



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO AMBIENTAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO AMBIENTAL

TEREZA JOELMA BARBOSA ALMEIDA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORIZAÇÃO DA ÉTICA
PARA O CUIDADO DO AMBIENTE ESCOLAR**

**SALVADOR
2018**

TEREZA JOELMA BARBOSA ALMEIDA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORIZAÇÃO DA ÉTICA
PARA O CUIDADO DO AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Planejamento Ambiental da Universidade Católica do Salvador, vinculado a linha de pesquisa: Identificação e remediação de comprometimentos biológicos, físicos e químicos no planejamento ambiental com uso de tecnologias ambientais como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Planejamento Ambiental.

Orientadora: Dr.^a. Ana Sueli Teixeira de Pinho

**SALVADOR
2018**

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

A447 Almeida, Tereza Joelma Barbosa
Educação ambiental e valorização da ética para o cuidado do ambiente
escolar/ Tereza Joelma Barbosa Almeida . __ Salvador, 2018.
202 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador.
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado Profissional
em Planejamento Ambiental.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Sueli Teixeira de Pinho.

1. Meio Ambiente 2. Ética do cuidado 3. Valores humanos
4. Narrativas (auto) biográficas I. Universidade Católica do Salvador.
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação II. Pinho, Ana Sueli
Teixeira de – Orientadora III. Título

CDU 504:37



**NOVA
UCSAL**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Planejamento Ambiental

Mestrado Profissional em Planejamento Ambiental

Homologado pelo CNE (Portaria Nº. 73, 17/01/2007)

TERMO DE APROVAÇÃO

TEREZA JOELMA BARBOSA ALMEIDA

Educação Ambiental e Valorização da Ética para o Cuidado do Ambiente Escolar.

Dissertação aprovada como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Planejamento Ambiental.

Salvador, 24 de fevereiro de 2018

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Sueli Teixeira de Pinho
Universidade Católica do Salvador - UCSAL
Doutora em Educação e Contemporaneidade

Prof. Dr. Moacir Santos Tinoco
Universidade Católica do Salvador - UCSAL
Doutor em Biologia da Conservação

Prof.^a Dr.^a Licia Maria Freire Beltrão
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutora em Educação



Dedico este trabalho a minha mãe, mulher guerreira e de força espiritual, que na sabedoria do seu ser me educou e com amor consolidou-se como um referencial importante de educação familiar. A Profa. Dra. Ana Sueli Teixeira de Pinho pela pessoa humana, responsável e competente, e que se tornou no decorrer deste trabalho uma amiga e irmã, incentivadora desta escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que na sua infinita bondade me oportunizou viver momentos grandiosos com a realização do sonho do mestrado.

Especialmente a Profa. Ana Sueli pela riqueza do aprendizado propiciado, pelo acolhimento familiar oferecido, pelo compromisso ético com a pesquisa que mesmo após outras oportunidades de trabalho e rompimento do vínculo com a Universidade Católica, e sem nenhum ônus, honrou com o compromisso ético de orientação da pesquisa até o momento da defesa. E se não o bastasse vislumbra e incentiva novas oportunidades, ampliando as perspectivas de desenvolvimento deste trabalho.

Ao senhor Jean Santos (esposo da profa. Ana Sueli) que na grandeza da sua compreensão e paciência teve seus feriados e finais de semana familiares sacrificados devido as orientações desta dissertação.

A Profa. Dra. Lícia Beltrão e ao Prof. Moacir Tinoco que compuseram a banca de qualificação e defesa, pelas importantíssimas contribuições que muito valor agregou a este trabalho.

A Maria Laura Silva que em pleno feriado de carnaval realizou a revisão linguística deste trabalho, entregando-o em tempo agendado, demonstrando assim seu compromisso e responsabilidade.

A meu amigo Francisco Pimenta, colega do mestrado, sempre muito solícito, ajudando-me quando solicitado.

A Carol Pinho que sem nenhum ônus esteve à disposição quando precisava para tradução de língua.

A uma família que ganhei por intermédio da Profa. Ana Sueli, ao Sr. Adeimival Barroso e Helenice Almeida dos quais ouvi palavras de carinho, afeto e incentivo, tornando este mestrado ainda mais especial.

A Liliane Almeida (Lili) amiga especial e também grande incentivadora.

Aos gestores do Colégio Sílvia Ferreira de Brito pela oportunidade da realização da pesquisa no referido contexto.

Aos professores do Colégio Sílvia Ferreira de Brito que estiveram ao meu lado apoiando esta importante realização.

Aos meus colegas do mestrado pelas oportunidades de convívio e aprendizado compartilhados.



RESUMO

Esta dissertação intitulada, “Educação Ambiental e Valorização da Ética para Cuidado no Contexto Escolar”, tem por objetivo compreender os fatores que mobilizam estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio a depredarem o patrimônio escolar, os sentidos que atribuem aos conhecimentos aprendidos sobre educação ambiental e os modos como representam e se relacionam com o ambiente escolar onde estudam. A ideia original para a pesquisa surgiu ao considerar os aspectos de depredação escolar e sua inter-relação com a questão da educação ambiental. O campo empírico da pesquisa é a escola pública estadual, Colégio Estadual Professora Sílvia Ferreira Brito, ambiente escolar onde os aspectos de depredação é uma problemática, e por isso adotada neste estudo para análise e compreensão. Nessa perspectiva, optei por uma pesquisa de natureza qualitativa, com uma abordagem (auto) biográfica, cujos instrumentos para produção do gênero literário foram os grupos focais e as entrevistas narrativas. Na análise do material produzido emergiram categorias como as representações sociais dos estudantes como um referencial de vida e para compreendê-las busquei estabelecer diálogos com autores como Moscovici (2015) e Halbwachs (1990); revelaram-se as projeções afetivas dos estudantes, cuja dimensão do afeto se apresenta como guia orientador das escolhas e condutas estudantis, as quais analiso alicerçada nas ideias de Piaget (1999), Vygotsky (2000), Morin (2015), Cortella (2015), Puig e Araújo (2007); destaco, também, os sentidos dos tipos de valores humanos, dos quais a ética do cuidado é ressaltada como um valor essencial para a vida, nessa reflexão estabeleci uma conexão com autores como Milton Rokeach (1973), Schwartz (1999), Pimentel (2004), Vinha e Tognatta (2009), Chauí (2007), Boff (2012), Gadotti (2003) e Dias (2004). Os resultados da pesquisa revelam uma complexidade de fatores que provocam a problemática ambiental dentro do contexto escolar, os quais permeiam a dimensão das relações intrapessoais, interpessoais e ambientais, envolvendo a construção dos valores humanos e a formação da personalidade do adolescente como fase crucial para estruturação destes valores e sinalizam a ética para o cuidado do ambiente escolar como um valor essencial para a vida. Nesse sentido, percebo que a educação ambiental necessita ser vista a partir uma educação socioambiental, que permita aos estudantes reconhecer e reconstruir valores pessoais, sociais e ambientais a luz da reflexão ética para o cuidado. E vislumbro na Pedagogia de Projetos essa possibilidade educativa para a formação dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente. Ética do cuidado. Valores Humanos. Narrativas (auto) biográficas.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "Environmental Education and Valuation of Ethics for Care in the School Context," aims to understand the factors that lead elementary and high school students to deplete school assets, the meanings they attribute to knowledge learned about environmental education, and the ways they represent and relate to the school environment where they study. The original idea for this research study emerged from considering aspects of school depletion and its relationship with the issue of environmental education. This study was conducted at the State School Teacher Sílvia Ferreira Brito, a school where the aspects of depletion are problematic. The purpose was to analyze and understand this environment. A qualitative research with a (auto) biographical approach was adopted, and focus groups and narrative interviews were the instruments chosen. In the analysis of the material produced emerged categories as the social representations of the students as a reference of life and to understand them I tried to establish dialogues with authors like Moscovici (2015) and Halbwachs (1990); (1999), Vygotsky (2000), Morin (2015), Cortella (2015), and the other students', Puig and Araújo (2007); I also point out the meanings of the types of human values, of which the ethics of care are emphasized as an essential value for life, in this reflection I established a connection with authors such as Milton Rokeach (1973), Schwartz (1999), Pimentel (2004), Vinha and Tognatta (2009), Chauí (2007), Boff (2012), Gadotti (2003) and Dias (2004). The results of the research reveal a complexity of factors that provoke environmental problems within the school context, which permeate the dimension of intrapersonal, interpersonal and environmental relations, involving the construction of human values and the formation of the adolescent personality as a crucial phase for structuring these values and indicate ethics for the care of the school environment as an essential value for life. In this sense, I realize that environmental education needs to be seen from a socio-environmental education, which allows students to recognize and reconstruct personal, social and environmental values in the light of ethical reflection for care. And I see in Project Pedagogy this educational possibility for the formation of students.

KEYWORDS: Environment. Ethics of care. Human values. Biographical (self) narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

DIAGRAMA 1 – Orientações valorativas para a educação ambiental.....	129
DIAGRAMA 2 - Produto - Pedagogia de projetos: etapas, sentimentos e ações a desenvolver.....	143
FIGURA 1 - Mapa do Município de Ribeira do Pombal/BA.....	33
FIGURA 2 - Colégio Estadual Professora Sílvia Ferreira de Brito.....	40
FIGURA 3 - Quadro de giz da sala de aula.....	179
FIGURA 4 – Área ao lado da cantina.....	179
FIGURA 5 – Área atrás da cantina.....	179
FIGURA 6 – Quadro de giz da sala de aula.....	179
FIGURA 7 – Janela da sala de aula.....	180
FIGURA 8 – Parede da sala de aula.....	180
FIGURA 9 – Parede da sala de aula.....	180
FIGURA 10 – Janela da sala de aula.....	180
FIGURA 11 – Porta da sala de aula.....	181
FIGURA 12 – Pia do banheiro.....	181
FIGURA 13 – Vaso sanitário do banheiro.....	181
FIGURA 14 – Televisão Pen drive.....	181
FIGURA 15 – Foto do espaço da quadra.....	196
GRÁFICO 1 - Produto Interno Bruto da Cidade de Ribeira do Pombal/BA	33
GRÁFICO 2 - População Pombalense em 2010	34
GRÁFICO 3 - Destino final do lixo no município de Ribeira do Pombal/BA.....	35
GRÁFICO 4 - Número de escolas por etapa	37
GRÁFICO 5 - Número de Docentes por Etapa no Município de Ribeira do Pombal/BA....	38
GRÁFICO 6 - Número de Matrículas por Etapa no Município de Ribeira do Pombal/BA..	38
GRÁFICO 7 - Número de matrículas por série escolar de 2008 – 2015.....	39
QUADRO 1 - Número de estudantes na respectiva escola.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEPSFB - Colégio Estadual Professora Sílvia Ferreira Brito
CP – Conselho Pleno
CGEA - Coordenação-Geral de Educação Ambiental
CNE - Conselho Nacional de Educação
DEA - Diretoria de Educação Ambiental
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ONU – Organização das Nações Unidas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MMA – Ministério do Meio Ambiente
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB - Produto Interno Bruto
PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental
PNPDEC - Política Nacional de Proteção e Defesa Civil
REDA - Regime Especial de Direito Administrativo
SECAD - Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMA - Secretaria Especial de Meio Ambiente
SUFRAMA - Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

1. INÍCIO DE UM PERCURSO	12
2. TRILHA METODOLÓGICA	32
2.1. Área e Contexto do campo empírico da pesquisa	32
2.2. Histórico do município	36
2.3. Número de Escolas, docentes e matrículas no município	36
2.4. O Colégio	39
2.5. Tipo e método de pesquisa	41
2.6. Os dispositivos de pesquisa: grupo focal e entrevista narrativa	44
2.7. Caminhos dos trabalhos trilhados	46
2.8. Transcrição e análise interpretativa dos dados	51
3. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES E SUA RELAÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR	56
3.1. Representações socioafetivas como referencial comportamental	58
3.2. As representações sociais dos estudantes sobre o espaço escolar e os aspectos de depredação	64
3.3. As representações sociais dos estudantes sobre o docente e sua atuação	75
3.4. Representações sociais da comunidade sobre a escola	81
4. OS SUJEITOS E SUAS PROJEÇÕES AFETIVAS NAS INTERAÇÕES SOCIAIS E COM O AMBIENTE ESCOLAR	86
4.1. As projeções afetivas a partir da educação familiar	87
4.2. As projeções afetivas a partir das relações interpessoais e com o ambiente	100
4.3. As projeções afetivas e a formação das tribos juvenis e sua relação com a depredação ambiental	113
5. OS SENTIDOS DOS VALORES HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	121
5.1. Tipologia de valores, significados e sentidos percebidos	122
5.2. Ética do cuidado com o meio ambiente para a educação ambiental	131
5.3. Tipologia dos projetos para a educação ambiental	136
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A - Transcrições das narrativas do grupo focal	165
APÊNDICE B - Fotos do grupo focal	178
APÊNDICE C - Questões do grupo focal	182
APÊNDICE D - Transcrições da entrevista narrativa	184
APÊNDICE E - Tópico inicial da entrevista narrativa	193
APÊNDICE F - Foto do espaço da quadra	195
ANEXO A - Matriz Curricular da escola	197



Meu ponto de partida, “a curiosidade”... Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino”.

Paulo Freire, 2002, p. 33

1. INÍCIO DE UM PERCURSO

A ideia original da pesquisa ora textualizada como bem define Freire (2002), nasce da curiosidade e da inquietação que me move na condição de professora pesquisadora, que no entrelaçar da vida acadêmica, no respectivo curso de mestrado, cujas discussões e reflexões, provocadas nos momentos de aula, fizeram emergir inquietações de outrora, que me permitiram resgatar, na memória, histórias de vida escolar, como estudante e profissional da educação, a partir das quais passo a repensar os aspectos de depredação escolar e sua relação com a questão da educação ambiental.

Durante meu percurso de vida escolar, como estudante, presenciei algumas situações em que colegas de classe se desentendiam verbalmente, por questões relacionadas ao *bullying*, as quais culminavam em agressões físicas e depredação do patrimônio escolar. No entanto, recordo que essas situações não eram muito frequentes, não sei se o comportamento mais obediente de alguns colegas era devido à efetiva educação familiar, ou devia-se à educação escolar tradicional, que educava todos para a obediência aos mais experientes, ou se era devido à ação disciplinar aplicada pela escola através da prática do castigo, bastante comum e constrangedor, e, por isso, muitos colegas tinham medo de serem submetidos a ele. Apesar dessas reflexões, posso afirmar, nas minhas lembranças de infância, que tenha havido uma forte influência da minha educação familiar para o cuidado com os meus objetos pessoais, assim como dos outros colegas, além do valor do estudo, da escola, dos professores, cuja reverência de respeito perpetuo no transcorrer da minha vida.

O percurso de vida escolar continua na consciência de que estou sempre em um processo de constante aprendizado, como expressa Gonzaguinha (1982), através de sua musicalidade, na “beleza de ser um eterno aprendiz...”. Assim, em 1991 abracei, em minha vida profissional, o cargo de professora concursada da Rede Estadual de Ensino e exerço a função docente há 27 anos. Iniciei a carreira, no município de Ribeira do Pombal-BA e desde o começo tenho atuado na docência do ensino fundamental e médio. Em 1996, na busca por minha formação acadêmica, solicitei remoção para o município de Camaçari e realizei, em Salvador, a almejada formação acadêmica na área da Biologia. Nesse período, usufruí das oportunidades não só para a formação na graduação, como também para cursos de especialização e cursos de formação continuada, ofertados pela Secretaria da Educação do Estado, através do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e de outras instituições de ensino. Em 2010, retornei para Ribeira do Pombal e assumi a docência no ensino médio com a disciplina de Biologia, além de ter ocupado, em um dos turnos de trabalho, por um período de 4 anos, a vice-direção da escola.

Nesse percurso de vida docente, marcado por observações das relações tensas entre os estudantes, da qual emergem os conflitos e os aspectos de depredação escolar, despertou-me a curiosidade e o interesse pelo estudo desta temática, o que me conduziu ao Mestrado em Planejamento Ambiental, a fim de compreender os motivos que conduzem os estudantes a esses comportamentos, analisando-os na perspectiva da educação ambiental, com questões relacionadas à depredação, acreditando que tais conhecimentos possam me embasar com informações para melhor subsidiar o meu trabalho como docente.

O campo empírico da pesquisa é o Colégio Estadual Professora Sílvia Ferreira Brito (CEPSFB), situada no município de Ribeira do Pombal-BA, escola onde atualmente estou lecionando e na qual a problemática da depredação escolar é recorrente, frequente e preocupante. A respectiva escola iniciou o ano de 2016, necessitando reformar 160 carteiras para estruturar 3 salas de aula que estavam vazias e recompor outras salas que necessitavam de carteiras, como também reestruturar todo o ambiente, que se encontrava em péssimas condições de uso, com paredes riscadas e interruptores arrancados, descargas de banheiros quebradas, vidros de janelas e fechaduras de algumas portas também arrancadas.

Além desses aspectos de depredação, é perceptível o descaso dos estudantes com o descarte do lixo tanto nas salas durante as aulas, como nos intervalos entre as aulas, assim como no momento do lanche, quando as lixeiras, em vários pontos da escola, são ignoradas e o lixo é jogado ao chão. Destaco ainda as expressões ameaçadoras, agressivas e com palavras pejorativas e depreciativas da imagem do outro, escritas nas paredes, retratando um distanciamento de interesses culturais e de valores entre estudantes, dentro do universo escolar, expressos em sentimentos e ações que colaboram para a geração de conflitos sociais. É essa observação da vida escolar, dessa vivência cotidiana, que motivou a realização da pesquisa no respectivo campo empírico.

Essa percepção despertou minha curiosidade para compreender os motivos e as razões que conduzem os estudantes a cometerem esses atos depreciativos e de descaso com o descarte do lixo, o que revela marcas de uma problemática psicossocioambiental, estabelecida no cotidiano escolar. Nessa busca construtiva para o projeto de pesquisa, entre leituras e reflexões, me deparei com o livro de Leonardo Boff (2010), cujo conteúdo discute a necessidade de uma ética do cuidado como princípio essencial para a humanidade e toda a vida. Nessa atmosfera, implicada pela pureza e simplicidade da palavra “cuidado”, percebi a relevância de um termo, cujos sentidos carregam em si valores educativos essenciais para a transformação das relações socioambientais e manutenção da vida no planeta.

Ao perceber, através dos meios midiáticos e literários, a dimensão global da problemática ambiental que afeta a vida da humanidade, e que, em tempos atuais, a preocupação com o ambiente tem estado presente na vida de grande parte da população do planeta (MORADILLO e OKI, 2004), percebo o quanto a mídia tem se encarregado de divulgar, cotidianamente, grandes catástrofes ambientais, naturais ou provocadas pela atividade do ser humano.

O modelo atual de desenvolvimento econômico tem contribuído, em grande extensão, para o agravamento dessa situação. A degradação ambiental, que tem ocorrido em nível mundial, tem introduzido preocupações que vão desde a necessidade de redução do consumo pela humanidade, como criação de alternativas para o cuidado com o meio ambiente, tendo em vista a sua conservação e preservação, até a melhoria da qualidade de vida no planeta. Nos encontros, debates e grandes conferências, realizadas para a discussão dessa temática, é consensual a necessidade da mudança de paradigma e de atitudes na busca de valores e de uma ética para reger as relações sociais, cabendo à educação um papel fundamental nesse processo.

Boff (2010) nos alerta que estamos diante de um iceberg, que é o consumismo e a depredação da natureza. A máquina foi projetada para produzir bens e serviços de forma linear, crescente e ilimitada, e esses devem ser consumidos, nessa imposição socioeconômica. Os seres humanos são induzidos a consumir, porém o consumo não é solidário, mas individualista e produz desigualdades e injustiças sociais orientadas pela competição, hoje hegemônica.

Essa forma cristalizada de comportamento capitalista foi estruturada no percurso de vida em sociedade, marcado historicamente na cultura e educação da humanidade. A literatura sinaliza marcos históricos dessa forma de pensamento humano, que retrata a interação homem-natureza-sociedade, alicerçada em sentimentos de dominação e exploração dos recursos naturais, o que denota um alheamento humano com relação ao cuidado necessário para com o meio ambiente.

Em 1962, Rachel Carson, bióloga e escritora, foi responsável pela maior revolução ecológica dos Estados Unidos e do mundo, quando lançou o livro “Primavera Silenciosa”, em outubro de 1962. No primeiro capítulo, “Uma Fábula para o Amanhã”, a autora descreve, poeticamente, um lugar de beleza cênica e encantador, com abundância de fauna e flora que atraía a atenção das pessoas, no outono e na primavera.

Segundo a autora, a partir de meados de 1940, mais de 200 substâncias químicas foram criadas para uso e matança dos insetos, de ervas daninhas, de roedores e de outros organismos que, no linguajar moderno, foram descritos como “pestes” ou “pragas”, sendo vendidas sob milhares de denominações diferentes de marcas. Esses borrifos, pós e aerossóis, caracterizados

como substâncias químicas não seletivas, com o poder de matar toda a espécie de insetos, tantos os ‘bons’ como os ‘maus’, como também, de silenciar o canto dos pássaros e deter o pulo dos peixes na correnteza, revestir as folhas das plantas com uma película mortal e para perdurar, embebidas no solo, tal como considera Carson (1962), foram aplicados quase universalmente em fazendas, jardins, florestas e residências. Assim, a primavera silenciosa denuncia a insensatez humana diante da natureza, e nossa incapacidade de prever e prevenir riscos futuros, bem como as proporções de nossas ações para com o meio ambiente.

Santos (2008) pontua que essa visão de mundo, construída a partir de um paradigma dominante, foi produzida pela ciência moderna e tinha a intenção de conhecer a natureza para dominá-la. Foi com essa lógica que a modernidade produziu uma racionalidade científica, fundada em um modelo totalitário, que negou outras formas de conhecimento. Essa racionalidade pretendeu “[...]conhecer a natureza para a dominar e controlar. Como diz Bacon a ciência fará da pessoa humana ‘o senhor e possuidor da natureza’”. (p.25)

Dezordi (2008) destaca que, simultaneamente a essa Revolução Científica, ocorreu a Revolução Industrial, datada do final do século XVIII, período marcado por uma transformação do trabalho artesanal e manufatureiro para uma produção fabril, ocorrida na Inglaterra e posteriormente se expandindo para outros países da Europa. O crescimento da produtividade e das novas técnicas fabris, aliado às grandes inovações tecnológicas, foi fator sem precedentes na história econômica. A Inglaterra, como grande economia mercantil, foi o primeiro Estado-nação a transformar seu capital comercial em capital industrial.

Ainda de acordo com Dezordi (2008), nasce um sistema capitalista descrito por Adam Smith, em seu célebre livro *Uma investigação da natureza e as Causas da Riqueza das Nações*, publicado em 1776, que deu origem às ciências econômicas, e expôs, com grande rigor científico, o funcionamento de um sistema produtivo nascente: o capitalismo, fornecendo uma base teórica e filosófica para as grandes transformações econômicas e sociais em curso.

Nessa perspectiva filosófica, social e econômica, evolui a humanidade que vai internalizando uma cultura capitalista, de domínio da natureza, para produção de bens de consumo, tendo em vista o acúmulo de riquezas, para o estabelecimento de status, de poder social, gerando uma crise ambiental que, uma vez instaurada, mobiliza a humanidade em busca de soluções para os problemas que começam a trilhar caminhos para uma educação ambiental.

Em se tratando da categoria conceitual educação ambiental, os primeiros registros da utilização do termo foram identificados na literatura, pela primeira vez, em 1965, com o uso da expressão “environmental education” (educação ambiental), durante a Conferência de

Educação da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. Porém, os rumos da educação ambiental começaram a ser realmente definidos a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972, onde se atribuiu a inserção da temática da educação ambiental na agenda internacional. O Princípio 19 da Declaração resultante dessa Conferência alerta que:

É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU, 1972, p. 5)

Em 1975, lançou-se em Belgrado (na então Iugoslávia), o Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual são definidos os princípios e orientações para o futuro. A Carta de Belgrado estabelece que a meta da educação ambiental é formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos que venham a surgir. O destinatário principal da educação ambiental é o público em geral. Nesse contexto global, as principais categorias são as seguintes:

1. O setor da educação formal: alunos da pré-escola, ensino básico e superior, professores e os profissionais, durante sua formação e atualização.
2. O setor da educação não formal: jovens e adultos, tanto individual, como coletivamente, de todos os segmentos da população, tais como famílias, trabalhadores, administradores e todos aqueles que dispõem de poder nas áreas ambientais ou não. (UNESCO, 1975)

Dessa forma, começou-se a projetar o tratamento da educação ambiental no âmbito escolar, cujas metas e objetivos vão sendo definidos no desenrolar dos encontros e conferências internacionais.

No ano de 1977, foi realizada a Conferência Intergovernamental sobre educação ambiental pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em cooperação com o Pnuma, na cidade de Tbilisi, onde a educação ambiental foi introduzida como estratégia para conduzir a sustentabilidade ambiental e social do planeta. Foi desse encontro que saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a

educação ambiental, que até hoje são adotados em todo o mundo (UNESCO, 1977). Dessa forma, foi acordado nesse Evento Internacional que:

Essa educação deverá fomentar a formação de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente, bem como a utilização dos recursos existentes pelas nações. A educação ambiental deve abranger pessoas de todas as idades e de todos os níveis, no âmbito do ensino formal e não-formal. Os meios de comunicação social têm a grande responsabilidade de colocar seus enormes recursos a serviço dessa missão educativa. Os especialistas no assunto, e também aqueles cujas ações e decisões podem repercutir significativamente no meio ambiente, deverão receber, no decorrer da sua formação, os conhecimentos e atitudes necessários, além de detectarem plenamente o sentido de suas responsabilidades nesse aspecto. (UNESCO, 1977)

Segundo Sorrentino *et al.* (2005), no Brasil, o meio ambiente, como política pública, teve seu início após a Conferência de Estocolmo, em 1972, quando, devido às iniciativas das Nações Unidas de inserir o tema nas agendas dos governos, foi criada a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), ligada à Presidência da República.

A Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Lei Nº 6.938 de 31 de agosto de 1981, em seu artigo 2º, inciso X, afirma a necessidade de promover a “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. Assim, a educação ambiental nasceu como um princípio e um instrumento da política ambiental. Desse modo, a categoria conceitual educação ambiental começou a tomar seus rumos, inseridos nos currículos escolares. (BRASIL, 1981)

Sua inserção nos currículos se deu em 1987, quando o Ministério da Educação (MEC) aprovou o Parecer 226/87 do conselheiro Arnaldo Niskier, que reafirmou a necessidade de inclusão da educação ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus. (BRASIL, 1987)

A Constituição Federal, de 1988, reconheceu o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros à educação ambiental e atribuiu ao Estado o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. (BRASIL, 1988)

Em 1992, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro, o conceito de desenvolvimento sustentável foi definitivamente incorporado como um princípio orientador de ações. Foi, então, elaborada a Agenda 21, que representa um compromisso das nações de agir em cooperação e harmonia na busca do desenvolvimento sustentável. Essa conferência defende que:

[...] a construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado', o que requer 'responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário'. E é isso o que se espera da educação ambiental no Brasil, assumida como obrigação nacional pela Constituição promulgada em 1988. (ONU, 1992)

Em 20 de dezembro, de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 que passa a estabelecer as novas diretrizes e bases da educação nacional. No inciso II do artigo 32, a Lei estabelece a necessidade de “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. (BRASIL, 1996). Nota-se, pois, que a referida citação não contempla o que estabelece a própria Constituição Federal, uma vez que se refere à necessidade de compreensão do ambiente natural e social e não aborda a temática da educação ambiental. (BRASIL, 1996)

Em Tessaloniki, no ano de 1997, durante a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, os temas colocados na Rio 92 foram reforçados. Nesse sentido, chama-se a atenção para a necessidade de se articularem ações de educação ambiental, baseadas no conceito de ética e sustentabilidade, identidade, cultura e diversidade, mobilização e participação, além de práticas interdisciplinares. Foi, então, reconhecido que, passados cinco anos da Rio 92, o desenvolvimento da educação ambiental ainda era insuficiente. Como consequência, configurou-se a necessidade de uma mudança de currículo, de forma a contemplar as premissas básicas que norteiam uma educação “em prol da sustentabilidade”, motivação ética, ênfase em ações cooperativas e novas concepções de enfoques diversificados. (UNESCO, 1997, p. 13)

Após dois anos de debates, em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referentes ao primeiro e segundo ciclo, e os PCN relativos ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Os PCN passaram a constituir um subsídio para apoiar a escola na elaboração do seu projeto educativo, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, com possibilidade de as escolas e/ou comunidades elegerem outros de relevância para sua realidade. (BRASIL, 1997, 1998)

Na ocasião, o tema transversal dos PCN a ser incorporado aos currículos escolares da Educação Básica, e que se encontra relacionado ao objeto de estudo desta pesquisa em questão, foi meio ambiente e não educação ambiental, contrariando, mais uma vez, as determinações da

Constituição Federal de 1988, fato que revela uma fragilidade na compreensão da educação ambiental, como política pública no Brasil.

Nesse cenário, em 1999 foi sancionada a Lei nº 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), vindo reforçar e qualificar o direito de todos à educação ambiental, indicando seus princípios e objetivos, os atores e instâncias responsáveis por sua implementação, nos âmbitos formal e não formal, e as suas principais linhas de ação. De acordo com o artigo 1º da respectiva lei,

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999)

Sobre a formação inicial de professores, a Lei 9.795/99 preceitua, em seu artigo 11, que

A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. Para tanto, a Lei faculta a inserção de disciplina específica de educação ambiental apenas para os “cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário. (BRASIL, 1999)

Assim, pretende-se, de acordo com a Lei que estabelece a PNEA, a inserção da educação ambiental nas instituições de ensino para a formação de docentes e discentes, com o ensino de valores éticos, senso crítico e reflexivo sobre as questões ambientais, na perspectiva de uma sustentabilidade socioambiental.

O Decreto nº 4.281, de 25/06/02, regulamentou a Lei nº 9.795/99, com as definições de competências, atribuições e mecanismos para a PNEA, e criou o Órgão Gestor, responsável pela coordenação da PNEA, constituído pela Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), e pela Coordenação-Geral de educação ambiental do Ministério da Educação. (BRASIL, 2002)

É importante deixar claro que, para a educação básica, não se pretende a inclusão da educação ambiental como “disciplina curricular” (até mesmo porque o artigo 10, §1º, da Lei 9.795/99 não autoriza este tipo de inserção). Ao contrário, o que se pretende é fortalecer a sua característica interdisciplinar, para que a educação ambiental possa ser incorporada às etapas e modalidades da educação básica, mantendo um vínculo comum e verdadeiramente conexo nas

diferentes áreas de conhecimento, respeitando-se sempre a liberdade da comunidade escolar para construir o conteúdo pedagógico a ser desenvolvido. (BRASIL, 1999)

Dessa forma, a educação ambiental adentra os espaços escolares sinalizando seus caminhos educacionais para o ensino de valores éticos que perpassem por todas as disciplinas curriculares. Jacobi (2003) destaca que o desafio que se coloca é o de formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora, formal e não formal, voltada para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva de ação holística que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo como referência o fato de que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o ser humano.

Nessa visão educacional, o ensino de valores é de grande relevância, e o tratamento ético é um aspecto educacional essencial a ser considerado nesse contexto. O currículo escolar necessita, pois, tomar uma dimensão mais abrangente, não se limitando apenas ao ensino de conteúdos informativos, mas, principalmente, entendendo que o conhecimento é uma construção social que se efetiva a partir das relações sociais e experiências vividas pelos estudantes e isso inclui o aprendizado de valores socialmente importantes.

Além disso, Jacobi (2003) salienta que a educação ambiental necessita ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária. Cidadania aqui tem a ver com a identidade e o pertencimento do cidadão a uma coletividade. A educação ambiental, como formação e exercício de cidadania, refere-se, então, a uma nova forma de encarar a relação do ser humano com a natureza, baseada em uma ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo.

Nessa perspectiva, as transformações sociais, as políticas públicas e educacionais vão se organizando e se estruturando, criando e implementando leis que contemplem a urgente necessidade do tratamento da Educação Ambiental, nos mais diversos contextos sociais e, em especial, no âmbito escolar.

Em julho de 2010, a Resolução CNE/CEB 04/2010, em seu artigo 16, considera que leis específicas que complementam a LDB determinem que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso. Essa deliberação é retomada com a resolução CNE/CEB nº 07/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos, as quais, em seu artigo 16, define que:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como [...] preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), [...] devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2010)

A Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu artigo 10, estabelece que, em decorrência de legislação específica, são obrigatórios: [...] II - Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares: [...] Educação Ambiental. (BRASIL, 2012, p. 4)

A Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC, dentre outras coisas, altera em seu artigo 29, o parágrafo 7º do artigo 26 da LDB, nº 9.394/1996, cujo caput estabelece que:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. A alteração referida estabeleceu que “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (BRASIL, 2012)

Em 15 de junho de 2012, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e reconhece que:

[...] o papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidencia-se na prática social. (BRASIL, 2012, p. 2)

Na perspectiva da referida Resolução:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012, p. 2)

Nessa sequência histórica, em 1 de janeiro de 2016, foi elaborado um guia sobre desenvolvimento sustentável, denominado de “Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”, constituído por 17 objetivos, desdobrados em 169 metas, aprovadas pelos líderes mundiais, na sede da ONU, na cidade de Nova Iorque (EUA), em 25 de setembro de 2015 (ONU, 2016). No respectivo guia, fica estabelecido como objetivo para educação até 2030:

Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (ONU, 2016)

No ano seguinte após esse evento, aqui no Brasil, firmam-se outros compromissos para o ensino da educação ambiental, através da resolução CEE nº 11, de 17 de janeiro de 2017, que instituiu normas complementares sobre educação ambiental a serem observadas pelas instituições públicas e privadas do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, das quais no § 1º, estabelece que:

A educação ambiental componente integrante, essencial e permanente da educação nacional, deve estar presente de forma articulada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e inserida no regimento escolar, projeto político pedagógico, plano de curso (PC), projeto pedagógico de curso (PPC) e plano de desenvolvimento institucional (PDI). (BAHIA, 2017, p. 40)

No ano em curso ocorre a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, após aprovação desse texto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 15 de dezembro de 2017, ele foi homologado pelo ministro da Educação, no dia 20 de dezembro de 2017. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), em sua versão final, diz complementar e revisar a segunda versão, sendo esse fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira como um todo. Este é um documento que se afirma como plural, contemporâneo e que busca estabelecer, com clareza, o conjunto de aprendizagens considerado essencial e indispensável à que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. A BNCC se constitui uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2012) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), e espera-se que se constitua um avanço na construção da qualidade da educação. (BRASIL, 2017)

Embora se divulgue o amplo processo de debate e negociação para a construção da BNCC, a versão final aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC sofre inúmeras críticas nos meios midiáticos e da sociedade em decorrência de ser uma versão aparentemente enxuta e ajustada o que pode ser indício de que muitas indicações apontadas pelos representantes da área de Educação que participaram dos 27 Seminários Estaduais realizados em todo o país não tem sido consideradas. Fato este que pode ser observado a princípio ao considerar o aspecto quantitativo do documento na sua segunda versão tinha 652 páginas e a última versão aprovada possui 471 páginas. Em relação ao conteúdo aprovado também é possível identificar várias mudanças que não foram submetidas ao debate. Um exemplo disso, é a ideologia de gênero e orientação sexual, que foram excluídos do texto final, contrariando o princípio da diversidade e respeito à diferença apregoado no texto.

É importante destacar que, de acordo com a BNCC (2017), a aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do (a) estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania. Esses direitos se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos, nos quais se fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais, e que devem orientar uma Educação Básica que vise à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, na qual todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão sejam combatidas. (BRASIL, 2017)

As proposições referidas nesse parágrafo pela BNCC (2017) me conduzem a pensar sobre os meios para garantir essa formação estudantil. Coloco-me a refletir, então, sobre a realidade educacional na qual atuo, caracterizada pela precariedade da rede física, dos recursos humanos e do material didático, o que muito tem dificultado a realização de um trabalho minimamente de qualidade. Para atender a essa demanda educacional posta pelo documento, pressupõe-se que os órgãos governamentais pensem sobre a estrutura da rede física das escolas, o número de alunos por turmas, que chegam até a 40 estudantes, assim como a valorização dos profissionais em educação em termos salariais. É preciso, além disso, modificarem-se as jornadas de trabalho extensivas e sacrificantes que ultrapassam os limites da sala de aula. Outro ponto preocupante são os conteúdos programáticos das disciplinas, sobre os quais posso declarar (e com propriedade sobre a disciplina de Biologia) que são densos e requerem dos professores uma capacidade de síntese muito grande para ministrar os assuntos durante o ano

letivo. Somando-se aos obstáculos e às dificuldades aqui citados, junte-se a esses a proposição dos temas especiais a serem considerados para a educação contemporânea.

Os temas especiais propostos pela BNCC, quais sejam economia, educação financeira e sustentabilidade; culturas indígenas e africanas; culturas digitais e computação; direitos humanos e cidadania; educação ambiental, são temas que dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo. Trata-se, portanto, de temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral. (BRASIL, 2017)

A BNCC (2017) ainda destaca que, ao eleger a educação ambiental como tema especial, almeja articular direitos e objetivos de aprendizagem em torno das questões socioambientais de tal forma que os currículos escolares sejam capazes de debater a continuidade da vida de todas as espécies, inclusive a humana, no planeta terra. (BRASIL, 2017)

As proposições educativas da BNCC para o tratamento da educação ambiental são bastante pertinentes e essenciais para a formação humana, precisamente para uma educação ambiental mais efetiva, no entanto considero que a escola, para atender a essa demanda educacional, necessita estar estruturada em tempos e práticas educacionais que oportunizem a efetividade do previsto pela BNCC para a educação ambiental. Sinalizo como fundamental considerar que a problemática ambiental está retratada dentro dos espaços escolares através das formas conflituosas de relacionamento dos discentes, das ações depredatórias e do descarte do lixo no ambiente escolar que se constitui um conteúdo de vida e, portanto, um tema especial que necessita ser tratado na educação ambiental. Esse fato pode ser constatado não só na realidade do campo empírico da pesquisa em questão, como também, na literatura consultada para essa pesquisa, a qual revela que essa problemática socioambiental é recorrente em outras realidades das escolas brasileiras.

Vieira *et al.* (2012) afirmam que rabiscos nas mesas da biblioteca, nas carteiras escolares e nas paredes das salas de aula, a quebra de espelhos nos banheiros, a fixação de goma de mascar embaixo das carteiras e de papel higiênico molhado nas paredes, o uso de tintas na recepção dos calouros, entre tantos outros atos de depredação do patrimônio escolar, são situações corriqueiras nas escolas e que representam um grande problema de conscientização

educacional. Além disso, muitas dessas pichações estão associadas ao imaginário pejorativo, denotando enorme poluição visual.

Embora a humanidade tenha realizado inúmeras iniciativas, do ponto de vista da política pública, aqui já referidas, na tentativa de uma efetiva educação ambiental, nota-se que essa ainda não tem surtido o efeito desejado, nas práticas concretas das escolas, pois o comportamento humano ainda está enraizado por uma cultura socioeconômica depredatória. A superação dessa visão da relação homem/natureza só será possível com a revalorização dos estudos humanísticos, o que vai exigir a transformação da própria humanidade. Ou, como afirma Morin (2011, p. 13), “A humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis, pessoas responsáveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo”.

Por outro lado, Boff (2010) destaca que o importante agora é crescer para dentro, aprofundar as reflexões sobre acertos e erros de nosso modelo de convivência, semear valores, alimentar sonhos e acrescenta: “Uma nova história começará, com certeza, mais cooperativa, humanitária, cuidadosa, ética e espiritual” (BOFF, 2010, p.111). Há uma necessidade de “civilizar nossas teorias, desenvolvendo geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a autorreformular-se”. (MORIN, 2011, p. 30)

É a partir dessas percepções observadas no cotidiano escolar e na literatura, que se constata que as formas de convivência social e a relação do homem com a natureza necessitam ser revistas e reavaliadas à luz dos valores éticos, de modo que colaborem para a superação dessa visão de mundo, em que o entrelaçar das relações humanas se encontram gradativamente sendo degradadas e conduzindo a humanidade para o abismo da degradação ambiental.

Acredito que a superação desse processo de relação entre o homem/natureza/sociedade só será possível com a revalorização dos estudos humanísticos, cujo horizonte aponta para o papel fundamental da educação, que se envolva com uma educação ambiental para o ensino dos valores humanos, dos quais a ética se revela como eixo transformador dessas formas de relações psicossocioambientais.

O Papa Francisco, na sua encíclica (2015, p. 86), aponta que “Não há duas crises separadas: uma ambiental e outra social, mas uma única e complexa crise socioambiental”. No entanto, é possível acrescentar à tese do papa, a dimensão psicológica da crise, que envolve o sujeito no processo de construção dos valores humanos. Assim, temos a crise social, que remete aos padrões de consumo e às formas de relações sociais que estabelecemos (que muitas vezes promovem desigualdades e a marginalização de algumas pessoas); a ambiental, que revela disponibilidade cada vez mais escassa de alguns recursos naturais, devido à forma como

exploramos esses recursos para suprir necessidades humanas, muitas vezes, supérfluas e a psicológica, quando os valores individuais se sobrepõem aos sociais e ambientais.

É nessa percepção que se justifica a introdução da categoria conceitual que denomino de educação ambiental à luz dos valores éticos para o cuidado, ao entender que a escola é um ambiente que se insere em um meio ambiente no qual sofre influências mútuas. Isso envolve as coisas, as pessoas e todas as formas de vida que se encontram nesse espaço e em torno dele, por essa razão necessita ser cuidado, constituindo-se um primeiro espaço social para que os estudantes exercitem esse comportamento ético, fundamental para o convívio socioambiental.

Ao considerar a relevância da temática em questão, consultei o banco de teses e dissertações da CAPES, a fim de identificar trabalhos com aderência à temática estudada e que apresentassem contribuições para a construção desta pesquisa. Assim, fiz o recorte temporal no ano de 2016, na área de conhecimento correlacionado à educação, e busquei trabalhos que abordassem “educação ambiental na escola”. Dessa busca, identifiquei 2.912 dissertações e 1.128 teses, das quais, com aderência a meu objeto de pesquisa, encontrei o trabalho de Andreoli (2016), que apresenta como temática “A educação ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR: Currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local. Esse estudo tem como objetivo analisar quais são as relações entre a Educação Ambiental, o currículo e o desenvolvimento comunitário local, a partir da discussão teórica sobre a educação e a formação humana como elementos de transformação social frente à crise socioambiental que se apresenta. O estudo é abordado sob o ponto de vista dos professores, que se consideram como sendo os principais interlocutores desse processo e mediadores da relação entre a escola e sua comunidade.

Destaca-se também o trabalho de Moraes (2016) com a temática “Práticas de educação ambiental nos centros de educação integral da rede municipal de ensino de Curitiba: desafios e possibilidades”, que tem por objetivo analisar como a Educação Ambiental está sendo desenvolvida nos Centros de Educação Integral (de 1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Outro trabalho identificado foi o de Farias (2016), que aborda como temática “A Representação Social de Meio Ambiente em uma Escola Polo de Piratini/RS”, que, como objetivo de pesquisa, buscou identificar a Representação Social de Meio Ambiente dos educandos do 9º (nono) ano de uma Escola Polo do interior de Piratini, no segundo distrito, localidade denominada de Passo da Cruz.

Na busca por trabalhos correlacionados à educação ambiental para a ética do cuidado, identifiquei que esses eram, em sua maioria, voltados para a área da saúde. Outros trabalhos

contemplavam questões da ética sobre gênero, etnias, raça, sexualidade, teologia, trabalho e empresa, tecnologia, sendo que um trabalho, o de Guimarães (2016), adentrava para as discussões sobre meio ambiente e educação no contexto escolar, intitulado de “Educação ambiental no contexto escolar público: desafios e possibilidades”, cujo objetivo foi compreender a concepção dos profissionais de uma Unidade Escolar sobre a educação ambiental.

Apenas um trabalho abordava o tema a educação ambiental correlacionado à ética, cuja autoria é de Pereira (2016), o qual foi intitulado “Ética e meio ambiente: temas intrínsecos na educação”, cujo objetivo é compreender os fatores que contribuem para a consolidação dos valores éticos a serem aplicados na educação ambiental.

Em se tratando da temática proposta para este trabalho, “Ética do cuidado no contexto escolar”, correlacionado aos aspectos de depredação escolar, sob a perspectiva de uma educação ambiental para o ensino de valores, dos quais a ética do cuidado se apresenta como uma proposição educativa, dentro do contexto de uma escola pública, não observei nenhum trabalho atribuindo esse foco, nem tampouco em publicações de mestrado profissional. Dessa forma, reforço a relevância da realização desta pesquisa.

Importante destacar ainda, nessa busca o achado da obra literária de Ney Wendell “Cuida bem de mim¹” cujas contribuições informativas colaboraram para inspirar a construção do produto da pesquisa.

Dessa forma, ao recortar o espaço escolar, para melhor compreensão da probl²emática ambiental busco investigar quais são os fatores que mobilizam os estudantes do ensino fundamental e ensino médio a depredarem o patrimônio escolar, os sentidos que atribuem aos conhecimentos aprendidos na escola sobre educação ambiental e os modos como representam e se relacionam com o ambiente escolar onde estudam.

Nessa perspectiva, estruturei a pesquisa em torno das seguintes questões norteadoras: Que fatores mobilizam os estudantes do ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM) a depredarem o ambiente escolar? Que sentidos os estudantes do EF e EM atribuem aos conhecimentos de educação ambiental aprendidos na escola? Como os estudantes do EF e EM representam o ambiente escolar onde estudam e que valor atribuem a esse ambiente? Que

¹ “**Cuida bem de mim: teatro, afeto e violência nas escolas**” é uma obra literária de Ney Wendell que fala do teatro como processo educativo a partir do afeto para o enfrentamento da violência nos espaços escolas, a abordagem retrata fatos da vida real vivenciada por estudantes de uma escola pública.

relações os estudantes estabelecem entre os conhecimentos de educação ambiental estudados no ensino fundamental e ensino médio e a sua relação com o ambiente escolar.

Assim, decorre a construção desta pesquisa que retoma minhas inquietações sobre os aspectos da depreciação escolar, observados no respectivo campo empírico, e tem, por objetivo geral, compreender os fatores que mobilizam os estudantes do ensino fundamental e ensino médio a depreciam o patrimônio escolar, os sentidos que atribuem aos conhecimentos aprendidos na escola sobre educação ambiental e os modos como representam e se relacionam com o ambiente escolar onde estudam. Além disso, este trabalho tem, por objetivos específicos: identificar os fatores que mobilizam os estudantes do ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM) a depreciam o ambiente escolar; apreender os sentidos atribuídos por estudantes do EF e EM aos conhecimentos de educação ambiental aprendidos na escola; analisar os modos como os estudantes do EF e EM representam o ambiente escolar onde estudam e que valor atribuem a esse ambiente; estabelecer relações entre os conhecimentos de educação ambiental, estudados no ensino fundamental e ensino médio, e a relação dos estudantes com o ambiente escolar.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com uma abordagem (auto) biográfica, com a utilização dos seguintes procedimentos: formação de grupos focais e entrevistas narrativas. Os excertos das narrativas utilizados para esta análise foram submetidos à revisão linguística sem alteração do conteúdo, utilizando como parâmetro de trabalho a leitura em 3 tempos de Souza (2014): Tempo I: Pré-análise - leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa compreensiva do corpus, referentes às narrativas autobiográficas. As informações obtidas concorreram para textualizar o estudo nas seguintes seções:

Na **Seção 1** intitulada **Início de um percurso** apresento a problemática que norteou a pesquisa, anuncio aspectos da metodologia utilizada e a construção da produção e análise dos dados, além da justificativa que alicerça a realização deste trabalho. Apresento, também, as questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos que orientaram o desenrolar da construção deste trabalho, bem como, o estado da arte sobre a temática estudada a partir do levantamento, no banco de teses e dissertações da CAPES, de outros trabalhos com temas relacionados ao meu objeto de pesquisa. Finalizo apresentando as seções construídas a partir das informações levantadas e analisadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Na **Seção 2**, intitulada **Trilha Metodológica**, descrevo os caminhos trilhados para atingir os objetivos pretendidos, os quais me direcionaram para uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem (auto) biográfica. Apresento a área e o contexto empírico onde foi realizada a pesquisa. Destaco os procedimentos de trabalho percorridos para a realização da

produção das informações, que culminou com a análise das narrativas (auto) biográficas dos estudantes, através de instrumentos como grupos focais e entrevistas narrativas. Revelo o valor desses instrumentos de trabalho, bem como as adequações necessárias para um bom desenvolvimento dos mesmos, os quais responderam positivamente, fornecendo as informações necessárias para compreensão do objeto de estudo.

Na **seção 3**, intitulada **A representação social dos estudantes e sua relação com o ambiente escolar** abordo questões sobre a representação social dos estudantes e sua relação com o ambiente escolar, destacando autores, como Moscovici (2015) e Halbwachs (1990) que discutem as representações sociais em níveis psicológicos e sociológicos. Assim, pontuo as representações socioafetivas dos estudantes como referencial comportamental. Nesse contexto, emergiram as representações sociais dos estudantes sobre o espaço escolar e os aspectos de depredação que, à luz das ideias de Milton Santos (2006), entre outros autores, uso a terminologia espaço, para descrever as representações sociais dos estudantes dentro do espaço escolar. Destaco a ação do sujeito sobre esse espaço, não como espaço físico, mas como uma realidade social, na qual se revelam os modos de ser, pensar e agir das pessoas que ali habitam. É nessa leitura que analiso a depredação do espaço escolar, como conteúdo de vida que nesse espaço emerge. Sinalizo questões que discutem a escola, como espaço físico, espaço de oportunidade, espaço socializador, espaço de conflitos, e a importância do ensino de valores nesse contexto. Também nesta seção, apresento questões sobre as representações sociais dos estudantes em relação ao docente e sua atuação em sala de aula, revelando, desse modo, a gênese da função de professor, os percursos históricos, a desvalorização do profissional em educação ao longo de anos, os desafios a serem superados, o engajamento e comprometimento de muitos, apesar das dificuldades, assim como as relações interpessoais entre professor e aluno e sua repercussão no processo de ensino e aprendizagem. Finalizo a seção abordando outro aspecto importante que se refere à representação social da comunidade sobre a escola, destacando como a imagem da escola pública se apresenta para a comunidade onde ela se encontra inserida.

Na **Seção 4**, intitulada **Os sujeitos e suas projeções afetivas nas interações sociais e com o ambiente escolar** abordo e analiso as relações entre os sujeitos e suas projeções afetivas nas interações sociais e com o ambiente escolar à luz das ideias de Piaget (1999). Nessa discussão, emergem as projeções afetivas dos estudantes a partir da educação familiar, ao tempo em que destaco as lacunas educativas na educação familiar; a relevância da família para a formação da personalidade do adolescente; e as possíveis consequências psicológicas para os adolescentes, no que se refere às relações afetivas familiares ausentes. Discuto ainda sobre as

projeções afetivas dos estudantes a partir das relações interpessoais e intrapessoais na perspectiva do pensamento de Max Weber (2002), revelando as motivações e os fatores expressos nos excertos das narrativas (auto) biográficas, que conduzem os estudantes a depredarem o patrimônio escolar. Sinalizo como ocorre a construção dos valores dos estudantes nessa fase de vida social e, alicerçada no referencial teórico de Charlot, (2002), destaco, a partir dos excertos das narrativas, três tipos diferentes de violência no âmbito escolar: a violência na escola, à escola, da escola. Emergem ainda as projeções afetivas dos estudantes e a formação das tribos juvenis e sua relação com a depredação ambiental para o que utilizo a ideia metafórica de Michel Mafessoli (1998) sobre o tempo das tribos. Descrevendo, então, essa tendência social dos estudantes em se organizarem em grupos por interesses e afetividades, caracterizado pela ideia de tribo, pontuo a existência, no âmbito escolar, das tribos que cuidam do ambiente escolar, as que discriminam, as que excluem, as que fazem *bullyng*, as que fazem apologia às facções do tráfico de drogas.

Na **Seção 5**, intitulada **Os sentidos dos valores humanos para a Educação Ambiental**, emergem ideias sobre a tipologia de valores, e sentidos percebidos, como a ética do cuidado para a educação ambiental. Concebo para este estudo a ética como um tipo de valor humano, fundamentado na concepção filosófica do refletir criticamente sobre o agir humano nas suas relações sociais e com o ambiente, adotando, à luz de Boff (2012), a ideia de “cuidado”, como substantivo e não como adjetivo. Apresento, ainda, a ideia que culmina com o produto desta pesquisa correlacionado aos projetos escolares para a educação ambiental à luz da ética do cuidado.

Nesse entrecruzamento textual, tendo em vista uma educação ambiental para a ética do cuidado no contexto escolar, exponho assuntos sobre as representações sociais dos estudantes, suas projeções afetivas, suas relações interpessoais e intrapessoais, as práticas pedagógicas, os projetos escolares, os valores humanos e a ética do cuidado e percebo a necessidade de uma educação ambiental como uma educação socioambiental que permita aos estudantes reconhecer e reconstruir seus valores pessoais, sociais e ambientais.



Contar a história de uma vida, é dar vida a essa história.

Leonor Arfuch, 2010, p. 42

2. TRILHA METODOLÓGICA

A abordagem metodológica da pesquisa que deu origem a esta dissertação me permitiu uma relação íntima com meu eu, o despertar de uma (auto) avaliação, em um processo renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que me definem como profissional da educação, ao tempo em que vivenciei a investigação do objeto desta pesquisa. Em cada detalhe proposto e analisado, as possibilidades foram sendo definidas e os caminhos foram sendo delineados, o que me permitiu alicerçar a estrutura metodológica deste trabalho em uma visão de educação ambiental humanizadora.

Nesse delinear metodológico, percebi que, ao contarmos uma história, trazemos elementos de vida nas palavras preenchidas de sentidos, carregadas de sentimento, de expressão de desejos e sonhos a serem realizados. É, portanto, uma história de vida de descontentamento, frustrações, anseios, amores, admirações, realizações e, dessa forma, a história vai ganhando vida, e é, nessa percepção linguística, que identifico a afirmação de Arfuch (2010) ao afirmar que contar a história de uma vida é dar vida a essa história.

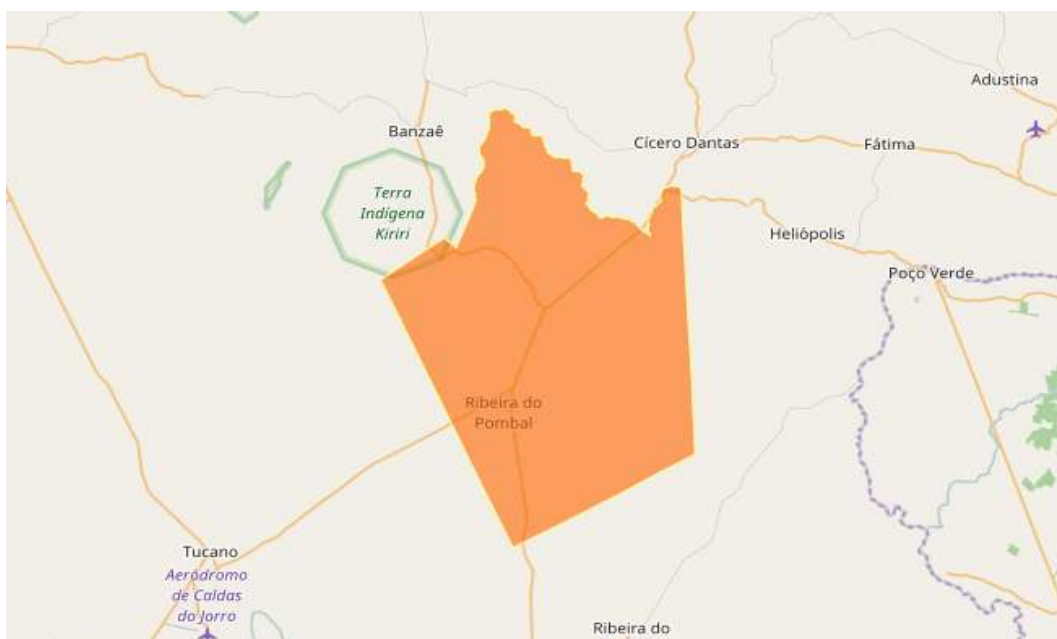
Percebi, nas narrativas (auto) biográficas dos estudantes, uma riqueza de informações, para compreensão do objeto de estudo, nas dimensões intrapessoais e interpessoais dos estudantes, ao aproximar-me do processo pelo qual se dá a construção dos valores, revelando as vulnerabilidades e as possibilidades educativas, de significados e sentidos éticos, para o ensino de valores na vida escolar dos estudantes.

2.1. Área e Contexto do campo empírico da pesquisa

Situada a 299km de Salvador, no Sertão da Bahia, Ribeira do Pombal foi o município contemplado para a realização desta pesquisa e, para campo empírico, uma escola pública da Rede Estadual de Ensino, escola na qual a problemática da educação ambiental se faz presente nos modos relacionais dos discentes, retratados nos aspectos de depredação do patrimônio escolar e nas formas de descarte do lixo nesse ambiente.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ribeira do Pombal possuía uma área de unidade territorial, em 2015, de 753,900 km². Bioma: Caatinga. Gentílico: pombalense. O município pode ser representado de acordo com a figura 1:

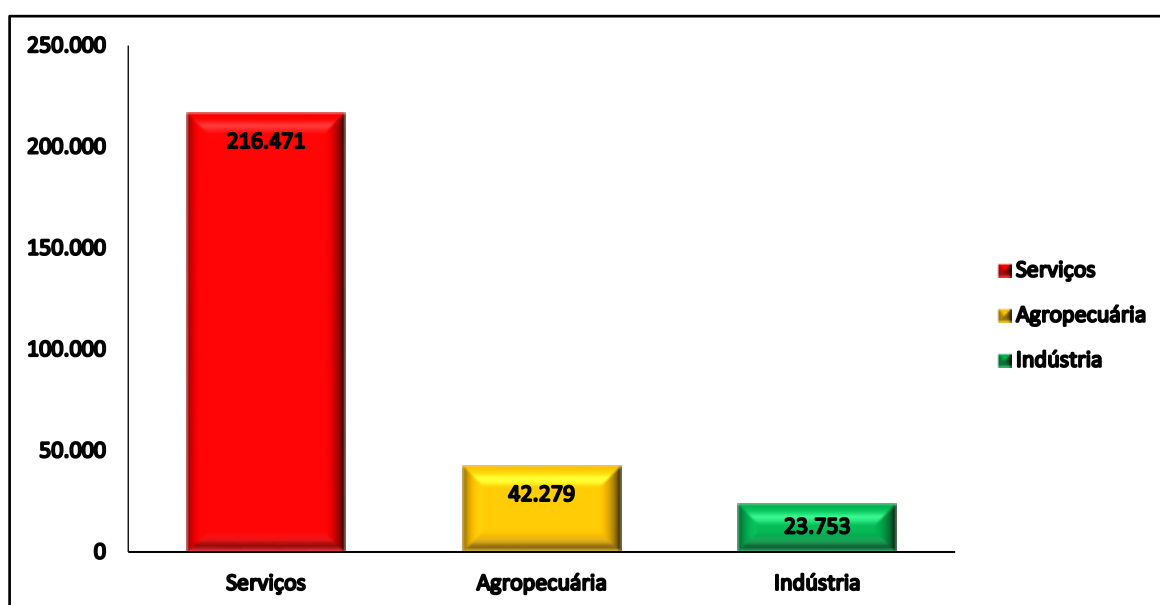
Figura 1: Mapa do Município de Ribeira do Pombal-BA.



Fonte: IBGE, 2016.

Com relação à economia, o produto interno bruto (PIB), que representa a soma em valores monetários de todos os bens e serviços finais produzidos em uma determinada região, durante um determinado período, decorre, em sua maioria, de serviços de administração e serviços públicos (gráfico 1).

Gráfico 1: Produto Interno Bruto da Cidade de Ribeira do Pombal-BA

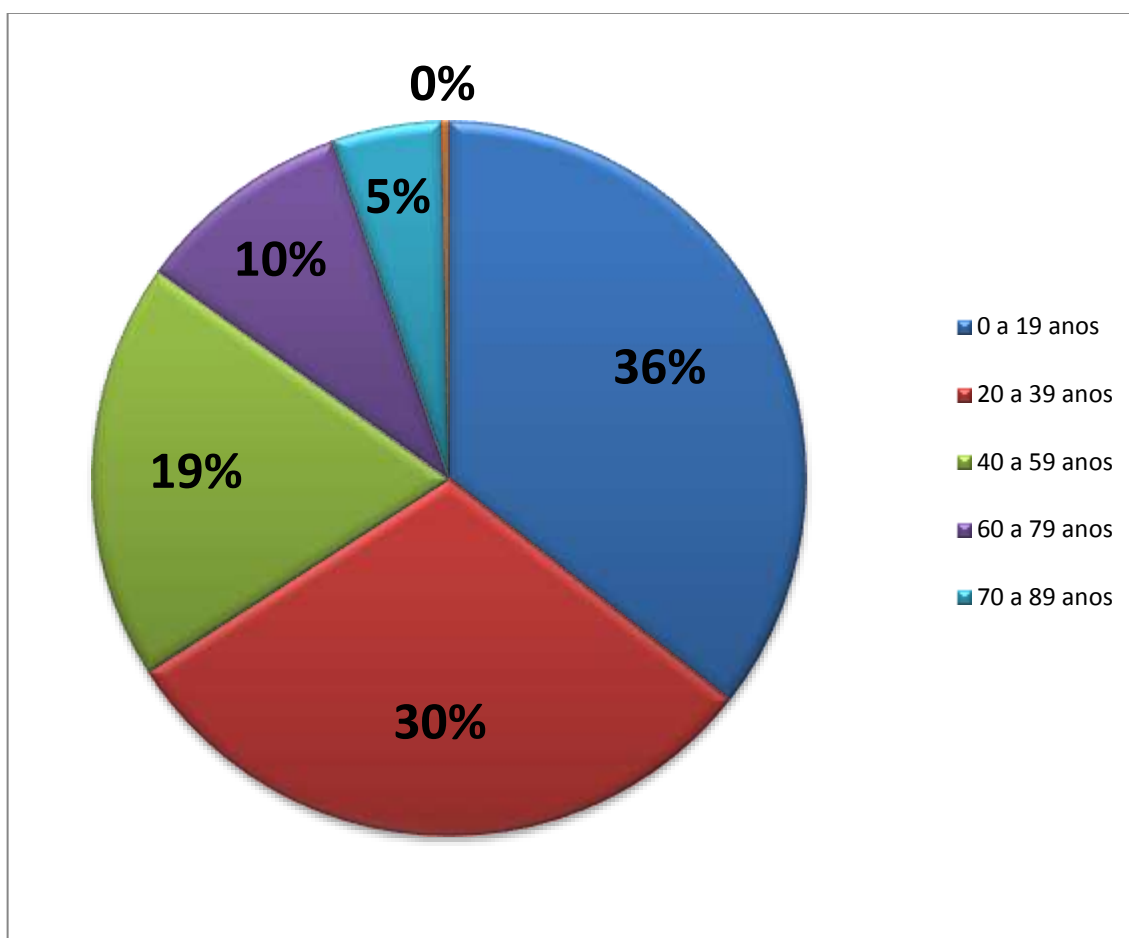


Fonte: IBGE em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA, 2015. Serviços (vermelho), Agropecuária (amarelo), Indústria (verde).

De acordo com dados do IBGE, o município se destacou, em 2014, por estar entre os três maiores municípios produtores de mel do Estado da Bahia. O Instituto ainda informa que são criados no município gado, bode, equinos, galináceos, suínos e ovinos. A produção de leite de vaca atinge 4.500 litros por ano. Na agricultura, os destaques são os cultivos de algodão, aveia, feijão, milho, soja, trigo, dentre outros.

A população, no último censo (2010), de acordo com dados do IBGE, foi de 47.518 pessoas, e a população estimada pelo IBGE para 2017 é de 54.965 habitantes, sendo que, em relação ao percentual entre homens e mulheres, na zona urbana, é um pouco maior com relação às mulheres, enquanto que, na zona rural, é um pouco maior com relação aos homens. O censo de 2010 revelou, ainda, que a maior parte da população é jovem, dos quais a maioria se encontra na faixa etária entre 0 a 19 anos, 36%; os jovens entre 20 e 39 anos, 30%; entre 40 e 59 anos, 19%; acima de 60 anos, apenas 15% da população (gráfico 2).

Gráfico 2: População Pombalense em 2010

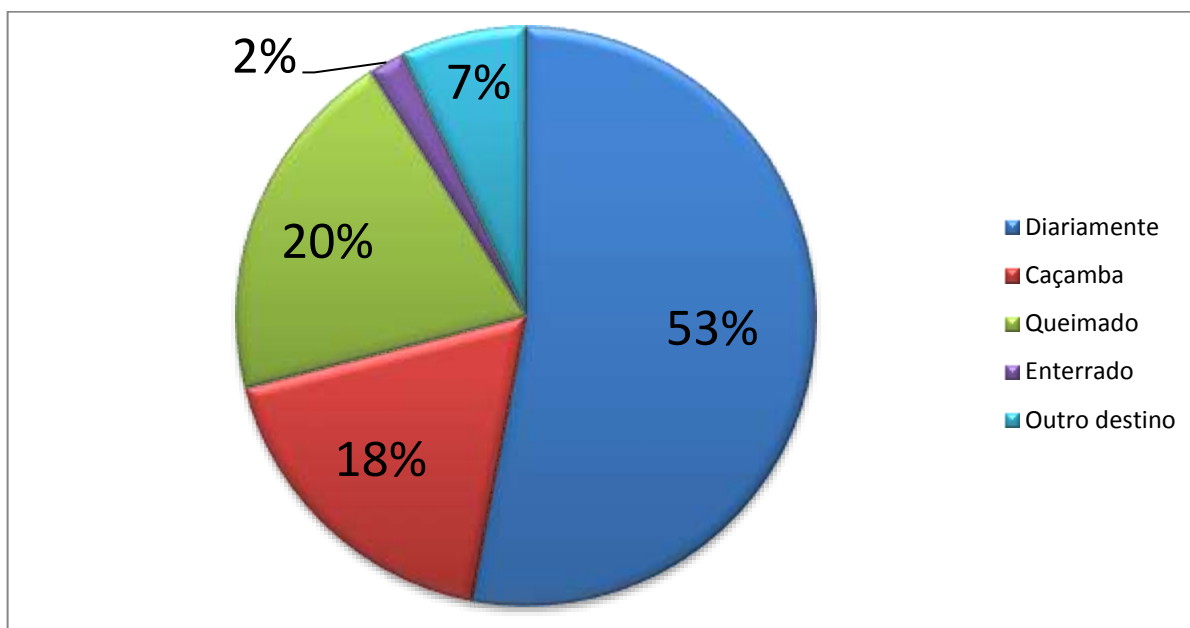


Fonte: IBGE: Censo Demográfico 2010. 36% de 0-19 anos (**azul escuro**), 30% de 20-39 anos (**vermelho**), 19% de 40-59 (**verde**), 10% de 60-79 anos (**lilás**), 5% de 80-89 anos (**azul claro**), 0% de 90-99 e mais de 100 (**laranja**).

A distribuição da população no município, em 2010, na zona urbana, era de 29.756 habitantes, sendo 14.286 homens e 15.756 mulheres; na zona rural, um total de 17.762 habitantes, sendo 9.090 homens e 8.672 mulheres.

Em se tratando de uma pesquisa voltada para a compreensão da educação ambiental, vale ressaltar dados do IBGE que revelam o destino final do lixo no respectivo município (gráfico 3).

Gráfico 3. Destino final do lixo no município de Ribeira do Pombal.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Lixo coletado diariamente por serviço de limpeza - 53% (**azul escuro**). Lixo coletado em caçamba de serviço de limpeza - 18% (**vermelho**). Queimado na propriedade - 20% (**verde**). Enterrado na propriedade - 2% (**lilás**). Outros destinos não especificados - 7%. (**azul claro**)

Em decorrência de não haver serviços de limpeza municipal na zona rural, é sabido que muitos moradores, nessa localidade, tendem a enterrar ou queimar o lixo produzido nas suas propriedades. Essa constatação alerta para a relevância de um tratamento de educação ambiental no contexto escolar, atrelado à realidade de vida dos estudantes, onde se faz crucial uma aprendizagem significativa para o ensino de valores ambientais, a fim de propiciar aos mesmos reflexões e ações socioambientais positivas, ou seja, aprender com a realidade social e ambiental e com a realidade em que o aluno está inserido.

No que se refere aos aspectos culturais, o município de Ribeira do Pombal ainda conserva algumas características dos festejos juninos, como desfile de blocos de rua, festival de quadrilhas e apresentações de bandas de forró. A tradicional Festa de Outubro faz parte dos

festejos em homenagem à padroeira da cidade, Santa Tereza, contando com novenário (religioso), vaquejada e atrações musicais.

2.2 Histórico do município

Em se tratando dos aspectos históricos do município, de acordo com as informações do IBGE (2016), o grande território pertencente aos D'Ávilas da Casa da Torre era região dos índios Kiriris, em meados do século XVII, que inicialmente combateram em seus domínios as missões religiosas, por se sentirem prejudicados em seus direitos. No ano de 1675, Francisco Dias D'Ávila prometeu ajuda às missões dos Kiriris, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da região.

De acordo com o IBGE (2016), o município de Ribeira do Pombal originou-se de uma aldeia de índios Kiriris, cuja catequese teve início em 1667, quando os padres jesuítas, João de Barros e Jacob Rolando, ali se estabeleceram e construíram uma capela dedicada a Santa Teresa de Jesus. A aldeia chamou-se inicialmente Santa Teresa de Canabrava, como era mais conhecida. Localizada no caminho para o rio São Francisco, Canabrava ficou muito conhecida na época como pouso dos viajantes que se dirigiam para aquele rio.

O IBGE revela que, no início do século XVIII, o Colégio da Bahia mantinha, nas proximidades, algumas fazendas de gado bovino e de cultura de mandioca, milho e outros cereais, o que fortaleceu a exploração agropecuária local.

Com relação ao topônimo Pombal, o IBGE (2016) esclarece que em 1754 foi criada a freguesia que tomou o nome de Pombal por ser seu pároco o padre João Campos de Cerqueira Pombal, parente do Marquês de Pombal. Foi, então, elevado à categoria de vila, com a denominação de Pombal por Carta Régia de 08/05/1758.

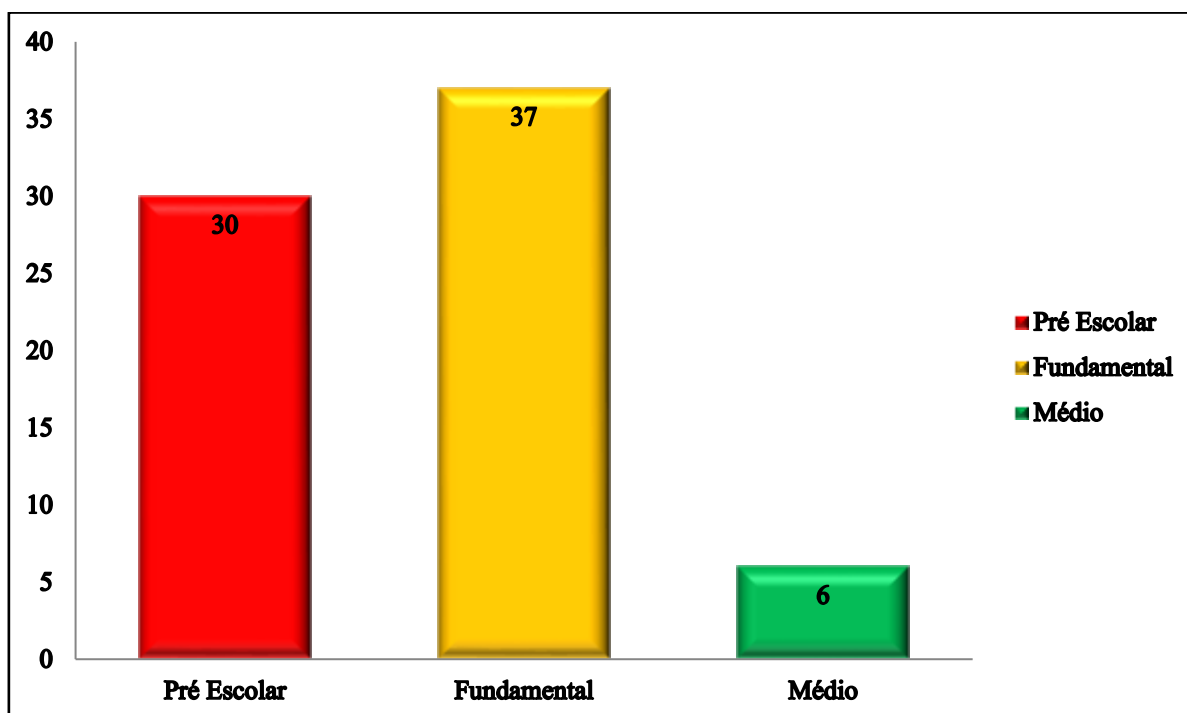
O IBGE (2016) revela que decretos estaduais do ano de 1931 extinguiram o município e anexaram seu território ao de Cipó. Posteriormente, foi elevado novamente à categoria de município, com a denominação de Pombal, e desmembrado do município de Cipó, pelo Decreto n.º 8.643, de 19 de setembro de 1933. Já em 31 de dezembro de 1943, por Decreto-lei n.º 141, o município teve seu topônimo mudado para Ribeira do Pombal.

2.3 Número de Escolas, Docentes e Matrículas no município

No município, de acordo com os dados do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP -, através do Censo Educacional 2015, existem 30 escolas que atendem aos estudantes na etapa da Educação Infantil, especificamente em classes

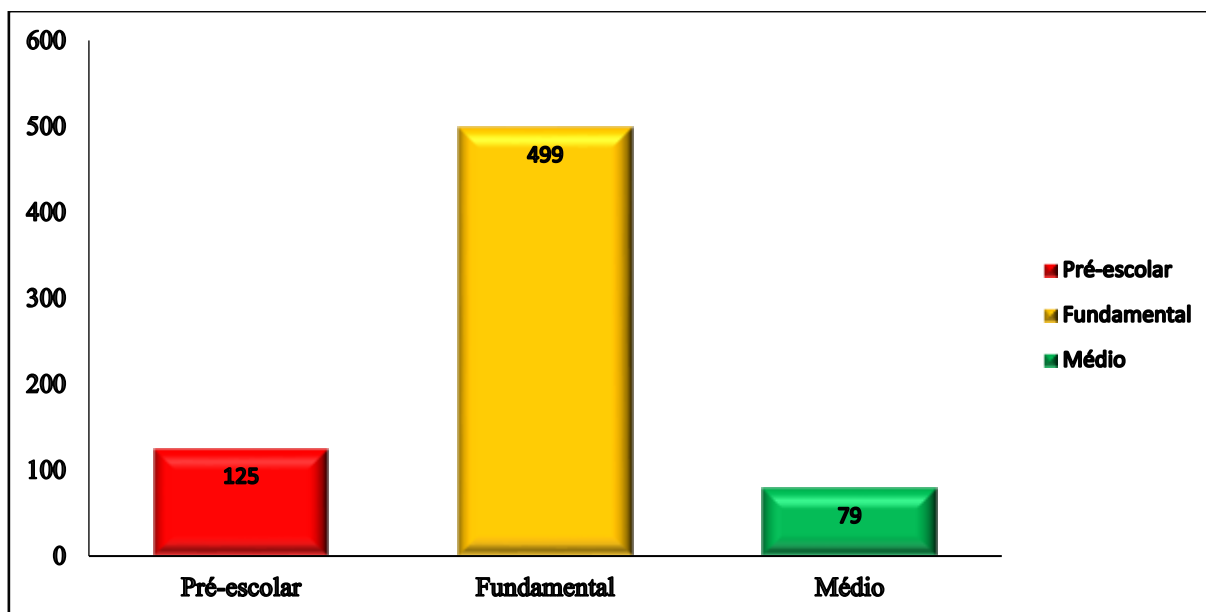
do pré-escolar, 37 escolas de Ensino Fundamental e 6 escolas de Ensino Médio (gráfico 4). Com relação ao número de docentes por etapa de ensino, são 125 docentes que atuam na etapa da Educação Infantil, em classes do pré-escolar, 499 docentes ministrando aulas no Ensino Fundamental e 79 docentes atuando no Ensino Médio (gráfico 5). No que se refere ao número de alunos matriculados por etapa, foram 1.477 alunos na fase do pré-escolar, 9.835 matrículas no Ensino Fundamental, 2.139 alunos matriculados no Ensino Médio (gráfico 6). Comparando os 3 gráficos, percebe-se que há um número significativo de escolas para atendimento Pré-escolar e Ensino Fundamental, em comparação ao número de escolas para atendimento no Ensino Médio. É importante destacar o elevado número de matrículas para o Ensino Fundamental em comparação às demais etapas.

Gráfico 4. Número de escolas por etapa



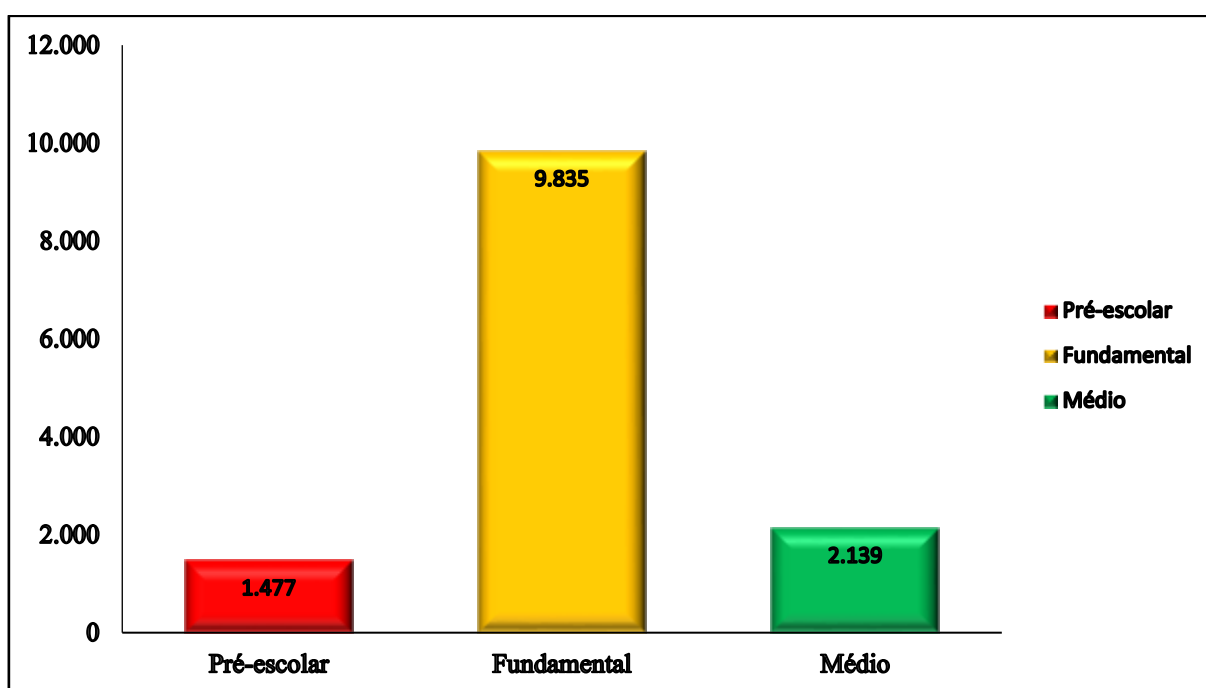
Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP – Censo Educacional 2015. Pré escolar (**vermelho**), ensino fundamental (**amarelo**), ensino médio (**verde**).

Gráfico 5: Número de Docentes por Etapa no Município de Ribeira do Pombal-BA.



Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP – Censo Educacional 2015. Pré-escolar (vermelho), Fundamental (amarelo), Médio (verde).

Gráfico 6: Número de Matrículas por Etapa no Município de Ribeira do Pombal – BA



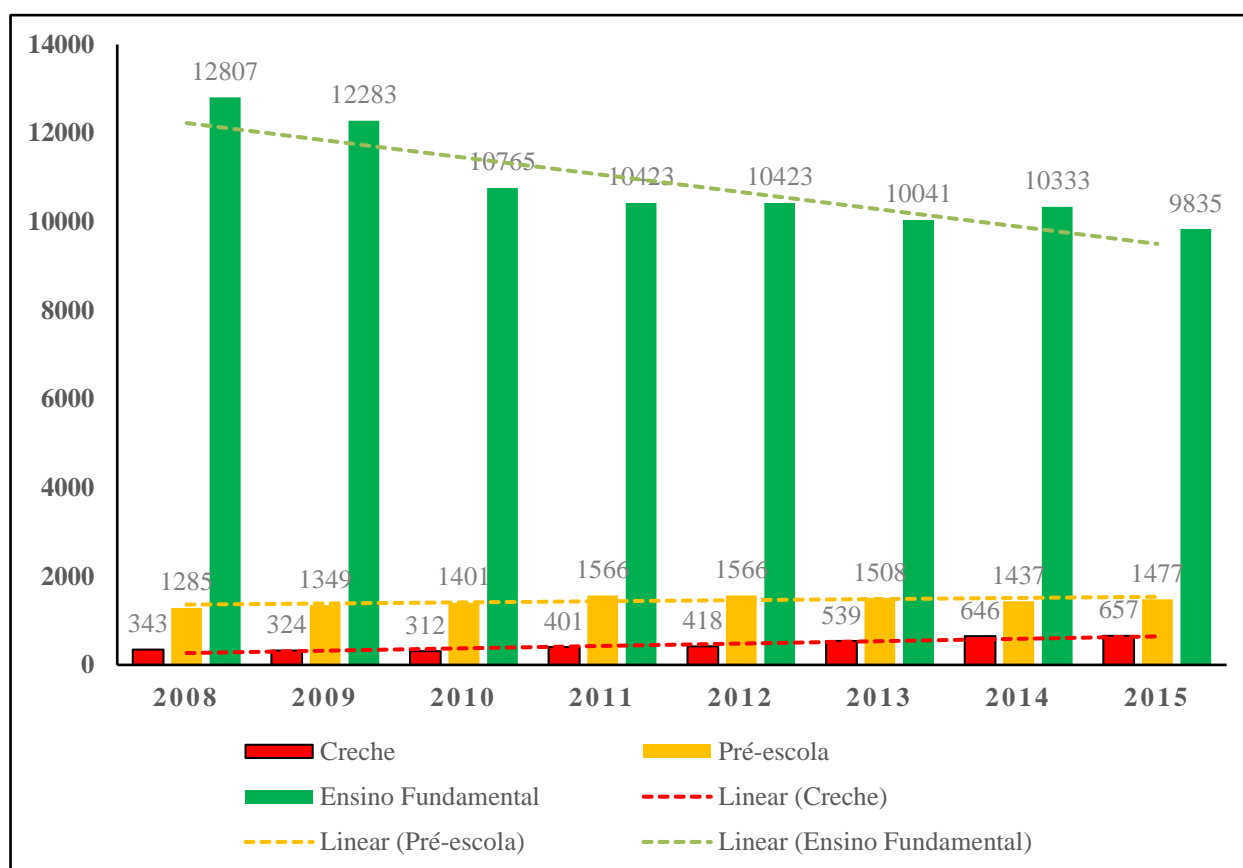
Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP – Censo Educacional 2015. Pré-escolar (vermelho), Fundamental (amarelo), Médio (verde).

Embora se observe um grande número de alunos matriculados no Ensino Fundamental em 2015, ao compararmos com anos anteriores, 2008-2015, nota-se uma redução no número de matrículas para o Ensino Fundamental, porém, com relação à creche, observa-se um

crescimento sutil, enquanto que nas pré-escolas, percebe-se um pequeno crescimento nos anos de 2011 e 2012, com posterior declínio, também sutil, no número de matrículas (gráfico 7).

As creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) são de responsabilidade administrativa do município, enquanto as escolas de Ensino Médio são de atendimento prioritário da Rede Estadual, com exceção do colégio selecionado para esta pesquisa, pois conta com o ensino fundamental (7º ao 9º ano) e Ensino Médio, pertencentes a Rede Estadual de Ensino. Vale ressaltar que, em razão do processo de municipalização, o Ensino Fundamental da referida escola começa, gradativamente, a cada ano, a ser desativado, pois a unidade escolar deverá atender, no futuro, apenas a oferta de Ensino Médio.

Gráfico 7: Número de matrículas por série escolar de 2008 – 2015.



Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP-Censo Educacional 2008-2015. Creche (vermelho), Pré-escolar (amarelo), Fundamental (verde).

2.4. O Colégio

O campo empírico selecionado para esta pesquisa denomina-se Colégio Estadual Professora Sílvia Ferreira de Brito (figura 2). No ano de 2017, quando da realização da pesquisa

empírica, a escola foi classificada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia como uma escola de grande porte². Conta também com 26 professores licenciados e pós-graduados efetivos. Vale ressaltar que a maioria dos professores que compõem esse quadro de docentes já está em regência de classe há mais de 20 anos, sendo que alguns deles já vislumbram entrar com o processo de aposentadoria por tempo de serviço. Há também, na constituição do corpo docente, 5 professores licenciados, em regime especial de direito administrativo (REDA), é um serviço temporário de trabalho de duração de 2 anos, podendo prorrogar. Também faz parte do quadro de trabalho da escola 13 estagiários, cursando licenciatura, que substituem professores efetivos na ocasião de licença médica.

Figura 2: Colégio Estadual Professora Sílvia Ferreira de Brito



Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola, 2017

Em se tratando da organização escolar, de acordo com o ensino, número de classes e alunos, a mesma está disposta de acordo com a tabela abaixo.

Quadro 1 - Número de estudantes na respectiva escola

NÍVEL	MODALIDADE	ETAPAS	Nº DE CLASSE	Nº DE ALUNOS
Educação Básica	EJA	EIXO VI	4	173
Educação Básica	EJA	EIXO VII	3	118
Educação Básica	Ensino Regular	Fundamental / Anos Finais (6º a 9º)	9	312
Educação Básica	Ensino Regular	Médio	16	594
TOTAL GERAL			32	1197

Fonte: Colégio Estadual Professora Sílvia Ferreira Brito, 2016

² Essa classificação é feita de acordo com o número de estudantes matriculados, que em 2017 era de 1.197 estudantes.

Dos estudantes matriculados no turno matutino e noturno, a maioria reside na área urbana do município, e os alunos matriculados no turno vespertino, na sua maioria, residem em povoados da zona rural. Quanto à faixa etária, todos se encontram entre 12 e 17 anos de idade.

2.5. Tipo e método de pesquisa

Foi adotada para a pesquisa uma abordagem de caráter qualitativo, uma vez que me interessei pelo aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, não me preocupando, desse modo, com a representatividade numérica. A pesquisa qualitativa considera os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (GERHART, T. E; SILVEIRA, D. T., 2009)

Em atenção também ao exposto por Mota (2017), destaco que a pesquisa qualitativa longe de produzir medições, enumerações e estatísticas, busca uma compreensão da realidade, e é no contato direto do pesquisador com a comunidade, que o pesquisador constrói sua descrição sobre a comunidade, sobre o que as pessoas fazem e dizem, sobre como interagem umas com as outras e sobre os lugares e as situações. Trata-se de um mergulho que se realiza na cultura do outro, sendo capaz de reconhecer as categorias de pensamento, os conceitos e os valores que as pessoas do grupo pesquisado mobilizam em suas ações cotidianas e na compreensão da realidade na qual estão inseridas.

Apropriando-se dessa compreensão sobre a pesquisa qualitativa, vale ressaltar que os números por si só não forneceriam os significados e sentidos necessários para a compreensão da complexidade social em questão, as quais envolvem aspectos afetivos, voltados para os aspectos da deprecação escolar.

Compreendo, também, o proposto por Minayo (2001), ao abordar que a pesquisa qualitativa responde às questões muito particulares, ao se preocupar com um aspecto da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou "objetos sociais" apresentam.

Menezes e Silva (2005, p. 20) “consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do

sujeito[...]”. Nessa relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que se intercala entre a subjetividade e a intersubjetividade do sujeito, emergem as categorias de pensamento e os valores humanos construídos por estes. Dessa forma, a realidade social se constitui um dinamismo próprio da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante e essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. (MINAYO, 2001)

Nesse sentido, contemplo também as observações de Oliveira (2011), ao afirmar que o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, examinam-se como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

Nesta proposta de trabalho, entre significados e sentidos de vida, do pensar, do sentir e do agir humano, é que se adota o desenvolvimento do método (auto) biográfico. Mota (2017) destaca que qualquer definição de humano necessita passar pelo reconhecimento de sua historicidade, uma vez que as compreensões dos fenômenos humanos são marcadas pela subjetividade e os significados que os seres humanos atribuem às coisas, incluindo suas ações e interações, são produzidos na intersubjetividade dos sujeitos.

Com essa compreensão de que a subjetividade dos sujeitos envolve o espaço íntimo do indivíduo com o mundo social, e de que a intersubjetividade refere-se ao relacionamento entre sujeito e sujeito, ou sujeito e objeto, na ação do cotidiano, inscritos em um percurso de vida escolar, que pode ser autobiografado, afirmo pela apropriação da metodologia em questão.

Assim, do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotou uma abordagem (Auto) biográfica, que, como afirma Abraão (2003, p. 83), se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador, estabelecendo, pesquisador e entrevistado, “uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação”. Dessa forma, Souza (2014) afirma que as narrativas (auto) biográficas, centradas nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.

Minayo (2001) acrescenta que as sociedades humanas existem em um determinado espaço, cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo

passado e projetado para o futuro, em um confronto constante entre o que está dado e o que está sendo construído, devendo-se considerar como características fundamentais de qualquer questão social, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade. (MINAYO, 2001)

Nesse confronto entre passado, presente e futuro, o indivíduo se coloca em uma posicionamento reflexivo de conhecimento e (auto) conhecimento no e sobre seu meio social se construindo e se reconstruindo enquanto sujeito social.

Dessa forma, Delory-Momberger (2004) destaca que a atividade biográfica não é uma atividade episódica e circunstancial limitada apenas ao relato de vida, mas uma das formas privilegiadas de atividade mental e reflexiva segundo a qual o ser humano representa-se e compreende a si mesmo no seio de ambiente social e histórico e de socialização da experiência individual. É relevante destacar que o sujeito não muda em si mesmo e para ele mesmo, mas na relação que ele forma e que ele constitui com o outro, na relação que ele permite construir, sustentar, aprofundar, nas condições que fazem deles indivíduos sociais.

Ponto que nesse ato reflexivo, para produzir as narrativas (auto) biográficas, aflora-se os aspectos éticos. Dessa forma, comungo da ideia de Arfuch (2010), ao destacar o valor do trabalho biográfico, que tem uma dupla dimensão que envolve uma ordem narrativa, ao mesmo tempo em que explora uma orientação ética, se constituindo um espaço de autorreflexão, que explora a afetividade. A necessidade da autobiografia adquire, assim, relevância filosófica, para validade da razão.

Souza (2014) afirma que, através da abordagem biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, e, dessa forma, a pesquisa com histórias de vida inscreve-se neste espaço, onde o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens.

A (auto) biografia se constitui assim, a mais pura expressão de um reconhecimento que gera um (auto) reconhecimento, de construção que gera uma (auto) reconstrução, alicerçada em princípios éticos, no momento em que os estudantes, ao falarem de si, revelam um pouco do outro e do seu contexto, e no falar do outro deixam entrever um pouco de si (ARFUCH, 2010). Nessa percepção reflexiva se desdobram os procedimentos de trabalho, cujas fontes para coleta de dados necessitam ser cuidadosamente pensadas para que se possam contemplar os objetivos da pesquisa.

Abraão (2003) destaca que a pesquisa Autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - utilizam diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, pois se reconhece dependente da memória. Busco

construir elementos de análise que possam auxiliar na compreensão de determinado objeto de estudo.

Considerando essas possibilidades de fontes que podem ser produzidas, defini-me pelas histórias orais e recursos fotográficos, os quais considerei apropriados para as produções (auto) biográficas para essa pesquisa, e opto, nessa perspectiva de trabalho, pelos dispositivos de pesquisa de grupo focal e entrevista narrativa.

2.6. Os dispositivos de pesquisa: grupo focal e entrevista narrativa

O grupo focal como dispositivo de pesquisa foi de grande relevância neste estudo. Considerando as afirmações de Gatti (2005), sobre o trabalho com grupos focais que permite compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se um dispositivo importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de alguma questão por pessoas, de modo que não será possível com outros métodos, permitindo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.

Percebendo a relevância do grupo focal como um eficiente instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, conforme evidencia a autora Gatti (2005), utilizei na fase inicial da pesquisa, de maneira que pode fornecer elementos essenciais para subsidiar a construção das narrativas (auto) biográficas por parte dos estudantes. Conforme afirma Gatti (2005), o grupo focal pode ser empregado nas fases preliminares de uma pesquisa, para apoiar a construção de outros instrumentos (questionários, roteiros de entrevistas ou observação); para a fundamentação de hipóteses ou para a verificação de tendências; para testar ideias, planos, materiais, propostas. Considerei os aspectos sinalizados por Gatti (2005) ao destacar que é importante observar detalhadamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apoiam.

Também foram utilizadas as entrevistas narrativas como um dos dispositivos de pesquisa. Essas foram produzidas por estudantes, ao narrarem suas histórias de vida, trazendo suas memórias de vida escolar, a partir da proposição de uma temática, de maneira que contribuíram para a produção de fontes instrumentos que foram utilizadas para análise, contribuindo, assim, para a compreensão do objeto de estudo pretendido por essa pesquisa.

De acordo com Pinho (2012), esse dispositivo possibilita a combinação de histórias de vida e contextos histórico-sociais, uma vez que histórias pessoais expressam configurações históricas e societárias mais ampla, além de possibilitar a compreensão de conjunturas nas quais as práticas sociais se inscrevem, permitindo a identificação de práticas recorrentes adotadas pelos sujeitos.

Jovcelovitch e Bauer (2007) destacam a relevância das entrevistas narrativas, vez que, por meio delas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica em situações intencionais que aliviam e tornam familiares os acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana.

De acordo com Bertaux (2010) as entrevistas narrativas se mostram, aqui, particularmente eficazes, pois essa forma de obtenção de informações no campo empírico, permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação [...].

A concepção que proponho consiste em considerar, a entrevista narrativa, a partir do pensamento de Bertaux (2010) ao descrever como sendo um momento em que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida. O verbo “contar” (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa, a qual, para ser bem feita, necessita delimitar os personagens, descrever suas relações recíprocas, explicar suas razões de agir, descrever os contextos das ações e interações e até mesmo formular julgamentos (avaliações) sobre as ações e os próprios atores, de tal forma que contribua para construir significados.

Percebo as entrevistas narrativas como um instrumento essencial para as produções (auto) biográficas, pois os estudantes ao contar uma história sobre si ou sobre alguém mergulham em uma relação íntima com seu eu, revisitando em sua memória pessoas ou grupos sociais que são referências de vida, e revelam os valores que orientam suas condutas humanas, suas posturas passivas ou críticas, suas capacidades de reflexão na tomada de decisões, deixam entrever pistas de preconceitos, estereótipos e padrões sociais de conduta tradicional cristalizados historicamente na sociedade, expõe sua visão política, social, econômica e ambiental, afloram suas preferências afetivas, enfim deixam evidências e pistas do seu pensar, sentir e agir trazendo as marcas de uma história de vida.

Pinho (2012, p. 31) destaca um outro aspecto importante a ser considerado nas entrevistas narrativas, “[...] para que os objetivos sejam alcançados, é necessária uma escuta sensível daquilo que está sendo narrado”. Isso significa estar atento às expressões, gestos, tom

de voz e pausas durante a narração, além da forma como as informações são expressas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Com essa compreensão metodológica, procedi o andamento dos trabalhos (auto) biográficos que deram vida à pesquisa.

2.7. Caminhos dos trabalhos trilhados

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética, submetido no dia 07 de novembro de 2016 e aprovado no mês de dezembro, procedi com o desenvolvimento da pesquisa, que só foi possível no início do ano de 2017, em decorrência da liberação ter ocorrido no período em que os estudantes já se encontravam de férias.

A pesquisa foi iniciada com a formação dos grupos focais (material produzido no apêndice A), orientada por Gatti (2005), cujas características dos participantes, apresentassem variações suficientes entre os mesmos, de forma que fosse possível as manifestações de opiniões diferentes ou divergentes. A escolha dos estudantes considerou os seguintes critérios: número de estudantes participantes, faixa etária, série, gênero, e alguns estudantes com registro de indisciplina na escola em livro específico.

Para dar continuidade à pesquisa, tomo como referência as orientações de Gatti (2005) ao abordar que o ideal é que os grupos focais não sejam excessivamente pequenos e nem excessivamente grandes, tendo em vista propiciar uma melhor interação grupal, que possibilite uma discussão entre os membros, sobre o tema abordado com maior profundidade, e que sugere uma dimensão de membros entre 6 a 12 pessoas. Além disso, ela destaca que os grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, assim como, o aprofundamento no tratamento do tema e também dos registros. Também sugere a composição de mais de um grupo focal.

Considerada essa proposição da autora, busquei estruturar os grupos focais em 2 grupos, um constituído por 7 alunos do ensino médio (anos escolares e turmas variadas), outro constituído por 6 alunos do ensino fundamental (anos escolares e turmas variadas), cujos grupos se reuniam em horários diferentes do turno de estudo. Por motivos de saúde e outras razões pessoais justificadas pelos alunos, houve desistência da participação no terceiro encontro de membros de ambos os grupos focais, ficando assim constituídos, o turno matutino com 5 estudantes e o turno vespertino também com 5 estudantes, que permaneceram até o final da pesquisa. Vale ressaltar que, embora tenha ocorrido a desistência dos estudantes, não observei prejuízos nas realizações das dinâmicas previstas para este trabalho e nem tampouco para a obtenção de informações fundamentais para este estudo.

Asseguro-me nesta compreensão, ao entender que as pesquisas qualitativas independem de números, portanto a variabilidade de participantes nos grupos não representaria interferência significativas para a compreensão da subjetividade e intersubjetividade dos sujeitos pesquisados no respectivo campo empírico. Até porque as várias possibilidades de interações, percepções, representações e projeções afetivas dos sujeitos estariam relatadas nas (auto) biografias produzidas em atenção às suas histórias de vida escolar, contadas na singularidade de vida de cada estudante.

No entanto, em atenção ao abordado por Gatti (2005), optei por garantir o emprego de mais de um grupo focal, uma vez que estes permitem ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema.

O local para o desenvolvimento dos trabalhos foi uma sala no próprio ambiente escolar, onde os encontros ocorreram em turno oposto às aulas dos estudantes, de modo a favorecer a interação entre eles, sem interferência externa ou outras interrupções.

Dessa forma, pontuo o dia 10 de março de 2017 como o dia em que se deu a primeira reunião da pesquisa. A primeira reunião ocorreu com todos os 13 estudantes, os quais foram informados sobre a relevância do trabalho para a produção do conhecimento científico para eles, esclareci as dúvidas, e passei as orientações gerais do desenvolvimento da pesquisa, deixando claro, que seria assegurado o sigilo das informações que seriam gravadas em áudios, e que não haveria exposição de fatos que por ventura pudessem gerar algum tipo de situação constrangedora ou depreciativa da imagem dos estudantes. Ficaram acordados o dia e os horários previstos para as reuniões subsequentes que já deveriam ocorrer com os grupos separadamente.

Os estudantes deixaram a reunião cientes dos procedimentos metodológicos que seriam desenvolvidos e com os termos de consentimento e assentimento em mãos, devidamente assinados, para prosseguimento da pesquisa.

A segunda reunião foi realizada com os grupos focais separados (matutino e vespertino) e ocorreu no dia 15 de março de 2017. A abertura dos trabalhos se deu na reunião, com os grupos de 6 estudantes no vespertino e de 7 estudantes no matutino, fato esse pré-estabelecido em comum acordo. Embora Gatti (2005) não oriente iniciar o grupo focal com músicas de relaxamento, senti a necessidade de iniciar os trabalhos a partir dessa dinâmica. Portanto, os grupos focais foram marcados com momentos iniciais com músicas clássicas para relaxamento (Vários Interpretes. Álbum Silence. Music. Harmony Inspiration. vol. VII, 2002) e orientações preliminares a fim de deixar os estudantes o mais à vontade possível, de maneira que se sentissem confiantes e à vontade para expor suas ideias.

As músicas de relaxamento escolhidas visavam acalmar os ânimos agitados e eufóricos, perceptíveis no jeito de ser dos estudantes, o que é bastante comum entre os adolescentes. O respectivo procedimento metodológico se mostrou eficiente e atendeu ao previsto para essa dinâmica de grupo. As reuniões com os grupos focais se iniciavam com as músicas instrumentais de relaxamento e transcorriam em torno de uma mesa redonda. Em atenção às proposições de Gatti (2005) de que o desenvolvimento do grupo focal pode transcorrer em cadeiras avulsas, em círculo ou em volta de uma mesa, de maneira que os participantes fiquem face a face para que sua interlocução seja direta. Com essa compreensão, desenvolvi todos os trabalhos com os grupos focais, em torno de uma mesa redonda, uma vez que, essa ideia, também, parte do princípio democrático de que não existem diferenças hierárquicas entre os membros que compõem a mesa, pois todos se encontram na mesma posição, sentados em torno da mesa, na hora de darem as suas opiniões.

Após um tempo preestabelecido por mim, ao perceber que os estudantes já se encontravam concentrados para a realização dos trabalhos, após as músicas de relaxamento, distribuía as fotos (apêndice B) sobre a mesa, com aspectos de depredação do ambiente escolar e solicitava que os estudantes escolhessem uma foto ou mais para falar sobre a (s) mesma (s).

A proposição das fotos, surge, inicialmente, como provedora das motivações iniciais para as produções das (auto) biografias e que através das mesmas também fosse possível provocar sentimentos e reflexões que pudessem trazer à tona, ações de colegas representadas nas fotos ou os próprios estudantes se identificarem como autores ou coautores dos aspectos de depredação retratados nas fotos, mesmo não sendo necessário sua identificação.

A utilização das fotos se mostrou satisfatória e respondeu positivamente ao previsto para sua exposição, conforme será possível verificar nas próximas seções, que expõem a análise dessa pesquisa, em que os alunos identificaram colegas próximos como autores, se identificaram em algumas ações, assim como, compuseram plateias de algumas dessas autorias depredativas reveladas nas fotos. Assim, pontuo a eficácia das fotos para o afloramento de sentimentos motivadores para a construção das (auto) biografias através do grupo focal, embora não se trate de uma orientação da autora Gatti.

Diante das fotos foram expostas questões (apêndice C) norteadoras a partir das quais foram desenvolvidos os trabalhos (auto) biográficos. A fim de garantir o posicionamento dos estudantes, foi oportunizado um tempo entre as questões, a fim de que eles refletissem sobre o que estava sendo observado nas fotos e sobre as questões solicitadas, oportunizando também aos que se interessassem fazer prévias anotações, antes da exposição oral. Foi solicitado que os

discentes expusessem suas ideias, opiniões, sentimentos, julgamentos, sendo utilizado como meio de registro, gravações em áudio.

As proposições de Gatti (2005), foram partilhadas com os participantes uma vez que considera útil lembrar ao grupo que a conversa é entre eles e que não precisa se comportar como se estivesse respondendo ao moderador, os participantes devem sentir-se livres para compartilhar seus pontos de vista, mesmo que divirjam dos demais, deixando claro que não é uma entrevista coletiva, mas uma troca efetiva entre os participantes.

Destaco que na questão 1: Por que você escolheu esta foto? e na questão 2 - Que relações você estabelece entre a foto e os conhecimentos aprendidos sobre Educação Ambiental?, notei que, ao ligar o gravador, havia uma mudança no tom da fala e uma certa preocupação em pensar nas palavras e frases a serem ditas, reprimindo um pouco suas exposições. Após essa percepção, oportunistei ao grupo expressar o que sentia e pedi que apresentasse sugestões para continuação do grupo focal com maior espontaneidade no falar sobre as questões apresentadas.

Após reforçar que as gravações teriam sigilo total, que os mesmos poderiam ficar despreocupados com relação às exposições, além de alertá-los que não era necessário citar nomes dos colegas autores da depredação, percebi nas expressões e falas uma confiança firmada e um compromisso assumido para as revelações que estavam por vir. Como sugestão, os estudantes solicitaram apenas que nos momentos das respostas eu me retirasse da sala, pois eles revelaram que se sentiriam mais à vontade. Mesmo um pouco receosa, assim procedi, e, após algumas gravações, interrompi para a escuta na ausência destes, fiquei surpresa e satisfeita com o resultado, procedendo de igual forma ao longo de todo trabalho (auto) biográfico, que decorreu com o desenvolvimento do grupo focal e das entrevistas narrativas.

O grupo focal foi desenvolvido em torno de 10 questões e com o cuidado de disponibilizar tempo suficiente para os estudantes pensarem e falarem sobre as questões, achei conveniente dividir 5 questões para a segunda reunião, ficando 5 questões para o desenvolvimento da terceira reunião dos grupos focais. O resultado entre tempo e execução foi satisfatório e suficiente.

A terceira reunião com os grupos focais ocorreu no dia 16 de março de 2017, na qual só se fizeram presentes 5 estudantes em cada grupo focal realizado. O desenvolvimento do grupo focal foi satisfatório, observei um maior entrosamento dos estudantes e não houve nenhuma ocorrência específica que pudesse causar algum tipo de interferência no andamento dos trabalhos. Como já mencionado, o número de alunos reduzido não trouxe nenhum prejuízo para a produção dos dados.

Ao final dos trabalhos, foi oportunizado tempo específico aos estudantes que desejassem conversar, em particular, comigo, ou ainda, registrar, sem identificação, outros comentários sobre os quais não se sentiram à vontade para falar em grupo, depositando em uma caixa confidencial. No entanto, não houve nenhuma ocorrência desse tipo, salvo alguns comentários e brincadeiras descontraídas entre os colegas já conhecidos e outros que começaram a estreitar os laços de amizade, revelando essa contribuição do grupo focal.

A duração do grupo focal ficou dentro dos limites orientados pela autora, Gatti (2005) que atribui como adequado a duração da reunião entre um período de uma hora e meia, podendo se estender no máximo até três horas. O grupo focal com apenas 5 questões, exigiu que as reuniões se estendessem em média, por 2 horas.

Com relação às entrevistas narrativas, (material produzido no apêndice D) estas foram realizadas pelos mesmos componentes do grupo focal e seguiram as orientações propostas por Jovchelovitch e Bauer (2007), considerando as seguintes etapas e regras: exploração do campo empírico, a fim de criar familiaridade com o campo de estudo. Tal aspecto proposto pelos autores, já se encontrava contemplado, uma vez que, sou docente no respectivo campo empírico há 7 anos.

Apresentei esclarecimentos ao grupo sobre a produção da entrevista narrativa que seria realizada, tirando todas as dúvidas. Deixei claro que a entrevista proposta referia-se às suas histórias de vida escolar, retomando as questões tratadas até o presente momento, destacando que eles deveriam considerar os aspectos mais importantes e significativos de suas vidas como por exemplo: momentos bons e ruins vividos no ambiente escolar, impactos sofridos ao observar esta escola, acontecimentos marcantes, lembranças positivas e negativas, relações com colegas, fatos que chocaram, exemplo de cuidado estabelecido com o ambiente escolar, além de descreverem fatores que, na opinião deles, levam os alunos a depredarem o ambiente escolar, quais conhecimentos apreendidos durante sua vida escolar sobre educação ambiental e qual o valor desses conhecimentos para sua vida, que cuidados são realizados por eles e por outros colegas para com este ambiente, bem como, sua opinião com relação aos estudantes que têm este tipo de comportamento depredador da escola e, por fim, expressar que tipo de sentimento tiveram ao chegar nesta escola e qual sentimento permanece no seu coração ao olhar para sua escola hoje, o que você mudaria neste contexto observado.

Antes da iniciação das entrevistas narrativas, propostas nessa pesquisa, foi oportunizado, assim como nos grupos focais, um momento de relaxamento com músicas instrumentais apropriadas, durante alguns minutos, a fim de trazer os estudantes para o momento de concentração necessária para a realização da produção (auto) biográfica. Solicitei

que os estudantes retomassem, mentalmente, suas reflexões sobre as questões tratadas nos encontros anteriores, nos grupos focais, oportunizando tempo para isso.

As entrevistas ocorreram individualmente para cada estudante, foi oportunizado um tempo, o qual deixei livre, sem imposições de horários, porém, foi possível observar que cada estudante levou em média para a produção (auto) biográfica em torno de 00:30 a 00:40 min. Também, como sugestão, os estudantes propuseram que, durante a gravação, eu me retirasse da sala para que eles pudessem se sentir mais à vontade, concordei e, assim, procedi.

Seguindo as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2007), a iniciação da entrevista, ocorria com a formulação do tópico inicial para narração (apêndice E), solicitando permissão do estudante para gravar, utilizando também como recurso o emprego de auxílios visuais, como por exemplo, as fotos com os aspectos de deprecação.

Os autores Jovchelovitch e Bauer (2007) orientam que, no momento da narração central, não se deve interromper a narração, evitando qualquer tipo de comentário, podendo apenas emitir sinais para encorajamento do entrevistado para continuar a narração e esperar pelos sinais de finalização por parte do entrevistado. Com relação à fase das perguntas, evitar as do tipo “por quê?”, fazer perguntas apenas do tipo “Que aconteceu antes/depois/então?”. As perguntas deverão visar, apenas, à complementação das lacunas da narrativa, deverão, também, evitar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Na conclusão da narrativa, ao parar de gravar, ser permitidas as perguntas do tipo “por quê”, bem como, faz-se necessário anotações no diário de campo.

Esses cuidados orientados pelos autores foram cumpridos, vez que, durante as narrações, eu me retirava da sala conforme havia combinado inicialmente com os estudantes, no entanto, com relação ao diário de campo, as anotações com relação ao decorrer das narrativas não foram contempladas. Preocupada, inicialmente, com qualquer prejuízo que pudesse ocorrer em relação à produção de dados, tive o cuidado de após cada gravação, escutar os áudios em uma passagem do som rapidamente, sendo possível perceber a eficácia das gravações e os resultados satisfatórios das produções (auto) biográficas.

2.8. Transcrição e análise interpretativa dos dados

A transcrição das narrativas considerou as observações dos autores abaixo citados, cujas, experiências centram-se nos trabalhos (auto) biográficos.

Em atenção à Pinho (2012), considero que o momento de transcrição das narrativas assume um lugar importante no processo da pesquisa. As informações obtidas a partir dos

áudios dos estudantes colaboraram inicialmente para a produção do material bruto, uma vez que considerou a transcrição fidedigna de todas as palavras com seus vícios de linguagem, as quais foram submetidas a uma revisão linguística sem alteração do conteúdo a partir das quais retirei trechos (excertos) dos textos (auto) biográficos para análise.

A fim de garantir a anonimidade dos estudantes, atribuí um nome fictício, para cada um deles, ficando, então, assim definidos: estudantes do turno matutino - Jorge, Laura, Fábio, Ana, Caio, Joana, Carolina; estudantes do turno vespertino: Carla, Lisa, João, Rafael, Mara, Tiago. Dessa forma estão identificados os excertos dos estudantes.

Procedi atenta à proposição de Gatti (2005), ao alertar que no caso de uso de gravação em áudio é importante ouvir, repetidamente, as falas registradas, para agrupar alguns aspectos das opiniões expressas, ou dos relatos, em função dos sentidos percebidos e dos valores subjacentes.

Considerarei, também, Jovchelovitch e Bauer (2007, p. 108) ao destacarem que: “Compreender uma história é captar não apenas como o desenrolar dos acontecimentos é descrito, mas também a rede de relações e sentidos que dá a narrativa sua estrutura como um todo”.

Jovchelovitch e Bauer (2007) ainda destacam que características para-linguísticas, como tom de voz, as pausas na narração, devem ser transcritas a fim de que se possa estudar a história não apenas quanto ao conteúdo, mas também quanto a sua forma retórica.

Para análise das informações, foram considerados os objetivos da pesquisa, bem como as questões norteadoras propostas para investigação deste contexto empírico, devidamente fundamentado.

Tive o cuidado, como pesquisadora, sendo intérprete dos participantes, de estar atenta ao alerta de Gatti (2005) que ressalta que é preciso que o pesquisador apresente com ética e clareza os múltiplos pontos de vista, não substituindo a voz dos participantes pela sua. Gatti (2005, p. 47) destaca, ainda, que em todo esse processo é necessário ter o cuidado de ressaltar o que foi realmente importante para o grupo, configurando-se tendências, mostrando-se conexões.

Procurei verificar quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, agrupamentos de opiniões, comparando e confrontando posições, opiniões majoritárias, extraíndo significados das falas ou de outras expressões registradas, analisando a vinculação desses agrupamentos com as variáveis contempladas na composição do grupo, podendo organizar as falas em categorias previamente escolhidas. (GATTI, 2005)

Para análise interpretativa dos dados, utilizei a ideia metafórica de Souza (2014), que considera a leitura em três tempos: Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; - Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descritivas; - Tempo III: Leitura interpretativa compreensiva do *corpus*, refere-se às narrativas autobiográficas. (SOUZA, 2006a, p. 79 apud SOUZA, 2014)

Souza (2014) destaca que os três tempos de análise como dimensão metodológica graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantêm, entre si, aproximações, vizinhanças, mas também singularidade em seus tempos e momentos de análise.

O Tempo I que se caracteriza como tempo de análise cruzada ou pré-análise, centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para posteriormente avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação. A escrita do perfil biográfico busca mapear dados identificadores de cada sujeito, individualmente, e do grupo em sua dimensão coletiva, explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas (gênero, idade, relações familiares, etc), de formação e das implicações/dificuldades em relação a narrativa oral e ou escrita. (SOUZA, 2014)

Com relação ao Tempo II - Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva, vincula-se às leituras cruzadas (Tempo I), pois visa à construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão- interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes. (SOUZA, 2014)

O Tempo III – compreende a análise interpretativa-compreensiva – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. (SOUZA, 2014)

Portanto, com a visão teórica devidamente fundamentada, procedi à análise interpretativa das informações. Foi possível notar que as produções (auto) biográficas nas entrevistas narrativas, revelavam aspectos contemplados no grupo focal com uma riqueza melhor de detalhes, entre outros aspectos que não foram contemplados no grupo focal. Considero a utilização do grupo focal antes das entrevistas narrativas importantes para as produções (auto) biográficas, pois possibilitaram aos estudantes explorarem a temática de

forma mais aprofundada, pois a fala de um estudante acaba contribuindo para explorar e aflorar lembranças no outro estudante, reveladas na dinâmica do grupo focal.

O perfil do grupo, com características variadas agregou valor significativo para a análise dos dados, possibilitando a ampliação de vários aspectos desse procedimento.

Com relação ao perfil do grupo, esse compreende estudantes entre 13 a 17 anos de idade, cursando 1º, 2º, 3º ano do ensino médio, turmas variadas, sendo do ensino fundamental estudantes do 8º e 9º anos, turmas variadas. Dentre esses, 5 estudantes do turno vespertino e 8 estudantes do turno matutino. Com relação ao gênero dos participantes, fizeram parte da pesquisa 7 estudantes do sexo feminino e 6 estudantes do sexo masculino. É perceptível no contexto escolar que 4 desses estudantes já estiveram envolvidos em algum tipo de registro correlacionado aos aspectos de depredação escolar, conforme foi possível evidenciar nas narrativas (auto) biográficas. Também pontuei que os estudantes participantes frequentaram outras escolas públicas e particulares, colaborando para situações comparativa que agregaram valor para a coleta e análise dos dados. Uma característica marcante no grupo encontrava-se atrelada a espontaneidade no falar e a confiança que os estudantes demonstraram ter nos esclarecimentos e informações que lhes conferia, e isso me deixou segura em relação à confiabilidade das informações obtidas, as quais, muitas delas foi possível constatar na vivência cotidiana no ambiente escolar, enquanto, docente desta instituição de ensino.

Nesse universo estudantil explorado foi possível, através dos excertos das narrativas (auto)biográficas dos estudantes, organizar as informações em categorias e subcategorias conceituais reveladas nas seções seguintes, que fazem emergir uma educação ambiental para o ensino de valores, dos quais a ética do cuidado se apresenta como urgente e necessária.



A memória olha para o passado. A nova consciência olha para o futuro. O espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro dessa novação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado.

3. A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES E SUA RELAÇÃO COM O AMBIENTE ESCOLAR

O aporte teórico deste trabalho permite-me extrair dos excertos das entrevistas narrativas, informações fundamentais para a produção do conhecimento científico, oriundas da memória dos estudantes, da qual afloram suas produções (auto) biográficas.

As lembranças estudantis aqui exploradas, no âmbito da produção do conhecimento científico, trazem à tona reminiscência do passado, assim como fatos ocorridos no presente que contribuem para fazer emergir das narrativas dos discentes, a categoria das representações sociais.

A análise para a compreensão do respectivo conceito nos remete inicialmente a Émile Durkheim (1858-1917), francês, considerado pai da sociologia, que introduziu, inicialmente, o conceito de representação coletiva. Embora o autor faça algumas referências ao campo da psicologia, este assume como regra principal explicar o social pelo social. Para o autor, cada sociedade, em um certo momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos. Cada sociedade estabelece um “ideal do homem”, de como ele deve ser em nível intelectual, físico e moral, sendo essa vertente que norteia a educação. (FILLOUX, 2010)

Durkheim propõe que é através da educação que o “ser individual” transforma-se em “ser social”. Assim, a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social, se constituindo em espaço apenas para a transmissão de valores, normas, regras e saberes necessários para o convívio social, os quais irão conduzir os comportamentos individuais. Há, portanto, uma consciência coletiva que se traduz em nível psíquico em uma representação coletiva. (FILLOUX, 2010)

Nota-se na proposição do autor que, para a manutenção do *status quo* de uma sociedade, impõe-se que valores e regras sejam ensinados pela escola, e qualquer possibilidade educativa de mudança sempre será imposta por influências externas decorrentes da consciência coletiva de uma sociedade, visando estabelecer, segundo Filloux (2010), uma homogeneidade comportamental, considerada como essencial para a convivência social do grupo.

Embora considere que todo processo educativo sofre influências de fatores externos seja em nível social (comportamentos sociais conservadores resistentes a mudanças), político (leis governamentais que alteram as formas de escolaridade), econômico (capitalismo), ambiental (degradação do meio ambiente), cultural (hábitos e costumes de um povo), religioso (crenças de cada religião), a imposição do ensino de valores e regras tendo em vista uma homogeneidade

de comportamentos é algo utópico e inviável, ao considerar a complexidade das relações sociais.

Na perspectiva de uma melhor compreensão sobre as representações individuais e as representações coletivas, é relevante destacar as contribuições de Maurice Halbwachs (1990), sociólogo, francês, discípulo de Durkheim, que publicou a obra “A memória coletiva”. Na respectiva publicação, o autor afirma que é impossível conceber o problema da evocação e da localização das lembranças sem utilizar os quadros sociais reais, como pontos de referência, para a reconstrução da memória. Nesse sentido, Halbwachs (1990) afirma que nossas lembranças sempre são coletivas, mesmo que estejamos sós, nos momentos de reflexões, sempre retomamos em nossas lembranças aqueles grupos, os quais consideramos referências.

Na concepção do respectivo autor, as memórias individuais e as memórias coletivas (metáfora do autor) estabelecem uma dinâmica interativa, dialética, com ponto de interseção entre o campo da psicologia e da sociologia. O indivíduo, ao se lembrar de algo, se localizará inserido dentro de um grupo, mesmo não estando fisicamente neste grupo, o qual é lembrado apenas para suas representações, como referências comportamentais. Assim, a memória coletiva envolve a memória individual e ambas interagem para permitir o reconhecimento e a reconstrução de uma história.

Nessa compreensão da ideia de representação social, ao adotar essa linha de pensamento para analisar os comportamentos dos estudantes com relação às questões ambientais dentro do espaço escolar, percebo que a depredação escolar identificada evidencia um certo distanciamento dos estudantes no que se refere aos pressupostos da educação ambiental dentro desse contexto. A análise desta seção colabora para estabelecer essa relação entre os aspectos psicológicos (ser individual), os aspectos sociológicos (ser social) e os aspectos ambientais (ser ambiental). Essa percepção agrega, pois, valor ao conhecimento ao compreender que a depredação do ambiente escolar é uma problemática ambiental decorrente de uma crise de valores humanos, na dimensão psicossocioambiental, os quais se organizam na dimensão das relações afetivas.

A partir dessa compreensão, considero para este estudo a genialidade do pensamento de Halbwachs (1990) reforçado nas ideias de Moscovici (2015), na obra “Representações Sociais: Investigações em psicologia social”, publicada inicialmente em 1961, a qual fundamenta-se na ideia da inter-relação entre o individual e o coletivo, numa dupla dimensão entre sujeito e sociedade que compreende as representações na dimensão de conceitos sociológicos e psicológicos, sintetizada no conceito de representações sociais. A fim de agregar valor a esse conhecimento, concebo para as representações sociais dos estudantes também suas

representações ambientais, considerando uma tripla dimensão de aspectos que se encontra entre o sujeito – a sociedade – e o meio ambiente.

Necessário se faz assinalar que Moscovici (2015) propõe considerar como um fenômeno o que antes era visto apenas como um conceito. As representações devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas têm como objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que reproduzam o mundo de forma significativa. Parte da necessidade do sujeito de classificar, categorizar, dar nomes, identificar os seres e as coisas, ajustando-os em uma representação social. É dada uma identidade social ao que não estava identificado.

A pertinência da terminologia, representações sociais, parte da compreensão adotada para a pesquisa em questão, que se constitui no suporte de discussão pretendido para esta seção. Com essa compreensão, é possível estruturar subseções sobre as representações socioafetivas como referencial comportamental, representações sociais da infraestrutura da escola, representações sociais do corpo docente, representações sociais sobre a educação ambiental e as representações sociais da comunidade sobre a escola, extraídas das narrativas (auto)biográficas dos estudantes produzidas no grupo focal e nas entrevistas narrativas.

3.1. Representações socioafetivas como referencial comportamental

O afeto é uma forma de demonstração do sentimento intrínseco ao ser humano que organiza suas preferências e orienta seus comportamentos. Na origem etimológica, a palavra afeto vem do latim *affectus*, particípio passado do verbo *afficere* que significa tocar, comover o espírito.

Segundo Halbwachs (1990) na ordem das relações afetivas, em que a imaginação desempenha papel importante, tomando como referência um ser humano que ama muito e o outro que ama moderadamente, aquele que amou mais intensamente se lembrará mais tarde de situações, declarações e promessas que marcarão sua memória, muito mais que o outro que amou moderadamente, esse, por sua vez, talvez considere que estas lembranças são sejam insignificantes ou passaram despercebidas.

Em sentido análogo, sobre os laços afetivos entre aluno e professor, o afeto expresso em cada palavra, cada gesto e em cada atitude de um docente pode ser eternizado nas lembranças dos discentes, e se tornar um referencial para sua vida, sem que o próprio professor seja capaz de imaginar. Essa reflexão evidencia a responsabilidade de nossa postura profissional diante dos estudantes, o que não deve ser nunca negligenciado.

Freire (2016) alerta que o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, isto é, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Por isso, é importante o exemplo do professor, de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. Segundo o autor, “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo”. (FREIRE, 2016, p. 24)

A estudante Lisa (entrevista narrativa) evidencia o quão significativa é a relação de amizade que se estabelece com alguns professores, ao afirmar que “além de um professor, eu tinha um amigo, a gente cria laços de amizade, que podem nos ajudar [...]”. A relação de amizade sentida pela estudante, talvez, não seja a mesma percebida pelo professor, mas é fato que o afeto sentido pela estudante é fruto de uma relação harmoniosa construída pelo professor, o que colaborou para que se estabelecesse entre ambos um certo grau de confiança percebido pela discente.

Ilustrando uma outra situação, o professor como uma referência para a vida do estudante, analisemos o exemplo de Halbwachs (1990) ao citar um homem muito piedoso e que foi santificado após sua morte ficaria muito admirado se retornasse à vida e pudesse ler sua legenda, cujas recordações foi constituída por pessoas que fizeram parte de sua vida e o admiravam com fé. Seria bem provável que muito dos acontecimentos recolhidos, o santo não reconheceria se este não tivessem acontecido, por outro lado, alguns destes acontecimentos, talvez não o tivessem impressionado, porque o santo concentrava sua atenção na imagem interior de Deus, no entanto, impressionaram as pessoas que o rodeavam.

É nessa percepção, santificada ou não, que se enquadra o compromisso, o engajamento e a responsabilidade do profissional da educação, cujas, impressões (boas ou ruins) que se deixa para os estudantes, configuram-se em elementos marcantes e até mesmo inimagináveis, e que são tomadas, muitas vezes, como referências pelos mesmos, a partir do seu referencial afetivo.

Tomando como parâmetro a intensidade da demonstração do sentimento de afeto na relação professor aluno, se muito ou pouco sentido pelos estudantes, de uma aproximação percebida a um distanciamento sentido, a estudante Lisa (entrevista narrativa) revela que tem professores que nos trata “de forma rude, julgava ou criava um olhar para nós [...]”, gerando certo descontentamento.

A representação social da estudante toma como parâmetro para reconhecimento e reconstrução de suas memórias, as lembranças de afeto e desafeto, em posicionamentos comparativos entre os aspectos positivos ou negativos dessas relações, estabelecendo as de sua preferência. Fica evidente, nos excertos das narrativas, o valor das relações afetivas, para o estabelecimento do clima harmonioso, e alerta para os conflitos desagradáveis que algumas vezes surgem em decorrência da “falta de paciência de certos professores para com alguns colegas.” (entrevista narrativa da estudante Mara)

Mesmo a lembrança do que a desagrada, move como parâmetro comparativo para aquilo que a agrada e, dessa forma, se estabelece na sua lembrança. Percebe-se que o apego afetivo, seja a uma pessoa ou a um grupo de pessoas em um dado contexto social, é um elemento importante para o resgate das lembranças.

Assim, afirma Halbwachs (1990) que a permanência do apego afetivo a um grupo social colabora para o resgate da lembrança; por outro lado, o desapego colabora para o esquecimento. A lembrança é tudo que pode ser reconhecido (já ter visto antes) e reconstruído (resgate de acontecimentos e vivências) em uma memória coletiva. A memória é, portanto, o trabalho de reconhecimento e reconstrução. Os nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais buscam sua fonte nos meios e nas situações sociais.

É nessa busca que a estudante Mara (entrevista narrativa) identifica e se identifica, se reconhece pertencente a um determinado grupo social e revela: “neste colégio se conhece várias pessoas, encontrei pessoas muito especiais que já conhecia há mais de sete anos, os quais considero como irmãos”. Os modelos comparativos das representações sociais, associados aos vínculos afetivos, permitem que se resgatem na memória as referências de contextos sociais adequados que possibilitem guiar as escolhas e preferências por pessoas ou grupos de pessoas, dessa forma impulsionam a orientação das condutas humanas.

Jodelet (1989) colabora, reconhecendo as representações sociais como sistemas de interpretação que orientam e organizam nossas condutas e comunicações sociais. A autora acrescenta que os fenômenos cognitivos associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, ou até mesmo, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social.

Nessas orientações motivadas pelas representações sociais, os estudantes, na condição de narradores e personagens, acabam por assumir um posicionamento social no contexto em que se encontram, expressando suas escolhas, preferências e opiniões, fazendo comparações. O estudante Fábio (entrevista narrativa), ao expressar sua opinião com relação às escolas por onde

passou, destaca as de sua preferência e cita “o Colégio Ageu Pinto Dias, no estado de São Paulo, devido aos ensinamentos bastante rígidos, e não deixar fazer brincadeiras, foi a escola que mais gostei, os ensinamentos eram bem melhores”.

Percebo, no excerto de narrativa do estudante, uma relação afetiva com a escola citada anteriormente, alicerçada na valorização das formas de conduta exigidas para o ambiente escolar, bem como, nas formas de ensino oferecidas pela mesma. A escola citada pelo estudante se constitui, assim, em um referencial educativo e modelo das suas representações sociais escolares, que será por ele utilizado para eventuais comparações com outras instituições de ensino.

Conforme se evidencia, o estudante Fábio (entrevista narrativa), utilizando o seu referencial escolar, elabora representações comparativas com outras escolas, das quais o estudante aponta o Colégio Estadual Professora Sílvia Ferreira de Brito (CEPSFB), que considera “os professores bons, explicam muito e são bastante prestativos [...]”. É perceptível, nas representações sociais do estudante, a necessidade de comparação a situações, lugares e pessoas, a fim de buscar uma afinidade e/ou uma identidade social com o novo observado.

A necessidade de se encontrar uma identidade (reconhecimento de característica no outro que estão em mim) no grupo, buscada na representação social implica no recurso mental explorado, a fim de se sentir pertencente a um determinado contexto social. O reconhecimento do “eu me identifico com isso” tem “características familiares”, aflora o sentimento de pertencimento, permite ao indivíduo se sentir incluído.

O estudante Fábio (entrevista narrativa) também sinaliza no excerto da sua narrativa que tem “alunos que não gostam de estudar ficam vagabundando pela escola, depredando a escola [...]”. Essa colocação do estudante pontua uma representação social a partir dos valores educativos que ele deposita sobre a escola e, nessa expressão, assume o posicionamento no contexto social escolar de oposição às atitudes de depredação.

Podemos perceber, portanto, que os estudantes, ao mesmo tempo em que narram situações sobre si, acabam também por considerar experiências vividas pelos outros colegas, em um sistema de comparações e posicionamentos tomados a partir das representações sociais.

Mas, diante do exposto, surge um questionamento: até que ponto nossas representações são reais ou imaginárias? Nessa preocupação, ao realizar o cruzamento das narrativas dos estudantes, comparando as informações coletadas, foi possível perceber a recorrência das ações de depredação descrita nos textos (auto)biográficos.

Tratando-se das produções (auto) biográficas, a distinção entre o real e o imaginário das representações sociais trazidas pelos estudantes, pode ser assegurada nas análises a partir do

atribuído à memória coletiva dos mesmos, explorada no grupo focal e nas entrevistas narrativas. A recorrência de situações presentes nos excertos das narrativas, colabora para uma maior aproximação com as representações construídas pelos estudantes, por conta da regularidade observada. Além de ser possível perceber, enquanto docente da instituição de ensino, o reconhecimento de eventos narrados pelos estudantes.

Embora seja possível a constatação de algumas representações sociais e, tendo a compreensão de que estas influenciam os comportamentos humanos, e nem sempre vão estar ancoradas em fatos reais, conforme esclarece Moscovici (2015) ao afirmar que, por estarmos sempre convencidos de que as pessoas não agem por acaso e tudo parece corresponder a um plano previamente estabelecido, nós tendemos a procurar animosidades ocultas e motivos obscuros, tais como: ódio, inveja ou ambição. Dessa forma, há uma tendência generalizada de personificar motivos e incentivos e de representar uma causa imaginariamente, fazendo julgamentos apenas pelas aparências.

Não tão distante desse fato, a estudante Ana (grupo focal) exemplifica, ao contar após encerramento do grupo focal, que a interação com os colegas no grupo permitiu uma aproximação melhor sua com o estudante Jorge, e esse fato colaborou para que ela mudasse de opinião com relação ao colega, nas palavras da estudante: “eu achava ele metido, mas vejo que ele é muito legal mesmo, já virou amigo da gente”.

Os estereótipos são exemplos deste tipo de representações sociais, os quais conduzem a atitudes discriminatórias e preconceituosas, geradoras de muitos outros conflitos sociais, dos quais a depredação e a violência são consequências identificadas e essa é uma problemática psicossocioambiental. As formas como os alunos representam o outro no espaço social da escola deixam marcas ambientais, que trazem pistas de uma problemática, de valores humanos, que fere o respeito ao outro e ao meio ambiente.

O excerto da narrativa da estudante Ana (grupo focal) me permite ainda constatar, no pensamento de Moscovici (2015), que a elaboração das representações sociais é construída sempre em uma dinâmica de inter-relação entre o individual e o coletivo. “Uma vez criadas, as representações, adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto as velhas representações morrem”. Moscovici (2015, p. 41) ainda destaca que, “para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu”.

Retomando a representação do estudante Fábio (entrevista narrativa), ao afirmar categoricamente que “os alunos que não gostam de estudar ficam vagabundando pela escola, depredando a escola [...]”, percebo que há uma necessidade de análise bem mais complexa e

aprofundada da questão, para poder se compreender as motivações dos comportamentos depredatórios, os quais não podem ser julgados apenas pela superficialidade dos fatos observados nessas atitudes. É necessário investigar a origem motivadora dessas ações. Fica a questão para reflexão: Qual o pano de fundo que se projeta nesta imagem distorcida do aluno representado como “vagabundo que não gosta de estudar”?

Moscovici (2015) alerta que não é suficiente começar uma análise baseado nos aspectos do comportamento ou da estrutura social, é necessário mergulhar em suas propriedades, origens e seus impactos. “Quanto mais a origem de um comportamento é esquecida e sua natureza convencional ignorada, mais fossilizada ela se torna” (p. 15). Constatado, portanto, que se a raiz do problema não é resolvida a situação não é restaurada.

Desse modo, posso inferir que as representações sociais dos estudantes, reveladas nas histórias de vida escolar narradas, me permitem identificar, na subjetividade do sujeito, os fatores que seriam a raiz dos problemas que colaboram para a problemática ambiental, revelados nos aspectos de depredação do patrimônio escolar, e, assim, poder ir além da simples observação do comportamento e da estrutura social da escola.

Nesta subseção, os excertos das narrativas dos estudantes analisadas, sobre o questionamento de como eles representam a escola onde estudam, sinalizam contribuições relevantes para o tratamento da educação ambiental no espaço escolar. Essas contribuições se afirmam na dimensão do afeto, sinalizada como um elemento da vida humana, essencial para aproximação das pessoas, estreitamento das relações, estabelecendo a confiança necessária para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais no contexto escolar. Esta se constitui uma característica importante para o tratamento da educação ambiental que precisa considerar a relação de afeto entre as pessoas e entre estas e o meio ambiente.

Esses excertos de narrativas dos estudantes ainda me indicam o professor como referencial de vida, onde suas representações se ancoram, assim como, outras pessoas das relações de vida dos estudantes, sendo um indicativo da necessidade de se considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, que trazem consigo uma bagagem cultural a ser reconhecida e reconstruída a partir das necessidades educativas percebidas.

Também percebo, nessa análise, que o processo educativo ultrapassa os limites da aula se estendendo nos modelos comportamentais que o profissional em educação se torna para a vida do estudante. Dessa forma, ele colabora para pensar em uma educação ambiental que desenvolva, nos espaços escolares, relações afetivas saudáveis entre os sujeitos que fazem parte desse contexto de respeito, compromisso e responsabilidade compartilhada pela vida. É preciso pensar uma educação ambiental que utilize os conflitos sociais de vida estudantil como

instrumento de trabalho pedagógico para a reflexão ética do pensar sobre as atitudes humanas, permeadas de sentimentos, os quais, muitas vezes, desprezam, discriminam e excluem o outro socialmente. Atitudes como essas podem estar ancoradas nos modelos de conduta socialmente inculcados ou transmitidos no seio familiar, na relação com amigos ou outras pessoas do seu convívio. A educação ambiental precisa identificar e intervir no reconhecimento e reconstrução desses modelos de condutas sociais alheios aos cuidados das pessoas e do meio ambiente.

É nessa busca de compreensão sobre as origens dos comportamentos depredatórios e sua relação com a degradação ambiental que se desenvolve as demais subseções deste texto.

3.2. Representações sociais dos estudantes sobre o espaço escolar e os aspectos de depredação.

De acordo com a etimologia da palavra, espaço, vem do latim, *spatium*, que significa distância, intervalo. Outras significações são propostas para a palavra espaço como: área que está em um local entre limites, lugar vazio que pode ser ocupado, conjunto de circunstâncias (ex.: queremos um espaço de diálogo e tolerância), lugar (extensão limitada), intervalo de tempo (no espaço de um ano), local destinado a certas atividades (espaço teatral, educacional, lazer), situação oportuna (a firma abriu espaço para novos funcionários).

Toda representação social pode ser traduzida em termos temporais e espaciais. Os espaços recebem a marca de um grupo de pessoas e de situações específicas, representam um jeito de ser comum das pessoas. O espaço ocupado por um grupo de pessoas traz em si uma variedade de elementos e significações que representam a vida social desse grupo, que merece uma atenção especial a ser considerada. Essa compreensão me conduz a refletir sobre esse espaço escolar que aflora nas narrativas estudantis.

Milton Santos (2006, p. 70) destaca brilhantemente que “é a sociedade, isto é, o homem, que anima as formas espaciais, atribuindo-lhes um conteúdo, uma vida”. O autor afirma, ainda, que uma casa vazia ou um terreno baldio, um lago, uma floresta, uma montanha, pelo simples fato de existirem como formas, seriam apenas paisagens e não espaços, pois não participam do processo dialético, a não ser que lhes sejam atribuídos determinados valores, e passem a ser ocupados como espaços.

Assim, de acordo com Santos (2006), o espaço é a síntese, entre o conteúdo social e as formas espaciais e, quando a sociedade age sobre o espaço, ela não o faz sobre os objetos como realidade física, mas como realidade social, incorporam-se conteúdos de vida aos objetos sociais. É nessa compreensão abordada pelo autor que utilizo a terminologia espaço para descrever as representações sociais dos estudantes dentro do espaço escolar.

Na perspectiva de um pintor, os estudantes pincelam esses quadros sociais e revelam paisagens do espaço escolar, em que retratam eventos e circunstâncias que traduzem uma relação estudantil afetiva com a escola, de prazer, satisfação e alegria, mas, também, revelam uma paisagem sobre a infraestrutura escolar precária, marcada por ações depredatórias que mobilizam sentimentos, nos discentes, de tristeza e insatisfação com o vivido e observado.

A interação estudantil, no âmbito social sobre os objetos e o patrimônio escolar, atribui a esse espaço uma configuração específica, que caracteriza seus estilos particulares de viver, de pensar e agir sobre esse espaço. As interações sociais estudantis são as mais diversas e algumas dessas deixam suas marcas nas paredes, no material depredado, na disposição dos objetos, no descarte do lixo no espaço escolar. O descaso e o cuidado com o ambiente são dois elementos comportamentais importantes, são assim revelados. Esse descaso retrata o distanciamento da comunidade estudantil do cuidado para com a escola, sinalizando pistas da ausência de um conteúdo de vida correlacionado à educação ambiental, à luz dos valores éticos para o cuidado com esse espaço de vida.

Percebe-se, no excerto da narrativa da estudante Carla (entrevista narrativa), a necessidade de espaços escolares adequados para o desenvolvimento das aulas, quando ela afirma que “Aqui no colégio deveria ter uma quadra de futebol (foto apêndice F) que os alunos tivessem uma aula de educação física melhor, pois nós jogamos bola no sol quente e areia quente, tem espaço para fazer uma quadra, mas não tem como fazer”.

Nota-se um alheamento do olhar da comunidade escolar sobre o próprio espaço escolar, como um ambiente que necessita ser revitalizado com áreas verdes e, dessa forma, possibilitar uma interação ambiental mais conectada. Nesse propósito, é possível conceber uma educação ambiental articulada com os espaços escolares que colaborem para esta reflexão ética do pensar, sentir e agir no resgate dos valores ambientais.

No entanto, percebo que, mesmo com a revitalização de áreas verdes do colégio, isso não seria o suficiente para resolver o problema da quadra, uma vez que as atividades de educação física exigem espaços adequados para isso, o que não seria suficiente na areia. A observação da estudante com relação a “não ter como fazer a quadra” refere-se às problemáticas de recursos financeiros para esse fim. Esta é uma realidade vivida e ouvida constantemente nas reuniões com os gestores, o que revela os sonhos e os desejos limitados e a escassez dos recursos públicos financeiros.

A quadra é apenas uma das insatisfações manifestada pela estudante, que traz outros espaços precários da escola que necessitam de reformas dos quais alerta: “O colégio precisa melhorar muito na estrutura como: forrar salas, ter um teatro, refeitório, aula de violão,

biblioteca com computadores para fazer trabalho, pois muitos colegas não têm computador em casa [...]”. (entrevista narrativa do estudante Carla)

A carência de recursos na escola se projeta negativamente para os que fazem parte dessa escola e que, também, são carentes de recursos. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem se torna comprometido por essas necessidades de espaços e de recursos. O quadro social da educação na escola vai se revelando, assim, uma paisagem na qual os recursos são escassos e nela falta vida, principalmente, nas áreas vazias.

Lopes Neta e Maia (2013, p.15) ressaltam que “nas escolas em condições socioeconômicas desfavoráveis, a falta de estrutura das escolas, tanto física quanto humana, influencia negativamente os resultados[...]”. A deficiência de infraestrutura nas escolas, segundo Satyro e Soares (2007), afeta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, e mais, a relação número de alunos versus espaço em sala de aula é inadequada, visto que as salas estão sempre superlotadas. Todos esses são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Freire (2016, p. 39) também colabora ao afirmar que “o professor precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico”. É incontestável que espaços escolares organizados, limpos, adequados à realização das atividades escolares são fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem flua com mais eficiência e motive os estudantes a permanecerem na escola.

Além do exposto, também considero incontestável que, independente de recursos financeiros públicos, os espaços escolares necessitam ser organizados e limpos pelos próprios estudantes, no seu cotidiano de vida escolar, de maneira a colaborar para o incentivo do cuidado da escola, a qual precisa, por sua vez, valorizar eticamente um processo de ensino e aprendizagem de conexão e interação do ser humano com a natureza.

Por outro lado, as representações estudantis além de evidenciar a precariedade do espaço físico escolar, também revela a escola como espaço de oportunidades, conforme se percebe no excerto da narrativa da estudante Carla (grupo focal), ao mencionar: “[...] vejo esse colégio como uma oportunidade de vida, significa muitas coisas, até porque está me deixando preparada para o meu futuro, e para fazer um bom Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibular”. Também, percebendo a escola como um espaço de oportunidade, o estudante Jorge (grupo focal) ressalta: “eu acho a escola um meio de conhecimento, aprendizado, onde fazemos novas amizades e que aprendemos conteúdos para nossa vida para sermos o que queremos ser”.

Colaborando para esse pensamento, o estudante Rafael (entrevista narrativa), utilizando a ideia da metáfora da porta aberta, faz sua referência:

O ambiente escolar é uma porta aberta para o futuro, tanto no pessoal como no profissional, profissional porque me deixa preparado para trabalhar e para a universidade, pessoal porque conhecemos muitas pessoas e fazemos muitas amizades [...]

Os estudantes, ao fazerem referências às amizades, nos sinalizam para uma outra ideia de espaço escolar, como espaço socializador e a estudante Joana (grupo focal) aborda essa ideia com uma riqueza de detalhes que necessita ser relevantemente considerada:

A escola é um local onde a gente aprende como vai ser a vida daqui para frente, um local onde se aprende um pouco sobre tudo, não só sobre assunto de anos atrás, um local onde a gente aprende um meio social de viver, aprende a si socializar, não só sobre a nossa cultura, mas muitas outras.

Essa estudante nos sinaliza para a função social da escola, como um espaço que deve ser colocado deliberadamente para a construção do conhecimento social, no qual o ensino de valores morais, culturais, éticos, religiosos e ambientais, entre outros, são questões que precisam ser trabalhadas, a partir das experiências vivenciadas entre os estudantes, tendo em vista um melhor convívio social. Nesse sentido, o ensino de valores necessita estar atrelado à resolução de conflitos sociais que se farão presentes nas relações interpessoais entre os estudantes.

Nessa perspectiva da função social da escola, para a formação humana cidadã, cabe pontuar que a problemática ambiental necessita se tornar uma responsabilidade social compartilhada que deve fazer parte da formação cidadã dos estudantes.

Sposito (2012) nos alerta para essa questão ao abordar que o atual modelo de escolaridade, voltado para o social, se encontra em uma situação de esgotamento, pois convive com o enfraquecimento da capacidade socializadora da escola como instituição de formação de novas gerações, sendo um dos seus principais desafios pensar e buscar alternativas que possibilitem à instituição escolar a redefinição de sua presença no universo das crianças, adolescentes e jovens, de modo a alcançar algum significado efetivo no desenvolvimento desses sujeitos.

A necessidade de adequação da estrutura física da escola para o cumprimento da função socializadora é fundamental, pois percebo que os espaços escolares sem vida, precários e inadequados, além de profissionais pouco ou nada envolvidos com a causa, se revelam como um entrave para o cumprimento deste papel socializador.

Libâneo (2010, p. 16) alerta que “em tempos atuais se estabelece uma crise no papel socializador da escola [...]”. Em decorrência desse cenário, tem se acentuado a separação entre a cultura acadêmica e as culturas juvenis, que tem culminado com visíveis consequências na vida da escola e no trabalho dos professores.

Esta observação do autor me instiga a pensar que a escola precisa, de fato, retomar essa dimensão da sua função socializadora, pela necessidade de uma aproximação e de um entrosamento entre a cultura escolar e a cultura juvenil, para o desenvolvimento de uma cultura ambiental pelo cuidado do meio ambiente.

Nesse sentido, evidencia-se o valor do capital natural, exposto por Miller e Spoolman (2015, p. 7), que define capital natural como sendo “os recursos e serviços naturais que mantêm a nossa e outras espécies vivas e que dão suporte às nossas economias”. Nessa compreensão, a comunidade escolar precisa desenvolver nos discentes uma cultura de valorização do capital natural, ou seja, o cuidar dos recursos naturais que se encontram dentro do próprio ambiente escolar e, nesse sentido, resgatar sua função social e a formação dos estudantes para o exercício da cidadania e aprendizagem dos valores socioambientais.

A crise no papel socializador da escola é percebida nos excertos, a partir das narrativas que revelam os conflitos nas relações interpessoais, assim como nos aspectos de depredação escolar provocado pelos estudantes. Há uma frequente recorrência de narrativas tratando essas questões, das quais podemos citar a do estudante Rafael (grupo focal) ao denunciar que a manutenção da organização da escola não conta com “a colaboração dos alunos que para chamar a atenção acabam depredando o colégio”. Este excerto nos revela essa fragilidade educacional para o cumprimento do papel social da escola, que talvez não tenha surtido o efeito necessário para a formação dos valores estudantis para o cuidado do ambiente escolar, para uma formação cidadã.

Essa questão também se evidencia no excerto da estudante Carol (grupo focal), ao abordar que “a escola estava toda pintada bonita e já destruíram tudo de novo quebraram cadeiras, montes e montes, riscaram paredes das salas, quebraram fechaduras [...]”. Abramovay (2002) alerta, por sua vez, que a depredação escolar retrata os ecos da violência e esta repercute sobre a aprendizagem dos alunos e a qualidade de ensino para professores [...]”.

Mesquita (2009) sugere que a escola, diante desse desafio, no que diz respeito à formação cidadã das crianças e jovens, precisa estar comprometida com o desenvolvimento de princípios éticos e morais. A escola deve ser um espaço que propicie esses conhecimentos a partir das relações humanas, permitindo às crianças e aos jovens o convívio com a multiculturalidade social.

Para atender os desafios da formação cidadã dos estudantes, no cumprimento da função social da instituição de ensino, a escola necessita repensar sua organização, reestruturar seus espaços, tempos e práticas pedagógicas para que possa favorecer o ensino do convívio social, o exercício da cidadania que envolve também o respeito e o cuidado ao meio ambiente. Para isso, é necessário o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas e a construção de valores socialmente importantes, como os valores socioambientais.

Em sua Encíclica (2015, p. 86), o Papa Francisco afirma que “quando falamos de “meio ambiente”, fazemos referência também a uma particular relação: a relação entre a natureza e a sociedade que a habita”. Isso implica perceber que estamos incluídos nela. Essa afirmação do Papa Francisco colabora para emergir uma categoria conceitual de sentimento de pertencimento e inclusão ambiental do ser humano, o que requer das instituições de ensino oportunidades educativas de formação estudantil cidadã de valores socioambientais e de envolvimento afetivo pela problemática ambiental, cujas ações educativas precisam afetar positivamente esses estudantes.

Como ninguém nasce cidadão, a ideia de participação e compromisso social necessita ser permanentemente construída dentro dos espaços escolares, colaborando para a formação de uma consciência coletiva para o cuidado do bem comum a todos, pois é perceptível pela estudante Carol (grupo focal) que:

[...] quem faz isso, não tem a consciência que vai sair tudo do bolso dele e da mãe dele, quem vai sofrer as consequências é ele mesmo, e até ele mesmo vai ficar sem cadeira para sentar, vai sentar no chão ou ficar em pé, e aí ele vai perceber o peso do seu ato.

É nessa conexão de vida escolar, expressa pela estudante, que a educação ambiental deve perpassar, ou seja, o próprio ato percebido pela estudante, expresso no excerto da sua narrativa, pode tornar-se o conteúdo a ser discutido dentro do ambiente escolar a partir da reflexão de valores éticos sobre questões econômicas, políticas, sociais e ambientais.

Assim, fica evidente, a partir do excerto da estudante, a necessidade de um trabalho educacional para desenvolver nos estudantes uma consciência cidadã. Novos caminhos e estratégias precisam ser criados para incentivar nos estudantes a reflexão e delinear as responsabilidades inerentes às interações sociais e ambientais.

Iosif (2007), em seu estudo, sinaliza que o sonho e a esperança têm se perdido nos espaços escolares que servem mais como depósito de problemas do que como fábrica de autonomia, de esperança e de construção de um mundo melhor e mais justo. O autor identificou,

em sua pesquisa, que as escolas públicas estão mais apegadas aos conteúdos tradicionais do que ao cumprimento de seu papel socializador e isso compromete a cidadania emancipada de seus estudantes.

Em associação ao posicionamento de Iosif (2007), os conflitos interpessoais e os aspectos de depredação trazidos nas representações sociais dos estudantes, faz emergir a ideia de espaço escolar como depósito de problemas e as paisagens de depredação revelam uma animosidade estudantil para com o espaço escolar, retratada nas pichações das paredes, no mobiliário danificado e nas ocorrências conflituosas entre os estudantes, identificadas não só nos excertos, mas também nas minhas observações diárias do cotidiano escolar, como docente dessa Instituição.

A escola configurada mais como depósito de problemas, do que como espaço para a formação cidadã é percebida também no excerto da estudante Mara (entrevista narrativa) ao afirmar que “o sofrido aqui no colégio é a falta de colaboração por parte de alguns alunos que bagunçam o colégio, quebram tudo”.

A recorrência dos fatos e das atitudes estudantis conflituosas, trazidas nas representações sociais estudantis, se apresenta como um quadro social estático, em tons frios, cujas interações expressas não trazem a essencialidade da harmonia social, nem tampouco uma preocupação com as questões ambientais.

Assim, a estudante Lisa (grupo focal) reforça em seu excerto que “O colégio está bastante descuidado, o patrimônio público está destruído, precisando de uma reforma, de uma organização maior”.

De acordo com Lopes Neta e Maia (2013), a escola, ao se tornar objeto da representação social por meio dos conhecimentos construídos e compartilhados socialmente, as imagens e significações sobre a escola, vão influenciar o agir, o sentir e o pensar desse grupo.

Dessa forma, a percepção da estudante sobre a necessidade de reforma da escola evidencia que ela percebe que “O governo manda o recurso para comprar as coisas, mas o próprio aluno destrói, não sabem zelar do colégio”. Enquanto isso, a estudante Ana (grupo focal) acredita que isso ocorre, “porque eles acham que é patrimônio público, tem o dever de destruir”. A mesma afirmação da aluna é identificada nos estudos de Santos e Vieira (2013), ao expressar: “Observa-se que os alunos trazem uma cultura de que o patrimônio público não lhes pertence, sendo assim, o descaso com sua conservação torna-se aparente”. (SANTOS E VIEIRA, 2013, p. 8)

Nessa linha de pensamento, Franco (2002), afirma não ser desprezível considerar o fato de que essa representação de “público”, ancorada na falta de ter, falta de fazer, funciona como

uma negação, sempre presente, do não reconhecimento de ações importantes para a melhoria das condições de ensino, consolidando uma visão de descaso do poder público com a educação, o que repercute em ações e comportamentos dentro da escola e na sala de aula. Essa representação cristalizada é como se nada pudesse ser bom ou relativamente bom, o que gera uma atmosfera pouco receptiva às inovações.

Pode-se inferir, a partir das reflexões dos autores, que o olhar sempre negativo dos estudantes sobre o patrimônio público culmina com formas negativas de representações, que repercutem em atitudes de descaso e indiferença. Os próprios conflitos sociais dos estudantes podem ser decorrentes de atitudes discriminatórias, preconceituosas, estereotipadas, assim como, de revolta e protesto contra as ações negativas sobrepostas aos próprios estudantes, advindas tanto dos próprios colegas, como até mesmo do próprio professor.

Dessa forma, a proposição de Moscovici (2015) é bastante pertinente, ao abordar que as nossas representações sociais não são apenas representações do cotidiano decorrentes dos acontecimentos sociais, mas os próprios acontecimentos sociais podem ser decorrentes de nossas representações. Nessa perspectiva, compartilho do pensamento do Papa Francisco (2015, p. 75), ao afirmar que “não podemos iludir-nos de sanar a nossa relação com a natureza e o meio ambiente, sem curar todas as relações humanas fundamentais”.

Também é necessário, de acordo com Santos e Vieira (2013), conscientizar os alunos, pais e comunidade de que a escola é um patrimônio público, que pertence à comunidade na qual ela está localizada. Faz-se necessário um resgate, por parte de todos os envolvidos, para que haja uma mudança de comportamento, uma aprendizagem de respeito para com o que é público, desconstruindo a ideia de que aquilo que é público não há necessidade de cuidados e que pode ser depredado.

É preciso que essa conscientização do que é público também se estenda para uma conscientização ambiental, ao tratar das consequências ambientais frente às ações estudantis depredatórias.

Santos e Vieira (2013) ainda alertam, em seus estudos, que o descaso com a conservação e cuidado do patrimônio público escolar, por parte dos educandos, é um problema recorrente em muitas escolas públicas. Nesse contexto, a escola vem passando por modificações e do mesmo modo as gerações de alunos que nela se inserem. Tais modificações têm revelado a ausência de valores em relação ao espaço público.

Essas reflexões colaboram para que se possam pontuar os entraves da administração da escola pública, decorrente das situações depredatórias, as quais trazem, como consequências, desperdício de tempo e investimentos financeiros que estacionam na execução das mesmas

ações, se constituindo um fator limitante para os investimentos em novas ações dentro da própria escola. Essa percepção é um convite a se pensar na necessidade urgente de se encontrarem formas educativas para superar esses desafios depredatórios presentes, diariamente, nas relações cotidianas dos estudantes.

Os autores Santos e Vieira (2013) também alertam, em seus estudos, que o descaso com a conservação e cuidado do patrimônio público escolar por parte dos educandos é um problema recorrente em muitas escolas públicas. Nesse contexto, a escola vem passando por modificações e, do mesmo modo, as gerações de alunos que nela se inserem, tais modificações têm revelado a ausência de valores em relação ao espaço público.

Silva (2013) constata a essencialidade de se despertar no estudante um sentimento de pertencimento ao lugar e destaca que, para buscar a identidade e o sentimento de pertença de um lugar, é necessário procurar compreender o entrelaçar das falas e conceitos, que dão forma aos espaços, seus significados, sentidos e os valores atribuídos a um espaço. O sentimento de pertencimento está relacionado à aproximação e ligação com o local. É uma ideia de enraizamento, em que o indivíduo constrói e é construído, planeja e se sente parte de um projeto, modifica e é por ele modificado. É nesse entrelaçar de pensamentos que se deve desenvolver a educação ambiental, em um elo de ligação entre o indivíduo e o seu local, apreendendo desse local o sentido dos valores socioambientais.

Essa identidade com o espaço escolar, atribuindo-lhe valor, pode ser percebida no excerto da estudante Ana (grupo focal), ao expressar: “nós temos que cuidar do ambiente escolar, porque depois nossos filhos, netos e bisnetos vão passar por aqui também, vão ver que nós cuidamos e ter um exemplo para não destruir o patrimônio público”. Embora a estudante demonstre o valor do cuidado, ela não consegue estabelecer uma relação com o valor ambiental, mas se envolve de um valor afetivo ao pensar nas próximas gerações.

Silva (2013, p.12) revela que “o sentimento de fazer parte, de pertencer, nesse entendimento, transcende os obstáculos da insatisfação, bem como, as críticas ao espaço possuem uma conotação de desejar o melhor, de intervir positivamente no sentido de corrigir os aspectos negativos [...]”.

O sentir-se pertencente a algum lugar demanda envolvimento dos estudantes, atribuições de responsabilidades, superação das insatisfações, no sentido de buscar melhorias que estejam ao seu alcance, entendendo, assim, o valor do espaço escolar para a sua vida e percebendo a escola como um patrimônio pertencente a todos e que por isso necessita ser cuidado por todos.

Faz-se necessário, também, por parte dos órgãos e instituições responsáveis pela educação, estarem atentos às questões levantadas por Abromovay (2002), ao citar que é preciso cuidar do estado físico e da limpeza da escola, criar ambientes agradáveis, bem ventilados e iluminados, com móveis em boas condições de uso e espaço adequado para as atividades escolares de lazer. Isso irá colaborar para que os alunos tenham orgulho da escola e sintam-se como parte dela.

O sentir-se valorizado no ambiente escolar não só pela qualidade da estrutura física, mas, também, pelos profissionais que nela exercem sua função, é outro ponto extremamente relevante a ser pensado, para que o estudante se sinta pertencente ao ambiente escolar. O lado afetivo se apresenta como elemento marcante e fundamental para o afloramento do sentimento de pertencimento, conforme se evidencia no excerto da estudante Lisa (grupo focal), ao expressar que “uma coisa boa que me chamou a atenção nesse colégio, desde o início foi a forma boa como os professores nos tratavam, aqui eu me senti à vontade desde o começo, pois a maioria dos professores e colegas são legais”.

O ensino de valores não é algo fácil, nem tampouco impossível de ser realizado, não há receitas prontas, mas percebe-se que requer sensibilidade e afloramento de sentimentos afetivos humanos para que esse processo se desenvolva nas relações socioambientais.

Araújo (2007) destaca que somos obrigados a reconhecer os limites de nossas intervenções educacionais e o fato de deixamos de ter controle sobre a construção de valores. As crianças e os adultos constroem seus sistemas de valores dentro de um espectro de possibilidades que a natureza, a cultura e a sociedade lhes oferecem, porém tudo é imprevisível. Nesse contexto social, família, escola, religião, amigos, mídia, cultura, tudo parece influenciar o processo de formação de valores, caracterizando a complexidade da vida social.

Embora o autor indique que a construção dos valores estudantis extrapola uma complexidade de possibilidades sociais, o que é factível, no excerto da estudante Ana (grupo focal), percebe-se outra circunstância preocupante, alertada por ela sobre a negligência na construção de valores dentro da própria escola, por parte de alguns professores. Nas palavras da discente, “tem professores que contribuem para a depredação, alguns alunos fazem isso, porque alguns professores veem e não enxergam [...]”. Há um ditado popular em que se diz: “O pior cego é aquele que não quer ver”, posso inferir, a partir da afirmação da discente que, ou esses docentes são cegos por negligência, ou eles são cegos por ignorância.

A formação do professor é substancialmente crucial e necessita estar alicerçada de uma educação profissional que o empodere de valores para que eles possam também ensinar isso a seus discentes. Isso posto, é necessário entendermos que só podemos ensinar aquilo que

realmente aprendemos, que foram compreendidos e apreendidos. Nesse sentido, a educação ambiental necessita estar fortemente enraizada na formação acadêmica dos profissionais.

Essa reflexão nos permite ainda compartilhar das ideias de Morin (2011), ao abordar os princípios de um conhecimento pertinente, quando afirma que todo conhecimento deve ser capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade e seu conjunto, no qual a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. Papa Francisco (2015, p. 74) acrescenta que: “Não haverá uma nova relação com a natureza, sem um ser humano novo”.

Abramovay (2002) indica que a escola deve ser pensada como espaço de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado.

Priotto (2009) também colabora com essas ideias, afirmando que uma das tarefas da educação é empenhar-se para o resgate da condição humana, para que o aluno tenha e não abandone seu sonho de vida, sua cultura. Para tanto, a escola, precisa ser o encontro entre esses indivíduos para dialogarem sobre o mundo, suas dificuldades, demandas, empenhando-se na reflexão contra a banalidade do mal, atos de violência, perda da noção e importância dos valores da ética humana.

Wendell (2009) destaca que vivemos em um mundo de esfriamento das relações mais próximas e afetivas, e que a violência pode diminuir quando focalizamos o afeto e as construções relacionais do cuidar. Assim deve ser o espaço escolar, um espaço de diálogo, de afeto e do cuidado, onde os encontros entre gerações primem pelos valores humanos essenciais para o convívio social e pelos valores ambientais tão fundamentais para a existência da vida na Terra.

Tomando a dimensão do espaço escolar, a partir da análise dos excertos dos estudantes, nota-se que ora a escola é percebida como um espaço físico que se preenche de vida, ora como espaço de oportunidade, ora como espaço social para se aprender a viver em sociedade, ou como espaço que mais se parece como um depósito de problemas, ou espaço educativo, ou, ainda, como um espaço público que realmente é, mas não é notado como espaço ambiental. Nessa complexidade de espaços, afigura-se o professor mediador de conflitos, valorizado pela nobre profissão por alguns estudantes, embora ignorado por outros, e, assim, com todos os elementos percebidos pelos estudantes nesse quadro social, a figura do professor se apresenta como peça essencial nesse processo, percebido com a riqueza de detalhes nas representações sociais dos estudantes, o que merece atenção especial para a análise, pois permite o desdobramento de mais uma subseção.

3.3. Representações sociais dos estudantes sobre o docente e sua atuação

Historicamente, o profissional em educação encontra-se marcado por períodos de desvalorização e valorização, que tem suas raízes no Brasil colonial.

Segundo Rego (2014), o significado da palavra professor tem várias interpretações, como, por exemplo, mestre, preceptor e educador. A noção de professor tem sofrido modificações e, com a evolução das civilizações e da cultura, ela carrega consigo ideias e significados que variam entre transmissor de conhecimentos, motivador da aprendizagem, estimulador da aquisição e procura do saber.

A gênese da profissão professor se dá na Idade Média, quando, durante esse período, a educação teve grande influência de leigos e religiosos. As escolas eram associadas às instituições religiosas, na figura dos Jesuítas, e, após serem expulsos do Brasil, por ação militar da coroa portuguesa, instaura-se uma educação enciclopédica e laica, instituindo, um ensino pelo e para o Estado, com objetivos e métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, de caráter profissionalizante. (COSTA, *et al.* 2001)

A função docente não era especializada e era exercida como uma ocupação secundária. Por volta do século XIX, com a expansão escolar, ocorre a criação de instituições de formação, entre as quais se destacam as escolas normais, as quais foram uma conquista importante do professorado e contribuíram para o processo de profissionalização da atividade docente. (COSTA, *et al.* 2001)

No século XX, essa formação docente ainda era permitida por via de conclusão do ensino médio profissionalizante para o Magistério, através do qual obtive minha formação inicial para o exercício da profissão de professora. Contemporaneamente, exige-se formação em nível superior para o exercício da função de professor. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), todos os docentes têm até 2020, como prazo limite para obtenção da formação de nível superior. (BRASIL, 2014-2024)

Nesse cenário histórico, configura-se a formação do profissional em educação, cujas raízes ainda estão sendo firmadas e cujos valores para o profissional ainda necessitam ser construídos. Embora várias mudanças no Magistério já foram propiciadas, outras, em tempos atuais, ainda estão acontecendo.

Apesar da ocorrência de algumas mudanças significativas nas práticas docentes que vão rompendo sutilmente com o ensino tradicional, muitas práticas pedagógicas ainda se encontram marcadas e permeadas pelas formas de educação do período medieval, em que se praticavam formas de ensino autoritárias e disciplinares.

Conforme se evidencia no excerto da narrativa do estudante João (entrevista narrativa), ao revelar fatos sobre uma escola onde estudou em outro estado: “[...] a escola que mais gostei, os ensinamentos eram bastantes rígidos e não deixava fazer brincadeiras[...]”. Nota-se, pois, que a resistência ao tradicionalismo, embora percebida positivamente pelo estudante, não é uma ocorrência apenas da escola investigada na pesquisa em tela, mas abrange outros horizontes. Talvez esse fato possa ser compreendido em decorrência de um tempo histórico de mudanças educacionais ainda muito recentes, porém com novas possibilidades de mudanças nas políticas educacionais vigentes.

Embora se perceba essa postura tradicional do docente nos excertos de alguns estudantes, os mesmos fazem representações positivas com relação aos professores, revelando ser este o lado positivo da escola, devido às competências profissionais dos professores e ao reconhecimento do seu valor educativo. Essa constatação é observada no excerto da narrativa do estudante Tiago (grupo focal), ao mencionar: “Eu vejo o colégio que estudo com ótimos professores que vão nos preparar para o futuro, tem seus defeitos e suas qualidades, mas é um ótimo colégio”.

É na imagem do professor que os estudantes depositam a confiança de um ensino de qualidade e expressam a esperança de um futuro melhor. Além do estudante Tiago, outros estudantes também reconhecem a qualidade e a competência dos profissionais, conforme se observa no excerto da narrativa do estudante Lisa (grupo focal): “Vejo o colégio que estudo de uma forma legal, porque é daqui que nos tornaremos pessoas melhores, em qualidade de ensino e aprendizagem, com professores competentes [...]”.

O estudante não só percebe esse valor profissional do educador, como também visualiza a educação como um bem cultural para todos, depositando sua confiança nos docentes. Nas palavras da estudante Lisa (grupo focal) a escola: “representa para mim, um lugar em que não só eu, mas também outras pessoas, como um lugar com pessoas em que podemos confiar para ter um bom estudo com professores qualificados”.

A percepção da estudante sobre os profissionais qualificados firma um valor de confiança no estudo oferecido. É relevante ressaltar que todos podem aprender na ausência do docente algum tipo de conteúdo científico, mas é indiscutível o fato de que, sem o docente, é impossível desenvolver nos discentes relações socioafetivas, muito menos ensinar valores humanos, visto que necessitamos, na maioria das vezes, das interações do ambiente escolar para explorar esses conteúdos de vida humana, e da figura do professor como mediador na resolução de conflitos.

Reforça Cury (2003, p. 65) “os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos”.

A estudante Ana (grupo focal) traz outras contribuições ao afirmar que: “Alguns professores são bem rígidos, tem um professor que é ateu e ele acredita em ET, eu acho engraçado, mas tem outro professor que explica bem mesmo, o professor de tecnologia, também é muito bom, quando ele falta todo mundo acha ruim”. O excerto da narrativa da estudante sinaliza para o valor e a necessidade das relações afetivas entre professor e aluno, como essencialmente necessários para a motivação da aprendizagem dos estudantes.

O respeito e a abertura ao diálogo emergem como valor fundamental na relação entre professor e aluno, como podemos observar no excerto da narrativa do estudante Fábio (grupo focal) que contribui: “Outra coisa que gosto dessa escola são os professores que eles explicam bastante e são bastantes prestativos, quando o aluno pergunta eles respondem rápido sem dar patadas ou coisa do tipo”.

Apesar das políticas públicas ainda serem insatisfatória para a valorização do profissional em educação, muitos docentes, mantêm-se engajados na educação com profissionalismo, cujas qualidades atribuídas a eles, como a competência e dedicação, são percebidas pelos estudantes nos excertos analisados.

Na docência, vários são os desafios do profissional a serem superados durante sua trajetória no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Pavão e Gomes (2017) apresentam, como desafios associados à profissão: os localizados no sujeito e os localizados no processo de aprendizagem que os envolve.

Na primeira condição, Pavão e Gomes (2017) sinalizam que todo estudante no processo de aprendizagem enfrenta, de certa forma, algo que poderia chamar de “dificuldade”, pois aprender consiste em abandonar algo ou romper com alguma coisa e isso pode resultar em resistência para aprender. A resistência para a aprendizagem pode ser manifestada de diversas formas pelos alunos, desde a falta de pontualidade e frequência às aulas, até as dificuldades de associação e compreensão dos conteúdos propostos. É possível perceber tal situação no excerto da narrativa do estudante Jorge (grupo focal) ao revelar que “[...] às vezes você pega um assunto chato, não tinha paciência, uma vez, eu comecei só a brincar, larguei o estudo de lado e comecei a brincar [...]”.

Na segunda condição, Pavão e Gomes (2017) apontam que os desafios localizados no processo, o que implica uma avaliação dos métodos de ensino, dos recursos, do programa da

disciplina (conteúdos), do professor e toda série de questões institucionais presentes. Sabe-se que, em muitas vezes, um professor tem um programa de ensino a cumprir, e que esse programa nem sempre vem ao encontro dos interesses e objetivos do alunado; muitas vezes, não é bem compreendido por eles, o que os leva a aceitar o conteúdo apenas como mais uma tarefa acadêmica sem significado para suas vidas. Somando-se a isso, percebo que os avanços tecnológicos são bem explorados e utilizados pelos estudantes, mas encontram resistência por parte dos docentes para a referida utilização em suas práticas pedagógicas.

Não tão distante dessa ideia, porém com consequências mais severas para a escola do que as apontadas pelo autor, identifica-se, no excerto da narrativa da estudante Carla (grupo focal), a resistência dos estudantes às aulas, o que culmina com atos depredatórios, ao mencionar: “[...] ano passado teve alunos que arrancaram a tomada da televisão para que o professor não colocasse filme para fazer relatório [...]”. Assim como algumas metodologias não são bem recebidas por alguns estudantes, também é perceptível, em outros excertos, experiências vivenciadas pelos discentes, que os alertam para a necessidade de superar essa resistência a conteúdos considerados por eles desinteressantes, conforme nota-se no excerto da narrativa do estudante Jorge (grupo focal) ao expressar: “[...] aprendi que temos que estudar mesmo que repita, mas temos que aprender, não só pensar em alcançar a média, e não escolher assunto bom para estudar deixar o ruim de lado[...]”.

Observa-se que há um mundo subjetivo no estudante que resiste a mudanças, mas a mesma resistência a mudanças pode ser superada com o reconhecimento de um valor.

As representações revelam, assim, os desafios educacionais no processo de ensino e aprendizagem que deve considerar a subjetividade dos indivíduos, que, no seu espaço íntimo, organiza uma compreensão de mundo, de conhecimentos, a partir do que foi observado, dito, experimentado em sua relação com o mundo externo.

Considerando esta reflexão, em atenção as especificidades de representações que os estudantes elaboram na relação do processo ensino e aprendizagem, importante observar que compreensões e elaborações decorrem, a partir do exercício da docência, sobre a concepção de educação ambiental, que circula no universo dos saberes estudantis.

Situando suas representações sobre a concepção de educação ambiental a partir das práticas pedagógicas, os discentes revelam algumas disciplinas que abordam esta temática. Os estudantes Carla, Lisa, Rafael e Mara (grupo focal) citam as disciplinas Química, Sociologia, Geografia, Biologia e Filosofia, enquanto a estudante Carla (grupo focal) ainda acrescenta o evento da Feira de Ciências, que acontece sempre no colégio, abordando a questão ambiental. Já a estudante Joana (grupo focal) aponta a disciplina “geografia, porque ensina os ambientes

ecológicos, ajuda a preservar”, também destaca a disciplina “ciências, que ajuda a entender como funciona a natureza [...]”. O estudante Caio (grupo focal) cita a disciplina “Meio Ambiente, pois essa disciplina retrata em si o meio ambiente, ajuda a preservar, a reciclar, a não destruir, educa você para preservar o meio ambiente”.

A estudante Joana, no excerto de sua narrativa, confunde a educação ambiental com ambientes ecológicos, entretanto é importante deixar claro que, segundo Dias (2004, p. 32), “ecologia é uma ciência, enquanto que a educação ambiental é um processo que busca sensibilizar as pessoas quanto à questão do meio ambiente”.

Assim, os referidos excertos das narrativas estudantis trazem à tona ideias vagas de alguns conceitos e sem coerência, ao associar o nome das disciplinas e seus conteúdos, assim como a concepção de educação ambiental. Embora perceba várias disciplinas envolvidas nesse foco, o que é interessante, pois essas discussões não se limitam à disciplina das ciências, noto a necessidade de a escola firmar os rumos da educação ambiental dentro dos seus espaços de forma mais centrada e priorizada, não só em termos de conteúdo, mas em termos de ações voltadas para este fim.

Outro aspecto que me chama a atenção é a narrativa do estudante Caio a qual faz emergir a disciplina Meio Ambiente, presente na matriz curricular da escola (anexo A), contrariando, de acordo com Almeida e Pinho (2016), o proposto no âmbito da lei da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9.795/99, que, em seu artigo 10, §1º, não autoriza a inserção do tema Meio Ambiente como disciplina, uma vez que o que se pretende é sua inserção como temática interdisciplinar.

Em sua expressividade narrativa, o estudante Rafael (grupo focal), ao afirmar que “a relação da minha foto com a educação ambiental é que quanto mais cadeiras quebradas e janelas mais estimula a produção de novas cadeiras, novos produtos e assim derrubando mais árvores e agredindo o meio ambiente”, demonstra uma conexão compreensiva entre os aspectos depredatórios e o meio ambiente e revela, em sua reflexão ética sobre a foto, uma preocupação que evidencia uma aprendizagem de valores socioambientais de respeito aos recursos naturais. Através dessa afirmação, ele evidencia que, dentro do espaço escolar, esse tratamento educativo ocorre, embora se perceba, a partir dos excertos anteriores, que essa efetividade educacional não tenha se estabelecido na aprendizagem de outros estudantes.

Por outro lado, outros discentes, como a estudante Laura (grupo focal), não consegue estabelecer nenhuma relação sobre educação ambiental, ao expressar “eu não sei nenhuma disciplina que aborde o conteúdo sobre meio ambiente e sobre educação ambiental”.

De acordo com Pinho e Souza (2015, p. 676), percebe-se, nas trajetórias de aprendizagem estudantis, marcas singulares de aprender, que seguem temporalidades diferenciadas e que convida a se pensar “o tempo escolar como simultaneidade, que pressupõe não a imposição, mas a coexistência de múltiplos tempos e temporalidades, sejam eles individuais, sociais ou naturais”. Essa afirmação nos convida a reconhecer a existência e a legitimidade de outros tempos que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Na subjetividade dos estudantes, considerando as temporalidades de aprendizagem, emergem as mais variadas representações sobre educação ambiental, das quais nos chama a atenção o excerto da narrativa do estudante Fábio (grupo focal), ao afirmar que a educação ambiental é vista na “matéria sustentabilidade, porque está no meio ambiente” [...]. Também, concordando com a opinião do colega, o estudante Jorge (grupo focal) expressa, “concordo com o Fábio que falou sustentabilidade que tem a ver com meio ambiente”.

É factível nos excertos, o quão variável são as apreensões dos estudantes sobre a temática da educação ambiental, que ora se apresenta com uma compreensão pertinente, ora superficial e vaga, às vezes equivocada ao mencionar sustentabilidade como uma disciplina, o que me leva a perceber a fragilidade educativa no que se refere aos conhecimentos pertinentes à educação ambiental.

A educação ambiental necessita tomar seus rumos nos espaços escolares, considerando o que é proposto na Lei nº 9.795/1999 (PNEA), art. 1º que expressa:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999)

Além disso, é mister uma lei que implique a educação ambiental de uma necessidade de construção de valores socioambientais, e não de valores sociais apenas, como é tratado no texto da Lei, um processo que favoreça a integralidade entre o indivíduo, o social e o ambiental. Em consonância com essa ideia, Dias (2004, p. 32) afirma que “a educação ambiental busca, no fundo, estimular o exercício pleno e consciente da cidadania (deveres e direitos) e fomentar o resgate e o surgimento de novos valores capazes de tornar a sociedade mais justa e sustentável”.

A educação ambiental necessita transcender a ideia limitada do ensino de conteúdos, projetar-se para a ação de educar como um processo que, além de ensinar e instruir, busque civilizar, desenvolver competências, habilidades, qualificar o estudante para o mundo do trabalho, para o convívio social, para o cuidado ambiental, ao ensinar valores e promover a

autonomia dos estudantes, entendendo ser esta uma dimensão educacional preventiva, de combate à violência, a depredação escolar e a degradação ambiental.

3.4. Representações sociais da comunidade sobre a escola.

É prudente, para esta análise, considerar as representações sociais da comunidade sobre a escola, as quais emergem nos excertos, pois colaboram para se perceber como a imagem da escola pública se apresenta para a comunidade onde ela se encontra inserida.

Bezerra *et al.* (2010) considera imprescindível que ocorra integração entre a escola e a comunidade, com reconhecimento e valorização dos saberes extracurriculares e efetivação de parcerias no trabalho educativo, com o objetivo de atingir o maior número de pessoas possível, onde a escola se encontra. Além disso, considera que todos os participantes do processo educativo, incluindo a comunidade, têm a capacidade de elaboração de propostas para a melhoria da educação.

A escola pública tem recebido estudantes dos mais variados contextos e classes sociais, acompanhando as mudanças socioeconômicas do país, as quais têm contribuído para que muitos profissionais, entre estes, os autônomos, reestruem suas situações orçamentárias e padrões de vida, situação que tem obrigado seus filhos a deixarem a escola particular e passem a frequentar a escola pública, conforme se evidencia no excerto da narrativa do estudante Jorge (entrevista narrativa) ao revelar que “[...] sou um aluno que já passei por várias escolas, públicas e particulares [...]”, e acrescenta “[...] voltei para o colégio particular onde fiz a 7ª série, no ano seguinte voltei para cá novamente, na 8ª série (9º ano), onde estou estudando[...]”.

Nessas idas e vindas, o estudante se deparou com opiniões negativas da comunidade sobre a escola e sinaliza que “O povo falava mal de colégio público, dizia que não valia a pena, só tem vagabundagem, tem sim claro, mas não tem só isso [...]” (entrevista narrativa do estudante Jorge). Nesse sentido, o estudante alerta para a imagem deteriorada da escola diante da comunidade, o que pode contribuir para a promoção de distanciamentos da comunidade com a escola, reduzindo, dessa forma, as possibilidades de engajamento e integração desta comunidade como parceiros do processo de educação escolar.

Pode-se inferir que a apatia da comunidade em relação à escola pode, ainda, tornar-se disseminadora de sucessivas imagens de desvalorização e descaso ao ambiente escolar, conforme se evidencia nas entrelinhas do excerto da narrativa do estudante, podendo, também, assumir, negativamente, uma função influenciadora dos comportamentos estudantis.

Nesse sentido, o mesmo estudante, Jorge, (entrevista narrativa) relata “[...] já fui expulso da sala por danação [...]”. Essa circunstância, presente no excerto da narrativa do estudante, pode ser um indicativo da desvalorização do ambiente escolar, por parte dele, influenciada pela opinião de pessoas da comunidade e associada a outras circunstâncias culminando com a desvalorização socioambiental.

Por outro lado, os conflitos socioambientais, em decorrência de aspectos socioeconômicos, surgem conforme evidencia o excerto da narrativa do estudante Jorge (entrevista narrativa) ao mencionar:

[...] como vim de colégio particular, os colegas queriam buscar confusão, brigar comigo, mas assim, não comia regue, não ligava, não tinha medo, teve uma confusão com um colega, meus pais vieram no colégio e resolveu, esse menino que queria buscar confusão comigo, me juntei a ele e comecei a brincar [...].

As diferenças socioeconômicas entre os estudantes se revelam um ponto gerador da violência escolar, percebido no excerto da narrativa do estudante, mas é sabido que outros conflitos se desenrolam na efervescência dos valores religiosos, políticos, étnicos, e das paixões juvenis, que veem na violência as formas de resolução desses conflitos. Sobre essa questão, Mesquita (2009), nos alerta que a representação da escola em nossa sociedade é de grande influência para a educação, no entanto as variadas expressões de violência no cotidiano escolar colaboram para que a sua representação junto ao social seja desestruturada, pois o que era para ser considerado um local com garantias de bem-estar e segurança para todos que nele se encontram cotidianamente acaba se tornando um ambiente de incertezas.

Percebe-se, nessa reflexão, que pode existir uma relação dialética de negação mútua, com consequências na opinião e no comportamento dos indivíduos, o que influencia as representações de tanto da comunidade, como da escola. De igual modo, a violência dentro da escola pode influenciar negativamente a imagem dela própria para a comunidade, como também as representações sociais da comunidade sobre a escola podem influenciar o comportamento dos estudantes.

Em se tratando das representações sociais da comunidade sobre o corpo docente, o estudante Jorge (entrevista narrativa) revela que “[...] várias pessoas diziam que não tem professor que preste na escola pública, você vai passar de ano porque os professores vão te passar, quem vê assim, pensa, quem quiser que não estude para passar, não passa”.

A convivência desse estudante - Jorge (entrevista narrativa) - dentro do ambiente escolar permitiu que ele desconstruísse essa visão negativa da escola pública e permitiu que suas

representações sociais sobre a escola fossem reconstruídas a partir do reconhecimento do professor sob uma nova ótica valorativa, ao revelar sua nova percepção dos docentes: “[...] aqui nós temos vários professores excelentes que deveriam estar dando aula em uma faculdade [...]”.

O excerto me revela que a interação do estudante no ambiente escolar permitiu um reconhecimento e uma reconstrução de suas representações sociais sobre o corpo docente, desconstruindo ideias preconcebidas anteriormente. De igual forma, posso conceber a possibilidade da interação do estudante no ambiente escolar na perspectiva da educação ambiental para o ensino de valores, a fim de reconhecer e reconstruir os valores socioambientais fundamentais para a sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, Vygotsky esclarece que o organismo e o meio exercem influências recíprocas em uma relação dialética entre o biológico e o social. Assim, a premissa é de que o homem se constitui através de suas interações sociais e, neste contexto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura, sendo capaz, inclusive, de renovar a própria cultura (REGO, 2001). Nessa visão interacionista, espero que o estudante, ao ser transformado, transforme sua cultura, adotando os valores ambientais como norteadores de suas condutas estudantis, dentro e fora da escola.

Entretanto, é imperativo, nessa perspectiva interacionista, a integração da comunidade à escola, para a promoção de oportunidades de reconhecimento e reconstrução de uma imagem de escola pública com grandes possibilidades educacionais, que não devem e não podem estar limitadas às aparências de sua estrutura física.

Desse modo, é necessário que a comunidade reconheça a escola como um bem de todos e que precisa ser por eles cuidado, sendo fundamental o engajamento e a integração desta comunidade. Para isso, é fundamental que a escola abra caminhos para uma gestão democrática que abrace essa ideia. Bezerra, *et al.* (2010) destacam a importância da escola se perceber como parte integrante da comunidade, e esta reconhecer a escola como uma instituição sua, da qual pode participar e necessita cuidar. Para isso é preciso que a escola busque o caminho para relações de parceria junto à comunidade tendo em vista melhorias nas interações humanas, no ensino, no cuidado das instalações físicas e combate da violência dentro e fora da escola.

Franco (2004) destaca que é imprescindível criarmos caminhos de comunicação mais transparentes e ágeis entre a escola e comunidade, para reverter essa imagem da escola pública como algo irremediavelmente feio e de péssima qualidade. As práticas pedagógicas contaminam-se com essas imagens, gerando modos pouco eficazes de lidar com problemas reais, concretamente instalados na sociedade e que refletem no contexto escolar. Isso repercute

não só em relação à comunidade sobre a escola, mas, também, dos professores em relação aos alunos e vice-versa.

Pode-se propor, ainda, que esse processo de interação deve ser pautado no diálogo e na confiança. Para isso, a escola deve oportunizar situações de encontro entre escola e comunidade a fim de conhecer os recursos da comunidade e os aspectos de sua realidade, visando à melhoria do ensino e aprendizagem, em uma parceria educativa que integra.

Como alternativa, poderíamos pensar em oficinas extracurriculares (teatro, judô, dança, música, artesanato, informática, corte e costura, entre outras), ministradas voluntariamente por membros da comunidade dentro do ambiente escolar, em dias específicos. A ideia parte de uma iniciativa já vivenciada pela própria escola, campo empírico desta pesquisa, e que surtiu efeito positivo sobre os estudantes com a aplicação dessas oficinas, porém esta foi uma situação única. Seria fundamental a sua recorrência em outros momentos, durante todo o ano letivo, considerando o impacto social da proposta.

Sugiro, pois, para além da ideia já experimentada, cursos promovidos pela própria escola para a comunidade local, com o envolvimento dos estudantes, com temáticas que proponham soluções para os problemas da vida cotidiana vivenciados pelos membros da comunidade. Nesse sentido, caberiam temáticas, como degradação do meio ambiente, violência à mulher, uso de drogas, depredação escolar, através de palestras com psicólogos, agentes de saúde, entre outros.

Proponho, ainda, instituírem-se oficinas de educação ambiental com a comunidade como uma excelente oportunidade interativa para discutirem-se as problemáticas ambientais locais, a fim de se buscarem soluções para sanar problemas ligados, por exemplo, à poluição ambiental, ao tratamento dos resíduos, como também discutirem a qualidade de vida dentro e fora da escola e, dessa forma, promover-se uma educação ambiental eticamente cidadã.

Sobre a questão da violência escolar, concebo que ela pode e deve ser tratada sob a ótica da educação ambiental, uma vez que o ser humano é uma espécie que ameaça a vida no planeta, ao mesmo tempo em que ameaça a própria vida. Essa natureza relacional degradadora necessita ser repensada na perspectiva dos valores éticos ambientais e se constituir um conteúdo de vida escolar.

Percebo, assim, que a promoção de oficinas de educação ambiental para a comunidade poderá representar uma oportunidade de aproximação dela mesma com a escola, estabelecendo-se parcerias para o cuidar do ambiente escolar e, dessa forma, reconstruir a imagem degradada da escola.



Os estados afetivos são tomados por fluxos de pensamento que vêm em nosso espírito, do exterior, e que estão em nós porque se encontram também nos outros. Somos nós que o provamos. Mas, não subsistem e não se desenvolvem, em um mundo onde estamos em contato com os outros sem cessar, a não ser na condição de apresentar-se sob formas que permitam ser incluídas, se não aprovadas e incentivadas, pelos meios dos quais fazemos parte.

Maurice Halbwachs, p. 202

4. OS SUJEITOS E SUAS PROJEÇÕES AFETIVAS NAS INTERAÇÕES SOCIAIS E COM O AMBIENTE ESCOLAR

Na arquitetura da vida, construímos valores. Arquitetura, aqui, refere-se à arte de projetar uma edificação ou um ambiente de uma construção. Na etimologia da palavra, arquitetura vem do grego *arkhé* que significa "primeiro" ou "principal" e *tékhton* significa "construção". Na área das edificações, o termo refere-se tanto ao processo, quanto ao produto de projetar e edificar o ambiente. Estabelecendo com essa ideia uma relação metafórica, ouso propor a educação como uma arquitetura, cuja principal arte, deve ser projetar e edificar vidas humanas, alicerçado na construção de valores.

O fato de a presente pesquisa ter se desenvolvido com grupos de adolescentes aponta para a indiscutível relevância dos conhecimentos no campo da psicologia, uma vez que os comportamentos dos estudantes estarão em evidência para análise. Nesse sentido, Piaget (1999) se apresenta como fonte de consulta primordial, para compreensão de como esses adolescentes se projetam e se edificam (ergue, levanta, constrói) para a vida social.

O autor elucida que, normalmente, o adolescente busca inserir-se na sociedade dos adultos por meio de projetos, programas de vida, sistemas, muitas vezes, teóricos, de planos de reformas políticas ou sociais, a partir de uma forma de pensamento caracterizado como hipotético-dedutivo. Trata-se sempre de um programa de vida que, em muitos momentos, ultrapassa o real, pois eles são capazes de amar no vazio ou na realidade. Seu projeto de vida parece estar ligado às relações pessoais e seus sistemas hipotético-dedutivos, assumindo mais a forma de uma hierarquia de valores afetivos.

A estudante Mara (grupo focal) expressa, em seu excerto, o valor que é atribuído ao lado afetivo, e um projeto de vida escolar, ligado aos colegas, ao revelar que “aqui no colégio podia ter uma parede, porque todos os alunos adoram riscar nas paredes das salas, então, podia ter só uma parede para os alunos expressarem o que sentem dentro do colégio”.

Nessa percepção, posso inferir que entre a razão e a emoção, a adolescente se projeta para a vida social, o pensamento e a afetividade estabelecem uma relação íntima, que movem suas teorias, algumas vezes, surreal. Nesse universo juvenil, como educadores que somos, nos é dada a responsabilidade de edificarmos vidas de crianças e adolescentes no âmbito escolar, alicerçado no ensino de valores.

O excerto da narrativa da estudante revela que ela se projeta para a vida social, destacando a conexão do pensamento com o sentimento, os quais movem suas teorias, algumas vezes, surreais. A necessidade de expressão de sentimentos no ambiente escolar é revelada pela

estudante como uma necessidade social nesse contexto, no entanto essa forma de expressão pretendida afeta o ambiente. Esta constatação me conduz a pensar que a educação ambiental dentro do ambiente escolar necessita estar sensível a esse modo de expressão juvenil e abrir espaços para o diálogo, buscando alternativas socioambientais adequadas para que os jovens tenham sua oportunidade de expressão cidadã.

Observo que é na dimensão das projeções afetivas que a estudante estabelece sua ideia e apresenta a sugestão que para ela é de valor social na escola. Piaget (1999) destaca que o valor é o resultado construído com base nas projeções afetivas que o sujeito faz sobre objetos ou pessoas. Assim, ele recusa a ideia de que os valores são inatos ou fruto de uma pressão do meio social sobre as pessoas, ou seja, não são predeterminados, nem simplesmente internalizados, são, portanto, fruto das interações com o mundo. Se o processo fosse de internalização, haveria uma maior homogeneidade nos valores das pessoas, no entanto, nota-se que pessoas que vivem em um mesmo ambiente constroem valores diferentes.

Na busca por evidências para elucidar melhor a compreensão sobre os projetos de vida dos estudantes, percebendo a intrínseca relação entre o lado afetivo dos adolescentes com seus comportamentos, foi possível desenvolver as subcategorias seguintes, pontuando uma atenção especial aos valores ambientais.

4.1. As projeções afetivas a partir da educação familiar.

A família é considerada, para a sociedade, uma instituição responsável por promover a educação dos filhos e orientar seus comportamentos no meio social. É no seio da família que se espera que os valores humanos sejam ensinados e se constituam elementos orientadores do processo de socialização dos jovens. O ambiente familiar é o espaço onde a harmonia, afetos, proteção e todo o tipo de apoio necessário, para a resolução de conflitos ou problemas de algum dos membros da família, deve se fazer presente, assim como, as relações de confiança, segurança, conforto e bem-estar.

A presença dos pais na educação dos seus filhos se apresenta nas narrativas dos estudantes com uma lacuna educativa importante a ser considerada, com consequências delicadas para a formação dos mesmos, que tendem a interferir nas relações sociais. Nos excertos dos estudantes, ao se referirem à educação familiar, foi possível constatar a relevância das famílias para o ensino de valores, sendo estas um referencial primordial, orientador do comportamento dos jovens, das quais a afetividade emerge como elemento essencial, para fortalecer o alicerce dessa arquitetura de vida juvenil.

Foi possível perceber esse aspecto no excerto da na narrativa do estudante Rafael (entrevista narrativa), ao revelar que “[...]minha mãe me ensinou desde cedo, devemos ser educado e não tratar as pessoas mal, saber se comportar em meio as pessoas [...]”. Esse excerto da narrativa do estudante Rafael revela a importância do ensino de valores transmitidos entre as gerações pais e filhos, e me permite fazer uma correlação com o pensamento do Papa Francisco (2015), ao mencionar que a ecologia integral necessita ter uma perspectiva ampla. Isso quer dizer perceber que a Terra que recebemos pertence também àqueles que não de vir, portanto este é um empréstimo que cada geração recebe e deve transmitir às próximas gerações. No pensamento do Papa, fica subentendida a ideia da sustentabilidade concebido por Miller e Spoolman (2012, p. 5) como:

A capacidade dos sistemas naturais da Terra e dos sistemas culturais humanos de sobreviver, prosperar e se adaptar às mudanças nas condições ambientais no longo prazo, conceito que também se refere a pessoas preocupadas em transmitir um mundo melhor as gerações vindouras.

Nessa perspectiva dos autores em relação à concepção de sustentabilidade, percebo que não é só a Terra que recebemos como empréstimo, mas os conhecimentos que adquirirmos, de igual forma, necessitam ser transmitidos às próximas gerações. Esse é um dever das gerações atuais, um direito das que estão por vir, um ato de cidadania, uma ação sustentável. Dar conhecimento ao outro é instrumentalizá-lo culturalmente para buscar uma melhor qualidade de vida para todos.

São esses conhecimentos que necessitam fazer parte da educação familiar, uma vez que é possível perceber nos excertos as influências positivas da educação familiar para os adolescentes, denotando um aprendizado de valor fundamental para as relações sociais e a família se apresenta como uma referência educativa para esse jovem. No entanto, expressando seu caráter contraditório, a família pode se apresentar com uma postura de alheamento à educação dos seus filhos, conforme se observa no excerto da narrativa da estudante Mara (grupo focal): “[...] alguns pais de alunos pensam que os filhos são gente boa, mas quando estão dentro do colégio os alunos são uns capetas [...]”.

Essa fase de desenvolvimento do adolescente, cuja etapa se encontra em formação biopsicossocial, requer atenção especial. Somos obrigados a reconhecer que há uma fragilidade educativa no seio familiar, seja por indiferença ou ignorância ao lidar com essa complexidade do pensar e agir juvenil. Ferronato (2015) alerta que na adolescência ocorrem significativas mudanças hormonais, que acabam influenciando diretamente no comportamento dos adolescentes. Normalmente, ocorrem alterações no estado do humor, no comportamento, na

agressividade, na alternância de períodos de tristeza, felicidade e agitação, características estas muito comuns nessa fase de desenvolvimento.

Assim, a adolescência é revelada como uma fase de instabilidade temperamental, cujo equilíbrio pretendido se consolida com a chegada da fase adulta, conforme esclarece Piaget (1999), ao revelar que o desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e termina na idade adulta, sendo comparável ao desenvolvimento orgânico. Na área afetiva, o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade adulta e as relações sociais obedecem à mesma regra de estabilização gradual.

As alterações biológicas (alterações corporais em decorrência das hormonais), psicológicas (elaboração de um pensamento mais autônomo ligado ao afetivo) e sociais (mudança de grupos de amigos) vão buscando, assim, seu equilíbrio até a fase adulta. Nesta fase de desenvolvimento, as interações sociais dos adolescentes são extremamente relevantes para atingir a maturidade arquitetônica desejada, para o convívio social.

Para Vygotsky (2000), a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre a história individual e social do sujeito. São mudanças que não ocorrem de forma unidimensional e nem tampouco regular, depende das relações sociais. Se somos um produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas relações sociais, penso que, nessa mesma perspectiva interacionista, se desenvolverá a construção de valores ambientais e a escola precisa permitir essa interação que perpassa pela dimensão psicossocioambiental do estudante, para a construção desses valores, de maneira a permitir o desenvolvimento do ser individual, do ser social, do ser ambiental.

As interações sociais são, desse modo, os instrumentos vitais que propiciaram as mudanças de vida necessárias para cada ser humano, conforme se observa no excerto da narrativa do estudante Jorge (entrevista narrativa), ao confessar que:

Teve algumas confusões quando eu era criança, mas agora que estou com 14 anos nunca mais briguei com os colegas, eu era perturbado só parava quando tomava uma bronca do professor, mas mudei, além de brincar eu sei o que é certo e errado, evito fazer as coisas erradas...

É nessas interações sociais, apresentadas por Vygotsky (2000) e observadas nos excertos, que o ser humano se desenvolve e se constitui. O autor propõe que a escola explore o que ele chamou de “Zona de desenvolvimento proximal”. Esse seria o ponto limiar entre o que o estudante já sabe e aquilo que ele potencialmente deve e pode aprender, não só no que se refere aos conteúdos científicos, mas, cabe aqui discernir, conteúdo de vida, de ensino de valores.

As interações sociais do sujeito com seu meio são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo. Os meios em que o ser humano se desenvolve revelam suas características interacionais e são os mais diversos, dos quais destaco o meio religioso, meio político, o meio familiar, o meio escolar, os meios midiáticos, o meio de amigos, enfim todos os meios da cultura humana, e, embora possa separá-los e classificá-los com palavras, eles sofrem influências recíprocas cotidianamente e estão intimamente conectados com o meio ambiente.

Na compreensão do conceito de meio ambiente, Miller e Spoolman (2012, p. G8) o definem como sendo “todas as condições externas, fatores, matéria e energia, vivos e não-vivos, que afetam todos os organismos ou outros sistemas especificados”.

Para Dias (2004), o meio ambiente, ou simplesmente ambiente, não é formado apenas pela flora e fauna, água, solo e ar, como era tradicionalmente definido, hoje as atividades humanas exercem muitas influências e a sua cultura passou a fazer parte do conceito de meio ambiente, pois muitos danos ambientais são causados por decisões políticas e econômicas erradas. Em decorrência disso, as questões ambientais não podem ficar restritas à ecologia. Portanto, faz-se necessário considerar, também, os aspectos políticos, éticos, econômicos, sociais, ecológicos, culturais entre outros. Dessa forma, Dias (2004, p. 7) define meio ambiente a partir da:

Constante interação evolucionária entre fatores abióticos (água, ar, solo, energia, etc.), fatores bióticos (fauna e flora) e a cultura humana (seus paradigmas, valores filosóficos, políticos, morais, científicos, artísticos, sociais, econômicos, religiosos e outros).

É nessa perspectiva que a educação ambiental, no âmbito escolar, necessita ancorar seus sentidos para o ensino de valores socioambientais. Percebo, no excerto das narrativas dos estudantes, essa necessidade educativa nas relações estudantis, conforme revela a estudante Lisa (grupo focal) quando menciona que há estudantes que, além de depredarem, são provocativos e desafiadores. Na fala da mesma “[...] eu consegui fazer isso, você não faz, faço qualquer coisa com qualquer pessoa e você não faz [...]”. O estudante Rafael (grupo focal) completa a ideia da colega, denunciando “e as vezes estimulam os outros a fazerem também”. Através dessas narrativas, fica evidente a influência do outro, que depreda, como incentivador de comportamentos, em igual valor aos demais colegas. Isso implica dizer que o adolescente aprende os valores no contexto em que está inserido, através do qual vai construindo sua identidade. Nesse sentido, Ferronato (2015, p. 5) alerta que:

A construção da identidade é pessoal e social, pois acontece de forma interativa por meio de trocas entre o indivíduo e o meio e está intimamente relacionada, com a cultura, com os valores e a sociedade e o contexto social em que está inserido.

A partir da proposição do autor, penso, em atenção à educação ambiental, que a construção da identidade dos estudantes nos espaços escolares necessita ser pessoal, social e ambiental, o que mais uma vez colabora para a união da terminologia psicossocioambiental e que culmine com a inclusão ambiental e sentimento de pertencimento ambiental dos estudantes. É na perspectiva dessa troca entre o indivíduo e o meio socioambiental, tendo em vista essa fase de formação da personalidade do adolescente, que percebo a oportunidade educativa aberta para o aprendizado dos valores socioambientais nos espaços escolares, a qual tem sido há tempos negligenciada.

A formação da personalidade fica em evidência e revela a necessidade do ensino de valores para a estruturação dessa identidade juvenil. Piaget (1999, p. 61) alerta que a formação da personalidade “começa no fim da infância (8 a 12 anos) com a organização autônoma de regras, dos valores, afirmação da vontade, com a regularização e hierarquização moral das tendências”.

Trata-se, portanto, de uma fase crucial para a formação dos valores, pois compreende-se que essa fase de mudanças e afirmações coloca os adolescentes em circunstâncias vulneráveis a influências sociais, conforme nota-se no excerto da narrativa do estudante Jorge (entrevista narrativa), ao afirmar que “[...] um menino que queria buscar confusão comigo eu mesmo me juntei com eles e comecei a brincar [...]”. Entre a razão e a emoção, os estudantes vão organizando suas tendências morais, estabelecendo vínculos afetivos e estreitando os laços cooperativos de amizade e, assim, revelando as influências socioambientais do meio onde estão inseridos.

Ferronato (2015) alerta que, no aspecto afetivo, o adolescente vive conflitos e deseja libertar-se do adulto, mas ainda depende dele; deseja ser aceito pelos adultos e pelos amigos, cujo grupo passa a ser um referencial muito forte para o jovem, influenciando seu modo de falar, de vestir e se comportar. A importância atribuída às amizades é uma marca comum na fase da adolescência.

Reforçando o valor das amizades, a estudante Ana (entrevista narrativa) revela o que apreciava em uma escola onde ela havia estudado: “gostava de lá porque os alguns alunos ajudavam uns aos outros[...]”. Já a estudante Mara (entrevista narrativa) revela que tem “amigos

que fazem muitas coisas, já soltaram bomba, já trancaram a sala com cadeado, quebraram cadeira [...]”.

São inúmeras as possibilidades de influências sociais na formação dos valores estudantis, que repercutem em contextos ambientais. Estas atitudes dos adolescentes, observadas nos excertos, retrata uma via de mão dupla: de um lado circulam os valores e do outro, a possibilidade da construção de contravalores, estes deflagram conflitos sociais que repercutem no seio familiar, cujos pais, muitas vezes, não sabem como lidar com essas situações.

Santos e Nogueira (2009) afirmam que, na adolescência, o relacionamento com os pais geralmente é abalado pelos questionamentos que os jovens fazem em relação a valores, estilo de vida, fé, ideologia etc., criando uma tensão no ambiente familiar. Os pais, muitas vezes, se sentem ansiosos e desorientados, sem saber como lidar com seus filhos. Nessa fase de busca, de enfrentamento, desestruturação e discussões com os pais, o adolescente passa a dar grande importância ao grupo de amigos, se identificando, comumente, com as experiências pelas quais seus amigos estão passando.

Essa constatação me faz perceber que uma educação familiar ausente ou fragilizada coloca em xeque a formação da personalidade do adolescente, tendo em vista os aspectos sociais com potencial influenciador na formação dos valores de vida dos jovens.

Sendo a adolescência a fase de formação da personalidade, como podemos perceber sua real efetivação? Nesse sentido, Piaget (1999) esclarece que a personalidade implica cooperação, autonomia da pessoa, opõe-se à anomia (ausência de regras) e a heteronomia (submissão às regras). Existe personalidade, quando há um plano de vida, que requer intervenção do pensamento e da reflexão livre.

No pensamento do autor, compreendo que a ausência de regras nos adolescentes, assim como a submissão inquestionável às mesmas, revela a sua personalidade ainda em formação. Em tempo, compreendo que a oposição à submissão de regras está condicionada às situações de submissão passiva, sem senso crítico para o qual o indivíduo se dispõe a obedecer.

A partir dessa análise, percebo que, para a edificação dos valores humanos, a família tem especial importância na sua construção, sendo essa o primeiro referencial de vida para os jovens, a partir dos quais outras projeções afetivas poderão surgir na vida desses adolescentes. Na família, há uma introjeção de crenças e valores, autodefinição da nossa identidade no mundo, assim como, uma identificação de mundo, em que se apreende as formas de se relacionar no contexto socioambiental, que pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente. Assim, Ferronato (2015, p. 7) constatou que:

[...] a legislação brasileira vigente reconhece e preconiza a família, enquanto estrutura vital, lugar essencial à humanização e à socialização da criança e do adolescente, espaço ideal e privilegiado para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Contudo, a história social das crianças, dos adolescentes e das famílias revela que estas encontraram e ainda encontram inúmeras dificuldades para proteger e educar seus filhos.

Essa questão evidencia-se no excerto da estudante Jorge (grupo focal), ao revelar que “quem faz isso não teve educação, nem do pai e nem da mãe”. Talvez essas dificuldades familiares para proteger e educar os filhos deva-se às condições socioeconômicas das famílias, às influências dos meios midiáticos, jornadas de trabalho exaustivas, acesso à informação e à educação de qualidade. Essas são condições que disputam com as famílias uma educação pautada no ensino de valores. Em alguns casos, pode-se inferir em um possível alheamento familiar voltado para a educação dos filhos.

Essa situação trazida pela estudante no excerto, nos alerta, ainda, para o fato de que famílias ausentes têm como consequência uma educação familiar comprometida, uma formação da personalidade juvenil fragilizada e vulnerável a influências sociais, desequilíbrios emocionais e morais dos jovens, que repercutem em problemas não só para os próprios pais, mas para a sociedade de um modo geral, inclusive em problemas ambientais.

A estudante Carla (entrevista narrativa) colabora para a compreensão de outro aspecto ao expressar: “Na minha opinião as coisas que os alunos fazem aqui no colégio é por falta de conversa dos pais em casa, educação vem de casa, os pais que tem que fazer isso [...]”. É preciso perceber, ainda, a necessidade do diálogo para o ensino do valor dos limites, para o convívio social.

Nesse sentido, Araújo (2005) percebeu em sua pesquisa que os filhos buscam no lar não somente o prazer, mas também os limites, limites estes que, se não são encontrados ali, serão algumas vezes impostos através de sanções para condutas delinquentes. Se vivemos em um mundo sem limites, onde as referências se tornam confusas pela falta de referenciais familiares, pode-se favorecer o abandono dos filhos que se deixam levar pela violência e por condutas e manifestações adversas.

Conforme se observa nas escolas, cujos pais, ao serem convocados, se surpreendem com o comportamento dos filhos, o fato se revela na fala do estudante Carla (entrevista narrativa): “[...] tem pais que nem sabem o que os filhos aprontam no colégio, só sabem quando são chamados pela direção, que pedem para que os pais conversem com os filhos para melhorar a educação dos mesmos”. Isso nos leva à conclusão de que a família ausente na educação dos seus filhos gera consequências inesperadas.

Wendell (2004) sinaliza que vivemos no nosso cotidiano um quadro desumano como guerras, destruição do meio ambiente, desagregação familiar, etc., neste sentido faz-se necessário falar sobre atitudes sensíveis e afetivas.

A família é a primeira instituição social que participa da formação da identidade dos jovens, quando estes buscam apoio, compreensão e orientação para sua vida. Os membros de uma família são os primeiros arquitetos a projetar essa formação de valores humanos para edificar a vida de um adolescente. Nesse projeto de vida, a relação afetiva e o diálogo são os elementos mediadores, de abertura e aproximação entre o mundo adulto e o mundo do adolescente. Compreender o universo do adolescente para poder intervir nele é um percurso necessário.

O diálogo e os limites aprendidos no ambiente familiar são orientadores das condutas sociais dos estudantes, o que se percebe nos excertos das narrativas com relação aos cuidados estudantis sobre o ambiente escolar, denotando uma preocupação socioambiental. As famílias que interagem com os adolescentes, passando-lhes segurança, confiança, e compreensão para ouvi-los, tornam-se projeções positivas para estes, os quais se constituem modelos a serem seguidos.

Santos e Nogueira (2009) destacam que a família é o primeiro modelo e referencial para que o adolescente possa enfrentar o mundo e as experiências que ainda estão por vir, por isso a necessidade de diálogo entre pais e filhos é essencial, para que estes não busquem informações erradas ou incompletas com amigos ou parceiros.

No processo educativo familiar, Cortella (2015, p. 69) nos alerta que “Quem educa precisa corrigir sem ofender, orientar sem humilhar”. Portanto, é essencial eliminar gritos e acusações, que podem acabar por afastar ou diminuir a confiança dos mesmos e, conseqüentemente, a possibilidade de se estabelecerem novos diálogos. Nessa mesma perspectiva, é preciso considerar a relação professor e aluno dentro do espaço escolar.

O acesso à informação, seja na escola ou nos meios midiáticos, não deve substituir o diálogo franco, sincero, amigo entre pais e filhos, pois o diálogo familiar é essencial, deve ser orientador e sempre esclarecedor. As informações extras familiares devem ser sempre analisadas e questionadas através do diálogo pelos pais, que devem estar atentos às diversas formas de aprendizagem que as relações sociais, reais e virtuais, propiciam cotidianamente aos seus filhos.

Nessa perspectiva, cabe destacar Morin (2015), ao abordar que o mundo intraescolar e extraescolar não são universos estanques e separados. O estudante carrega consigo o que aprende nos ambientes que frequenta (família, escola, mídia, igrejas, etc.). Essas instituições

têm ação que é simultaneamente inovadora e conservadora, ou seja, conserva condutas e valores, e, ao mesmo tempo, é capaz de inovar atitudes e percepções.

A sociedade está carente e alheia de inovações atitudinais socioambientais tão fundamentais e os valores ambientais encontram suas barreiras na falta de percepção da sociedade com relação a essa necessidade educativa e no modelo de desenvolvimento capitalista, enraizado pelo próprio homem e que necessita por ele ser modificado. Estabelecer uma relação socioambiental requer inovações de valores humanos que priorizem os valores ambientais e essa responsabilidade tem que ser compartilhada por todos os ambientes sociais (família, escola, mídia, igrejas, etc.). Precisa-se desse engajamento social para que se possa atingir a efetividade da educação ambiental, fato este que não tem ocorrido.

Mas, como atingirmos esse ideal do social, no qual os interesses empresariais e governamentais, associados aos meios midiáticos, comandam as formas de produção e consumo de uma sociedade. Vejo essa possibilidade nas sementinhas de vida plantadas na educação dos jovens de hoje que se encontram nos ambientes escolares, na formação socioambiental desses estudantes, futuros profissionais da nossa sociedade. Isso não exclui o fato de que as ações governamentais e não governamentais deixem de agir sobre a resolução dos conflitos socioambientais, mas que, concomitante a isso, possamos perceber a necessidade de esforços mais efetivos para o enraizamento de uma cultura alicerçada de valores ambientais, que tem sido há anos negligenciada e os excertos insistem em negá-los. É preciso encontrar as alternativas para transformar o cuidado com a natureza em uma prática naturalmente cultural e as famílias são importantes nesse processo, pois são as primeiras referências de vida dos jovens.

Em se tratando das referências familiares, considerando os aspectos conservadores, a estudante Ana (grupo focal) toma como referência familiar, uma educação pautada no uso da violência, de épocas passadas, ao se reportar à época de educação da sua mãe e da sua avó, ao afirmar: “[...] apanhava de palmatória para respeitar os professores [...]”. Assim, os jovens carregam consigo os mais diversos modelos de conduta social, servindo de referencial para seus comportamentos.

A família é, indiscutivelmente, o alicerce, primeiro modelo e referência para a vida do estudante. A família é a gênese de valores morais e éticos, propiciando à criança e ao adolescente, um primordial capital cultural. Nessa compreensão, é preciso se repensar os valores e referências de vida que se ensina aos jovens no seio familiar, para que esta educação não oriente comportamentos violentos e autoritários nos jovens. Portanto, é necessário refletir e buscar alternativas para se promover uma educação ambiental para as famílias no nosso

contexto social, através da qual seja possível também essa ação socioeducativa para o cuidado ambiental.

É preciso que se estabeleçam relacionamentos interpessoais familiares saudáveis, que se constituam modelos de vida para os filhos, que colaborem para o desenvolvimento de relacionamentos intrapessoais nos adolescentes os quais se encontram em fase de formação de sua personalidade.

É na família que os adolescentes devem buscar ajuda para a solução de seus conflitos pessoais e sociais. Sobre isso, Ruzany (2008) esclarece que, ao entrar na adolescência, o indivíduo tem suas próprias inspirações, utopias, momentos de crise, ânsia de aproveitar a vida, fantasia da imortalidade, entre outros. A procura de ajuda nas famílias é muito disfarçada, muitas vezes o adolescente fica reservado com medo de rejeição. Na verdade, o jovem só quer ser ouvido, expor suas ideias. Todavia, por dúvida interna ou por insegurança quanto ao que esperam dele, evita se expor aos membros da família, principalmente naquelas em que não há uma relação dialógica entre todos os seus integrantes.

Morais e Eidt (1999) alertam que, nesse sentido, os adolescentes tendem a si relacionarem por dependência ou retração, diante da indiferença dos pais, tornam-se muito dependentes de outros adultos, procurando, assim, afeição, não importa quem as oferece, colocando-se, muitas vezes, em situação de risco.

Dessa forma, como uma questão preocupante a se pensar, Ruzany (2008) destaca que, na fase da infância, a criança depende integralmente da família, porém, a partir da adolescência, faz-se necessário um redimensionamento do papel familiar, pois acontece, nesse período, a perda progressiva da autoridade dos pais e a crescente autonomia de seus filhos. Esse redimensionamento, aliado às diversas questões culturais, econômicas, sociais, religiosas e afetivas, pode criar nos pais uma grande dificuldade de comunicação com seus filhos e, conseqüentemente, a falta de oportunidade para conhecer suas atitudes e experiências de vida.

Essas experiências de vida, muitas vezes, não são positivas, como podemos perceber nos espaços escolares, trazidos no excerto da estudante Carol (grupo focal), ao revelar: “o que contribui para a depredação é a falta de educação dos estudantes [...]”. A estudante Mara (grupo focal) alerta: “[...] por isso mesmo os professores e diretores mandam chamar os pais dos alunos, por falta de conhecimento que os pais não têm [...]”.

Os relacionamentos interpessoais entre pais e filhos se apresentam como aspectos fragilizados e degradados, em se tratando das relações interpessoais afetivas e o ensino, comprometido, de valores para os adolescentes. A estudante Mara (entrevista narrativa) também colabora com essa questão ao afirmar: “Alguns alunos tinham seus problemas em casa

e resolviam descontar na escola”. No excerto da estudante fica subentendido algum fato presenciado por ela, sobre a relação familiar do colega, cuja relação social no ambiente escolar devia ser conflituosa.

Cortella (2015) alerta que a criança que não tem convívio estreito com os pais, cujo acompanhamento é feito de forma remota, controlada de forma eletrônica, por telefone ou se a relação for um pouco distante, acaba encontrando na escola um espaço de convivência, onde ela tem que cumprir algumas regras. Nesse confronto, a ebulição é deflagrada.

Nesse sentido, o estudante João afirma (grupo focal) que acredita que esses alunos fazem isso apenas para “tirar onda e se amostrar”. A necessidade de chamar constantemente a atenção dos outros pode ser apenas a mais pura expressão de carências afetivas.

Sobre essa questão, Moraes e Eidt (1999) sinalizam que o problema de comportamento de crianças carentes, para chamar a atenção das pessoas à volta, reflete-se de várias formas, dentre as quais é possível destacar: palhaçadas, comportamentos de bebê, bobagens e traquinagens, ridicularizam o outro e, muitas vezes, se automutilam.

Pessoas que vivem para chamar exageradamente a atenção dos demais pode ser um indicativo de transtornos de personalidade, um problema para o convívio social. De acordo com Mazer *et al.* (2017), o transtorno da personalidade histriônica se caracteriza pela excessiva emotividade e busca de atenção, e se manifesta no início da idade adulta e está presente em uma variedade de contextos sociais.

Outros estudantes sinalizam sobre esses aspectos do campo da psicologia, entre eles, está o estudante Rafael (entrevista narrativa) que menciona: “[...] quem faz isso não tem maturidade suficiente normal para conviver em sociedade”. Sobre essa preocupação, os estudantes Carla, Rafael e Mara (entrevista narrativa) sinalizam que muitas vezes o estudante precisa do acompanhamento de um psicólogo, não porque ele tenha problemas mentais, mas por não contar com o apoio dos pais em casa.

Essa percepção dos estudantes sobre a necessidade de um psicólogo no âmbito escolar, já é objeto de estudo no campo da Psicologia. Medeiros e Aquino (2011) realizaram uma pesquisa voltada para a atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino, e, na caracterização das intervenções profissionais, pôde-se perceber que a maioria dos sujeitos reconhece a importância de um trabalho interdisciplinar, o qual refere-se a trocas de conhecimentos entre a Psicologia e a Pedagogia. Os psicólogos destacaram a importância do desenvolvimento de atividades integrando aluno, professores e família. Fica evidente que a atuação do psicólogo no âmbito escolar é considerada de fundamental importância, e sua atuação diante do processo educativo constitui uma de suas formas de intervenção. Entende-se

que um grande desafio para o psicólogo é o de se fazer reconhecer, pela comunidade escolar, como detentor de contribuições relevantes para agir como mediador do processo educativo.

É factível a necessidade de medidas mais afetivas na educação, de melhoramento dos relacionamentos interpessoais afetivos, bem como, do ensino de valores, dos quais os ambientais, e de estabelecimento de limites para com as crianças e os adolescentes tanto na escola, como na família, cuja educação, nota-se, tem sido, em algumas situações, negligenciada. O estudante Rafael (grupo focal) destaca: “[...] alguns alunos mostram um lado deles que praticamente não existe fora de sala de aula que acaba surpreendendo principalmente os pais [...]”.

Com relação a essa questão, Morais e Eidt (1999) apontaram, em seu estudo teórico-acadêmico, que os pais negligentes são adultos que não se ocupam com seus filhos e que apresentam deficiências importantes nas suas funções parentais. Essa deficiência é caracterizada em 3 dimensões: biológica, cultural e contextual. A biológica trata de uma perturbação na relação entre pais e filhos, manifestada na falta de interesse e afeto dos pais, que demonstram uma rejeição pelos filhos; o segundo problema é o cultural, que envolve a transmissão transgeracional dos comportamentos e dos modos adequados de cuidar dos filhos; o terceiro problema, que é o contextual, parte da ausência ou insuficiência de recursos e meios no ambiente onde a família vive, caracterizado com pobreza e exclusão social.

Priotto e Boneti (2009) também sinalizam que muitos dos trabalhos que analisam a temática sobre a violência escolar se referem a esse tipo de violência, como consequência de um processo que começaria na família, a desestruturação familiar, a falta de limites e de referências da maioria dos adolescentes, e teria continuidade nos grupos e relações sociais pertencentes ao ambiente externo à escola. Esses aspectos aparecem, também, nos estudos realizados sobre a violência escolar, as causas socioeconômicas, a exclusão social, ou melhor, a falta de acesso, o tráfico de drogas, a falta de oportunidades e de trabalho, a influência da mídia, o rápido crescimento biológico, o tempo livre e ocioso, a falta de perspectivas, falta de um sonho.

Percebo que a violência escolar é uma problemática ambiental, cujos aspectos trazidos nos excertos e na literatura, dos quais Priotto e Boneti (2009) sintetizam perfeitamente no parágrafo acima são os fatores que colaboram para os comportamentos depredatórios dos estudantes que têm consequências ambientais em decorrência da degradação dos valores humanos e da reflexão ética sobre os valores ambientais. Nesse sentido, o Papa Francisco (2015, p. 87) nos alerta: “Hoje, a análise dos problemas ambientais é inseparável da análise dos

contextos humanos, familiares, laborais, urbanos e da relação de cada pessoa consigo mesma, que gera um modo específico de se relacionar com os outros e com o meio ambiente”.

Essa constatação serve de alerta para que se busquem alternativas nas políticas públicas de modo a suprir essa lacuna social da educação familiar, cujas consequências afetam a todos na sociedade. As famílias, para cumprirem seu papel educativo, estão carentes de instrução socioeducativa, socioambiental, de amparo psicológico para se aproximarem mais de seus filhos; de condições socioeconômicas mais favoráveis para evitar que eles entrem no mundo da marginalidade; de jornadas de trabalho mais reduzidas para estes possam ter mais tempo ao lado de seus filhos e possam educá-los e dar-lhes afeto.

Vive-se uma contradição socioambiental, como esperar uma sociedade mais justa e civilizada se não se instrumentalizam os pais com condições e oportunidades para estas famílias poderem educar seus filhos no ensino de valores. Como esperar por uma sociedade civilizada e justa se não ensinamos valores humanos, entre os quais os ambientais, aos futuros pais e mães que se encontram hoje no âmbito escolar. Estamos em uma sociedade, que instituiu um ciclo vicioso, cuja culpa sempre é do outro. É preciso que se assuma uma responsabilidade compartilhada pela vida em todas as suas formas.

É preciso também que pais e mães, professores e professoras formem novas gerações que tenham ambição por mais qualidade de vida, por mais conhecimento, por mais afeto, mais convivência saudável. (CORTELLA, 2015)

Nota-se, no decorrer da análise, que o afeto se apresenta como a ponte que aproxima as pessoas nas relações interpessoais, estreita os laços de amizade, estabelece os sentimentos de confiança, que move os pensamentos e os comportamentos, orienta a construção dos valores. Concebo, então, que é na dimensão do afeto que a educação ambiental, dentro dos ambientes escolares, deve se ancorar para o ensino dos valores socioambientais no sentido de buscar estratégias de trabalho pedagógico que possam afetar os estudantes a se envolverem pelos cuidados da natureza.

Piaget (1999) sinaliza que a afetividade constitui a mola das ações e atribui valor às atividades e lhes regula a energia, já que a tendência mais profunda da atividade humana é a marcha para o equilíbrio.

Diante do atual contexto socioambiental, considerando a fragilidade educativa de algumas famílias, a escola necessita estreitar essa aproximação entre a escola e a família, a fim de que estas possam acompanhar a escolaridade e o comportamento dos filhos na escola, podendo se constituir também como espaço orientador para a instrução socioeducativa dos pais, em tempo de estabelecerem também orientações socioambientais, através de oficinas com

profissionais especializados (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, educadores ambientais, entre outros), bem como, oficinas profissionalizantes que instrumentalizem as famílias carentes com alguma atividade que agregue valor a suas vidas e dê condições educativas para o cuidado do meio ambiente onde essas estão inseridas. A esse propósito, ainda se deve pensar no tratamento da educação ambiental dentro das escolas com oficinas de formação socioambiental que possam capacitar as famílias com conhecimentos que desenvolvam neles as competências necessárias para o cuidado da vida.

Assim, em tempos contemporâneos, nossas projeções afetivas precisam estar focadas em um projeto de vida para o ensino de valores ambientais, para o resgate dos valores humanos, da vida no planeta. É preciso reestruturar essa arquitetura social que degrada valores e a vida, e ensinar novas formas de relações socioambientais, em busca de um convívio social harmonioso e menos depredatório da natureza.

4.2. As projeções afetivas a partir das relações interpessoais e com o ambiente.

A análise desta seção projeta-se para o campo da sociologia, apoiando-se em um dos seus fundadores Max Weber (2002), cujo foco de estudo centra-se na ação social dos sujeitos.

O referido autor apresenta a sociologia como a compreensão interpretativa da ação social, a fim de se obter a explicação de suas causas, de seu curso e dos seus efeitos. Entendendo a ação como toda conduta humana, cujos sujeitos vinculem a essa ação um sentido subjetivo. Tal comportamento pode ser mental ou exterior, podendo consistir em ação ou omissão no agir.

Carlos (2017) destaca que o ser humano é um animal social, que tem a necessidade de se relacionar, portanto é preciso desenvolver essa competência, até como meio de sobrevivência. Max Weber (2002) define relação social como situação em que duas ou mais pessoas estão envolvidas em uma conduta na qual cada uma leva em conta o comportamento da outra de maneira significativa.

A relação social é, portanto, o relacionamento entre dois ou mais indivíduos no interior de um grupo social e constituem a base da estrutura social, em que o tipo de relacionamento é marcado pelo contexto social onde ela se encontra, família, trabalho, escola, grupos de amigos etc. Na condição de animal social, o ser humano tem estado alheio às condições ambientais e às grandes influências negativas provocadas ao meio ambiente. Em decorrência dessa natureza social, centrada nos interesses humanos, percebo nesta análise dois tipos de relacionamentos necessários a serem pensados para a educação ambiental no contexto escolar.

Cardozo e Silva (2014) distingue nas ciências sociais, dois tipos de relacionamentos: interpessoal e intrapessoal. O relacionamento interpessoal refere-se às interações entre membros de um grupo ou sociedade, envolvendo sentimentos e emoções, um bom relacionamento se desenvolve quando há confiança, empatia, respeito e harmonia, e podem, portanto, serem criativos, conflitantes, gratificantes ou destrutivos, ou seja, alterado em decorrência de conflitos que surgem entre seus membros, por divergência de interesses, opiniões ou outras circunstâncias.

Com relação ao relacionamento intrapessoal, o autor, afirma que é um diálogo mental do indivíduo com ele mesmo, sobre possíveis atitudes, sentimentos, emoções que irão mobilizar o seu agir, confrontando com situações da vida cotidiana, ou seja, ocorre quando o indivíduo pensa ou fala para si mesmo, tratando-se de uma autocomunicação, ocorrendo dentro da própria pessoa. Nesse sentido, Halbwachs (2009, p. 205) discorre poeticamente:

Quando nossas emoções se desenvolvem fora da presença do outro, sofremos brevemente a miragem da vida que nos é tão natural, e toda a nossa imaginação é povoada de espectadores e de ouvintes imaginários, frente aos quais, as nossas emoções se estendem por uma espécie de desdobramento, onde nos acostumamos ao jogo da consciência pensativa, nos tornando os nossos próprios aliados e os nossos próprios inimigos.

Em se tratando do contexto interpessoal, Cardozo e Silva (2014) elucida que este se desenvolve entre dois indivíduos, em um contexto físico muito próximo. Carlos (2017) afirma, por sua vez, que se trata de um relacionamento que ocorre entre pessoas, sinalizando que, para se estabelecer um relacionamento interpessoal é necessário que se tenha primeiro o conhecimento dos próprios sentimentos, da formação profunda e verdadeira de si mesmo. Esta análise traz aspectos da relação humana intrapessoal que me permitem refletir sobre o tratamento da educação ambiental no contexto escolar, a qual percebo que necessita considerar a subjetividade do sujeito, na sua relação com seu “eu” e sua percepção do ambiente natural e dos valores que atribui a estes a partir da sua bagagem cultural e do referencial educativo de vida.

Nesta compreensão, pode-se inferir que, para nos constituirmos em um ser socioambiental, com relações interpessoais saudáveis, é essencial primeiro o reconhecimento e a reconstrução de uma identidade pessoal, que permita o resgate e a construção de valores socialmente importantes para o convívio social, dos quais destaco os valores ambientais. Nessa mesma perspectiva, Halbwachs (2009, p. 206) discorre liricamente:

As nossas cóleras se alimentam da fúria ou da indiferença dos nossos adversários, e da participação dos nossos amigos; elas se detêm a qualquer falta de resistência ou de concorrência. Quando os outros não se encontram no mesmo processo emotivo que estamos, e não existe, entre nós e eles, comunhão afetiva, nos retraímos e nos recolhemos sobre nós mesmos; ou, e preferivelmente, quando se trata de sentimentos superiores, morais, sociais, estéticos e religiosos, “acontece de nos refugiarmos em uma espécie de grupo ideal entre os membros onde reina este acordo que a realidade nos recusa...”

Pontuo, portanto, que é na relação dialética entre as relações intrapessoais e interpessoais, explorando nossos estados afetivos, que vamos nos constituindo como seres sociais. Halbwachs (2009) sinaliza que, nas relações interpessoais, os nossos estados afetivos se permitem naturalmente, desabrochar em um meio social. Somando valor ao pensamento do autor, percebo que é preciso que nossos estados afetivos desabrochem em um meio socioambiental.

Essa percepção é um alerta para que os professores pensem em práticas educativas atentas ao desenvolvimento desses relacionamentos estudantis e ao ensino de valores, bem como, de formas de interações socioambientais que se desenvolvem nos espaços escolares.

Nessa compreensão, busca-se analisar as projeções afetivas dos estudantes com base nas relações interpessoais, o que está intimamente correlacionado ao relacionamento intrapessoal dos mesmos, conseqüentemente também em evidência e que tem efeitos sobre o meio ambiente.

O interesse pela análise desta seção parte do princípio de perceber que motivações conduzem os comportamentos estudantis nas relações interpessoais, quais valores são evidenciados nessas interações socioambientais com relação aos colegas e ao ambiente escolar. Entende-se por motivações, de acordo com Max Weber (2002), as conexões de sentido, que, parecem ser, para o indivíduo, o fundamento da sua conduta. Diz-se, então, que uma conduta é adequada de sentido, quando se articulam, entre si, pensamento e sentimento.

Em se tratando das motivações dos estudantes nos relacionamentos interpessoais na vida social da escola, estas são as mais variadas e revelam, por parte de alguns alunos, uma simpatia atribuída ao ambiente escolar e por outros, uma relação hostil. Nessa percepção, das relações interpessoais, a estudante Lisa (entrevista narrativa) narra: “Esse ano mudou os colegas, fiz novas amizades, isso foi muito bom [...]”. No excerto, a estudante atribui uma simpatia ao valor das amizades estabelecidas na interação social do ambiente escolar.

Na compreensão dos valores presentes nas relações, Piaget (1999) afirma que os valores são construídos nas interações sociais cotidianas. Destaca, ainda, que as interações sociais são movidas por dois sentimentos: a simpatia, que surge em relação às pessoas que respondem aos interesses do sujeito e que o valorizam, culminando com a valorização mútua na relação

estabelecida entre os indivíduos; e a antipatia, caso haja ausência de gostos comuns e de valores comuns entre os sujeitos.

Conforme se observa no excerto da estudante Carla (entrevista narrativa), ao expressar sua insatisfação com um grupo de estudantes que “estavam fora da sala fazendo barulho, incomodou muita gente, fazendo baderna, gritando e isso é horrível [...]”. Percebo, nas interações socioambientais dos estudantes, interesses distintos que os conduzem a comportamentos diferenciados.

Essa percepção me remete a ideia de Puig e Araújo (2007), sobre a ação do sujeito representada pelo princípio da projeção afetiva, que esclarecem porque duas pessoas vivendo em um mesmo ambiente podem construir valores tão diferentes umas das outras. Ainda acrescentam que um sujeito pode projetar sentimentos positivos sobre objetos (Ex.: a escola), pessoas (Ex.: pai, mãe ou um amigo), relações (Ex.: forma carinhosa que um homem trata uma mulher, professor seus alunos), a si mesmo (autoestima).

O aspecto da autoestima me conduz a repensar os relacionamentos intrapessoais dos adolescentes como um elemento relevante a ser considerado também para a educação ambiental, uma vez que este período é marcado por transformações biológicas e psicológicas, permeada, de conflitos emocionais e, conseqüentemente, socioambientais. Dessa forma, emerge a essencialidade de se projetarem sentimentos positivos sobre si mesmo, para o reconhecimento e reconstrução de valores fundamentais para os relacionamentos interpessoais, assim como com relação a natureza e seus recursos.

Além das alterações biopsicossociais dos adolescentes, o processo de relacionamento interpessoal, em si, colabora para a manifestação de situações adversas com conseqüências para o desenvolvimento do indivíduo, nos aspectos psicológicos e sociológicos e ambientais. Morais e Eidt (1999) alertam que a negligência afetiva, propiciada pelos pais, pode ser um dos fatores que provocam a baixa autoestima dos jovens, além de outros sentimentos como: inferioridade, tristeza profunda, ansiedade crônica. Eles acabam por nutrir uma visão distorcida de si e do mundo que está a sua volta, podendo desenvolver uma visão ameaçadora do mundo, vivência depressiva, frustrações, insegurança, hostilidade.

Essa reflexão me conduz a perceber que no cotidiano escolar há as mais variadas relações interpessoais que podem estar intimamente ligadas aos fatores acima citados, uma vez que se evidenciam, no dia a dia escolar, jovens que manifestam tais sentimentos. É perceptível a hostilidade de alguns estudantes para com o ambiente escolar, refletidos nos aspectos de depredação do ambiente e na violência entre estudantes insensíveis às conseqüências ambientais de suas ações.

Essa percepção fica evidente na recorrência desses fatos nos excertos estudantis, entre os quais destaco o do estudante Jorge (grupo focal) ao discorrer que,

[...] minha escola sofre atos de depredação, carteiras quebradas, janelas e vidros quebrados, lâmpadas e ventiladores quebrados, paredes pichadas. Teve um ano que ocorreu um ato de vandalismo na minha sala de aula mesmo, um aluno começou a discutir com o outro, um dos alunos pegou a cadeira e jogou no outro [...].

A insensibilidade às consequências ambientais dos atos estudantis que destroem o ambiente escolar é fato evidenciado nos excertos e trazem à tona os conflitos vividos nas relações interpessoais hostis. No entendimento de que a hostilidade é um sentimento desprezado por uma pessoa, que contraria os padrões de convivência sociável, de forma negativa, agressiva, provocante ou adversa às demais. somando-se a compreensão da etimologia da palavra hostil que vem do termo em latim “*hostis*” o que permite inferir que as atitudes de hostilidade sugerem que o indivíduo nota no outro ou no contexto vivido, “um inimigo”.

A estudante Lisa (grupo focal) revela essa hostilidade percebida nas ações dos colegas em relação aos professores,

[...] as vezes os colegas têm raiva de professor, quer nota do professor, professor diz que não vai dar, quer ajuda do professor, mas as vezes o professor não pode dar na hora, aí ficam com raiva e vão quebrar as coisas para ele não dar aula, para colocar para fora ou mandar o aluno para a secretaria.

Essas formas conflituosas de resolver problemas, por parte de alguns jovens, denotam não só um desequilíbrio emocional, mas pode sugerir, como pano de fundo, outras questões decorrentes de problemas nas relações interpessoais vivenciadas no seio familiar.

O processo de socialização dos estudantes, evidenciados nos excertos, traz à tona uma série de questões, emoções e motivações, que repercutem em se pensar sobre a proposição de Piaget (1999), ao abordar que as transformações das ações, a partir do início da socialização, não têm importância apenas para a inteligência e para o pensamento, mas repercutem profundamente na vida afetiva do sujeito. Acrescento ainda que essas repercussões afetivas têm consequências ambientais.

Dessa forma, é nas relações interpessoais que a dimensão do afeto é manifestada, os amores e as amizades definidos, e uma hierarquia de preferências por pessoas se estabelece nestas relações socioambientais, a partir dos valores que lhes são atribuídos. O excerto da

estudante Mara (entrevista narrativa) colabora para essa compreensão ao referir-se ao fato de que “aqui no colégio encontrei pessoas especiais, meus amigos [...]”.

Nessas narrativas de preferências afetivas, a estudante evidencia que existem valores que podem se tornar centrais e outros periféricos para algumas pessoas, uma vez que segundo Abric (1994) os gostos e preferências do indivíduo passam constantemente por uma dinâmica de mudanças, e o que é central em um dado momento pode se tornar periférico em outras circunstâncias. De acordo com Puig e Araújo (2007) o que determina esse “posicionamento” é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor ou contravalor construído, assim sendo, nossos valores, além de serem construídos com base em nossas projeções afetivas, têm uma intensidade de sentimentos muito grande.

Nessa perspectiva, a estudante Mara (entrevista narrativa), ao definir “pessoas especiais”, as coloca com um valor central para sua vida em um dado momento, que pode ou não, com o passar do tempo, deixar de ser o centro de suas preferências e passar a ocupar um lugar periférico nas suas projeções afetivas. Entende-se, assim, que as nossas projeções afetivas tendem a guiar a construção dos valores que atribuímos às coisas ou pessoas.

Constato, então, que as questões ambientais não são valores centrais na vida escolar dos estudantes. A diversidade de posicionamentos, alicerçados por diversos valores e interesses, delimita a identidade pessoal de cada ser humano, preenchida de valores, preferências, motivações, expectativas de vida, muitas vezes, contraditórios, mas que são construídos em um percurso de vida social, que orienta o seu agir. O ambiente escolar se coloca como uma arena onde a diversidade dessa vida, na qual se insere o adolescente, se apresenta e revela uma diversidade de valores, apreendidos no cotidiano das suas comunidades, em que, para alguns estudantes, os valores ambientais não fazem parte.

Nessa convergência e divergência de valores humanos, explodem os conflitos socioambientais, que marcam o espaço escolar com aspectos de depredação, em decorrência da violência estudantil, manifestada nas relações interpessoais, dentro do contexto escolar. O excerto da narrativa do estudante Tiago (grupo focal) descreve essa situação depredatória, dentro do ambiente escolar, através de fotos disponibilizadas para realização do grupo focal: “nas fotos que vi tem atos de vandalismo, janelas quebradas, paredes pinchadas, carteiras quebradas, ventiladores que incendiaram durante as aulas”.

As ocorrências sobre violência nas escolas, segundo Sposito (2012), não é algo recente, começaram, em menor proporção, durante a década de 80 e se intensificaram com maior frequência após os anos 90. Estudos de natureza qualitativa realizados sobre o cotidiano escolar, ainda que não voltados para a análise da violência, trazem depoimentos de diretores e

professores, colhidos em entrevistas, indicando a presença de alunos que provocavam atos de vandalismo.

As interrogações voltam-se para as práticas dos atores, inscritas no dia a dia dos estabelecimentos de ensino. Tornam-se mais evidentes certas formas da vida escolar ou da cultura escolar impregnadas de condutas violentas (SPOSITO, 2012). Entre essas formas de conduta violenta, o estudante Tiago (grupo focal), diante da foto justifica: “eu peguei essa foto porque retrata colegas meus quebrando carteiras [...]”. A foto escolhida pelo estudante evidencia ser um fato presenciado por este, sendo assim, testemunha das motivações que conduziram seus colegas a este fim.

De igual forma, o estudante Fábio (grupo focal) também esclarece: “escolhi essa foto porque aconteceu na minha sala, dois colegas meus antigos, estavam brincando de pular a mesa, aí se bateram na porta e por acaso quebraram o trinco”. Os excertos das narrativas dos estudantes colaboram para se perceber que as ações por eles descritas não se trata de uma representação imaginária, mas fundamenta-se na realidade vivida e por eles presenciada.

As motivações estudantis, no que se refere aos aspectos de depredação e violência escolar, assumem, assim, um caráter preocupante e que necessita de investigação sobre suas origens nas relações interpessoais, muitas vezes, conflituosas e que são o princípio gerador da degradação socioambiental. Essas relações muitas vezes desprezam a natureza no seu entorno e centram suas atitudes apenas nos valores que atendem aos interesses particulares de cada ser, desconsiderando o bem comum de todos. A violência, seja ela de que origem for, é uma ação humana que agride e destrói vidas, o que requer uma educação ambiental, que desenvolva no estudante o olhar sensível, ético, reconstruído em valores socioambientais para a resolução de conflitos nas relações interpessoais, em tempo que considera sua relação intrapessoal. As motivações estudantis no que se refere aos aspectos de depredação e violência escolar assumem, assim, um caráter preocupante e que necessita investigar suas origens nas relações interpessoais.

A palavra violência deriva do latim “*violentia*”, que significa veemência, impetuosidade. No entanto, sua origem está correlacionada com a palavra “violação” (violare). Dessa forma, pode-se inferir que o uso da violência não envolve apenas agressões físicas ou verbais, mas compreende também a violação dos direitos humanos e dos deveres socioambientais.

De acordo com Charlot (2002), existem três tipos diferentes de violência no âmbito escolar, os quais podem ser evidenciados nos excertos dos estudantes: a violência na escola, à escola, da escola.

A violência na escola, segundo Charlot (2002), é aquela que se produz na instituição como resultado da violência que existe fora de seus muros; o estudante Caio (grupo focal), ao revelar que “alguns pais pensam que os filhos são gente boa, mas no colégio os filhos são uns capetas [...]”, evidencia uma possível omissão familiar no acompanhamento da vida escolar do filho, que se constitui, assim, uma forma de violência, caracterizada pela violação do direito educacional familiar. É possível que, no ambiente familiar dos adolescentes do campo empírico, possam existir outras formas de violência familiar, seja ela física ou psicológica, que podem culminar para que esses jovens reproduzam comportamentos na mesma dimensão, com igual valor.

Em se tratando da violência à escola, de acordo com Charlot (2002), é aquela dirigida diretamente à instituição e aos que a representam; esse tipo de violência, mencionada pelo autor, é recorrente nos excertos dos estudantes, dentre os quais, o do estudante Jorge (grupo focal) ao revelar “peguei uma foto onde os alunos pincharam a parede de uma sala de aula” [...]. Além dos aspectos de pichação, o estudante Caio (grupo focal) menciona as ocorrências de material quebrado ao afirmar: “muitos quebram sem saber o prejuízo que pode causar ao ambiente [...]”.

Puig e Araújo (2007) sinalizam que uma ideia ou uma pessoa se tornarão um valor (referem-se àquilo que a pessoa gosta e que valoriza) para um indivíduo se ele projetar sobre ela (ideia ou pessoa) sentimentos positivos. Em oposição a isso, as pessoas também podem projetar sentimentos negativos sobre objetos, pessoas, relações e/ou sobre elas mesmas, nesse caso, elas constroem contravalores (referente àquilo que a pessoa não gosta, odeia, ou tem raiva).

Em analogia à escola, é possível inferir que, se o indivíduo gosta do ambiente onde estuda, será bem tratado, respeitado, e verá sentido no que aprende ali. Assim, a instituição escolar pode se tornar alvo de projeções afetivas positivas, atribuindo-se um valor para ela. Caso contrário, se for desrespeitada, humilhada, questionada em suas capacidades e competências intelectuais sociais, é bem provável que esse espaço seja alvo de projeções afetivas negativas, conseqüentemente, o espaço pode passar a ser odiado, desqualificado, depredado, vandalizado e ignorado. (PUIG e ARAÚJO, 2007)

Nesse sentido, Charlot (2002) destaca outro tipo de violência provocada pela própria escola, que, segundo ele, é [...] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modo de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos...). A estudante Lisa (grupo focal) ilustra na sua fala essa violência da escola, ao revelar que “[...] tem professores que nos tratava de forma rude,

julgava ou criava um olhar para a gente”. Essa forma de violência acaba por ser ignorada no contexto escolar, pois a insensibilidade e alheamento do profissional em educação, no que se refere aos aspectos afetivos, são comumente notados no nosso cotidiano escolar, conforme se constata no respectivo excerto.

Este excerto colabora ainda para se pensar em um quarto tipo de violência que irá agregar valor ao pensamento de Charlot (2002), que é a violência da escola sobre o estudante, no que se refere ao ensino dos valores socioambientais, quando este ensino é ineficaz ou omissivo, ou desconectado de uma visão integradora do social com o ambiental. Uma violência que agride a formação cidadã do estudante e a todas as formas de vida, ao ignorar o tratamento da educação ambiental nos contextos escolares.

No que se refere à violência da própria escola sobre os estudantes, Guimarães (2005) ressalta que o princípio da homogeneização, imposto pela escola, não se instaura tranquilamente, pois os mecanismos disciplinares adotados pela instituição geram uma reação que explode na indisciplina, ou na violência praticada pelos alunos contra o espaço escolar. Dessa forma, podemos considerar a violência e indisciplina, praticadas pelos alunos na escola, como um protesto contra a violência simbólica praticada também pela própria instituição escolar, e uma forma de contestar a exclusão que a escola opera com seus mecanismos disciplinares e punitivos autoritários. Diante da violência da escola, os alunos reagem agressivamente em busca de uma ruptura com a ordem excludente e injusta estabelecida no âmbito escolar.

Nesse sentido, a educação ambiental dentro do ambiente escolar necessita ser considerada, em atenção às formas de violência praticadas pela própria escola, o que requer uma reflexão ética dos padrões de gestão e práticas pedagógicas exercidas nesse contexto.

A estudante Carla (entrevista narrativa) confirma no seu excerto que os atos de depredação se devem porque “alguns alunos fazem isso por ter raiva de alguns professores, para se defender ou vingar-se dos professores” [...]. O excerto ainda denuncia que algumas condutas agressivas e violentas, observadas no espaço escolar, têm suas origens na forma como a escola conduz esse processo educativo, ou seja, na forma como as relações intrapessoais e interpessoais se desenvolvem dentro do contexto escolar.

Sposito (2002, p. 16) expõe que a violência pode “ser apenas a conduta mais visível de recusa dos adolescentes ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbolicamente e materialmente na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidades”.

Tal circunstância se evidencia no excerto da estudante Carla (grupo focal) ao revelar que “[...] ano passado teve alunos que arrancaram a tomada da televisão para o professor não colocar filme e não fazer relatório [...]”. Há uma rejeição estudantil às práticas pedagógicas ofertadas, cujos fatores podem ser adversos, como: conteúdo desestimulante, prática recorrente que se torna desinteressante, além do distanciamento afetivo entre professor e aluno. As reações dos estudantes, nas interações sociais, em recusa aos padrões educativos escolares se apresentam nas formas mais variadas.

A estudante Lisa (grupo focal) destaca que há alunos que “quebram os ventiladores para ficar muito calor na sala e não ter aula”. A ação depredatória com o objetivo de suspensão das aulas também é recorrente na fala da estudante Carla (grupo focal) a qual menciona que “tem alunos que desmontam cadeiras, muitos alunos já fizeram isso, traz chave de fenda, trancam as salas com cadeados para não ter aula, traz isqueiro dentro do bolso para queimar papel dentro da sala para sair de dentro da sala”. Esses excertos me permitem inferir que essas ações estudantis, talvez, sejam, realmente, as fronteiras de resistência e recusa às práticas pedagógicas impostas no cotidiano escolar.

Priotto e Boneti (2009) citam exemplos de situações provocadas pela própria escola que colabora para acentuar o fenômeno da violência escolar, dos quais destacam os fracassos escolares, falta de interesse dos estudantes em permanecer na escola, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno, como do aluno para si mesmo), a indisciplina, a expulsão, a intimidação, o abuso do poder, (baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores, como avaliação, atribuição de notas, entrega do boletim), e, ainda, a marginalização, a desvalorização do profissional professor, a insatisfação, indiferença, absentismo dos alunos, despreparo do profissional, falta de estímulos e interesse em educação continuada, discriminações diárias onde se destacam como violentas situações que não envolvem a força, mas se caracterizam por ações de força.

A desvalorização dos profissionais é uma questão delicada que se evidencia na convivência com os docentes, como profissionais do campo empírico. A desvalorização dos profissionais em educação repercute em desestímulos sociais dos docentes que refletem negativamente em sala de aula.

Sposito (2012, p. 16) propõe que “a violência na escola pode ser consequência também de outra modalidade de resposta, talvez as mais frequentes, expressa no retraimento e na indiferença, onde os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis à sua ação”. A estudante

Carol (grupo focal) ressalta essa indiferença estudantil ao confessar que “[...] nunca vi nenhum aluno cuidando do colégio, pelo contrário, eu só vejo destruindo[...]”. Sposito (2012, p. 16) reforça a questão ao sinalizar que “compreender as práticas de agressão e superá-las demandam esforços de entendimento sobre os caminhos que permitirão a ação socializadora da escola [...]”.

A violência escolar se apresenta, assim, como um fenômeno complexo e que pode ser reflexo das violências existentes no próprio ambiente escolar. Ela pode se expressar de variadas formas, degradando os relacionamentos interpessoais (violência física, verbal, psicológica, sexual, ameaça de gangues, à natureza), além das ações contra o patrimônio escolar. O estudante Rafael (entrevista narrativa) reforça essa questão quando evidencia que

[...] o professor acabou colocando a nota de um colega errada e eu como líder fui falar com o professor para que ele mudasse a nota, mas não adiantou, pois, meu colega ficou muito bravo com a situação, que gerou uma briga fora do colégio [...].

Soares (2014) destaca que as violências e as representações no contexto contemporâneo constituem-se os maiores problemas sociais que afetam a vida em sociedade e exercem efeitos negativos sobre a convivência social e a funcionalidade das instituições. No contexto contemporâneo, ela é vista como um mal que atinge a vida social e necessita ser combatida. A definição de violência é ampla, seu uso pode definir uma relação de força, submissão e constrangimento a outrem, expressando-se na forma material ou imaterial.

Robert Muchembled (2014) afirma que a violência não é algo puramente inato, mas se coloca muitas vezes como um ato de sobrevivência humana, compreendendo que os seres vivos são movidos por comportamentos predatórios e instintivos de defesa quando se sentem ameaçados. A violência é utilizada pelos sujeitos, muitas vezes, como destruidora da vida, mas também pode ser uma ação para garantir a vida, bem como, uma resposta ao medo, à frustração, à inveja, vingança ou perda de esperança.

Estes últimos sentimentos são destruidores de relações sociais saudáveis, muitas vezes, comuns de serem percebidos, como podemos notar no excerto da estudante Lisa (grupo focal), ao revelar o sentimento de vingança da colega:

Uma aluna derramou o frasco de corretivo na cadeira da professora, porque ela não gostava da professora porque colocava ela para fora da sala e ela não deixava a professora dar aula. Ela precisava de nota e a professora disse que não ia dar nota, então ela derramou o frasco de corretivo na cadeira e a professora se sujou toda, foram para a secretaria, teve punição, isso tudo porque a aluna precisava de nota e a professora disse que não ia dar.

É preciso civilizar nossas emoções e sentimentos humanos, orientar nossas condutas em respeito às normas de convívio socioambiental, com comportamentos marcados por formas de agir civilizadas. De acordo com Batista (2011), a sociedade vivencia um processo de desfiliação da cidadania e da sociabilidade, em que nem os indivíduos, nem as instituições sociais reconhecem seus valores coletivos. Os laços de interações sociais estão sendo orientados por modos violentos de sociabilidade. Nesse contexto social, o sistema educacional também se vê nesse limiar e, em se tratando de sua responsabilidade pela transmissão dos valores socializadores, também se vê fragilizado ante as práticas violentas.

A sociedade vivencia também um processo de fragilização educacional no ensino dos valores ambientais e do estabelecimento dos laços afetivos interacionais socioambientais, tão relevantes e essenciais em tempos atuais. Sobre isso, Mesquita (2009) destaca que, em decorrência dessas situações, um sentimento de insegurança tem sido vivenciado pelos professores, pais, técnicos, funcionários, ao se depararem com a situação da violência. Nas escolas e no seu entorno, são presenciadas várias formas de violência: físicas, psicológicas, simbólicas, institucionais. Essas situações têm implicações no processo educativo e geram impacto sobre a sociabilidade, as relações que envolvem professor x aluno, e vice e versa, também sobre a qualidade do ensino, o desempenho e o interesse pelo estudo.

Em se tratando das relações interpessoais entre professor e aluno, e entre os estudantes, os excertos das narrativas dos estudantes revelam o desrespeito dos estudantes para com os colegas e professores, cujas capacidades intelectuais são subestimadas, se configurando como uma forma de violência psicológica, que subscreve na imagem depreciativa do outro, conforme afirma a estudante Carla (grupo focal) ao mencionar que “tem colegas que mangam da cara dos professores e de alguns alunos que tem deficiência (domínio do conteúdo) e os alunos mangam, algum professor velho, já de idade, os alunos mangam e desrespeitam devido ao fato do professor ser desse jeito”. A estudante Mara (grupo focal) também colabora com esta afirmativa quando diz que: “tem professores que tem deficiência e os próprios alunos ficam mangando”.

Somos obrigados a reconhecer nossas limitações, despreparo de alguns profissionais, observados pela estudante como deficiência intelectual, mas, para além disso, somos obrigados a reconhecer nossas limitações sobre o ensino de valores morais, éticos, civilizatórios e ambientais que criam quadros sociais configurados por relações socioambientais degradados. E, ainda, somos obrigados a reconhecer que não educamos nossos estudantes para lidar com medo, frustrações, sentimento de perda, como se observa no excerto da narrativa do estudante Tiago (entrevista narrativa), ao destacar uma situação ocorrida no CEPSFB: “[...] no final do

ano, alunos indignados porque ficaram no provão arrancaram os pinos da porta para cair quando abrissem”.

Guimarães e Campos (2007), nos seus estudos em campo, os entrevistados abordaram que os conflitos entre professores e alunos geralmente envolvem problemas de comportamento (aluno conversa ou bagunça muito e o professor não aceita), assim como, discussões relacionadas às notas. Os conflitos socioambientais, no âmbito escolar, se estabelecem provenientes de vários fatores nas relações interpessoais entre estudantes. O espaço escolar retrata formas de depredação e violência escolar, motivadas por vários fatores, dos quais ainda se percebe um certo descaso por parte de alguns estudantes na relação com este espaço, cujas ações recreativas incomuns dos estudantes ignoram o cuidado com o ambiente e, conseqüentemente, com os recursos naturais que foram utilizados para estruturar este ambiente. O excerto de narrativa da estudante Carla (grupo focal) traz esta ocorrência: [...] “tem alunos que vem beber água e ficam brincando no bebedouro, ligam a torneira do bebedouro e deixam a água jorrando”.

A depredação, em decorrência de brincadeiras antissociais, é perceptível também no excerto da narrativa do estudante Carol (grupo focal), ao abordar outro fato, centrado nessa questão: “Dois colegas meus estavam brincando na sala, jogando e arrastando a cadeira aí teve um que jogou a cadeira e a cadeira foi de vez na parede perto do quadro e quebrou o encosto da cadeira”.

Alguns estudantes trazem ainda outros fatores nos seus excertos de narrativas, os quais apontam a necessidade que muitos colegas têm de registrar uma marca pessoal sua no ambiente escolar, utilizando marcadores permanentes no quadro. Nesse sentido, destacam os estudantes Carolina, Joana, Tiago (grupo focal): “tem alunos que riscam o quadro no final do ano como se fosse uma marca”. [...] A estudante Caio (grupo focal) esclarece: “Tem muitas pessoas que riscam o quadro para deixar o nome lá presente, há que vou deixar registrado no quadro que eu estudei aqui, passei aqui e deixei marca [...], esse ano uma colega minha fez meu nome no quadro e deixou lá riscado”.

É necessário tentar desvendar as mensagens escondidas nos atos de violência contra o patrimônio das escolas, que podem ter vários significados: a necessidade de chamar a atenção, de exhibir-se para os colegas, expressar revolta, ou ainda, segundo a pesquisadora Nancy Day, querer deixar sua marca no mundo. (ABRAMOVAY, 2002)

Medrado (1998) sugere que a “exposição” do material destruído, provocada pela reparação tardia dos mesmos, pode incentivar e atrair novas destruições. O autor constatou que qualquer dano ocorrido no prédio escolar deve ser reparado imediatamente, com a finalidade

de evitar a promoção reprodutiva de novos ataques ao prédio escolar. Portanto, os banheiros, as descargas, os azulejos, as torneiras, os vidros, e outros objetos danificados devem ser reparados o mais breve possível. No entanto, nota-se que essa é uma ação praticamente impossível, considerando os trâmites burocráticos e as dificuldades orçamentárias das escolas das quais tive conhecimento.

A intervenção para coibir a depredação do patrimônio escolar requer que se pense em medidas mais eficazes para a solução dessa problemática que provoca consequências ambientais, como foi sinalizado pelos estudantes, medidas estas que devem ocorrer não só dentro do espaço escolar, mas em uma perspectiva macro das políticas públicas educacionais. Estas necessitam atentar-se para a melhoria da própria estrutura escolar, bem como para a qualificação dos profissionais em educação, com capacidade para compreender e lidar com essa fase de formação da personalidade dos adolescentes, assim como, a inserção de outros profissionais que possam assessorar o desenvolvimento desse trabalho educativo. Cabe aqui destacar o papel fundamental do psicopedagogo, também do psicólogo e do assistente social nesse processo.

Dessa forma, a complexidade do fenômeno socioambiental da depredação e violência escolar subscreve-se em um quadro socioambiental de relações interativas conflituosas, que pressupõe refletir sobre o contexto escolar, nas projeções afetivas dos estudantes para com o ambiente e a natureza, e entre eles próprios, tendo em vista se pensar em um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento das relações intrapessoais e interpessoais em uma perspectiva socioambiental dentro do ambiente escolar, alicerçado no ensino de valores socioambientais.

4.3. As projeções afetivas e a formação das tribos juvenis e sua relação com a depredação ambiental.

O termo “tribo” na literatura apresenta vários significados que convergem para um sentido, que se refere a um grupo de pessoas que compartilham interesses culturais em comum e/ou possuem um certo grau de afinidade e afetividade. Nessa compreensão, evidenciam-se, nos excertos estudantis, formas organizacionais estudantis de viver que se assemelham a esses estilos de vida tribal, ao se revelar a formação de subgrupos sociais nos espaços escolares.

Nessa perspectiva, adota-se, como referencial primordial para fundamentação desta seção, o autor Michel Mafessoli (1998) em seu livro “O Tempo das Tribos”. Tribos ou aldeias são metáforas utilizadas pelo autor para referir-se à tendência da sociedade contemporânea para

se estruturar em grupos com os quais se identificam e compartilham de trocas afetivas e gostos em comum.

No respectivo livro, Mafessoli (1998) afirma que a pós-modernidade é marcada pelo esgotamento do individualismo, a partir do qual uma nova organização social começa a se estruturar, ou seja, as pessoas se apoiam em uma identidade grupal, mobilizadas pela afetividade e interesses em comum, contribuindo, assim, para emergir neste contexto social a época das tribos. As tribos urbanas acentuam a urgência de uma sociabilidade empática em que se partilham as emoções e os afetos.

É possível notar, no excerto da narrativa da estudante Carol (entrevista narrativa), ao afirmar “esse ano senti uma energia boa aqui no colégio, fui acolhida pelos meus colegas, os outros que eu não falo não tem briga, não nos falamos porque não fazemos parte do mesmo grupo”, que as relações interpessoais dos adolescentes delimitam a formação de grupos. Assim, os adolescentes buscam inserirem-se nos grupos com os quais se identificam.

Mafessoli (2007) revela em seu artigo “Tribalismo pós-moderno” que o tribalismo contemporâneo transmuta-se da identidade às identificações, desdobra-se, elegantemente, sobre as duas principais raízes do tribalismo contemporâneo, acentuando os aspectos “arcaicos” e juvenis do tribalismo, em tempo, sublinha a sua dimensão comunitária e a saturação do conceito de indivíduo e da lógica da identidade. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de afeto que emerge na sociedade contemporânea, que transcende do seu “eu”, identidade pessoal, para as vivências tribais, identidade social, a fim de se sentirem pertencentes e inseridos socialmente.

Garcia e Coutinho (2004) esclarecem que este tribalismo contemporâneo é sustentado a partir do argumento central de que, na modernidade, a sociedade é caracterizada pelo culto ao “eu”, como uma identidade separada e fechada sobre si mesma. No mundo contemporâneo, esse não é mais o paradigma vigente. O que caracteriza a situação atual é a ênfase nas experiências afetivas compartilhadas por “nós”, como acontece nos diversos grupos sociais designados por ele como tribos. A estudante Carla (entrevista narrativa) permite constatar esse conceito de tribo ao afirmar: “na sala de aula sempre existe aqueles grupinhos, cada um tem o seu grupo, a sala é dividida, sempre tem o grupinho do barulho que incomoda demais”.

Mafessoli (2007) destaca que alguns de seus críticos consideraram que o tribalismo não pode mais ser contestado empiricamente, não se trata mais de uma questão de uma determinada idade ou de uma adolescência prolongada. Mas, o falar jovem, o vestir-se jovem, os cuidados com o corpo, as histerias sociais são, largamente, partilhadas no todo social. Todos em quaisquer que sejam as idades, classes, status, são, mais ou menos, contaminados pela figura da “eterna criança”, repleta de vitalidade. Esses arranjos sociais juvenis vão delimitando assim

os espaços sociais no seu modo de ser e viver, estilos particulares que definem as organizações dos grupos.

Piaget (1999), por sua vez, destaca que as sociedades dos adolescentes são sociedades de discussão, a dois ou em pequenos grupos, nos quais o mundo é reconstruído em comum, através de um discurso sem fim, que combatem o mundo real. Às vezes, também, há uma crítica mútua de soluções, havendo acordo sobre a necessidade de reformas.

É possível perceber essas características nos adolescentes a partir da análise dos excertos dos estudantes, nos quais foi ressaltada veemente a proposição das melhorias necessárias dentro do colégio, das quais trago, como exemplo, o excerto da estudante Carla (grupo focal) ao expor:

O colégio tem que ter quadra, que não tem, para os alunos jogarem bola e fazer aula de educação física, o colégio também tem que ter um espaço para que na hora do lanche tivesse umas mesas grandes e bancos para os alunos sentarem e comer, o colégio precisa ter uma estrutura melhor, ou seja, um ambiente mais agradável. Poderia ter também uma biblioteca, pudesse ler na hora do intervalo, até os alunos poderiam doar livros que tivessem em casa para ajudar ou pedir a alguém que tivesse para doar.

O desenvolvimento do grupo focal, de certa forma, assumiu esse formato tribal do viver adolescente, o que contribuiu para o desenrolar de uma discussão que retoma interesses em comum dos adolescentes pela melhoria do ambiente escolar, identificando os problemas e apresentando as soluções. Transpõe-se da sua identidade pessoal para às identificações do espaço socioambiental escolar, como uma tribo, cujos interesses educativos movem as produções de suas (auto)biografias.

Nesse sentido, Mafessoli (1998) ressalta que o tribalismo lembra, empiricamente, a importância do sentimento de pertença a um lugar, a um grupo, como fundamento essencial de toda a vida social. Nesse contexto social contemporâneo, os grupinhos, ou como trata Mafessoli, as tribos, são características sociais marcantes, mesmo que seus agrupamentos possam ser uma ameaça aos conflitos sociais ou não, mas uma coisa é certeza, eles se unem por uma questão de trocas afetivas mútuas, em que compartilham interesses e gostos em comum. Nessa perspectiva, a estudante Ana (entrevista narrativa) revela: “Legal mesmo foi aqui na escola que a gente quebrou ovo na cabeça da colega, mas foi fora da escola, quando chegou no meio do caminho para casa, era aniversário dela, comemoramos todos juntos”.

Mafessoli (1998) destaca que o estar junto, o abrir-se para o outro corresponde quase a um código genético que limita e delimita a maneira de estar com os outros, no sentido de que, depois da estética (o sentir-se em comum), e da ética (o laço coletivo), o costume é uma boa maneira de caracterizar a vida cotidiana dos grupos contemporâneos. É a compreensão do

costume como fato cultural que pode permitir uma apreciação da vitalidade das tribos metropolitanas.

Embora, o tribalismo resgate padrões sociais arcaicos de se viver, limitando-nos à formação de subgrupos sociais, algo é fato, essa nova forma organizacional ressalta a necessidade do afeto nos relacionamentos interpessoais, a busca de formas sociais mais afetivas para se viver. Esse fato fica evidente nos excertos estudantis. Um afeto que o jovem tende a buscar na família, na escola e no grupo de amigos e que é a energia propulsora das ações estudantis. Dessa forma, sem sentimentos de afeto pela natureza e pelo ambiente escolar, sem relações escolares afetivas entre professor e aluno, a educação ambiental nos espaços escolares não conseguirá alcançar o seu sentido transformador das relações socioambientais na vida dos jovens.

Para Mafessoli (2007), falar do jovem é falar de grupos heterogêneos (micro-tribos), nessas tribos, os jovens ancoram-se na segurança do grupo, incorporando seus deveres e obrigações tribais. Nesses espaços tribais, as relações no cotidiano escolar vão se estreitando, através de conversas, brincadeiras, zombarias, ironias. Nesse contexto social, os grupos de alunos vão se organizando, nas chamadas “panelinhas”, que excluem e que incluem os demais colegas, ficando evidente e distintamente identificável as tribos estudantis que valorizam os estudos, aquelas que não gostam dos estudos, os tímidos, os extrovertidos, os que se organizam para fazer *bullying*, os que pregam a violência física, os envolvidos no tráfico, os que depredam.

É perceptível, ainda, a exclusão racial, identificada no excerto da estudante Ana (entrevista narrativa):

[...] eu não gostava da outra escola que estudei em Salvador, eu fiquei em uma recuperação eu sair daqui de Pombal pra Salvador porque minha tia estava passando muito mal quando cheguei lá me criticaram muito, como eu era branca como tinha muitos colegas de cor escura aí começaram a me criticar muito e eu era excluída da sala, as meninas não gostavam de mim, aí fiquei em recuperação de matemática, foi o pior momento da minha vida [...].

O fato relatado pela estudante também é identificado na literatura, através de Abromovay (2002, p. 39) que alerta que, em seu estudo, muitos alunos relatam esses casos de discriminações. “Depoimentos colhidos em grupo focal de pais mostra que se considera a existência de preconceito na escola até mesmo contra uma estudante branca, que se percebe discriminada pelos colegas negros”.

Essa constatação alude para a necessidade de se refletir sobre as práticas pedagógicas utilizadas para combater a discriminação racial no âmbito escolar, e, também, para se pensar em metodologias educativas mais efetivas, que não se estabeleçam na incitação de sentimentos

negativos ao outro, pois, é perceptível que as características fenotípicas dos indivíduos são utilizadas como marcas corporais que definem também as formas de organização social tribal. O adolescente discriminado tende a se manter isolado da turma, por se sentir diferente dos demais, afeta significativamente sua aprendizagem e seu desenvolvimento social, como pode-se perceber no excerto analisado.

Dentro dos espaços escolares se organizam tribos que depredam, que deixam marcas de violência física e verbal nas relações interpessoais, e que se organizam para fazer *bullying*. A questão do *bullying* emerge no excerto da narrativa do estudante Tiago (entrevista narrativa), denotando uma relação dessas tribos com a questão da depredação escolar, sobre o que ele afirma: [...] “teve vários momentos hilários, minha primeira briga, por causa do “*bullying*”, cenas que nunca vou esquecer, também já aprontei muito teve uma vez que quebrei um filtro” [...].

O *bullying* é caracterizado pela recorrência de ações dos alunos valentões que brigam, colocam apelidos pejorativos, rejeitam os demais colegas dentro da escola, além de ameaçar, ofender, humilhar, discriminar, intimidar os demais alunos, entre outras ações destrutivas dentro do ambiente social da escola. Lopes Neto (2005, p. 165) define *bullying* como sendo, “todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outro (s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder”. Os adolescentes, vítimas do *bullying*, geralmente são estudantes com dificuldades para reagir diante das situações agressivas e tendem a se retrair, o que pode contribuir para a evasão escolar, por eles não suportarem a pressão a que são submetidos.

O caráter multifacetado da violência na escola impõe uma série de desafios. A violência evidenciada no padrão de sociabilidade tribal são formações de grupos nos espaços escolares, nos quais os comportamentos dos adolescentes são motivados por interesses e afinidades em comum, unidos por laços afetivos.

A formação da personalidade do adolescente se desenvolve, assim, em uma construção socioambiental, onde as interações e as influências do meio e o conjunto de experiências vividas agregarão significados e sentidos para essa formação, o que ocorrerá de forma distinta, de acordo com o contexto sociocultural de cada um.

As projeções afetivas dos adolescentes, nesse contexto, podem ser as mais diversas, como família, professores, amigos ou, em circunstâncias mais delicadas, situarem suas projeções afetivas para o mundo da criminalidade, conforme aborda Puig e Araújo (2007), ao

destacarem que as projeções afetivas de uma pessoa podem se direcionar para a figura de um traficante de drogas.

Essa é uma preocupação que adentrou os espaços escolares, marcando território, seduzindo vidas, cujas personalidades em formação tornam-se vulneráveis a essas vivências dentro do contexto escolar. Nesse ponto, é possível notar as apologias às facções pichadas nas paredes das salas de aula, nos muros da escola, conforme revela o estudante Jorge (grupo focal): “[...] os alunos pincharam a parede de uma sala de aula com símbolos de facções e eu acho isso uma vergonha porque uma sala de aula é para está limpa e em perfeito estado e que pena que isso não acontece nas escolas nem estaduais e nem municipais”.

Abramovay (2002) ressalta que a violência escolar, com o passar do tempo, foi ganhando traços mais graves e transformando-se em um problema social realmente preocupante. Hoje, relaciona-se com a disseminação do uso de drogas, o movimento de formação de gangues, eventualmente ligadas ao narcotráfico, conforme se evidencia no excerto narrativa da estudante Laura (grupo focal): “[...] fizeram um palhaço na parede que é o símbolo de facção [...]”. O estudante Fábio (grupo focal) reforça ainda: “[...] a casos de depredação em decorrência de facções querendo se manifestar [...]”.

Nesse sentido, Medrado (1998) destaca que nos conflitos sociais amplia-se a disputa de traficantes pelo espaço escolar, onde, apesar de não terem muitos clientes para o consumo de entorpecentes, eles fazem questão de se impor. E o consumo e o tráfico de entorpecentes são fatores que contribuem para o aparecimento da depredação escolar.

A estudante Ana (entrevista narrativa), em sua fala, relembra fatos no ano anterior quando a presença das facções dentro da escola era muito marcante e preocupante:

Ano passado foi ruim porque tinha muitos alunos de facção, mas foram expulsas do colégio, graças a Deus. Davam muita preocupação as professoras, uma menina no tráfico de drogas, ela fugiu de casa, agrediu a avó.

A estudante Carol (grupo focal) também traz outra situação de ocorrência dessas manifestações simbólicas dentro do colégio, ao afirmar que: “Ocorreu uma gincana ano passado, e uma das provas era pintar o muro do colégio com grafite, aí aproveitaram e riscaram as salas com nomes de facções [...]”.

Sobre essas questões, Medrado (1998) ainda alerta que diversos traficantes das cidades brasileiras usam de estratégias para conquistar a simpatia da população, promovendo inúmeros benefícios para as comunidades, desde uma simples distribuição de leite, até a construção de

sedes para as Associações dos Amigos do Bairro. Logo, as medidas ofensivas contra esses “cavalheiros” da sociedade serão impopulares e eles obterão refúgio no seio da população.

Dessa forma, o quadro social escolar se agrava nas relações interpessoais e as projeções afetivas dos adolescentes delimitam novos horizontes que os distanciam cada vez mais dos valores socioambientais. Essas questões, envolvendo o mundo do tráfico, necessitam ser revistas nos espaços escolares ao se pensar no ensino de valores, uma vez que, em tempos contemporâneos, é uma realidade vivenciada.

Puig e Araújo (2007) ainda sugerem que se pense no papel da mídia (televisão, internet e videogames) com uma linguagem atrativa e interessante, em lugar, muitas vezes, da banalização e da violência ao elegerem como heróis personagens assassinos, quando normaliza a prostituição feminina e o culto a determinados padrões estéticos, quando apresenta, de forma acrítica, casos de corrupção. Se tais situações, através dos meios midiáticos, forem apresentadas de forma legítima para atingir os objetivos do consumo, isso pode se tornar uma projeção afetiva positiva para os jovens.

O tráfico de drogas se estabelece, assim, como uma questão preocupante dentro do ambiente escolar, onde há uma sensação de impotência por parte dos professores, para resolução desta problemática e dos conflitos que surgem a partir deste limiar, requerendo que ações emergenciais sejam pensadas em nível de políticas públicas educacionais, para a resolução desse problema.

Nesse sentido, percebo a violência escolar, a depredação, as relações intrapessoais e interpessoais conflituosas, o *bullying*, o tráfico de drogas, como problemáticas sociais, mas também ambientais. Todas essas problemáticas sociais se alicerçam nas valorizações humanas do poder, dominação, status social, acumulação de riquezas para uns a custas do empobrecimento econômico e cultural de outros.

Nessa preocupação, percebo, na fase da adolescência, na qual se dá a estruturação da personalidade do ser humano, a fase crucial para o ensino dos valores humanos, dos quais destaco os valores ambientais, no sentido de sanar uma crise de vida humana que se encontra na dimensão psicosocioambiental, que envolve a estruturação do ser humano como indivíduo, estruturação do ser humano como sujeito social e estruturação do ser humano enquanto como ser ambiental.



*A*o viver o cuidado, o ser humano vai mostrando sua real natureza e seu modo de ser singular, de habitar esse mundo com os outros rumo ao Ser.

Leonardo Boff, 2012, p. 65

5. OS SENTIDOS DOS VALORES HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Os estudos científicos sobre a axiologia (estudo sistemático dos valores) permeiam as mais variadas áreas do conhecimento e, neste trabalho, busca estabelecer uma compreensão sobre os valores humanos, capaz de contribuir para a definição de uma educação ambiental que contemple o ensino de valores dentro do ambiente escolar.

Com relação à origem do termo valor, embora perceba-se que sua sistematização inicial se deve a Lotze (1817-1881), é possível perceber historicamente que os valores, considerados como reflexão filosófica, remonta à antiguidade grega, cujas contribuições se devem a Sócrates e Platão. No entanto, Pedro (2014) esclarece que a palavra “valor” surgiu, inicialmente, no contexto das ciências econômicas (Adam Smith, 1723-1790), representado como algo valioso e que se podia usar ou trocar. No sentido axiológico, a palavra valor foi introduzida na filosofia por Nietzsche (1844-1900), a partir da segunda metade do séc. XIX e início do séc. XX.

A pesquisa científica sobre valores recebeu relevantes impulsos mediante a publicação de “A study of values” (Um estudo de valores) de Allport e Vernon que diferencia entre o homem teórico, econômico, estético, social, religioso e o homem de poder. A partir daí, surgiram, então, outras abordagens que possibilitaram analisar empiricamente os valores individuais (SPRANGER *apud* BILSKY, 2009).

Pimentel (2004) destaca que a obra clássica de Milton Rokeach (1973), *The Nature of Human Values*, apresenta relevantes informações para o entendimento da concepção de valores humanos. Este tem interesse pelos estudos interdisciplinares, de unificação ou aproximação da Psicologia Social com as demais ciências sociais, representados pela ênfase no social e na personalidade, bem como, na possibilidade de pesquisas transculturais. Sua contribuição mais relevante foi o desenvolvimento de um instrumento para medir os valores, recebendo, contudo, inúmeras críticas.

Entre as tipologias, origens e conceitos percebidos na literatura, ao aproximá-los da análise dos excertos das narrativas dos estudantes, despertam minha atenção e interesse pela compreensão do percurso de vida escolar dos adolescentes, no qual se dá a construção de valores através das interações socioambientais. Interessa-me, também, apreender, nesta seção, o sentido atribuído ao cuidado do ambiente escolar, como um dos tipos de valores humanos a ser apropriado dentro desse contexto, tendo em vista a relevância do ambiente social escolar, para o desenvolvimento de comportamentos alicerçados nos valores socioambientais, em respeito a todas as formas de vida e cuidado ao ambiente.

É perceptível, no decorrer da análise dos excertos das narrativas dos estudantes, que a dimensão do afeto, ocupa o elo de ligação entre a subjetividade e a intersubjetividade do sujeito. O afeto, no sentido de afetar, quer dizer que algo ou alguém afeta o outro positivamente e isso implica no afloramento de sentimentos de apreço, de gostar, de simpatizar, de apreciar, estimar, admirar. Por meio do afeto, os sentimentos são, então, mobilizados para a construção dos valores, que se organizam no universo do pensamento e passam a ser motivadores dos comportamentos estudantis.

Nessa compreensão, adoto a ideia de valor como um fundamento ético que orienta o comportamento humano, que não muda ao sabor das circunstâncias, sendo um atributo pessoal, apreendido pela qualidade e relevância do mérito que lhes é atribuído e que se constrói alicerçado no sentido (conexão de pensamento e sentimento) que se atribui a algo ou a alguém.

5.1. Tipologia de valores, significados e sentidos percebidos

O termo tipologia é muito usado na área dos estudos sistemáticos para definir diferentes categorias, atribuindo-lhes conceitos. É um termo que abrange várias áreas do conhecimento, por se tratar de um método de categorização, ou seja, sistematização de tipos. Na revisão de literatura, percebi a ocorrência de vários artigos, intitulados de tipologia de valores. Assim, fui motivada a analisar os respectivos conteúdos. Em observância a essa questão, busquei analisar os tipos de valores correlacionando-os com os que permeiam os excertos das narrativas dos estudantes, a fim de subsidiar a compreensão para o ensino dos valores no contexto escolar.

Nessa perspectiva, inicio a análise com o clássico Milton Rokeach (1973), que propõe uma lista de valores, organizados em dois conjuntos: o primeiro conjunto corresponde aos valores terminais, pois se referem aos objetivos que uma pessoa gostaria de alcançar durante a vida e pode variar entre os diferentes grupos de pessoas, em diferentes culturas; o segundo conjunto corresponde aos valores instrumentais, que se referem a modos preferidos de comportamento, ou seja, os modos de comportamento ou meios de um indivíduo para alcançar os valores terminais.

O autor considera como valores terminais, por exemplo, um mundo em paz, a segurança familiar, liberdade, igualdade, autorrespeito (autoestima), felicidade, sabedoria, segurança nacional, salvação, amizade verdadeira, uma sensação de realização, a harmonia interna, uma vida confortável, o amor maduro, um mundo de beleza, o prazer (uma vida agradável), o reconhecimento social (respeito, admiração), uma vida excitante (ROKEACH, 1973). Observo, na lista do autor, uma lista de valores centrados na satisfação do indivíduo que ignora valores

de respeito e cuidado da natureza, que culmina com outros valores denominados por ele de instrumentais.

O autor esclarece, ainda, que, para alcançar a realização dos valores terminais, os indivíduos incorporam os chamados valores instrumentais: ambicioso (trabalhando duro, aspirando), capaz (competente, efetivo), alegre, limpo, corajoso (defendendo suas crenças), útil (trabalhando para o bem-estar dos outros), honesto (sinceros, verídicos), imaginativo (criativo), independente (autossuficiente), intelectual (inteligente, reflexivo), lógico (consistente, racional), amoroso, obediente, polido (cortês, bem educado), responsável (confiável, confiável). (ROKEACH, 1973)

Os valores de preservação e conservação da natureza são inexistentes na sua lista, evidenciando o descaso da humanidade nos últimos anos para com o cuidado desta. Na visão de Rokeach (1973), a manifestação dos valores instrumentais seria motivada pelo desejo de realização dos valores terminais, pretendidos pelos sujeitos. Nessa compreensão, ao analisar o excerto da narrativa da estudante Carla (grupo focal), quando destaca “vejo esse colégio como uma oportunidade de vida, significa muitas coisas, até porque está me deixando preparada para o meu futuro e para fazer um bom Enem e vestibular”, percebo que ela expressa um projeto de vida que vislumbra o mundo acadêmico, se constituindo um valor terminal, e, dessa forma, ela valoriza o espaço escolar, se apropriando de valores instrumentais, para a conservação desse ambiente. Também fica evidente na narrativa da estudante a necessidade do cuidado que se deve ter com o ambiente escolar, quando afirma: “é importante cuidar do ambiente escolar, é um lugar que estamos todos os dias, precisa estar limpo, então temos que cuidar e não jogar lixo nas salas de aula [...]”.

A partir dessa análise, pode-se inferir que a apreensão e a apropriação do valor cuidar do ambiente escolar, revelado a partir dos valores terminais e instrumentais, por parte da estudante, aflora a partir do sentido atribuído à ação do cuidar desse ambiente, e se estrutura na tríade do pensar-sentir-agir. Por outro lado, o estudante Caio (grupo focal) sinaliza que “muitos quebram sem saber o prejuízo que pode causar ao ambiente”. A narrativa deixa entrever que existe uma ausência de valores socioambientais, correlacionados ao espaço escolar, despendida por parte de alguns estudantes. Essa ausência de valores socioambientais, correlacionado ao espaço escolar, também é percebido em outros excertos, dos quais vale destacar o da narrativa da estudante Lisa (entrevista narrativa) ao revelar que “[...] os alunos não sabem zelar aqui do colégio [...]”. É perceptível que, enquanto alguns alunos não sabem cuidar do ambiente escolar, ou talvez, não tenham aprendido a cuidar desse ambiente, com o valor que lhes deveria ser atribuído, outros revelam o aflorar de um valor, a escola, conforme se observa no excerto da

narrativa do estudante Tiago (entrevista narrativa) ao afirmar que “eu também não gostava muito da escola, mas eu aprendi que é ali que está o meu futuro, e que temos que dar valor e preservar”. A percepção do estudante sobre o sentido da escola para sua vida, desperta nele o sentimento do gostar, culminando com a atribuição de valor ao estudo e a escola.

Schwartz (1999) estabelece a natureza motivacional dos valores, sinalizando que os eles representam respostas que os indivíduos e a sociedades devem dar a três exigências e tarefas universais: as necessidades dos indivíduos como organismos biológicos, as exigências da interação social coordenada e os requisitos para o bem-estar e a sobrevivência da coletividade. Dessa forma, propõe uma tipologia universal de valores, baseada nas necessidades básicas dos indivíduos.

Assim, Schwartz (1999) definiu uma lista de dez tipos de valores, os quais ele considera que podem ser encontrados em qualquer cultura, sendo, por isso, considerados como universais: poder (status social, prestígio), realização, hedonismo (gratificações sensuais, gozar a vida), estimulação (espírito de aventura, busca de novos desafios), autodireção, universalismo (ações orientadas para o bem-estar de todos, igualdade, proteção e preservação da ecologia), benevolência (ser prestativo, honestidade), tradição (aceitação e respeito pelos costumes e tradições culturais e religiosas), conformidade (obediência, autodisciplina, polidez), segurança (estabilidade pessoal e social, saúde e sobrevivência econômica garantidas, segurança nacional, harmonia social).

Ao pontuar que o valor é uma resposta do indivíduo às suas necessidades, o autor me permite repensar sobre o excerto da narrativa da estudante Carla (entrevista narrativa) quando aborda que o “banheiro das meninas é horrível, urinam no chão, jogam água, quebraram o vaso sanitário e a pia [...]”. Nesse sentido, percebe-se que algumas estudantes não valorizam o espaço escolar em atenção as suas necessidades biológicas, sendo indiferentes ao sentido do bem-estar de todos, portanto não há valor atribuído ao espaço escolar. Já a estudante Ana (grupo focal) relata que há colegas que depredam porque “eles acham que é patrimônio público, tem o dever de destruir”. Mesmo nas relações de depredação dos estudantes ao ambiente escolar, alicerçados em sentimentos que não estão correlacionados com o bom convívio social, que se revela em um sentimento hostil, ao qual não lhes atribuí sentimento de apreço, nem afeição, mesmo nessas circunstâncias, é perceptível que as ações dos estudantes têm um sentido que pode estar relacionado às formas como são tratados dentro do ambiente escolar, conforme se observou na seção anterior.

Ainda em atenção às ideias de Schwartz (1999), no que se refere a como os tipos de valores culturais influenciam os sentidos que os indivíduos atribuem ao trabalho, compreende-

se que, nem sempre, os interesses e valores dos indivíduos são compatíveis com os do local de trabalho. Essa situação é perceptível no cotidiano escolar, bem como no excerto da narrativa da estudante Carla (entrevista narrativa), que revela

[...] quando comecei a estudar nesse colégio, gostei do colégio e do ensino, mas também teve algumas coisas que não gostava, como: greve, falta de aula porque os professores não vinham e isso atrapalhava muito no ensino da gente e também por que tem que pagar aula no final do ano, isso não gostei [...].

Os conflitos estabelecidos na educação, devido à divergência dos tipos de valores pessoais dos profissionais em educação e dos tipos de valores dos líderes dos órgãos governamentais, dilaceram o sentido da educação na vida das crianças e dos adolescentes e se diluem as metas, os objetivos e as propostas para o ensino de valores humanos no contexto escolar. Isso repercute negativamente na formação do estudante e gera reflexos no processo educacional e na relação social entre professor e aluno.

Nesse sentido, Cortella (2015) alerta que existem crises na educação que são extraescolares e intraescolares. A crise da educação extraescolar tem a ver com o governo, a economia e o sistema. A crise da educação intraescolar tem relaciona-se com as nossas decisões internas e com o tipo de adesão e comprometimento com o trabalho que se realiza dentro das escolas.

É preciso, ainda, atentar para os distanciamentos de interesses culturais e de tipos de valores entre estudantes, dentro do universo escolar, expressos em sentimentos e ações que se opõem entre tolerância e intolerância, apatia e empatia, comprometimento e descaso, interesse e desinteresse, respeito e desrespeito, aceitação e negação de valores morais, calma e agressividade, cuidado e vandalismo, inclusão e exclusão social. O autor continua afirmando que, sem conhecer a origem desses sentimentos, os encaminhamentos pedagógicos poderão cair em sentidos vazios para os estudantes.

Uma crise intraescolar pode ser a edificação de uma crise social e ambiental (extraescolar), que sofrem influências mútuas, pois é de dentro das escolas que saem profissionais e governantes. É nessa perspectiva que se estabelece o sentido do ensino de valores para os profissionais em educação, o que não pode ser negligenciado. É preciso, portanto, assumir essa responsabilidade com a vida humana. Vivemos em sociedade, semelhante a um ecossistema, no qual os fatores bióticos e abióticos estão intimamente conectados, logo o desequilíbrio em dos seus elementos repercutirá negativamente para todos.

Puig e Araújo (2007) reforçam essa ideia, afirmando que é necessário aprender a habitar o mundo, isso significa modificar muitos hábitos da vida cotidiana e pressupõe implantar a preocupação com as condições futuras da vida humana, uma ética da responsabilidade.

Em analogia aos conceitos biológicos, Miller e Spoolman (2012, p. G7) descrevem o habitat como o lugar ou tipo de local onde um organismo ou uma população de organismos vive. Enquanto isso, o nicho ecológico se refere ao modo de vida ou papel total de uma espécie em um ecossistema (p. G8). Proponho que seja necessário aprender a habitar o mundo no sentido de rever, à luz de reflexões éticas, o nosso modo de vida e papel que desempenhamos no nosso meio socioambiental e, dessa forma, estabelecer o nosso nicho ecológico integrado à natureza, através de um sentimento de pertencimento ambiental, aflorado na compreensão e aceitação de que somos uma espécie que faz parte da natureza.

O estudante Rafael (entrevista narrativa) evidencia que é na compreensão da ação que se estabelece o sentido necessário para a aceitação de um valor, ao expor: “minha mãe me ensinou desde cedo, que a gente tem que manter nosso local limpo, não podemos quebrar nada principalmente o que não são nossas coisas pessoais, e também ser educada e não tratar as pessoas mal, saber se comportar em meio as pessoas [...]”.

A relação entre o pensamento e o sentimento atribuído a algo ou a alguém, no processo de construção dos valores, vai depender da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano. Vinha e Tognatta (2009) revelam, por sua vez, que diversos estudos têm confirmado que o desenvolvimento moral está relacionado à qualidade das relações estabelecidas nos ambientes sociais dos quais a criança participa, pois essas relações não ocorrem apenas na família. Nesse sentido, a escola é um lugar apropriado para que a criança possa ter experiências de vida social.

Os autores ressaltam ainda que é na convivência diária da criança com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e, também, na experimentação, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas.

A partir da pesquisa que gerou este texto, percebe-se que o mesmo ocorre com os adolescentes. Nessa convivência diária do estudante com os outros sujeitos, no ambiente escolar, emerge um elemento comportamental que se impõe para o cuidado do ambiente escolar. Sobre essa questão, o estudante Rafael (grupo focal) sinaliza: “nas aulas da professora de sociologia, ela pedia para o líder arrumar as carteiras da sala de aula, conseqüentemente, a maioria das vezes que ela entrava na sala, as carteiras já estavam arrumadas [...]”. O mesmo estudante também evidencia outra situação na aula de outro professor, que ocorria sempre após o intervalo, ao revelar que “[...] o professor pedia que os alunos recolhessem todo lixo que estivesse embaixo das carteiras e assim deixávamos a sala limpa para as próximas aulas, isso

ocorria sempre depois do intervalo, quando os alunos sujavam a sala”. O excerto revela que, no ambiente escolar, além dos aspectos de depredação têm-se a problemática do descarte do lixo no chão das salas de aula, sinalizando a oportunidade educativa para o cuidado e evidenciando que é possível aprender na experimentação da vida diária.

No entanto, Gadotti (2003) elucida que todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto, pois é o contexto que dá significado ao que aprendemos. Dessa forma, para o educador, ensinar com qualidade, precisa dominar, além do texto, o contexto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo, que é atribuído pelo contexto social, político, econômico, histórico do que ensina.

Gadotti (2003, p. 8) ainda acrescenta que a aprendizagem para o aluno tem que ter um sentido, pois, se ele não vê sentido no que aprende, não há necessidade de aprender. “O que aprendemos tem que ‘significar para nós’. ‘Nós, educadores, precisamos ter clareza do que é aprender, do que é ‘aprender a aprender’, para entendermos melhor o ato de ensinar’”.

Para a compreensão da ideia de aprender significativamente, anco-me no pensamento de Moreira (2012) que descreve, de forma detalhada, a teoria da aprendizagem significativa na visão clássica de David Ausubel (1918-2008), explicando que a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios (David Ausubel (1918-2008 o que ele denominava de subsunçor ou ideia-âncora) relevantes, com os quais o novo conhecimento interage, ou seja, a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Nesse sentido, Moreira (2012, p. 6) afirma que “Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva”.

Piaget (1999) descreve o ato de aprender em dois processos cognitivos, chamados de acomodação e assimilação. A assimilação é o processo cognitivo de integração de novas informações a conhecimentos cognitivos prévios, sendo que a acomodação é a modificação desses conhecimentos para ajustá-los aos conhecimentos prévios. O autor defende que não existe acomodação sem assimilação e vice e versa.

A proposição do autor colabora para reforçar a ideia da aprendizagem significativa, cujos conhecimentos novos, para serem apreendidos, se ancoram em conhecimentos prévios, estabelecendo uma relação recíproca entre assimilação e acomodação.

O ato de aprender de forma significativa colabora para que um conhecimento seja apreendido, ou seja, assimilado, compreendido, atribuído um sentido. Essa constatação propõe se pensar no ensino de valores ancorados nas experiências vividas pelos estudantes no seu cotidiano, ancorando os conhecimentos novos aos conhecimentos de vida, que se desenrola no

contexto escolar, no qual as relações de afeto e desafeto afloram, no entrelaçar das relações sociais estudantis. O processo de socialização marca esse desenvolvimento humano, no qual, segundo Piaget (1999), as condutas são modificadas no aspecto afetivo e no intelectual.

Gouveia (2003) evidencia, em seu estudo, que os valores surgem principalmente a partir do processo de socialização do ser humano, e não das condições de escassez vividas por ele. Isso significa dizer que as pessoas não dão relevância apenas ao que não têm, mas também ao que é reconhecido como sendo importante para suas vidas e o que elas desejam ou têm receio de perder. Dessa forma, deixa subentendido que os valores surgem pelo reconhecimento do que é importante, ou seja, significativo para suas vidas. Em se tratando do desejar ou ter receio de perder, o autor nos permite inferir que sobre estes há um sentido permeado de afeto.

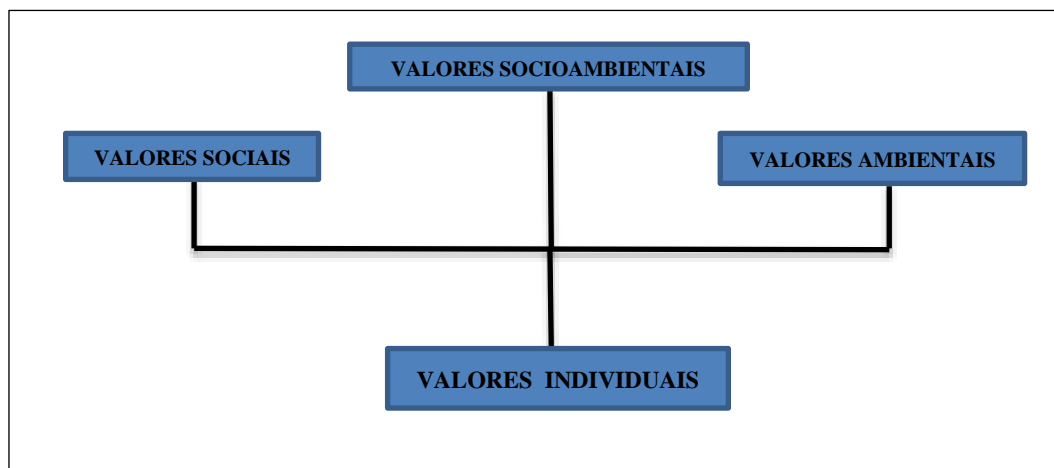
Sobre a tipologia dos valores humanos, Gouveia (2003) propõe uma lista de 24 valores, os quais dois peritos independentes analisaram sua adequação como representação das necessidades e pré-condições postuladas por Maslow. Dessa forma, propôs uma teoria sobre a natureza e a estrutura dos valores humanos, que se constituem: sobrevivência, prazer, estimulação, emoção, estabilidade, pessoal, saúde, religiosidade, apoio social, ordem social, afetividade, êxito, prestígio, poder, maturidade, autodireção, privacidade, justiça social, honestidade, tradição, obediência, conhecimento, beleza.

Na tipologia sugerida pelo respectivo autor, os valores ambientais de respeito e cuidado à natureza também são ignorados, o que evidencia que a sociedade ainda não reconhece essa importância para suas vidas.

Considerando os respectivos valores, Gouveia *et al.* (2009), ao descrever a teoria funcionalista dos valores humanos, identifica dois tipos motivadores dos valores: materialista e humanitária. E três tipos de orientações valorativas: social, central, pessoal. Tais valores dão expressão às necessidades humanas.

Gouveia *et al.* (2003) elucidam que indivíduos guiados por valores sociais são centrados na sociedade ou possuem um foco interpessoal. Uns são guiados por valores pessoais, os quais são egocêntricos ou possuem um foco intrapessoal, e outros são guiados por valores centrais, os quais se situam entre os valores pessoais e sociais (espinha dorsal dos outros valores). Dessa forma, os indivíduos tendem a enfatizar o grupo (valores sociais) ou eles mesmos (valores pessoais), como a unidade principal de sobrevivência.

Sinto, a partir da análise das orientações valorativas de Gouveia, a necessidade de redimensionamento das orientações valorativas e, em tempos atuais, precisaríamos dar atenção aos: valores individuais, valores sociais e os ambientais, conforme demonstrado no seguinte diagrama 1.

Diagrama 1 – Orientações valorativas para a educação ambiental

Fonte: Autoria própria, 2018.

No diagrama, estruturei as orientações valorativas tomando como base os valores individuais nos quais os demais valores se ancoram e se organizam no mundo subjetivo do sujeito. Os valores sociais e ambientais ficariam em polos diferentes como se estivessem sobre uma balança e elevo os valores socioambientais ao ponto alto do equilíbrio dos valores humanos, os quais devem estar conectados com nossos valores individuais. É nessa organização valorativa que concebo a construção dos valores humanos no mundo do adolescente, cuja fase de formação da personalidade e construção de valores precisa conceber o diálogo entre os valores sociais e ambientais, como alicerce da vida no planeta.

A estudante Joana (grupo focal), ao deixar claro que “ajudaria se os professores se mobilizassem de alguma forma para fazer os alunos se interessarem pelo assunto de ajudar, uma dinâmica que ajudasse os alunos a entenderem que a depredação não é boa nem para eles e nem para a escola e nem para qualquer pessoa”, revela que há uma carência na comunidade escolar de valores socioambientais, cujos interesses circunscrevem-se nas interações socioambientais, tendo em vista o melhoramento das relações interpessoais, atentos aos aspectos de depredação escolar e aos problemas ambientais.

Também contribui para a tipologias de valores humanos, o autor Hungerford (1994), ao apresentar uma lista parcial de valores que podem ser mantidos por indivíduos, entre os quais ele cita: os valores estéticos, culturais, ecológicos, econômicos, de educação, de saúde, políticos, recreativos, religiosos, científicos, sociais, éticos e morais.

Com relação aos valores éticos e morais, vale ressaltar uma importante distinção conceitual entre esses termos. Nessa compreensão, Pedro (2014) esclarece que a moral se refere a um conjunto de normas, princípios de comportamento e costumes específicos de uma

determinada sociedade, ela é prática, voltada para a ação concreta e real, para a aplicação de normas morais, consideradas válidas por todos os membros de um determinado grupo social. A ética é essencialmente especulativa, questiona o sentido da moral, conduz a uma reflexão do que é certo ou errado. A moral é a matéria-prima das reflexões éticas, sem a qual não existiria, o pensar.

Percebendo a relevância conceitual da palavra ética, pode-se inferir que a ética representa, para o ensino de valores, a coluna vertebral, o eixo reflexivo, que se impõe sobre os demais valores, lhes atribuindo o sentido necessário para sua compreensão e apreensão, e, dessa forma, poder guiar a conduta humana. A ética se revela como um tipo de valor fundamental para a educação, em especial, para o ensino de valores a partir de uma educação ambiental humanizadora.

Somando-se valor a essa ideia, Priotto (2009) destaca que a elaboração de uma prática educativa para prevenir a violência necessita estar cimentada por valores humanos como: ética, respeito e tolerância. Puig e Araújo (2007) colaboram com essa ideia ao afirmarem que é preciso entender que aprender a conviver é uma tarefa educativa que visa estabelecer vínculos na abertura e na compreensão dos demais, bem como no compromisso com projetos a serem desenvolvidos em comum, edificando uma ética relacional preocupada em criar vínculos entre as pessoas, e permitir tratar o outro humanamente.

É preciso, ainda, nessa relação social afetiva, a partir do princípio da ética, formar estudantes que sejam moralmente autônomos. Vinha e Tognatta (2009, p. 529) destacam que “O indivíduo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que os obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade”. Chauí (2007, p.1) reforça essa ideia afirmando que uma ação ética só é virtuosa se for livre e só será livre se for autônoma, isto é, se resultar de uma decisão interior do próprio agente e não vier da obediência a uma ordem, a um comando ou a uma pressão externos.

Assim, Vinha e Tognatta (2009) constataram que, se uma ação é motivada apenas por fatores exteriores, a depender da situação, ela pode desaparecer ou se modificar, se os fatores externos também se modificarem. Na heteronomia (sujeição a uma lei exterior ou à vontade de outrem; ausência de autonomia), a obediência ao princípio ou regra não se mantém, pois estes seriam influenciados por fatores exteriores. Dessa forma, em alguns contextos, a pessoa segue determinados valores e, em outros, não mais os segue.

Desse modo, formar indivíduos autônomos implica dizer que estes são guiados por uma reflexão ética, que os permite compreender o sentido das suas preferências valorativas, apreendidas, e, independente do contexto vivido pelo indivíduo, este valor se fará presente. Em

contribuição a esse pensamento, La Taille (2009) ressalta que uma pessoa é moralmente autônoma se, mesmo com mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Do contrário, ela será uma pessoa heterônoma, ou seja, aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos.

A única possibilidade de mudança de postura em prol da natureza será fruto da autonomia do pensamento, que deve ser capaz de incorporar princípios éticos em cada indivíduo, até se alcançar uma consciência ética coletiva, à medida que o vínculo com a autonomia de todos e a reconciliação com a natureza se tornar uma motivação política atuante (FERREIRA, 2009).

Nessa reflexão, proponho pensar no ensino dos valores socioambientais no âmbito educacional, mas não nos limites das suas tipologias, sugeridas na literatura, até porque as possibilidades de tipos de valores vão além dos mencionados pelos autores nesta seção, porém é preciso atentarmos para a fundamentação de sentidos atribuídos pelos estudantes aos valores sociais e ambientais, na perspectiva da identificação das origens e dos seus comportamentos, tendo em vista as intervenções educativas necessárias para o ensino dos valores socioambientais. Neste sentido, vislumbra-se uma educação ambiental para o ensino de valores, dos quais, em se tratando da depredação do ambiente escolar, emerge a necessidade de uma ética do cuidado.

5.2. Ética do cuidado com o meio ambiente para a educação ambiental

A palavra ética vem do grego *ethos* e significa aquilo que pertence ao bom costume, ou portador de caráter. Na filosofia clássica, a ética busca sua fundamentação teórica na perspectiva de se encontrar o melhor modo de viver e conviver. Nessa perspectiva, Chauí (2007, p. 1) destaca que: “O agente ético é pensado como sujeito ético, isto é, como um ser racional e consciente que sabe o que faz, como um ser livre que decide e escolhe o que faz, e como um ser responsável que responde pelo que faz”.

Por sua vez, Campos, *et al.* (2002) afirmam que todo ser humano é dotado de uma consciência moral, que o permite distinguir o certo do errado, o justo do injusto, o bom ou ruim, sendo capaz de avaliar suas ações. Denominamos essa capacidade humana de ética. Isso implica dizer que ética pode ser conceituada como juízos de apreciação que se referem à conduta humana, sobre o ponto de vista do bem e do mal. Existe uma profunda ligação entre ética e filosofia, e a ética nunca pode deixar de ter como fundamento a concepção filosófica do homem.

No entanto, Campos, et al. (2003, p. 1) alertam que “A simples existência da moral não significa que a presença explícita de uma ética, entendida como filosofia moral, pois é preciso uma reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais”. Enquanto isso, Chauí (2007, p. 9) destaca que a primeira característica da atitude filosófica é a atitude crítica, “a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana, jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido”. Assim, a primeira característica da atitude filosófica é a negativa ao senso comum. A segunda característica da atitude filosófica é positiva e centra-se em uma reflexão crítica e interrogativa sobre as coisas.

Dessa forma, subentende-se que a ética é a filosofia da moral, na medida em que o ser humano reflete criticamente sobre os valores morais que culminam com seus comportamentos, como uma tomada de consciência que atribui sentido aos valores humanos.

Ao atribuir sentidos aos conceitos expostos, concebo para este estudo a ética como um tipo de valor humano, fundamentado na concepção filosófica do refletir criticamente sobre o agir humano, nas suas relações sociais e com o ambiente. Adentrando os espaços escolares, concebo a ética como um conteúdo de vida essencial, no sentido da formação da personalidade do estudante para os princípios éticos do cuidado com todas as formas de vida e com o ambiente no qual se insere.

Assim, é exequível a possibilidade de ensino de valores éticos no âmbito escolar, cujas práticas pedagógicas podem ser as mais variadas, das quais o próprio trabalho (auto) biográfico dos estudantes, conforme se observou para este estudo, se apresenta como material sugestivo para o docente, a ser utilizado como um dos possíveis instrumentos de reflexão ética, para os estudantes. Nesse momento, eles refletiram criticamente sobre as próprias condutas e sobre as condutas dos colegas, com relação aos aspectos de depredação, associando-os às questões da degradação ambiental. Nessa possibilidade, a ética se constitui um conteúdo de vida essencial para a educação dos jovens no âmbito escolar.

Sobre essa questão, Freire (2002) afirma que não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela, uma vez que isso seria uma transgressão. Com respeito à natureza humana, o ensino do conteúdo não pode ocorrer alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Desse modo, a condição humana necessita ser o foco essencial de todo o ensino. Essa percepção foi significativamente trazida no excerto da narrativa da estudante Joana (grupo focal), ao mencionar que “o que contribui para depredação é a falta de ética principalmente, [...]”. Os aspectos de depredação se revelam, assim, para uma necessidade de ética para o cuidado do ambiente escolar.

Esses cuidados foram expressos no excerto da narrativa da estudante Lisa (grupo focal) ao expressar: “devemos cuidar do ambiente do colégio, porque é um lugar que a gente frequenta todo dia e quer se sentir bem nele [...]”. Essa necessidade percebida surge nos estudantes a partir da reflexão ética do sentido que a escola representa em suas vidas, percebendo, no ambiente escolar, a falta de cuidado por parte de alguns colegas, no seu dia a dia, em relação à escola. Isso fica evidente no excerto da narrativa da estudante Lisa (entrevista narrativa) ao revelar: “[...] o colégio está bastante descuidado [...]”. Em observância a essa questão, a estudante Carol (grupo focal) acrescenta: “eu nunca vi nenhum aluno cuidando do colégio, pelo contrário, eu só vejo destruindo”, já o estudante Jorge (grupo focal) afirma que “eu só vejo os alunos depredando o colégio”. Essas percepções estudantis denunciam a necessidade educativa do tipo de valor do cuidado do ambiente escolar, à luz de reflexões éticas desse contexto.

Sobre essa questão, Boff (2012, p. 10) alerta que “Não entrou nos nossos processos educativos o sentido do cuidado necessário como a relação amorosa com a natureza, a preocupação com a sua preservação para as futuras gerações [...]”. Acrescento a essa proposição do autor que de fato, não entrou nos nossos processos educativos o sentido do cuidado do ambiente escolar. O cuidado se apresenta, assim, como uma dimensão da convivência social que necessita ser incluída nos currículos escolares como prática pedagógica, para o ensino de valores humanitários. Dowbor (2008) sinaliza que a ausência dos valores humanitários nas relações sociais está gerando uma falta de ética generalizada, atingindo não só a política, mas, também, a família, escola e os ambientes de trabalho.

Puig e Araújo (2007) alertam que, enquanto a preocupação com a construção de valores de ética, democracia e direitos humanos, não entrarem seriamente na pauta das prioridades educacionais e sociais do Brasil e os gestores da administração escolar e universitária não a assumirem, seguiremos patinando e apenas lamentando as desigualdades e injustiças sociais.

É imprescindível, diante dessas percepções, a necessidade urgente de uma educação para a construção de valores éticos dos jovens, e principalmente, de uma ética do cuidado para com a vida, para com o ambiente. Nesse sentido, percebe-se, nos excertos das narrativas dos estudantes, que, embora se identifiquem atos de descuido para com o ambiente escolar, alguns estudantes revelam a ocorrência de projetos na escola que mobilizam os alunos para a prática do cuidado, no entanto, pelo que se pode perceber, houve a execução de alguns projetos pontuais.

Essas constatações podem ser percebidas na afirmação da estudante Ana (grupo focal), ao se referir que viu colegas “plantando várias plantinhas, colocando pneus para fazer artesanato, etc.”. Também, a estudante Lisa (grupo focal) refere-se a essa questão, ao relatar

que já viu colegas cuidando da escola, mas isso decorreu a partir da realização de um projeto no qual os estudantes se mobilizaram para plantar “árvores dentro do colégio e isso deu um ar de colégio novo bem cuidado”. O cuidado expresso nos excertos das narrativas dos estudantes deixa entrever que simples ações podem produzir grandes transformações, inclusive aos olhos de quem ver, afetando-os positivamente e significativamente para o cuidado necessário, podendo repercutir em ações de igual valor.

Essas contribuições educativas agregam valor significativo ao aprendizado dos estudantes e é fundamental que tais práticas docentes sejam cotidianas, porém é relevante, também, que se compreenda o sentido do cuidado em uma dimensão mais aprofundada e menos condicionada à execução de uma ação. “Assim, uma ação só será ética se for consciente, livre e responsável e só será virtuosa se for realizada em conformidade com o bom e o justo” (Chauí 2007, p. 1).

Isso implica pensarmos no cuidado, na perspectiva de Boff (2012), ao esclarecer que o cuidado pode ser entendido como adjetivo, o qual é agregado a qualquer tipo de prática humana sem transformar-lhe a ação. Por exemplo, alguém pode produzir lingotes de aço, economizando água, diminuindo a emissão de pó. Nesse sentido, o autor propõe que não se pense na ideia da palavra “cuidado” como adjetivo, pois esta apenas qualifica a ação e não propõe mudanças nas formas de produção e exploração dos recursos naturais, mas que se pense na palavra cuidado como substantivo, que se impõe para mudança do comportamento humano em respeito aos recursos naturais.

Assim, é preciso considerarmos “o cuidado” como substantivo, que se impõe, por exemplo, ao empreendedor que utilize processos tecnológicos adequados aos imperativos do cuidado e respeito que todo ser vivo merece, ou seja, a produção deve obedecer às possibilidades e aos limites do ecossistema, do qual se extraem os recursos. Nesse sentido, inverte-se a relação: o cuidado comanda o modo de produção e não o inverso (BOFF, 2012).

Essa proposição do autor estabelece claramente o sentido do cuidado que, de forma bastante simplória e esclarecedora, expressa a diferença entre explorar com cuidado (adjetivo), que não permite mudar a prática, do cuidado (substantivo), que possibilita que a prática humana seja transformada, tendo em vista a conservação do patrimônio ambiental. Dessa forma, o cuidado se apresenta como um valor substancial na qualidade conceitual da palavra substantivo.

Para que se compreenda o sentido do cuidado, é necessário perceber a relevância da colocação de Gadotti (2003), ao afirmar que precisamos educar os nossos sentimentos. O ser humano é o único ser vivo que se pergunta sobre o sentido de sua vida. Educar para sentir e ter sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido cada instante da sua vida. Somos

humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos. Somos parte de um todo em construção e reconstrução. A estudante Ana (grupo focal) revela o sentido concebido por ela para o cuidado do ambiente escolar, ao afirmar: “a gente tem que cuidar da escola porque amanhã ou depois nossos filhos, netos e bisnetos vão passar por aqui [...]”. Desse modo, percebo que o tratamento da educação ambiental precisa perpassar pela compreensão do sentido da existência da vida humana e suas implicações no contexto socioambiental. Assim, comungo da ideia de Dias (2004, p. 83), ao afirmar que a educação ambiental necessita:

Promover a compreensão da existência e da importância da interdependência econômica, política, social e ecológica da sociedade; proporcionar a todas as pessoas a possibilidade de adquirir conhecimentos, o sentido dos valores, o interesse ativo e as atitudes necessárias para proteger e melhorar a qualidade ambiental; induzir novas formas de conduta nos indivíduos, nos grupos sociais e na sociedade em seu conjunto, tornando-a apta a agir em busca de alternativas de soluções para os seus problemas ambientais, como forma de elevação da sua qualidade de vida.

Nesse sentido, a ética se apresenta para a nobreza do pensar sobre si, sobre o outro, sobre as nossas relações, sobre a natureza e os problemas ambientais, tendo em vista buscar formas de cuidado necessárias para uma melhor qualidade de vida para todos, construindo conhecimentos a partir das interações socioambientais. Dias (2004, p. 28) destaca que “a maior ameaça à sustentabilidade humana é a ignorância a respeito da própria condição natural, o chamado “analfabetismo ambiental”, trata-se nessa perspectiva, do desconhecimento das questões ambientais”.

A partir dessa percepção, vejo a necessidade ética de responsabilidade pelo tratamento da educação ambiental que até então, na análise dos excertos, me revela uma necessidade de uma educação socioambiental. Sobre essa questão, Puig e Araújo (2007) afirmam que a ética da responsabilidade pressupõe implantar a preocupação com as condições futuras da vida humana. Implica ensinar os jovens que é preciso pensar nas consequências previsíveis de nossos atos em relação à natureza, a fim de assegurar o futuro. É preciso inocular responsabilidades em nós mesmos, pelos que estão por vir e pelo planeta Terra. É preciso nos percebermos conectados ao meio ambiente. Nesse sentido, Dias (2004, p. 28) sinaliza:

Podemos não perceber, mas para que possamos desenvolver nossas atividades cotidianas dependemos dos ecossistemas, dos serviços prestados silenciosamente pela natureza, como a mistura certa dos gases que inspiramos da atmosfera, o equilíbrio da temperatura e da umidade do ar que nos circunda como uma segunda pele, o solo com a precisa proporção de nutrientes, a água potável, os frutos, etc. Estes são apenas alguns exemplos do complexo e autorregulado sistema terrestre de evolução e manutenção da vida.

É nessa compreensão de que a escola está inserida neste meio ambiente e necessita dos seus recursos e serviços naturais, que se deve construir, no ambiente escolar, um caminho ético reflexivo para desenvolver nos estudantes um sentido de uma educação ambiental que permita aflorar neles o sentimento de pertencimento ambiental e a sensibilização para o cuidado do ambiente escolar.

5.3. Tipologia dos projetos para a educação ambiental

A palavra projeto vem da palavra latina *projectum*, do verbo em latim *proicere*, que significa "antes de uma ação". Nesse sentido, projeto é concebido como um instrumento estruturado, centrado em uma temática, com metas e procedimentos metodológicos preestabelecidos a serem executadas, tendo em vista atingir determinados objetivos.

Na construção dos projetos, é relevante perceber o adolescente como um ser em formação, cujos conhecimentos, habilidades e atitudes são adquiridos em função de suas interações socioambientais, na qual se faz necessária sua participação ativa na resolução de problemas e dificuldades presentes no cotidiano de vida escolar.

Por isso, ao desenvolver um projeto educacional, os educadores devem considerar os sentidos das ações propostas e a relevância do ensino de valores socioambientais dentro desse contexto, assim como, o sentimento do afeto nas relações interpessoais entre professor e aluno e entre os estudantes que colaborem para a proximidade necessária para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Wendell (2009, p. 61) afirma que “o afeto é a porta e a cidadania o ponto de chegada”.

Ao considerar a relevância dos projetos escolares, Santos e Jacobi (2011) relatam em um estudo de doutorado, focado na análise, por meio da pesquisa-ação, de projetos escolares de educação ambiental e suas contribuições na constituição de novos conhecimentos e procedimentos didático-pedagógicos, para o estudo do ambiente e do exercício da cidadania. A partir da pesquisa perceberam que os projetos escolares desenvolvidos buscaram identificar e compreender os problemas socioambientais locais, levantados por professores e alunos, trazendo proposições de soluções para os mesmos, tendo em vista a melhoria das condições sociais e ambientais da comunidade. Constataram, ainda, que a execução desses projetos contribuíram tanto para a formação docente, como para o processo de construção da consciência ambiental de professores e alunos, bem como, para o exercício da cidadania, a partir da formação de cidadãos críticos e participativos, que se percebem como agentes transformadores da sua própria realidade.

Os estudantes, ao serem questionados sobre que atitudes de cuidado com o ambiente têm sido praticadas dentro da escola, eles revelam alguns projetos voltados para as festas juninas, gincana estudantil e feira de ciências. Com relação a esses projetos que envolvem os festejos juninos e a gincana estudantil, o estudante Fábio (grupo focal) relata que “na época do São João e na época da gincana, todos os alunos se reuniram para fazer decorações na escola, colocar bandeirolas”. A estudante Ana interrompe essa narrativa, completando: “ficamos de 7:00 h da manhã até meio dia na escola”.

Em atenção ao caráter festivo percebido no projeto escolar, abordado pelos estudantes, Puig e Araújo (2007) defendem que a escola deve ser um espaço de vida, conectado com a sociedade, deve ser locais de cultura, de participação, de festa, de realização de projetos que vão além das aulas, que se tornem, desse modo, em centros de cultura e de cidadania.

Nesse sentido, é perceptível, no excerto da narrativa do estudante, o respeito e a valorização dos aspectos culturais da comunidade local, por parte da escola, que ganha ênfase com a participação dos estudantes, através do tempo dedicado para cuidar da estética do ambiente para o desenvolvimento do projeto junino. O trabalho em equipe mobiliza os estudantes para refletirem e pensarem sobre as ações necessárias para sua execução, envolve também, a tomada de decisão, trabalho cooperativo, responsabilidades compartilhadas, abrindo as possibilidades para o exercício do valor ético.

Oliveira (2006) acrescenta que trabalhar com projetos, quando bem planejados e executados, favorecem o desenvolvimento da capacidade de decidir, escolher, falar e escutar. Também, propiciam aos estudantes a alegria em aprender, em descobrir, e a necessidade de construir e pesquisar, desenvolvendo habilidades essenciais para a formação integral do ser humano. A estudante Lisa (entrevista narrativa) expressa aspectos significativos da escola e faz emergirem as possibilidades de aprendizagem que ultrapassam os limites da sala de aula. Na fala da estudante:

O conhecimento aprendido no colégio vai ser para toda minha vida, o que aprendemos com o professor e fora da sala também com os colegas, são conhecimentos que vão para toda vida, a gente sempre vai lembrar de um professor que fez algo bom, o diretor que fez algo bom pelo colégio, que teve alunos que ajudaram a fazer coisas boas pelo colégio, projetos bons.

Assim, a estudante deixa evidente um valor atribuído à realização dos projetos, para o desenvolvimento da aprendizagem, que transcende os limites da sala de aula e se transpõe para os espaços interrelacionais dos estudantes, aproximando o conteúdo à vida, ao jeito de ser e aprender particular do adolescente, e esse processo se estabelece em uma aprendizagem

significativa para os mesmos. A estudante, também, deixa evidente que as ações que agregam valor à escola e à aprendizagem se tornam marcantes, e se tornam referenciais para suas vidas.

Oliveira (2006) ainda sinaliza que os projetos são meios pedagógicos favoráveis para se desenvolver a afetividade, a qual potencializa o ensino e a aprendizagem, sendo possíveis graças ao resgate do componente lúdico que há no trabalho com projetos, os quais propiciam um ensino voltado para a ação, a pesquisa, a vivência de experiências reais.

Considerando o aspecto da afetividade, o estudante Rafael (entrevista narrativa) sinaliza: “[...] temos vários projetos que ajuda a gente a se unir mais na sala de aula, tem gincana, que pode tanto nos unir como criar conflitos e intrigas [...]”. Essa afirmação deixa entrever que os projetos permitem aflorar o lado afetivo dos estudantes, se constituindo como espaço para que o professor possa trabalhar valores à luz da reflexão ética.

Sobre a metodologia de projetos, Oliveira (2006) destaca que esses se tornam um apoio para uma proposta educacional correlacionada com a afetividade e o ensino e aprendizagem, já que permite o trabalho com grupos cooperativos, cria condições para que os alunos experimentem suas descobertas, além de desenvolver a confiança na própria capacidade de aprender e tomar decisões, fazer escolhas apropriadas na vida. Essa metodologia possibilita ainda praticar o ouvir e refletir sobre fatos, defender a si mesmo e suas ideias de forma apropriada, tomar providências para concretizar objetivos, enfim desenvolver a autocrítica.

Embora os projetos escolares apresentem essas várias possibilidades educativas, observa-se nos excertos das narrativas dos discentes, outros projetos como o da feira de ciências, cujas motivações dos estudantes, para a sua realização, centram-se na nota atribuída pelas disciplinas envolvidas na realização do evento, conforme pode-se notar no excerto da narrativa da estudante Carla (entrevista narrativa), ao mencionar: “aqui no colégio tem projetos de feira de ciências, que já participo a três anos agora, gostei muito desde a primeira vez que participei, foi ótimo. Até porque ajuda nos pontos que nós ganhamos”.

A maioria dos projetos de feiras de ciências, salvo a ocorrência de algumas exceções, é encaminhada pelas secretarias educacionais para as escolas que, de forma sutil, exige o envolvimento de todas as escolas na realização deles, assumindo, assim, um caráter prescritivo e deliberadamente intencional. Muitas vezes, esses projetos não atendem às reais necessidades educativas da unidade escolar, embora esta tenha autonomia para criar novos e próprios projetos. Porém, como se trata de uma demanda grande de projetos prontos encaminhados pela Secretaria, para serem executados, isso se torna um empecilho na dedicação do professor para outras criações educativas sobre as propostas de projetos educacionais em uma perspectiva democrática de participação.

Outro ponto que merece atenção é o cumprimento das ações dos projetos com tempo delimitado pela Secretaria, os quais chocam com os tempos da realidade escolar, as quais, por sua vez, têm outras demandas de afazeres, se constituindo, assim, um entrave para a sua execução, os quais culminam com ações muito pouco efetivas e satisfatórias para os fins pretendidos. Dessa forma, noto uma transgressão no caráter democrático dos projetos em decorrência desses modos de realização, além de uma violência institucional à autonomia do pensar dos estudantes, bem como ao desenvolvimento dos valores éticos, fundamentais para o convívio social. Nesse sentido, Hernández (1998, p. 13) nos faz um convite,

[...] à transgressão das amarras que nos impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa, baseada na colaboração em sala de aula, na não marginalização das formas de saber dos excluídos, na construção de um novo sentido da cidadania que favoreça solidariedade, o valor da diversidade e o sincretismo cultural. Nos convida a soltar nossa imaginação, a paixão e o risco para explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, arquipélagos de docentes, e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte ao qual se dirigir.

É preciso se construir uma nova relação educativa que contemple as necessidades educativas locais, ambientais e sociais e que abra espaços para o ensino de valores socioambientais, nas suas propostas de trabalho com os projetos, um sentido de vida e para a vida do estudante. Nessa proposição, nota-se, no excerto da narrativa da estudante Carla (grupo focal), a ocorrência de feira de ciências correlacionada ao cuidado do ambiente escolar, quando afirma: “já ocorreu projetos da feira de ciências onde alguns alunos do turno matutino, ficaram responsáveis por procurar garrafas pets e outras coisas para reciclar e enfeitaram o colégio e as salas com pneus velhos e pintados e organizaram o jardim da escola”.

O refletir sobre a realidade e as proposições de melhorias para essa realidade são ótimas oportunidades para se trabalhar com os projetos. Nesse sentido, Santos e Jacobi (2011) defendem que é necessário o estudante contemplar a realidade imediata e a compreensão que ele próprio tem dela, como o ponto de partida das atividades desenvolvidas. Apoiados na observação direta da realidade e na utilização de diferentes recursos e no diálogo com seus pares e professores, os estudantes podem fazer uma releitura crítica dessa realidade, ao identificar seus problemas socioambientais e estabelecer relações entre as informações levantadas, de modo a possibilitar-lhes elaborarem propostas para a transformação dessa realidade. É possível perceber essa questão no excerto da narrativa da estudante Lisa (entrevista

narrativa), ao afirmar: “[...] o colégio está bastante descuidado, o patrimônio público está destruído, precisando de uma reforma, de uma organização maior [...]”.

A percepção da estudante sobre a escola e suas problemáticas, assim como os demais excertos analisados, sinalizam o valor do trabalho (auto)biográfico como instrumento de trabalho pedagógico para provocar nos estudantes a reflexão ética sobre seu contexto escolar, o que pode servir como ponto de partida para o desenvolvimento de demais ações.

Jacobi e Santos (2011), sinalizam ainda que os objetos de investigação nos projetos escolares, desenvolvidos por professores e alunos, sujeitos sociais que dialeticamente implicam e são implicados no e pelo contexto escolar e socioambiental, têm, em suas pesquisas, como análises críticas da realidade escolar e social, a possibilidade de contribuir, respectivamente, para a transformação dessas práticas.

Podemos constatar essa situação nos excertos das narrativas dos estudantes que, ao se debruçarem sobre a produção do trabalho (auto)biográfico, refletiram criticamente sobre seu contexto escolar, pontuando pontos positivos e negativos desse contexto e propondo melhorias para sua realidade escolar das quais, a estudante Lisa (grupo focal) cita: “o colégio podia ter um refeitório, porque as vezes a gente fica comendo no sol e deveria ter algumas mesas, cadeiras para podermos comer”. Nessa preocupação sobre as melhorias do espaço escolar, a estudante Carla (grupo focal) também sinaliza: “[...] o colégio precisa ter uma estrutura melhor [...]”.

Nessa perspectiva, Freire (1979) destaca que a reflexão do homem diante da sua própria realidade permite que ele tome sua realidade como objeto do seu conhecimento. Continua afirmando que, quando um homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e buscar soluções, podendo, também, transformá-la. Por isso, a consciência reflexiva deve ser estimulada, para que o educando reflita sobre sua realidade.

Essa consciência reflexiva, percebida nas análises dos excertos de narrativas, me direciona para a proposição do valor ético para o cuidado do ambiente escolar, ao verificar nos excertos o valor reflexivo assumido por eles, ao se posicionarem a partir do seu referencial de vida (familiares e amigos), alicerçado nos seus valores humanos sobre a realidade que os rodeiam.

Desse modo, os projetos escolares se apresentam como positivos, considerando a riqueza de ideias expostas até então, dos quais seu caráter interdisciplinar e democrático se abrem para um universo de possibilidades educativas, conferindo-lhes uma forma de trabalho colaborativa e interativa que resgata o espírito de solidariedade humano através de ações, cujas responsabilidades são compartilhadas. Nessa relação, o ensino de valores socioambientais pode

ser projetado dentro desse processo de vida social, do qual a estudante Lisa (entrevista narrativa) me revela e sinaliza que:

Eu gostava de uma escola em Salvador, porque alguns colegas ajudavam uns aos outros, na minha sala tinha dois deficientes quando era para levar ao banheiro os colegas estavam sempre levando ele ao banheiro, uma vez, uma certa menina não aguentava com esse menino que era deficiente, então ela queria subir o barranco do colégio com ele, aí a cadeira voltou com ele e ela, aí a irmã dele veio e ajudou.

O professor como mediador dessas possibilidades educativas é elemento essencial, como aborda Ferreira (2009), ao pontuar que a importância do papel do professor, como agente de mudança, nunca foi tão evidente como hoje. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes que podem ser positivas ou negativas, face ao processo de ensino e aprendizagem. Estes devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia e criar as condições necessárias para o sucesso da educação.

Em atenção a essas possibilidades educativas para uma educação ambiental que vise um ensino de valores socioambientais, percebo a necessidade de compreensão da tipologia de projetos educacionais, e verifico importantes esclarecimentos na abordagem de Moura (2006), ao apresentar as seguintes classificações: projetos de intervenção, projetos de pesquisa, projeto de desenvolvimento ou de produto, projeto de ensino, projeto de trabalho.

Ainda de acordo com o autor, esses projetos de intervenção são aqueles que, no espaço escolar, visa promover uma intervenção, no contexto em foco, afetando positivamente seu desempenho em função dos problemas e das necessidades que pretende resolver. Em especial aos projetos de pesquisa, Moura (2006) define que esses projetos têm por objetivo a obtenção de conhecimentos sobre determinado problema, questão ou assunto, com garantia de verificação. Em se tratando dos projetos de desenvolvimento (ou de produto), Moura (2006) afirma que eles são projetos com a finalidade de produção ou implantação de novas atividades, serviços ou produtos. Sobre o projeto de ensino, ele explica que são projetos elaborados dentro de uma (ou mais), uma disciplina (s), dirigidos à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e dos elementos de conteúdos relativos a essa disciplina, sendo executados pelos próprios professores. Enquanto isso, os projetos de trabalho são projetos que têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia, denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos, os quais são executados pelos estudantes sob a orientação do professor, visando à aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores.

Prado (2003) relata que na utilização da Pedagogia de Projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Dessa forma, rompe-se com o modo de ensino tradicional, limitado à transmissão de conhecimentos, cuja atenção está centrada no professor, para criar situações de aprendizagem sobre as relações que se estabelecem no processo de realização do projeto, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações.

Oliveira (2006), em sua pesquisa de mestrado, relata que o trabalho com projetos muda o foco da sala de aula do professor para o aluno, da informação para o conhecimento, da memorização para a aprendizagem, enfim, divide responsabilidades e tarefas, comunica resultados, discute processos avaliativos.

Nessa compreensão, tendo em vista a relevância dos valores éticos para o cuidado do ambiente escolar e para construção dos valores socioambientais, opto, como produto desta pesquisa, por uma proposta de trabalho dentro do ambiente escolar com base na Pedagogia de Projetos.

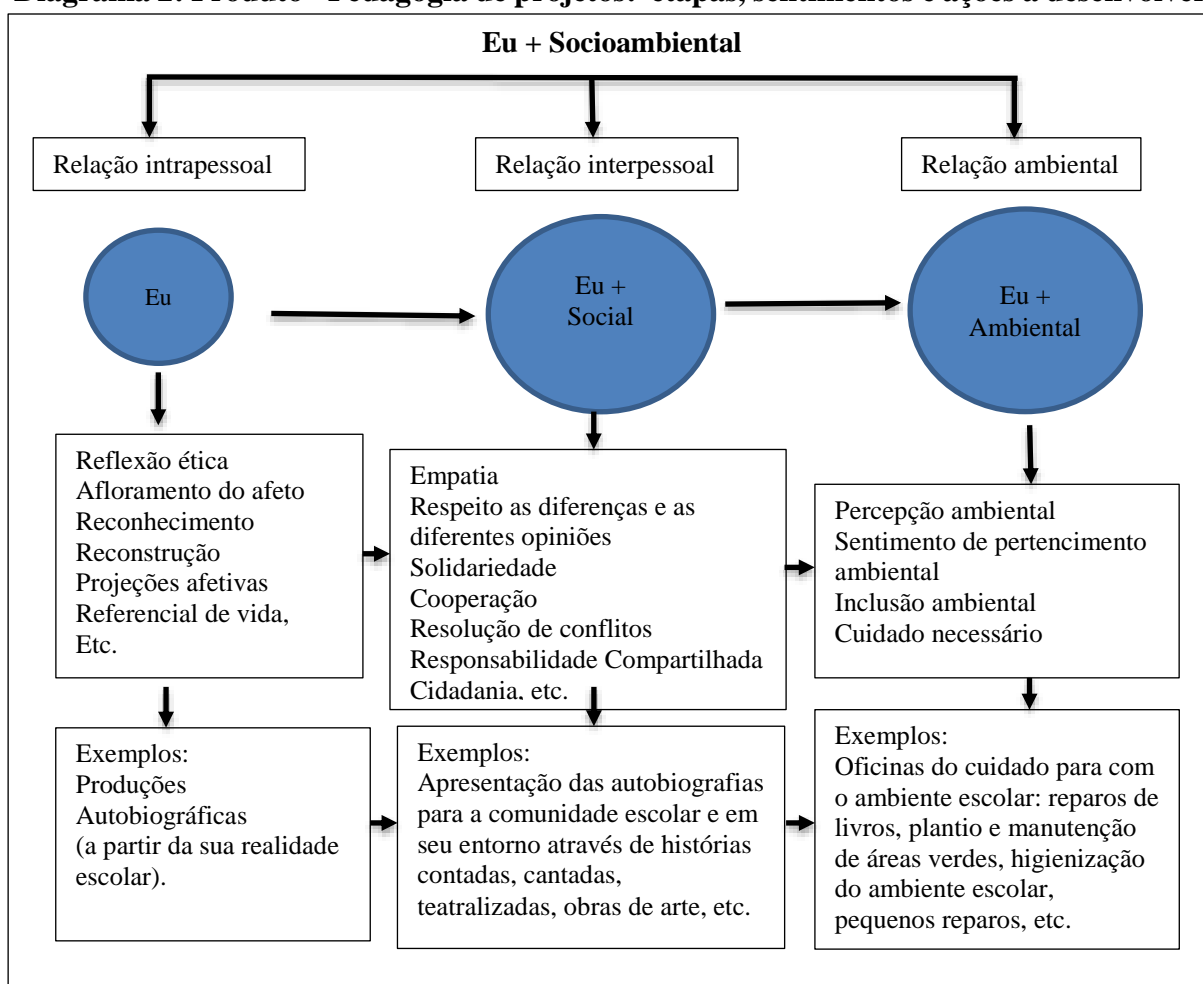
Nesse sentido, sobre essa proposta, Hernández (1998) defende que não se trata de uma metodologia didática, mas de uma forma de entender o sentido da escolaridade, baseado no ensino para a compreensão, pois os estudantes, nesse processo, participam da pesquisa, a qual tem sentido para eles, e utilizam diferentes estratégias de pesquisa, como participação no processo de planejamento da própria aprendizagem; posturas flexíveis, para reconhecer o “outro” e compreender seu próprio entorno pessoal e cultural. A finalidade é, portanto, promover nos estudantes a compreensão dos problemas que investigam.

Hernández (1998, p. 86) esclarece que compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista. Expõe também que um projeto de trabalho seria um percurso por um tema-problema que favorece a análise, interpretação e crítica, em que predomina a atitude de cooperação, e o professor ajuda o estudante a aprender sobre temas que este irá estudar; um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade; um trabalho em que cada percurso é singular e nele se trabalha com diferentes tipos de informações; nesse percurso, o docente ensina o estudante a escutar o que os outros dizem; uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes; uma aprendizagem vinculada também ao fazer, à atividade manual e à intuição; enfim, uma forma de aprendizagem.

Sobre a Pedagogia de Projetos, Prado (2003) elucida que ela deve permitir que o aluno aprenda fazendo, que ele reconheça a própria autoria no que produz, permita-os contextualizar conceitos e descobrir novos durante o desenvolvimento do projeto. Neste processo de aprendizagem, o estudante precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim, desenvolver competências interpessoais para aprender de forma colaborativa com seus pares.

Para o desenvolvimento desta concepção, na perspectiva socioambiental dentro dos espaços escolares, proponho sugestivamente uma orientação de trabalho por projetos, organizada da seguinte forma:

Diagrama 2: Produto - Pedagogia de projetos: etapas, sentimentos e ações a desenvolver.



Fonte: Autoria Própria, 2018.

O diagrama representa o processo idealizado para a construção dos valores socioambientais, para os quais necessita-se considerar três dimensões identificadas durante análise dos excertos de narrativas: a dimensão intrapessoal, interpessoal e ambiental. No

entanto, é apenas um exemplo para a compreensão do processo para a realização da Pedagogia de Projeto (projeto de trabalho), a qual deve ser concebida pelos estudantes, a partir do diagnóstico levantado no trabalho autobiográfico, que culminará com ações dos estudantes mediadas pelo professor.

O projeto de trabalho, que deverá ser elaborado pelos estudantes, necessita ser organizado em uma sequência de ações que provoquem a investigação e levantamento do problema socioambiental, estabelecimento de objetivos, desenvolvimento (sequência de ações para sanar o problema), recursos e avaliação. Para o cumprimento dessa proposta, o papel do professor mediador é crucial para direcionar os trabalhos dos discentes. O trabalho com projeto na educação ambiental precisa ter direcionamentos intencionais provocados pelos professores, deve ser um trabalho flexível quanto a suas ações e também ser interdisciplinar.

A primeira etapa, “Eu”, inicia-se na relação intrapessoal, que pode ser explorada pela produção de um trabalho autobiográfico, em que os estudantes individualmente irão, através da escrita de suas histórias de vida, lembrar e descrever aspectos intrínsecos de suas representações sociais e ambientais, reconhecer e reconstruir fatos importantes de suas histórias de vida escolar, aflorando aspectos afetivos e dos valores, bem como princípios éticos que movem seus comportamentos. Dessa forma, as informações obtidas a partir desse material servirão como diagnóstico para que os docentes possam fazer as mediações necessárias para os encaminhamentos seguintes, a partir das proposições dos estudantes nas próximas etapas. Silva e Tavares (2010, p. 8) reforça essa ideia, afirmando que “uma das propostas da pedagogia de projetos é o trabalho em grupo o qual tem o objetivo em compartilhar e construir o conhecimento em total interação com os outros saberes, valorizando as descobertas de cada um [...]”.

Na etapa seguinte, “Eu + Social”, os estudantes se organizariam em grupos a fim de compartilhar suas autobiografias, identificando nelas as problemáticas socioambientais. A partir das situações problemas, os estudantes deverão submeter suas proposições à elaboração de um projeto de trabalho, no qual percorrerá uma sequência de ações a serem desenvolvidas com a comunidade escolar e/ou no seu entorno. Em nível sugestivo, esse processo de educação socioambiental pode se dar através de histórias contadas, cantadas, teatralizadas etc. Isso colaborará para explorar os aspectos afetivos na relação com o outro, o respeito às diferenças e as diferentes formas de pensar na interação com os grupos, bem como desenvolver um espírito de solidariedade e cooperação, empatia, responsabilidade compartilhada e cidadania durante o desenvolvimento dos trabalhos idealizados e executados pelos próprios estudantes. Dessa

forma, ampliar os horizontes afetivos para além de suas tribos de vida, redimensionando suas visões de mundo para uma convivência interativa socioambiental.

A terceira etapa, “Eu + Ambiental”, incorporaria as práticas do cuidado do ambiente escolar, como, por exemplo, as oficinas do cuidado para com o ambiente escolar, reparos de livros, plantio e manutenção de áreas verdes, higienização do ambiente escolar, pequenos reparos, entre outras possibilidades a serem descobertas através dos estudantes.

No final das etapas, é importante uma autoavaliação por parte do professor e dos estudantes, a fim de verificarem se os encaminhamentos que estão sendo feitos são realmente pertinentes e eficazes para se atingir os objetivos propostos. É neste desenrolar da Pedagogia dos Projetos que vislumbro a possibilidade de se desenvolver, nos estudantes, o afloramento do sentimento de pertencimento ambiental, conseqüentemente, de inclusão ambiental do ser humano no seu meio ambiente.

É importante ainda deixar claro que as ações aqui apresentadas são apenas exemplos, uma vez que o trabalho com projetos ou pedagogia de projetos parte do princípio que o estudante é o autor que identifica a problemática e desenvolve todo o processo de criação e execução das ações. Neste sentido, Silva e Tavares (2010, p. 6) destacam que “para se ter sucesso com o trabalho por projetos é necessário que o aluno assuma responsabilidade e autonomia”. Dessa forma, cabe apenas ao professor mediar esse processo para a formação de um estudante com valores socioambientais (Eu + socioambiental).

Assim, ao considerar os aspectos analisados no contexto escolar, percebo que o processo de educação ambiental necessita ser um processo de educação socioambiental de maneira que redirecione os estudantes a reconhecerem e reconstruírem seus valores pessoais, sociais e ambientais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O desenvolvimento deste trabalho permitiu atingir os objetivos almejados, colaborando, assim, com respostas favoráveis para pensar no tratamento de uma educação ambiental dentro dos espaços escolares, na perspectiva de uma educação socioambiental, à luz dos valores éticos, tendo em vista o cuidado desse ambiente. Ao mesmo tempo, ele colabora como sendo um instrumento de autoavaliação profissional, no qual me debrucei e refleti eticamente sobre os achados dessa pesquisa, identificando e me identificando com as mudanças necessárias para a melhoria do tratamento da educação ambiental no contexto escolar.

Em atenção a um dos objetivos da pesquisa, que visava identificar os modos como os estudantes se relacionam com o ambiente escolar, pude perceber que alguns estudantes cuidam do ambiente escolar porque o valorizam como um bem relevante para suas vidas e das futuras gerações (filhos e netos), enquanto outros ignoram essa percepção, ao depredarem o espaço e descartarem o lixo no ambiente escolar com total descaso e indiferença a esse ambiente. As relações interpessoais são marcadas, em algumas situações, por conflitos verbais ou físicos tanto entre estudantes, como entre estudantes e professores. Alguns estudantes buscam a resolução de problemas dentro do espaço escolar com violência e depredação do patrimônio, em detrimento do diálogo.

Em se tratando da relação com as questões ambientais dentro do espaço escolar, com relação ao cuidado desse ambiente, esta é marcada pela realização de projetos, ou quando solicitado por algum professor para a organização da sala de aula. Também foram marcadas, nos excertos das narrativas, as formas organizacionais do interagir estudantil no dia a dia escolar, revelando uma forma tribal de viver através da formação de grupos que eles chamam de “panelinhas”. Tais formações são justificadas por questões de afinidade e afetividade, o que provoca, como consequência, a exclusão de demais grupos do seu convívio social. E, por fim, como uma necessidade de ser visto e percebido como pertencente aquele espaço, pontuam-se as pichações nas paredes, as quais registram o que os estudantes chamam de “marca pessoal” de quem esteve naquele local.

Ainda em atenção aos objetivos da pesquisa, no que se refere aos fatores que mobilizam os estudantes do ensino fundamental e ensino médio a depredarem o patrimônio escolar, foi possível encontrar uma complexidade de aspectos: a ausência ou negligência familiar na educação dos filhos, assim como a falta do diálogo e limites familiares e, dessa forma, jovens sem referências familiares educativas; preconceitos (racismo), conflitos, em decorrência do *bullying*, desvalorização do professor, o que repercute negativamente em greves e,

consequentemente, na aprendizagem dos estudantes; a indiferença docente com relação às capacidades estudantis; espaços ociosos, aproveitados pelos estudantes para a depredação; a intimidação entre os estudantes, como expressão de força e poder social; a presença das facções, marcadas pelas apologias simbólicas, desenhadas nas paredes da escola; além de conflitos sociais dentro do espaço escolar, em decorrência da diversidade dessas facções no cotidiano escolar; a hostilidade docente para com os estudantes; atribuição de notas injustas que geram sentimento de revolta. Foi possível refletir, ainda, sobre possibilidades decorrentes de transtornos da personalidade juvenil, da insatisfação com a precariedade da infraestrutura escolar, que não dispõe de espaços adequados, com o despreparo do profissional para ministrar as aulas, além de práticas pedagógicas desinteressantes, de discriminações diárias e violentas nas relações interpessoais, as quais podem ser caracterizadas como verbal ou física, do descaso com o que é público, da falta de percepção do cuidado ambiental necessário dentro da própria escola, da imaturidade psicológica do adolescente para o convívio social, da falta de afetividade nas relações sociais, da carência educativa de valores humanos, como o respeito e solidariedade, das relações de constrangimento social, da baixa autoestima dos adolescentes, dos estereótipos, da crise do papel socializador da escola, da crise ética para o cuidado do ambiente, da influência negativa de membros da comunidade sobre o estudante na orientação de que o que é público não é bom, da ausência do sentimento de pertencimento socioambiental de uma consciência cidadã. Esses foram os fatores percebidos, como o estopim do processo depredatório e descaso do ambiente escolar e das violências vivenciadas nesse contexto educativo.

As formas como os estudantes representam a escola onde estudam trazem nelas as famílias e os professores como referências comportamentais para suas vidas. Destacam o valor da amizade e dos laços afetivos e reconhecem o valor educativo oferecido pelos professores na escola, para seu futuro acadêmico. Revelam, também, o espaço escolar como espaço de problemas devido à presença de facções e de estudantes que provocam situações conflituosas nas relações interpessoais que repercutem em depredação desse ambiente, denunciam os espaços ociosos sem áreas verdes, com infraestrutura precária, e a necessidade de espaços educativos dentro da escola, como uma quadra para as aulas de educação física, um laboratório, refeitório, uma biblioteca, e área de lazer. Os estudantes representam a escola como espaço de oportunidade não só para o aprendizado de conhecimentos curriculares, mas, também, para fazerem novas amizades, destacando o valor social da escola, pois a notam como sendo um espaço para se aprender a viver em sociedade, aprender a conviver, e, assim, sinalizam a função social da escola como espaço de formação cidadã. Alertam que é um espaço o qual os estudantes não sabem cuidar, pois o tratam com desprezo e descaso, pontuando uma visão

depreciativa dos estudantes sobre o patrimônio público. Além disso, destacam uma desqualificação da escola pela estrutura física, contudo, por outro lado, a qualificam pelo processo de ensino e aprendizagem, oferecido por muitos professores, considerados competentes e responsáveis.

Soma-se a isso o fato de que os docentes qualificados, além de serem competentes, são prestativos e estabelecem uma relação de amizade, estreitada nos laços de afeto, afirmando serem os melhores professores. Em tempo, criticam a rigidez e o tratamento hostil de uma minoria de docentes neste espaço, aos quais revelam seu desafeto e insatisfação, sinalizando que essas atitudes são um entrave para sua aprendizagem.

Sobre a educação ambiental e a relação que os estudantes conseguem estabelecer com o ambiente escolar, noto a presença de conflitos conceituais de conteúdos e na relação destes com as disciplinas citadas. Alguns não conseguem estabelecer relação de conhecimentos de educação ambiental com o ambiente escolar, enquanto outros conseguem fazer esta articulação de conhecimentos, ao correlacionar a destruição do patrimônio escolar com consequências negativas sobre o meio ambiente.

Na compreensão dos sentidos que os estudantes atribuem aos conhecimentos aprendidos na escola sobre educação ambiental, para alguns estudantes, um sentido ainda vazio de um sentimento de pertencimento ambiental e de valores socioambientais, ficando na superficialidade de uma relação que se esgota na atribuição da nota às atividades realizadas para o cuidado do ambiente escolar; para outros, um sentido de respeito ao alertar para o cuidado necessário e incorporado por estes ao se sentirem pertencentes e responsáveis por esse contexto socioambiental.

Foi possível identificar que o afeto despendido nas relações sociais possibilita aos estudantes reconhecerem e reconstruírem lembranças, identificarem e se identificarem como pertencentes a um determinado contexto social, adotando, neste, pessoas como família, amigos, professores, entre outros, como seu referencial de vida, orientando seu pensar e agir. Portanto, pode-se inferir que o sentimento de pertencimento está intimamente ligado às implicações afetivas.

Noto que, quando o sentimento é de desafeto, as condutas tendem a ser desarmoniosas no contexto social. Os estereótipos são exemplos desse tipo de representações sociais, as quais conduzem a atitudes discriminatórias e preconceituosas, geradoras de muitos outros conflitos sociais, dos quais a depredação e a violência são consequências identificadas. Quando o sentimento é de afeto, as respostas estudantis são positivas e valorativas e passam a constituir um referencial de vida e comportamento para o estudante. Foi possível perceber, nesse sentido,

que o afeto expresso em cada palavra, cada gesto, e cada atitude de um docente, pode se tornar um referencial para suas vidas. Logo, isso implica pensar na responsabilidade de nossa postura profissional diante dos estudantes, a qual não deve ser nunca negligenciada.

Fica evidente o quão significativa é a relação de afeto entre professor e aluno para o processo de ensino e aprendizagem, pois percebi, no decorrer da análise, evidências de que os estudantes, ao se sentirem valorizados pelas suas capacidades e competências no ambiente escolar, acabam por atribuir igual valor a esse ambiente e, dessa forma, valorizar o ambiente onde está inserido, atribuindo valor para o cuidado desse espaço escolar.

Ao considerar a escola como um espaço físico que traz uma variedade de elementos e significações que representam a vida social de um grupo, concebendo-o como conteúdo de vida social, representado nos objetos, nas paredes, na estética do lugar, percebo que esses aspectos de depredação não revelam pura e simplesmente uma violência depredativa do ambiente escolar, mas subscreve-se, nesses aspectos de depredação, fatores como pano de fundo nos quais os docentes necessitam estar sensíveis para intervir.

Os conflitos sociais, que emergem nos excertos de narrativas dos estudantes revelam, portanto, as marcas de uma depredação, decorrente de situações provenientes de uma violência produzida no interior da escola, como resultado de acontecimentos que existem fora dela, assim como, uma violência produzida pela própria escola em decorrência das formas como ela conduz o processo educacional e a gestão desse espaço (punições rigorosas, notas injustas, formas discriminatórias de tratar os estudantes).

É perceptível que a função social da escola encontra-se comprometida em nível pedagógico, por negligência, ou até por conta do próprio espaço escolar não colaborar para essa dinâmica de interações sociais, uma vez que se apresenta com uma infraestrutura precária, sem áreas de lazer, o que a torna um espaço segregador, o qual limita o convívio dos estudantes aos espaços da sala de aula.

Noto, também, a necessidade de formação profissional adequada e que necessita estar alicerçada de uma educação profissional que se empodere de valores socioambientais para que os possa transmitir a seus discentes.

Quanto à violência, foi possível perceber que ela dentro da escola e pode influenciar negativamente a imagem desta em relação à comunidade, assim como as representações depreciativas da comunidade sobre a escola podem influenciar negativamente os comportamentos dos estudantes. Reconheço, assim, as influências mútuas, que se apresentam como um entrave para o engajamento e integração dessa comunidade, como parceira do processo de educação escolar.

É fundamental a integração da comunidade à escola, de maneira que favoreça o reconhecimento e a reconstrução de sua imagem com grandes possibilidades educacionais, que não devem e não podem estar limitadas apenas às aparências de sua estrutura física. É necessário que a comunidade reconheça a escola como um bem de todos e que precisa por eles também ser cuidada. Para isso, é necessário que a escola abra as portas para essa possibilidade.

Na sequência, destaco que a presença dos pais na educação dos seus filhos, que se apresenta nos excertos das narrativas dos estudantes com uma lacuna educativa importante a ser considerada, com consequências delicadas para a formação dos mesmos, o que interfere significativamente nas relações socioambientais.

Essa situação percebida requer que se busquem alternativas nas políticas públicas para suprir essa lacuna social da educação familiar, cujas consequências afetam também a todos da sociedade, uma vez que se percebe que as famílias estão carentes de instrução socioeducativa, de apoio psicológico, para se aproximarem mais de seus filhos, de condições econômicas mais favoráveis, de jornadas de trabalho reduzidas, para que possam ter tempo disponível para educar e dar afeto a seus filhos. A escola pode, nesse sentido, se constituir também um espaço orientador de instrução socioeducativa dos pais, através de oficinas com profissionais especializados (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, entre outros), bem como, oficinas profissionalizantes que instrumentalizem as famílias carentes com alguma atividade que agregue valor a suas vidas. No entanto, compreende-se que, para esta proposta, necessita-se do engajamento dos órgãos governamentais a fim de que possam oferecer os subsídios necessários para a efetivação desse ideal.

É importante destacar que uma educação familiar ausente ou fragilizada coloca em xeque a formação da personalidade do adolescente, tendo em vista o potencial influenciador da sua vida social, que repercute em problemas não só para os próprios pais, mas para a sociedade de um modo geral. Nesse sentido, é relevante pontuar a necessidade de uma família presente e aberta ao diálogo, a qual imponha limites na educação dos seus filhos.

Também vale ressaltar que, considerando ser essa fase do adolescente delicada devido à formação de sua personalidade, é possível que ocorra, nesse contexto, transtornos de personalidade. Percebo, então, a necessidade da presença de um psicólogo dentro dos espaços escolares.

Portanto, a construção dos valores socioambientais evidenciam a necessidade da relação do indivíduo com ele mesmo, com o outro, com o meio ambiente, à luz de valores éticos para uma educação ambiental mais efetiva.

Quanto ao tribalismo como forma peculiar do viver adolescente, ele evidencia a necessidade de afeto que emerge na sociedade contemporânea, na qual as vivências tribais se constituem uma identidade social adotada pelos indivíduos, a fim de se sentirem pertencentes e inseridos socialmente. Isso me leva a refletir sobre a necessidade de se desenvolver nos estudantes um sentimento de pertencimento ambiental.

A presença de facções dentro do ambiente escolar, expresso nas marcas das paredes, através de símbolos que os identificam e marcam território dentro desse ambiente, surge como um alerta urgente para as autoridades, a fim de que se busquem políticas públicas educacionais direcionadas para esse propósito, uma vez que se identifica a fragilidade e a vulnerabilidade da comunidade escolar para resolver esses problemas.

É preciso que os estudantes concebam a ideia de valor como um fundamento ético que se constrói alicerçado no sentido (conexão de pensamento e sentimento) que se atribui a algo ou a alguém. Dessa forma, a ética representa, para o ensino de valores, o eixo orientador necessário para sua compreensão e apreensão que guiará a conduta estudantil.

Nessa perspectiva, vislumbro a educação ambiental como uma educação socioambiental, que permita aos estudantes reconhecerem e reconstruírem seus valores pessoais, sociais e ambientais, na promoção de um equilíbrio desses valores que necessitam se harmonizar para o bem comum a todos. Nesse sentido, percebo na Pedagogia de Projetos uma proposta de trabalho que poderá agregar valor para o desenvolvimento de todos esses aspectos, tendo em vista os cuidados necessários com todas as formas de vida do planeta. E a ética para o cuidado no contexto escolar se revela como um aspecto fundamental para a formação humana na perspectiva do ensino dos valores.

REFERÊNCIAS:

ABRAÃO, M. H. M. B. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. Texto produzido para o livro “A Aventura autobiográfica – teoria e prática”, apresentado no IX Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14 p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <<https://docgo.net> > Documents> Acesso em: 08 set. 2016.

ABRAMOVAY, M. **O bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. Violência nas escolas. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02>. Acesso em: 02 jun. de 2017.

ABRIC, J. C. **A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes**". Psicologia e Sociedade . Aix-em-provence, França, v. 2, n. 4, p. 81-104, 2001. Disponível em: < <https://www.cairn.info/exclusion-sociale-insertion-et-prevention---...>> Acesso em: 03 ago. 2017.

ALBERTINI, M. N. B. M. **Práticas de educação ambiental nos centros de educação integral da rede municipal de ensino de Curitiba: desafios e possibilidades**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 06 jan. 2017.

ÁLBUM Silence. **Music. Harmony Inspiration**. Vários Intérpretes. Vol. II. São Paulo: Paulus, 2002.

ALMEIDA, T. J. B. ; PINHO, A. S. T. **A intertextualidade entre a política de educação ambiental e as políticas públicas de educação básica**. Pontos de Interrogação, Salvador, v. 6, n. 2, jul.- dez., p. 13-30, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/download/3292/2160>> Acesso em: 10 jun. 2017.

ANDREOLI, V. M. **A educação ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR: Currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local**. 2016. 371 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 08 jan. 2017.

ARAÚJO, F. U.; PUIG, J. M. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, U. F. **Resolução de conflitos e assembleias escolares**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. V. 31. p. 115 - 131, Pelotas, jul.-dez., 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1743/1623>> Acesso em: 11 jun 2017.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BATISTA, J. D. **Conceito de violência escolar: desafios e impasses**. Anuário do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em direitos humanos (UFG), Goiás, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: < https://www.cienciassociais.ufg.br/up/106/o/0103_2011x.pdf > Acesso em: 05 nov. 2016.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

BEZERRA, et al. **Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária**. Educar, Curitiba, n. 37, p. 279-291, mai.- ago. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n37/a16n37.pdf> Acesso em: 15 jul. 2017.

BILSKY, W. **A estrutura de valores: sua estabilidade para além de instrumentos, teorias, idade e culturas**. Revista de administração Mackenzie, São Paulo, v. 10, n. 3. mai.-jun. 2009. Disponível em: <editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/viewFile/1064/781> Acesso em: 10 out. 2017.

BOFF, L. **Do iceberg à arca de Noé. O nascimento de uma Ética Planetária**. 2 ed. Rio de Janeiro: Mar de Ideias, 2010.

BOFF, L. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BAUER, M., JOVCELOVITCH, S. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei 9.795**, de 27.04.1999. Dispõe sobre educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 28.04.1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) e dá outras providências. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. Segunda Versão**. Maio, 2016. Disponível em: <movimentopelabase.org.br/referencias/segunda-versao-base-curricular> Acesso em: 05 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Versão definitiva**. Dezembro, 2017. Disponível em <basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. História da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/fim-contribuicao>> Acesso em: 07 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 6.938/1981**. Instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm> Acesso em: 11 ago. 2016

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.../CON1988.asp> Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002.** Regulamenta a Lei n o 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 26.06.2002. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm> Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. **Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981.** Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. DOU 02.09.1981. Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm> Acesso em: 08 nov. 2016.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU 23.12.1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 28.04.1999. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm> Acesso em: 14 out. 2016.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. DOU 10.01.2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012.** Instituiu a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1 de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112608.htm> Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de junho de 2012.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13> Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: < portal.mec.gov.br > Mais Educação > Secretarias > Órgãos Vinculados> Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 07/2010, 14 de dezembro de 2010.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: < portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf > Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 3 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas de diretrizes da educação ambiental para o ensino formal** – Resultado do II Encontro Nacional de representantes de Educação Ambiental das Secretarias Estaduais e Municipais (capitais) de Educação – 2001. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select...co...> Acesso em: 08 dez. 2016

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Lei nº 9.985, de 18 de junho de 2000**, que regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III, e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: <www.mma.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2016.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Decreto nº 4.281, 2002**. Regulamentou a Lei nº 9.795/99, com as definições de competências, atribuições e mecanismos para a PNEA e criou o Órgão Gestor, responsável pela coordenação da PNEA. Disponível em: <www.mma.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 11 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos Temas Transversais - Ética**. Brasília, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf> Acesso em: 11 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 07/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb> Acesso em: 12 ago 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb> Acesso em: 02 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb> Acesso em: ago 2016. em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb> Acesso em: 02 ago 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 04 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 226/87**. Reafirmou a necessidade de inclusão da educação ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus, 1987. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf> Acesso em: 04 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação. Básica. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb> Acesso em: 05 ago 2016.

BUSQUETS, M. D. et al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1999.

CAMPOS, M. et al. **História da Ética**. CienteFico. v. I, Salvador, ago.- dez, 2012. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAATMYAG/historia-etica>> Acesso em: 06 jan. 2017.

CARLOS, J. **Definições de relacionamentos interpessoais**. Revista Intellectus. Ano VIII, n. 20. Disponível em: <<http://www.revistaintellectus.com.br/buscar.aspx>> Acesso em: 08 nov. de 2017.

CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. Tradução: Raul de Polillo. 2. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

CHARLOT, B. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, p. 432-443 jul.-dez., 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16> Acesso em: 10 mar. 2017.

CHAUÍ, M. **Contra a violência**. Portal do PT, publicado em 31/03/2007. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/contra-violencia-por-marilena-chau>> Acesso em: 14 mai. 2017.

CORTELLA, M. S. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança**. São Paulo: Cortez, 2015.

COSTA, F. T. P. et al. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. Disponível em: <www.editorarealize.com.br/.../Modalidade_1datahora_30_09_2014_11_06_31> Acesso em: 17 out. 2017.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa**, São Paulo. v.32, n.2 p. 359-371, mai.-ago.2006. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200011&script=sci...tln> Acesso em: 13 set. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo projeto**. Tradução: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal. São Paulo: Paulus, 2008.

DEZORDI, L. L. **Fundamentos da Economia**. Curitiba: IESDE – Brasil S.A. 2008.

DIAS, G. F. **Ecopercepção: um resultado didático dos desafios socioambientais**. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípio e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIAS, M. M. **A representação social de meio ambiente em uma escola polo de Piratini-RS**. 2016. 70 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Campus, Pelotas, 2016. <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 07 dez. 2016.

FERREIRA, M. H. H. D. **A educação ambiental no contexto do desenvolvimento curricular**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Portugal, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/832>> Acesso em: 08 dez. 2016.

FERRONATO, V. F. O. **A Importância da Família na Formação Social do Adolescente**. Rev. Educ., v. 18, n. 24, p.3-9, 2015. Disponível em: <www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/download/3341/3008> Acesso em: 06 out. 2017.

FILLOUX, J.C. **Émile Durkheim**. Tradução: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Miguel Henrique Russo. Recife: Massangana, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan.-abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf> Acesso em: 06 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martins. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: GRUBHAS, 2003. Disponível em: <smeduquedecaxias.rj.gov.br/.../BONITEZA%20DE%20UM%20SONHO%20Ensinar-...> Acesso em: 12 set. 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Série Educação a Distância. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 10 out. 2016.

GARCIA, C.; COUTINHO, L. **Os novos rumos do individualismo e o desamparo do sujeito contemporâneo**. Psychê, vol. VIII, n. 13, p. 125-140, jan.-jun., 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30701311>> ISSN 1415-1138. Acesso em: 15 ago. 2017.

GASPAR, M. M. G. PEREIRA, F. PASSEGGI, M. C. AS NARRATIVAS.

Autobiográficas e a Formação de Professores: Uma Reflexão sobre o Diário de Acompanhamento. Este texto compõe parte do material apresentado no artigo Diário de acompanhamento: reflexões sobre a escrita do memorial de formação durante o V Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas, CIPA no Rio Grande do Sul, 2012.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília, DF: Líber, 2005.

GONZAGUINHA, L. G. N. Jr. **Eterno Aprendiz.** Álbum: Caminhos do coração, Lançado em: 1982. Disponível em: <<https://letrasweb.com.br/gonzaguinha/eterno-aprendiz.html>> Acesso em: 16 jan. 2018.

GOUVEIA, V. V. **Valores humanos e interesses vocacionais: um estudo correlacional.** Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 3, p. 603-611, jul./set, 2008. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid > Acesso em: 22 set. 2017.

GOUVEIA, Valdiney V., Milfont, Taciano L. **Teoria funcionalista dos valores humanos: aplicações em organizações.** Revista Administração Mackenzie. v. 10. mai.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id>> Acesso em: 22 set. 2017.

GRÃ-BRETANHA. **Conferência de Educação da Universidade de Keele, 1965.** Disponível em: < www.mma.gov.br>. Acesso em: 21 ago. 2016.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade.** 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, S. P.; CAMPOS, P. H. F. **Norma Social Violenta: Um Estudo da Representação Social da Violência em Adolescentes.** Psicologia: Reflexão e Crítica, Goiás, v. 20 n. 2, p. 188-196, 2007. Disponível em: < www.scielo.br/prc> Acesso em: 21 ago. 2017.

GUIMARÃES, S. O. **Educação ambiental no contexto escolar público: desafios e possibilidades.** 2016 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional Em Planejamento Ambiental). Universidade Católica do Salvador, Salvador Biblioteca Depositária: Campus Pituauçu. Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 20 dez. 2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Revista dos Tribunais Ltda, 1990.

HALBWACHS, M. **“A Expressão das emoções e a sociedade”.** Tradução: Mauro Guilherme Pinheiro Koury. RBSE. A expressão das emoções e a sociedade foi retirado sob permissão, da coletânea Echanges sociologiques, Paris, CDU, 1947, p. 3. a 5. Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 8, n. 22, p. 201-218, abr. 2009. Disponível em: <www.cchla.ufpb.br/rbse/HalbwachsTrad.pdf> Acesso em: 05 out. 2017.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <srvd.grupoa.com.br/uploads/.../HERNANDEZ...Mudanca_Na_Educacao/.../Iniciais.pd...> Acesso em: 05 out. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **In: Enciclopédia dos municípios brasileiros: Ribeira do Pombal (BA)**. Rio de Janeiro: IBGE, 1957. v. 21. p. 160-164. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_21> Acesso em: 22 mar. 2016.

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil**. 2007. 370 f. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <www.repositorio.unb.br/Tese> Acesso em: 10 set. 2017.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf> Acesso em: 22 set. 2016.

JACOBI, P. R.; SANTOS, V. M. N. **Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente**. Educação e Pesquisa, vol. 37, nº 2, mai-ago, 2011, p. 263-278. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819096004>> Acesso em: 06 ago. 2017.

JODELET, D. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf> Acesso em: 23 nov. 2016.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/epec/v13n1/1983-2117-epec-13-01-00157.pdf> Acesso em: 24 nov. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: Escola do conhecimento para os ricos, Escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES NETA, N. A.; MAIA, L. S. L. **O impacto do contexto social nas representações sociais de escola e no desempenho em matemática**. XI Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 23 a 26 de setembro de 2003. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10674_5720.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

LOPES NETO, A. A. **Bullying comportamento agressivo entre estudantes**. Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, v. 81, nº 5, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572005000700006&script=sci...tln...> Acesso em: 04 out. 2017.

MAFFESOLI, M. **Tribalismo pós-moderno: Da identidade às identificações**. Ciências Sociais Unisinos, v. 43, n. 1, p. 97-102, jan.-abr., 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93843110>> Acesso em: 06 ago. 2017.

MAFESSOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MATEUS, M. N. E. **Área-escola, educação ambiental e práticas pedagógicas inovadoras.** 1995. 198 f. Dissertação (Mestrado em Extensão e Desenvolvimento Rural). Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. Vila Real, 1995. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=oU-p_oMAAAAJ&hl=pt-PT> Acesso em: 06 ago. 2017.

MAZER, A. K., et al. **Transtornos da personalidade.** Revista de Medicina. Ribeirão Preto, v. 50, p. 85-97, jan-fev, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/127542/124636>> Acesso em: 02 out. 2017.

MEDEIROS, L. G.; AQUINO, F. S. B. **Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: Concepções e práticas.** Psicol. Argum. Curitiba, v. 29, n. 65, p. 227-236, abr.- jun. 2011. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/pa?dd99=pdf&dd1=4602> Acesso em: 02 nov. 2017.

MEDRADO, H. I. P. **Formas contemporâneas de negociação com a depredação.** Cadernos Cedes, Rio de Janeiro, ano XIX, n. 47, p. 81-102, dez. 1998.

MENEZES, E. M.; SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. Rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/.../Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dis...> Acesso em: 25 set. 2016.

MESQUITA, C. M. S. **Violência escolar: um estudo em representações sociais de estudantes do ensino fundamental.** IX Congresso Nacional de Educação. Educere. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo> Acesso em: 03 ago. 2017.

MILLER, G. T.; SPOOLMAN, S. E. **Ciência Ambiental.** Tradução: Noveritis do Brasil. 14 ed. Norte americana. Trilha - Cengage Learning, 2015. Disponível em: <https://issuu.com/cengagebrasil/docs/ciencia_ambiental_livreto> Acesso em: 02 jan. 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINARO, C. A. **Racionalidade ecológica e estado socioambiental e democrático de direito.** 2006. Dissertação (Mestrado em direito). Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MORADILLO, E. F. e OKI, M. C. C **Educação Ambiental na Universidade: Construindo Possibilidades.** Educação. Quim. Nova. Salvador, v. 27, n. 2, p. 332-336, nov. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422004000200028&script=sci...tlnng...> Acesso em: 28 out. 2016.

MORAIS, E. P.; EIDT, O. R. **Conhecendo para evitar: a negligência nos cuidados de saúde com crianças e adolescentes.** Revista gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre, v 20, p. 6-21, 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/4271>> Acesso em: 29 nov. 2016

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MOTA, R. M. F. et al. **Pesquisa qualitativa em Educação: um ensaio paradigmático**. Investigação Qualitativa em Educação. Atas CIAIQ. v. 1, 2017. Disponível em: < proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1388/1345> Acesso em: 03 out. 2017.

MUCHEMBLED, R. **História da violência: do fim da Idade Média aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

OLIVEIRA, C. L. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. Dissertação de Mestrado. Capítulo 2. CEFET-MG, Belo Horizonte - MG, 2006. Disponível em: < www.tecnologiadeprojetos.com.br/.../%7BF2792D2A-C83F-4ABC-BEFD-4ABE1940...> Acesso em: 10 jul. 2017.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Goiás: Catalão: UFG, 2011.

ONU. Estocolmo. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, 1972**. Disponível em: < www.mma.gov.br>. Acesso em: 24 ago. 2016.

ONU. Rio de Janeiro. **Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992**. Disponível em: < www.mma.gov.br>. Acesso em: 24 ago. 2016.

ONU. Nova York (EUA). **Assembleia-Geral. Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, 2016**. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

PALHARES, J. C. P. **Impacto ambiental das produções pecuárias**. II ANISUS. Congresso Brasileiro de Produção Animal Sustentável, Chapecó, SC – 29 a 31 de maio de 2012. Disponível em: < <https://www.embrapa.br/busca-de.../impacto-ambiental-das-producoes-pecuarias>> Acesso em: 03 out. 2017.

PAVÃO, S. M. O.; GOMES, C. C. **Desafios do professor: abordagem dos aspectos relacionais da prática pedagógica**. Disponível em: < <http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1>> Acesso em: 05 dez. 2017.

PEDRO, A. P. **Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum**. Professora do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal. Kriterion. Belo Horizonte, n. 130, p. 483-498 dez, 2014 < www.scielo.br/pdf/kr/v55n130/02.pdf> Acesso em: 04 set. 2017.

PEREIRA, P. M. **Ética e meio ambiente: temas intrínsecos na educação**. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Teologia). Faculdade EST, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 06 fev. 2017.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTEL, C. E. **Valores humanos, preferência musical, identificação grupal e comportamento anti-social**. 2004. 207 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, 2004. Disponível em: <vvgouveia.net/Siteantigo/images/Dissertações1/Pimentel_C._E._2004.pdf.pdf> Acesso em: 06 set. 2017.

PRADO, M. E. B. **“Pedagogia de Projetos. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias”**. Este texto faz parte da Biblioteca do curso Gestão Escolar e Tecnologias e foi extraído do site <http://www.tvebrasil.com.br/salto> - Boletim 2003. Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/txo18.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

PRIOTTO, E. P. **Práticas educativas de prevenção da violência escolar**. IX Congresso de Educação. EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, de 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2113_1020> Acesso em: 12 jul. 2017.

PRIOTTO, E. P.; BONETI, L. W. **Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan.-abr. 2009. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2589&dd99=pdf> Acesso em: 15 Ago. 2017.

PINHO, A. S. T.; SOUZA, E. C. **O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, jul.- set. 2015. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022015000300663&script=sci_abstract> Acesso em: 27 out. 2016.

PINHO, A. S. T. **O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo a simultaneidade**. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0109141604.pdf> Acesso em: 28 set. 2016.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

REGO, A. M. S. **O professor como educador**. 2º Ciclo de Estudos em: Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <<https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub>> Acesso em: 27 out. 2017.

ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York, NY: Free Press, 1973. Disponível em: <books.google.com.br> Philosophy > Epistemology> Acesso em: 26 set. 2017.

- RUZANY, M. H. et al. **Comunicação entre a família e seus filhos adolescentes: construindo uma relação dialógica.** Revista Oficial do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente / UERJ, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 29-38, mar. 2008. Disponível em: < adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=68 > Acesso em: 14 jul. 2017.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: < files.leadt-ufal.webnode.com.br/200000026.../Milton_Santos_A_Natureza_do_Espaco.p..> Acesso em: 16 out. 2017.
- SANTOS, A. C.; VIEIRA, L. A. **Utilização consciente do patrimônio escolar: garantia de preservação.** Cadernos PDE, Paraná, v. I. Versão On-line, 2013. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2013> Acesso em: 15 set. 2017.
- SANTOS, C. A. C.; NOGUEIRA, K. T. **Gravidez na adolescência: falta de informação?** Revista Oficial do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente / UERJ. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, abr. 2009. Disponível em: < http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=42> Acesso em: 12 jun. 2017.
- SATYRO, N; SOARES. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005.** Texto n. 1267. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2007. Disponível em: < repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf > Acesso em: 17 ago. 2017.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: < <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1001432>> Acesso em: 18 jun. 2016.
- SOUZA, E. C. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50. jan.-abr., 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/11344/pdf> > Acesso em: 17 jul. 2017.
- SOUZA, E. C. **(Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação.** EDUFBA, Salvador, 2007. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 25 out. 2016.
- SORRENTINO, M. **Educação ambiental como política pública.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em; < www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf > Acesso em: 27 ago. 2016.
- SCHWARTZ, S. H. **A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work.** Applied Psychology: an international review, v. 48, p. 23–47. The Hebrew University of Jerusalem, Israel, 1999. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/.../dddaaf22c31581be3f84a0d7e.>> Acesso em: 23 out. 2017.
- SOARES, A. M. C. **Dialética Da Violência: civilidade e incivilidade.** Prelúdios, Salvador, v. 3, n. 3, p. 11-35, mar./ago. 2014. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistapreludios/article/view/14209>> Acesso em: 16 set. 2017.

SILVA, M. N. **Identidade, pertencimento e sociabilidade no espaço urbano: observações sobre a percepção dos usuários do bairro cidade baixa em porto alegre**. *Illuminuras*, Porto Alegre, v. 14, n. 34, p. 194-210, ago.- dez. 2013. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/44388> Acesso em: 16 set. 2017.

SILVA, B. **Âmago da Comunicação Educativa**. *Cadernos do Noroeste, Comunicação e Sociedade*. 2. Série. Comunicação, v. 14, p. 689-710, 2000. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/.../Âmago%20da%20Comunicação%20Educativ...>> Acesso em: 17 ago. 2017.

SILVA, L. P; TAVARES, H. M. **Pedagogia de Projetos: Inovação no campo educacional**. *Revista da Católica, Uberlândia*, v. 2, n. 3, p. 236-245, 2010. Disponível em: <catolicaonline.com.br/revistadacatolica> Acesso em: 03 jan. 2018.

SPOSITO, M. P. **A Instituição Escolar e a Violência**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file> Acesso em: 03 ago. 2017.

UNESCO. Belgrado. Programa Internacional de Educação Ambiental. **Carta de Belgrado**, 1975. Disponível em: <www.mma.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2016.

UNESCO. Tbilisi. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, 1977**. Disponível em: <www.mma.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2016.

UNESCO. Tessaloniki. **Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade**, 1997. Disponível em: <www.mma.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2016.

VIEIRA, R. M. et al. **Avaliação dos atos de depredação e suas motivações no IFPB – Campus João Pessoa. Muito além de uma questão educacional**. *Revista Principia*. João Pessoa, n. 21, p. 11-20, dez., 2012. Disponível em: <periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/viewFile/132/107> Acesso em: 27 set. 2016.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neta, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VINHA, T. P. e TOGNETTA, L. R. P. **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set.-dez., 2009.

WEBER, M. **Conceitos básicos de sociologia**. Tradução: Rubens Eduardo Ferreira Frias e Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Centauro, 2002.

*A*pêndice A

Transcrições das narrativas do grupo focal

RESPOSTAS DO MATUTINO

QUESTÃO 1: Por que você escolheu esta foto?

Jorge: peguei uma foto onde os alunos pincharam a parede de uma sala de aula com símbolos de facções e eu acho isso uma vergonha porque uma sala de aula é pra tá limpa e em perfeito estado e que pena que isso não acontece nas escolas nem estaduais e nem municipais. Voltando sobre o estudante 5 quando o governo manda dinheiro para fazer coisas novas, aí vai utilizar pra consertar o que está sendo quebrado, isso aconteceu também em um colégio que eu estudava a uns 4 anos atrás, no mais educação nós íamos viajar, mas como o colégio estava depredado, ninguém viajou, o diretor priorizou dá importância a reforma da escola e não realizou a viagem.

Laura: peguei uma foto sobre facção, vergonha falta de respeito com a diretora do colégio com os alunos etc. Se você está envolvido nestas coisas fique só para você mesmo não fique espalhando para os outros, que isso é ridículo é feio.

Fábio: escolhi essa foto por causa que isso aconteceu na minha sala foi 2 colegas meus antigos, estavam brincando de pular a mesa, aí se bateram na porta e por acaso quebraram o trinco.

Ana: vim falar sobre uma foto que é uma vergonha para gente, por que a gente usa o banheiro e a gente precisa lavar as mãos, isso foi sobre o vândalo que hoje não estuda mais comigo, graças a Deus, vândalo, eu não gostei disso, porque a gente usa o banheiro e precisa lavar as mãos.

Caio: escolhi duas imagens, uma delas retrata um monte mesmo de carteiras quebradas e entalhadas no canto da escola, acho isso uma vergonha, muitas pessoas peguem as carteiras e sentam no braço, braço não é lugar de sentar, jogam nos outros, batem, quebram, acho isso uma vergonha para a escola e para todos nós aqui presente, outra foto que escolhi, foi uma janela com os vidros quebrados, o povo estava jogando ping pong isso aconteceu na sala do lado, um estudante jogou o ping pong no vidro e acabou quebrando a janela, tudo bem que isso seja sem querer, mas sala não é lugar de brincar, lugar de brincar é no pátio e também as maçanetas das janelas estavam quebradas, isso também é vandalismo, eu não vi quem quebrou e nem presenciei, então isso uma grande vergonha. Tem muitas pessoas riscam o quadro para deixar o nome lá para presente, há que vou deixar registrado no quadro que eu estudei aqui, passei aqui e deixei marca...Esse ano uma colega minha fez meu nome no quadro e deixou lá riscado.

Joana: mentira foi ele mesmo.

Joana: escolhi uma foto que retrata um bocado de cadeira, qualquer coisa que a gente faça com as carteiras pode prejudicar e levar a quebrar, já vi casos em que uma pessoa estava sentada na carteira caiu de vez, por caso que tem pessoas que sentado no braço da carteira eu já sentei também, mas quem nunca né, a outra forma de quebrar a carteira é que eles ficam brincando de futebol, faz carteiras de golzinho, jogam a carteira pra o ar. Eu peguei essa foto porque retrata muito, colegas meus quebrando carteira quebrando e muitas pessoas se esborrachando no chão.

Carol: eu peguei uma foto de quadro todo riscado com o nome de alunos, eu peguei essa foto porque eu vi que tinha muitos nomes conhecidos e tal, eu achei desnecessário porque o quadro é um meio de escrita para gente, é um bem pra os alunos...

QUESTÃO 2: Que relações você estabelece entre a foto e os conhecimentos aprendidos sobre Educação Ambiental?

Jorge: eu peguei uma foto que mostra símbolos de facção da cidade e alguns alunos pincharam as paredes da sala onde eu estudava ano passado e tipo eles fazem isso como se nada pra se achar, pra dizer que é o valentão, é traficante, mas não pensam que tudo isso custa dinheiro, se passar água não vai sair tem que pintar tudo de novo e isso sai do nosso bolso e do governo, o que sustenta o governo é a gente, acho isso ridículo, desnecessário, e falta de respeito com todos os alunos, não é porque é escola pública que tem que tá bagunçado, escola pública aprendi sim, sempre estudei em escola pública, são estes tipos de pessoas que se sentem ofendida com estes tipos de ações, é vandalismo, não teve educação com o pai com a mãe, então é isso. Muitos alunos pensam só porque é do governo que manda aquilo, ah eu vou quebrar para o governo pagar, mas é nós que pagamos com o imposto, seu salário é descontado para imposto

Joana: o que eu peguei bocado de carteiras amontoada, o que tem a ver com Educação Ambiental é porque ao a gente desperdiçar carteiras vai ter que usar madeira da floresta, as vezes não reflorestam e isso prejudica a natureza, e usa metal que tem que lixar pode prejudicar uma pessoa ou a camada de ozônio com gases tóxicos, ocupa um espaço que poderia ser reduzido, utilizado para outras coisas.

Caio: peguei 2 imagens, as cadeiras amontoadas e janela com vidros quebrados e maçaneta, começa pelas cadeiras, acho isso uma grande violência a natureza, muitos quebram sem saber o prejuízo que pode causar ao ambiente, que venho retratar, gasta madeira, gasta metal, demora muito tempo para dissolver, gasta energia, gasta dinheiro, gasta trabalho da mão de obra, para uma pessoa chegar e quebrar em um instante. Eu acho isso um vandalismo para o meio. Outra imagem da janela, grande desperdício, com que intenção uma pessoa quebraria uma janela propositalmente? A pessoa tem o gosto de quebrar uma janela e o meio ambiente é o que mais sofre isso onde está nossa educação e conhecimentos vão todos para o lixo.

Ana: a imagem de uma pia quebrada, tirada o azulejo, isso leva anos para se degradar, fora a imagem da escola, quando temos gincana, campeonatos, eles colocam pessoas de fora para visitar o colégio nas feiras de ciências, as pessoas de fora vê lá o vandalismo, sobre a pia quebrada, as mães quando vem visitar o colégio fica abismado **Caio:** o que acho mais interessante é que na nossa casa ninguém faz isso, então porque na colégio vamos fazer.

Ana: porque eles acham que é patrimônio público e tem o dever de destruir, **Caio:** só que existe uma lei que é a conservação do patrimônio público cultural da nossa cidade.

Fábio: falar de uma porta que está quebrada, acho isso ridículo, como uma pessoa que vem de fora para estudar na nossa sala, vão achar disso, vão achar que ninguém cuida da nossa escola, fica feio pra diretoria, e assim também com tudo isso nós que temos que pagar, porque vai sair do nosso próprio bolso.

Laura: estou com símbolo da facção, fizeram um palhaço com símbolo..., riscado na parede, ridículo, ai chega uma pessoa pra ver a sala, tá o símbolo da facção, vão pensar o que do colégio, que não é um aluno, são pessoas das facções, tipo ai o governo manda o dinheiro pra pintar as paredes do colégio, ai fica lá aquela coisa ridícula de facções paredes riscadas, cadeiras quebradas, que o povo senta braço quebra, todo ano a mesma coisa o povo não zela desse colégio, quebrando ventilador já pegou fogo na minha sala, o governo manda o dinheiro para consertar ai acontece tudo de novo.

Carol: sobre a imagem ela não sabe o que comentar sobre isso sobre essa foto.

Questão 3: Que disciplinas abordam os conteúdos sobre Educação Ambiental?

Joana: 2 disciplinas que apontam que eu já estudei para educação ambiental, que é geografia por causa que ele ensina os ambientes ecológicos, essas coisas, ajuda a preservar e ciências que ajuda a entender como funciona a natureza e ajuda a entender essas coisas por causa que ela não consegue se defender sozinha. Ajuda a entender sobre o ambiente em que nós estamos.

Caio: eu acho o Meio Ambiente, por essa matéria retrata em si o meio ambiente ajuda a preservar ajuda a reciclar, ajuda a não destruir, fala em si tudo do meio ambiente, educa você a preservar o meio ambiente.

Fábio: a matéria que escolhi foi sustentabilidade, por causa que a sustentabilidade está no meio ambiente... tudo que fazemos irá até a sustentabilidade é um meio de ensino para que cada pessoa viva tendo mais coisas para reciclar...

Carol: e eu não sei nenhuma disciplina que aborde o conteúdo sobre o meio ambiente, sobre educação ambiental.

Laura: eu tbm não sei que aborda sobre educação ambiental.

Jorge: concordo com o estudante 3 que falou sustentabilidade que tem haver o meio ambiente e a educação ambiental e tal.

QUESTÃO 4: Você acredita que sua escola sofre atos de depredação? Caso a resposta seja afirmativa, por que será que isso ocorre?

Jorge: Tenho certeza absoluta que sim que minha escola sofre atos de depredação, carteiras quebradas, janelas e vidros quebrados, lâmpadas, ventiladores quebrados, paredes pinchadas. Teve o tempo desse que ocorreu um vandalismo na minha sala de aula mesmo que um aluno começou a discutir com outro, um dos alunos pegou a cadeira e jogou no outro e a cadeira pegou no quadro e aí o braço da cadeira quebrou e amassou o ferro e aí deixou lá, então sinceramente eu não sei porque isso ocorre, porque eles estão destruindo o que é deles mesmos, não é o que é dos outros, o ensino deles, a vida deles.

Fábio: bom aconteceu um ato de depredação na minha sala mesmo que um estudante colega meu que não é mais da minha sala, graças a Deus, que ele deu um chute na porta ocasionando que quebrou a maçaneta e quebrou a madeira da porta eu acho uma vergonha para todo mundo...

Ana: vim falar sobre a Lâmpada porque uma vez um amigo meu estava com uma bolinha de ping pong na sala a professora estava escrevendo aí certa vez foi porque ele quis mesmo ai ele chegou pra o alto acertou e quebrou a lâmpada e caiu na cabeça dele mesmo, sorte que não sofreu nenhum arranhão e depois quebrou o vidro da janela a bolinha de ping pong.

Joana: eu já presenciei um ato de depredação que os meninos, tinha pessoas que começaram a jogar caneta, lápis, tudo dentro do ventilador aí o ventilador começou a sair fumaça e acabou quebrando, todo mundo começou a correr pra fora da sala

Carol: dois colegas meus estavam brincando na sala, jogando e arrastando a cadeira aí esteve um que jogou a cadeira e a cadeira foi de vez na parede perto do quadro e quebrou o encostou da cadeira.

QUESTÃO 5: Como você representa a escola que estuda?

Fábio: a escola é ótima, o aprendizado é muito bom, só que os alunos deveriam cuidar mais da escola, agem com vandalismo, para ser representarem maiores que as outras pessoas, não vai dar certo, vai só destruir o ambiente.

Carol: vejo a escola como uma fonte de conhecimento e a escola faz o máximo para passar uma boa impressão para os alunos e para as pessoas de fora também.

Ana: que acho da escola é que um meio de comunicação, meio de aprender e ensinar para alguns professores, tem gente que se acha superior aos outros.

Jorge: eu acho a escola um meio de conhecimento, aprendizado, onde faz novas amizades e que aprendemos conteúdos para nossa vida pra sermos o que queremos ser mesmos.

Joana: a escola um local onde a gente aprende como vai ser a vida daqui para frente, um local onde se aprende um pouco sobre tudo, não só sobre assunto de anos atrás, a gente tipo local onde a gente aprende um meio social de viver, meio aprende a si socializar, não só sobre a nossa cultura, mas muitas outras.

QUESTÃO 6 – Os estudantes se relacionam da mesma forma durante as aulas e nos momentos de intervalo? Caso a resposta seja negativa, o que muda em cada situação?

Carol: eu acho que não, eles não se relacionam da mesma forma dentro da sala e no intervalo das aulas, nas aulas o professor está na sala... até eu mesma o professor está na sala é um anjo, na frente do professor não fala mal dele, não tem como falar, no intervalo quando se junta uma galerinha massa mete o pau no professor, ele não tá perto, na falsidade com alguns, mas tem uns que são bons outros e não tem essa falsidade toda.

Jorge: claro que não, tipo quando tem algum professor rígido os alunos ficam quietos, todos quietos, por mais que sejam bagunceiros, quando estes professores rígidos saem com ruim, eles são muito falados, os alunos metem o pau falando dele, xingando, dizendo que é ruim, eu acho que tipo, professor rígido não, mas quando o professor não liga a galera fica conversando, bagunçando, tudo mais.

Fábio: como diz o amigo aqui do lado, aconteceu na minha sala, quando a professora de português dava aula todo mundo era anjo na aula dela, quando ela saia todo mundo metia o pau falando que era ruim, rígida, mas como era na hora do intervalo todo mundo ficava brincando, ficava puxando o saco dela, dizendo que era melhor aluno.

Ana: falar sobre amizade, tem pessoas que se transformam, uns falam mal dos outros, professores que se juntam para falar mal do colega de trabalho, quando o colega chega faz aquela cara de amigo do mundo.

Joana: tem a parte dos alunos quietinhos que não fala nada na aula, santos na sala de aula, calados, quando acabaram aula já fizeram até um abaixo assinado para tirar o professor, isso é uma contradição.

QUESTÃO 7 – Que atitudes de cuidado com o ambiente escolar você observou sendo praticadas pelos seus colegas?

Ana: quando vi cuidando do ambiente escolar, plantando várias plantinhas, colocando pneus para fazer artesanato, etc.

Joana: quando vi no horário de aula tinham uns meninos que veio capinar numa área do colégio que estava cheio de espinhos, limpavam a região toda.

Fábio: vou falar quando foi na época de são joão e na época da gincana, quando todos os alunos se reuniram para é fazer decorações na escola, bandeirolas na escola. Milena: ficamos de 7:00 h da manhã até Meio dia.

Carol: não, eu nunca vi nenhum aluno cuidando do colégio, pelo contrário eu só vejo destruindo.

Jorge: eu só vejo os alunos depredando o colégio.

QUESTÃO 8 – Você já presenciou alguma situação de depredação do ambiente na escola em que você estuda? Em caso afirmativo, o que contribuiu para que isso acontecesse?

Carol: o que contribui para a depredação é a falta de educação, eles estão com brincadeiras sem graça, ai vai acontece algo, tipo quebra cadeira, risca o quadro com piloto permanente, tipo falta de educação.

Fábio: na minha opinião pode ser falta de educação também, as vezes é por causa de um aluno implicar com um professor e quer prejudicar a escola dizendo que vai prejudicar o professor, mas prejudica a nós mesmos e também pode acontecer casos de facção querendo se manifestar e coisas do tipo.

Ana: as vezes alguns professores veem e não querem enxergar porque tem uns que acham assim porque é patrimônio público acha que pode fazer tudo que vem na cabeça, sendo que é nós mesmo que paga.

Joana: o que contribui para depredação é a falta de ética principalmente, tem alguns professores que começam a falar que não aprendeu em casa, não é que não aprendeu em casa, mas é porque muitos acham que como o governo paga, eles tem liberdade para fazer isso e se uma pessoa faz raiva ai eles começam a destruir e ai vai até chegar onde chega.

Jorge: muita falta de educação dos alunos, que não sabem se comportar como alunos mesmos, antigamente da época da minha mãe e avó, Milena - apanhava de palmatória, respeitava os professores , as carteiras, hoje dia não quebrando....

QUESTÃO 9 – Por que é preciso cuidar do ambiente escolar?

Carol: é preciso cuidar do ambiente escolar, porque é aqui que a gente vai passar metade da nossa vida, 4 a 5 anos, é muito tempo estudando que a gente passa então a gente tem que cuidar para os próximos anos e as pessoas que vai vir também.

Ana: a gente tem que cuidar que amanhã ou depois nossos filhos, netos e bisnetos vai passar por aqui também, e vai ver que a gente cuidou e vai ter um exemplo de como eles se senti, não destruindo patrimônio público.

Fábio: eu acho que é preciso cuidar do meio ambiente porque todos nós vamos usar a sala de aula a escola mesmo para um meio de educação assim não contribuindo com a educação como vai ser nosso futuro, todos nós queremos um futuro melhor.

Jorge: é preciso cuidar do ambiente escolar porque a gente estuda aqui todos nós, isso é nosso, vem tudo do nosso dinheiro, a gente tudo que paga imposto contas, tudo mesmo, é que aqui vale nossa educação nossa formação, já pensou ter uma formatura aqui no colégio e vim gente de fora para nossa formatura e ter essa vergonha, carteiras quebradas....ninguém vai tirar do seu bolso aqui pra pintar a escola.

Joana: a gente precisa cuidar do nosso ambiente escolar por causa que a gente passa aqui metade do nosso dia, ninguém gosta de um ambiente riscado, quebrado, pinchado e várias outras coisas a gente tem que cuidar porque não sabe quando vai precisar daquilo, tipo quebrar a cadeira, cadê a cadeira que não tem, tem que cuidar do que é nosso pra amanhã a gente ter e que não só é a gente que está estudando tem outras pessoas que precisa, são várias pessoas que precisam disso e que só vai melhorar nossa escola.

QUESTÃO 10 – O que você mudaria na escola para que seu ambiente fosse bem cuidado e não houvesse sinais de depredação?

Fábio: achava melhor separar os alunos, as panelinhas de cada sala de aula, que cada aluno quer depredar a escola para dizer que é sinal de ser melhor que os outros, mas mesmo assim eles continuam sendo igual a todo mundo, sendo igual.

Carol: eu acho que deveria impor algumas regras mais duras, mais severas.

Jorge: o que eu mudaria tipo faria uma reunião com os professores, e os professores iriam dizer quem são os alunos bagunceiros, e colocaria em salas separadas, quem quer estudar quer estudar, quem quer vagabundar, vagabunda, acho o que, que não iria aguentar aguenta, e os que quebram e depredam a escola deveria ser expulso, isso não é aluno é vagabundagem.

Ana: mudaria alguns tipos de professores que contribuem com isso, ver e não enxergam, alguns alunos fazem isso porque a maioria dos professores deixam e faz sinal de querer ser melhor que os outros...

Joana: ajudaria tipo os professores se mobilizarem de alguma forma de fazer os alunos se interessar pelo assunto de ajudar, uma dinâmica que ajude os alunos a entender que a depredação não é bom nem pra eles e nem pra escola e nem pra qualquer outra pessoa que participe desse ambiente, então acho que o que ajudaria a mudar seria os alunos se conscientizarem a não destruir o patrimônio público, tipo novas formas de ver o mundo, dinâmicas, regras mais severas, alunos dizerem quem tá bagunçando, alunos conversarem com eles dizendo que não pode, essas coisas.

RESPOSTAS DO VESPERTINO

QUESTÃO 1 – Porque você escolheu essa foto?

Carla: escolhi uma foto do banheiro que a pia está quebrada, algum aluno possa se machucar então se cortar, precisa de uma reforma do banheiro, escolhi também uma foto que é um montão de cadeira quebrada no fundo do colégio, isso faz com que fique uma falta de organização no fundo do colégio, fica feio o colégio e também com a destruição das cadeiras e das mesas do colégio.

Lisa: escolhi 2 fotos do banheiro, uma da porta que está com a fechadura quebrada e a porta chuva, e a outra a descarga do banheiro pregada na parede, o vaso quebrado sujo, as paredes sujas e os vasos em estado de calamidade que não dá nem para uma pessoa entrar, precisa-se de uma reforma urgente.

João: escolhi a foto do monte de cadeira quebrada, uma vez um aluno na sala chutou uma cadeira e ela se abriu em duas, outra vez foi estavam jogando a bola dentro da sala atingiu a lâmpada e quebrou.

Rafael: escolhi duas fotos a primeira mostra a destruição das cadeiras em sala de aula que é uma coisa que não deve acontecer pois é a cadeira é um dos objetos que deve ser preservado no colégio, além disso mostra o acúmulo e também o uso desse local que podia ser usado para outra coisa, na foto dois mostra uma janela danificada sem os vidros que isolam as janelas, na minha opinião o vidro é um material que não deve ser usado em sala de aula.

Mara: televisão todas as salas tem e não está prestando, as tomadas estão quebradas então isso não pode acontecer nas escolas.

Tiago: nas fotos que vi tem atos de vandalismo, janelas quebradas, paredes pinchadas, carteiras quebradas, ventiladores incendeiam durante aulas.

QUESTÃO 2 – Que relações você estabelece entre a foto e os conhecimentos aprendidos sobre Educação Ambiental?

Carla: eu acho assim que pelo meu entendimento e que aprendi até hoje e em relação as fotos que a Educação Ambiental os professores ensinam a gente a não quebrar as coisas e na foto que eu escolhi as cadeiras estão todas quebradas e as mesas também e estão se acumulando no fundo do colégio e isto está prejudicando o meio ambiente. E questão ao banheiro tem gente que usa e fica podre, um mal cheiro, isto também é questão de meio ambiente.

Lisa: a minha foto tem relação sobre o banheiro usado por pessoas que não sabem manter a higienização é que urinam no chão, causam odores nas salas, os visitantes que vem no colégio sente o odor desagradável, causa certa vergonha porque é um colégio, a pessoa chegar no colégio e sentir o fedor de urina é imundo vai pensar o que, que os alunos são tudo porco, precisa a colaboração de muita gente, e isso tem relação sobre a educação ambiental.

Tiago: os ventiladores incendiaram, queimou cadernos e livros, causando fumaça e a poluição.

Mara: nessa foto que estou na mão não tem nada haver sobre a educação ambiental porque está toda riscada o quadro com o nome dos alunos e eles não tem consequência de fazer isso.

João: a minha foto não tem haver, porque o fato de mostrar as cadeiras quebradas e muito mato do lado, o ano passado teve um projeto de limpar o ambiente escolar, tiramos os matos dos corredores da escola.

Rafael: a relação da minha foto com a educação ambiental é que quanto mais cadeiras quebradas e janelas mais estimula a produção de novas cadeiras, novos produtos e assim derrubando mais árvores e agredindo o meio ambiente.

QUESTÃO 3 – Que disciplinas abordam o conteúdo de educação ambiental?

Carla, Lisa, Mara, Rafael: química, sociologia, geografia, biologia, filosofia. **Carla:** na feira de ciências, é uma maneira de falar desde o primeiro ano que participo da feira de ciências é falando da questão ambiental, e as disciplinas que deram nota foram estas daí.

QUESTÃO 4 – Você acredita que sua escola sofre atos de depredação? Caso sua resposta seja afirmativa, porque será que isso ocorre?

João: Sim. Para tirar onda, se amostrar.

Carla: mangar da cara dos professores, alguns alunos tem deficiência e os alunos mangam. Algum professor velho, já de idade os alunos mangam e desrespeitam por o professor ser desse jeito.

Mara: tem professores que tem deficiência e os próprios alunos ficam mangando.

Lisa: as vezes para tirar uma de aluno são mais vida louca e você não faz, eu consegui fazer isso, você não faz, faz qualquer coisa com qualquer pessoa e você não faz, vou fazer aqui porque ninguém manda em mim e não acontece nada. **Rafael:** e as vezes um faz e estimula os outros a fazer também. **Carla:** aluno que não respeita ninguém.

Tiago: alunos que riscam paredes, quebram janelas, **Rafael:** quebra cadeiras principalmente, ventiladores. **Lisa:** quebra o ventilador para ficar calor e não ter aula.

Mara: desmontam cadeiras muitos alunos já fizeram isso, traz chave de fenda, trancam as salas com cadeados para não ter aula, traz isqueiro dentro do bolso para queimar papel dentro da sala para sair de dentro da sala. Depois reclama que isso não tem no colégio. **Carla:** que o colégio não oferece bons meios para os alunos, sendo o colégio oferece e os alunos destroem as coisas. **Lisa:** isso ocorre porque as vezes tem raiva de professor, que nota do professor, professor diz que não vai dar, quer ajuda do professor mas as vezes não pode dar na hora ai ficam com raiva e vão quebrar as coisas pra ele não dar aula, pra botar pra fora, mandar pra secretaria. **Carla:** ou então quando querem ir embora mais cedo acham que fazendo isso os professores vão liberar porque não tem como estudar na sala. **Lisa:** desligam a bomba do colégio para faltar agua e dizer que tão com sede para todo mundo ir embora, não fazer merenda. **Carla:** como o ano passado mesmo teve aquela greve da merenda e das meninas da limpeza que elas estavam sem trabalhar e a diretora conversou com a gente para ajudar na limpeza das salas, conservando as salas limpas pra que a gente pudesse ter aula, quando chegamos no outro dia aqui no colégio os alunos pegaram o lixo do lixeiro e espalharam em toda a sala, pra que não tivessem aula. **Mara:** teve uns que colocavam até areia dentro das salas. **Lisa:** em cima das cadeiras. **Carla:** viram as cadeiras de cabeça para baixo para não ter aula, então o que eles incentivam a fazer é isso. **Mara:** as meninas entravam dentro do banheiro melavam de sangue do absorvente, **Lisa:** nas

paredes também nas portas. **Carla:** sendo que tem aluno que é cara lisa faz de propósito sabendo que não é para fazer. **Lisa:** ano passado teve uma aluna que tomou uma punição porque a menina tinha acabado de sair do banheiro e que tinha limpado o banheiro pra turma da noite e ela tinha entrado no banheiro e fez xixi no chão e saiu e algumas meninas que estavam lá fora foram na secretaria e falaram com a diretora e colocaram ela pra lavar o banheiro no outro dia. **Carla:** e até os próprios meninos vão pra o banheiro ficam de brincadeira de jogar um no outro, sendo que o banheiro tá limpo e eles sujam, brincadeira besta. **Lisa:** uma certa época na quinta serie derramou o frasco de corretivo na cadeira porque ela não gostava da professora porque colocava ela pra fora da sala e ela não deixava a professora dar aula, ela precisava de nota e a professora disse que não ia dar nota e ela derramou o frasco de corretivo na cadeira e a professora se sujou toda, foram na secretaria fizeram uma baixaria e botou a menina pra fora, teve punição, isso tudo porque a aluna precisava de nota e a professora disse que não ia dar. **Carla:** ano passado mesmo teve alguns alunos pegam a merenda jogam no chão, bolacha, pão no chão e depois quando não tem merenda vai pra diretoria reclamar. **Tiago:** e também no final do ano alunos indignados porque ficaram no provão arrancaram os pinos da porta pra cair quando abriam. **Carla:** tem alunos que vem beber água e ficam brincando no bebedouro, ligam a torneira do bebedouro e deixam a água jorrando. **Lisa:** teve alunos que fizeram por gracinha, trouxeram talco (pó de mico) colocaram em cima do ventilador, quando a professora e os alunos sentaram na sala ligaram o ventilador e caiu pó de mico em todos que ficaram se coçando.

QUESTÃO 5 – Como você representa a escola que estuda?

Carla: no colégio que estudo tem muitas coisas boas e ruins tambémmm como todo colégio tem, o colégio tem várias oportunidades de estudo no meu ponto de vista tem que melhorar bastante coisas principalmente na estrutura do colégio, vejo esse colégio como uma oportunidade de vida significa muitas coisas, até porque está me deixando preparada pra o meu futuro, e pra fazer um bom Enem e vestibular.

Lisa: o colégio que estudo é de uma forma legal porque é daqui que nos tornaremos pessoas melhores em qualidade de ensino e aprendizagem com professores competentes, representa pra mim um lugar em que não só eu mas para outras pessoas como um lugar com pessoas em que pudemos confiar para ter um bom estudo com professores qualificados.

Tiago eu vejo o colégio que estudo como o colégio com ótimos professores que vão nos preparar para o futuro eles tem seus defeitos e suas qualidades mas é um ótimo colégio .

Mara: no meu colégio tem várias oportunidades de ensino porque os professores ensinam bem e são exemplares.

Rafael: do ponto de vista o colégio que estudo é bem organizado pela direção, mas não tem a colaboração dos alunos que para chamar a atenção acabam depredando o colégio, outra coisa que me chama a atenção é a forma de ensino que proporciona para nós uma boa prova para o enem e uma boa entrada na universidade.

QUESTÃO 6 – Os estudantes se relacionam da mesma forma durante as aulas e nos momentos de intervalo? Caso a resposta seja negativa, o que muda em cada situação?

Tiago: os alunos se comportam de maneira diferentes, fora da sala é um anjinho e dentro da sala já é o capeta.

Lisa: dentro da sala tem muitos alunos que tem comportamentos diferentes, perturbações com colegas e professores, depredando o colégio de maneira ridícula porque fica feio para o aluno e acham que as vezes o professor ou o diretor do colégio não prestam a atenção no aluno, no que o aluno faz no colégio.

Mara: alguns pais de aluno pensam que os filhos são gente boa, mas quando tá dentro do colégio os alunos são uns capetas, por isso mesmo que os professores e os diretores mandam chamar os pais dos alunos por falta de conhecimento que os pais não tem dentro de casa e fora também.

Rafael: alguns alunos mostram um lado deles que praticamente não existe fora de sala de aula que acaba surpreendendo principalmente os pais, já outros são muito afrontosos com os professores contradizendo a fala deles e até a direção.

Carla: os alunos se comportam totalmente diferente dentro e fora das salas porque tem alunos dentro da sala querem ser santinhos, quietinhos, respeitam os professores fazem o que os professores querem e quando está fora da sala fica badernando, zuando, gritando, até mesmo mangando do colega, fazendo zuada lá fora e isso faz com que incomode os professores e os alunos também.

QUESTÃO 7 – Que atitudes de cuidado com o ambiente escolar você observou sendo praticadas pelos seus colegas?

Carla: já ocorreu um projeto da feira de ciências que alguns alunos ficaram responsáveis por isso, alunos da turma da manhã, eles ficaram responsáveis por procurar garrafas pets e outras coisas para reciclar enfeitaram o colégio e as salas com pneus velhos e pintados e organizaram o jardim.

Lisa: o terceiro ano da tarde do colégio participou de um projeto que ficaram responsáveis de cuidar das plantas, da horta para ajudar na merenda, na pintura de algumas partes do colégio que precisavam pois já estavam feias e algumas meninas plantaram árvores dentro do colégio e isso deu um ar de colégio novo bem cuidado.

Mara: foi a primeira vez tomou uma iniciativa a turma do terceiro ano da tarde deixou o colégio mais alegre.

Rafael: ano passado a turma do segundo ano matutino a professora de sociologia entrava na sala e pedia ao líder que arrumasse as carteiras em sala de aula, conseqüentemente a maioria das vezes que ela entrava na sala as carteiras já estava arrumadas, em outro caso o professor pedia que os alunos recolhessem todo lixo que tivesse embaixo das carteiras e assim deixava as salas limpas para a próxima aula, isso acontecia depois do intervalo quando os alunos sujavam a sala.

Tiago: os alunos do primeiro ano uma vez arrancaram o mato do colégio, plantaram plantas e recolheram o lixo do colégio.

QUESTÃO 8 – Você já presenciou alguma situação de depredação do ambiente na escola em que você estuda? Em caso afirmativo, o que contribuiu para que isso acontecesse?

Tiago: ano passado os alunos do primeiro ano arrancando os ferros das cadeiras da parte de baixo onde bota os livros para usar a cadeira como tambor, atos de vandalismo para zuar na sala e chamar a atenção de todos.

Lisa: na sala de aula do primeiro ano passado teve alunos que arrancaram a tábua da mesa do professor que ficava embaixo, as vezes as professores veem de vestido e saia pra o colégio e ai eles arrancaram a parte da mesa pra poder ver a calcinha das professoras. E muitos arrancavam os ferros das cadeiras como meu colega disse e eles diziam que era pra fazer sambão na sala.

Mara: certos alunos traziam isqueiro pra tocar fogo no cabelo das meninas, isso é vandalismo, outros alunos traziam bomba pra tocar dentro do colégio.

Carla: ano passado teve alunos que arrancaram a tomada da televisão para que o professor não colocasse filme para fazer relatório, teve alunos que quebrou o assento da cadeira e colocando também nomes, colocando também corretivo pra os colegas sujassem a calça, também tem alunos que quando ligam o ventilador que só pra eles ai vão lá mexem quebram e já teve até caso de ventilador pegando fogo na sala. Os alunos fazem porque não tem aula, para chamar a atenção e se sentir o melhor na sala.

Rafael: muitas vezes os alunos rasgam páginas dos livros que recebem no início do ano, derrubam as cadeiras de propósito para quebrar, ligam a TV com som alto para atrapalhar as outras aulas.

QUESTÃO 9 – Por que é preciso cuidar do ambiente escolar?

Carla: é importante porque é um lugar que a gente tá todo dia precisa que esteja limpo, então temos que cuidar e não jogar lixo nas salas, nem na escola papelzinho de bala ou até mesmo do caderno que a gente destaca e joga no chão isso faz com que o ambiente fique muito mal e também nos banheiros quando a pessoa for usar tem que dar descarga conservar pra que não fique o odor muito forte, para quando a gente fique na sala não fique sentindo o odor daquele banheiro.

Lisa: a gente deve cuidar do ambiente do colégio porque é um lugar que a gente frequenta todo dia e quer se sentir bem nele então se é um lugar que tá imundo tá sujo, ninguém vai se sentir bem então a gente deve colaborar pra manter a limpeza do colégio em dia, colaborar na hora da merenda e deixar tudo lugar e levar os pratos e copos pra ajudar na organização do colégio porque tem muita gente que joga prato e copo no chão, ai vai ficando o colégio todo sujo.

Rafael: o colégio é o lugar que mais precisa ser cuidado por nós e principalmente quando falta as coisas eles mesmos reclamam sendo que eles mesmos que destroem

Tiago: é importante cuidar porque é o local que a gente frequenta diariamente, temos que zelar para ter sempre.

Mara: os alunos podiam deixar as salas mais limpas para ajudar as faxineiras.

QUESTÃO 10 – O que você mudaria na escola para que seu ambiente fosse bem cuidado e não houvesse sinais de depredação?

Tiago: colocando câmera de segurança em todos, os locais do colégio para intimidar os alunos.

Mara: no colégio podia ter uma parede, porque todos alunos adoram riscar nas paredes das salas então, podia ter só uma parede para os alunos expressarem o que sentem dentro do colégio.

Lisa: o colégio podia ter um refeitório porque as vezes a gente fica comendo no sol e deveria ter algumas mesas cadeiras para gente poder sentar e comer. Poderia ter projetos para os alunos recolher livros e brinquedos para ajudar o colégio .

Carla: o colégio tem que ter quadra que não tem para os alunos jogarem bola e fazer aula de educação física, o colégio também tem que ter um espaço para que na hora do lanche tivesse umas mesas grandes e bancos para os alunos sentarem e comer, o colégio precisa ter uma estrutura melhor, ou seja, um ambiente mais agradável. Precisa de um psicólogo pra conversar com os alunos que são agressivos gostam de fazer baderna, ou que fica alterado nas aulas com os professores, e também para conversar com alunos que tem dificuldade de tirar notas, pois pode ser dificuldade com o aluno, ajudar também os professores, porque também tem professores que fica alterado nas aulas, poderia ter também uma biblioteca, pudesse ler na hora do intervalo, até alunos poderiam também doar livros que tivessem em casa para ajudar ou pedir a alguém que tivesse para doar.

Rafael: poderia ter mais aulas recreativas, violão, teatro, um nutricionista, um psicólogo, uma sala de vídeo para não precisar usar data show na sala.

*A*pêndice B

Fotos do grupo focal

Figura 3 - Quadro de giz da sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017. Foto escolhida pela estudante Carol.

Figura 4 – Área ao lado da cantina



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017. Foto escolhida pelos estudantes Caio e Carla.

Figura 5 – Área atrás da cantina



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017. Foto escolhida pelos estudantes João, Joana e Rafael.

Figura 6 – Quadro de giz da sala de aula



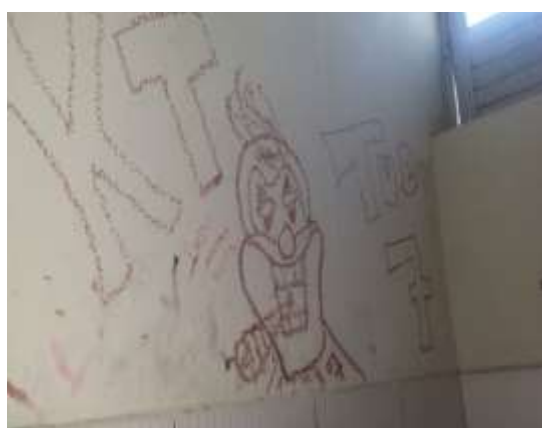
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017. Foto não escolhida.

Figura 7 – Janela da sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017. Foto escolhida pelo estudante Caio.

Figura 8 – Parede da sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017. Foto escolhida pelo estudante Jorge.

Figura 9 – Parede da sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017. Foto escolhida pela estudante Laura.

Figura 10 – Janela da sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017. Foto escolhida pelo estudante Rafael.

Figura 11 – Porta da sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017. Foto escolhida pelos estudantes Fábio e Lisa.

Figura 12 – Pia do banheiro



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017. Foto escolhida pela estudante Lisa.

Figura 13 – Vaso sanitário do banheiro



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017. Foto escolhida pelas estudantes Ana e Carla.

Figura 14 – Televisão Pen drive



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017. Foto escolhida pela estudante Mara.

*A*pêndice C

Questões do grupo focal

Questão 1 - Por que você escolheu esta foto?

Questão 2 - Que relações você estabelece entre a foto e os conhecimentos aprendidos sobre Educação Ambiental?

Questão 3 - Que disciplinas abordam os conteúdos sobre Educação Ambiental?

Questão 4 - Você acredita que sua escola sofre atos de depredação? Caso a resposta seja afirmativa, por que será que isso ocorre?

Questão 5 - Como você representa a escola que estuda?

Questão 6 – Os estudantes se relacionam da mesma forma durante as aulas e nos momentos de intervalo? Caso a resposta seja negativa, o que muda em cada situação?

Questão 7 – Que atitudes de cuidado com o ambiente escolar você observou sendo praticadas pelos seus colegas?

Questão 8 – Você já presenciou alguma situação de depredação do ambiente na escola em que você estuda? Em caso afirmativo, o que contribuiu para que isso acontecesse?

Questão 9 – Por que é preciso cuidar do ambiente escolar?

Questão 10 – O que você mudaria na escola para que seu ambiente fosse bem cuidado e não houvesse sinais de depredação?

*A*pêndice D

Transcrições da entrevista narrativa

VESPERTINO

Carla: Comecei a estudar nesse colégio desde a 8ª série, gostei do colégio, gostei do ensino, mas também teve algumas coisas que não gostava, como: greve, falta de aula porque os professores não vinham e isso atrapalhava muito no ensino da gente e também por que tem que pagar aula no final do ano, isso não gostei, caso contrário não tenho o que falar do ensino da escola. Já presenciei momento de greve como ocorreu ano passado a greve das meninas da limpeza e merendeira, alunos pegaram o lixo das lixeiras e jogaram no chão para sujar as salas para que não tivesse aula, uns queriam aula os que não queriam aula fizeram isso. Muitos quebram as cadeiras, ficam destruindo a escola, riscando quadro e paredes e depois eles mesmo reclamam que não tem cadeira para sentar sendo que é eles mesmos que quebram. Então é assim, aqui no colégio poderia ter uma quadra de futebol para que os alunos tivessem uma aula de educação física melhor, pois nós jogamos bola no sol e areia quente, sendo que aqui tem espaço para fazer uma quadra mas não tem como fazer. Aqui no colégio tem projetos de feira de ciências, que já participo a 3 anos agora, gostei muito desde a primeira vez que participei, foi ótimo. Até porque ajuda nos pontos que nós ganhamos. Cada quem faz seu projeto escolhe o que quer fazer para apresentar de acordo com o tema. Na sala de aula sempre existe aqueles grupinhos, cada um tem seu grupo, mas assim, a sala é dividida, e sempre tem o grupinho que gosta de fazer zuada e incomoda demais. Como a semana passada que esse grupo estava fora da sala fazendo barulho, incomodou muita gente, fazendo baderna, gritando e isso é horrível, todos nós temos que cuidar do colégio não jogar lixo nas salas nem no chão, porém não é todos que fazem isso. O banheiro das meninas é horrível, mau cheiro é horrível, urinam no chão, jogam água, quebram o vaso sanitário e a pia, sendo que algum aluno pode se machucar. Alguns fazem isso por que querem para chamar a atenção dos alunos, e principalmente da direção, e por ter raiva de alguns professores, para se defender ou vingar-se dos professores, quebram ou não se comportam direito. Alguns professores já falaram sobre o meio ambiente e principalmente o ambiente escolar, tema da feira teve um ano foi sobre isso, professor de biologia, geografia e sociologia, já falou sobre isso passou trabalhos tipo maquete e apresentação nas salas para apresentarmos e demonstrarmos o que é o meio ambiente nas salas. Os cuidados que os professores tem e ensino é para que não se jogue lixo no chão no ambiente escolar, no entanto alguns alunos jogam até merenda no chão porque acham que tem as meninas da limpeza para limpar, sendo que isso é errado. Também teve um projeto que os alunos do 3º ano que chamou a atenção pois fizeram trabalhos que cuidou da escolar decorando o ambiente escolar materiais reciclados (pneus velhos, garrafas pet, jornais, etc). Na minha opinião as coisas que os alunos fazem aqui no colégio é por falta de conversa dos pais em casa, educação vem de casa, os pais que tem que fazer isso, tem pais que nem sabem o que os filhos aprontam no colégio, só sabem quando são chamados pela direção, que pedem para que os pais conversem com os filhos para melhorar a educação dos mesmos. Quando cheguei aqui no colégio tinha coisas que não existiam como teve o projeto para enfeitar escola com materiais reciclados, hoje o colégio tá diferente, hoje tem árvore plantadas no centro do colégio, as cadeiras foram consertadas. O colégio precisa melhorar muito na estrutura como: forrar salas, ter um teatro, quadra, aula de violão, biblioteca com computadores para fazer trabalho, pois muitos colegas não tem computador em casa, nutricionista, e um psicóloga para conversar com alunos que destroem a escola, professores conversarem com estes alunos também para dar conselhos, as vezes e a mente da pessoa que é fraca e faz com que estes alunos façam isso. Precisa também de um refeitório, muitos alunos levam vão merendar na sala e acabam sujando a sala, deixam copos espalhados, sujando o ambiente.

Mara: Aqui no colégio conhecêsemos várias pessoas, encontrei pessoas especiais meus amigos a mais de 7 anos, me relacionei com eles como irmãos, um ajuda um ao outro, tem

amigos meus que são muitos danados, então a gente arrumava a sala eles bagunçavam, uma coisa ruim que vejo aqui no colégio é que não tem estrutura suficiente para os alunos, tipo não tem quadra, nem sala de vídeo, não tem sala de teatro, os banheiros não são organizados, as pias são quebradas, os vasos já passaram da fase de trocar, e a coisa boa é que os professores são competentes, ensinam bem dá conselhos aos alunos. A primeira vez que uma sala do 3º ano a tarde tomou iniciativa de plantar árvores e cuidar de objetos escolares. O sofrido aqui no colégio são a falta de organização dos alunos que bagunçam o colégio, quebram carteiras, copos, quebram tudo, o bom seria que o colégio tivesse mais oportunidade de ensino como aula de reforço, tem muitos aluno também que não tem força de vontade, podia também ter psicólogo pra ajudar as pessoas envolvidas com drogas que aqui no colégio tem muitas, os professores ajudam mas podia ter, então aqui podia ter estrutura suficiente para os alunos, estudo aqui nesse colégio há 7 anos e adoro esse colégio nunca sai dele, estudei 6 anos pela tarde e era o melhor horário para você estudar os professores acho se dedicam mais com os alunos, não só porque são da zona rural, mas porque estes alunos são mais obedientes esse ano foi meu primeiro ano aqui pela manhã eu acho que vou passar por uma grande dificuldade porque não estou acostumada com as pessoas, porque a maioria que conhecia foi na parte da tarde, e aqui nesse colégio eu adoro demais, é muito importante pra minha vida, vai me ensinar muito para meu futuro, os professores se dedicam demais, vai me ajudar a passar no Enem, vestibular. Aqui também podia ter uma biblioteca que vários alunos adoram ler, como aqui não tem, o governo podia muito bem dar uma boa reforma nesse colégio. É janela quebrada, televisão quebrada, muitas coisas quebradas, o governo podia melhorar esse colégio para os alunos ter mais orgulho, tem muita gente que tem vergonha de falar, que estuda aqui por causa disso por ter muitas coisas quebradas e tem muitos alunos aqui que são amigos meus que fazem muitas coisas, já soltaram bomba, já trancaram a sala com cadeado, quebraram cadeira, teve até um aluno da minha sala que ele teve a perversidade de botar pó de mico no ventilador e quando os alunos estavam sentando todos com o professo, ligaram o ventilador e jogou pó de mico em todo mundo, então um aluno desse precisava de um psicólogo, não é porque ele é doido não é porque ele não tem, ajuda dos pais em casa, teve uma vez que a mãe dele teve aqui e horrorizada com o que os professores falaram dele, então precisava urgente de um psicólogo aqui no colégio. Antes eu via o colégio com outro olhar, hoje vejo com outro olhar, antes eu via que tinha muitos adolescentes que estavam se envolvendo com coisa ruim e até perdi amigos a muito tempo atrás envolvido com drogas e hoje não estão aqui pra contar história, agora vejo amigos que tão vendo que estas drogas não prestam, estão melhorando, então eu aconselho ter um psicólogo aqui no colégio, pra ajudar estes alunos e professores também que não tem paciência com os alunos, que qualquer coisinha se irritam, xingam o aluno falam palavrão, então se estes professores falam é o mesmo direito que os alunos tem, professor que tira ousada com o aluno, uma vez um professor tirou ousadia comigo e fomos parar na Direc, com algumas amigas e comigo também, isso não acho certo, os colegas não cuidam muito do colégio, podiam cuidar mais como o 3º ano fez, decorou a escola com materiais reciclados, plantou algumas árvores, deu mais vida ao colégio que antes parecia um colégio morto, meus colegas podiam cuidar mais do colégio, onde passamos mais tempo e que vamos olhar no futuro e ver que foi nesse colégio que hoje sou essa pessoa, meu pai já estudou aqui a 17 anos atrás e hoje ele fale o colégio que você estuda foi uma bênção pra mim eu ser o que sou hoje, então os alunos tem que agradecer em ter escola pra estudar, o governo tem que pensar nisso, eles tão pensando nessa reforma aí que só vai prejudicar a gente, já pensou em receber minha aposentadoria com 80 anos, vamos sofre muito com essa coisa que estamos vendo agora.

Lisa: Eu vejo meu colégio de uma forma legal, alguns alunos nem tanto e outros sim, eu por exemplo, me relaciono bem, não tenho problema com as pessoas nesse ambiente do colégio, mais interessante que aconteceu pra mim no colégio foi saber que além de um professor eu

tinha amigos, a gente criava laços de amizade com alguns deles e que além de ser professor poderia me ajudar, muito ruim, era que a maioria professores nos tratava de forma rude, julgava ou criava um olhar pra gente, o que me chamou atenção não só a mim mas também para com outras pessoas é que o colégio está bastante descuidado, o patrimônio público está destruído, precisando de uma reforma, de uma organização maior, as vezes tem o material mas tá destruído, os alunos mesmos quando. O governo manda e coloca as coisas em sala de aula os alunos destroem, sendo que é os próprios alunos que destroem, quando fica sem achar ruim, diz que o colégio que é ruim, o governo que não presta, tudo bem as vezes o que precisamos o governo não manda verba, as vezes o que disponibiliza os alunos destroem. Uma outra coisa legal era o colégio onde eu estudava, ele era da rede estadual também, era bastante organizado e os alunos não cometiam atos de vandalismo como aqui, sabiam cuidar do que tinham no colégio, os professores e diretores achavam isso legal, e com isso os professores faziam mais pelo colégio pois os alunos sabiam zelar, hoje em dia o ato do vandalismo tá muito frequente cada vez mais, não respeitam mais o professor e nem a ninguém, querem ser superior a todo mundo, uma coisa que acho legal e me chamou atenção aqui nesse colégio, foi o jeito diferente, as pessoas eram muito diferente, os alunos não sabem zelar aqui do colégio, se tem um professor que é qualificado e cobra dos alunos, estes acham ruim, mas se o professor cobra do aluno é porque o professor sabe que o aluno tem capacidade e pode, os alunos acham ruim ser cobrado, uma coisa que acho que leva os alunos a destruir o colégio é porque muitos vezes estes tem raiva do professor que cobra demais e eles acham que não deveriam ser daquele jeito, os alunos gostam de professores que não cobram nada, deixa todo mundo livre, só que esses professores são os que mais reprovam os alunos, aluno não gosta de ser cobrado, o professor qualificado vai cobrando desde o início. O conhecimento aprendido no colégio vai ser para toda minha vida, o que aprendemos com o professor e fora da sala também com os colegas, são conhecimentos que vai pra toda vida, a gente sempre vai lembrar de um professor que fez algo bom, o diretor que fez algo bom pelo colégio, que teve alunos que ajudaram a fazer coisas boas pelo colégio, projetos bons. Eu acho que a punição para os alunos que destroem o colégio deveria ser maior do que acontece, alguns deveriam ser expulsos do colégio, e não receber só advertência como acontece, dependendo do grau de destruição deveria ser expulso porque as vezes xingam professor, destroem carteiras, quebram banheiro, televisão, recebem advertência, os pais são chamados e fica por isso mesmo, e o aluno continua da mesma forma, fez uma vez levou advertência a segunda deveria ser expulso. O aluno continua fazendo por não achar que acontece nada. Uma coisa boa que me chamou atenção nesse colégio desde o início foi a forma boa como os professores tratavam a gente, aqui eu me senti à vontade desde o começo, pois a maioria dos professores e colegas são legais.

Rafael: O ambiente escolar é uma porta aberta para o futuro, tanto no pessoal como no profissional, profissional porque me deixa preparado para trabalhar para universidade, pessoal porque conhecemos muitas pessoas e fazendo muitas amizades, temos vários projetos que ajuda a gente a se unir mais na sala de aula, tem gincana, que pode tanto nos unir como criar conflitos e intrigas, como aconteceu no ano passado no segundo ano, que um colega meu ele não merecia a nota que teve porque participou e o professor acabou colocando a nota dele errada e eu como líder fui falar com o professor para que ele mudasse a nota, mas não adiantou pois meu colega ficou muito bravo com a situação, que gerou uma briga fora do colégio, uma coisa que me marcou muito na greve dos funcionários da limpeza do ano passado, foi que alguns alunos pegavam o lixo das lixeiras e espalhavam na sala de aula para não ter aula, também lembrei que na maioria das escolas onde estudava os professores pediam os alunos que qualquer papel estivesse no chão os alunos recolhessem para manter a sala limpa, e durante a greve poderia ajudar a continuar tendo aula, mas acho que os alunos que fazem isso são alunos que gostam de chamar a atenção, provavelmente na casa deles não vão jogar lixo no chão e fazer o que

fazem na sala de aula, na sala de aula os professores nos direcionam no caminho certo para proteger o meio ambiente, não arrancar árvores, gasto de água, preservar as carteiras pois a matéria prima vem da natureza, aprendizado pra vida inteira. O governo também poderia disponibilizar novas carteira com material mais resistente e que não destruísse tanto a natureza, mas esses alunos que depredam o material escolar, eles não pensam no futuro e nem que os filhos deles vão precisar disso, que faz isso não tem maturidade suficiente normal para conviver em sociedade, outra coisa são as paredes de todos os colégios onde estudei, não precisaria pintar a escola todo ano se os alunos não riscassem, as paredes, eles mesmo riscam e quando o colégio não pintam eles reclamam, acho que pra os colégios melhorarem precisaria da ajuda dos alunos, porque tudo é feito pra nós e também é destruído por nós, também não pode esquecer da educação que vem de casa, que é o principal, porque minha mãe me ensinou desde cedo, que a gente tem que manter nosso local limpo, não podemos quebrar nada principalmente o que não são nossas pessoais, e também ser educada e não tratar as pessoas mal, saber se comportar em meio as pessoas, vendo o colégio assim na sala são os ventiladores que são trocados todo ano, em casa não trocamos todo ano, só quando dar defeito, na escola os alunos quebram de proposito como os alunos fazem.

Tiago: Quando eu comecei a estudar a 10 anos atrás eu lembro que... teve momentos bons e ruins a escola e quem abre a porta para nosso futuro más tem uns que não consegue enxergar isso, jogam as oportunidades no lixo... Alguns alunos tinham seus problemas em casa e resolviam descontar na escola, quebrando cadeiras, riscando paredes, quebrando os banheiros e tiravam "onda" com a cara dos professores... Eu também não gostava muito da escola rsrs más eu aprendi que é ali que está o meu futuro, e que temos que dar valor e preservar. Teve vários momentos hilários minha primeira briga, por causa do "*bullying*" cenas que nunca vou esquecer, também já aprontei muito teve uma vez que quebrei um filtro e tinham alunos q a mente avançada arrancaram a tábua q tinha no meio das mesas para verem as calcinhas das professoras e também aconteceu uma coisa no colégio vizinho meio estanho os meninos arrancaram um bloco da parede e no tempo do são joão jogamos uma bomba na sala dos professores. E também já ajudamos o colégio, plantamos árvores, fizemos hortas, e depois de tanto bagunçar recolhemos todo lixo q tinha no pavilhão do colégio, e também um aluno colocou uma rã dentro do filtro, e esse colégio ficava em cima de uma serra e quando chovia os carros não subiam a ladeira e a gente tinha q subir de pé e chegávamos lá parecendo bacurinhos, até hoje acontece isso cm os alunos q estudam lá, quando chove. Eu acho que o que leva os alunos fazem isso e o que acontece em suas casas e suas companhias q dão as más influências. Esses momentos nunca eu vou esquecer em minha vida e só tenho a agradecer.

MATUTINO

Jorge: Eu sempre gostei de estudar, não vou mentir, as vezes, você pega um assunto chato, não tinha paciência, uma vez, eu comecei só brincar, larguei estudo de lado e comecei só a brincar, na 7ª serie no colégio Leonardo da Vinci, ai foi tanto que perdi e eu me arrependi de um tanto, se fosse para voltar no tempo. Seguinte, sempre convive bem na escola, a escola é um lugar de estudo e também de diversão com meus amigos, tem professores que deixar a gente conversar baixinho com os colegas, sempre convive bem com os colegas, sempre puxei brincadeira, sempre fui espontâneo, que gosta da presepada, gosto da coisa, com os professores sempre me relacionei bem nunca tive problema com nenhum professor, já fui expulso da sala por danoção, professor nunca implicou comigo graças a Deus, espero que nenhum nunca implique, meus professores eu respeito se mandar ficar quieto fico, respeito sem exceção, sou um aluno que já passei por vários colégios, na 5ª serie estudei no Leonardo, na 6ª serie no Presidente Medici, escola estadual, e nisso como vim de colégio particular os colegas queriam

buscar confusão, brigar comigo, mas assim, não comia regue, não ligava, não tinha medo, teve uma confusão com um colega mesmo, meus pais foram no colégio e resolveu, esse menino que queria buscar confusão comigo eu mesmo me juntei com eles comecei a brincar, ai na 7ª serie voltei pra o Leonardo e perdi de ano, voltei pro Silvia fiz 8ª serie, 9º ano, eu tinha uma professora de ciências, professora braba, comecei tirando boas notas até a II unidade e depois não quis estudar, achando que tirando poucos pontos passava, mas ai acabei perdendo, fiquei em recuperação, estudar só pra tirar a média não vai te ajudar em nada, você não aprende nada. Eu aprendi que temos que estudar mesmo para aprender mesmo que repita, mas tem que aprender, não só pensar em alcançar a media, e não escolher assunto boom para estudar deixar o ruim de lado. Pois no Enem cai todos os assuntos e precisamos aprender tanto o assunto bom como o ruim, temos que estudar o máximo que puder. Uma amiga que conheço tirou 580 no Enem agora era para está fazendo faculdade de direito na Ages, só que precisava de 600 pontos, mas como não conseguiu perdeu a faculdade de graça, ganhado a bolsa, porém ela só ganhou um pequeno de desconto. Eu gosto muito do colégio é um meio de se familiarizar fazer amigos e irmãos de consideração, o povo falava mal de colégio público não vale a pena, só tem vagabundagem, tem sim claro, mas não tem só isso, mas aqui a gente tem vários professores excelentes deveriam estar dando aula em uma faculdade, várias pessoas diziam que não tem professor que preste você vai passar de ano porque os professores vão te passar, que vê assim pensa, quem quiser que não estude pra passar, não passa. Sempre convive bem com meus amigos, teve algumas confusões quando era criança, agora que estou com 14 anos nunca mais briguei com colega, era perturbado só parava quando tomava uma bronca do professor, mas mudei, além de brincar eu sei o que é certo e errado, evito fazer as coisas erradas...

Carol: Um fato bom na minha vida escolar foi quando estudei no Joana Angélica que tinha uma professora que gostava muito e tinha todos meus amigos, fato ruim foi quando vim para o Silvia e aqui tinha muita greve e aí eu fui para o CEB e acabei perdendo de ano por não consegui acompanhar os assuntos que já estava muito adiantado e era muito diferente, sobre educação ambiental aqui no Sílvia ocorre muita depredação, os alunos quebram as cadeiras, riscam o quadro no final do ano como se fosse uma marca, eu acho isso desnecessário, também quebram a grade da porta, picham as paredes que o que mais acontece, quando teve a gincana o ano passado, uma das provas era pintar o muro do colégio com o grafite, ai aproveitaram e riscaram as salas com nome de facções, e até teve um dos fatos ruins para a escola foi quando dois colegas brincando na sala empurrava a cadeira e ai um dos alunos empurrou com muita força e a cadeira bateu na parede e quebrou a diretora veio na sala perguntou mas ninguém falou nada porque ninguém contou e o ventiladores que ficavam jogando papelzinho e o ventilador parava, minha relação com os colegas é boa não tinha briga nem recha com ninguém, ano passado até tinha com uma colega só minha, ela não gostava porque eu andava com duas colegas e ela não gostava, mas agora estamos em sala separadas e agora tá ótimo. Uma professora de consumo que xingou na sala e eu fiquei chocada porque nunca tinha presenciado nada daquele tipo, era muito estranho, fiquei chocada, outra coisa que eu que fiz, foi até bom pois fiz um abaixo assinado para ver se ela saia logo, e ela está agora aposentada de 20 h e agora estão vendo se ela sai do colégio pois ela tem problemas mentais. Cada coisa que você passa na vida é uma lição é um ensinamento. Nunca vi nenhum colega cuidando do colégio, nem eu nunca fiz nada. Minha opinião sobre os alunos destroem a escola é desnecessário. A escola estava toda pintada bonita e já destruíram muito de novo quebraram cadeiras, montes e montes, riscaram paredes das salas, quebraram fechaduras, quem faz não tem consciência que vai sair tudo do bolso dele e da mãe dele que vai sofrer as consequências é ele mesmo, e até ele mesmo vai ficar sem cadeira para sentar no chão ou ficar em pé, e aí ele vai perceber o peso do ato. Teve um ano que pensei em voltar mas senti um clima estranho e preferi voltar para o CEB. Mas esse ano senti uma energia diferente boa no colégio, fui acolhida pelos meus colegas, os outros que eu não

falo, não tem brigas, não nos falamos porque não fazem parte do mesmo grupo. Os professores, diretora e vice são ótimos não tenho como não gostar do colégio.

Ana: Eu gostava de uma escola em salvador, só que tinha um lado ruim como eu sou parda e meus colegas eram moreno, criticavam a minha cor, eu gostava de lá porque alguns ajudavam uns aos outros, na minha sala tinha 2 deficientes quando era para levar ao banheiro os colegas estavam sempre levando ele ao banheiro, uma vez, uma certa menina não aguentava com esse menino que era deficiente, então ela queria subir o barranco do colégio com ele aí a cadeira voltou com ele e ela, ai irmã dele veio e ajudou. Outra história que lembro foi quando um professor aqui nesse colégio esqueceu a prova em cima da mesa e como todo mundo era curioso, foi lá tirou foto e passou no grupo da sala, só que no outro dia tava todo mundo com vandalismo, escrevendo na parede colando no celular, e outra uma aluna era muito vergonhosa em nossa sala, nós estávamos fazendo artesanato, quando todo mundo acabasse de fazer, qual era o certo era todo mundo limpar a sala, essa menina não fez nada ficou o dia todo quietinha, ai começaram a varrer a sala todo mundo ficou solidário, e aí quando foi certa hora tava lá o chão todo encharcado a menina tinha urinado dentro da sala, foi a maior vergonha, todo mundo ficou zoando, porque ela era vergonhosa, a professora foi errada porque ela falou assim que como estava todo mundo zuadando, ela falou que quem quisesse ir ao banheiro e beber água não poderia ir, certo que ela falou isso com os alunos bagunceiros, ela falou isso era pra todo mundo ser penalizado, os bons pagar com os maus. Certa vez estava com educação ambiental cuidando das plantas o aluno empurrou a colega no meio das fezes, a colega saiu toda melada e começaram jogar areia. Legal mesmo foi aqui na escola que a gente quebrou ovo na cabeça da colega, mas foi fora da escola, quando chegou no meio do caminho quebrou na cabeça dela, era aniversário comemoramos todos juntos. Uma vez uma professora levou uma aluna pra nossa sala de aula pra fazer uma prova, ela começou a dar convulsão e aí a diretora deu a maior bronca porque ela levou a aluna pra nossa sala sem a autorização dela. E educação ambiental e cuidar da natureza, eu não gostava da outra escola que estudei em salvador quando me criticaram muito porque eu fiquei em uma recuperação eu sair daqui de pombal pra salvador porque minha tia estava passando muito mal quando chego lá me criticaram muito, como eu era branca como tinha muitos colegas de cor escura ai começaram a me criticar muito e eu era excluída da sala, as meninas não gostavam de mim, ai fiquei em recuperação de matemática, foi o momento mais ruim da minha vida, por que o professor não gostava de mim, mas estudei pra mim acabar e tirei uma nota 9.8 e esfreguei na cara do professor, eu era competente, responsabilidade do professor, que quis se vingar de mim porque faltei a aula por não ter levado atestado médico por estar doente. Neste colégio que estudo mudou muito depois que a professora Lidiane e Joelma entraram, deixou os alunos bons em uma sala e os panelinhas em outras salas, foi muito bom isso. Ano passado foi ruim porque tinha muitos alunos de facção, mas foram expulsas do colégio, graças a Deus, estavam muita preocupação com as professoras envolveu uma menina no tráfico de drogas, ela fugiu de casa, agrediu a avó. Esse ano mudou os colegas e fiz amizades novas e isso foi muito bom, não fazia amizade com colegas porque não tinha aproximação. Alguns professores são bem rígidos, tem um professor que ateu que chama atenção e ele acredita em ET, eu acho engraçado, mas tem outro professor que explica bem mesmo, o professor de tecnologia também é muito bom, quando ele falta todo mundo acha ruim. Hoje eu não tinha intimidade com um colega Pedro Lucas que é de outra série que eu achava metido mas vejo que ele é muito legal mesmo, já virou amigo da gente....Tem colégio que não mudou com o professor e tem colégio que não me dou com o aluno.

Fábio: Minha vida escolar começou no colégio Monteiro Lobato, lá tive momentos bons e ruins na minha vida, uma das coisas ruins foi quando estava na aula de educação física ai tinha uma menina que não sei como se esbarrou em mim e caiu ai o professor ficou falando que tinha sido

eu que tinha derrubado o colega mas não fui eu, se eu tivesse feito não ia fazer pra machucar ninguém, outras coisas que lembro também que nessa escola tinha muitos amigos meus legais, tinha também um cara que ficava rodando um brinquedo que tinha lá, e várias outras coisas do tipo, depois fui para a Joana Angélica e lá tive 2 melhores amigos até final do ano passado antes de ir pra São Paulo, primeiras notas 10 que já tive, mas nunca tirei notas vermelhas, depois fui morar em São Paulo com meus pais e meu irmão, que se mudaram faz dois anos, ficamos lá 5 anos, onde estudei em um colégio chamado Jardim Sabiá 2, foi muito legal, era um colégio bastante exemplar ensinava muitas coisas, que tinha vários aspectos bons e ruins, em outra aula de educação física que tinha uma corrida que tinha que passar debaixo do banco, foi quando bati a testa e levei 3 pontos na sobancelhas, fiquei 3 a 4 dias sem ir para a escola, depois fui para o colégio Ageu Pinto Dias e lá tive pessoas que marcaram minha vida foi onde tive meus melhores amigos, as pessoas que ficaram mais tempo na minha vida, foram 3 longos anos de muita amizade, também teve um campeonato de matemática chamado Jornada da Matemática, foi eu e mais 4 ou 6 amigos fomos disputar com outros polos da cidade de São Paulo aí ganhamos, disputamos com outras cidades ganhamos, fomos disputar entre estados ficamos em segundo lugar, mas pra mim foi uma coisa muito boa, além de ganhar o troféu de segundo lugar, ganhamos o ensinamento de saber perder, perdendo ou ganhando vamos continuar sendo amigos de todo mundo, não precisa essa rivalidade toda, bom aí depois entrei na 5ª série lá ou foi 6ª, aconteceu novamente na aula de educação física tinha 2 colegas brincando pulando um por cima do outro, aí a menina caiu e quebrou os dois braços, aí foi para o hospital e ela era uma das melhores amigas que tinha. Depois desse 2 longos anos voltei aqui pra Pombal e voltei a estudar nesse colégio atual no caso ano passado, tive pessoas boas que conheço, tive minha primeira nota vermelha pois o professor geografia trocou a minha nota com outro colega que não faz nada, eu tinha feito quase todas as atividades e tinha tirado a melhor nota na prova dele, fiquei bastante chateado, mas depois comecei a tirar notas 10 nessa disciplina, na terceira unidade já tinha passado em todas as matérias, procuro saber mais para garantir um futuro melhor. De todas essas escolas a que mais pareceu melhor pra mim foi o Ageu pois tinha os ensinamentos bastante rígidos, e não deixava fazer brincadeiras, foi a escola que mais gostei, ensinamentos eram bem melhores, segundo lugar colocou a Sílvia Brito, gosto, também tem ensinamentos bons mas no caso é que tem muitas pessoas que não gostam de estudar e ficam vagabundando pela escola, ficam depredando a escola, fazendo rebeliões com facções, pra poder destruir a escola porque não querem estudar e assim eu acho isso um absurdo, porque se não querem estudar deveriam não vir nem pra escola, a escola é pra quem quer estudar e tem direito de estudar, por ser estadual, aí falo disso. A escola me ensinou muitas coisas de ensino ambiental sempre que é data especial a escola faz decorações, todos os alunos se juntam pra poder fazer reformas no colégio pra deixar melhor o ambiente pra quando as pessoas chegaram perceber que esse colégio está sendo bem cuidado e não mal cuidado, tem pessoas boas e não ruins. Outra coisa que gosto dessa escola são os professores que eles explicam bastante e são bastante prestativos quando aluno perguntam eles respondem rápido sem dar patadas ou coisa do tipo. Quando cheguei nessa escola achei que ela poderia ser um tanto ruim por causa dos alunos, quando entrei e comecei a estudar depois de 1 ou 2 meses achei a escola ótima, ela ensina bem, tem pessoas que não são bem chatas, as pessoas são bem melhores para ensinamentos, acho melhor do que nas escolas pagas, esses professores, esse foi o pensamento que tive e está até hoje no meu coração pois permanece ainda nela.

Joana: Aconteceu em uma escola, estava na hora do recreio e em horário vago, veio um menino ele estava brincando de bolinha de papel ou era de ping pong não sei, ele jogou e acertou na luz e quebrou e caiu um bocado de vidro no chão. Outra coisa que aconteceu na escola foi quando a gente estava na mesma sala, só que aí um menino, meu colega, passou na porta, eu não sei se ele tinha brigado com alguém ele tava com raiva e chutou e deu soco na porta e a porta quebrou,

outra coisa que aconteceu, uma professora que ensinava minha irmã, minha irmã sempre reclamava dela, não sei como isso se resolveu, teve professoras minha mesmo que a gente quando estava na sala ficava todo mundo quieta, aí ela estava escrevendo no quadro, passando atividade, fomos pedir explicação, aí ela disse que só podia, na maior ignorância do mundo, que só podia perguntar na hora da chamada, isso ela já tinha feito a chamada, estava escrevendo o dever, ela não tinha explicado nada e a gente não podia perguntar nada. Teve outra história foi um menino que quando estudava em outra escola ele subiu no portão e quando foi pular caiu de mau jeito, caiu por cima do braço e o braço quebrou aí teve que fazer um bocado de coisa, enfaixar o braço. Também teve uma vez, uma pessoa estava sentado no braço de uma cadeira, não tinha umas cadeira de plástico empilhada, aí a pessoa sentou em cima e quebrou uma cadeira. Já presenciei brigas de escolas, brigas bestas, só por causa do modo da pessoa falar a pessoa pensa que falou com ignorância aí a pessoa começa a se bater a se esmurrar. Também já presenciei uma vez que eu tive um colega que, tava na hora de educação física ou era recreio, era recreio, os meninos estava com pacotinho de danone aí um veio e colocou pedrinhas, jogou areio e outro jogou danone, não sei quantos participaram disso, mas acabaram indo todos para a direção. O fato bom de vir pra escola, porque as vezes, quando eu era menor eu estudava em uma escola, e que quando a gente se comportava a professora levava pra uma feira de ciências de uma outra escola, era muito bom, porque aprendemos várias coisas sobre elementos da natureza que nunca tínhamos visto, era vários experimentos que achávamos interessantes. Uma vez estávamos na sala, estava todo mundo quieto aí chegou uma menina e começou a riscar o quadro...

*A*pêndice E

Tópico inicial da entrevista

TÓPICO INICIAL PARA NARRAÇÃO:

- *COMO VOCÊ E SEUS COLEGAS SE RELACIONAM COM O AMBIENTE ESCOLAR?*

*A*pêndice F

Foto do espaço da quadra

Figura 15 - Foto do Espaço da Quadra



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018



Matriz Curricular da escola

PORTARIA Nº 1.128/2010 - Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual.
--

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, e considerando:

- A necessidade de realizar ajustes na organização curricular da escola de educação básica (ensinos fundamental e médio), tendo em vista os dados levantados pelo Programa Escola 10, no que tange às adequações dos componentes curriculares da parte diversificada.
- A premente necessidade de realizar modificações na organização curricular da escola de educação básica (ensinos fundamental e médio), tendo em vista a consolidação das aprendizagens da base nacional comum.

RESOLVE

Art. 1º - Ficam Canceladas todas as disciplinas de cunho estritamente profissional da organização curricular do segundo segmento do ensino fundamental, em todas as escolas da rede pública estadual.

Parágrafo único – Esse ato fundamenta-se no disposto pela Resolução CNE/CES Nº. 3/98, ao propugnar que “não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação para o trabalho, nem esta se confundirá com a formação profissional”.

Art. 2º - Considerar que as indicações para a organização da parte diversificada do currículo da educação básica devem estar apoiadas no Anexo II da Portaria Nº. 1.285/2000, publicada do DOE em 28 de janeiro de 2000, exceto Educação Ambiental, que não condiz com o § 1º do Art. 10 da Lei Nº. 9.795/99, não se traduzindo, todavia, as citadas indicações em componentes curriculares de cunho profissionalizante.

§ 1º - Ficam extintas, doravante, todas as disciplinas cuja denominação seja Educação Ambiental ou Estudos Ambientais, nas matrizes curriculares da escola pública da rede estadual de educação básica.

§ 2º - A educação ambiental deve estar contida nas orientações do Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional – ProEASE, em que todas as escolas estão aptas a participar.

§ 3º - O ProEASE incluirá preocupação sobre os ambientes naturais e o uso ecoeficiente dos recursos naturais como a água, gastos supérfluos de energia e a lida pela redução de resíduos.

Art. 3º - A Portaria N.º 1.892/2008, que formaliza a programação dos Projetos Sócio-Educativos está suspensa em 2010, reiterando-se que a revisão e reorganização das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio terão como foco as aprendizagens prioritárias decorrentes da base nacional comum.

Art. 4º - A presente Portaria estabelece o currículo referenciado, com ênfase no cuidado para com os componentes da base nacional comum, sem nenhum componente de natureza estritamente profissional no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, exceto o vinculado diretamente com a formação profissional técnica de nível médio assegurado pela Superintendência de Educação Profissional – SUPROF.

Parágrafo único – Entende-se como currículo referenciado o que privilegia a ênfase nos componentes curriculares da base nacional comum, vistos como fonte técnica de apropriação dos conteúdos universalmente aceitos para a estruturação dos currículos escolares e, sobremaneira, o alcance disso na ordem social, em que a escola formal se constitui em um dos elementos essenciais.

Art. 5º - O currículo referenciado da educação básica da rede pública de escolas estaduais será constituído à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigência.

§ 1º - Para a escola de ensino fundamental, reitera-se a Resolução CNE/CES Nº. 2/98, destacando-se que as áreas de conhecimento ali mencionadas devem enfatizar a correlação entre as disciplinas formais destas áreas com a vida cidadã, por intermédio dos nexos transversais entre estas ditas disciplinas e os campos da saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens.

§ 2º - Para a escola de ensino médio, reitera-se a Resolução CNE/CES Nº. 3/98, destacando-se as referências da organização curricular nas três áreas de conhecimento constantes nesta Resolução e, também, a importância dos princípios da interdisciplinaridade e contextualização no desenvolvimento das atividades escolares.

§ 3º - Considera-se a Diretoria Regional de Educação – DIREC como órgão responsável pela supervisão da proposta curricular advinda das escolas, estando apta para efetuar ajustes e sugerir alterações para, em seguida, notificar a Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica – SUDEB sobre a finalização da proposição de cada escola, cabendo à mesma a o registro e acompanhamento gerencial.

Art. 6º - A formação profissional técnica de nível médio poderá conter componentes de profissionalização no sentido estrito, nos termos das orientações legais advindas do Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º - Ficam estabelecidas as datas 11 de fevereiro de 2010 para a conclusão dos trabalhos de organização do currículo pelas escolas e seu encaminhamento para a DIREC e 19 de fevereiro de 2010 para a remessa de cada DIREC para a SUDEB.

Art. 8º - Estabelecem-se os projetos relacionados a seguir como aqueles referendados pela Secretaria da Educação para que as unidades escolares realizem suas programações institucionais correlatas à programação de carga horária e institucionalização de projetos.

- a. Mais Educação
- b. Centro Juvenil de Ciência e Cultura
- c. Escola de Tempo Integral
- d. Escola Aberta
- e. Ensino Médio Inovador
- f. Ensino Médio no Campo com Intermediação Tecnológica
- g. Pro-Jovem Campo/Saberes da Terra
- h. Escola Ativa
- i. Rede das Escolas Famílias Agrícolas
- j. Artes (Festival Anual da Canção Estudantil; Artes Visuais Estudantis; Tempos de Arte Literária)
- k. Resignificação da Dependência
- l. Educação Ambiental – ProEASE
- m. Altas Habilidades
- n. Gestar
- o. Jogos Estudantis da Rede Pública

Parágrafo único – Subentende-se que o ato contido no caput direciona a ação educativa da escola para valorização da base nacional comum e seus efeitos na ordem social a partir da escolarização formalizada, ficando estes mencionados projetos e programas na pauta da programação da carga horária docente fora do âmbito dos componentes listados no currículo referenciado, no limite de 20 horas.

Art. 9º - O Anexo I estabelece o padrão de organização curricular que sustenta a noção de currículo referenciado e se constitui no fundamento para as unidades escolares realizarem a programação de carga horária dos docentes.

Art. 10º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação e os casos omissos serão resolvidos pelo núcleo inter-setorial da Secretaria da Educação.

Salvador, 27 de janeiro de 2010.

OSVALDO BARRETO FILHO
Secretário da Educação

Anexo I
Matriz Curricular Referenciada
MODELO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO

Ensino Fundamental (2º segmento)	5ª	6ª	7ª	8ª
I – BASE NACIONAL COMUM				
Português	04	04	04	04
Matemática	04	04	04	04
Geografia	03	03	03	03
História	03	03	03	03
Ciências	03	03	03	03
Artes	02	02	02	02
Ed. Física	02	02	02	02
Ed. Religiosa	xx	xx	xx	xx
Sub Total	21	21	21	21

II – PARTE DIVERSIFICADA				
Eixo Temático 1 – Meio Ambiente				
Foco: Recursos Naturais	02			
Eixo Temático 2 – Ciência e Tecnologia				
Foco: Leitura de Rótulos de Alimentos				02
Eixo Temático 3 – Identidade e Cultura				
Foco: Território, memória histórica e identidade		02		
Eixo Temático 4 – Linguagens e comunicação				
Foco: Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	02
Eixo Temático 5 – Cidadania				
Foco: Consumo e Cidadania			02	
Sub Total	04	04	04	04
III- ESTUDOS TRANSVERSAIS	xx	xx	xx	xx
TOTAL	25	25	25	25

Nota:

1. Na Parte Diversificada, os docentes serão destinados aos Eixos Temáticos; os focos sobre os quais são materializadas as atividades didáticas destes citados Eixos são produtos de orientações das escolas e, no caso de haver mais de um deles, será necessária a avaliação sobre qual (is) Eixo (s) deixará (ão) de ser oferecidos. Os Focos impressos nesta matriz se constituem apenas em exemplos possíveis, com exceção de Língua Estrangeira Moderna. Caberá, portanto, à Unidade Escolar definir os focos respectivos de cada Eixo.

2. Educação Religiosa é um componente desdobrado em atividades a ser desenvolvida em dias específicos, previstos no Projeto Político Pedagógico, sem notas/conceitos para efeito de promoção, a ser realizado de forma a assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.

3. Arte tem sua dimensão cultural e se propõe a valorizar as possibilidades criadoras e discutir a inserção da arte na sociedade como elemento dinamizador da cultura.

4. Estudos transversais apontados no Projeto Político Pedagógico, especificados nas disciplinas correspondentes e nas devidas unidades didáticas, sobre as temáticas:

a) Estudos transversais sobre a temática da Lei Nº. 11.645/2008 – Educação das Relações Étnico-raciais.

b) Estudos transversais sobre a temática da Lei Nº. 9.795/99 – Educação Ambiental no Sistema Educacional.

c) Estudos transversais sobre a temática do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

5. A Matriz Curricular para a Educação Fundamental para adolescentes de 15 a 17 anos, será objeto de uma Portaria específica.

Matriz Curricular Referenciada
MODELO PARA O ENSINO MÉDIO DIURNO

COMPONENTES CURRICULARES	Séries					
	1ª		2ª		3ª	
	SEM	ANO	SEM	ANO	SEM	ANO

I – BASE NACIONAL COMUM	
-------------------------	--

Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias						
Ling. Portuguesa e Lit. Brasileira	03	120	03	120	03	120
Educação Física	02	80	02	80	01	40
Arte	02	80	atividade	----	atividade e	---
Informática	atividade	---	atividade	---	atividade e	---
Sub-total	07	280	05	200	04	160
Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias						
Matemática	03	120	03	120	03	120
Química	02	80	02	80	02	80

Física	02	80	02	80	02	80
Biologia	02	80	02	80	02	80
Sub-total	09	360	09	360	09	360
Área de Ciências Humanas e suas tecnologias						
História	02	80	02	80	02	80
Geografia	02	80	02	80	02	80
Filosofia	01	40	02	80	02	80
Sociologia	01	40	02	80	02	80
Sub Total	06	240	08	320	08	320
II – PARTE DIVERSIFICADA						
Componente Curricular de uma das áreas do conhecimento	01	40	01	40	02	80
Língua Estrangeira	02	80	02	80	02	80
Sub Total	03	120	03	120	04	160
TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000
III – Estudos Transversais	xx	---	xx	---	xx	---

Nota:

1. O foco dessa organização curricular está dirigido para os conteúdos universais e a Parte Diversificada visa à consolidação da habilidade próprias da escrita e do conhecimento em Língua Estrangeira, como acentuam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
2. O desenvolvimento de Informática será através de atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.
3. Arte tem sua dimensão cultural e se propõe a valorizar as possibilidades criadoras e discutir a inserção da arte na sociedade como elemento dinamizador da cultura.
4. A organização da carga horária de Filosofia e Sociologia, componentes obrigatórios em todas as séries do ensino médio está feita considerando os aspectos: uma carga horária destinada à iniciação ao pensamento filosófico e sociológico no primeiro ano e outra que possa se tornar compatível com a possibilidade de sua consolidação nos anos seguintes.
5. Estudos transversais apontados no Projeto Político Pedagógico, especificados nas disciplinas correspondentes e nas devidas unidades didáticas, sobre as temáticas:
 - a) Estudos transversais sobre a temática da Lei Nº. 11.645/2008 – Educação das Relações Étnico-raciais.
 - b) Estudos transversais sobre a temática da Lei Nº. 9.795/99 – Educação Ambiental no Sistema Educacional.
 - c) Estudos transversais sobre a temática do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
 - d) Estudos transversais sobre a temática da Lei N.º 10.741/03 – Estudo sobre Idosos.
6. O Componente Curricular da parte diversificada exceto Língua Estrangeira pode conduzida de modo que em cada trimestre, semestre ou ano letivo, seja ofertado um comp diferente entre si. Exemplos: Redação, Cartografia, Estatística, dentre outros.
7. A Matriz Curricular para o turno noturno do Ensino Médio será objeto de uma Portaria específica em conjunto com a Educação Fundamental para adolescentes de 15 a 17 anos.