplicação de Unidades de Aprendizagem (UA) numa abordagem que relaciona Ciência, Tecnologia e Sociedade. Os dados para a investigação foram coletados durante as reuniões semanais do grupo e nos registros de desenvolvimento e aplicação das UAs na educação básica postados em um ambiente virtual de aprendizagem. Os resultados preliminares mostram um movimento intenso de formação em alguns professores, estagnação em outros e até mesmo retrocesso de poucos.

Objetivos

- » Compreender se e como o processo de formação continuada do grupo MIRAR[1] contribui para a constituição de uma comunidade aprendente de professores educadores ambientais em um enfoque estético.
- » Analisar a articulação entre a formação de professores e o desenvolvimento curricular (UAs) para a ambientalização de professores.

Marco teórico

A educação ambiental propõe uma postura política frente à problemática ambiental. “Politizar essa questão significa compreender e tratar os recursos naturais como bens coletivos indispensáveis à vida e sua reprodutibilidade e o acesso a esses recursos como um direito público e universal, reconhecendo o meio ambiente como base de sustentação para as sociedades humanas e não humanas” (Lima, 2002, p.130). Entendemos que a educação formal, uma das formas das pessoas compartilharem conhecimentos e habilidades, pode assumir um papel de conservação da ordem capitalista - reproduzindo valores, ideologias e interesses dominantes, ou, por outra direção, adquirir um perfil emancipatório, compromissado com a renovação cultural, política e ética da sociedade e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a compõe.

Com relação à última possibilidade, James Hilman (1993) chega a cogitar se o cultivo de uma relação mais sensível com o mundo não contribuiria para a reversão dessa tendência destrutiva presente em muito daquilo que hoje consideramos progresso. Nessa mesma concepção, Duarte Jr. (2005, p.12) diz que sem dúvida existe “um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão”. Especialmente na sala de aula, o autor propõe que se faça um esforço educacional que carrega em si mesmo, em termos de abordagens e métodos, a sensibilidade necessária para que a dimensão do sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida. Pela educação estética, segue o autor, é possível que “nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos” (Ibid., p. 185). A apreciação estética constitui não apenas a via primária através da qual apreendemos a realidade além de uma necessidade, um imperativo que educa os sujeitos, instrui e transforma seus pontos de vista, permitindo-lhes comparar as diferentes situações sociais do mundo em que se desenvolvem como indivíduos atuantes (Estêves, 2003).

Nesse sentido, valorizar as experiências dos docentes, também sujeitos desse processo educativo, amplia a visão do entendimento das concepções, abordagens, preocupações e atuações desses. Alternativas que devem ser pensadas nos diversos âmbitos da sociedade, nesse caso, na educação formal, no processo de formação continuada de professores. Paralelamente a isto, esta pesquisa tem como pressuposto a formação de uma comunidade aprendente (CA), ambiente no qual ocorre o aprendizado individual a partir da interação entre os membros da comunidade. Nesse panorama há partilha de conhecimentos e experiências em uma variedade de maneiras: permitindo que uma boa prática seja espalhada; que os membros tornem-se mais conhecedores e experientes, e que a comunidade desenvolva novos

conhecimentos (Klein e Connell, 2008).

Ainda nessa abordagem, para Wenger (2001) a comunidade é um grupo de pessoas que compartilham modos de operar no mundo usualmente baseados num fim comum, onde profissionais negociam o significado das práticas que estão envolvidos reificando-as, além de se apoiarem nos projetos compartilhados. O que amarra e define essas comunidades é a prática partilhada, um modo de pensar que ajuda a concretizar melhor idéias abstratas a partir de três elementos que a caracterizam: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado. Nesse cenário é possível que os membros aprendam fazendo, pertencendo, tornando-se e experienciando.

Desenvolvimento do Tema

No grupo MIRAR, os professores aprendem enquanto trabalham e como aprendizagem social aprendem com os outros professores e entre outros professores. Pretende-se analisar esse movimento que tem uma posição crítica frente ao currículo escolar “implicando a ultrapassagem das linearidades, valorizando outras formas de conteúdo” (Moraes, 2006, p.31). A elaboração de UAs numa abordagem que relaciona Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) estabelece pontes entre o que se trabalha e os significados já atribuídos pelos alunos aos temas, problematizando a ciência e os artefatos tecnológicos enquanto construção histórica e cultural nas atividades sociais.

Os dados foram coletados mediante observação participante nas reuniões do grupo e registrados em diário de campo da pesquisadora. Dados posteriores serão obtidos a partir da análise do registro de sala de aula produzido por esses professores em um ambiente virtual de aprendizagem. Os dados serão apreciados sob o método da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi, 2007), com intuito de não apenas compreender e reconstruir os conhecimentos sobre a formação continuada, mas possibilitar o caráter inventivo e educativo da pesquisa, produtora de outros sujeitos e realidades, por meio de um movimento de unitarização, categorização e produção de meta-textos sobre a temática analisada.

Conclusões

Da análise exploratória e vivência no grupo MIRAR observou-se o movimento intenso de alguns professores para compreender e complexificar sua ação pedagógica num movimento de formação rumo à iniciação à pesquisa. Os registros de desenvolvimento e aplicação das UAs postados em um ambiente virtual de aprendizagem pelos professores contribuem para que o professor possa compreender sua prática e assim superar formas de planejamento heterônomas. Porém, alguns professores permaneceram como que estagnados, sem qualquer mudança em sua ação na sala de aula. Para esses, parece que o encontro semanal configura-se num momento de descontração e recreio, não de aprendizagem. Ainda, as ações

autoritárias sobre outros professores, em determinados momentos demonstrou haver retrocesso na proposta quando desenvolvida na escola sob outra coordenação, num movimento contrário à proposição do grupo, que é de constituição de uma CA ética.

Da análise e experiência no grupo decorre uma proposição para este grupo: que os trabalhos desenvolvidos na escola, assim como seu registro, ao invés de coletivos, como vinham sendo feitos, sejam inicialmente individuais, pois a compreensão do coletivo como colocada pelos professores é de uma homogeneidade e romantismo inexistente na escola que coloca no outro a responsabilidade pelo fracasso da ação coletiva desenvolvida.

Referencias bibliográficas

DUARTE JÚNIOR., J. F. *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*. 4ª Curitiba: Criar, 2006. 225 p.

ESTÉVEZ, P. R. (2003). *A Educação Estética: experiências da escola cubana*. São Leopoldo: Nova Harmonia.

HILLMAN, J. (1993). *Cidade e Alma*. São Paulo: estúdio Nobel.

KLEIN, J. H; CONNELL, N. A. D. (2008). The Identification and Cultivation of Appropriate Communities of Practice in Higher Education. In: KIMBLE, Chris; HILDRETH, Paul; BOURDON, Isabelle (Ed.). *Communities of Practice: Creating, Learning, Environments for Educators*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc.Cap. 4, p. 65-81. (Vol. 1).

LIMA, G. F. da C. (2002). *Crise Ambiental, Educação e Cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória* In: LOUREIRO, C. F. B. et al. *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Cortês, (5), pp. 109-141.

MORAES, R. (2006). *Ninguém se Banha Duas Vezes no Mesmo Rio*. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (org.) *Educação em Ciências*. Ijuí: UNIJUÍ, pp. 15-42.

MORAES, R. e GALIAZZI, M. C (2007). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí.

WENGER, E. (2001) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University, 318 p.

CITACIÓN

SALOMÃO, D. y DE, C. (2009). Mirar - espaço de formação permanente de professores educadores ambientais: que espaço é esse?. ***Enseñanza de las Ciencias***, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 2068-2072
<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-2068-2072.pdf>