

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**NAS ANDANÇAS PELO MUNDO, REPENSANDO
CAMINHOS... ASSIM ME CONSTITUO EDUCADOR
AMBIENTAL**

Autor: Jorge Antônio de Oliveira Satt
Orientadora: Prof^a. Dra. Cleuza Maria Sobral Dias

RIO GRANDE
2009

JORGE ANTÔNIO DE OLIVEIRA SATT

**NAS ANDANÇAS PELO MUNDO, REPENSANDO CAMINHOS... ASSIM
ME CONSTITUO EDUCADOR AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cleuza Maria Sobral Dias
Co-Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas

**RIO GRANDE
2009**

JORGE ANTÔNIO DE OLIVEIRA SATT

**NAS ANDANÇAS PELO MUNDO, REPENSANDO CAMINHOS... ASSIM
ME CONSTITUO EDUCADOR AMBIENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental. Comissão de avaliação formada pelos professores:

Prof^a. Dra. Cleuza Maria Sobral Dias
(Orientadora) – FURG

Prof^a. Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas
(Coorientadora) – PUCRS

Prof^a. Dra. Susana Inês Molon
FURG

Prof^a. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
PUCRS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus
pais e demais familiares,
amigos, parceiros,
companheiros de jornada, de
bate-papo, desabafos,
angústias, que comigo
chegaram até este momento e
fazem desta conquista
também uma vitória sua.
A eles e a elas, e a todos os
que estiveram comigo, meu
carinho, respeito e admiração
e minha eterna gratidão pelo
que são e pelo que
representam em minha vida

AGRADECIMENTOS

Como não poderia deixar de ser, em primeiro lugar, quero agradecer a Deus e aos guias espirituais pela força que me foi dada em momentos difíceis, em que a vontade de desistir e parar com tudo foi grande.

A eles e elas, guias e mentores espirituais, todo o meu respeito, toda a minha gratidão, devoção e dedicação. Sem vocês, eu não teria chegado até aqui.

Aos meus pais, Sérgio e Cleusa, pelo amor, pelo carinho, pela dedicação, pelos ensinamentos, pelas recusas que, por vezes, me fizeram, mas que possibilitaram que eu crescesse e me tornasse um homem de verdade, que enfrenta a vida, apesar das adversidades.

Aos meus avós maternos Gessi e João (in memoriam), pelo amor incondicional, acima de preconceitos, de defeitos, de falhas minhas... Um amor verdadeiro, puro, que nada pedia em troca. A vocês, onde estiverem, todo o meu amor, carinho, respeito e minha admiração. Se sou o que sou, devo aos ensinamentos de vocês, pessoas que, para mim, são exemplos de humildade, de tolerância, de bondade, de fé, de amor, de entrega...

Obrigado também a vó Alice (in memoriam), dinda Laura (in memoriam), dinda Lóris (in memoriam) e a dinda Tereza, pelos ensinamentos de vida, pelos saberes, pelos abraços, pelo gosto de família unida que vocês me proporcionaram nos momentos em que estivemos juntos.

Aos meus irmãos Márcia, Júnior, Miguel e Ana Paula, pela companhia em momentos difíceis, pela torcida, pelo auxílio, pelo apoio dado ao longo desta caminhada que me propus fazer, às vezes só, às vezes acompanhado.

Aos meus padrinhos de religião, César e Rosemari, pela acolhida em sua família, pelas risadas, pelo apoio, pela companhia, pelo amor de pais para um filho, pelos conselhos. Um agradecimento especial a minha dinda Mari, por tudo o que a senhora passou a representar em minha vida desde o dia em que nos encontramos pela primeira vez. Obrigado por estar sempre comigo!

À Priscila e ao Felipe, pelo amor, carinho, pelas risadas, pela torcida, pela amizade sincera, pelo apoio, por vocês terem entrado em minha vida e permitido que eu fizesse parte da vida de vocês também.

Obrigado a tia Jandira e tio Dailor, tios de coração, que me acolheram, que me receberam sempre de braços abertos em sua casa. Pelo sorriso bonito, bondoso, generoso da tia Jandira. Pelo abraço gostoso que ela sempre me deu. Pelos primeiros ensinamentos

religiosos que ela me fez. Junto com vó Gessi, foi a tia Jandira, que me apresentou a religião, mostrando a sua importância na vida de um ser humano.

A minha grande e querida amiga Claudia Rizzi... Companheira de desabafos, de choros, de risadas, de brigas, de amores... Obrigado por teres me dado força quando tive de enfrentar o mundo e por teres permitido que eu entrasse em tua família. Obrigado pelo amor incondicional, pelo apoio, pelo acolhimento, pelos conselhos, pelas orações, por queres que eu esteja sempre por perto... Obrigado por me levatares quando preciso... Pelas comidas que fazias para que eu levasse a São José do Norte. E ao Jaques, teu esposo e meu compadre, pelo chimarrão gostoso de sempre, pelas conversas proveitosas e inteligentes, pelo apoio, pela amizade sincera e desinteressada, pelos conselhos. Por estar aí, a minha espera sempre que for preciso.

As minhas afilhadas amadas, Francisca e Augusta. Quanto amor e carinho por vocês! Estou descobrindo o gosto da infância através de vocês. As duas filhas que Deus me deu, que não vieram de mim, mas vieram para mim através de seus pais, amigos mais que queridos.

Aos meus sobrinhos, Netinho e Bernardo, pelo sorriso puro da infância, pelas brincadeiras, pelo abraço caloroso, sincero, puro, acolhedor, por vocês me ensinarem dia após dia a ser uma pessoa melhor.

As minhas cunhadas Gabriela e Ana Paula, pela companhia, pela torcida, pelo apoio e incentivo durante esta caminhada. Pelas risadas quando estamos juntos.

Agradeço também ao meu cunhado Luís Alfredo, pelo carinho de sempre, pela sinceridade, pela recepção em sua casa, pela amizade pura e verdadeira.

À Jussara, querida amiga, companheira fiel, leal, dedicada, comprometida... Obrigado pelos inúmeros ensinamentos de vida, pelas puxadas de orelha quando necessárias, pela confiança em mim e no meu trabalho. Por qualificares meus saberes e fazeres. Obrigado pela escuta atenta, mesmo quando o assunto podia não te agradar. Obrigado pelos ensinamentos espirituais, educacionais, políticos... Pelo chimarrão nosso de quase todos os dias, que já resultou em vários artigos, projetos, pesquisas... Obrigado por me abrires os olhos, quando aquilo que está a minha frente não quero ver. Obrigado por estares junto comigo nesta descoberta de mim mesmo.

Obrigado, a sempre fiel, prestativa, dedicada, atenciosa e presente amiga Lu! Quantas histórias, vivências, dificuldades, conversas, confissões, discussões, palavras duras, mas tudo sempre com muito amor, amizade, carinho, afeto, respeito, companheirismo, parceria, torcida... O que dizer nesta hora, Lu? Somente muito obrigado por existires em minha vida e por fazeres dela, uma vida mais bonita, mais alegre, mais feliz, mais divertida, mais humana...

Aos meus amigos e compadres André e Camila, pela amizade desde os tempos da faculdade... Obrigado pela torcida, pela companhia, pela preocupação para comigo, obrigado por vocês abrirem as portas da casa e do coração de vocês para mim.

A minha afilhada Laura, pelo amor puro, sincero e ingênuo da criança que começa passo a passo a descobrir o mundo que está a sua volta.

À querida Janice, pelas boas risadas de sempre. Pelo alto astral, pelo incentivo, pelo carinho e pelas palavras de força.

À amiga Ju Alves, colega de escola e de mestrado pela escuta fiel, atenta, acolhedora, afetiva, calorosa, pela companhia agradável, pelas muitas risadas que demos juntos, pelas parcerias que formalizamos ao longo desta caminhada, pelos ensinamentos que me fizeste e por ajudares a me olhar...

Às amigas Dayse e Ida, pela caminhada que fizemos, pelas problematizações que construímos, pelos momentos que compartilhamos, pelas risadas, conversas, pelos apoios, abraços, sorrisos, carinhos trocados.

Às amigas Jania, Lúcia, Sônia e Mada, respectivas diretora, vice-diretoras e orientadora da Escola Municipal João de Oliveira Martins, pessoas que me incentivaram a chegar até aqui. Que me possibilitaram realizar esta caminhada sem tantos tropeços. Profissionais que fazem a diferença na educação, porque assumem que estão no mundo e que aquilo que fazem tem um propósito, um fim. Pessoas que fizeram e fazem a diferença em minha vida. Obrigado pelos ensinamentos, por me ajudarem a ser um profissional e um ser humano melhor. Obrigado pela torcida e pelo apoio que vocês demonstraram ao longo deste período de muitas parcerias...

A Veroni, Dina e Lu Pinho (santa Luzinha!), respectivas diretora e vice-diretoras da Escola Estadual Carlos Loréa Pinto, pelo carinho, pelo apoio, pela torcida, pelo acolhimento, pela valorização dada ao meu trabalho, por permitirem que eu pudesse voar e ser livre para desbravar a vida.

Um agradecimento especial às Professoras Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão e Dra. Susana Inês Molon, por terem participado de forma tão elegante, competente e rigorosa do desenvolvimento deste trabalho. Suas contribuições certamente qualificaram ainda mais esta escrita sobre minha vida.

Quero agradecer também ao Zezinho, pelo carinho, pela atenção dispensada a mim, pela paciência em ouvir meus desabafos, minhas angústias e minhas aflições... Por me valorizares como profissional e, acima de tudo, como ser humano. Obrigado por este coração

generoso, bondoso e puro que tens. E, obrigado, pelas palavras de incentivo e força nos momentos certos.

Por fim, ou quase fim, gostaria de agradecer as minhas orientadoras Professoras Cleuza e Ana Lúcia. Como teria chegado até aqui sem vocês? Sem a contribuição de vocês? Sem o olhar de vocês? A caminhada não foi fácil. Mas vocês, profissionais dedicadas, comprometidas, amorosas como são, optaram por realizar este percurso juntamente comigo. Chegamos ao fim de muitas descobertas, de muitas revelações. Se hoje sei um pouco mais sobre mim, é porque vocês me deram esta oportunidade, de dizer a minha palavra. Só posso agradecer a confiança depositada em mim e no trabalho que realizo. Obrigado por vocês estarem atentas a tudo o que eu digo, escrevo e faço. Obrigado pelos diálogos, pelos telefonemas, pelos abraços, pelos sorrisos, pelas palavras reconfortantes, pela amizade e parceria. Obrigado pela oportunidade de poder dividir este momento importante da minha vida com vocês.

Obrigado a todos os professores, funcionários e demais trabalhadores das escolas Centro de Demonstração (São José do Norte), João de Oliveira Martins, Roberto Bastos Tellechea, Juvêncio Lemos e Carlos Loréa Pinto, pelas inúmeras aprendizagens que cada um desses espaços me proporcionou. Obrigado por permitirem que eu adentrasse nesses espaços, de forma a conhecê-los melhor e a me conhecer também.

Obrigado aos professores, professoras, funcionários, bolsistas, colegas, do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, pelas aprendizagens de mundo, pelas conversas de corredor, pelos eventos que fizemos juntos, pelas parcerias construídas.

Obrigado, a todos àqueles e àquelas que, de uma forma ou de outra, colaboraram para o término deste trabalho, que, com suas rezas e pensamentos positivos, não permitiram que eu desistisse e deixasse de me olhar.

Obrigado aos amigos e amigas, irmãos e irmãs de corrente, do Centro Espírita de Umbanda Rompe Mato e Jurema. Obrigado pela força de vocês, pela torcida, pelos bons pensamentos e pelos ensinamentos de vida que essa casa me propicia desde a primeira vez que aí pus os meus pés.

Obrigado a Deus e aos Guias, pela vida, pela saúde, pelo trabalho, pela família, pelos amigos, pela comida de todos os dias, pelo ar que eu respiro, pela água que eu bebo, pela roupa que eu visto, pela cama onde durmo, pela estrada que percorro...

SUMÁRIO

1.	POR ONDE TENHO ANDADO? QUAIS CAMINHOS TENHO TRILHADO? O ANÚNCIO DE UMA PROPOSTA	12
2.	A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO METODOLÓGICO	25
2.1	Meus pedacinhos em narrativas... Onde me encontrar?	31
2.2	Como olhar minhas narrativas?	33
3.	PRIMEIROS PASSOS NA DOCÊNCIA	35
3.1	Novas aprendizagens, novos caminhos, novos andares pelo Mundo	44
3.2	Um projeto de vida: Outros saberes, outras reflexões	48
4.	É HORA DE PÔR O PÉ NA UNIVERSIDADE: MAIS UM DESAFIO EM MINHAS ANDANÇAS PELO MUNDO	41
5.	PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DO PROFESSOR DE CURSINHO	58
5.1	Outra experiência, outra trajetória, mesmo contexto	65
6.	A PRIMEIRA VEZ A GENTE NUNCA ESQUECE... A PRIMEIRA ESCOLA, TAMBÉM NÃO!	77
6.1	Sobre a Comunidade do Capão do Meio	85
7.	MAIS UM RECOMEÇO! A VOLTA À ESCOLA	92
7.1	Um outro olhar sobre a Escola Arruda	104
8.	OUTRO CAMINHO! EXPERIÊNCIAS QUE SE CRUZAM... A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO NO MESTRADO	109
9.	TANTOS CAMINHOS! TANTAS RUAS! TANTAS AVENIDAS! SIGO PELA ESTRADA DA VIDA, ME DESCOBRINDO GENTE	121
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar, com base na metodologia das histórias de vida, o processo de minha constituição como educador ambiental, tendo como material de pesquisa as trajetórias, os percursos de vida do autor, de forma que se possa compreender as construções e as aprendizagens realizadas em cada percurso. Amparado por estudiosos no campo das narrativas de vida e ciente de sua importância em processos formativos, enquanto possibilidade de autoconhecimento, de um “caminhar para si”, que propicia ao pesquisador uma descoberta de si e sobre si, encontro sustentação em autores como Josso (2004), Nóvoa (1988), Dias (2002), que discutem a relevância de se trabalhar com essa metodologia de pesquisa-formação no sentido de produção de um conhecimento oriundo das experiências individuais, mas que revelam características de todo um contexto social, político, econômico e cultural, no qual o sujeito da narração está inserido. Sendo assim, é uma metodologia de pesquisa que se estrutura na reflexão sobre a vida, sobre as ações e as opções dos sujeitos em determinadas situações, buscando, nas trajetórias vivenciadas, as pistas para a compreensão da forma como o sujeito está no mundo. Ainda, no sentido de colaborar com o estudo apresentado, trago os referenciais de Freire (2000; 2002 a, b, c; 2007; 2008), que não se dedicou ao longo de sua obra a estudar as narrativas, como metodologia de pesquisa, mas entende que o aprendizado dos sujeitos dá-se a partir da própria história. Dessa forma, Freire aproxima-se dos autores estudados como fundamento deste trabalho na perspectiva das narrativas de vida. As reflexões desta pesquisa são consequências de estudos acerca destas narrativas e do que delas se pôde extrair como sendo aprendizados adquiridos ao longo de minha existência, de minha inserção social nos diversos espaços em que atuei e atuo. Trata-se de um estudo autobiográfico que buscou, nas experiências passadas, indícios que explicassem a forma como sou, estou e me relaciono com o mundo, com os homens e as mulheres. Como resultado deste trabalho, tem-se a crença da relevância de outros professores e professoras apropriarem-se dessa metodologia de pesquisa-formação como proposta para uma compreensão mais aprofundada sobre suas práticas sociais, desbravando em suas histórias crenças, valores, concepções, idéias, princípios que os constituem da forma como estão no mundo.

Palavras-chave: constituição do educador ambiental; histórias de vida; pesquisa-formação; reflexão sobre a prática.

ABSTRACT

The present study aims to analyse, based on methodology of life's histories, the process of my formation like environmental educator, had research's material the ways, steps of life's author, so can understand the increase and the learnings performed at every step. Supported by researchers on life's narratives and aware of your value in training processes, while possibility of self knowledge "self toward " that provides to researcher a self discovery and about yourself. I found support in author like Josso (2004), Nóvoa (1988), Dias (2002), that discuss a work relevant with this methodology of research-formation in knowledge production sense from individual experiences . But it reveals characteristics of all social, political, economic and cultural context where is the narration subject. Thus it is the research methodology that structure in life's reflection, about actions and subject's options in some situations, finding experienced trajectories, clues to form comprehension as subject in the world . Besides, in collaboration sense with this study presented I show the ideas of Freire (2000; 2002 a, b, c; 2007; 2008), that he didn't dedicate to study narratives like research methodology, but understands that the subjects learning after self history. Then, Freire approaches of studied authors for this background study in perspective of life's narratives. The reflection research are consequences of study around this narratives and their extract like acquired learning by my existence. and my social insertion in several places that I worked and work. So it is a self biography study that found past experiences , pointers that explain the way I am and my relationship with the world, men and women. The result's work has a relevant faith of others teachers appropriate this methodology from research-formation as propose to deep comprehension about social practices, discovery in faith history, values, conceptions ideas, principles that is the form in the world

Key- Words: environmental, educator's constitution; life's histories; research-formation; practical reflections

1. POR ONDE TENHO ANDADO? QUAIS CAMINHOS TENHO TRILHADO? O ANÚNCIO DE UMA PROPOSTA...

Ao iniciar a escrita da dissertação, dou um passo importante no processo de desvelamento de mim mesmo perante o mundo, através da narrativa de vida que, de acordo com Josso (2004), representa um “caminhar para si”.

Neste caminhar para si, quantas paradas foi necessário fazer? Quantas reflexões? Quantas problematizações? Quantos saberes e não saberes?

Ao narrar percursos de minha constituição como educador ambiental, estou pensando e (re)pensando não só a mim, mas o mundo do qual faço parte. Estou pensando e (re)pensando as relações que tenho com homens e mulheres nesse mundo. Estou pensando e (re)pensando no educador ambiental que estou. E por que estou educador ambiental dessa forma e não de outra? O que existe em minha trajetória de vida, que explica o educador ambiental que estou, que tem certas atitudes/comportamentos em determinadas situações? Quantos e quantas, homens e mulheres, estão presentes em minhas andarilhagens pelo mundo?

O estudo da narrativa de vida nos convida a essas problematizações. Mergulhei nessas histórias, em minha própria história, porque me senti instigado a isso. Está sendo muito importante este olhar para e sobre mim, esta escuta fiel e atenta sobre minhas histórias. Que momentos ricos! Quantas aprendizagens! Quantos risos, quantos choros, quantas dúvidas, quanta vida emerge dessas histórias narradas aqui!

As narrativas que aqui se seguem buscam resgatar a minha constituição enquanto educador ambiental, cidadão do mundo, sujeito produtor e (re)produtor da história. São narrativas que retratam os diversos papéis que venho assumindo no e com o mundo, na condição de: filho, irmão, tio, amigo, professor, estudante de um curso de pós-graduação, religioso, dono de casa, entre outros tantos momentos/situações que são fundantes em minha constituição enquanto educador ambiental, mas, acima de tudo, enquanto ser humano consciente de meu inacabamento, de minha incompletude ou de minha inconclusão, (FREIRE, 2002a, b).

Na busca por tentar reconstituir, reviver pela memória, minha trajetória de vida, estou me (re)descobrimo gente, desvelando meu passado, mas sobretudo meu presente, que é fruto de uma história vivida e reconstruída a todo o momento, a todo o instante, a cada passo, a cada dificuldade superada, a cada dúvida sanada, a cada amanhecer, a cada entardecer. A cada

novo dia, estou permeado por novas expectativas, esperanças e possibilidades. É um eterno recomeçar.

Recomeçar

Não importa onde você parou...

Em que momento da vida você cansou...

o que importa é que é sempre possível e necessário “Recomeçar”.

Recomeçar é dar uma chance a si mesmo...

é renovar as esperanças na vida e o mais importante...

é acreditar em você de novo.

Sofreu muito nesse período?

foi aprendido.

Chorou muito?

foi limpeza da alma.

Carlos Drummond de Andrade

Difícil será saber por onde começar e quando parar...

Este momento de início da escrita, dos primeiros passos, das primeiras palavras, das primeiras lembranças, histórias/trajetórias é doloroso, é sofrido, mas é também instigante, revelador, curioso, provocador, desvelador. Doloroso e sofrido porque ele é composto de idas e vindas, de superação e resistência, de revelação e de omissão, de avanços e recuos, de denúncia e de anúncio. É difícil falar da própria história, desnudar-se perante os outros e perante a si mesmo. Mostrar a face como ela realmente é. É assim que estou me sentindo.

Durante um período, tentei fugir deste caminho. Procurei um atalho para chegar aonde queria, mas sem ter de olhar profundamente para minhas histórias. Negava o fato de ter que parar e olhar, refletir, pensar e (re)pensar sobre a mim mesmo. Estava com medo de enfrentar a realidade, de me enfrentar, de assumir as falhas, os tropeços, os desvios de percurso. Estava com medo de me assumir, de me ver frente ao espelho que é a narrativa de vida.

Neste processo de ir e vir, andar, parar, recomeçar, lembrar, reviver o passado com vistas para o futuro encontra-se à riqueza e a importância de se trabalhar com as histórias de vida na formação de professores e professoras, no sentido que defende Warschauer (2001):

a narrativa das práticas e das histórias de vida dos professores têm também uma dimensão formadora na medida em que se constituem numa resistência a ‘memória oficial’, aquela construída pelos historiadores, pela comunidade

científica, que seleciona o que merece ser registrado e tomado como relevante, como verdade, daí seu caráter dominador. A produção dessas **narrativas** pode favorecer a construção de uma outra **memória da profissão, evidenciando como ela é ‘de dentro’, por aqueles que a vivem**, o que pode ser feito dando **‘voz ao professor’** (apud Goodson, 1992) e dando outro status à experiência e à prática, bases do conhecimento” (p.192). (Grifo meu).

Ao darmos, quer dizer, ao oportunizarmos a voz ao professor ou à professora, estamos possibilitando-lhe o direito de anunciar a sua palavra e, ao fazer isso, reviver e reescrever a sua própria história. Ao anunciarmos a nossa palavra, nos reconhecemos como sujeitos na e da história. Através desta escrita, estou anunciando a minha palavra de professor, cidadão, ser humano, educador ambiental e, tramado a ela, as palavras de muitos outros professores.

Dias (2002), ao descrever o processo de análise das trajetórias de vida das professoras-alfabetizadoras, destaca que “fui percorrendo espaços e tempos da minha história de vida e, em meio às lembranças de experiências que vinham dar sentido e significado à escrita, fui me envolvendo em um processo reflexivo de autoescuta sobre o tornar-me e o ser professora, o que me fazia querer, também, escutar e falar com outras professoras” (p.40).

A palavra dita e escrita revela traços de nossa personalidade, de nossas opções políticas, teóricas, metodológicas, de nossas concepções de ser humano, de sociedade, de educação, de escola, de aprender, de ensinar, de ser e estar no mundo. Para Bastos (2008), o processo de dizer a palavra “(...) implica romper com a cultura do silêncio imposta e hegemonizada pela educação bancária. Agindo contra-hegemonicamente, **dizer a palavra é fazer história** e por ela ser feito e refeito” (p.145). (Grifo meu).

Para Freire (2002b),

“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (p.78).

Esse é um dos deveres do educador ambiental comprometido com a prática educativa libertadora, participativa e democrática, o de dizer a sua palavra e possibilitar aos educandos e educandas que também digam a sua palavra e construam as suas próprias histórias de vida.

Nessa perspectiva, Bastos (2008) entende que garantir ao educando e à educanda condições para dizer a sua palavra significa “(...) um direito humano de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e optar, não podendo ser privilégio de alguns poucos que dominam a maioria” (p.145).

Ao professorado como um todo também deve ser garantido esse direito, de dizer a sua palavra, de contar as suas histórias, as suas experiências de vida, de dialogar com o seu coletivo de profissionais, de participar de espaços de formação continuada, buscando ser mais. Porque se sabe inacabado e como tal, está em permanente processo de busca, de problematizar a prática que realiza, de questionar o mundo em que vive.

Acreditando e lutando pelo direito de dizer a minha palavra, não como verdade única e absoluta, mas como uma experiência que, pela sua relevância, pelos aprendizados gerados, merece ser discutida, refletida, problematizada, compartilhada com outros e outras, é que me aventurei à narrativa da minha história de vida, em busca de como fui me constituindo educador ambiental. Com este propósito, desenvolvi a pesquisa que ora apresento nesta dissertação de mestrado.

Ao fazer isto, fui compreendendo e defendendo a importância de que os profissionais da escola compartilhem seus conhecimentos, suas histórias, seus saberes e fazeres, pois certamente propiciarão novos conhecimentos e novas aprendizagens. Essa é uma oportunidade para que eles reflitam criticamente sobre suas práticas, sobre suas concepções e metodologias de ensino, sobre suas formas de estar na e com a escola.

Por isso faz-se necessário que os professores e professoras digam as suas palavras, sejam ouvidos, reconhecidos como profissionais qualificados, competentes, dedicados para com seu fazer pedagógico, de forma que possam participar articuladamente e organizadamente da construção das políticas públicas educacionais, sem ter de conviver com propostas educativas prontas, vindas de cima para baixo. É preciso apropriar-se dos espaços de discussão, de luta por um novo modelo de sociedade, de educação e de escola. Para isso, tem de existir engajamento, comprometimento, participação e desejo de mudança por parte do professorado. Afinal, a história de cada um e do mundo está sempre em permanente transformação. A história não é, mas está sendo. E, se está sendo, não está pronta ou acabada. Homens e mulheres não são seres da acomodação e sim da mudança, da transformação, da reflexão, que possibilita novas ações (FREIRE, 2002 a, b).

Neste mundo em permanente transformação, minha história está sendo construída, dia após dia, degrau após degrau. Esquinas, ruas, bairros, cidades, estados... quantos caminhos percorri para chegar até aqui e quantos ainda vou percorrer...

Mas, então, que história é esta a que narro aqui? A história do herói ou do vilão? Do mocinho ou do bandido? Ou a história do homem trabalhador, comprometido, dedicado, mas inacabado, inconcluso, incompleto, que luta por respeito, dignidade, reconhecimento profissional e social. Uma narrativa que dará vazão às angústias, dúvidas e incertezas quanto à

vida, quanto à prática docente, quanto ao ser educador ambiental. A história de quem luta para poder continuar a dizer a sua palavra, que não pode ser qualquer palavra, mas sim uma palavra comprometida com o anúncio de um novo modo de ser e estar no mundo com os homens e mulheres.

Por ser consciente de minha inconclusão/inacabamento/incompletude e de que a palavra que pronuncio não pode ser uma palavra “oca” (FREIRE, 2002b, p.78), portanto sem compromisso com o mundo, é que busco aprender mais, ler mais, estudar mais. Por ser consciente de que aquilo que não sei posso vir a saber, é que acredito no estudo, na pesquisa e na curiosidade epistemológica como condições essenciais de nossa humanidade. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2002a, p.64). Desta forma é que acredito piamente na formação continuada de professores e professoras, em sua busca constante pelo saber mais e conseqüentemente ser mais. Ser mais educador ambiental, ser mais coerente com aquilo que diz e faz, ser mais comprometido com sua prática, enfim, ser mais gente no mundo.

Para Freire (2002a) **“é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.** Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade” (p.64). (Grifo meu). Finaliza, dizendo: “É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança”. (p.64).

Nesta caminhada, por diversas vezes perguntei-me: Isso está certo? Para quê tudo isso? Qual o objetivo disso ou daquilo? Para quê estou fazendo mestrado? Com que finalidade?

Hoje posso dizer que fui e estou buscando ser mais. A dúvida e a incerteza fazem parte de nossa inconclusão, de nossa constituição enquanto sujeitos históricos, protagonistas de nossas histórias, de nossas vidas, de nossos caminhos. Não penso na vida como um palco de teatro ou televisão. Uso o termo protagonistas no sentido de sermos atuantes/decisivos nos rumos de nossas histórias. Por vezes é preciso parar e refletir sobre certos trajetos. É o que estou fazendo através da escrita narrativa. Estou recomeçando, como na poesia de Drummond, repensando, ressignificando rumos, tempos, espaços e trajetórias.

Uma das superações que tive de fazer foi a de parar para me ouvir, para me escutar, para me conhecer e, depois, para passar para o papel parte destas escutas e conhecimentos decorrentes de uma vida que está sendo.

É muito mais fácil ouvirmos o outro do que a nós mesmos. Não foi diferente comigo. Relutei muito até chegar ao momento de escrita das primeiras reflexões; até por isso demorei a concluir esta etapa. Posterguei ao máximo, fugia de mim mesmo, do que as experiências iriam me revelar, de construir o meu “autorretrato” (JOSSO, 2004).

Por isso, a escrita da narrativa de vida é um processo difícil, conturbado, inquietante, mas, ao mesmo tempo, encantador, instigante, revelador, porque é a revelação de uma trajetória de vida, de inúmeras experiências e aprendizagens. É a revelação de como estou no e com o mundo e o que penso, quero e desejo ao estar nesse mundo.

Para Josso (2004):

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (p.48).

Ao contar a minha história de vida, revelo como vejo, penso, entendo e atuo na sociedade, na vida, no mundo. Revelo a prática social que exerço e o que a fundamenta. As narrativas das histórias de vida "precisam ser ouvidas, pois elas traduzem vivências pessoais e profissionais; desvelam mitos, ritos, espaços e tempos que podem orientar a compreensão do processo de ensinar e aprender” (DIAS, 2002, p.24).

Umas das primeiras dúvidas que surgiu, a partir da possibilidade de trabalhar com a metodologia das histórias de vida, foi: Como analisar criticamente minhas experiências? Como ter um olhar crítico sobre a minha trajetória de vida, sobre as minhas andanças no mundo, sobre o meu saber-fazer?

O movimento de narrar as histórias de vida não é tão simples quanto possa parecer. Esse movimento incomoda, mexe com nossas estruturas, aborda assuntos sobre os quais nem sempre queremos falar. É um movimento que devasta nossas vidas, adentra em nossas frustrações, decepções, aflições, anseios, dificuldades.

Revelar isto não só para mim, mas para a sociedade como um todo não é tarefa fácil. Exige coragem, seriedade e compromisso de quem o faz. Ficar exposto às críticas, dependendo da circunstância em que ocorre nos fragiliza e até nos enfraquece como seres humanos e profissionais da educação. Tive de vencer estes obstáculos e aceitar o desafio proposto por minhas orientadoras.

Alguns professores do Curso de Mestrado, com receio do distanciamento que seria necessário para a realização da pesquisa que desenvolvo, baseada na análise das trajetórias/percursos de minha vida, questionavam se eu teria condições de olhar criticamente e com profundidade minhas ações, a prática que desenvolvo, bem como meu ser e estar no e com o mundo. Seria possível estabelecer um processo de distanciamento na análise dos percursos de vida, como exige um trabalho acadêmico? Como me distanciar de mim mesmo? Como fugir das armadilhas do processo narrativo ao recontar histórias? Quando contamos nossas histórias, estamos reconstruindo nossas trajetórias, dando novos significados, ou como diz o ditado popular: “Quem conta um conto aumenta um ponto”. No entendimento de Dias (2002), “ao narrar suas vivências, os professores estão fazendo uma reconstituição de significados dos fatos e das experiências consideradas as mais importantes de suas vidas” (p.46).

Nesse sentido, aqui serei, com base na narrativa de vida, uma espécie de espelho de mim mesmo. Só que o espelho, nem sempre, mostra o que queremos ver; por vezes, ele mostra o que gostaríamos de esconder, ou mesmo de esquecer.

A narrativa de vida, assim como o espelho, é a revelação de quem escreve para si mesmo e para o mundo. É uma revelação de si sobre si e para o outro.

Recorro mais uma vez a Josso (2004) quando a autora entende que uma das dimensões na construção de uma história de vida:

(...) reside na **elaboração de um autorretrato** dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito, as suas posições passivas ou deliberadas, as suas representações e projeções, tanto nos aspectos tangíveis como invisíveis para outrem, e talvez ainda não explicitados ou surgidos na consciência do próprio sujeito. Por meio deste autorretrato mais ou menos explícito, evidenciar as posições existenciais, adotadas ao longo da vida, **permite o autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das idéias** que, consciente ou não - conscientemente, estruturam essa postura (p.59). (Grifo meu)

Confesso que também resisti à idéia de pesquisar/desvelar/desbravar minha trajetória de vida. Recordo-me quando, pela primeira vez, conversei com a Prof^a. Dra. Ana Lúcia Souza de Freitas, orientadora da proposta de pesquisa apresentada durante o processo de seleção para o mestrado, em 2006 e, hoje, coorientadora deste trabalho.

A primeira versão pretendia pesquisar outros professores de História e as vinculações que estes faziam de seus conteúdos com a Educação Ambiental. Qual era o diálogo entre a História e a Educação Ambiental que estes professores faziam? Ainda no projeto, constava

que eu acabaria também, no decorrer da pesquisa, refletindo sobre minha prática docente. De certa forma, já me colocava na condição de sujeito e objeto de pesquisa.

Analiso que a negação em pesquisar minha história de vida, buscando compreender o processo de constituição do educador ambiental, foi uma fuga movida pelo medo, pelo receio de pesquisar/desbravar minha prática social de mundo, muito embora este fosse um dos objetivos. Desejava, já naquela época, conhecer, problematizar que prática desenvolvo? A serviço de quem ela está? Quais interesses representa? A que e a quem se propõe? Qual a finalidade dessa prática?

O diálogo com a professora Ana Lúcia iniciou-se no Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire, ocorrido em Passo Fundo, no ano de 2006. A participação no evento foi desencadeadora deste processo que hoje culmina com a elaboração desta dissertação. Sendo assim, costumo brincar que a Ana Lúcia é muito mais do que coorientadora, ela é uma das responsáveis por eu ter chegado até o mestrado.

Durante a viagem, recebi o incentivo, o estímulo de colegas e amigos do Programa e da própria Prof^a. Ana Lúcia, de participar da seleção de mestrado que ocorreria naquele ano. No entanto, achava-me incapaz, sem condições de participar do processo seletivo. Pensava que o mestrado não era para mim, que não daria conta dos afazeres e exigências do curso.

Nos dias que se seguiram ao encontro sobre Estudos e Leituras de Paulo Freire, pude conhecer a professora Ana Lúcia de forma mais intensa, ouvir suas histórias, suas opiniões, sua visão de mundo, sua postura como educadora comprometida com a transformação social e com a prática pedagógica desveladora da realidade e das mazelas sociais.

De volta a Rio Grande, decidi procurá-la para falar de meu interesse em ingressar no curso de mestrado e da possibilidade de orientação na escrita de meu pré-projeto, condição de participação no processo seletivo. Este foi um momento importante e decisivo em minha vida, como outros tantos ocorridos nesse mesmo ano. Giddens (2001) defende que os momentos decisivos acabam por marcar etapas de “requalificação e capacitação, são momentos em que, independentemente de quão reflexivo seja um indivíduo no moldar da sua auto-identidade, ele tem de se erguer e aperceber-se tanto de novas exigências quanto de novas possibilidades” (p.132).

O mestrado era esta nova possibilidade. A oportunidade de voltar à universidade, de participar das discussões, de grupos de estudo, projetos de pesquisa, enfim, de qualificar minha prática docente, de (re)construir minha identidade docente. Espaços como esses são raríssimos no cotidiano escolar. Muito pouco discutimos, conversamos, trocamos, dialogamos. Muito pouco nos vemos, nos conhecemos, nos tocamos, nos abraçamos. Não

temos tempo para isso, porque estamos correndo de uma turma para outra, de uma escola para outra.

Acreditando que se pode construir um espaço diferente para a escola, no qual as interações entre professores e alunos possam ser ressignificadas, Warschauer (2001), enfatiza que **“a escola é um ambiente formativo na medida em que é um espaço onde se dão partilhas e a circulação de recursos culturais, os quais contribuem para essa construção de sentidos”** (p.136). (Grifo meu).

A autora ainda faz um questionamento, acerca dos espaços de reflexão, de trocas dentro da escola: “Pensando na formação do professor, que não reserva espaços para a reflexão e a partilha de experiências, **como ele poderá construir sentidos com seus alunos se ele mesmo não foi estimulado a viver essa construção em sua formação escolar e profissional**” (WARSCHAUER, 2001, p.136). (Grifo meu)

Sinto falta desses espaços dentro da escola, porque sei da importância deles na formação docente. Essa situação de alienação em que o professor se encontra em determinados contextos explica a frase de um colega que disse: “Estou enburrecendo na escola”.

Refere-se, com esse discurso, à falta de momentos de trocas, de partilhas, de discussões, de aprendizagens efetivas entre o coletivo de professores. Nossa função resume-se a dar aulas e a ministrar determinada quantidade de conteúdos. Em que momentos durante o desempenho de nossa atividade docente pensamos sobre as aulas e os conteúdos que ministramos?

E, quando esses espaços são oportunizados, nem sempre o coletivo de educadores está disposto a discutir. Sua vontade é ir mais cedo para casa. Não estou culpabilizando o professor pelos problemas educacionais, mas entendo que seja válido que se faça uma reflexão sobre o nosso fazer docente.

O que queremos e buscamos como professores? Por que e para quem ensinamos? Ensinamos o quê? Pensamos no que ensinamos, ou simplesmente depositamos os conteúdos nos alunos, como se esses fossem bancos?

São questionamentos que justificam a necessidade da criação de espaços para a reflexão, para a discussão dos profissionais da educação, para pensarmos a escola como um todo e não fragmentada em programas, calendários, disciplinas, situações-problemas que envolvam os alunos. Não podemos e não devemos parar para nos reunirmos com o único objetivo de falar mal dos alunos, como ocorre em muitas escolas. Seria interessante, nessas reuniões, nos questionarmos o porquê dos alunos estarem com certas dificuldades, seja no

aprendizado, no relacionamento com os professores ou com eles mesmos. O que poderia estar acontecendo para que agissem de tal forma? Qual o papel dos professores e das professoras nesses casos? Não teríamos, nós, os professores, uma parcela de responsabilidade sobre essa realidade? Os alunos seriam os únicos responsáveis, não havendo o que fazer?

Por isso, presentifica-se a idéia de incompletude/inacabamento. Consciente desse fato, estou sempre indagando/questionando/problematicando. Não tenho respostas prontas, mas vou à procura delas. Sendo incompleto, problematizo a mim e à vida.

Retomando as trajetórias... Recomeçar. Não importa onde você parou..., como diz o poeta Drummond.

No ano de 2006, muitas mudanças ocorreram em minha vida. Há pouco tinha saído de casa e decidido tomar o rumo de minha história, assumindo-me como sujeito no mundo, protagonista de minha história, de minhas andanças no e pelo mundo.

O rompimento com a família foi difícil e muito doloroso, mas importante para meu crescimento, para o fortalecimento de minhas “asas”. É como a borboleta quando está prestes a sair do casulo. Ela precisa esforçar-se, romper o casulo, para que suas asas fiquem fortes e bonitas e ela possa voar, conquistando o mundo. Eu precisava romper o casulo (a casa em que vivia com meus pais) e fazer meu próprio vôo. Este foi mais um “momento decisivo”.

Para Giddens:

Nesses momentos, quando a vida tem de ser vista com novos olhos, não surpreende que os esforços de requalificação tendam a ser particularmente importantes e intensamente seguidos. Quando estão em causa decisões consequentes, os indivíduos sentem-se com frequência estimulados a dedicar o tempo e energia necessários para gerarem um domínio acrescido sobre as circunstâncias com que se confrontam (2001, p.132).

Quando saí de casa, sabia que era hora de enfrentar o mundo e superar os obstáculos que se impusessem a mim. Tinha de estar forte para isto e ir à luta, em busca de meus sonhos. E foi o que fiz. Procurei uma casa para morar e iniciar uma nova etapa em minha história. Deixava de ser o filho caçula, para ser o dono de casa, que lavava, cozinhava, limpava, administrava a casa, pagava as contas, trabalhava.

Era, à época, professor de pré-vestibular; tinha poucas aulas e, portanto, não ganhava muito, só o suficiente para pagar o aluguel e para a alimentação. Algumas contas acabariam não sendo pagas inicialmente. Dentro de mim, porém, algo dizia que aquele rompimento seria necessário para o que ainda estava por vir. Talvez isto se deva à forte influência que a questão espiritual exerça em minha vida, sendo eu, um praticante do espiritismo, mais precisamente

da Umbanda. Mesmo consciente de que poderia passar por algum tipo de dificuldade, acreditava que tinha sido a decisão mais acertada de minha vida e que tudo, a partir daquele momento, após a saída da casa de meus pais, iria melhorar. Foi exatamente o que aconteceu.

Os ensinamentos da Umbanda, para mim, têm sido uma prática social com fortes pressupostos da Educação Ambiental, como o diálogo, o respeito, a participação, a solidariedade, o saber ouvir o outro, a fraternidade. Foi na religião que encontrei forças para continuar, para não desaminar ou desistir, para lutar por meus sonhos, crenças e desejos.

Logo após a saída da casa de meus pais, recebi uma boa proposta financeira do cursinho no qual trabalhava, o que significaria um aumento três vezes maior do meu salário. Era o início de novas mudanças em minha vida. O espiritual já atuava dentro de mim, acenando-me com estas novas possibilidades.

A narrativa expressa até aqui evidencia a intenção de pesquisa do autor, no sentido de analisar o processo de minha constituição como educador ambiental, tomando como referência para análise os percursos de vida que emergiram das narrativas construídas ao longo deste estudo.

Para tanto, tal estudo está amparado na metodologia das histórias de vida que, segundo Josso (2004), trabalha na perspectiva do sujeito aprendente de si e sobre si com base nas experiências decorrentes de uma vida. Para a autora, o grande desafio das abordagens autobiográficas encontra-se no fato de que se torna indispensável que “os autores das narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 2004, p.25).

Ainda, tendo como suporte o pensamento de Josso (2004), “as experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (p.43).

Assim, construí esta dissertação em trajetórias, como forma de extrair os aprendizados gerados a partir de cada uma delas e os momentos que foram significativos em minha constituição como educador ambiental.

Na trajetória de introdução à pesquisa, sob o título **Por onde tenho andado? Quais caminhos tenho trilhado? O anúncio de uma proposta...** Faço a contextualização de alguns percursos de minha vida, bem como destaco os elementos teóricos e metodológicos que sustentam esta dissertação e os objetivos que orientam a mesma.

A segunda trajetória, **A construção de um caminho metodológico**, vai apresentar os procedimentos de análise das trajetórias que emergiram ao longo da escrita desta dissertação, bem como a compreensão de alguns estudiosos no campo das narrativas de vida, que sustentam que tal metodologia de pesquisa-formação possibilita um autoconhecimento de si e sobre si, a partir dos percursos de vida do sujeito em processo de formação.

A terceira trajetória, intitulada **Primeiros passos na docência**, relata as experiências que marcaram o início do ofício de professor, as descobertas e as aprendizagens propiciadas por estas vivências.

A quarta trajetória, **É hora de pôr o pé na universidade: Mais um desafio em minhas andanças pelo mundo**, vou descrevendo a chegada à Universidade, o impacto sofrido com aquela nova situação, a transição de aluno de cursinho para a condição de futuro profissional da educação e, também, algumas experiências relevantes em minha constituição de educador ambiental vividas no âmbito da academia.

A quinta trajetória, **Perspectivas e possibilidades do professor de cursinho**, destaca as aprendizagens do período em que estive em um curso pré-vestibular, tanto na condição de aluno quanto de professor e a influência desta experiência em minha constituição como educador ambiental. Nesta trajetória, são apontadas situações que caracterizam o ser professor de cursinho pré-vestibular e as formas de desempenho desta prática.

A sexta trajetória, **A primeira vez a gente nunca esquece... A primeira escola também não!**, aborda a primeira experiência como professor de escola pública, a relação com os alunos da Escola Alecrim, assim como a relação estabelecida com a comunidade que formava o distrito do Capão do Meio, no município de São José do Norte. Além disto, são apresentados alguns aspectos de vida da comunidade e os problemas estruturais enfrentados por aquelas pessoas.

A sétima trajetória, **Mais um recomeço! A volta à escola**, apresenta o retorno à escola pública com a nomeação para o cargo de professor na rede municipal e estadual de ensino.

Além disto, este percurso trata das vivências e aprendizados na Escola Arruda, os papéis que assumi dentro deste contexto e das dificuldades de trabalho com a turma 5D, na Escola Alevante. É uma trajetória que se dedica também a discutir as parcerias na escola, a importância do coletivo, da constituição de espaços para trocas de aprendizagens, entre outros aspectos da prática docente e da constituição de educadores ambientais.

A oitava trajetória, **Outro caminho! Experiências que se cruzam... A docência e a formação no Mestrado**, relata a vivência no Mestrado, as contribuições do Curso para a minha constituição como educador ambiental e para a ampliação do meu olhar sobre a escola,

sobre as práticas escolares e sobre mim mesmo. É uma trajetória que se ocupa, durante boa parte da escrita, em discutir a importância da formação continuada de professores e professoras na busca de qualificar a ação docente.

Na nona trajetória, **Tantos Caminhos! Tantas ruas! Tantas avenidas! Sigo pela estrada da vida, me descobrindo gente**, apresento algumas das conclusões a que chego a partir da análise de cada percurso de minha vida e do significado de cada um deles em minha constituição como educador ambiental.

2. A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO METODOLÓGICO

A tarefa de narrar trajetórias e vivências não tem sido fácil; antes foi um processo inquietante, revelador, doloroso; rico de saberes, de emoções, de anseios, de medos, de avanços e recuos. Tanto o que dizer, mas nem sempre, o como dizer! De que forma dizer? Como ficar de frente para tantos dilemas, embates, questionamentos, contradições, limites e possibilidades?

Este é um dos desafios da pesquisa (auto)biográfica: o narrador é colocado diante da própria história e da multiplicidade de experiências vividas; algumas prazerosas, outras nem tanto; são como “pedras no caminho”. É assim que tenho me visto em muitos momentos. Com muitas pedras à frente; muitos desafios a serem superados; muitos obstáculos a serem removidos; muitos questionamentos sem respostas.

A despeito disto, não busco, neste trabalho, a resposta para minhas dúvidas, meus anseios e minhas dificuldades, mas, sim, proponho-me a problematizar, desvelar experiências vividas em trajetórias significativas da minha história de vida. Uma história singular, mas vivenciada dentro de um contexto sócio-político, econômico e cultural, portanto, plural, como defende Dias (2002), ao dizer que a narrativa dos professores é constituída de um referencial daquilo que foi sendo, por eles, apropriado na prática, “permitindo o conhecimento dos percursos identitários como sendo singulares, ainda que plurais, porque vividos no coletivo (p.24)”.

O processo narrativo, no qual me aventurei com esta pesquisa, tem possibilitado revelar fragilidades e conquistas ao longo das minhas trajetórias, desvelando, assim, minha constituição enquanto educador ambiental, sujeito da história.

Neste sentido é que busco, através da narrativa de meus percursos de vida, das andanças que tenho feito pelo mundo, na relação com os outros e outras, analisar momentos que foram significativos na minha constituição enquanto educador ambiental. Quero dizer que, com este processo narrativo, busco **compreender como fui me constituindo educador ambiental no contexto de minhas trajetórias de vida?**

Freire (2002a) auxilia-me a compreender a narrativa, que é dialógica, aberta, curiosa e indagadora, pois possibilita a reflexão acerca da prática pedagógica, sendo considerada por ele como o momento fundamental do processo de formação permanente do educador, ou seja,

a reflexão crítica sobre a prática que ele desenvolve. Diz que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.43-44).

Paulo Freire não foi um estudioso acerca da pesquisa narrativa, mas, em suas obras, enfatiza a importância de professores e professoras registrarem suas práticas, refletirem/problematizarem sobre as mesmas, sobre seu cotidiano, sobre o contexto no qual estão inseridos, de forma a transformarem ou melhorarem o mundo que os cerca, bem como as práticas que desenvolvem.

Colaborando com o que vem sendo dito a esse respeito, destaco a obra de Paulo Freire (2008), intitulada *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, em que o autor narra percursos de sua vida, como forma de compreender a própria história. Em uma das passagens do livro, Freire afirma, a partir da experiência de escrita de suas trajetórias, que: “É como se estivesse e no fundo estou, **revivendo** e, ao **fazê-lo, repensando momentos** de minha andarilhagem pelos quatro cantos do mundo (...)” (p.13). (Grifo meu)

Ainda no decorrer deste livro, o autor destaca o significado da obra narrativa, mencionando o seguinte: “(...) precisei falar do falado, do dito e do não dito, do ouvido, do escutado. Falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas **reviver o vivido** que gerou o dizer que agora, no tempo de redizer, de novo se diz” (p.17). (Grifo meu)

Aproprio-me desta prática, deste pensamento, deste sentimento expresso por Freire (2008), para justificar o significado do estudo realizado por mim, ao querer desvelar o educador ambiental que sou/estou no mundo: falei do vivido, do experienciado e do sentido ao longo da vida, revivendo o vivido a cada palavra dita e escrita.

Na mesma obra, Freire (2008) discorre sobre a importância do processo da escrita narrativa, pois “neste esforço de **relembrar momentos de minha experiência** que, necessariamente, não importa o tempo em que se deram, **se constituíram como fontes de minhas reflexões teóricas** (...)” (p.20). (Grifo meu)

Com idéias que se aproximam das palavras de Freire, a abordagem autobiográfica de pesquisa favorece o repensar acerca das trajetórias vividas e, mais do que isso, possibilita o repensar da própria existencialidade do sujeito (JOSSO, 2004). Ou seja, o processo narrativo impresso nesta abordagem permite ao narrador ter um conhecimento de si, de suas aprendizagens decorrentes de uma vida, das múltiplas relações estabelecidas, dos olhares sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

De acordo com Josso (2004):

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente se passa, em primeiro lugar, pelo projeto do conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (p.59).

Como já dito, a tarefa não é fácil. O olhar sobre mim mesmo, sobre minhas vivências, sobre os percursos que fiz, sobre minhas práticas, oportunizado pelo processo da narrativa, do revisitar de memórias e lembranças tem provocado uma série de questionamentos, característicos do inacabamento do ser humano (FREIRE, 2002 a, b), tais como: Que tipo de educador ambiental eu sou/estou? Com quais interesses estou comprometido? Qual a finalidade de determinadas ações? Esse é o sentido autoformativo das abordagens (auto)biográficas, defendido por Dias (2002), pois, ao narrar suas histórias, o sujeito “se questiona sobre a própria vida e sobre o contexto social, político e cultural em que está inserido...” (p.40).

Para Abrahão (2006), “as (auto)biografias sendo constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida, é processo de construção que tem a qualidade de possibilitar maior clarificação do conhecimento de si, como pessoa e profissional, àquele que narra sua trajetória” (p.161). Ao narrar sua história, o sujeito reflete/repensa/reelabora formas de ser e agir no mundo.

É o que tenho feito, desde o começo deste estudo: através da escrita, do revisitar de memórias, busco o conhecimento de mim mesmo, dando novos sentidos e significados às experiências vividas, refletindo sobre as mesmas, sobre os saberes adquiridos ao longo desta caminhada no mundo, retratando uma vivência singular situada dentro de um coletivo maior. São vivências que se entrelaçam com outras tantas vivências e saberes, de outros tantos sujeitos no mundo.

A pesquisa narrativa, a partir do relato discutido, fundamentado e problematizado de minhas vivências, tem propiciado este permanente repensar do ser e estar no mundo, tendo em vista que ela representa “a forma como nós, seres humanos, vivenciamos e experimentamos o mundo” (SOUZA, 2006, p.136).

Hoje, com mais leituras, e com leituras mais atentas, entendo o significado em Dias (2002), de “juntar os pedacinhos”. Estou com esta escrita, juntando meus pedacinhos, dando significados e sentidos para minha própria história, para as minhas vivências, que foram e são geradoras de múltiplas aprendizagens.

São as aprendizagens da vivência cotidiana, da imersão no mundo, nos movimentos sociais, nas associações de bairro, na universidade, na escola e em outros espaços educativos pelos quais transitei e tenho transitado. Espaços desvelados nesta escrita.

Por isto, o caráter formativo da pesquisa narrativa, sendo ela motivadora de aprendizagens, de reflexões, de ressignificações, de novos olhares, de avanços e recuos ao longo de uma caminhada. Amparado em Josso (2004), compreendo que: “certas aprendizagens podem pôr em questão a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de uma pessoa” (p.56).

Ela (a narrativa) está possibilitando olhar para trás e ver o que é possível de ser mudado, pensando no futuro, em novas ações e intervenções no mundo. Reviver o passado como forma de compreender o presente e pensar o futuro, com o anúncio de novas possibilidades de ser e estar com os outros e outras no mundo.

Para Souza (2006):

(...) a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento (p.136).

É a possibilidade de dialogar com minhas vivências e dar sentido às mesmas e, através delas, compreender minha constituição como educador ambiental, como sujeito da história, sendo eu o autor de minha história de vida. É a escuta de meus sonhos; dos meus desejos, angústias, anseios, medos, dúvidas, questionamentos; das possibilidades e limites da ação docente, da ação e intervenção no mundo. Estou dando vez e voz a estes sentimentos que, por vezes, ficaram escondidos, permanecendo no vazio e no silêncio de meu pensamento. É por isso que Dias (2002) acredita

(...) ser relevante conhecer os percursos de vida das professoras-alfabetizadoras, por serem reveladores de histórias que podem auxiliar na reflexão acerca dos processos de formação docente, seja ela inicial ou continuada, e, conseqüentemente, das práticas exercidas na sala de aula. Assim, são as narrativas que precisam ser ouvidas, pois elas traduzem vivências pessoais e profissionais; desvelam mitos, ritos, espaços e tempos (...) (p.24).

Neste processo de desvelamento de mim mesmo; de meus percursos de vida, sentimentos, lembranças, falas, de cenas passadas; tudo ganha forma e cor, brotando da mente para o papel. São cenas de uma história real, com personagens, sonhos e desejos reais, vivenciadas na prática diária, na dinâmica das relações sociais estabelecidas com os outros e outras, e com o mundo.

É nesta rede de relações com o eu e com os outros e outras, no mundo, que vou me constituindo educador ambiental, neste ambiente que não é algo alheio a mim, mas do qual sou parte integrante. Ambiente não apenas em seu aspecto biológico, mas também social, político, econômico e cultural. Segundo Loureiro (2004), “privilegiar somente um dos aspectos que formam a nossa espécie ou separar o social do ecológico e o todo das partes, é reducionismo, o que pouco contribui para uma visão de educação integradora e complexa de mundo” (p.279).

Não seria possível, então, analisar os percursos de minha vida, descolados desse ambiente sócio histórico no qual estamos inseridos, caracterizado pela luta de classes; pela relação dominador-dominado, opressor-oprimido, explorador-explorado (FREIRE, 2002b).

No contexto das discussões acerca da análise dos percursos de vida, Josso (2004) entende que a vivência para adquirir o *status* de experiência precisa ser fundamentada, problematizada, refletida. É importante pensarmos e repensarmos sobre nossas vivências e quais aprendizagens podemos extrair de cada uma delas. É o que pretendi com esta pesquisa, justamente a partir do estudo das trajetórias de vida perceber quais as aprendizagens geradas em cada percurso e a relação destas com a minha constituição enquanto educador ambiental.

Mais do que explicitar vivências de uma trajetória, estou buscando analisar/compreender estes percursos e sua estreita relação com a prática que desenvolvo, não apenas no âmbito da escola, mas nos espaços pelos quais trilhei e tenho trilhado sendo as experiências vividas fundantes das relações futuras. Desta forma, pretendo dar *status* de experiência às minhas vivências, vinculando teoria e prática social de mundo.

A possibilidade de pesquisar acerca de meu processo de constituição enquanto educador ambiental, dando vez e voz a minha história de vida, aos meus percursos no mundo, foi, durante certo tempo, negado por mim. Tinha medo do olhar sobre mim mesmo, do enfrentamento com o espelho de mim a partir da narrativa de vida. Queria olhar os outros, suas trajetórias e suas práticas.

E as minhas trajetórias e práticas? Ficariam silenciadas no emaranhado de lembranças, sonhos e desejos que tumultuam minha mente? Estaria eu negando minha própria história? Foi o que fiz durante certo tempo.

Mas a vontade de desvelar/desbravar esta trajetória de vida, compreendendo os percursos e os caminhos que, percorridos, foram mais fortes. Hoje, estou desbravando, através da narrativa de vida, estes percursos, transitando entre “planícies e abismos” (PERES, 2006), no processo de minha constituição enquanto educador ambiental, sujeito e protagonista de minha história.

Neste processo narrativo, minhas reflexões tomam, como orientação, as idéias de Nóvoa (1988), Dias (2002), Josso (2004), Souza (2006), Oliveira (2006), Abrahão (2006), quando dizem que as narrativas de vida possibilitam ao sujeito um conhecimento de si, a partir da reflexão e da resignificação de suas práticas sociais de mundo, fazendo dele produtor e investigador de seus próprios saberes. Segundo Oliveira (2006), busca-se, com a narrativa de vida, “(...) um espaço de reflexão, no qual o professor, mediante conteúdos oriundos de suas histórias de vida, possa participar de uma pesquisa com incidência em seu processo de formação” (p.171).

Continua dizendo que:

Assim, existe o pressuposto de que os professores são produtores da pesquisa, selecionando os dados relatados, analisando-os e propondo formas de investigação, eles são os primeiros a verificar os resultados da pesquisa, porque se trata da reflexão sobre sua vida e suas práticas enquanto professores. Pesquisadores de si, produtores de saberes (...) (p.171)

Para Josso (2004), o processo narrativo permite um “desbravar dos períodos significativos do percurso de uma vida” (p.64), sendo o mesmo gerador de inúmeras aprendizagens que, refletidas e problematizadas, possibilitam um maior conhecimento de si, dos papéis assumidos em determinados contextos, das posições adotadas, dos percursos realizados pelos sujeitos em formação e, acima de tudo, a um pensar a própria existencialidade.

Nesta direção, de pensar a própria existencialidade, o ser e estar no mundo, os papéis e as posições que assumi em determinados contextos, é que a narrativa produzida ao longo do estudo traça as trajetórias que foram significativas na constituição do ser educador ambiental que sou/estou. São elas: **Primeiros passos na docência; É hora de pôr o pé na universidade: mais um desafio em minhas andanças pelo mundo; Perspectivas e possibilidades do professor de cursinho; A primeira vez a gente nunca esquece... A primeira escola também não; Mais um recomeço! A volta à Escola; Outro caminho! Experiências que se cruzam... A docência e a formação no Mestrado.**

Ao escutar a mim mesmo, ao analisar minhas narrativas, ao fazer minhas escolhas, tais trajetórias tomaram forma e corpo na memória e na escrita. Entretanto, no processo narrativo de lembrar, de reviver pela memória trajetórias de minha vida, outras vivências quiseram ser ditas. É, como diz Bosi (1979), “lembança puxa lembrança” (p.3). Neste processo de lembrar, escrever, vamos selecionando coisas que, embora não apresentadas, atravessam minhas narrativas, como diz Dias (2002), “entrelaçadas na forma de “rede”, dando sentidos e significados às experiências contadas” (192).

Assim, Nóvoa (1988) entende que:

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. (...) ela procura desencadear uma reflexão teórica sobre o processo de formação, dando aos formandos o estatuto de investigadores (p.117).

Neste sentido, encontro a relevância do estudo que me propus realizar, ao analisar a minha constituição enquanto educador ambiental entrelaçada pelos caminhos percorridos, pelas trajetórias vividas, pelos avanços e recuos, pelos limites e possibilidades, pela denúncia e pelo anúncio, “pela beleza de ser um eterno aprendiz”. Um aprendiz de si mesmo, que se quer desvelar, a si e a sua prática social de mundo, desvelando sua história de vida e, quem sabe, a história de vida de outros tantos professores e professoras...

2.1 MEUS PEDACINHOS EM NARRATIVAS... ONDE ME ENCONTRAR?

Neste estudo, juntando meus pedacinhos, tomo como material de análise diversas formas de narrativas: a principal delas são as escritas construídas ao longo da dissertação; os diários de aula além dos trabalhos realizados pelos alunos em forma de autoavaliação da disciplina como um todo, de forma a compreender, desvelar e problematizar os caminhos percorridos até aqui.

O objetivo de recorrer às avaliações escritas pelos alunos justifica-se pelo significado que elas têm, neste processo de desvelamento de mim mesmo, proposto pelo método narrativo, pois tais escritas revelam o olhar dos alunos sobre mim e a prática pedagógica que desenvolvo, assim como contribuem para as problematizações que estou realizando ao longo

desta escrita, buscando analisar a forma como sou, estou e atuo no mundo, nas relações sociais que tenho, no trabalho que desenvolvo, enfim, na vida.

Neste processo de olhar para mim e sobre mim, passei a registrar algumas das experiências, reflexões, problematizações, desabafos que tenho feito em formato de diários. Estes assumiram o papel de ouvintes/confidentes de minhas angústias, minhas dúvidas, meus anseios e minhas possibilidades de querer ser e fazer mais.

A importância dos diários, segundo Zabalza (2004), reside em:

Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva. Estamos tão entranhados no cotidiano, nesta atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo (p.136).

Os diários, juntamente com os outros materiais escritos e não escritos, como as memórias, as lembranças de uma vida, constituíram o *corpus* documental deste trabalho, que se destina ao desvelamento de minha constituição enquanto educador ambiental, a partir dos percursos de vida, dos caminhos que trilhei; das vivências que realizei e que agora analiso, dando significações e ressignificações às mesmas.

A escrita dos diários possibilitou momentos de intensa reflexão, de um diálogo com as angústias, as expectativas, as frustrações, as alegrias, os sorrisos, os choros, com as aprendizagens diárias, com os limites e as possibilidades de estar na e com a escola. Acima de tudo, um diálogo sobre os limites e as possibilidades de ser educador ambiental e de estar comprometido com a reinvenção da escola, que exige: a reinvenção do professor e de suas práticas; a reinvenção dos cursos de formação de professores; a reinvenção do modelo educacional vigente.

Ao longo do processo de pesquisa, que culminou com o desvelamento de mim mesmo, deste “caminhar para si”, foram construídos dois diários, que permitiram, através das reflexões neles expressas, olhar mais atentamente para o que estava sendo feito; para os caminhos que havia escolhido percorrer; para os papéis profissionais que assumi, assim como para as opções realizadas em determinados contextos.

Ao defender o uso de diários de aula como documentos fundamentais nos processos formativos, Zabalza (2004) afirma que:

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo, permite estabilizar e fixar certas rotinas. **A boa prática**, aquela que permite avançar para

estágios cada vez mais elevados de desenvolvimento profissional, **é a prática reflexiva**. Quer dizer, **necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos** de nosso exercício profissional e **progredir baseando-nos em reajustes permanentes**. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente. Por isso, é tão importante a documentação (p.137). (Grifo meu)

Mesmo acreditando na importância da escrita dos diários como processo reflexivo, de voltar atrás naquilo que foi feito, encontrei dificuldades em sua sistematização. Além do pouco tempo disponível para a escrita dos diários, relutei em olhar a mim mesmo. Relutei em olhar a minha história e os percursos de vida, porque tinha medo do que eles podiam revelar. O processo de escrita e de leitura de si é sempre desafiante, pois é revelador de sentimentos, de práticas, de vivências, de histórias..., de “pontos fortes e fracos”.

Hoje, com o término do processo de escrita e análise das trajetórias de vida, sinto-me mais livre, mais confiante, para expor certos rumos decididos no decorrer da vida. Sinto-me mais forte, para olhar meus pontos fracos, minhas inconsistências e minhas ingenuidades. Sinto-me mais forte para olhar para trás e ver o que pode e precisa ser mudado. Consigo, enfim, olhar-me de frente. Estou me vendo, porque estou me reconhecendo como sujeito destas histórias, assumindo os erros e os acertos.

2.2 COMO OLHAR MINHAS NARRATIVAS?

O processo de análise das trajetórias de vida tomou como principal referência as orientações de Josso (2004) acerca das narrativas. Segundo ela:

A ampla delimitação de contexto e situações de vida, das mais diversas atividades, de encontros que marcam uma vida, as pessoas significativas da família, os acontecimentos pessoais e sócio-históricos, começam a desenhar os contornos da singularidade de um percurso de formação, e começa a evidenciar aprendizagens; momentos-charneira e desafios que os atravessavam; valores ou valorizações que orientaram escolhas, bem como preocupações e temas recorrentes (p.64).

Com o olhar atento aos desenhos e contornos que dão forma as minhas trajetórias, fui escrevendo, lendo e relendo as narrativas produzidas a cada lembrança, evidenciando aquelas que revelaram pistas, que representaram momentos significativos, ou melhor, “momentos decisivos”, segundo Giddens (2001), ou ainda, como define Josso (2004), “momentos-

charneiras”, que são aqueles que foram influentes na minha constituição enquanto educador ambiental.

No decorrer das análises, leitura e releitura das narrativas, fui identificando também as aprendizagens e os saberes construídos em cada percurso. Esse é o processo de aprender com e na própria história, como nos ensinou Freire (2002c).

Aproximando-se de Freire, ainda que por outros referenciais, Josso (2004) diz que:

A análise das narrativas mostra o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de conhecimentos nos domínios mais diversos, de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em diversos contextos ou situações; das qualidades ou fragilidades nos plano psicossomático, pragmático (instrumental e relacional) e reflexivo (explicativo e compreensivo) (p.68).

No processo de análise, encontro também, nas idéias de Hart (2005), orientações no sentido de que “a narrativa é tanto uma via para nosso próprio conhecimento como um caminho para organizar e comunicar as experiências de outros” (p.20). Ele, no que concerne ao uso da metodologia das narrativas de vida em pesquisas qualitativas, acerca dos professores, afirma que: “**Minhas histórias revelam meus valores e atitudes, meus interesses e responsabilidades**, tanto como professor quanto pesquisador. Conhecer a si mesmo, então, torna-se a obrigação principal do professor ou do pesquisador” (p. 27). (Grifo meu)

Em razão disso, autores como Nóvoa (1988), Abrahão (2006), Souza (2006) e Dias (2005) acreditam e defendem que a utilização das abordagens (auto)biográficas possibilitam uma “forma de **conhecimento da vida, da formação e da prática de professores**” (DIAS, 2005, p.152). (Grifo meu)

O processo de análise das trajetórias apresentadas ao longo deste trabalho buscou o desvelamento da própria vida, das ações no e com o mundo, dos fazeres e não fazeres pedagógicos, do ser educador ambiental que estou e do educador ambiental que posso vir a ser.

Através deste estudo foi possível repensar caminhos, reexaminar as opções que fiz, reviver o passado como forma de pensar em alternativas de intervenção no mundo tanto para o presente quanto para o futuro.

3. PRIMEIROS PASSOS NA DOCÊNCIA

*“Como a terra muda,
a memória também sofre variações,
erosões, lapsos, fissuras.
Já, às vezes, por mais que o tempo passe,
a nitidez das imagens e dos sons
de certos momentos da própria história
continua intacta”.*
Sérgio Guimarães

Através do revisitar de memórias, do reviver o vivido através da narrativa, como escreveu Dias (2002) “ora embalada pelas lembranças, ora sustentada por um pensamento acadêmico, fui escrevendo... Juntando meus pedacinhos...”. Neste processo, (re)encontrando percursos, (re)significando experiências, vejo que meus primeiros passos na docência foram dados ainda enquanto aluno do ensino fundamental, por volta dos 14 anos, cursando a 8ª série, hoje, 9º ano do ensino fundamental, na Escola Espada de São Jorge¹.

Neste período, dava aulas particulares de Matemática para a filha de uma vizinha, amiga de longa data de minha família. Soube que a menina estava com dificuldades na resolução de problemas de armar e efetuar contas, e a mãe dela, por me considerar um bom aluno, “que nunca tinha rodado”, convidou-me para dar aulas particulares a sua filha. Como gostava de Matemática, aceitei o convite. O gosto pela docência e pelo ato de ensinar inicia-se neste momento. Vou me descobrindo professor...

Morava, nesta época, no centro da cidade do Rio Grande e saía de casa à tarde, depois do almoço, para dar aulas a Rosa Branca², minha primeira aluna. Desempenhava com orgulho esta atividade, que também era motivo de orgulho e reconhecimento por parte de meus pais, principalmente, minha mãe. Ela sempre valorizou e estimulou muito o trabalho, como forma

¹ As escolas/estabelecimentos de ensino citados ao longo do trabalho serão identificadas por ervas de chá utilizadas em banhos de limpeza espiritual, conhecidos popularmente, como “banhos de descarrego”, pelos simpatizantes e adeptos dos cultos umbandistas e considerando o sentido de cada uma delas na minha história de vida.

² As pessoas citadas ao longo do trabalho serão identificadas por flores, também utilizadas em banhos de limpeza espiritual.

de garantir o sustento de uma pessoa e evitar que ela dependa da boa vontade dos outros. Sempre nos disse, para mim e meus irmãos: “*Não quero nem um filho pedinte*”.

Devido à vida difícil que teve, com inúmeras privações, sentia medo por seus filhos; não desejava que passássemos pelo que ela passara. Sendo assim, seu maior sonho era que seus filhos tivessem uma ocupação, um ofício, que lhes possibilitasse viver com dignidade e sem tantas privações quanto as que ela vivenciou.

Este foi um dos vários saberes que ela trouxe de uma vida sofrida, marcada pelas dificuldades, pela luta diária pela sobrevivência, pelo direito de ser mais, mesmo tendo menos. O saber de uma vida em que a infância lhe foi negada, que o direito de brincar, de ir à escola, lhe foi negado, porque muito cedo teve de ir trabalhar para ajudar no sustento de seus irmãos. É a segunda filha de um total de seis e, durante muito tempo, trabalhou como empregada doméstica, subindo em um caixote para alcançar a pia, de tão pequena e nova que era.

Durante minha infância, juventude e parte da vida adulta ouvi esta história, contada por minha mãe. Confesso que, às vezes, sem muita paciência ou com a devida atenção que tal fato merecia; hoje, porém, compreendo certas atitudes dela com relação às exigências que sempre fez a mim, a minha educação, a minha formação como ser humano.

Hoje, conto esta história para os meus alunos e alunas, como símbolo de luta em um país tão desigual, com oportunidades tão desiguais, com interesses tão desiguais. O porquê da fome no mundo, se alguns comem tão bem? O porquê da falta de terras, se alguns têm tantas, que nem sabem o que fazer com elas? O porquê da falta de recursos para a saúde, a educação, a moradia, se o país arrecada tanto em impostos?

Muitos desses alunos e alunas vivem histórias parecidas com a de minha mãe, histórias de fome, de preconceito, de negligência do poder público, de falta de acesso e de possibilidade de ir à escola, de falta de moradia digna, de hospitais, de medicamentos nos postos de saúde, de saneamento básico, de segurança para poderem andar livremente nas ruas. Como ser professor sem problematizar essas questões? Como ser professor sem conhecer suas histórias, suas necessidades, seus contextos? Como ser professor de história sem conhecer/compreender a minha própria história e o que me faz chegar até aqui e optar pelo caminho da docência?

Nas palavras de Freire e Guimarães (2002c), “é fazendo a própria história que a gente aprende a história” (p.27). Estou, através da narrativa, fazendo, (re)fazendo, (re)significando, (re)vivendo a minha própria história. Para os autores, estou “**aprendendo com a própria história**” (p.29). (Grifo meu)

Esse é o fundamento de se trabalhar com as histórias de vida na formação de professores, ou seja, os professores e as professoras aprendendo a partir das reflexões decorrentes de suas narrativas de vida. Aprendemos a partir daquilo que vivenciamos na vida cotidiana, nas relações familiares, profissionais, sociais, na história, com os homens e mulheres no mundo. Aprendemos na prática social de mundo, na e com a vida. Como defendem Freire e Guimarães (2002c)

O objetivo nosso (...), é o de provocar, estimular, cutucar a leitora, o leitor, a que façam esse exercício, que examinem a própria história, que procurem rever as próprias ações, as próprias reflexões, o seu próprio ser num espaço-tempo determinado. A idéia é estimulá-los a examinar, esmiuçar, a desocultar aspectos que ainda não tinham sido vistos, lembrados, e que poderiam não apenas explicar a evolução do que aconteceu depois da própria ação, mas também facilitar o próprio avanço, a partir do momento em que a consciência, a reflexão se dá, e que pode traduzir numa outra ação (p.28).

Em muitos momentos da escrita deste trabalho, das reflexões que se seguiram às narrativas, senti-me provocado, cutucado, incomodado... Era como se estivesse mexendo em um vespeiro. Não é fácil mexer em feridas, algumas ainda não cicatrizadas. É difícil o olhar sobre si mesmo. E não pode ser um olhar qualquer, descomprometido com a própria história. Tem de ser um olhar atento, aberto, curioso, investigativo, crítico, reflexivo, dialógico, transformador de mim e do mundo.

Foi ao ser cutucado pelo processo narrativo que (re)vivi os primeiros passos na docência, as aulas particulares com Rosa Branca. Recordo que me dediquei para fazer um bom trabalho e atingir os objetivos. Preparava as aulas com dedicação e com vontade de fazer bem feito meu trabalho, atendendo as expectativas de quem me contratou e as minhas próprias expectativas. Já queria ser um bom professor e, para isso, sabia que era importante estudar, saber o conteúdo a ser ensinado. Para Freire (2002a), “o professor que não leve a sério sua formação, que **não estude**, que **não se esforce** para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (p.103). (Grifo meu)

Para ser professor, como em qualquer profissão, é preciso dedicação, comprometimento, seriedade com o que se está fazendo e com o que se quer enquanto aprendizagem. É preciso ter clareza para quem se quer ensinar e o quê se quer ensinar. Segundo Freire, “(...) não posso ser professor **sem me achar capacitado para ensinar** certo e bem os conteúdos de minha disciplina (...)” (2002a, p.116). (Grifo meu)

Muito embora eu pudesse estar “brincando” de ser professor, pois não tinha a formação necessária tanto em termos específicos da disciplina quanto pedagógicos, foi uma

brincadeira que levei a sério e tentei, mediante minhas condições, qualificá-la da melhor forma possível. Procurei realizar com dedicação, seriedade e comprometimento minha primeira experiência docente. Meu saber em relação à docência na época era decorrente das experiências vividas enquanto aluno na Escola Espada de São Jorge. Segundo estudos realizados por Tardif (2005) a respeito dos saberes dos professores, o mesmo entende que “(...) o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprendem seu ofício antes de iniciá-lo” (p.79). São saberes que constituíram e constituem o modo como estou professor e que foram aprendidos a partir do convívio, da observação do saber-fazer de meus professores.

A partir da problematização dos percursos de minha vida, condição para a realização do trabalho com a narrativa de vida, estou (re)conhecendo os diversos outros professores que existem dentro de mim.

A minha constituição docente e de educador ambiental está vinculada às imagens desses professores que fizeram parte de minha história, aos seus saberes-fazer que se tornaram com o tempo os meus saberes-fazer diários. A dedicação com que realizavam seu trabalho orientou o professor que eu desejava ser. Era preciso investir em minha formação, como forma de realizar uma boa prática ou, pelo menos, uma prática mais sustentada.

Foi acreditando nestes princípios, na importância da formação continuada, do estudo, da reflexão sobre a própria prática que busquei o Mestrado em Educação Ambiental, desvelando a constituição não só do professor/educador ambiental, mas do sujeito histórico que sou e estou no e com o mundo. Fui buscar mais este espaço de aprendizagem, porque sei da incompletude e do inacabamento do sujeito, da necessidade de sermos mais, de sabermos mais, se queremos de fato transformar o mundo.

Sabia que sem estudo não daria boas aulas àquela menina. Só posso ensinar aquilo que sei, que vivi, que estudei, que pesquisei. Não posso mentir para os alunos, pois, ao fazer isto, estou enganando a mim mesmo. “E não ter mentido abre para mim junto aos alunos um crédito que devo preservar” (FREIRE, 2002a, p.108). Preciso ser coerente com aquilo em que acredito, que digo e faço. Assim como hoje, também sei que preciso estudar/revisitar os conteúdos a serem ensinados, de forma a problematizá-los a partir de novas reflexões propiciadas por novas leituras, de forma a não mentir para os alunos e alunas sobre algo que digo que sei e, talvez, nem saiba ou não lembre mais.

Se não sei, vou pesquisar, vou estudar, vou ler os livros que falam sobre determinado assunto. Mas, para isso, é preciso tempo de estudo, de preparo, de organização. É preciso que

haja condições reais para que isso se efetive enquanto prática nas escolas. É preciso que haja políticas públicas sérias de investimento nos profissionais da educação. É preciso que o professorado se organize e assuma essa luta em prol de um ensino de qualidade.

Continuando as reflexões...

Após esta experiência com Rosa Branca, durante um tempo de minha vida (até os 18 anos), desempenhei a atividade de professor de Matemática. Dava aulas particulares na casa dos alunos e alunas, na minha casa e até no local de trabalho deles e delas, quando a necessidade obrigasse a isso.

Certa vez, as auxiliares de enfermagem do posto médico do Cassino (Bairro-Balneário da cidade do Rio Grande), onde no momento resido, contrataram-me para lhes ensinar Matemática, de forma a prepará-las para o ingresso no curso de Técnico de Enfermagem, do CTI (Colégio Técnico Industrial). O ingresso dar-se-ia através de uma prova de conhecimentos gerais em Português e Matemática. Ministrei algumas aulas no próprio posto, em horários de intervalo do trabalho das auxiliares.

Em algumas oportunidades, adentramos pela madrugada, horário em que o posto ficava mais tranquilo, fazendo exercícios de cálculos de áreas das figuras geométricas, equações de 1º e 2º graus, fórmulas de báskara e outros conteúdos específicos da Matemática. Ainda lembro como se fosse hoje, numa sala que ficava no fim do corredor do posto médico... Lá eram as aulas. Para Freire e Guimarães (2002c), “fazer memórias é um pouco recriar o que foi feito” (p.35).

Estou com a narrativa de meus percursos de vida não só recriando, mas (re) vivendo cenários, situações, pessoas, desejos, sonhos, vontades. Tantas histórias escondidas em minhas lembranças que agora, neste momento de análise da constituição do educador ambiental que sou/estou, anseiam em serem ditas, olhadas de fora, como forma de desvelar como sou e estou no mundo, com os homens e mulheres deste mundo. Experiências que querem ser ditas porque foram geradoras de aprendizagens, de saberes, de conteúdos de vida que se refletem em uma prática social no e com o mundo.

Para todas as aulas que eu iria ministrar, estudava, me preparava, revisava os exercícios, buscando a melhor forma de ensinar tais conteúdos e de que estes fossem apreendidos por parte dos alunos e por mim mesmo, pois estava ainda em período escolar. Era uma forma também de rever/exercitar os conteúdos ensinados na escola. Até o fim do meu ensino médio, trabalhei dando aulas particulares. Muitas destas aulas, se não todas, que eu ministrava como professor particular, foram inspiradas na forma como meus professores ensinavam.

Segundo Tardif (2005), “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (p.73).

O autor acrescenta ainda que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com crianças) e são reatualizados e reutilizados (...) (Tardif, 2005, p.72).

Um dos pontos positivos destas experiências iniciais e de outras que não foram narradas aqui é o vínculo de carinho, afeto, respeito e as lembranças deste começo na docência que ficaram em mim e nas pessoas envolvidas. Ao passar pela rua, encontro esses personagens de uma história real e todos e todas me abraçam com carinho, com respeito e reconhecimento ao meu trabalho, elogiam minhas aulas, minha seriedade e dedicação, mesmo com toda a inexperiência da época.

Estas experiências reforçaram a vontade de ser professor, de trabalhar em escola, de ensinar, de ter muitos cadernos de chamada, como disse a Prof^a. Rosa Amarela, quando seu aluno na 5ª série do ensino fundamental. São marcas de uma vida que estão presentes em meu fazer pedagógico, na relação que estabeleço com os alunos e alunas, com a escola em que trabalho, com os conteúdos a serem ensinados, com meus colegas de profissão, com o mundo no qual sou e estou.

Ao longo destas e de outras experiências/vivências, fui constituindo meus saberes pedagógicos e de vida. Fui me constituindo professor/educador ambiental...

4. É HORA DE PÔR O PÉ NA UNIVERSIDADE: MAIS UM DESAFIO EM MINHAS ANDANÇAS PELO MUNDO...

Durante os primeiros dias de universidade, estreante no mundo acadêmico, não me sentia atraído por aquele espaço, mais formal, mais sério; não reconheci aquele ambiente como sendo meu. A impressão que eu tinha era de ser um corpo estranho no meio de todas aquelas pessoas, as quais, talvez, pudessem estar sentindo o mesmo que eu. O estranhamento com a universidade foi tão grande que eu chegava ao Campus Carreiros³, assistia as duas ou três primeiras aulas, e depois corria para o meu antigo cursinho, onde encontraria pessoas com as quais tinha identidade, afinidade, tinha uma história em comum. Naquele momento, a minha história de vida confundia-se com a vivência no pré-vestibular.

Este processo de encarar a mudança, de compreender que eu entrara em uma nova fase da vida, não foi fácil. Por alguns instantes, cheguei a pensar que não conseguiria fazer o Curso.

No primeiro semestre de 2001, reprovei em metade das disciplinas que cursava, de um total de oito. Reflexo, talvez, de meu desencanto com a Universidade, por não me apropriar daquele espaço como sendo meu também, por não ter vínculo afetivo com aquelas pessoas. Por não ter uma história em comum/identificação com aquele ambiente. Era preciso construir esta história, esta identidade, como fiz no cursinho.

Era preciso deixar de ser aluno de cursinho para ser aluno de universidade, futuro profissional da educação.

Tantas dúvidas. Tantos dilemas. Tantos tropeços. Entre abismos e planícies, vou me constituindo educador ambiental, desbravando minha história, meu ser e estar no mundo.

Hoje, ao reviver estas passagens de minha vida, através desta escrita, vejo que este processo representou o medo do novo, das pessoas, dos desafios, da cobrança social e pessoal, das responsabilidades, que passariam a ser outras a partir daquele momento.

Não seria mais um estudante de escola ou de cursinho pré-vestibular; estava me preparando para ser um profissional. Quanta responsabilidade? Isto me assustou. Fez com que eu quisesse voltar para “casa”, e a minha casa era o cursinho.

Nesse percurso de idas e vindas, foi preciso criar raízes, estabelecer vínculos com a Universidade, com o Curso de História, com as pessoas que faziam parte desse contexto. Após isto, tudo parecia mais fácil; sentia-me mais forte, mais preparado; comecei a me

³ O Campus Carreiros é um *campus* da Universidade do Rio Grande, no qual estão localizados a maioria dos cursos de graduação, entre eles, o curso de História.

identificar com o curso, com as pessoas, com as discussões, com os eventos; comecei a me identificar com a minha própria história, que passara a tomar um outro caminho.

Estas raízes foram constituídas com base em vínculos teóricos, metodológicos, mas especialmente afetivos, que se consolidaram no decorrer da caminhada dentro da Universidade e que me deram energia para seguir em frente e não desistir.

Se cheguei até aqui, é porque estes vínculos são fortes o bastante para me sustentar, para me animar, para me incentivar.

No Curso de História, através das várias discussões e leituras, dos debates acalorados em sala de aula, passei a ter um outro olhar sobre mim mesmo, sobre a minha própria história e sobre a sociedade da qual faço parte. Um olhar mais crítico, indagador, provocador, desvelador da realidade e das injustiças sociais, que vai além da história oficial dos grandes homens, dos grandes acontecimentos e feitos históricos, dos grandes heróis.

Um olhar que buscava saber a história de outros tantos homens e mulheres no mundo, cujas vozes, os desejos, os sonhos não foram ouvidos ou foram silenciados em nome de interesses alheios a sua vontade. Através deste novo olhar sobre a vida, foi possível entender que:

reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa desse reconhecimento **lutar contra ele** e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual, não há que fazer, a realidade é assim mesmo (FREIRE, 2000, p.123) (Grifo meu)

Foi no Curso de História, nas aulas de licenciatura, em que discutíamos exaustivamente sobre questões referentes à prática educativa, que conheci parte da obra de Paulo Freire. A quase totalidade dos professores, que lecionaram disciplinas referentes aos fundamentos pedagógicos da educação, sustentaram seu trabalho a partir do legado teórico de Freire.

Freire, através de seus escritos, convidou-me a ler criticamente o mundo no qual estou inserido. Fez-me pensar no que sou e no que quero ser. A serviço de quem estou e de quem quero estar. A favor de quem e contra quem estou e quero estar.

Com base na leitura de obras suas, percebi que, “sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida” (FREIRE, 2000, p.124). Ao debruçar-me sobre alguns de seus livros, compreendi que, sem sonho, sem utopia, sem crença na mudança, sem esperança, que nada tem a ver com a pura e

simples espera, a história morre, porque, antes dela, o homem e a mulher já morreram para o mundo.

O Curso de História Licenciatura fortaleceu minha vontade de lecionar, de estar na escola, de ensinar, mas também de aprender, pois, como nos diz Freire (2002a), somos todos ensinantes e aprendentes.

Esta vontade de ensinar, mas também de aprender, já se manifestara quando eu estava na 5ª série do Ensino Fundamental, no ano de 1993, então aluno do Instituto Estadual de Educação Espada de São Jorge, escola pública de tradição em nossa cidade, considerada, inclusive, uma escola de elite, pois a maioria dos estudantes à época gozava de uma boa condição financeira. Era *status* estudar no colégio Espada de São Jorge. Recordo-me de uma passagem deste período, de uma aula de História com a Profª. Azaléia, pessoa pela qual tinha um imenso carinho e admiração, pela profissional dedicada, comprometida, atenciosa, amorosa que era, sempre atenta às necessidades e dificuldades de seus alunos. Um certo dia, estávamos na sala de aula e eu observava o trabalho desta professora, rodeada, em sua mesa, de cadernos de chamada, fechando notas e preenchendo relatórios. Disse a ela então que também desejava ser “um professor com bastantes turmas e muitos cadernos de chamada”.

Sobre isso, Tardif (2005) entende que:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a história escolar anterior (p.20).

Confirmando o que diz o autor, na minha história, antes mesmo de ser professor, já carregava a representação do que é ser docente, ainda que a imagem desse profissional estivesse restrita a algumas de suas tarefas: a responsabilidade pelos cadernos de chamada. O ritual da chamada é, de certa forma, sedutor e parece estar marcado nas lembranças da escola. É muito comum, em brincadeiras de criança, quando estas se referem a uma sala de aula, presenciarmos o ritual da chamada, como algo de extrema importância. Além disso, o caderno de chamada também refere-se ao registro da nota e daquilo que é ensinado. Quer dizer, é um documento que, de certa forma, legitima a ação docente.

Posso dizer que o contato com a escola, com o trabalho de meus professores e suas práticas, com as maneiras de abordarem os conteúdos, as formas de avaliação e de se

relacionarem com os alunos, até mesmo os registros no caderno de chamada foram significativos em minha constituição enquanto professor/educador ambiental. Desde cedo, mostrei interesse em ser professor e em saber quais eram as atribuições da carreira e isso facilitou quando ingressei no magistério público, ao chegar à escola pela primeira vez, em 2005, num contrato temporário, no município de São José do Norte.

As atribuições do cargo de professor foram apreendidas não apenas na Universidade, mas também pela observação do trabalho de meus professores e professoras no período escolar. Além disso, nas vivências do cotidiano enquanto professor. Por isso, Tardif (2005) compreende que os professores e as professoras desenvolvem, ao longo de suas carreiras, “saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio” (p.39). Para ele, esses saberes tornam-se com a experiência acumulada, em decorrência do tempo de magistério “habitus e habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (p.39).

3.1 NOVAS APRENDIZAGENS, NOVOS CAMINHOS, NOVOS ANDARES PELO MUNDO...

Uma das experiências mais significativas e marcantes, vivenciadas no Curso de História, foi no ano de 2003, quando tive a oportunidade de passar 23 dias no interior da Bahia, convivendo muito de perto com a fome, a miséria, o desrespeito e o descaso do poder público com a população, marcada pela exploração, pelo medo, pela opressão do governo local, que mandava e desmandava na cidade como bem queria. Era o nítido exemplo do nepotismo, com vários parentes do prefeito ocupando cargos públicos.

A ida para esse município deu-se através de uma seleção de projetos de alunos da Universidade a serem desenvolvidos naquela comunidade.

Participei de tal seleção a convite de meu professor de Didática Geral, coordenador do Programa Universidade Solidária⁴, da FURG, naquele ano.

O projeto que apresentei consistia em duas semanas inteiras de formação continuada com os professores da localidade, no período da manhã e da tarde, em que, pelo cronograma de atividades, diversas discussões no campo das práticas pedagógicas seriam realizadas, no

⁴ O Programa Universidade Solidária, hoje Projeto Rondon, constitui-se em atividades desenvolvidas por várias universidades do Brasil em localidades com problemas socioambientais, no intuito de propiciar aos estudantes de diferentes cursos, que utilizem seus saberes a serviço dessas comunidades, de forma a melhorar a qualidade de vida das mesmas.

intuito de colaborar com o trabalho já desenvolvido por esses profissionais. O texto de meu projeto, que possuo até hoje, estava imbuído dos princípios da prática educativa transformadora, com crítica ao modelo de educação vigente e à exploração humana.

Foi neste período que realizei as primeiras leituras das obras de Paulo Freire, incentivado por meu professor de Didática, um grande estudioso e apreciador desse autor.

O projeto que desenvolvi representou a primeira experiência que tive na condição de organizador de um curso de formação continuada de professores.

Após um estudo acerca das demandas locais, concluiu-se que um dos problemas da região era a baixa formação do professorado; alguns possuíam apenas o 1º Grau completo e dispunham de pouquíssimos conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, objetivando contribuir com a superação ou com a diminuição dessa problemática, construí a proposta de um curso de formação direcionado aos professores e professoras do município de Itatim, tendo como diretriz principal a idéia defendida por Freire (2002a, b), de que a educação é uma forma de intervenção e consequente transformação do mundo.

Esse princípio guiou toda a metodologia de trabalho proposta pelo curso que, entre outras atividades, previa a leitura e a discussão de textos de Paulo Freire (autor desconhecido por aquela comunidade), a exibição e a análise de filmes e documentários, a análise e a discussão a partir de músicas que contemplassem o objetivo do curso, saídas de campo para o levantamento dos problemas locais pelos professores, com a finalidade de elaborar ações que pudessem melhorar a qualidade de vida da população como um todo.

Revirando meu “baú de lembranças”, encontrei o projeto que escrevi para participar do Programa Universidade Solidária, em fevereiro de 2003, o qual tinha como tema central: “Comunidade Solidária: Por uma pedagogia da inclusão e promoção social do ser mais”.

O título da proposta, mesmo que sem os aprofundamentos teóricos de hoje, demonstra a preocupação que tenho com as questões sociais, como a fome, o desemprego, a violência, a baixa escolaridade da população, o descaso do poder público para com algumas comunidades, entre outros problemas presentes no contexto social em que vivemos.

A idéia do ser humano, que se humanizando pode ser mais, também estava presente no curso desenvolvido junto ao professorado de Itatim. Eu me torno mais na medida em que eu busco, reflito, problematizo, questiono o que é dito e também o que não é dito. Eu me torno mais na medida em que eu questiono a própria vida.

Encontra-se aí um dos princípios básicos da obra de Paulo Freire, na qual o sujeito não pensa somente idéias, mas pensa a própria existencialidade. Para Fiori (2002), que prefaciou o

livro *Pedagogia do Oprimido*, “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência” (p.9).

Acima de tudo, intencionávamos que o professorado questionasse as condições de trabalho, os baixos salários, a pouca escolaridade, a estrutura das escolas, a falta de infraestrutura na cidade, a miséria do povo.

Em um dos encontros com os professores, uma participante usou da palavra e disse, a respeito da discussão que promovíamos sobre o papel do professor na transformação social e as formas de intervenção no mundo: “*Para mudar, só se Jesus Cristo descer à terra*”. A frase da professora foi marcante para que pensássemos nas relações de poder, de controle social e ideológico, da história entendida como algo que não poderia ser modificado. A história vista como fim e não como processo de vir a ser.

Esta situação leva a refletir acerca do que diz Freire (2000): (...) “a morte do sonho e da utopia, prolongamento consequente da morte da história, implica a imobilização da história na redução do futuro à permanência do presente” (p.123). Eu diria também que “a morte do sonho e da utopia” é o que leva os educadores a uma certa acomodação, alienação. Nas palavras de Freire (2000): “O presente vitorioso do neoliberalismo é o **futuro a que nos adaptaremos**. Ao mesmo tempo que este discurso **fala da morte do sonho e da utopia e desproblematiza o futuro**, se firma como um **discurso fatalista**” (p.123). (Grifo meu)

O discurso da imobilização estava entranhado na comunidade, porque é o discurso do neoliberalismo, que faz com que as pessoas acreditem e assumam para si que o mundo é assim e nada podemos fazer para mudá-lo.

É o discurso do capitalismo, que faz com que parte da sociedade acredite que a miséria humana, que a violência, que a prostituição, que o trabalho infantil, que o analfabetismo sejam situações impostas não por alguns homens e mulheres que lucram com essa realidade e sim por Deus.

Segundo Freire (2000), se admitirmos que o sonho e a utopia morreram, “a prática educativa nada mais tem que ver com a **denúncia** da realidade e o **anúncio** da realidade menos feia, mais humana” (p.123). (Grifo meu)

A denúncia da realidade que se vive e do anúncio de um novo modo de viver fazem parte do compromisso político do educador ambiental que acredita que a mudança é possível, viável e necessária. Fazem parte de meu compromisso como educador ambiental, como ser humano, sujeito da história.

Ainda sobre o Programa Universidade Solidária (UNISOL), diversas ações foram desenvolvidas pelos estudantes da FURG, nas áreas de saúde, lazer, educação, cultura,

direitos do cidadão, entre outros assuntos apontados como situações-problema daquela comunidade.

Entre as experiências significativas deste percurso de minha vida, dos aprendizados de uma história que hoje conto aos alunos, porque ela é real, eu vi e vivi tudo aquilo de muito perto; eu destaco a cooperação, o respeito, a solidariedade entre o grupo participante do projeto que buscou estabelecer ligações entre as várias ações desenvolvidas em prol da melhoria das condições de vida daquela comunidade.

Outro ponto relevante desta experiência é o fato de, ao final do dia, discutirmos no coletivo o trabalho que vinha sendo realizado e os resultados alcançados. Todos os participantes de uma forma ou de outra tinham de atuar nos projetos dos demais componentes do grupo, tendo em vista que um dos princípios do Programa Universidade Solidária era a integração dos projetos de maneira interdisciplinar.

Esta experiência comprova a importância do coletivo na execução de projetos, no estabelecimento de alternativas de mudança, na escola, na universidade, no bairro, em hospitais, em quaisquer lugares. Sozinhos não promovemos a mudança que queremos; precisamos do coletivo ao qual pertencemos, de sua força para lutarmos por melhorias em nossas comunidades.

Todas as ações que foram executadas estavam pautadas em princípios teóricos e metodológicos, ou seja, eram atividades que tinham uma finalidade, que buscavam atingir determinados objetivos e destinavam-se a públicos específicos. Eram atividades pensadas e planejadas no coletivo, a partir da opinião de cada componente do grupo e, posteriormente, através do contato com a própria comunidade.

Nosso objetivo não era falar as pessoas e, sim, falar com as pessoas, respeitando seus saberes, suas vivências, suas limitações ou impossibilidades.

Como seria bom se, nas escolas, conseguíssemos que o coletivo junto pensasse em alternativas de melhorar as práticas, de reinventar a escola, os conteúdos e as formas de abordagem dos mesmos.

Como seria bom contar com o apoio do coletivo no momento da resolução de problemas e até mais, no momento de pensar formas de evitar os problemas. Para isso, é necessário que haja planejamento, discussão, reflexão, comprometimento.

A partir da leitura de Josso (2004), que entende que as nossas ações são fortemente influenciadas pelas experiências que tivemos no decorrer da vida, confirmo as idéias da autora, no sentido de que muitas das práticas que desenvolvo foram inspiradas pela participação no Programa Universidade Solidária.

O Curso (Re)pensando a Educação Ambiental no Contexto Escolar, que está em sua segunda edição, por exemplo, tem sua origem na experiência do curso ministrado aos professores em Itatim. Foi lá que percebi a importância de espaços de formação, de trocas de experiências, de reflexão sobre os nossos fazeres e não fazeres.

Foi através do convívio com aquele coletivo de professores e professoras que compreendi o significado e a importância de se compartilhar saberes e fazeres, de se conhecer e ouvir as histórias de outros, suas necessidades, dificuldades, limites e possibilidades de querer fazer, mas nem sempre saber como fazer. Para isso, temos de dialogar, conversar, escutar, aprender...

É através deste olhar sobre o passado, sobre as experiências vividas, que começo a desvelar o hoje, o como sou e estou educador ambiental no e com o mundo.

3.2 UM PROJETO DE VIDA: OUTROS SABERES, OUTRAS REFLEXÕES...

O trabalho em cursos de pré-vestibular iniciou-se ainda durante a graduação em História. As primeiras aulas ocorreram no ano de 2002, através de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande - FURG e o Sindicato dos Empregados no Comércio de Rio Grande.

O objetivo dessa parceria, estabelecida a partir de um Projeto de Extensão⁵, era a realização de um curso de revisão do Ensino Médio, preparatório para o vestibular, a ser ministrado por estudantes de cursos de graduação em licenciatura, da FURG, aos trabalhadores e trabalhadoras no comércio de Rio Grande. Através desse projeto, os trabalhadores do comércio teriam a possibilidade de preparar-se para o processo seletivo do vestibular, sem ter de pagar um curso de pré-vestibular, o que, na maioria das vezes, devido aos baixos salários recebidos, era algo difícil.

O curso oferecido pela FURG era o trampolim para um sonho maior: o ingresso na universidade pública, gratuita e de qualidade e, quem sabe, em decorrência da formação acadêmica, a possibilidade de ascender socialmente, conquistando melhores condições de vida e de trabalho. Era o que a maioria buscava naquela situação, a chance de um emprego melhor, de um salário melhor. A quase totalidade dos alunos reclamava das condições de

⁵ Curso de Revisão para o Ensino Médio, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), em parceria com o Sindicato dos Empregados no Comércio de Rio Grande.

trabalho, da jornada sacrificante, dos baixos salários, da falta de um plano de assistência médica, entre outras queixas.

Para a maioria dos alunos participantes desse projeto, o ingresso na universidade era a possibilidade de conquistar a autonomia, de buscar novos caminhos, novas alternativas de ser e estar no mundo. Sentiam-se explorados por demais em suas ocupações. Queriam autonomia para poder lutar por novas condições de trabalho, por melhorias para a categoria de comerciários. Para eles e elas, o conhecimento era um caminho em busca de sua libertação, na busca pelo direito de ser mais.

Aqueles e aquelas que permaneceram no curso acreditavam nisso, o que tornava meu compromisso, enquanto professor, ainda maior. Para Freire (2002a), esses alunos e alunas assumiram a “posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (p.60). Sentiam-se objetos do capital, da exploração econômica, da mais-valia social à qual estavam submetidos.

Eram histórias de vida, de lutas, sonhos, desejos, esperanças, presentes naquelas pessoas que deveriam ser respeitadas e valorizadas. E a forma que encontrei para isto, foi a de qualificar meu fazer pedagógico, com a humildade de quem nem sempre sabia, mas poderia vir a saber.

Além disso, o Projeto era a oportunidade de iniciarmos (alunos de graduação) na docência, de colocarmos nosso “pé na profissão” (DIAS, 2002), de assumirmos os desafios da prática docente. No meu caso, seria mais um recomeço. Ao recomeçar, relembramos, revivemos, repensamos, reelaboramos fatos, situações, dificuldades, trajetórias, percursos, histórias de uma vida inteira.

A insegurança era grande. Não me sentia capaz de dar conta da demanda de conteúdos, dos sonhos daqueles jovens, homens e mulheres em busca de um objetivo comum: ingressar na universidade e conquistar novos espaços na sociedade. Para isso, sabia que, em parte, eles e elas dependiam de mim, de meu desempenho e dedicação como professor. Tinha consciência de que a maioria, por suas realidades de trabalho, dificilmente, iria revisar os conteúdos trabalhados em aula. Era preciso tornar os conteúdos compreensíveis, acessíveis, de forma que o grupo pudesse formular suas próprias conclusões sobre os assuntos discutidos. Era preciso **ensinar** os conteúdos e **não transferi-los** (FREIRE, 2002a). (Grifo meu)

Para tanto, tive de pensar e agir certo, o que:

(...) não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a

irrecusável prática de inteligir, **desafiar o educando** com quem se comunica e a quem comunica, **produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado** (ibidem, p.42). (Grifo meu)

As aulas eram ministradas durante a noite de segunda a sexta-feira, na sede do Sindicato dos Empregados no Comércio de Rio Grande. A sede do sindicato tinha condições de abrigar três turmas, com capacidade para até 150 alunos. O número de inscritos não chegou ao esperado e, por isso, formaram-se apenas duas turmas, com aproximadamente 40 alunos cada uma. Ao término do projeto, esse número foi reduzido pela metade.

A desistência acentuada pode ser explicada por diversos aspectos: o cansaço físico e mental, tendo em vista serem trabalhadores com jornada diária de 8h, que teriam de estudar até às 22h30min; pela localidade do curso ser em uma região considerada perigosa e violenta durante a noite; a falta de um espaço de convivência com lanches, sendo que os alunos e alunas saíam de seu trabalho direto para o curso, portanto, sem se alimentar; além da dificuldade de alguns graduandos em desenvolverem os conteúdos de suas disciplinas, como mencionado por eles mesmos. Éramos todos estudantes de segundo e terceiros anos, a maioria de nós sem experiência alguma de sala de aula, o que justifica em parte esse problema.

É válido ressaltar que o Projeto de Extensão foi coordenado por uma professora da universidade, responsável por acompanhar os estudantes, auxiliá-los no desenvolvimento de suas atividades docentes e no saneamento de suas dúvidas, tendo em vista sermos “marinheiros de primeira viagem” a desbravar os mares da docência. Entretanto, tal acompanhamento não ocorreu como deveria. Essa foi, inclusive, uma reclamação constante de representantes do sindicato feitas a mim e a outros colegas, em conversas informais. Alguns nem conheceram a professora responsável pelo Projeto. Recordo-me de apenas uma visita sua ao curso e reconheço que sua ausência no desenvolvimento das atividades pode ter colaborado para o insucesso do projeto. Por exemplo, durante os meses que seguiram ao projeto, não houve uma reunião para que pudéssemos avaliar o percurso, decidir rumos, discutir dificuldades em comum. Não houve a construção de espaços para trocas coletivas de experiências.

Esta foi uma experiência importante em nossa formação e que poderia ter sido melhor aproveitada. Mas, à época, eu não tinha a compreensão que tenho hoje do processo de formação continuada de professores e professoras, e da relevância da troca de experiências coletivas e de suas contribuições nas futuras práticas docentes, tanto que não busquei formas de garantir, ou mesmo sugerir, espaços de reflexão sobre a prática que estávamos desenvolvendo no referido projeto.

Dessa forma, o curso ficou sob nossa inteira responsabilidade. Os problemas internos com relação a horários, alternância de aulas, eram decididos pelo grupo de professores. Por conta disso, fui buscar amparo na coordenação efetiva do curso. Em uma das pouquíssimas vezes que nos encontramos, a coordenadora disse que eu poderia resolver tais questões. Ao mesmo tempo em que pode parecer confiança de sua parte em nosso trabalho ou, quem sabe, ela estivesse nos dando autonomia para que pudéssemos decidir livremente sobre os rumos do curso, entendo como sendo uma atitude que revela certo descaso para com o projeto. A obrigação de resolver essas e outras situações era de todos nós participantes e sua também, ainda mais que, enquanto coordenadora, recebia pelo sindicato uma gratificação para o exercício da função.

Diante de tal fato, optei livremente e isoladamente por organizar o curso da melhor forma que pude, levando em consideração minhas limitações de graduando, com pouca experiência e conhecimento pedagógico.

Assumi mais este desafio, movido por meu interesse em realizar e oferecer um bom trabalho aos alunos e alunas do Sindicato dos Empregados no Comércio de Rio Grande; também por acreditar na educação enquanto uma possibilidade de transformação social, de construção de uma sociedade melhor, mais humana, solidária, digna, respeitosa, livre da exploração econômica, livre de preconceitos, livre para decidir, para sonhar, para buscar novos caminhos, livre para ser mais.

Após esta tomada de decisões, busquei apoio de meus colegas para construir parcerias para o fortalecimento de minha proposta. Para que o projeto atingisse seu objetivo, era necessário o apoio de todos os envolvidos ou, pelo menos, o da maioria. Embora eu tivesse tomado para mim aquela luta, sabia que sozinho não conseguiria. São em momentos como esses que percebemos o quanto é importante a participação do coletivo de professores e professoras na busca de um ensino melhor, de uma escola melhor, de uma universidade melhor, de uma sociedade melhor. Como é importante ouvir o outro, saber o que ele ou ela está pensando sobre determinada situação.

Essa concepção de que precisamos dos coletivos na resolução de problemas está presente nas discussões sobre práticas em educação ambiental que, segundo Carvalho (2004), “as equipes que estudam as questões ambientais e intervêm nelas são, em sua maioria, **compostas por profissionais de várias áreas que atuam em conjunto** e buscam formas interdisciplinares de cooperação entre si e de compreensão da realidade” (p.130). (Grifo meu)

Como é saudável a troca de idéias, a discussão de conceitos, de procedimentos, de atitudes, como possibilidade de crescermos juntos, de qualificarmos cada vez mais nossas práticas. É isso que Warschauer (2001) defende, ao dizer que:

Conversar é oportunidade ímpar para o desenvolvimento do humano, para o **aprendizado da convivência** tão necessária. Conversar é a oportunidade, quando bem aproveitada pelos interlocutores, para a **criação do espírito coletivo** e para escapar das determinações que lhes são impostas (...) (p.181).
(Grifo meu)

Desta forma, foi através da conversa comprometida, séria, atenta ao que estávamos vivendo, da troca de idéias, do ouvir o outro que procurei somar esforços em prol do sucesso do projeto. Não podíamos permitir que o sonho daquelas pessoas e, por que não dizer, que os nossos sonhos acabassem. Para isto, tínhamos de trabalhar, de “arregaçar as mangas” e “pegar no batente”, como diria minha mãe.

A desistência de alunos era grande e isso comprometia a continuidade do projeto. Essa situação preocupava os professores, pois alguns estavam vivendo exclusivamente com a remuneração da bolsa de trabalho que recebiam pela participação no projeto. Isso favoreceu no envolvimento, na dedicação e no comprometimento destes professores com o curso. Concluo que esse fato foi determinante para que assumissem o curso de forma mais séria.

Devido a esse maior comprometimento, algumas parcerias foram feitas, não com todos, mas com a maioria. Procurei conhecer os professores e dialogar com eles e elas sobre o curso, sobre os problemas enfrentados e o que poderia ser feito para superá-los. Algumas dessas parcerias renderam frutos e geraram novas oportunidades de trabalho coletivo, inclusive na montagem de um curso de pré-vestibular particular. Projeto esse que implantei no ano de 2003, cursando o 3º ano de História Licenciatura Plena. Mas é uma trajetória de minha vida, que será relatada em outro momento. Por hora, retomo a análise da experiência no curso do Sindicato.

À medida que o tempo passava, nosso contato aumentava (meu e dos alunos), fomos criando cumplicidade; eles conversavam comigo, desabafavam, contavam os problemas do curso e até problemas de sua vida pessoal; pediam minha opinião, estabelecendo, assim, uma relação de confiança, respeito, reciprocidade, parceria, afeto, companheirismo. Isto foi fundamental e decisivo para que cada vez mais eu assumisse compromisso com o projeto e com as pessoas envolvidas no mesmo.

A partir desse diálogo entre professores e alunos, dessa troca de idéias, de uma conversa proveitosa, algumas medidas foram implementadas. Por exemplo, com relação à

grade de horários, que foi uma das reclamações dos alunos, pois em alguns dias da semana eles tinham, na mesma noite, aulas de Matemática, Química e Física, o que gerava um desgaste físico e mental muito grande. Uma nova grade de horários foi elaborada, simulados foram realizados, como forma de verificar a aprendizagem e os conhecimentos do grupo para a realização do vestibular. Criamos um mural do curso com informações sobre o vestibular e avisos importantes.

Com estas atitudes, tentamos organizar o curso e incentivar a permanência dos alunos no projeto. A troca inesperada de aulas era algo que os incomodava muito; por isso, a criação de um mural de avisos, para que, na noite anterior, em caso de mudança, os alunos fossem avisados do que iria acontecer. O grupo sentiu a diferença e aprovou as mudanças. Percebi que eles e elas estavam mais confiantes no trabalho que estava sendo realizado.

O projeto estava conseguindo credibilidade junto ao público. Esse foi um obstáculo difícil de ser superado, pois antes existia certa descrença em relação à importância do mesmo, uma vez que os professores eram acadêmicos de graduação. Foi através de um trabalho sério, dedicado e comprometido que melhoramos essa situação. E, por isso, acabei sendo incentivado pelos alunos em continuar minha caminhada pela docência.

Mas de onde vinham estas idéias como, por exemplo, simulados, murais de aviso, organização do quadro de horários? De minha experiência como aluno de um curso de pré-vestibular nos anos de 1999 e 2000. Meu objetivo foi fazer do projeto de revisão de conteúdos do Ensino Médio, desenvolvido no Sindicato dos Empregados no Comércio de Rio Grande, um curso de pré-vestibular que pudesse prepará-los (alunos e alunas integrantes do projeto) para o processo seletivo da FURG.

Começava a nascer, a partir desta experiência, o futuro professor de cursinho que eu seria nos anos posteriores ao projeto do sindicato. Foi também nesta experiência que o gosto pelo setor pedagógico-administrativo de espaços educativos despertou meu interesse. Já imaginava que, com o tempo, seria diretor pedagógico de um cursinho, iria: organizar horários, pensar em estratégias pedagógicas que facilitassem o aprendizado dos alunos; coordenar a equipe de professores, entre outras atividades.

Estava marcado pela vivência de aluno de pré-vestibular, pelas aprendizagens daquele período, pelas imagens dos professores de cursinho, por seus saberes e fazeres. Estava impregnado pela imagem do que **era ser** e do que **era preciso para ser** professor de cursinho e de como funcionava esse espaço, como se deveria agir, o que ele tem a oferecer, qual seria o seu diferencial em relação a outros espaços educativos.

Estas imagens me acompanham até hoje, estão presentes em meu fazer pedagógico, na relação que tenho com os alunos, com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Estas imagens influenciaram no ser professor que sou hoje, na prática de trabalho adotada no projeto do Sindicato.

Remeto-me ao pensamento de Arroyo (2004), que considera que “o saber-fazer, as artes dos mestres do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias”. O autor acrescenta ainda que: “Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação” (Ibidem, p.18).

Sendo assim, as marcas deste percurso de minha vida, desta vivência de aluno de pré-vestibular, observador das práticas, das formas, das estratégias dos professores de cursinho em como ministrar uma aula acabaram incorporadas por mim.

A idéia de levar o espírito de um curso de pré-vestibular para dentro do projeto de revisão de conteúdos do Ensino Médio, para os trabalhadores e trabalhadoras no comércio de Rio Grande, explica-se pela presença destas fortes marcas em minha constituição docente.

Assim é que foi/está se dando a minha constituição docente e de educador ambiental. Muitas marcas, experiências, vivências, saberes e não saberes, muitos professores e professoras passaram pelo professor que eu estava a me constituir. É o professor e educador ambiental que se constitui a partir de sua própria história e da história de outros e outras. Saberes que me orientaram ao ministrar a disciplina de História no referido projeto, na qual eu teria de abordar, refletir, exercitar conteúdos envolvendo o surgimento do homem na terra, até os aspectos políticos, econômicos e sociais do mundo atual.

Este foi um desafio em minha constituição enquanto professor/educador ambiental, o desafio de **não depositar** os conteúdos na mente dos alunos, mas, sim, **ensiná-los**, problematizá-los, explicá-los. O desafio de transformar o espaço da sala de aula em um espaço de discussões, de reflexões, de análise dos processos históricos, do contexto econômico, político e social dos povos. Um espaço para discutir a própria condição humana, de refletir sobre a própria vida, sobre o ser e estar no mundo e o que buscamos e queremos nesse mundo.

Esse é o papel do professor, que se assume educador ambiental, comprometido com a transformação social: oportunizar momentos de trocas, espaços para discutir a história e os problemas do seu bairro, da sua cidade, do seu país, da sua escola, a sua própria história. Para Freire (2002a), nosso papel fundamental é “contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador” (p.78). Se não faço isto

enquanto professor/educador ambiental, é porque não estou em favor da transformação e sim da manutenção daquilo que está posto/pronto/acabado.

No que se refere à estrutura física do local onde as aulas eram ministradas, o espaço das salas de aulas era muito bom, com carteiras estofadas, ótima iluminação, boa pintura, dois banheiros junto às salas, mesa para os professores, quadro-negro e giz. O Sindicato ainda dispunha de uma máquina de xérox para cada professor elaborar o material didático a ser entregue aos alunos.

A estrutura oferecida pelo Sindicato daria inveja a muitas das escolas públicas de nossa cidade, pois grande parte delas encontra-se deteriorada pela falta de investimentos do poder público: salas de aula lotadas e sem espaço físico adequado, ainda mais depois do processo de enturmação⁶ colocado em prática pelo Governo do Estado, na atual gestão; quadros destruídos; salas de aula sem luminosidade; paredes riscadas; vidros, portas e janelas quebrados; falta de material, folhas, giz, merenda. São situações que demonstram a defasagem e o desmonte do ensino público, bem como o descaso de nossos governantes para com a educação de crianças, jovens e adultos.

Na primeira aula que ministrei no curso do Sindicato, senti um forte “frio na barriga”, um pouco de medo, decorrente do compromisso que estava assumindo e da responsabilidade que tinha, pois sabia da confiança que cada um daqueles jovens, outros nem tão jovens, depositavam em meu trabalho. A tarefa foi árdua, exigiu esforço, dedicação, seriedade.

Estudei os conteúdos, preparei material, fiz resumos das matérias, tudo de forma que fosse possível compreender o que estava sendo trabalhado. Tentei não tornar a aula de História chata, como tradicionalmente ela é vista pela maioria das pessoas, sendo considerada um emaranhado de datas e informações, uma lista de nomes e acontecimentos que se tem de decorar sem estabelecer relações com o que se vive no presente. Utilizava, no momento da explicação dos conteúdos, exemplos de situações cotidianas, do contexto local, estadual, nacional, de forma que os alunos e alunas se percebessem, como sendo parte integrante da história, que percebessem que naquele momento e circunstância de suas vidas estavam também fazendo história.

Entretanto, já de início, um dilema que a maioria dos professores vivencia em suas práticas: a escolha dos conteúdos programáticos. O que ensinar? Como ensinar? De que forma

⁶ A enturmação foi uma política posta em prática pelo Governo Yeda Crusius, no intuito de diminuir os gastos públicos com educação, acomodando um número elevado de alunos (até 45) num mesmo espaço físico. Tal processo deu-se com a justificativa de que existiam turmas muito pequenas, distribuídas entre as escolas estaduais, que estariam custando caro aos cofres públicos. Para tanto, foi realizado pelo Governo, um estudo, levando em consideração o número adequado de alunos para cada professor em atuação na rede pública de ensino.

ensinar? A quantidade de conteúdos era imensa; não sabia o que escolher e quais conteúdos eram necessários; ficava em casa tentando encontrar uma maneira de dialogar com eles e elas numa linguagem compreensível, acessível, simples e coerente com suas necessidades.

Não tinha a experiência de um professor de pré-vestibular sobre o que a prova exigiria, sobre quais conteúdos deveria dar maior ênfase, aqueles com chances reais de serem abordados no vestibular. Para mim, todos os conteúdos eram importantes e deveriam ser ensinados. O tempo de que dispunha para isso, no entanto, com a qualidade que julgava necessária, era insuficiente. Meu objetivo era que o grupo entendesse e não absorvesse os conteúdos trabalhados.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos alunos - mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2002b, p.84).

A despeito de saber que os interesses dos estudantes estavam voltados à aprovação no vestibular, era preciso dar sentido/significado/relevância aos conteúdos abordados, estabelecendo relações com suas realidades, com suas problemáticas, com suas histórias de vida. Para isso, era preciso um tempo de que eu não dispunha. Decidi que seria necessário um número maior de aulas. Sugeri aos alunos que, aos sábados à tarde, tivéssemos mais duas horas de aula. Essas aulas não seriam pagas pelo Sindicato, pois estavam fora do contrato firmado com a FURG. Não estava preocupado com o recebimento ou não dessas aulas a mais; meu desejo era concluir a lista de conteúdos da prova. Só assim ficaria tranquilo e com a sensação de dever cumprido.

Marcamos então aulas em alguns sábados e essas foram ministradas no prédio da FURG - Campus Cidade, pois o sindicato não possuía uma pessoa que pudesse abrir e fechar a sede nesse dia, o que implicaria no pagamento de horas extras e o sindicato alegava que estava com poucos recursos.

Foram poucos os encontros que tivemos aos sábados, tendo em vista que o número de alunos que comparecia nesse dia era ainda mais reduzido, se comparado com aulas ocorridas durante a semana. Ainda assim, com as aulas extras, foi possível cumprir o programa de conteúdos exigidos pelo vestibular.

Meu dever de professor estava cumprido. Os conteúdos foram abordados, discutidos, exercitados, explicados, analisados, de forma a facilitar a compreensão por parte dos alunos e lhes garantindo as condições necessárias para a realização da prova.

Para minha felicidade, conseguimos um número significativo de alunos aprovados no vestibular da FURG, demonstrando a seriedade com que o trabalho foi desenvolvido e a capacidade de superação daqueles e daquelas, alunos e alunas que, independentemente das adversidades, das dificuldades, das vicissitudes, superaram seus limites e foram em busca de seus sonhos; assim como eu, fui e estou em busca dos meus. O sonho entendido aqui enquanto uma possibilidade de vir a ser.

A possibilidade de poder vir a ser mais. Saber mais. Conhecer mais. A possibilidade de compreender e desvelar o mundo com outros olhos. Um olhar curioso, investigativo, crítico, comprometido, consciente de que a história não é ela, está sendo (FREIRE, 2002a, b), de que pode ser transformada de acordo com nossa relação com o mundo, com as pessoas, com a política, com a educação, com a vida.

Em decorrência do trabalho realizado junto aos alunos do Sindicato e das relações que estabelecemos uns com os outros, fui indicado por um casal de alunos que fazia parte do projeto para ministrar uma aula-teste em um cursinho de pré-vestibular de pequeno porte, com aproximadamente 30 alunos por turma. Essa indicação me rendeu a primeira contratação em cursos de pré-vestibular. Ministrei uma aula experimental, em que o proprietário avaliou meu desempenho e a receptividade dos alunos ao trabalho que apresentei.

Após esta aula, que ocorreu num sábado à tarde, lembro como se fosse hoje, conversei rapidamente com os proprietários, que se disseram muito surpresos com minha performance. Ficaram com meus números de telefone e prometeram, em outras oportunidades, chamar-me novamente. De início era solicitado somente em caso de falta de professores, ou seja, para cobrir “buracos” na grade de horários. Mas, no ano seguinte passei a integrar em definitivo o grupo de professores da empresa. Esta experiência foi significativa, pois marcou o meu ingresso como profissional de cursos de pré-vestibular, vivência que será relatada com mais riqueza de detalhes e aprofundamentos teóricos na trajetória seguinte.

5. PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DO PROFESSOR DE CURSINHO

Minha experiência em pré-vestibular ainda não era de professor, mas de aluno, observador atento, curioso que, durante 2 anos (1999 e 2000), esteve matriculado em um curso de pré-vestibular bem conceituado na cidade do Rio Grande, considerado à época um dos melhores, que a maior parte dos jovens desejava cursar, até pela forte propaganda veiculada na mídia: *“Aqui temos a melhor equipe de professores e formamos vencedores”*. Tal *slogan* fazia alusão ao mercado competitivo, característico do modo de produção capitalista, em que só os fortes e capazes sobrevivem.

Dentro dessa perspectiva, para ser capaz de ingressar na universidade, era preciso cursar um pré-vestibular. Foi acreditando nisso que optei por fazer um cursinho preparatório para o vestibular. Ignorava dessa forma o potencial da escola pública, o potencial de meus professores e professoras que, mesmo com as dificuldades de trabalho, realizavam com afinco e dedicação sua atividade docente.

Minha professora de Química, nesse período (durante um ano conciliei as atividades de estudante do ensino médio de escola pública e aluno de cursinho), discutia fervorosamente comigo a respeito desse assunto. De acordo com sua opinião, os cursinhos representavam uma desvalorização da escola e de seus profissionais. Ela me questionava: O que o cursinho ensina que a escola não?

Hoje, depois de certa caminhada, das experiências acumuladas, das discussões e problematizações, sou eu que faço este questionamento. Será que o cursinho ensina algo que a escola não ensina? Será que a escola não prepara os alunos para ingressar na universidade? Se não prepara, deixa de cumprir um de seus papéis, que é o de também, preparar pessoas para a participação em processos de seleção, como é o caso do vestibular.

A escola pela qual luto, acredito e me dedico, por isto estou aqui, investindo em minha formação como professor/educador ambiental, tem esse papel. Ela tem o papel de ensinar e de aprender com as histórias, com as vivências e experiências dos alunos e alunas, com a história da comunidade na qual está inserida.

A escola na qual acredito tem o dever de formar cidadãos para a vida, para o mundo, e também para o mercado de trabalho. Tem o dever de contribuir na formação de cidadãos conscientes, comprometidos politicamente com os problemas sociais, éticos, solidários,

críticos, curiosos. Cidadãos conscientes de que podem mudar a história do mundo e a sua própria história, de que o amanhã não é algo dado, pronto e acabado (FREIRE, 2002a, b).

O amanhã tem de ser compreendido enquanto uma possibilidade, um devir, enquanto um novo caminho a ser percorrido. Um caminho nem sempre fácil, mas necessário na construção de um novo modelo de sociedade, em que o ter não se sobreponha ao ser, em que o mais forte não explore o mais fraco, em que a riqueza não fique restrita a uma parcela insignificante da sociedade, em que a escola seja de fato um direito de todos.

Essa é a escola em que acredito hoje; mas nem sempre foi assim. Durante um tempo pensei e agi diferente. Embalado pela propaganda, pelo modismo, pela alienação imposta pelo modelo capitalista, sustentado pela disputa entre os que têm mais, desqualifiquei a escola pública, não reconhecendo as inúmeras aprendizagens, os saberes de vida que ela me proporcionou.

Mesmo com professores e professoras na escola pública dedicados, sérios, comprometidos, esforçados na realização de um bom trabalho, ainda assim, achei que não era o suficiente. Pensava que só seria um “vencedor” se fizesse cursinho. Essa é a concepção predominante no modelo de sociedade em curso, que estimula cada vez mais a competição entre homens e mulheres, mas não favorece que essa se dê em condições de igualdade para aqueles da qual participam.

Por essa lógica, aqueles que, por suas condições econômicas não pudessem cursar um pré-vestibular, seriam os perdedores, pois não conseguiriam a aprovação em função de seu despreparo. E a instituição escola, como fica nessa história? Se ela não prepara, não prepara por quê? Quais seriam as suas dificuldades em preparar o cidadão para o vestibular? E, não só para o vestibular, mas para o mercado de trabalho como um todo? Quais seriam as suas dificuldades em preparar homens e mulheres, para a vida em sociedade?

Enquanto aluno e posteriormente professor de cursinho, vivi e senti isto na prática. O cursinho nada mais é do que aquilo que Azevedo (1995) retirado de Freitas (2004), denomina por **mercoescola**. (Grifo meu).

Para o autor, “a mercoescola é o ajuste neoliberal na educação”. E, segundo ele, “o mérito individual aos melhores estimula a competição, a liberdade dos cidadãos, a concorrência necessária para a prosperidade de todos” (p.31). Essa idéia, expressa por Azevedo, sintetiza o fundamento dos cursinhos de pré-vestibular, que se alimentam do estímulo à concorrência, à competição entre os considerados mais capazes e os menos capazes. Os mais capazes, de acordo com essa concepção, são aqueles e aquelas que estão cursando um pré-vestibular.

As questões suscitadas acima servem para repensarmos o modelo de escola que temos e o que queremos: para aprofundarmos a discussão sobre a realidade das escolas, dos professores e professoras, dos alunos e alunas; para problematizarmos sobre a qualidade do ensino público, sobre a qualidade da merenda escolar, sobre a qualidade dos materiais pedagógicos. São questões que necessitam estar presentes nas discussões acerca das possibilidades de **reinvenção da escola**, como diz Freitas (2004).

Para reinventar a escola, é preciso reinventar a sua dinâmica, as suas práticas, os seus saberes, os seus discursos, o seu papel na sociedade, não como simples reprodutora do que está posto e, sim, como fomentadora de saberes sociais que sirvam à transformação do mundo, à transformação de homens e mulheres em seres humanamente melhores.

O pré-vestibular, especialmente na década de 90, foi um grande mercado em nossa cidade. Os primeiros “cursinhos”, como são chamados esses estabelecimentos de ensino, recém estavam sendo criados. Era uma novidade e que rapidamente cresceu, sendo também uma possibilidade de trabalho para os profissionais que não conseguissem ingressar no serviço público. Servia e serve também como complementação da renda de profissionais afastados do serviço por motivo de aposentadoria.

Os cursinhos de pré-vestibular representam também uma possibilidade para os profissionais da educação que estejam na ativa aumentarem seu salário que, na maioria dos casos, especialmente para os professores da rede pública, é muito baixo.

Dessa forma, o cursinho tornou-se um negócio importante e lucrativo tanto para os proprietários destes estabelecimentos quanto para os profissionais da educação, que carecem de oportunidades de trabalho. Segundo informações de pessoas ligadas a esse mercado, atualmente em Rio Grande estão em funcionamento aproximadamente 20 cursos de pré-vestibular, o que comprova a força desse ramo comercial.

Do período em que vivi em um curso pré-vestibular, confesso que tudo parecia como um mundo encantado, com professores divertidos, sempre sorrindo e brincando, com muita disposição para ensinar; uma sala confortável, aconchegante, sem aulas chatas ou cansativas. Uma realidade bem diferente daquela em que vivemos nas escolas públicas, onde as aulas são consideradas pela maioria dos alunos como chatas e enfadonhas; cansativas e desestimulantes; num espaço por vezes nada acolhedor; com falta de estrutura física, falta de material didático, entre outras deficiências.

O fato de os professores de pré-vestibular serem mais valorizados em termos salariais e também sociais, explica a empolgação transmitida em sala de aula. Além de gostarem, creio eu, do que faziam, eram bem remunerados pelos serviços prestados. E quem não quer um bom

salário? Qual o profissional que não deseja o reconhecimento da sociedade pelo trabalho que desempenha? Essa é uma das grandes lutas do magistério público, tanto municipal quanto estadual, o de ser valorizado e reconhecido profissionalmente, salarialmente e socialmente.

Como professor de cursos de pré-vestibular, senti-me reconhecido e valorizado. Meus pares me reconheciam como um profissional qualificado para o trabalho que exercia; os alunos valorizavam minha prática docente; assim como as direções desses estabelecimentos de ensino nos quais trabalhei durante 4 anos. Além disso, em termos de salário, em pouco tempo, alcancei uma posição de destaque nesse mercado.

No comparativo com o trabalho dos professores que atuam nas escolas, os professores de cursinho diziam-se mais livres para desempenharem suas funções, sem ter de estar preocupados com possíveis castrações a sua forma de trabalho, pois não raro eram utilizados “palavrões” em sala de aula, o que era considerado por todos (alunos e professores) uma atitude normal.

Sabemos que esse comportamento não é visto como adequado dentro de uma escola, mesmo que em forma de brincadeira. Como admitir um profissional que utiliza palavrões em sala de aula para trabalhar com crianças e adolescentes, ou mesmo adultos? Em cursinhos de pré-vestibular, no entanto, essa questão é de pouca relevância, pois o que interessa é manter o alunado feliz e descontraído. Para isso, não importam os artifícios que sejam utilizados, desde que o público demonstre estar satisfeito.

Muitos professores e professoras de cursinho ministram aulas em diferentes cidades como, por exemplo, Pelotas, Bagé, Porto Alegre, Caxias, entre outras, o que aumenta significativamente seus ganhos. Sendo assim, são profissionais vinculados a vários cursos, o que me leva a questionar o comprometimento desses professores com esses diferentes espaços em que atuam. São profissionais que não adquirem identidade com o local em que desempenham suas funções, porque não há tempo para isso; simplesmente passam por ele, não o vivem em intensidade ou plenitude.

Não muito diferente dessa situação, encontram-se os professores que acumulam uma carga horária de até 60h semanais, dividindo-se entre várias escolas e inúmeras turmas, com um número elevado de alunos, o que acarreta diversos afazeres docentes. É possível que esses profissionais, trabalhando dessa forma, consigam estabelecer vínculos com as escolas nas quais desempenham suas funções? É possível que esses profissionais criem identidade, no sentido de comprometer-se com uma ou outra escola?

Como professor de cursinho, atuei em diferentes empresas simultaneamente e sentia esta falta de identificação com um espaço ou com outro. Não era professor do cursinho A, B

ou C. Era professor dos cursos A, B e C. Em alguns dias da semana eu tinha por volta de 15 minutos para me deslocar de um curso para outro e seguir dando minhas aulas. Neste corre-corre, não havia espaço para o fortalecimento de vínculos, de parceria, não havia espaço para refletir sobre a própria prática.

No modelo atual de escola, isso não é muito diferente. Somos professores de escolas e turmas diversas. Muito pouco ou quase não paramos para conversar, discutir, refletir sobre o que estamos fazendo e de que forma estamos fazendo e o que buscamos com estes nossos fazeres.

Segundo Warschauer (2001)

Raras são as ocasiões em que os professores podem participar de grupos de formação para análise de suas práticas, de modo que criar condições para um trabalho semelhante, nos contextos que temos hoje, é importante para **ampliar as oportunidades de formação baseadas na apropriação da experiência** (p.191). (Grifo meu)

Sobre esse tema, Arroyo (2004) entende que: “Conversar sobre o ofício de mestre tem ainda outra motivação: é entre nós e sobre nós que conversamos em tantos encontros, congressos e conferências, em tantas tentativas coletivas de construir a escola e a de nos construirmos como profissionais” (p.19). Para o autor, os espaços de formação de professores são:

Encontros onde o olhar é sobre a prática, o fazer e pensar educativo, sobre os projetos de escola, sobre as áreas do conhecimento, sobre as condições de trabalho, salariais, de carreira, de estabilidade. Sobre nossa condição e identidade coletiva. Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo (p.19).

No corre-corre do cotidiano educativo, muito pouco paramos, porque estamos sempre atrás de mais aulas, para ter um salário maior e poder viver com mais dignidade. Embora não acredito que possa ser digno um profissional ter de trabalhar 60h semanais para desfrutar de um mínimo de conforto e bem-estar. Aliás, nem isso é possível, porque a excessiva carga horária provoca o contrário: desconforto e mal-estar. Penso que isso é uma indignidade com a profissão docente, com o ser professor e ser professora, com a prática educativa.

Na mercoescola isso é possível. Não é, porém, a escola que desejo, porque ela não está comprometida com a transformação social e, sim, com a manutenção do modelo de sociedade que temos, com a exploração do homem pelo próprio homem, com a miséria de muitos e a

riqueza para poucos. Com o acesso à educação garantido para alguns e a falta dele para a maioria.

É uma discussão importante e necessária para a reinvenção da escola. Para reinventá-la, é preciso reinventar a relação estabelecida entre os profissionais da mesma, com ela própria. Como posso me comprometer com o espaço pedagógico da escola, se passo por ela, se não a conheço, se não sei de seus projetos, se desconheço sua história, se mal conheço meus pares e tampouco sei o nome de meus alunos.

Que escola é essa? A favor de quem ela está? São perguntas recorrentes, repetitivas até, mas que devem estar na pauta da formação continuada de professores e professoras. A profissão docente, assim como o ato educativo, exige a tomada de posições, exige assumir de que lado estamos e em favor de quem e contra quem estamos (FREIRE, 2002a, b). A prática educativa emancipatória, dialógica, crítica, democrática exige que o educador e a educadora assumam qual a escola que querem.

No período em que estive envolvido com cursos de pré-vestibular, seja enquanto aluno, ou mesmo na condição de professor, não realizei tais questionamentos. Estava por demais absorvido/encantado pela dinâmica desses espaços. Desejava compreender seu funcionamento. Queria ser professor de cursinho, porque outros e outras foram e eu me espelhava neles. Como diz Arroyo (2004), “**guardamos em nós o mestre que tantos foram.** Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso” (p.17). (Grifo meu)

Com o processo de narração de minhas andanças no e pelo mundo, estou **reencontrando, relembando e revivendo** todos esses mestres e mestras que contribuíram para a constituição do professor/educador ambiental que sou hoje. Fui em busca daquilo em que na época acreditava. Fui aprender a ser professor de cursinho. Para isto, busquei inspiração nos mestres e mestras de cursinho.

Passei a me interessar pela estrutura de um pré-vestibular, seu funcionamento, organização, seus objetivos, observando minuciosamente o comportamento dos professores, o linguajar que utilizavam, a forma como abordavam os conteúdos de maneira a cativar e a prender a atenção dos alunos. Essa era a fórmula de sucesso de um professor de pré-vestibular: saber cativar, prender a atenção do aluno.

Através das brincadeiras em sala de aula, os professores de cursinho buscam dar estímulo, ânimo aos alunos, diminuindo assim a tensão e a ansiedade em torno da realização das provas. Muitas vezes fiz isso como professor de cursinho, utilizei dos mesmos procedimentos adotados por meus mestres (tom de voz mais elevado, formas de expressão e

gesticulação que despertassem a atenção dos alunos). Espelhava-me em meus professores, em suas práticas. Aprendi com eles e elas como dar aulas em pré-vestibular.

Segundo Arroyo (2004), nós, professores e professoras, “repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria” (p.17).

Os traços desses professores e professoras estiveram presentes na experiência que tive como professor de pré-vestibular e também na experiência que tenho de professor do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas. A espontaneidade, a linguagem mais informal, o tom de algumas brincadeiras fruto desta vivência estão presentes em minhas aulas. O professor de cursinho ainda vive dentro de mim, mesmo afastado já a algum tempo desta atividade. Para revivê-lo, lembrar, narrar e escrever é preciso.

Dentro deste cenário, fui me constituindo professor, fortemente influenciado por esse movimento e recebendo incentivo de amigos professores que enxergavam no meu jeito de ser, estilo de falar, de me relacionar com os outros, uma pessoa com características para ser um professor de cursinho pré-vestibular, que acabaria sendo reconhecido e valorizado pela comunidade. É o que todo o profissional busca no desempenho de suas funções, reconhecimento, valorização, respeito.

Nesse sentido, Tardif (2005) entende que:

(...) o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. (p.19).

Continua dizendo que “(...) ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles nos dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc.” (Ibidem, p.19).

Os saberes que eu tinha estavam ligados à vivência de aluno e posteriormente, como professor de pré-vestibular, ao funcionamento da instituição, ao trabalho desenvolvido pelos professores, à dinâmica da sala de aula. Estes não eram os únicos saberes, mas os de maior relevância naquele momento de minha vida.

Aprendi a ser professor observando o saber-fazer de meus professores e professoras. Aprendi a ser professor primeiramente como aluno, seja da escola pública, seja do cursinho pré-vestibular ou da universidade. Aprendi a ser professor a partir do reflexo desses mestres e

mestras em minha vida. Eles e elas eram o espelho do que eu queria ser e do que tinha de saber-fazer para ser, mas também daquilo que eu não queria ser e não queria saber-fazer. Nessa direção, Arroyo (2004) defende que “problematizarmos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos” (p.27).

Partindo do pressuposto de que somos sujeitos históricos, fazedores, produtores e reprodutores da história, não poderia negar as contribuições das inúmeras experiências de vida em minha constituição enquanto professor/educador ambiental.

São estas e outras tantas experiências que não se destacaram nesta narrativa, que sustentam/fundamentam o ser professor/educador ambiental que sou hoje, as convicções que tenho e a prática que desenvolvo no âmbito da escola e, mais do que isto, no mundo onde estou. Decorre disto a defesa que Dias (2002) faz, em seu estudo sobre o processo identitário de professoras-alfabetizadoras. Para ela, “nas narrativas vão surgindo pessoas, lugares, experiências... sentimentos que marcam suas histórias e que não podem deixar de ser olhadas pelos currículos dos cursos de formação, sob pena de desconsiderarmos a própria pessoa do professor” (p.106).

5.1 OUTRA EXPERIÊNCIA, OUTRA TRAJETÓRIA, MESMO CONTEXTO...

Neste período, no ano de 2003, estava cursando o 3º ano do curso de História. Ainda não contava com muita experiência profissional em meu currículo. Mas a vontade de pôr o “pé na profissão” e sentir-me professor aumentava cada vez mais. Para isto, era preciso adquirir experiência.

Passei quase que diariamente a verificar, no jornal local, a sessão de classificados sobre a oferta de emprego para professores em cursos ou escolas particulares. A procura maior era por profissionais da área de Lingüística e Matemática, tendo em vista serem disciplinas essenciais em qualquer concurso público. Paralelamente a esta busca em classificados de jornal por ofertas de trabalho, entreguei meu currículo em todas as escolas e cursinhos particulares de Rio Grande.

Um dos cursos que procurei foi aquele no qual estive matriculado como aluno entre os anos de 1999 e 2000. Chegando ao curso, fui reconhecido por alguns funcionários e professores, que me receberam de forma calorosa. Ao ser atendido pelo diretor, falei de minha situação, que ainda não havia terminado os estudos, mas queria uma oportunidade de trabalho, para ir adquirindo experiência. O diretor ficou satisfeito com a visita e o meu

interesse em iniciar a dar aulas, ainda mais por tratar-se de um ex-aluno de seu curso. Prometeu-me uma chance. Alguns meses após nosso encontro, fui chamado para uma aula-teste em seu curso. Lembro muito bem desse dia. Era tarde de sábado, mês de setembro e a sala de aula estava lotada com aproximadamente 250 alunos.

O conteúdo apresentado foi “feudalismo”. Era o conteúdo de que mais gostava e mais sabia também. Tinha de dar uma boa impressão aos alunos e à direção do curso, que ficou do lado de fora da sala, monitorando meu desempenho. A boa prática pedagógica de um professor de pré-vestibular está condicionada à aceitação da turma ou não, a sua forma de trabalho. Mais do que saber os conteúdos, na perspectiva do cursinho, é preciso **transmiti-los** de forma descontraída e alegre, conquistando a confiança e cativando os alunos. Foi o que fiz, pois sabia qual era a fórmula de sucesso nesses espaços. Aprendi com meus professores de cursinho.

Após esta aula-teste, no ano seguinte (2004), fui contratado para integrar a equipe de professores de meu antigo cursinho de pré-vestibular. Deixava de ser o aluno e passava a ser o professor. Quanta responsabilidade!

Durante a explicação dos conteúdos, interagi com a turma, brinquei muito, utilizei de situações cotidianas para descontrair os alunos e propiciar momentos de muitas risadas e também de aprendizagem. Mesmo que a descontração seja um fator importante e necessário, ensinar os conteúdos também era. No período em que trabalhei em cursinhos, procurei ter este cuidado, de brincar, mas de ensinar, ainda que, o ensino dos conteúdos parecesse como sendo algo menos relevante.

A despeito destas questões, que à época não questionava como hoje, queria trabalhar, exercitar meus conhecimentos e iniciar a caminhada rumo a minha independência pessoal e profissional.

Depois de certo tempo, encontrei, no jornal, um anúncio para a contratação de professor para as disciplinas de Geografia e História. Rapidamente preparei meu currículo com as informações necessárias e encaminhei para o endereço que constava no anúncio. Em poucos dias recebi uma ligação da proprietária do curso. Marcamos uma conversa na sede do curso, localizada em uma rua central da cidade. O foco desse curso era a preparação para concursos públicos. Era um espaço modesto, com três pequenas salas de aulas com capacidade máxima de 15 alunos. A infraestrutura do curso era precária, por tratar-se de um prédio antigo e mal conservado.

A função para a qual seria designado era a preparação de jovens e adultos para o concurso da Polícia Rodoviária Federal, a ser realizado ao final daquele ano, ministrando as

disciplinas de História e Geografia. Mesmo sem grandes conhecimentos de Geografia, aceitei a proposta. Recebi o programa de conteúdos das disciplinas para iniciar o preparo das aulas. Era mais uma oportunidade em minha vida de exercitar meus primeiros passos na docência.

Neste ano (2004), passei a atuar em três cursinhos: dois no ramo de pré-vestibular e um especializado em preparação para concursos públicos. Estava passo a passo colocando os “pés na profissão”. A cada aula, a cada experiência, a cada conteúdo abordado ia me identificando e gostando de ser professor. Ia descobrindo o professor de cursinho que havia dentro de mim. Amparado em relatos de professores, Tardif (2005) esclarece que: “muita coisa da profissão se **aprende na prática**, pela **experiência**, **tateando** e **descobrindo**, em suma, no próprio trabalho” (p.86). (Grifo meu) Com base nesses relatos, o autor conclui que, para esses professores, é “através da prática e da experiência que eles se desenvolveram em termos profissionais” (Ibidem, p.86).

Já me considerava com um pouco mais de experiência, com mais segurança para o desempenho de meu trabalho. Sonhava agora em dirigir um curso de pré-vestibular. Achava que tinha conhecimentos suficientes para isto. Conhecimentos oriundos da experiência de aluno e professor de cursinho de pré-vestibular.

A presença de meus professores era muito forte na forma como dava aulas, na forma como me relacionava com os alunos e na compreensão que tinha acerca da prática pedagógica de um curso de pré-vestibular. Precisava colocar estes conhecimentos em prática. Foi então que, depois de um tempo de convivência, propus a Rosa Vermelha, proprietária do curso Pena Verde, especializado na área de concursos, que implantássemos naquele espaço um curso de pré-vestibular. De início ela gostou da idéia, principalmente pela possibilidade de aumentar a arrecadação do curso.

Rosa Vermelha era uma professora formada pela FURG, que não havia conseguido inserir-se no mercado de trabalho. Tinha o objetivo de ser aprovada em um concurso público como professora de Ciências ou Química. Possuía habilitação para ambas as disciplinas. Por conta desse objetivo não realizado, decidiu abrir um curso próprio, com ênfase em concursos públicos.

O curso Pena Verde contava, em seu quadro fixo de profissionais, com uma professora de Língua Portuguesa e outra de Matemática. Além de atuarem na preparação dos alunos para concursos públicos, ofereciam aulas de reforço em suas respectivas disciplinas.

Sendo assim, Rosa Vermelha era apenas a administradora do curso, ou diretora, como ela fazia questão de ser chamada. Vejo essa atitude como uma forma de valorizar-se

profissionalmente, já que se sentia fracassada por não ter conquistado maior espaço no mercado de trabalho.

Após o aceite de Rosa Vermelha, reunimo-nos por diversas vezes, no intuito de pensar o novo curso, a equipe de professores, a divulgação, os valores a serem cobrados, o número de alunos matriculados, a confecção do material didático, entre outras questões. Foram mais de três meses de trabalho dedicados ao novo projeto.

Em meio a esse novo projeto, de criação de um cursinho de pré-vestibular, Rosa Vermelha me fez um convite: Pediu que eu assumisse a coordenação pedagógica do curso Pena Verde, tanto na área de concursos, quanto na montagem do pré-vestibular. De acordo com o que ela pensava via, em mim, um profissional qualificado e com potencial para ajudar no crescimento do curso, o que era uma necessidade urgente, tendo em vista a forte concorrência do mercado.

O Pena verde era um curso pequeno, com estrutura física deficiente, sem grade de horários definida, com material pedagógico de baixa qualidade, sem controle nos gastos como luz, água, telefone, xérox.

Por vezes, os cursos iniciavam sem o programa de conteúdos definido para ser entregue aos professores de forma a prepararem suas aulas. Além disso, em algumas ocasiões, presenciei atraso dos professores para iniciar as aulas, o que desagradava aos alunos e a mim também. Essa situação se agravava na medida em que as duas professoras efetivas do curso, devido ao tempo de serviço prestado naquele estabelecimento, sentiam-se no direito de chegarem atrasadas de vez em quando.

Todas essas situações constaram de uma avaliação que fiz a Rosa Vermelha, no intuito de indicar caminhos para melhorar a qualidade do curso e a sua imagem junto à população. Quando eu mencionava o nome do curso em que estava trabalhando, as pessoas em geral desconheciam ou tinham recebido um atendimento pouco satisfatório.

O caminho não seria fácil. Tínhamos muito trabalho pela frente, mas eu estava acreditando que poderia dar certo. Assumi a coordenação pedagógica do curso Pena Verde e passei a dar expediente diário no local. Esta atividade não inviabilizou a atividade de professor nos outros cursos; apenas me exigia, pela função ocupada e pelos compromissos decorrentes dela, uma atenção mais especial para com o curso.

Rosa Vermelha pediu uma reunião com os professores do curso, para comunicar as alterações no setor administrativo e pedagógico. As duas professoras ficaram surpresas com o comunicado e até indignadas, afinal, o que sabia eu para assumir uma tarefa daquelas? Talvez estivessem se perguntando, por que ele que recém chegou e nem formado é, e não uma de

nós, que já temos muito mais experiência do que ele? Este foi um obstáculo que tive de enfrentar. Como um jovem rapaz, ainda sem o título de professor, com pouca experiência perante essas profissionais, conseguiria promover as mudanças que almejava e que acreditava que eram necessárias? Enfrentei muitas resistências, olhares descrentes e até torcida contra de quem não percebia que estava torcendo contra si mesmo.

Uma das primeiras iniciativas tomadas foi o estabelecimento de um horário fixo para os cursos, com previsão de início e término das aulas. Os alunos, assim como os professores, receberam uma grade de horários, com a distribuição das disciplinas. Assim, era possível ter um controle sobre as aulas a serem dadas em cada dia.

Todos os cursos passaram a ter definidos anteriormente os programas dos conteúdos e quais seriam os profissionais escolhidos para cada modalidade de ensino. Foi criada também uma apostila para cada curso, com os conteúdos a serem desenvolvidos.

Outra medida adotada foi com relação à necessidade de aumento no número de professores, tendo em vista a possibilidade de expansão do curso. Era preciso ter mais professores de Português e Matemática, para descentralizar os cursos que as antigas professoras assumiam sozinhas, além, é claro, de profissionais de outras disciplinas.

Pelo fato de serem as únicas professoras, pensavam que o curso só existia e se sustentava por conta de seu trabalho. Por isso, não se dedicavam com maior afinco a sua atividade, não estavam preocupadas em ver o crescimento do curso, o que representaria melhoria para todos os seus profissionais. Estavam condicionadas a fazer o mínimo. Como sendo as mais antigas, sentiam-se no direito de fazer o que bem entendiam, ou até mesmo de não fazer como, por exemplo, não ir dar aula, chegar atrasada, liberar os alunos antes do horário.

Na época, o escasso conhecimento acerca das interações entre os professores não me permitiu perceber a importância de ouvi-las, de conhecê-las, de saber suas histórias e suas contribuições que certamente teriam a fazer sobre aquela nova fase que o curso estava vivenciando.

Olhando para trás, revivendo esta trajetória, entendo que poderíamos ter estabelecido um outro tipo de relação, de efetivas parcerias, pois o que eu estava buscando não era tomar o espaço de ninguém, como talvez elas tenham se sentido, roubadas de um espaço que consideravam como seu. O que pretendia era melhorar a qualidade de serviços oferecidos pelo curso, de forma a qualificar a ação pedagógica como um todo. Ignorei que essa tarefa tinha de ser incorporada por todos e que não podia ser imposta, mas construída coletivamente, levando

em consideração as diferentes opiniões, as experiências individuais e mesmo as divergências que pudessem vir a existir.

A partir de sua experiência como coordenadora pedagógica, Warschauer (2001) afirma que: “Como entrava no meio de um ano letivo, com as aulas já tendo começado, não havia muitas possibilidades de alteração da distribuição dos tempos e espaços. Era preciso um esforço de adaptação de minha parte às condições que se impunham” (p.228).

Entendo esse período de adaptação de que a autora fala como sendo um espaço-tempo de conhecimento do local, das pessoas, da forma de trabalho, de sua maneira de portar-se frente ao fazer pedagógico. Um espaço-tempo para dialogar com os profissionais que fazem a escola; no meu caso, com as profissionais que faziam o curso.

Admito que não foi oportunizado de maneira concreta esse espaço-tempo de diálogo com as professoras. Optei por impor um ritmo de trabalho com o qual não estavam acostumadas. Faltou diálogo de minha parte. Apesar de não concordar com a forma de trabalho dessas professoras, em respeito as suas histórias, as suas vivências, a seus saberes e fazeres era imprescindível ouvi-las.

É vivendo que se aprende e é aprendendo que se vive. Eu só aprendi porque vivi.

Após estas primeiras mudanças na área de concursos, passei a me dedicar na montagem do curso de pré-vestibular.

A experiência adquirida como aluno de cursinho e posteriormente como professor de pré-vestibular foi muito importante para organizar este novo projeto. Estava vivendo o que Tardif (2005) entende como sendo um período de “transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho” (p.82), ou o que Giddens (2001) trata como “momentos decisivos”, ou ainda “momento charneira”, para Josso (2004). Essas diferentes categorias se aproximam a definir esses momentos como sendo significativos na trajetória de vida do sujeito, tendo em vista, as aprendizagens que se pode extrair de cada um deles e que influenciarão a tomada de certas decisões ou comportamentos em situações futuras.

Para Josso (2004)

Momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um divisor de águas. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida (Nota de rodapé, p.64).

A experiência de coordenador de um curso destinado à preparação de pessoal para seleção em concursos públicos e de um pré-vestibular está inserida dentro dessa idéia de “momentos ou acontecimentos charneira”, tendo em vista que ela se dá articulada com os saberes constituídos a partir de vivências anteriores, como aluno e professor de cursos de pré-vestibular. Essa experiência não se dá de forma isolada e, sim, relacionada com os saberes e fazeres aprendidos no decorrer da vida.

No papel de coordenador pedagógico e professor do curso Pena Verde, procurei oferecer um trabalho sério, com qualidade e credibilidade. Para tanto, era de suma importância a parceria com profissionais que se enquadrassem nesse perfil e assumissem, juntamente comigo, a proposta de um novo curso de pré-vestibular, que teria, como diferenciais, turmas reduzidas, material pedagógico elaborado pela própria equipe de professores, aulas de reforço aos sábados, simulados mensais, entre outros atrativos. E ainda tinha como propósito oferecer o curso com uma mensalidade acessível, atingindo o público de renda mais baixa, como os trabalhadores do comércio, por exemplo, que, no geral, não têm como pagar as mensalidades de um curso de grande porte.

Alguns dos professores convidados para fazer parte deste projeto estiveram comigo no curso oferecido pela FURG aos trabalhadores no comércio de Rio Grande, como foi o caso dos professores de Física e de Espanhol. Os demais foram indicações feitas por pessoas ligadas ao setor de pré-vestibulares. As professoras que já atuavam no curso Pena verde também foram chamadas a fazer parte da equipe.

O diálogo ou a falta dele com a professora de Português dificultou, em parte, o andamento dos trabalhos. Parecia que ela se sentia incomodada com a minha presença ou com o que eu representava no curso em termos de hierarquia. Na reunião que fizemos com toda a equipe de professores, Rosa Vermelha me apresentou como coordenador pedagógico do curso. Além das questões pedagógicas, em caso de ausência sua, eu era o responsável direto pelo estabelecimento. Era uma situação confortável e ao mesmo tempo desconfortável. Em alguns momentos senti-me como se de fato tivesse roubado o lugar de alguém. Havia recém chegado ao curso e, em pouco tempo, sou designado para uma função de extrema importância e responsabilidade. O que sabia eu para assumir tal papel dentro do curso? Será que sabia?

A idéia de termos uma turma de pré-vestibular era para aumentar os ganhos da empresa e vislumbrar um possível crescimento acerca das ações desenvolvidas pelo curso. Não imaginava que pudesse assumir tais atribuições, a não ser com o pré-vestibular, pois era a pessoa com mais experiência neste setor, dentre aquelas que faziam parte do curso Pena Verde.

Mesmo com todas estas dúvidas, medos e inseguranças, prossegui com a organização do curso de pré-vestibular.

Com a definição da equipe de professores, convoquei uma reunião coletiva no intuito de apresentar a proposta do novo curso, definir a carga horária de cada disciplina e organizar o livro didático que contaria com material de todas as disciplinas e seria produzido pelos próprios professores. Ao longo da reunião, pude perceber a empolgação da maioria dos professores com o projeto que estava se estruturando a partir daquele momento. Para muitos, era a oportunidade de trabalho que tanto esperavam para adentrar na profissão docente.

Utilizando o referencial de Warschauer (2001) sobre a metodologia das rodas de partilhas em processos formativos, e sendo a reunião que fiz com os professores do curso Pena Verde em formato de roda, a autora entende que:

As rodas são momentos de encontro e trocas entre pares, que podem ser entre o professor, e um grupo de alunos, ou entre o coordenador pedagógico, por exemplo, e um grupo de professores. **É o espaço-tempo da negociação** que possibilita, através do conversar, uma articulação entre os projetos individuais e os coletivos a partir da tensão indivíduo/grupo (p.160). (Grifo meu)

Não se trata aqui de discutir a metodologia das rodas de conversa em processos formativos, mas da importância da construção de espaços de diálogo, de participação, como as rodas, por exemplo, para o coletivo de profissionais discutir, problematizar, conversar, (re)pensar sobre as práticas que estão desenvolvendo, os objetivos dessas práticas, como forma de melhorar as suas ações-intervenções nos contextos educativos em que estão inseridos.

Os meses que se seguiram entre a montagem do curso e o seu início foram de intenso trabalho, com reuniões quase que diárias entre Rosa Vermelha e eu. Não tive férias no verão de 2004, pois estava dedicado à organização do pré-vestibular e dos concursos que por ventura surgissem naquele período. Era época de “preparar e semear a terra para a colheita futura”.

Este trabalho não foi remunerado inicialmente, pois o curso Pena Verde não dispunha de recursos para me pagar. Rosa Vermelha propôs que parte dos lucros das mensalidades do pré-vestibular seria dada a mim como pagamento por esta nova função que estava assumindo, a de coordenador pedagógico.

Apesar de querer e ser justo receber pelos serviços prestados, como em qualquer outra atividade, queria ver o crescimento do curso, tanto em qualidade como em quantidade de alunos. Este foi o meu objetivo principal e não medi esforços para isto. Era o profissional que

queria e acreditava que podia dar certo, mesmo consciente das limitações pessoais, profissionais e estruturais. O curso para mim era naquela situação o meu inédito-viável (FREIRE, 2002a).

Na definição de Anita Freire (2008), o inédito-viável é “uma palavra que carrega no seu bojo, portanto, **crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações**, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandezas humanas” (p.231). (Grifo meu)

A experiência de coordenação do curso de pré-vestibular trouxe consigo valores, crenças, desejos, sonhos, vontades, utopias, vontade de fazer com qualidade, seriedade e comprometimento. Trouxe consigo o desejo de aprender, de ouvir, de discutir, de cair, mas de levantar e seguir a caminhada.

O inédito-viável é algo que devemos perseguir insistentemente, pois ele é fruto de nossa luta na busca pela realização daquilo em que acreditamos e que queremos. O inédito-viável é resultado de nossa ação-intervenção no mundo. Ele será uma conquista de nossa luta, de nosso trabalho, de nossas ações, de como somos e estamos no mundo.

Fui buscar apoio para a concretização daquele que inicialmente era um sonho meu e, com o tempo, passou a ser um sonho de quase todos que, assim como eu, desejavam exercitar e aprender com a profissão docente.

Em função da forte concorrência que enfrentaríamos, tendo em vista a existência de cursos já consolidados no mercado e com tradição de aprovação na cidade, buscávamos uma outra fatia do público de vestibulandos, em especial trabalhadores que não tivessem interesse em estudar em turmas superlotadas e tampouco pudessem pagar as altas mensalidades cobradas pelos maiores cursos da cidade.

Sendo assim, direcionamos nossa propaganda para esse público específico. Fizemos panfletagem nas ruas, anúncio em uma rádio local e o famoso “boca-boca”, até que conseguimos matricular o número máximo de alunos que podíamos suportar em nossas salas, que era 16. Foi a primeira turma de pré-vestibular da história do curso Pena Verde e também uma vitória pessoal e profissional em minha vida.

Depois de realizadas as matrículas, nossa preocupação voltou-se para o início das aulas e a recepção que faríamos aos novos alunos. As aulas do pré-vestibular iniciaram em meados de março, com uma aula inaugural envolvendo todas as disciplinas, a partir de um assunto em comum. A temática escolhida em uma reunião conjunta entre direção, coordenação e equipe de professores foi “desperdício de água”. Todas as disciplinas enfocaram essa problemática através de um olhar específico sobre os conteúdos de cada matéria.

Nesse primeiro encontro entre alunos e professores, foram entregues as apostilas do 1º semestre, a grade de horários, algumas orientações sobre o funcionamento do curso, além de um lanche de boas vindas aos novos estudantes.

Esta experiência foi muito gratificante por estar eu naquela circunstância experimentando um outro lado da docência. Além de ministrar as aulas de História, que continuavam sob minha responsabilidade, tinha o envolvimento com a equipe de professores, com as possíveis reclamações e reivindicações dos alunos, com o desenvolvimento paralelo dos outros cursos.

A coordenação pedagógica me exigia um planejamento muito mais amplo, que ia além das questões específicas à disciplina de História. Para esta função era preciso pensar no aluno e no professor, e em suas dificuldades e necessidades.

Todas as questões pedagógicas passavam por mim como, por exemplo: a impressão de material de fixação das disciplinas; a escala das matérias com aulas extras aos sábados, que era um diferencial oferecido pelo nosso curso. No projeto inicial, os sábados de aula seriam reservados para dúvidas dos alunos e realização de exercícios, em especial, nas disciplinas de Exatas.

As datas dos simulados com as respectivas disciplinas, bem como a sua formatação, também faziam parte de minhas atribuições. Embora cada disciplina pudesse realizar simulados internos, o curso oferecia, em cada semestre, um simulado (prova) geral para que o aluno pudesse acompanhar seu desempenho e aprendizado dos conteúdos.

Além disso, problemas com a dinâmica de trabalho de algum professor recebiam minha atenção.

Como aprendi tudo isto? Aprendi fazendo. Aprendi vendo como meus professores de cursinho faziam. Aprendi conversando e observando o saber-fazer da diretora pedagógica do pré-vestibular que cursei, que também era professora de história. Aprendi, através do espelho, que estes profissionais foram para mim. Aprendi com os erros, que buscavam o acerto. Aprendi caindo, levantando e seguindo os caminhos da docência. Fui me descobrindo professor. Fui e estou me descobrindo gente no mundo.

O projeto do curso de pré-vestibular, depois de um ano, acabou. Por que motivos? Falta de experiência, minha e dos outros? Talvez.

Falta de um coletivo que se comprometesse com o projeto? Talvez.

Falta de humildade e tolerância de minha parte? De diálogo com as professoras mais antigas? Talvez.

Falta de uma estrutura física mais adequada às necessidades de crescimento? Pode ser. Respostas podem ser várias. O sonho não morreu, ele continua vivo. Continuo aprendendo a ser professor. Continuo aprendendo na e pela história de minha vida.

No decorrer desta caminhada pela e na docência, inúmeras foram as aprendizagens geradas a partir das experiências vividas. Como não perceber a influência do cursinho em minha constituição como professor/educador ambiental?

Nas aulas que ministro e mesmo na chegada à Escola Arruda, a comunicação com os alunos foi facilitada por esta experiência anterior. Mesmo que em contextos bem diversificados, a atuação em cursinhos deu-me uma maior segurança para assumir minhas primeiras turmas em escola.

Já não era tão “marinheiro de primeira viagem”. Algumas incursões pelos mares da docência já haviam sido realizadas.

Assim como no cursinho, queria e quero que meus alunos aprendam, que se apropriem dos conteúdos ensinados e, para isto, esforços não são medidos. Além disto, procuro estabelecer um clima de descontração, de alegria, próximo daquilo que eu fazia como professor de pré-vestibular.

Busco a atenção deles para o que está sendo ensinado, às vezes com chamamentos mais agressivos, tenho de levantar a voz em algumas circunstâncias, mas também com brincadeiras que possam envolvê-los na aula, de forma que seus pensamentos estejam ali, presentes no contexto da sala de aula, esquecendo por alguns momentos situações da vida que possam estar incomodando-os e dificultando sua aprendizagem.

Estes aprendizados são explorados pela própria Escola Arruda, tanto que a vice-diretora, em um sábado de trabalho, envolvendo todos os turnos e professores da Escola, pediu que eu fizesse uma fala acerca da data comemorativa à independência do Brasil.

Disse que eu, com este “vozeirão” e acostumado a dar aulas em cursinhos para muitos alunos, poderia fazer uma apresentação às turmas de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental que, juntas, somam em torno de 150 alunos.

As atividades para esse dia foram alteradas e não fiz a fala proposta inicialmente, pois foi exibido um filme que seria trabalhado pela professora de Português.

No entanto, durante os preparativos para exibição do mesmo, permaneci com os alunos e iniciei uma breve fala interagindo com eles, despertando sua atenção e interesse para o que seria discutido posteriormente.

É o professor de cursinho que existe dentro de mim em atuação novamente, embora acredite que ele nunca deixou de atuar, só mudou o seu local de trabalho, pois ainda conservo os saberes deste período.

Os reflexos destas experiências estão presentes no meu saber-fazer pedagógico, na forma como sou e estou na escola, na abordagem dos conteúdos ensinados, na relação e comunicação com os alunos, de forma que se estabeleçam efetivas e qualificadas aprendizagens, tanto para eles, como para mim, na condição de aprendente de mim e dos outros e outras no mundo.

6. A PRIMEIRA VEZ A GENTE NUNCA ESQUECE... A PRIMEIRA ESCOLA TAMBÉM NÃO!

A primeira experiência como professor de uma escola de ensino regular, foi logo após a minha formatura. Eu estava com muita vontade de “pegar no batente”, de trabalhar, de exercer minha profissão. Embora já ministrasse aulas em cursinho, minha vontade era estar dentro da escola, “com muitas turmas e muitos cadernos de chamada”, como sonhara em outros tempos.

Foi quando, em abril de 2005, lendo no jornal local, na sessão de classificados, encontrei o anúncio da seleção de professores para o município de São José do Norte, para o distrito do Capão do Meio.

Era a oportunidade de ter meus próprios cadernos de chamada.

Rapidamente organizei a documentação necessária e fui até a Secretaria de Educação, do Município de São José do Norte, realizar minha inscrição. Estava com muitas expectativas e esperanças de ingressar no magistério público e também de poder ter uma renda que pudesse dar conta de meus gastos.

Quando fiz minha inscrição, conhecia muito pouco do município, mas tinha uma vaga idéia de que o local para o qual seriam designados os professores era uma localidade distante da região central, o que representaria fator determinante para a definição dos professores selecionados.

Ao saber do resultado, tinha ficado em 5º lugar entre os 11 inscritos. Ainda assim, tinha convicção de que seria chamado para aquele trabalho. Foi o que aconteceu.

Na mesma tarde em que soube do resultado, recebi um telefonema da Secretaria de Educação, perguntando se eu aceitava trabalhar no distrito do Capão do Meio, tendo em vista que os professores selecionados a minha frente não aceitaram a vaga, pelo fato de terem de dormir na escola, pois o acesso era extremamente dificultoso, com ônibus em horários alternados, o que impossibilitava o retorno para casa.

O sonho de lecionar em uma escola, de ter minhas próprias turmas e meus cadernos de chamada estava prestes a se realizar. E, junto dele, um sentimento de inquietude/medo do que estava por vir, dos desafios a serem enfrentados, da responsabilidade com a tarefa docente, das dificuldades de trabalho, de acesso ao referido local, de comunicação e também por ficar longe de casa, do aconchego da família, dos amigos e de todas as pessoas que vêm me acompanhando nesta caminhada.

A vontade de lecionar era mais forte. Venci meus próprios medos e fui em busca da concretização de parte de meus objetivos. “A borboleta iniciava os primeiros vãos em direção a sua liberdade”.

Isto aconteceu numa sexta-feira à tarde, dia frio e chuvoso no Cassino. Na segunda-feira da semana seguinte, eu estava me apresentando na Secretaria de Educação, de São José do Norte, para assumir o contrato de professor de História.

Voltei para casa e já iniciei a preparação de meu material pessoal e de trabalho (livros, cadernos para anotação, agenda) porque, no outro dia (terça-feira), deveria estar na escola, sendo que meus horários de trabalho eram quartas, quintas e sextas pela manhã, num total de 12 aulas, distribuídas entre as turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

Capão do Meio é um distrito do município de São José do Norte, distante do centro da cidade. Na época, por conta da estrada de “chão batido”, o trajeto tinha a duração de 3h. Atualmente, a duração do percurso é de 1h, devido ao asfaltamento da estrada.

Eu saía de Rio Grande na terça-feira e pegava o ônibus das 16h, em São José do Norte e chegava à escola por volta das 19h. Às vezes chegava mais cedo, dependendo do estado em que se encontrava a estrada, cuja maior parte era de terra e quando chovia muito, ficava intransitável. O ônibus seguidamente atolava, o que tornava a viagem muito cansativa e demorada.

As lembranças desta experiência estão presentes na memória, marcando uma trajetória significativa/relevante de minha história de vida, influenciando minhas escolhas e decisões profissionais. Esta experiência é mais uma das tantas que se constituem em “momentos decisivos” (GIDDENS, 2001), pois é a partir deste percurso de vida que coloco meus “pés na profissão”. Ao pisar na Escola Alecrim é que me percebo como professor. Talvez porque agora estaria envolvido com os afazeres docentes, como os cadernos de chamada, os relatórios de notas, as reuniões de pais, as reuniões pedagógicas, o controle da frequência dos alunos, entre outras atribuições do “ofício de mestre” (ARROYO, 2004). São as imagens que construí ao longo do tempo sobre o que é ser professor e quais os saberes e fazeres necessários a esta profissão. Para o autor, “ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída” (ARROYO, 2004, p.30).

A viagem de ida (a primeira de muitas) foi uma grande aventura. Tudo era novidade. A travessia de balsa, era um calmante para tanta ansiedade que tomava conta de mim. Ansiedade em chegar e conhecer a escola, saber como era, como funcionava, se era bonita ou feia, velha ou nova, conhecer as pessoas, as crianças, enfim, penetrar em um novo mundo, bem diferente do que eu estava acostumado.

Ao chegar à rodoviária, onde pegaria o ônibus para o Capão do Meio, encontrei o pai de uma amiga que havia participado comigo do Programa Universidade Solidária no ano de 2003, no município de Itatim, interior da Bahia. Outra vivência muito significativa e fundante em minha constituição enquanto educador ambiental, pesquisador de mim mesmo, de minha trajetória de vida, de minha prática de mundo. Ele (Cravo), assim como eu, também havia sido selecionado para trabalhar na Escola Alecrim. Era o início de laços fortes de amizade, parceria, respeito, companheirismo, cooperação, diálogos, trocas de experiências, vivências e saberes.

Durante a viagem falei pouco, queria observar o caminho, sentir a terra, o ar, os pássaros, a beleza da natureza escondida no interior de São José do Norte.

A viagem foi cansativa; a estrada não era boa. O dia estava lindo, tarde ensolarada. Fazia frio e as árvores balançavam com vento e este balancear mexia com meus pensamentos e sentimentos.

No trajeto, uma imagem que marcou muito e que eu só vira em reportagens de televisão, jornais, revistas, documentários: eram escolas pequenas, com infraestrutura precária de madeira, apenas uma sala de aula, um banheiro, uma cozinha; uma professora, que atuava também como diretora, merendeira, servente e com várias crianças, de diferentes séries e aprendizagens juntas em uma mesma sala de aula.

Em seguida, eu disse ao Cravo: “Pensei que só fosse ver isso no Globo Repórter”. Estava diante de uma realidade mostrada cotidianamente na televisão, mas tão distante de mim, de meus olhos e, como dizem os mais antigos, “longe dos olhos, longe do coração”. Eu vivi e senti de muito perto esta realidade. Assim como vi de perto a miséria do povo de Itatim, na Bahia.

Precisamos sentir de perto a miséria, o descaso do poder público, para nos emocionarmos, nos comovermos, nos indignarmos e assim nos movermos em busca da mudança, da melhoria das condições de vida da população e da transformação social. Aquelas mesmas escolas, mostradas pela televisão, que existem não só na Bahia, não só no Nordeste brasileiro, tão sofrido e explorado ao longo da história, mas ao lado de minha cidade também. Recorro a Freire (2002a), quando o autor afirma que “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (p.87).

Assim, começava a desvelar a experiência docente como um ato político, um ato dialógico (FREIRE, 2002a, b), de enfrentamento da realidade, de contestação, de indignação frente à exploração social e ao descaso do poder público e, acima de tudo, frente à miséria

humana. Não era possível vivenciar aquele momento sem problematizá-lo, sem questioná-lo, sem pensar sobre o que estava vendo e sentindo.

Os ensinamentos de Freire (2002a) orientam minhas reflexões, meus atos, minha prática docente, minha constituição como educador ambiental. Diz ele que ao educador cabe “(...) desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado” (p.89). Fui orientado por estas idéias, com esta vontade, animado por esta crença, pelo desejo de mudança, que cheguei à Escola Alecrim.

A Alecrim era uma escola para os padrões da região muito boa, toda de alvenaria, uma construção aparentemente nova, com quatro salas de aula, para atender as turmas de 5ª a 8ª série no turno da manhã e de séries iniciais, 1ª a 4ª série, no turno da tarde. Possuía uma secretaria-biblioteca com material didático de boa qualidade, uma cozinha pequena, onde eram preparadas as refeições para as crianças e três banheiros.

A escola situava-se (acredito que ainda esteja no mesmo lugar) num campo aberto, onde também está localizada a Igreja. Nesse espaço transitam livremente cavalos, vacas, bois, galinhas, cachorros e outros animais. O cenário típico da vida no campo. O terreno foi doação de uma das moradoras mais antigas do distrito do Capão do Meio, tendo sido esta a primeira professora daquela escola, aqui denominada por dona Adália.

Tive a oportunidade de conhecê-la, conversar um pouco e de tomar um café com pão caseiro, feito por ela mesma. Uma mulher cheia de histórias, vivências e saberes. No período em que trabalhei na escola, ela era proprietária de um pequeno estabelecimento comercial, um dos poucos da localidade.

Quando cheguei à escola, o diretor já não se encontrava mais; era tarde, passava das 18h. A recepção que tivemos (Cravo e eu) não poderia ter sido mais afetiva, calorosa e acolhedora, pois a professora de Ciências, Rosa, havia trabalhado comigo no Projeto da FURG com os alunos do Sindicato do Comércio e comentou a esse respeito com os demais colegas.

A impressão que eu tinha, por conta da acolhida, era que todos já se conheciam e isso facilitou muito na relação de trabalho e na cooperação que se estabeleceu entre o grupo. Isto foi essencial para que pudéssemos superar a saudade de casa, a distância, a dificuldade de locomoção, as acomodações que eram precárias, pois tínhamos que dormir em colchões no chão de um quarto que ficava ao lado de uma sala de aula, onde ficava a turma de 8ª série no período da manhã.

A escola, assim como era nosso local de trabalho, era também nossa casa durante alguns dias da semana.

Os colegas que já estavam na escola, a professora de Português (Crisântemo), de Ciências (Rosa), de Matemática (Orquídea), nos apresentaram as instalações e nos explicaram seu funcionamento. À nossa espera (minha e do Cravo), tinha uma mesa com café e bolo preparados pelos nossos novos colegas de profissão e, mais do que isso, futuros amigos e companheiros de jornada, de caminhadas, de risadas, de desabafos.

No dia seguinte a minha chegada na Escola Alecrim, conheci o Diretor da instituição, Prof. Lírio. Ele também era professor das turmas de 3ª e 4ª séries no turno da tarde, acomodadas ambas em uma mesma sala de aula.

Durante muito tempo ele ministrou as disciplinas de História, Geografia, Religião e Ciências. Era pedagogo por formação. A professora Violeta, que trabalhava com as turmas de 1ª e 2ª séries no turno da tarde, ministrava as disciplinas de Educação Artística, Educação Física, Português e Matemática. Eram os dois únicos professores de toda a escola.

A localidade carecia de uma escola, tendo em vista a dificuldade dos alunos que habitavam aquela região em deslocarem-se até o centro da cidade. Entretanto, não bastava a construção de uma escola por parte da Prefeitura. Era necessária a contratação de professores através de concurso público, o que não vinha ocorrendo há bastante tempo. Além disso, a dificuldade na contratação de professores refere-se ao fato de que tais localidades são afastadas do centro da cidade e com graves problemas estruturais. Essa realidade tem afastado o professorado dessas comunidades.

Poucos profissionais se sujeitariam a ter de dormir no trabalho, longe do conforto de suas casas e da família, em um quarto improvisado, com colchões no chão, por um salário nada condizente com os afazeres pedagógicos.

Sendo assim, na falta de profissionais habilitados para atuarem junto às séries finais do Ensino Fundamental e dispostos a enfrentar as dificuldades da região, Lírio e Violeta tiveram de assumir as turmas, sob pena de deixarem aproximadamente 50 alunos sem aulas.

Para nós, professores em início de carreira, com disposição para o trabalho docente, com muitas expectativas, muitos sonhos e muitos desejos, propostas metodológicas inovadoras – pelo menos, acreditávamos serem inovadoras – as dificuldades para o desempenho de nossas atividades não representaram um obstáculo intransponível, mas, sim, um condicionante a ser superado. Queríamos muito trabalhar, exercer nossa profissão e colocar em prática nossos aprendizados pedagógicos. Este sentimento era compartilhado por todo o coletivo de professores, constituído por docentes “estreantes” no magistério. Do grupo

de professores, eu era o que tinha mais experiência em dar aulas, por conta do trabalho em cursinhos de pré-vestibular.

Segundo Tardif (2005), “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho” (p.82). Ainda, no que se refere aos saberes do início da carreira profissional do professor, o autor identifica que:

A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto do trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola, a sala de aula. Ela também vem confirmar a sua capacidade de ensinar (Ibidem, 2005, p.86).

Entretanto, o autor aponta que esse período, também pode ser considerado como crítico para a maioria dos professores, pois é nessa fase, “a partir das certezas e condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior” (Ibidem, p.86).

Não buscávamos julgar, mas sim pôr em prática os saberes adquiridos ao longo de nossa experiência em cursos de licenciatura. Era o momento de vivenciar muitas das situações discutidas no âmbito da universidade sobre a realidade escolar e o contexto da sala de aula.

Com a contratação temporária de professores para as séries finais, essa realidade foi modificada, diminuindo um pouco os encargos do diretor Lírio, pois, como na maioria das escolas do interior, ele, além de diretor, assumia as funções de secretário, bibliotecário, supervisor e, em muitas oportunidades, servente, merendeiro, entre outras atribuições.

A escola contava, em seu quadro, com funcionários como uma merendeira que trabalhava nos turnos da manhã e tarde, mas devido a sua saúde frágil, seguidamente tinha de afastar-se do cargo.

Como diretor, Lírio nos deu total liberdade de ação, nunca fez imposições ou restrições ao nosso trabalho. Ao contrário, incentivava nossas ações e encantava-se com a relação afetiva que o grupo de professores estabeleceu uns com os outros em tão pouco tempo de convivência.

A relação de trabalho entre o coletivo de professores, a grande maioria vinda de Rio Grande, foi caracterizada por princípios como: solidariedade, cooperação, respeito, diálogo, democracia, participação, comprometimento político-pedagógico e crença na prática educativa como uma possibilidade de intervenção e transformação no mundo, mais especificamente, daquela realidade vivenciada no distrito do Capão do Meio (FREIRE, 2002a, b).

Esses princípios são alicerces da Educação Ambiental de viés crítico e transformador, tal como expresso no Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global:

6 – A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e a interação entre as culturas; [...]

13 – A educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe; [...] (PRONEA, 2005, p.58).

Esses princípios foram norteadores de minha prática pedagógica, de minha visão de mundo e fundamentais na relação que estabeleci com o coletivo de professores em São José do Norte, com o espaço escolar como um todo e, mais importante, na relação que estabeleci com o coletivo de alunos, com suas vivências, seus saberes, suas trajetórias de vida, suas falas, seus silêncios. Como diz Arroyo (2007), **“cada aluno é alguém com sua história”** (p.55). (Grifo meu)

Procurei conhecer quem eram esses alguéns e quais eram suas histórias, seus saberes e não saberes. De onde vinham? O que faziam? Quais seriam suas expectativas quanto ao futuro? Para o autor, “essas são as questões mais desafiantes no atual momento escolar” (ARROYO, 2007, p.57).

Os alunos, em sua grande maioria, moravam em zonas distantes da escola, tendo de acordar por volta das 5h da manhã, para poder chegar às 7h45min no colégio, horário de início de nossas atividades. Não raramente chegavam com frio e fome, mas, a despeito disso, vinham com muita disposição para aprender e consequentemente também ensinar seus saberes, oriundos do trabalho no campo e, com isso, desvelar o mundo no qual estavam inseridos.

A experiência na Escola Alecrim foi relativamente curta, quatro meses de trabalho (maio a setembro de 2005), mas não menos intensa, pelo que vivi naquela localidade, pelos sentidos que construí com aquelas pessoas, com aquela escola; a primeira de minha trajetória enquanto professor e, como diz o ditado popular, “a primeira vez a gente nunca esquece”. Eu não esqueci, principalmente, pelo respeito, solidariedade, cooperação, valores presentes naquele contexto; pela humildade, tolerância, demonstrada por aquela comunidade; pelo reconhecimento do papel social do professor, por sua valorização como um profissional, fato registrado pelas palavras e atos daquela comunidade.

O envolvimento das crianças com o nosso dia-a-dia foi tão intenso que eu e o professor de Matemática tínhamos o costume de, após o almoço, fazermos caminhadas pela localidade e os alunos, já sabendo disso, ficavam nas janelas de suas casas nos esperando para, logo em seguida, juntarem-se a nós. Percebíamos que eles sentiam-se valorizados, prestigiados, respeitados, acolhidos por estarem ao lado de seus professores, e nós, por estarmos ao lado deles, recebendo carinho, afeto, e admiração.

As crianças sentiam-se valorizadas pelos vínculos afetivos que estabelecemos com elas, certamente, mas implicitamente a esse comportamento, estava a importância dada pela comunidade ao fato de sermos os professores, vindos da “cidade grande”, trazendo conhecimentos e saberes para aqueles que não os têm.

É importante a análise deste fato, que evidencia a relação da comunidade com o ser professor, com os saberes do docente. O fato de sermos professores, pessoas com determinado nível de conhecimento, com curso superior, entre outros aspectos que nos diferenciavam da maioria daquelas pessoas, com pouca escolaridade e de baixa renda, era determinante para sermos tratados também de modo diferente; éramos considerados como sendo sujeitos de saberes especiais e de uma importância social que, de certo modo, nos colocava num nível superior ao deles e delas, ainda que as interações que estabelecemos na comunidade nos tornassem muito próximos.

Essa realidade foi foco de discussão em toda obra de Freire (2007), e continua presente hoje nas discussões acerca do papel do professor, dos saberes e do conhecimento docente. Diz ele: **“Não podemos nos colocar na posição do ser superior** que ensina um grupo de ignorantes, **mas sim na posição humilde** daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade” (FREIRE, 2007, p.29).

Ainda que não alimentado pelo grupo de professores, na época, na relação com a comunidade estava presente a hierarquização de saberes. Os saberes acadêmicos, considerados como sendo mais importantes que os seus próprios saberes locais, de manejo e trato com a terra, com os animais, com as técnicas de plantio. Nesse sentido, Freire (2007) nos alerta que “não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (p.29).

Outra situação que comprova o que está sendo dito, refere-se aos problemas que enfrentávamos em dias de chuva para chegar até a escola.

No trajeto de ida para a escola, percorrido aos finais de semana, éramos isentos de pagar o ônibus, pois tínhamos a carteira da prefeitura que dizia “professor do interior”, carteira esta que tenho ainda hoje, guardada comigo.

Sendo assim, por não pagarmos passagem, não tínhamos assento garantido, tendo de realizar a viagem em pé. Entretanto, não tardava muito, alguém nos reconhecia e cedia o seu lugar, mesmo que fosse uma pessoa de mais idade do que qualquer um de nós, professores. Era uma forma de a comunidade expressar sua admiração e respeito pelo nosso trabalho. Mas também não deixa de retratar essa hierarquização de papéis e posições sociais.

Em dias de chuva, o ônibus atolava, devido às péssimas condições da estrada. Os passageiros desciam, no intuito de poder ajudar a solucionar aquele problema. Em uma das oportunidades em que desci para fazer o mesmo, o motorista disse-me: “*Professor, não se preocupe com isso, nós resolvemos tudo. Pode ficar no ônibus*”. Na visão da comunidade, aquilo não seria função para um professor, seria indigno com nossa formação e estudo. Alguns chegavam a dizer: “Só gostando muito do que se faz para trabalhar num lugar como esse”.

Talvez pudessem até ter razão, mas nada disto me fez desistir do que acreditava e da busca por um trabalho sério, qualificado e que fizesse jus à confiança depositada em nós (professores) por parte dessa comunidade de trabalhadores rurais, lutadores num mundo marcado pela exploração, pela violência social, pelo descaso dos órgãos governamentais e por políticas corruptas, eleitoreiras, que só visam a empobrecer ainda mais a população deste país.

6.1 SOBRE A COMUNIDADE DO CAPÃO DO MEIO

A principal atividade econômica do município era a agricultura, sendo a maior parcela de sua população formada por moradores da zona rural. No Capão do Meio, a realidade não era diferente, sendo que nossos alunos, segundo seus próprios relatos, estudavam pela manhã e trabalhavam junto de seus pais à tarde, no plantio de cebola, tomate, verduras, cuidando das galinhas, entre outras atividades características do meio rural.

Dentro desse contexto, fui me envolvendo e participando do mundo, da vida, das experiências, dos saberes e fazeres de meus alunos. Saberes que eu não dominava, porque não faziam e não fazem parte de meu cotidiano, mas que eu respeitava, valorizava e problematizava, porque eram os seus saberes e não eram menos importantes que os meus. Eram os saberes de suas trajetórias de vida, de suas histórias como sujeitos no mundo.

Mais uma vez, são as idéias de Freire (2007) que sustentam minhas reflexões: “A sabedoria parte da ignorância. **Não há ignorantes absolutos.** Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós” (p.28). (Grifo meu)

Na mesma direção, ainda que por referenciais diferentes, Tardif (2005) afirma que:

(...) o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo, representado por uma turma de alunos (p.13).

Os inúmeros saberes constituídos ao longo da experiência na comunidade do Capão do Meio são consequência dessas complexas relações – construídas com afeto, respeito, companheirismo, participação, diálogo, reflexão, dedicação, comprometimento – estabelecidas entre professores e alunos, de forma que os nossos próprios saberes, trazidos na “bagagem” das nossas histórias de vida, fossem ressignificados cotidianamente no contexto escolar. É o que Freire (2002a) defende, quando diz:

Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e córregos e os baixos níveis de bem-estar da população, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes (p.33).

O autor ainda traz uma indagação significativa para pensarmos na relação entre os conteúdos programáticos escolares e a vivência cotidiana de nossos alunos: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p.34).

A partir da experiência que os estudantes tinham da região, do lugar, do trabalho que realizavam na terra, fui estabelecendo relações com a história contada nos livros, tornando os conteúdos programáticos relevantes em suas aprendizagens, de forma que eles se percebam como sujeitos de uma história em construção, que não está dada, pronta ou acabada, mas que representa uma possibilidade de vir a ser.

Neste sentido, busquei contextualizar a história a partir de suas vivências, de seu cotidiano, de sua problemática sócio-histórica e ambiental, refletindo acerca de problemas presentes em seu dia-a-dia como, por exemplo, a falta de um posto médico, de farmácias, de uma escola mais próxima à morada dos alunos, de transporte coletivo, entre outras

deficiências da região. Esse é o fundamento da prática educativa de caráter transformador, desvelador da realidade que, segundo Loureiro (2006):

(...) não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã e participativa, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida (família, trabalho, instituições políticas, modo de produção, interações ecossistêmicas, etc.), vendo a educação como um processo global, para além do ensino formal. (p.97).

Observei, no decorrer do período em que lá estive, em contato com as pessoas, que existia certa acomodação por parte da comunidade em relação à situação vivida. As pessoas acabavam adaptando-se às condições do local. Aceitavam com passividade as ausências que sofriam. Esse sentimento estava presente nas falas de alguns dos alunos, que não percebiam a importância do estudo, da leitura crítica de mundo, do conhecimento como forma de intervenção no mundo. Que não percebiam a possibilidade de novos caminhos em suas vidas, de novos horizontes de saber. Para a maioria, a vida restringia-se às imediações do Capão do Meio.

Em uma de minhas aulas, falei da importância de que eles dessem prosseguimento aos estudos, das possibilidades que poderiam se apresentar a eles, com novos conhecimentos, novos saberes, novas leituras de mundo, novas experiências de vida. Após uma breve explanação sobre o assunto, pedi aos alunos que escrevessem a respeito de seus sonhos e desejos para o futuro. Pedi que fizessem por escrito, já que sentiam vergonha de expressar-se em público. A quase totalidade dos alunos mencionou o desejo de permanecer na terra, constituir família e obter o necessário para sobreviver. Alguns poucos destacaram o interesse de estudar e chegar até a universidade.

Um dos momentos de maior conflito com a turma foi quanto à discussão da metodologia de trabalho a ser implantada no decorrer do ano letivo. A proposta baseava-se na leitura e na escrita como formas de compreensão dos processos históricos. Outras formas de análise seriam utilizadas, como poesias, músicas, imagens, debates em sala de aula e o que mais pudesse surgir no desenvolvimento dos conteúdos. Os alunos já tinham definidas a forma de trabalho e de avaliação que mais lhes agradava, ou a maneira pela qual estavam mais acostumados.

Recordo-me que, nas primeiras aulas, pediam questionários para estudar para as provas. Aliás, uma das perguntas iniciais foi quanto ao estilo de provas, se com consulta ou sem. Eles não tinham o hábito de escrever textos, fazer comentários sobre algum assunto debatido em aula. Os alunos estavam habituados à memorização dos conteúdos e não à

reflexão sobre os mesmos. Acostumaram-se à transmissão dos conteúdos e não a sua problematização.

Num movimento ao contrário, trabalhei com eles através da elaboração de pequenos textos, de discussões em sala de aula, de debates sobre temas recorrentes em seu cotidiano. De início ficaram receosos com a nova forma de trabalho, pois tinham medo da reprovação. Com o tempo, compreenderam e aceitaram a proposta. Realizavam e participavam ativamente das tarefas propostas.

O forte envolvimento com a comunidade, bem como com suas dificuldades, fez com que fôssemos (professores) chamados a participar de reuniões na localidade, visando à reivindicação de melhorias para o distrito do Capão do Meio. Além disso, buscamos junto a Secretaria de Educação e Saúde, promover uma campanha para aquisição de escovas dentárias a serem distribuídas à população, assim como a realização de uma palestra abordando a importância da escovação diária, dos cuidados com a saúde bucal e também aspectos que envolvesse a higiene pessoal, como forma de prevenção a doenças.

Um fato que nos assustava era o número expressivo de crianças, jovens e adultos com problemas dentários como cáries, dentes amarelados, entre outros. Eram questões que nos inquietavam, nos incomodavam e nos moviam a pensar alternativas de mudança para aquelas pessoas.

Quatro meses após minha contratação, surgiu a possibilidade de participar da seleção para o curso de Especialização em Educação, na Universidade Federal de Pelotas. Uma das exigências do processo seletivo era a elaboração de um memorial descritivo acerca das experiências pedagógicas do candidato. Este memorial foi escrito na Escola Alecrim e nele estava expresso um pouco do que foi vivido, experienciado e sentido, com aquela comunidade e, em especial, com os alunos.

Foi uma escrita carregada por um forte sentimento de mudança e pelo meu desejo de problematizar o mundo, a partir de pressupostos teóricos que dessem consistência à prática pedagógica que exercia. Tinha receio de realizar uma prática ingênua, por isso entendo ser necessário aliar teoria e prática pedagógica, uma vez que ambas se complementam e constituem nossa prática social de mundo.

Após a realização de todas as etapas, fui aprovado para o curso. As aulas iniciariam-se na semana seguinte ao resultado. Quando soube de minha aprovação, meu coração bateu mais forte; não sabia o que fazer. Queria muito fazer aquela especialização, mas não queria abandonar meu trabalho na escola. Que dias difíceis! Pensei nos alunos, nos meus projetos pessoais, em meus sonhos, meus objetivos de vida.

Estava dando os primeiros passos na docência e não queria parar. Mas também queria estudar. Como conciliar os estudos e o trabalho em uma região tão distante do local de realização do curso? Esse é um fato que tem influenciado e inclusive determinado as escolhas de muitos professores em relação à atuação nas escolas rurais, uma vez que o difícil acesso impede que os professores possam continuar seus processos de formação.

Nesta decisão difícil, tive apoio do meu pai, que sempre foi um incentivador dos meus estudos. Ele graduou-se em Direito, escreve e se expressa muito bem. Durante mais de 20 anos, foi vereador, deputado estadual suplente (embora na primeira suplência, não chegou a assumir) e radialista. Estudou depois de “*homem feito*”, como diriam meus avós. Por sua experiência de vida, tinha mais clareza da importância e do significado dos estudos, da qualificação profissional na vida de uma pessoa. Sempre nos disse que a maior herança que nos deixaria, “*eram os estudos*”.

Assim, optei por realizar o curso de Especialização em Pelotas que, devido à distância do local onde trabalhava e a dificuldade de acesso, me obrigaria a abrir mão do contrato com o município de São José do Norte.

A saída da Escola Alecrim foi muito difícil. Os alunos ficaram tristes ao saber de minha partida. Alguns, no momento em que eu comunicava minha decisão, encheram olhos de lágrimas. Eram laços de amizade, de respeito, de parceria, de cooperação, de diálogo que se estabeleceram e estavam na mente deles, prestes a se romper.

Expliquei o porquê de minha decisão, o significado dela para mim e que eu estava em busca de meus sonhos, assim como eles deveriam buscar e lutar pela realização de seus sonhos e objetivos.

No dia de minha partida, os alunos foram para a frente da escola dizer-me adeus e entregaram muitos presentes, cartas, poesias, marcadores de livro com dizeres, entre outros. Era a demonstração de seu afeto e carinho por mim.

No trajeto de volta a casa, diversos pensamentos passaram em minha cabeça e o medo de não estar fazendo a “coisa” certa. A decisão já estava tomada e os rumos, a partir daquele momento, seriam outros. Outro “momento decisivo” em minha trajetória de vida. Ali começava uma nova etapa, investindo em minha formação profissional, como forma de qualificar o meu fazer docente.

A história continua como uma possibilidade que está sendo construída por mim e por outros e outras neste mundo. Naquele momento, ia percorrer outros caminhos em busca do que acredito, em busca do sonho e da utopia de um mundo ineditamente viável.

Em Rio Grande, continuaria a ministrar minhas aulas em cursos de pré-vestibular, atividade que mantive paralela ao período em que trabalhei em São José do Norte. O objetivo agora seria aumentar o número de aulas, tendo em vista que, apesar de o curso de Especialização que realizaria ser gratuito, pois era de uma universidade pública, os gastos com transporte, material de xérox, livros, alimentação seriam por minha conta.

A saída da Escola Alecrim deixou marcas e saudades. Por isto, na primeira semana de aula em Pelotas, senti muita falta da escola, do convívio com os colegas de trabalho, dos alunos, das atividades junto à comunidade, da vida no campo, mais sossegada, sem tanta correria; entretanto, minhas experiências tinham cada vez mais relevância nas discussões que fazíamos e isto deu-me a sensação de ter feito a opção certa. Outros caminhos ainda iria percorrer, em busca de me conhecer e (re)conhecer como gente, como profissional da educação, como sujeito no mundo. (Re)encontro a escola, seus encantos e desencantos.

A experiência na Escola Alecrim é considerada por mim a primeira experiência com a docência, pelo fato de acontecer no contexto da escola e de exigir de mim o papel social que eu acredito ser de um verdadeiro educador. Quero dizer, um profissional comprometido com a prática pedagógica como um todo, com o desvelamento crítico do mundo, dos sistemas políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. Um profissional comprometido com a reinvenção da escola e com o anúncio de possibilidades que levem a concretização deste fato. Um profissional que compreenda a escola para além das paredes da sala de aula.

Em razão disto, é uma experiência carregada de significados e sentidos em relação ao ser educador e ao processo de ensinar e aprender. Para Tardif (2005), que estuda acerca dos saberes da docência, os primeiros anos da carreira profissional são merecedores de atenção, porque são responsáveis pela construção de saberes significativos, muitas vezes determinantes no modo de ensinar pela forma como são produzidos – o professor precisa aprender fazendo – já que “precisam provar para si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (p. 51). Esta é, para o autor, uma trajetória que marca pelo “‘choque com a realidade’, ‘choque de transição’, ou ainda ‘choque cultural’, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão” (p.82), o que para alguns pode ser momento de desilusão e desencanto com a profissão.

Ao discutir sobre o processo identitário das professoras-alfabetizadoras, Dias (2002) destaca que as primeiras experiências no magistério são inesquecíveis, pelas aprendizagens construídas no momento em que o professor “põe o pé na profissão”. As narrativas de professoras, analisadas em seu estudo, mostram que: “Essas experiências marcam os percursos profissionais por meio das experiências frustradas, dos medos sentidos, mas

também dos prazeres, das realizações e dos saberes construídos” (p.94). Na minha trajetória, encontro mais os prazeres, as realizações e os saberes construídos do que frustrações, ainda que o medo tenha sido companheiro nesta jornada. O medo de não saber ser aquele educador que eu trazia na mente, nas lembranças de um passado nem tão distante, o medo de não corresponder as minhas próprias exigências e também, o medo por não saber atender ou mesmo compreender as necessidades dos alunos.

As experiências vividas em diferentes contextos, realidades, situações fizeram-se presentes na prática pedagógica desenvolvida na Escola Alecrim, a primeira de minha vida. Assumi ao longo desta trajetória como educador, o compromisso não só com a denúncia, mas também com o anúncio do que é possível. E são muitas as possibilidades de um novo fazer pedagógico, de uma outra forma de ser e estar na e com a escola, mas temos de lutar por elas, assumi-las como um projeto de vida em construção.

Para isso, é importante assumir a prática docente como um caminho para a transformação da sociedade, para a transformação de homens e mulheres no mundo, assim como para a transformação de suas idéias, valores e práticas.

7. MAIS UM RECOMEÇO! À VOLTA A ESCOLA

A ESCOLA

Escola é...

o lugar onde se faz amigos

não se trata só de prédios, salas, quadros,

programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,

gente que trabalha, que estuda,

que se alegra, que se conhece, que se estima.

O diretor é gente,

o coordenador é gente, o professor é gente,

o aluno é gente,

cada funcionário é gente (...)"

Paulo Freire

Embalado pela “gentitude” do ser educador, é que volto à escola.

A nomeação que tanto esperava no concurso do Município e do Estado, ambas para a cidade do Rio Grande, onde resido, ocorreu em setembro de 2006, quando passei a acumular o trabalho em duas escolas, a Escola Arruda, localizada no Bairro Castelo Branco I e a Escola Alevante, localizada no bairro Parque Marinha. Além disto, mantinha minha atuação em curso pré-vestibular, pois não queria abandonar os alunos naquele momento já muito próximo do vestibular.

Entretanto, as minhas atenções voltaram-se para o novo emprego, aquele que sonhei desde os 11 anos de idade, quando assumi que desejava ingressar no magistério: professor da rede pública, para ter uma condição de vida um pouco mais digna. Pelas narrativas das histórias de vida de alfabetizadoras, Dias (2002) conclui que, para muitos professores, “a situação socioeconômica familiar, constituiu, no imaginário infantil, o ser-professora como a possibilidade de ter uma outra condição de vida” (p. 186), com mais dignidade e de maior prestígio social. Embora esta não fosse a situação vivida pela minha família, acredito que este imaginário também estava presente nos meus sonhos e projetos de vida.

Mas será que se pode falar em dignidade, considerando o baixo salário do professor e a carga horária elevada que precisa assumir, alguns como eu em até três turnos, para manter uma situação econômica um pouco melhor? Em consequência disso, ficando exposto a um

desgaste físico e mental, pelo excesso de atividade, e prejudicando a qualidade das aulas, por falta de um planejamento diário melhor fundamentado. Fora tudo isso, o excesso de atividade do professor ainda limita o tempo para a reflexão sobre sua prática pedagógica e as possibilidades de participar de processo de formação continuada, entre outras atividades pertinentes ao ofício docente.

É preciso questionar: Neste cotidiano, neste corre-corre de uma turma a outra, de uma escola a outra, qual o tempo que sobra para o profissional da educação parar e olhar para si, para sua vida, suas ações, seus sonhos e projetos? Concordo com Freire (2007), de que não é possível pensarmos a educação sem antes “pensarmos em nós mesmos” (p.27). É também nessa direção que Josso (2004) destaca a importância dos processos narrativos na formação de professores e professoras, no sentido do que chama de “caminhar para si”, pensando a própria existência humana.

No contexto em que vivemos, precisamos voltar àquela velha pergunta: É interesse do poder público que os professores participem de espaços de formação continuada? Que repensem e planejem suas práticas? Ou é interesse do poder público, através das dificuldades de trabalho impostas ao professorado, mantê-lo em estado de acomodação frente aos problemas sociais? Será que o poder público tem interesse em instrumentalizar o professorado para a luta em defesa da reinvenção da escola? São reflexões permanentes no campo da educação, que instigam professores a continuar lutando em busca de um lugar social mais digno.

Neste processo narrativo e reflexivo, volto à minha luta e trajetória na educação.

O processo de nomeação no Município foi mais rápido do que no Estado, portanto, minha apresentação ocorreu primeiramente na Escola Arruda.

Cheguei à escola, numa terça-feira pela manhã, com muitas expectativas quanto ao novo trabalho; estava novamente com o “pé na escola”. Não sabia como seria recebido; o tipo de ambiente em que iria trabalhar; como eram as pessoas que faziam parte da escola. As dúvidas eram muitas e as expectativas também.

Entreguei a carta de apresentação à vice-diretora que, de início, não entendeu o porquê de minha indicação para aquela escola, pois já havia o número suficiente de professores de História: um para o turno da manhã e outro para o turno vespertino. A escola funciona em três turnos, manhã, tarde e vespertino ou intermediário.

Por conta desta situação, fiz uma brincadeira com ela, dizendo: “Pô, já vou ser colocado à disposição em meu primeiro dia de trabalho”. Ela pediu que eu aguardasse pela diretora, pois ela poderia ter alguma informação a respeito de minha nomeação. Fiquei à sua

espera na secretaria da escola. A professora de História do turno da manhã chegou e explicou que havia pedido remanejo para uma escola mais perto de sua casa. A situação parecia estar resolvida. Neste primeiro dia, fui dispensado mais cedo. Apenas fui apresentado às turmas como sendo o novo professor e conheci um pouco da estrutura física da escola. Naquele dia, as turmas de séries finais estavam assistindo a uma palestra no ginásio de esportes sobre violência no trânsito.

Logo após, conversei com a diretora e a vice-diretora sobre a proposta da escola, as formas de avaliação, sobre os alunos de uma forma geral, suas necessidades, dificuldades e carências, bem como sobre minhas experiências pedagógicas, formação acadêmica, entre outros assuntos. Era uma forma de saber de onde eu vinha e quais meus objetivos no desenvolver das atividades pedagógicas.

Quando falei que dava aulas em cursinho, a diretora ficou um pouco preocupada, pois sabia que os professores de cursinho tinham por prática adotar algumas brincadeiras e um linguajar que não era adequado para o ambiente escolar. Certas brincadeiras tinham caráter pejorativo. Seu receio era de que eu não conseguisse dar conta de turmas com mais de 30 alunos e com idades variando entre 10 e 13 anos, e que eles não tivessem respeito por mim.

Além disto, tinha receio de como os pais reagiriam a um linguajar diferente, mais descontraído, um tanto quanto informal, típico de professores de pré-vestibular e que, na visão dela, poderia ocasionar uma série de problemas para mim e para a escola como um todo. Entretanto, eu tinha ciência de que certas posturas de um professor de pré-vestibular não eram adequadas para o trabalho com alunos do Ensino Fundamental.

Como já mencionei anteriormente, a forma de trabalho da escola e do curso pré-vestibular são totalmente distintas. A primeira tem como função a formação integral do cidadão para a vida em sociedade, para relações mais amplas. Já a segunda tem objetivos focados na preparação para a aprovação do aluno no vestibular, não tem compromisso com o profissional que irá formar. Para Arroyo (2007), as escolas na atualidade estão mais voltadas para os conhecimentos das histórias, dos saberes, das trajetórias dos alunos, de forma a pensar em estratégias de ensino que estejam de acordo com essas realidades que eles e elas apresentam.

A despeito das críticas que faço às práticas dos cursos pré-vestibulares, a experiência de professor de “cursinho” auxiliou-me em ter mais facilidade na comunicação com os alunos, além de me dar mais segurança para o exercício da docência. Quando cheguei à Escola Arruda, já tinha esta experiência e isto foi essencial para o desempenho das atividades futuras.

A diretora e a vice colocaram-se totalmente à disposição do que eu pudesse vir a precisar, explicando-me os problemas que a localidade enfrentava, pois trata-se de uma região muito pobre de nossa cidade, com altos índices de violência, consumo de drogas, assaltos, prostituição infantil, elevados índices de gravidez na adolescência, entre outros problemas socioambientais.

Tanto a diretora quanto a vice demonstraram grande conhecimento acerca dos problemas da região, bem como da população que constitui o bairro, isso tendo em vista mais de 20 anos de administração frente à Escola Arruda. Dizem elas, com orgulho, que “*viram o bairro crescer*”. A diretora é a mesma desde a fundação da Escola, no ano de 1985.

A Escola, por funcionar em três turnos consecutivos, oferece almoço aos professores, principalmente porque a maioria desses profissionais atua tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde. O almoço é pago através de uma contribuição mensal dada por cada professor e é feito pela merendeira da escola. Isso oferece certo conforto/comodidade ao professor, facilitando sua vida e criando um ambiente mais acolhedor. O momento do almoço constitui-se em um espaço de trocas de idéias, desabafos, organização de projetos, de planejamento individual e coletivo. É um dos raros momentos que temos na escola para conversar/dialogar/partilhar experiências e saberes (WASRCHAUER, 2001).

Como trabalhava nesta Escola pela manhã, e à tarde na Escola Alevante, distante uns 20 minutos do bairro Castelo Branco, passei a almoçar diariamente na Escola Arruda. Isto fez com que eu pudesse me integrar ainda mais com o coletivo de professores da escola, conhecendo os colegas que atuavam no turno da tarde e, por consequência, envolvendo-me com suas práticas, com seus projetos e com os projetos da escola.

“(...) E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados’. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só (...)”.

Paulo Freire

O café da manhã, que também é feito através da contribuição dos professores, constitui-se em mais um espaço de discussões, de trocas de experiências, de vivências e saberes, de novas aprendizagens. Além disto, estes momentos (café da manhã, almoço), aparentemente só de lazer, são oportunos para o fortalecimento de vínculos, de aproximações, de formações de parcerias, assim como de espaços para discutimos o contexto escolar,

dificuldades, dúvidas, angústias, formas de superar problemas coletivamente. São momentos de formação em rede (WASRCHAUER, 2001). Para a autora:

Defender a formação de professores através de redes de partilha entre pares e na organização-escola não significa que se exclua os especialistas e pesquisadores, pois, seria prescindir de conhecimentos fundamentais que alimentam a prática docente. Entretanto, **é necessário que o diálogo e a abertura para a aprendizagem** entre essas categorias profissionais **se dêem em reciprocidade e não reproduzindo a concepção de que os professores, como práticos, devem aplicar as teorias geradas pelos especialistas do meio científico acadêmico** (2001, p.183). (Grifo meu)

Este envolvimento com o coletivo de professores, com suas práticas, suas histórias, ajudou com que eu vivesse mais intensamente, com mais profundidade o espaço da escola, conhecendo mais de perto sua realidade.

(...) Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela! Ora, é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz (...).

Paulo Freire

Situação bem diferente ocorreu com a Escola Alevante, onde não consegui me sentir integrado ao coletivo de profissionais que faziam parte daquela instituição.

A diferença já começou pela recepção que tive em ambas as escolas.

Na Escola Arruda houve uma conversa inicial, uma apresentação do espaço físico, de como era seu funcionamento, do quadro de professores e funcionários, das questões pedagógicas como, por exemplo, da forma de avaliação, entre outras questões importantes a serem ditas aos que chegam, em especial aos profissionais com pouca experiência. Já na Escola Alevante, entreguei minha carta de apresentação com identificação da 18ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), recebi meu horário de aulas das mãos da supervisora, fui cumprimentado pelas diretora e vice-diretora e nada mais.

Como já foi dito anteriormente, minha nomeação ocorreu no mês de setembro de 2006, portanto, muito próxima do encerramento do ano letivo. Não seria possível imprimir uma marca pessoal no trabalho a ser realizado, o que não significa que mudanças na abordagem dos conteúdos e na própria avaliação não tenham sido feitas, ou tentadas pelo menos.

O turno da tarde na Escola Alevante era citado pelos colegas professores, além da direção, supervisão e orientação educacional, como sendo um grande problema, devido ao número expressivo de alunos por turma e a falta de educação e de respeito dos mesmos. Outro comportamento que assustava o grupo de professores era quanto à agressividade entre alunos, tanto física, quanto moral. Eu pude, na prática, vivenciar um pouco dessa realidade relatada por meus colegas.

Eu era professor de quatro turmas de 5ª série e uma de 6ª, sendo que uma das turmas de 5ª série era formada só por alunos repetentes e com idade avançada para a série em que estavam. Essa turma tinha o rótulo de ser a turma mais difícil de trabalhar tanto para os professores quanto para a escola como um todo. Inclusive, quando o professor responsável pelas turmas entregou-me os cadernos de chamada, disse-me: “*Boa sorte com a 5 D*”. Essa era a nomenclatura usada pela escola para diferenciar as turmas (A, B, C, D...). A 5 D era o tormento de qualquer professor. Reconheço que foi um desafio trabalhar com essa turma.

Eles já não tinham mais respeito uns pelos outros, não se ouviam mais, gritavam uns com os outros. Eram agressivos nas palavras e nos gestos. Riam de tudo, mesmo daquilo que não era para ter graça alguma. Eles não tinham o material nem livro, pois alguns haviam perdido. Estavam ali porque estavam; e eu sem saber o que fazer, sentia-me de mãos amarradas.

Fui enérgico desde o primeiro dia de aula. Conversei, tentei impor minhas decisões, porque não encontrei outra forma, nem respeito em nossa relação. Expliquei o porquê da troca de professores, meus objetivos nos dois meses finais de aula, como seria a avaliação, entre outros assuntos. Entretanto, eles não queriam me ouvir. Tinham perdido o gosto pela escola, pela sala de aula, por estudar. Queriam ser transferidos para o turno da noite, no qual, segundo o que acreditavam, teriam mais liberdade para fazer o que lhes desse vontade. E eu continuava sem saber o que fazer. Voltava para casa mal, com a sensação de total fracasso. Meus conhecimentos teórico-pedagógicos não estavam dando conta daquela problemática. É o que Peres (2006) quer salientar ao dizer:

(...) que a formação do(a) professor(a) não se esgota na ‘certeza’ dos conteúdos, mas na conexão direta com a vida da e na escola, compreendendo, sobretudo, que as teorias são ferramentas importantes, mas insuficientes, porque não dão conta da complexidade e das emergências da vida que está, muitas vezes, sufocada na escola. (p.53)

Eu estava sufocado e eles (os alunos) também. A turma 5 D passou a ser um problema também para mim.

As demais turmas eram grandes, os alunos falantes, agitados, mas nada, além disso. As atividades propostas eram feitas, entregues nas datas combinadas, os conteúdos eram trabalhados, exceto na 5 D. E isso me angustiava. Eu continuava sufocado. Era uma turma que carecia de um outro tipo de tratamento, de atenção, não de segregação, sendo que isso vinha acontecendo com os outros professores e comigo também. Segundo Arroyo (2007), a rebeldia desses alunos “pode ser apenas um gesto de sinceridade em uma instituição onde esperam ser ouvidos e entendidos” (p.41).

O autor acrescenta que:

Se alguém mostrou primeiro sua indisciplinada rebeldia fomos nós. Condenar agora a indisciplinada rebeldia dos alunos seria desleal com nossa própria trajetória docente. O inconformismo legítimo dos docentes não se basta por si só sem o inconformismo dos alunos. Se nós temos tristes e heróicas histórias a contar, os alunos têm outras tão tristes ou mais. Com seus sentimentos, rebeldias e inconformismos nos pedem para que lhes contemos nossas heróicas histórias de inconformismo docente, social e político. (ARROYO, 2007, p.41).

Os dias em que eu tinha de dar aula nessa turma eram os dias em que eu saía da Escola mais desgastado, cansado e frustrado. Seguidamente tinha de alterar a voz com a turma, porque chegou-se a um nível em que ninguém ouvia mais ninguém. Todos falavam e gritavam ao mesmo tempo. As relações sociais, de respeito, de companheirismo, de participação, de saber ouvir o outro, de esperar o momento certo para falar estavam deturpadas. Era muito difícil, quase impossível dar aulas, discutir os conteúdos, explicar a matéria. O sentimento que eu tinha era o de que falava para as paredes. E que sensação ruim!

Na visão dos alunos, aqueles conteúdos não eram significativos, até porque, para eles, estar na escola também não era significativo. Então, o que era significativo/relevante/importante para eles? Foi o que eu tentei descobrir. Tentei, a partir do que entende Arroyo (2007) acerca da rebeldia de certos alunos, ouvir os inconformismos da turma.

Com tudo isso, o afastamento em relação à Escola Alevante fez-se ainda maior. Não me sentia integrado à Escola, dava minhas aulas e ia para casa, como a maioria dos professores. Não eram oportunizados espaços de acolhimento, de integração, de envolvimento, de forma que cada professor se sentisse parte atuante dentro da escola,

constituindo um efetivo coletivo escolar. Não participávamos da vida da escola. Éramos apenas cumpridores de nossos deveres.

Entretanto, devido a meu incômodo com aquela problemática e minha não aceitação daquele fato como algo que não pudesse ser resolvido, fui conversar com a orientadora educacional, no sentido de pensarmos juntos alternativas que conduzissem à superação/melhoria nas relações de trabalho com a 5 D.

Minha insatisfação como professor era por estar reproduzindo práticas que eu criticava como, por exemplo: responder as questões do livro na página tal, isso, sem realizar nenhum tipo de discussão com a turma. Eu fingia que dava aula e os alunos fingiam que aprendiam. Que tipo de relação pedagógica é essa? Se é que ela tem algo de pedagógico.

Quando cheguei à Escola Alevante e tomei ciência de minhas turmas, percebi que o trabalho desenvolvido era pautado pelo modelo bancário, baseado na transferência/depósito de conteúdos (FREIRE, 2002b).

Para o autor, no modelo bancário de educação, a “(...) única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam.” (Ibidem, p.58).

Ainda, segundo Freire (2002b), a concepção bancária de educação funda-se no “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos (...)” (p.59).

Uma das avaliações (feitas pelo professor que me antecedeu junto às turmas) consistia apenas na cópia de determinadas páginas do livro, de determinado conteúdo e entregues ao professor, no valor total de 90 pontos. Pensei: Isso é avaliação? Qual a finalidade de uma avaliação como essa? Que aprendizagens seriam possibilitadas a partir de uma avaliação desse tipo? Critiquei a metodologia de trabalho adotada por meu colega. Pensei comigo mesmo: Ele não dava aula. E me vi na mesma situação com a turma 5 D, e foi quando tornei a pensar: De repente ele tentou fazer diferente, mas não conseguiu. Assim como eu também havia tentado.

O ano letivo de 2006 terminou e o problema desse grupo de alunos não foi resolvido, apenas arrastado para mais um ano.

Nas reuniões finais (de encerramento do ano letivo), entre professores, supervisão e orientação pedagógica, defendi que fizéssemos turmas mescladas, sem a imagem de uma turma de repetentes, de fracassados, com dificuldades de aprendizagem, como era o caso desse grupo de alunos. Minha sugestão não foi aceita. O desafio com a 5 D persistiria por mais um ano.

Mas, esse ano (2007) tinha tudo para ser diferente, pelo menos segundo o que eu acreditava e desejava. O trabalho realizado com as turmas seria desde o primeiro dia do ano letivo, ou seja, seria possível estabelecer um ritmo de trabalho, um novo diálogo, com relações mais qualificadas, pautadas pelo respeito, participação, diálogo amoroso (FREIRE, 2002a), afetivo e acolhedor.

Os alunos eram os mesmos do ano anterior (2006), pois, mais uma vez, tinham sido reprovados. Sendo assim, não era possível trabalhar os conteúdos da mesma forma, com o mesmo enfoque, com o mesmo olhar. Era preciso um outro olhar, menos preconceituoso (superando o rótulo do fracasso e da repetência), atento as suas carências, as suas necessidades, aos seus sonhos e desejos. Em alguns casos, carência de um abraço, de um carinho, de atenção, de uma conversa amiga. Arroyo (2007) defende que: “As condutas dos alunos podem ser um alerta de que não é suficiente uma gestão democrática só para nós. Será possível avançar criando canais para as legítimas insatisfações dos alunos?” (p.42).

Em diversas oportunidades tentei ter este olhar, ser cuidadoso, atencioso, afetivo, acolhedor. Procurei ouvir suas insatisfações, seus inconformismos com a vida, com a escola, com o bairro, comigo, com a família. Procurei conhecê-los mais, saber suas histórias, suas vivências, seus fazeres (ARROYO, 2007).

Contudo, uma imagem já estava construída em minha mente, a de uma turma problemática, ruim, fracassada. Era difícil também para mim superar/romper com essa imagem pré-concebida. Foi um embate travado comigo mesmo.

Os problemas repetiram-se desde a primeira aula. Neste encontro, iniciei fazendo uma conversa em roda, explicando meus objetivos de trabalho, da importância de termos uma relação respeitosa, do amor que eu sentia por eles, mesmo que por vezes, minhas palavras pudessem parecer duras. Disse a eles: Brigo, porque acredito em vocês. Porque me importo com vocês. Porque quero o melhor para vocês. E, de fato, as vezes em que alterei a voz, prática que me incomodava, foi com esta crença, de acreditar/apostar no potencial deles e de que poderiam ir além. De que poderiam superar a imagem construída de que eram jovens com dificuldades muito mais de relacionamento do que de aprendizagem. Sobre isso, Arroyo (2007) destaca que “as condutas morais dos alunos(as) nos preocupam atualmente mais do que os processos de aprendizagem” (p.45). Isso porque, enquanto profissionais da educação comprometidos com a formação do sujeito em seu sentido mais amplo, de preparação para a vida em sociedade, não temos como dissociar um elemento do outro.

A supervisão e a orientação realizaram um trabalho, nessa turma, de socialização/integração, a partir de valores como respeito, ética, cooperação, solidariedade, participação. Esses valores haviam sido esquecidos no decorrer do tempo.

Sugeri também que a Escola oportunizasse outros espaços de aprendizagem como, por exemplo, teatro, música, dança, possibilitando que os alunos pudessem desenvolver suas capacidades, habilidades, seus saberes e, quem sabe, dessa forma, extravasar/colocar para fora suas angústias, sofrimentos, suas dores, suas carências. Coloquei meu nome à disposição da Escola para assumir a coordenação de um grupo de teatro juntamente com a professora de Educação Artística e o professor de Português. Na minha concepção eram tentativas de melhorarmos a relação ensino-aprendizagem, de forma que houvesse algum tipo de aprendizado por parte dos alunos. Eram tentativas de “mudar a cara da escola” (FREITAS, 2004, p.36).

Para mudar a cara da escola, a autora entende que é preciso:

(...) **assumir o compromisso com a sua reinvenção**, criando alternativas para superar a lógica elitista, classificatória e excludente que a orienta, reconstruindo-a na perspectiva da educação popular; **fazendo da escola um espaço de debate, de tomada de decisões, de construção do conhecimento, de sistematização de experiências; um centro de participação popular** na construção da cultura” (Freitas, 2004, p.37). (Grifo meu)

Em meio às atribuições do ofício de ser professor e também de aluno da pós-graduação (estava no primeiro ano de curso de mestrado), não consegui colocar em prática minhas idéias. Disse aos colegas que dessem andamento ao projeto, que eu os ajudaria. Mas, por dificuldades semelhantes às minhas ou por acomodação, tendo em vista que um projeto destes exigiria dedicação e comprometimento de nossa parte, os demais professores não se interessaram em dar prosseguimento ao mesmo.

A situação só se agravava, os problemas de aprendizagem, a violência entre os alunos, as trocas de ofensas, o desrespeito, a destruição do patrimônio público continuavam e, pior, só aumentavam à medida que o tempo passava.

O que eles e elas queriam nos dizer com aquelas atitudes? Será que era a forma deles e delas nos dizerem para mudarmos nossas práticas? Mas isso só seria possível com a participação dos mesmos.

Alguns alunos, cinco ou seis, de um total de dezesseis, perceberam que não poderiam permanecer daquela forma e resolveram adotar uma outra postura em relação a seus colegas tidos como os mais “bagunceiros” e em relação a si próprios: Isolar-se do grupo

desinteressado e dedicar-se um pouco mais aos estudos, objetivando não reprovar em mais um ano letivo. As aulas acabavam sendo dadas somente a esse grupo de alunos, sendo rotina quase que diária ver nos corredores da escola alunos da 5 D, que haviam sido tirados da sala de aula por algum professor, inclusive eu.

Arroyo (2007) entende que atitudes como essas, com relação a alunos, considerados rebeldes ou de má conduta, “são um atestado tanto da incompetência pedagógica das escolas para educar quanto da falta de condições de trabalho para dar um trato pedagógico exatamente àquela infância e adolescência que mais precisa da escola e dos educadores(as)” (p.40).

O círculo vicioso continuava. Nenhuma de nossas ações parecia funcionar.

Uma reunião exclusiva com os pais dessa turma foi feita, para que eles pudessem nos ajudar a solucionar aquele que já de muito se transformara num grande problema, não só para os professores, mas para a escola como um todo. Foi mais uma tentativa fracassada. Os alunos diziam: “*Eu faço pior em casa*”. Como intervir numa situação como essa? As teorias de aprendizagem, nas quais confio e me apoio não estavam dando conta dessa problemática.

Em mais uma tentativa de mudança, propus à turma a realização de uma autoavaliação da disciplina. Seriam avaliados os seguintes quesitos: o trabalho do professor, as avaliações feitas em sala de aula, a relação com os alunos, entre outros aspectos do processo de aprendizagem. Deixei a turma livre para se manifestar, já que em conversas anteriores eles nunca apontavam caminhos ou diziam onde se localizava o problema. Recolhi as autoavaliações e fui lê-las em casa. Uma aluna me surpreendeu em sua escrita. Ela escreveu o seguinte: “*Desde que vim para essa escola não tenho quase nada de matéria no caderno e o professor fica muito tempo fora da sala de aula. Só passa perguntas do livro*”. Eu era consciente disso, mas a escrita dela trazia um outro significado. O caminho não era aquele.

Minha prática não estava condizente com o que acredito e entendo por uma prática educativa transformadora, enquanto um processo de desvelamento crítico da realidade e de intervenção no mundo (FREIRE, 2002a, b). Além disso, serviu para que eu percebesse que parte da turma tinha interesse em aprender, em dialogar com os saberes que eu possuía. Essa parcela estava sendo esquecida e ignorada por mim.

Sobre o fato de ter dito que me afastava seguidamente da aula, era o que acontecia. Passava uma atividade e não permanecia muito tempo com a turma. Ia conversar com a vice-diretora, com a orientadora, ou com outro colega. Não conseguia conviver no mesmo espaço que eles por muito tempo. Quando a aula começava, eu torcia para que acabasse.

Em diferentes momentos, eu e a professora de Português fazíamos nossas aulas em conjunto, com filmes, por exemplo, de forma a distraí-los e a mantê-los um pouco mais

calmos. Como dizia minha colega: “*Os filmes eram um achado*”. A tarde passava e não tínhamos de gritar, nem nos exaltarmos.

Segundo Alves (2007):

Hoje, refletindo sobre a não aceitação da famosa ‘conversa’ no contexto escolar, penso que é uma forma de o professor, mesmo que inconscientemente, conservar o aparente controle sobre os alunos, mantendo estes calados, pois ainda, em alguns momentos, sentem-se incomodados pela ‘desordem’ e ‘bagunça’ que a linguagem oral transparece (p.20).

Mas, e a aprendizagem deles? O que aprenderam?

Isso me inquietava! Aborrecia-me! Torturava-me! O silêncio deles não era a solução e sim a manutenção daquela realidade.

Após a leitura e análise acerca da autoavaliação da disciplina realizada pelos alunos, nova tentativa de mudança, caracterizada por uma relação de trabalho mais afetiva, acolhedora, amorosa, respeitosa, entre professor e alunos.

Uma relação que não fosse pautada pelo grito, pela “bronca”, pelo xingamento e, sim, pelo diálogo, pela conversa, pela troca de olhares, pela aproximação entre aluno e professor e não pelo afastamento (fuga do convívio com os alunos durante as aulas). A turma, nesse ano, atingiu uma aprovação entre 40 e 50% por cento, o que não significa que seus problemas estivessem resolvidos.

Por diversas vezes senti falta do coletivo. Sentia-me sozinho nesta luta, como se os alunos fossem preocupação só minha. Utilizando-me novamente das palavras de Alves (2007), a autora afirma que:

Nessa emaranhada teia de relações, é preciso lidar com as ‘parcerias’... Em minha prática, percebi o quanto é necessário discutir as práticas pedagógicas e construir no coletivo, pois é nesse espaço de discussão e reflexão que torna-se possível a construção de saberes... (p.50).

Em sua reflexão, a autora continua dizendo:

É preciso estarmos atentos e vigilantes, é preciso coragem, enfrentamento, buscando algumas respostas a esse grande emaranhado de ligações, compreendendo que as relações e as percepções do que é a escola foram construídas historicamente e na prática diária elas estão imbuídas de forma mascarada. É nesse sentido que o estudo, as reflexões, o olhar as nossas práticas são imprescindíveis no contexto escolar (ALVES, 2007, p.51).

Fui buscar amparo teórico para a compreensão dessas relações que caracterizam o contexto escolar, assim como as práticas desenvolvidas pelos professores e professoras.

Este percurso deixou marcas significativas em minha constituição como educador ambiental, no que se refere à importância do acolhimento, de nos sentirmos parte das escolas nas quais trabalhamos. Este sentimento está marcado através desta escrita, porque é assim que me senti e me sinto na Escola Arruda.

Entendo que este acolhimento foi decisivo para que eu assumisse mais compromissos nesta Escola. Sinto-me valorizado e prestigiado em meus saberes por parte do coletivo de professores e funcionários desta Escola.

Outro aprendizado significativo nesta experiência é quanto à necessidade de estabelecermos parcerias com o coletivo de professores no intuito de buscarmos soluções conjuntas para determinados problemas. A experiência com a turma 5 D, os limites, os obstáculos encontrados, as dificuldades de comunicação com a turma, evidenciam essa necessidade de espaços para um trabalho coletivo nas escolas. Como no ditado popular: “Uma andorinha só não faz verão”.

Além disso, é importante conhecermos nossos alunos, ouvirmos suas histórias, valorizarmos seus saberes e suas experiências individuais, como forma de estabelecermos relações entre os conteúdos ensinados e a vida cotidiana.

Por fim, a necessidade de analisarmos o silêncio, a agressividade ou a recusa por parte dos alunos em participarem de certas atividades em sala de aula, como um recado para que possamos refletir sobre nossas práticas, sobre os nossos fazeres docentes, sobre as concepções pedagógicas que sustentam nossas práticas escolares.

Essas atitudes podem significar um chamamento ao coletivo escolar, para que pare, pense e reflita sobre a sua proposta pedagógica e metodológica, a quem ela se destina e com qual finalidade ela se dá.

7.1 UM OUTRO OLHAR SOBRE A ESCOLA ARRUDA

Ao final do ano de 2006, com meses de trabalho na Escola Arruda, fui convidado pela diretora para assumir uma convocação de mais 10h de trabalho, com a finalidade de atuar junto à secretaria da Escola durante o turno vespertino ou intermediário, que funciona entre as 16h e as 20h.

O convite para assumir tais funções, no meu entendimento, foi um reconhecimento da direção ao trabalho que eu vinha realizando. A forma como eu me envolvia; o compromisso

demonstrado com a Escola, com os alunos, com a prática educativa, com os processos de ensino e aprendizagem; e também pela vontade de ajudar, de fazer e saber mais, de conhecer de forma mais significativa e profunda o contexto escolar.

Já nos primeiros dias de trabalho, recém-chegado à escola, estive envolvido com a construção de seu Projeto Político Pedagógico; auxiliei na escrita e sistematização do mesmo para posterior envio à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).

Além disto, por minha carga horária ser baixa, 10h/a de trabalho no turno da manhã, o que não correspondia ao número mínimo de aulas exigido por lei, que é de 15h/a de atividades, assumi outras funções, de forma a cumprir minha carga horária e auxiliar a Escola no que fosse preciso. Para completar esta lacuna, cuidava o recreio das crianças, atendia na secretaria, cuidava o portão no momento de entrada e saída dos alunos, fazia substituição em alguma sala de aula, entre outros afazeres. Fui ganhando a simpatia e a confiança daqueles que administram a escola, por conta de minha disponibilidade para o trabalho, o famoso “*pau pra toda obra*”.

Queria ajudar o máximo possível. Queria ser útil para a Escola naquilo que ela precisasse. Essa disponibilidade colaborou para o convite que me foi feito, tanto que a diretora sempre diz, em reuniões, que “*precisamos de gente assim*”, “*aqui atuamos em todas as frentes*”, numa forte alusão à falta de estrutura das escolas, à falta de pessoal e de funcionários específicos para certas funções. Dessa forma, acabamos fazendo de tudo um pouco.

Assumimos estes papéis, porque sabemos que a escola não pode parar; que ela tem de funcionar e propiciar o seu melhor à comunidade escolar. Acabamos assumindo encargos que não são nossos, em nome do compromisso que temos com a prática educativa e com a formação dos cidadãos que estão na escola.

As escolas municipais, em sua grande maioria, não dispõem de um quadro fixo de funcionários, para atuar, por exemplo, nas secretarias das escolas, no portão de entrada, nas bibliotecas. Essas atribuições geralmente são assumidas por professores ou professoras, que se afastaram da sala de aula, ou com convocações que servem para aumentar os baixos salários. Sobre a situação das escolas e as condições de trabalho do professor, Arroyo (2004) define que:

As condições precárias de trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, a condição de aulistas, o fraco ambiente cultural das escolas, a duplicidade de turnos de docência e ainda o trabalho doméstico... não apenas limitam a qualidade da docência, impossibilitam uma autoformação formadora (p.42).

Ainda reforça seu pensamento, lançando os seguintes questionamentos acerca da realidade do trabalho do professor no contexto escolar: **“Que condições lhes são oferecidas para participar, dialogar, estudar, reunir-se, qualificar-se?** Para ser pedagogos de seu próprio percurso humano e poder acompanhar o percurso cultural, social, cognitivo da infância e da adolescência” (Ibidem, p.42). (Grifo meu)

São questionamentos importantes para pensarmos na reinvenção da escola. Na reinvenção do professor e das práticas pedagógicas na e da escola. Para pensarmos na reinvenção do modelo de sociedade que temos. Para pensarmos na importância do envolvimento e da organização social em busca da transformação. A mudança não se faz de forma isolada e, sim, no coletivo. Mudança não só para alguns, mas para a maioria.

O ano letivo de 2007 iniciara-se e eu teria de dividir as funções de professor e auxiliar de secretaria na Escola Arruda. Meus horários foram acomodados de forma que eu não deixasse de cursar as disciplinas no Mestrado, dando continuidade a meus estudos. Importante salientar que tal acomodação deu-se pelo esforço e incentivo da direção da escola, para que eu pudesse continuar a realizar a formação continuada em nível de mestrado. A diretora da escola disse-me, no momento em que estávamos organizando meus horários de trabalho: *“Ninguém aqui deixou de realizar formação, participar de cursos, eventos por causa da escola. Sempre encontramos um jeito de acomodar tudo”*.

A frase revela a concepção e a importância que a escola, através de seus gestores, dá ao processo de formação continuada de seus profissionais. Mas, reforço que essa atitude não retrata a realidade da maioria das escolas; por isso a necessidade de ser uma política pública de incentivo e valorização da formação continuada dos profissionais da educação. Dificilmente tive impedimentos para participar de cursos de formação, encontros, congressos, seminários, reuniões, dentro e fora da cidade. Isto só ocorreu quando realmente o contexto da escola não favorecia.

Ainda assim, tinha um sentimento de não estar cumprindo com meus propósitos, que eram dedicar-me ao Mestrado e qualificar minha prática, bem como minha ação político-pedagógica no mundo.

Ao mesmo tempo, gostava da possibilidade de estar mais tempo na escola; conhecendo melhor seu funcionamento, sua estrutura e organização, assim como de assumir novas funções como, por exemplo, a realização de matrículas, elaboração de ofícios, montagem de turmas, levantamento patrimonial, controle bimestral do número de alunos, professores e funcionários, cuidar do recreio, acompanhar a entrada dos alunos no portão, entre outros afazeres.

O fato de estar atuando junto à secretaria da escola, conferiu-me outras responsabilidades, pois, em determinados momentos, respondi pela organização do turno, ou seja, a acomodação dos alunos nas respectivas salas de aula, o controle da presença dos professores, bem como o horário de início e término do recreio.

Estas novas atribuições e responsabilidades ficam expressas em falas do tipo: “*Hoje o turno é contigo*”; “*Jorge! Serão dois ou um recreio?*”. Situações rotineiras no âmbito do espaço escolar que demonstram os diferentes papéis assumidos pelos sujeitos que compõem o coletivo escolar.

Esta experiência possibilitou um outro olhar acerca do contexto escolar, de seu funcionamento e de sua cultura organizacional, a partir de uma imersão cada vez maior no cotidiano escolar.

Estando na secretaria, considerada aqui, por mim, como “coração” da Escola, estava por dentro de tudo o que se referisse a ela. A escola como um todo passa pela secretaria. Este novo olhar sobre a escola não seria possível com um trabalho exclusivo de sala de aula.

Percebi, na prática, que o fazer pedagógico vai muito além de dar aulas.

É preciso pensar na escola como um todo, participar da construção de seu projeto político pedagógico, de suas ações junto à comunidade. Para ser um profissional da educação, competente com o que faz, é preciso muito mais do que dar aulas; é preciso envolver-se com a escola. É preciso conhecê-la, apaixonar-se por ela.

Do contrário, tornamo-nos simples tarefeiros, ou seja, executores de certas obrigações de trabalho. É preciso que haja identificação do profissional da educação com o contexto da escola, com as pessoas que fazem a escola, com suas histórias e trajetórias de vida.

A tarefa de acumular uma carga horária em três turnos, pois, além das 40h na Escola Arruda, tinha outras 20h, de meu concurso no Estado, na Escola Alevante, posteriormente na Escola Guiné e, mais recentemente, na Escola Comigo-ninguém- pode, me envolvia por demais com o ambiente escolar, fazendo-me vivê-lo em toda a sua intensidade, pluralidade e complexidade.

Entretanto, o Mestrado exigia-me certos compromissos. Mais do que o Mestrado, eu mesmo cobrava esta dedicação. Pensava estar desviando o meu caminho, abrindo mão de meus sonhos, de minhas crenças, de meu ideal de sociedade, de mundo, de escola, de ser professor/educador ambiental. Sentia-me em desvantagem em relação aos demais colegas do Programa, cuja dedicação era quase que exclusiva. Pensava que para ser bom estudante (em termos acadêmicos), tinha de ser como eles.

Não conseguia compreender que meu tempo era outro, que minhas necessidades eram outras, que minha trajetória de vida era outra.

Durante muito tempo fiquei com este pensamento. Por várias vezes disse: “Não sou o aluno que a academia espera que eu seja, que mergulhe nas leituras e na produção científica”.

Em conversas com a amiga Juliane Alves, mestre em Educação Ambiental, professora da mesma Escola que eu, com um trabalho de pesquisa semelhante ao meu, ela disse, com relação a meu desabafo, às minhas dificuldades e à angústia que sentia por não ter a dedicação que o Programa e o curso de Mestrado mereciam, o seguinte: “*Jorge, tu tens outros saberes, outras aprendizagens, outras experiências tão ricas, que as outras pessoas não têm*”.

Nestas horas, encontrei alento nas idéias de alguns estudiosos da formação docente. Entre eles Tardif (2005) que, em seus estudos acerca dos saberes dos professores, defende que: “o saber do professor é plural e temporal, uma vez que, (...) é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (p.20). Estes são saberes oriundos de uma prática social de mundo, de uma prática de vida, das opções políticas que fiz, do envolvimento que tenho com o contexto escolar e com a sua dinâmica social.

8. OUTRO CAMINHO! EXPERIÊNCIAS QUE SE CRUZAM... A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO NO MESTRADO.

Em 2007, chego ao Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, embalado pelo sonho, pela utopia, pelo desejo de mudança, pela crença na Educação Ambiental enquanto uma possibilidade de transformação social e, como dito às professoras Ana Lúcia Freitas e Débora Laurino durante a entrevista de seleção para o Mestrado ocorrida ao final de 2006: “Eu, estou com muita vontade de fazer esse Mestrado”.

O ingresso no Programa é parte de uma história anterior, vivida durante o curso de graduação em História Licenciatura Plena, quando, por diversas vezes, participei de encontros, congressos e seminários organizados pelo PPGEA. Assim, fui tomando contato com a discussão no campo da Educação Ambiental, que veio a fortalecer, com o tempo, o educador-pesquisador de si, que se constitui na e pela história.

A chegada ao Mestrado foi marcada por inúmeros sentimentos/sensações, tais como: ansiedade, nervosismo, medo do novo, das responsabilidades, das dificuldades em decorrência da grande quantidade de trabalho. Além de professor, mestrando. Como conciliar tais papéis?

Quantas mudanças? Quantos desafios? Quantos limites a serem superados?

Entretanto, a despeito do medo de enfrentar esta nova situação, estava com muita vontade e necessidade de voltar a estudar, de voltar a ler e a escrever, atividades tão prazerosas e importantes que se perdem por conta dos afazeres de ser professor.

Ao longo de nossas caminhadas no magistério, em especial na educação básica, vamos perdendo o costume de escrever, de registrar nossas experiências e até mesmo de refletir sobre nossa prática. Não existem espaços para a reflexão, para a troca, para o compartilhar de vivências, saberes, experiências.

O gosto e o exercício da leitura e da escrita perdem-se na imensidão de turmas, cadernos de chamada, das provas para corrigir, dos trabalhos para revisar, dos relatórios de nota para preencher, das matrizes para rodar, entre outras atividades do cotidiano escolar. Aqui lembro dos afazeres dos meus antigos professores e seus cadernos de chamada. Como as tarefas burocráticas acabam por tomar tempo dos professores em detrimento da real função que é o ensino. Ainda que burocráticas, tais tarefas são elementos, rituais que identificam a

profissão docente, a ponto de chamar atenção dos alunos, principalmente das crianças. Foi o que aconteceu comigo, quando estudante da 5ª série do Ensino Fundamental: eu queria ser professor e ter muitos cadernos de chamada, o que, para mim, era o que identificava um bom professor.

A escola, por conta de suas carências e necessidades, ocupa por demais o nosso tempo, o que faz com que o professor e a professora sintam-se prisioneiros dela em muitos momentos de sua carreira. Por diversas vezes senti-me assim. Não podia e não pude voar como queria. Segundo Arroyo (2004):

Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e da casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e ser professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (p.27). (Grifo meu)

Não deixamos de ser professores, porque o somos em tempo integral.

Nas considerações feitas por Dias (2002), em relação ao processo identitário da professora-alfabetizadora, defende que os elementos identitários da profissão docente, que identificam a docência enquanto uma categoria, constituem muito mais do que o lugar social que ocupam, mas é “algo que parece estar ‘incorporado’ à própria identidade da pessoa” (p. 191). Somos professores, mesmo depois de aposentados.

Por isso, Freitas (2004) entende ser “necessária uma formação **permanente, crítica e coletiva**, que reflita sobre o caráter opressivo das situações limites e construa, na prática e em sua reflexão, as condições teóricas e sociais que viabilizem a proposição de inéditos viáveis democratizados e democratizantes” (p.102, 3ª ed.). (Grifo meu)

O modelo atual de escola dificulta e impede o espaço para a formação continuada, devido ao fato de que os professores não conseguem afastar-se da sala de aula para participar de processos de formação. Se, por um lado, defendemos que os alunos têm direito à carga horária mínima de 800 horas, exigida por lei, de que não discordo, pois para muitos esse tempo ainda é pequeno para as aprendizagens básicas, por outro, negamos o direito que os profissionais da educação têm de se qualificarem, para terem condições de propor melhorias para essa aprendizagem. São contradições que fazem parte da complexidade que é a escola. Os gestores admitem que os professores necessitam de formação continuada, mas não dão condições para que isso ocorra.

Neste momento, questiono as propagandas de governos que defendem com tanta veemência a qualidade na educação. Que qualidade é essa, que não permite, favorece ou facilita a formação de seus profissionais dentro e fora do ambiente escolar? Que qualidade é essa que não prevê liberação de seus profissionais para a realização de estudos, participação em eventos? E, quando prevê tal liberação, implica no não recebimento de suas horas empregadas aí, porque a formação continuada não é vista como parte fundamental e essencial do trabalho do professor.

Ainda que com as condições limitadas pela carga horária de trabalho nas escolas onde atuo, decidi lutar e hoje estou nesta etapa da minha formação, escrevendo uma dissertação sobre minha trajetória de vida, sobre minha constituição enquanto educador ambiental, questionando não só minha vida, mas a vida de tantos outros professores que, igualmente a mim, sentem as limitações de uma jornada dupla e às vezes tripla de trabalho.

Tantos profissionais, assim como eu, desejam chegar ao mestrado, como forma de aumentar e qualificar os seus saberes e fazeres, e sentem-se impedidos pela ausência de políticas públicas na esfera municipal e estadual que incentivem e garantam a formação continuada como um direito a todos os profissionais da educação que buscam melhorar suas práticas.

Entendo que, ao dar continuidade aos estudos, de estar em processo permanente de formação continuada, de aprendizado de mim, dos outros e outras e do mundo, estou lutando contra esse modelo de sociedade imposto pela lógica capitalista, que nos faz cada vez menos. Estou me apropriando de uma teoria que tem de servir para a luta pela transformação social, pela libertação das amarras criadas pelo sistema capitalista, que nos impede de ser mais.

É preciso, segundo Freitas (2004), “mudar a cara da escola” e, para isso, é importante que se tenha: “(...) valorização profissional do professor através de salários dignos, recursos materiais adequados, acesso a novas tecnologias, garantia de tempo e espaços coletivos de estudo remunerados, bem como a participação da comunidade escolar na definição do trabalho pedagógico.” (p.38).

Ainda, no que se refere à qualidade na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S-1998) apontam “a necessidade de capacitação permanente do quadro de professores, da melhoria das condições salariais e de trabalho, assim como na elaboração e divulgação de materiais de apoio. **Sem essas medidas, a qualidade desejada fica apenas no campo das intenções**” (p.189). (Grifo meu)

As possibilidades da maioria dos profissionais da educação que consegue realizar algum tipo de formação devem-se muito mais a acordos internos entre professores(as),

funcionários(as) com os diretores(as) das escolas, seja no âmbito do ensino municipal ou estadual, do que uma política pública voltada à valorização e formação dos profissionais da educação.

A formação continuada dos profissionais da educação é um direito de todos e deve estar prevista e garantida em políticas públicas que invistam efetivamente na qualidade da educação e na formação de seus profissionais com vistas a uma melhor aprendizagem. Se for de fato isso que se busca?

A formação deve ser entendida como um processo contínuo e permanente, tendo como princípio que somos seres da inconclusão, do inacabamento e da busca permanente em sermos mais (FREIRE, 2002a, b).

Foi na busca de ser mais, consciente de minha incompletude, de meu inacabamento, que ingressei no Mestrado em Educação Ambiental, mas foi também na procura de problematizar/compreender/desvelar o ambiente em que vivo, em seus diversos aspectos, políticos, econômicos, sociais, culturais, entre outros.

O ambiente a partir da concepção de uma educação problematizadora, crítica ao modelo de sociedade vigente, representa uma totalidade e esta tem implicações no contexto educativo, na escola, na universidade, nas associações de bairro, nos postos de saúde, nas Organizações não Governamentais (ONG's) e em outros tantos espaços sócio-educativos.

Sendo assim, a educação ambiental, de viés crítico e transformador, busca aliar o natural ao social e o social ao natural, como dimensões de um mesmo contexto.

Segundo Loureiro (2004):

A natureza deve ser pensada como movimento permanente de auto-organização e criação do universo e, portanto, da vida. Define-se, em sua gênese, pelo sentido de ordem presente na organização cósmica, mas igualmente pelo caos; pelo sentido de permanência e de variações, junções e disjunções, manutenção e ruptura (conservação e mudança). Em sociedade, como totalidade, dinâmica cultural, nos relacionamos produzindo e reproduzindo, aprendendo e reaprendendo (p.277-278).

Durante o curso de mestrado, todas estas questões estiveram presentes, inquietando-me, incomodando-me, mobilizando-me em busca da transformação social, em busca da transformação de mim mesmo, para ser mais: mais humano, mais comprometido, mais solidário, mais democrático, mais dialógico, mais gente no e do mundo.

Desta forma, não quero e não acredito em uma prática ingênua, sem fundamentação teórica, sem um porquê de ser assim. Para Loureiro (2004), “isso implica admitir uma práxis

educativa que, vinculada ao exercício da cidadania, **estabeleça um movimento unitário entre teoria e prática...**” (p.265). (Grifo meu)

Para que uma prática pedagógica não seja ingênua, espontaneísta, sem compromisso com a transformação social, é preciso que ela esteja envolvida por uma teoria que a sustente, tornando-a uma prática social de mundo em busca da libertação de homens e mulheres explorados pelo modelo neoliberal de vida em sociedade, que prioriza o ter mais em detrimento do ser mais.

A teoria à qual me refiro é aquela que possibilita ao homem e a mulher perceberem criticamente o mundo. É uma teoria que permite e garante o direito e o dever de dizer a palavra; de lutar por um novo modelo societário, pautado pela ética nas relações sociais, pelo respeito ao ser humano, pela distribuição de renda, pelo acesso à educação pública e de qualidade de forma mais justa e equilibrada, em que todos possam ter os mesmos direitos e as mesmas possibilidades.

De acordo com o modo de produção vigente, que implica no modelo de sociedade que temos, para ser mais é preciso ter mais e para ter mais, e ser mais é preciso que muitos outros e outras no mundo tenham e sejam menos. Tenham menos comida, menos moradia, menos atendimento de saúde, menos educação, menos lazer, ou seja, uma vida menos digna. É contra esse modelo que devemos lutar em busca de que todos possam ter o direito e a oportunidade de serem mais.

Iniciei o curso de Mestrado cheio de expectativas, mas com receio de não dar conta da demanda de trabalho e das exigências do Programa de Educação Ambiental. Achava que não seria capaz, mediante minhas limitações, não intelectuais, mas profissionais. Tinha consciência de que minha dedicação ao Curso seria pequena devido à carga horária elevada.

Sabia também que era preciso tempo para as leituras, para a realização dos trabalhos, a participação em eventos, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, entre outras atribuições de um curso de pós-graduação em nível de mestrado. Era preciso tempo para viver em intensidade e plenitude o Mestrado. Esse tempo eu não dispunha, inicialmente por uma opção de assumir mais horas de trabalho através de uma convocação no município, posteriormente por uma necessidade econômica.

É assim que o modelo capitalista nos corrompe. Ao contrário de nos dar condições dignas de trabalho, salários decentes, estrutura adequada de trabalho, formação continuada em serviço e remunerada, compra-nos com “migalhas”, as quais são aceitas por nós como possibilidade de termos melhores condições de vida, ou mesmo para investir em nossa

formação, já que o poder público, municipal e estadual, não investe da forma como deveria e poderia.

Por isto, costumo dizer que não vivi o mestrado na intensidade que gostaria ou que deveria, tendo em vista as opções que fiz em determinados momentos, as reais condições de trabalho, a dificuldade em conciliar os horários, o tempo de estudo que era escasso. Não foi um percurso fácil.

Até chegar a este momento, de escrita da dissertação, de ouvir atentamente aquilo que quer ser dito, de dar vez e voz às experiências vividas, de expor minhas contradições, fragilidades, fraquezas... foi e está sendo um desafio e tanto! Um desafio que leva a um **caminhar para si** (JOSSO, 2004), no sentido de desvelar a mim mesmo perante mim e os outros e outras, perante o mundo em que sou e estou gente.

Não consegui me entregar de “corpo e alma” para o Mestrado. Durante este percurso (de 30 meses), fui dividindo meu tempo com os afazeres na Escola, priorizei o estar presente na Escola junto ao coletivo de educadores e educadoras, aos alunos e alunas, à comunidade escolar. Participei ativamente do funcionamento, da organização e da dinâmica social da Escola.

Acredito na escola e em seu potencial criador e (re)criador. Acreditava e acredito que lá eu podia e posso fazer a diferença. Quando aceitei a convocação de mais horas de trabalho no município, este sentimento de fazer mais estava presente. Ele foi o primeiro impulso para que eu aceitasse a proposta da direção da Escola Arruda em atuar junto à secretaria da Escola, na função de auxiliar de secretaria.

Penso que minha base afetivo-volitiva “falou mais alto” nesta hora. Fazia parte de meu desejo, de minha vontade, de minha necessidade naquele momento estar mais presente na Escola Arruda para poder fazer mais por ela.

Para Vygotsky,

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último ‘porque’ de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (1993, p.129).

É através da base afetivo-volitiva⁷ que podemos explicar muitas de nossas motivações, de nossos desejos, de nossas necessidades, de nossas escolhas, de nossas ações-intervenções no mundo.

A qualificação que busquei até aqui, foi pensando em formas de melhorar a atuação dentro da escola, muito embora entenda que toda a prática pedagógica é uma prática de mundo, pois expressa uma visão de mundo, uma concepção de educação. Sendo assim, vai muito além dos muros da escola.

Devido a esta forte ligação com a escola, em especial com a Escola Arruda em algumas participações em eventos, onde apresentei trabalhos, identificava-me como professor da rede municipal e estadual de ensino da cidade do Rio Grande, nem sempre mencionando ser aluno de um curso de mestrado. Penso que isto deve-se ao fato de me identificar muito mais com o ser professor do que com o ser mestrando. Afinal, ser mestrando é uma trajetória que se esgota neste tempo e lugar que ocupo agora, mas ser/estar professor vai além deste espaço. Como diz Dias (2002), confunde-se com nossa identidade pessoal.

É importante destacar que não estou menosprezando o papel do Mestrado em minha constituição enquanto educador ambiental que busca ser mais. A contribuição do Mestrado através das disciplinas, das leituras, dos estudos, das discussões e do desenvolvimento da dissertação, que ora concluo, foi e está sendo fundamental para eu olhar a escola para além de seus muros; para além das paredes, muitas vezes sujas das salas de aulas, tendo em vista seus limites e possibilidades, seu poder de criação e (re)criação, de invenção e (re)invenção.

A vivência no Mestrado foi importante para pensar e (re)pensar o ser educador ambiental? O ser pesquisador em educação ambiental? O que estamos pesquisando? De que forma estamos pesquisando? O que buscamos com nossas pesquisas: se a manutenção do que está posto ou a transformação daquilo que pode vir a ser? Para (re)pensar como fui sendo e construindo o que sou/estou hoje?

Neste contexto de estudos, reflexões e produções, lembro do curso “(Re)pensando a educação ambiental no contexto escolar: a vivência da educação ambiental através da formação de professores e professoras”, que organizamos, eu e outros colegas, desde o ano de 2007, com a coordenação da sempre comprometida Prof. Dra. Elisabeth Schmidt, a partir de um projeto de extensão junto às escolas da rede pública e particular da cidade do Rio Grande. O mesmo teve como um de seus objetivos discutir a inserção da educação ambiental no

⁷ Sobre essa temática, ver dissertação de mestrado: A Base Afetivo-volitiva na constituição de educadores ambientais, doutorando(as) do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, da FURG. Rio Grande, 2009.

contexto escolar e as concepções dos professores e professoras acerca da temática ambiental. Qual a relação dessa temática com as práticas desenvolvidas pelos professores e professoras nas escolas em que atuam?

A idéia do curso surgiu em função de o município de Rio Grande estar construindo o Sistema Municipal de Educação Ambiental, a partir de um diálogo entre as escolas municipais, juntamente com o Núcleo de Monitoramento Ambiental (NEMA), órgão que assessora o município no que tange à Educação Ambiental e à Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

Um aspecto a ser destacado nesta experiência foi a constatação de que o diálogo nas escolas ficou restrito aos professores e professoras de Ciências e Geografia, demonstrando que a Educação Ambiental seria uma competência exclusiva dessas disciplinas. Por entendermos a Educação Ambiental em sua transversalidade, não sendo ela propriedade de uma disciplina, é preciso que as diversas áreas do saber estejam presentes na discussão. Idéia esta expressa também nos PCN'S (1998). Neste documento, o ambiente deve ser estudado

Como parte do contexto geral das relações ser humano/ser humano e ser humano natureza, **em todas as áreas de ensino, na abordagem dos diferentes conteúdos:** seja no estudo das variadas formas de organização social e cultural, com seus mais diversos conflitos, ou no trabalho com as várias formas de comunicação, expressão e interação, seja no estudo dos fenômenos e características da natureza ou na discussão das tecnologias que mediam as várias dimensões da vida atual” (p.194). (Grifo meu)

O curso referido estrutura-se no pensamento em que acredito seriamente: a importância de aliarmos o conhecimento teórico às práticas que desenvolvemos, seja na escola, na universidade, nos postos de saúde, nas associações de bairros, enfim, nos espaços de atuação nos quais estamos inseridos.

Não concebo o conhecimento se esse não for partilhado, compartilhado com a sociedade, se esse não estiver a serviço da transformação social, da melhoria de nossas práticas, do pensar e (re)pensar o nosso ser e estar no mundo. Não concebo o conhecimento se esse atender exclusivamente a interesses pessoais, se servir apenas como trampolim profissional. Não foi isto também que busquei no mestrado.

O curso “(Re)pensando a educação ambiental no contexto escolar” teve esta finalidade: a de partilharmos e compartilharmos, através do diálogo com os professores e professoras, nossos saberes, nossas experiências, nossas vivências. Assim como para que eles e elas pudessem partilhar e compartilhar seus saberes, suas experiências e suas vivências. Não

fomos impor nossos saberes, fomos construir novos saberes com eles e elas. Os relatos de participantes do curso expressam essa idéia:

Malva Cheirosa diz: “*Adorei a oportunidade de participar deste curso, porque tive a oportunidade de **refletir** sobre minha prática e a de meus colegas*”. (Grifo meu)

Já Bálsamo constata que “*(...) **percebi que a educação ambiental**, palavra tão distinta e largamente difundida, não estava tão distante de mim e especialmente **estava dentro da minha sala de aula** (e ainda está), **hoje com um pouco mais de consciência***”. (Grifo meu)

Para Flor-de-preto-velho, o curso, “*com seus espaços de **diálogo, conhecimento, construção e desconstrução**, oportunizou um ambiente que me foi fundamental para que eu ‘estivesse’ quem ‘estou’ agora*”. (Grifo meu)

Ainda que não tenha me dedicado ao Mestrado da forma que gostaria, no período em que lá estive procurei qualificá-lo da melhor maneira possível, com atividades como esta que contribuíssem para a (re)invenção da escola, para a (re)invenção das práticas pedagógicas, para a (re)invenção do ser professor e ser professora. Para a (re)invenção de mim mesmo enquanto sujeito no e do mundo.

É por isto que, nas aulas do curso de Mestrado, em diversas oportunidades, expressei minha indignação com algumas pesquisas, que se preocuparam muito mais em denunciar as falhas da escola, do que também a anunciar as potencialidades que ela apresenta. Questionei a contribuição dessas pesquisas para a (re)invenção da escola, no sentido de estarem muito mais no campo da denúncia, do denunciismo acadêmico, esquecendo de anunciar novas formas de ser e estar na escola.

Para Freitas (2004), inspirada pelo pensamento de Freire, é importante que o educador “*(...) **denuncie** a realidade excludente, **anuncie** uma nova possibilidade e **comprometa-se** com a transformação*” (p.77) (Grifo meu). É um cuidado que tenho tido ao falar sobre a escola. É preciso pensar e (re)pensar a escola como tempo e espaço de possibilidades de um vir a ser mais. Entendo que a denúncia pela denúncia não contribui para a transformação da escola. É preciso também avançarmos no anúncio de uma nova escola que é possível, que é ineditamente viável a partir da convicção e da esperança de que a educação é uma possibilidade de intervenção e de transformação do mundo em que vivemos (FREIRE, 2002 a e b).

Para o autor

Uma das tarefas do educador ou da educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque

difficilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa luta é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo” (FREIRE, 2008, p.11).

Faço aqui uma crítica à universidade que, a meu ver, tem se ocupado muito mais em denunciar as falhas, as ausências da escola e pouco contribuído para o anúncio dessa nova escola que entendo ser possível de ser construída. Tem sido muito fácil criticar a escola e suas práticas; apontar suas deficiências, suas fragilidades; mas muito poucos desses que direcionam suas críticas sobre a escola conhecem em profundidade sua realidade, seus problemas, suas dificuldades, seus limites de ação e intervenção no mundo.

Por isto, tenho defendido a importância de mais professores da educação básica ingressarem em cursos de pós-graduação, de forma a desmistificar um pouco essa concepção de que a escola não cumpre seu papel social, de que os professores e professoras não fazem formação continuada, mesmo com as dificuldades impostas pelo modelo capitalista em curso, de que estão presos em conteúdos programáticos que são descolados da realidade da maioria dos alunos, de que dão aulas utilizando uma cartilha velha e empoeirada. É preciso mudar essa imagem.

A escola e os profissionais apresentam muitas potencialidades, que têm sido esquecidas em nossas pesquisas.

Às vezes, em alguns discursos parece-me que o foco dos problemas educacionais limita-se à figura do professor e da professora, como sendo eles e elas incapazes, incompetentes, sem formação. Ignoram-se o contexto no qual ele ou ela está inserido, as dificuldades de trabalho e até de sobrevivência e as limitações que sofrem a partir de políticas educacionais frágeis, sem consistência teórica ou social.

Portanto, fica muito fácil responsabilizar a escola e seus profissionais pelos problemas educacionais do país. Se a educação está mal, é culpa da escola. É culpa dos professores e professoras que não sabem dar aulas, que não se preparam. Escuto frases desse tipo muito seguidamente, de intelectuais do campo da Educação Ambiental. Alguns, com pouca ou nenhuma experiência de sala de aula, no que se refere ao ensino básico. Falam exclusivamente a partir de seus estudos teóricos.

Sendo assim, entendo ser fundamental sabermos em qual contexto a escola está inserida? Qual a realidade dos professores e professoras? Qual o contexto socioambiental dos alunos e alunas? Em que condições os professores e professoras trabalham? De quais materiais dispõem para a realização de um trabalho pedagógico qualificado e sério? São

elementos que precisam ser desvelados, pois não só constituem a escola, mas também constituem o modo de ser de seus professores, sua identidade docente.

É importante sabermos/conhecermos as histórias dos professores e professoras, suas narrativas de vida, estabelecermos um diálogo com essas narrativas, de forma a desvelar a profissão docente, de forma a desvelar/compreender os limites e as possibilidades da escola, assim como da ação docente.

Dessa forma, assim como a escola precisa (re)inventar-se, a universidade também precisa (re)inventar-se, rever suas práticas, sua ação e relação com o mundo, com as comunidades, com a escola, com a produção do conhecimento. Em favor de quem? Contra quem? A universidade não pode fechar-se em si, dialogar consigo mesma, tem de abrir-se a outros espaços de produção de saber. A escola é um desses espaços.

Sobre a vivência no Mestrado, destaco a possibilidade a partir das leituras, das discussões, das problematizações feitas durante as aulas, de ter um olhar diferenciado em relação à escola e à prática docente. Não um olhar que se detenha em apontar as falhas da escola e dos professores, embora isso também seja necessário, de forma a repensar o contexto escolar como um todo, mas o olhar de quem procura anunciar novas formas de ser e estar na escola.

Muito mais do que a denúncia do que a escola deixa de fazer, é importante, em nossos trabalhos sobre a realidade escolar, mencionar o que ela faz e produz. Este trabalho contribui neste sentido, de se perceber a escola como um campo rico de saberes, de conhecimento, de produções, de histórias de vida.

A pesquisa em questão não se destina a analisar o contexto escolar, mas a minha constituição enquanto educador ambiental, tendo como referências as trajetórias de vida, os espaços pelos quais transitei e as aprendizagens decorridas a partir de cada um deles. A escola é um desses espaços, assim como a universidade e outros contextos citados ao longo deste trabalho.

Neste sentido, o Mestrado colaborou neste outro olhar sobre a escola, sobre as práticas escolares, sobre mim mesmo, sobre a vida. Foi no Curso que me encontrei com os princípios da Educação Ambiental problematizadora, que compreende o ambiente em sua totalidade, em seus aspectos naturais, sociais, políticos, econômicos e culturais. A partir deste encontro, fortaleço o educador ambiental que me constituo, fortaleço a convicção de que, para realizar uma prática comprometida, desveladora do mundo e da exploração humana, é preciso estudo, pesquisa, curiosidade, formação continuada. É preciso indagar, questionar, duvidar, problematizar.

O Curso de Mestrado despertou ainda mais o desejo de busca e desvelamento do mundo e de mim mesmo e da forma como sou e estou educador ambiental neste mundo.

9. TANTOS CAMINHOS! TANTAS RUAS! TANTAS AVENIDAS! SIGO PELA ESTRADA DA VIDA ME DESCOBRINDO GENTE

Tantos caminhos percorridos... Em uma trama cheia de amarras, de possibilidades e impossibilidades, avanços e recuos, desafios constantes, busco, com este estudo investigativo, desbravar, nas minhas trajetórias de vida, as experiências significativas em minha constituição enquanto educador ambiental/sujeito no mundo. Através da narrativa de vida, vou juntando meus pedacinhos, reconhecendo-me sujeito e aprendiz de minha própria história, acreditando em uma sociedade mais justa e no papel político pedagógico da educação ambiental e do educador ambiental no processo de transformação social e desvelamento crítico da realidade.

No decorrer desta caminhada em que estou desbravando trajetórias de minha vida, das andanças que fiz no e pelo mundo, vozes silenciadas pelo tempo, pelo corre-corre do dia-a-dia, pelos compromissos assumidos, quiseram ser ditas saindo da subjetividade para a objetividade. Vozes embaladas por lembranças, por imagens das trajetórias de vida, dos sentimentos experienciados, daquilo que foi ressignificado/refletido, a partir do estudo da narrativa, dando sentido ao que foi vivido (JOSSO, 2004).

A dissertação que apresento hoje, diferente da proposta inicial de pesquisa, não nega a minha história enquanto sujeito no mundo. Ao contrário, busca: dar sentido ao vivido no decorrer de minha trajetória; aos caminhos percorridos; às decisões e escolhas; aos avanços e recuos das minhas ações pessoais e profissionais. Com isto, fui dizendo, ouvindo, analisando minhas histórias, para compreender a constituição deste educador ambiental, que hoje estou/sou, sujeito e produtor de história. Nesta busca, ora por caminhos mais fáceis, ora por caminhos mais difíceis, tortuosos e escuros, vou me descobrindo e redescobrimo gente. Afinal: **como fui me constituindo educador ambiental no contexto de minhas experiências/trajetórias de vida?**

Com este propósito, queria também revelar “pistas” acerca da constituição e dos saberes dos educadores, adquiridos ao longo de suas trajetórias de vida (Tardif, 2005) e, com isso, contribuir nos processos de formação docente.

Sendo assim, é chegado o momento de fazer as considerações finais ou, parafraseando Freire, é chegado o momento de dizer as “penúltimas palavras”.

O que ainda resta dizer? Tantas histórias que não foram contadas, não por serem menos importantes do que aquelas aqui descritas, analisadas, vividas e revividas, pensadas e repensadas, escritas e reescritas através deste trabalho investigativo. Histórias que, por ora,

não quiseram ser ditas, mas que compõem a trama das minhas trajetórias e, por isto, estão nos múltiplos sentidos de cada palavra pensada e narrada nesta dissertação.

As histórias de aprendizagens de uma vida que não se encerra aqui, mas que continua dia após dia, atravessando ruas, esquinas, pontes, bairros, cidades, morros, bosques, “transitando entre planícies e abismos”.

As histórias de um mundo que não é, mas está sendo, assim como o homem não é, ele está. Assim como também a escola não é ela está. Histórias de um homem em suas várias fases, experiências, tropeços, avanços e recuos, limites e possibilidades.

Durante estes quase trinta meses entre o dia da primeira aula no Mestrado e o término da dissertação, quantas reflexões e problematizações? Quantas dúvidas? Quantos questionamentos eu fiz a mim mesmo?

Assumo que não sou pronto, que não sei tudo, que não domino todas as respostas. Assumo que estou vivo e em permanente processo de busca, portanto, em permanente processo de aprendizagem e de transformação. Assumo a minha própria humanização. E, como humano que sou, devo estar sempre buscando, aprendendo, reaprendendo; vivendo e revivendo (FREIRE, 2002a, b).

O percurso que me trouxe até aqui não foi nada fácil. Nem sempre quis dizer, falar, ouvir, compreender, escrever. Foi preciso coragem para adentrar em minhas experiências e desvelá-las para mim e para o mundo. Mais difícil até foi desvelá-las a mim mesmo.

Como encarar de frente este espelho de mim mesmo que é a narrativa de vida?

Este foi um processo de “caminhar para si”, como defende Josso (2004). Pelas narrativas, fui olhando as experiências vividas e extraíndo delas os aprendizados presentes no educador ambiental que sou/estou. Nesta imersão em minha própria história, atento às experiências vividas, caminho em direção a análise do educador ambiental que sou e estou. A curiosidade epistemológica é condição essencial para a busca do ser mais (FREIRE, 2002a).

A cada escrita e a cada leitura, o desejo de me conhecer aumentava. Era como se estivesse descobrindo o mundo e a própria vida. Estava me descobrindo gente, olhando para as minhas experiências de forma mais cuidadosa e crítica, procurando ler em cada uma delas aquilo que se dizia “forte”, significativo em minha constituição como educador ambiental.

Deixei dizer o que havia por detrás de cada uma de minhas ações. Da minha forma de ensinar, de conceber a prática docente, de atuar no contexto escolar e fora dele também. Conteí histórias presentes nas minhas atitudes, comportamentos, opiniões, ações, reações, dizeres e não dizeres, fazeres e não fazeres. Afinal sou ser da história.

É isso que Josso (2004) defende com a abordagem das histórias de vida e formação. Para ela, **“a reflexão sobre a vida é centrada no salientar as experiências que consideramos significativas**, para compreendermos o que nos tornamos nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do meio humano e natural” (p.73). (Grifo meu)

Assim, foi preciso reviver o passado e voltar atrás no intuito de buscar o que foi sentido/vivido/praticado como forma de análise e compreensão do que está sendo feito. Utilizando-me de uma expressão popular, foi preciso “revirar o baú” da memória, da vida, em busca de pistas que explicassem o educador ambiental que estou.

No decorrer da escrita, lembranças, fatos, situações que pareciam distantes, perdidas em meu inconsciente, pedem para ser ditas e ouvidas, como forma de propiciarem um autoconhecimento de e sobre mim mesmo. É no autoconhecimento gerado pelo estudo das narrativas de vida que se encontra o caráter formativo de cada uma das experiências apresentadas aqui (JOSSO, 2004).

Ao revirar o baú, algumas trajetórias, pelo significado e importância em minha vida e no processo de minha constituição enquanto educador ambiental ganham vida, quer dizer, outra vida, na escrita desta dissertação. A elas dei o nome de: **Primeiros passos na docência; É hora de pôr o pé na universidade: mais um desafio em minhas andanças pelo mundo; Perspectivas e possibilidades do professor de cursinho; A primeira vez a gente nunca esquece... A primeira escola também não; Mais um recomeço! A volta à Escola; Outro caminho! Experiências que se cruzam... A docência e a formação no Mestrado.**

Nas lembranças, os primeiros passos na docência surgem na experiência como professor de Matemática em aulas particulares. A falta de conhecimentos e saberes docentes marcam esta trajetória, quando ainda estudante da 5ª série do Ensino Fundamental passo a ocupar o lugar de professor. Neste momento, minhas convicções acerca da docência começam a ser reveladas com a preocupação de estudar os conteúdos que eram ensinados. O valor e a necessidade da formação e do desenvolvimento das competências do professor passam a fazer parte dos meus projetos futuros.

Esta primeira experiência na docência já vai revelando o professor que eu queria ser: comprometido, dedicado, com conhecimento do conteúdo que eu ensinava. Imagem, que carrego até os dias atuais, dos bons professores que tive, os quais influenciaram minhas escolhas e decisões ao optar pelo magistério como carreira profissional.

Os sentidos desta trajetória, expressos pelas lembranças presentes nas minhas narrativas, registram as marcas deixadas na minha constituição como educador ambiental. O

medo de não saber o que ensinar e como ensinar fez com que eu fosse em busca destes saberes, através de muito estudo, do preparo das aulas, de conversas com Rosa Branca, de forma a realizar aquela que foi a minha primeira prática docente, da melhor forma possível.

A formação acadêmica foi outra trajetória que a memória registrou, desvelando experiências, sentimentos, escolhas e rupturas em minha vida.

Um dos aprendizados mais significativos desta experiência foi a importância dos vínculos afetivos, de companheirismo e de parceria, construídos no contexto da universidade. Só me senti integrado à universidade quando construí laços fortes de afetividade.

Não acredito num andar solitário, sem estar em comunhão com os outros e outras no mundo. Por isto, aposto tanto na criação de coletivos dentro das escolas, como possibilidade de caminharmos juntos em prol da sua reinvenção.

Foi na universidade, através do curso de graduação em História, que passo a compreender a história da humanidade em seu processo dinâmico de construção e reconstrução. Percebo que a história é um processo dinâmico e, por isso, está em permanente transformação, porque os homens e as mulheres que a fazem também se transformam.

Foi na universidade que as reflexões acerca da docência começam a ganhar outros sentidos para além do ensinar conteúdos: o sentido do ser educador ambiental enquanto agente de transformação social.

As leituras, as discussões em sala de aula, os projetos realizados, os saberes construídos constituíram o educador ambiental que sou/estou hoje: meus valores, minhas ações; meu modo de ser e estar professor comprometido não só com o fazer docente, mas com a luta por um outro modelo de sociedade, assim como de educação, em que valores como a ética, a cidadania, a participação, a solidariedade, o respeito, estejam presentes em todas as relações sociais.

Posso dizer que esta trajetória marca mais um “momento decisivo”, na minha história de vida, no sentido defendido por Giddens (2001), segundo o qual “os momentos decisivos são pontos de transição que têm implicações fundamentais não só para as circunstâncias da conduta futura de um indivíduo, mas também para a auto-identidade. Isto porque as decisões conseqüentes, uma vez tomadas, dão nova forma ao projecto reflexivo da identidade através das conseqüências para o estilo de vida que se lhe seguem” (p.132).

As lembranças continuam e a narrativa mais uma vez registra outras experiências. É a vivência de aluno e professor de cursinho de pré-vestibular e os diversos aprendizados decorrentes desta experiência. Vou me constituindo professor/educador ambiental inspirado

pelos meus professores de cursinho, por seus saberes, suas práticas, suas metodologias em trabalhar determinados conteúdos, a relação que estabelecem com os alunos.

Esta experiência é forte na memória e forte nas palavras. Nela desaguam mágoas, indignações, revoltas de quem defende uma sociedade mais justa, com igualdade de direito e de acesso à universidade por todos aqueles e aquelas que tiverem esse desejo, assim como por alguém que acredita e defende a escola pública, enquanto formadora de sujeitos críticos e criativos, capazes de mudar o mundo e de mudar a si mesmos.

A escrita desta trajetória está marcada por escolhas nem sempre desejadas, mas, naquele momento, as únicas possíveis de serem vividas. O tempo foi de mudanças na vida pessoal e profissional. O sonho era outro, mas a oportunidade de ser professor de cursinho pré-vestibular surgiu no momento certo.

Embora as críticas que faço às metodologias, ao papel social do professor que atua em tais cursos, os saberes construídos foram muitos e o professor de cursinho que fui ainda se faz presente no trabalho que desenvolvo nas escolas. É claro que abandonei algumas das brincadeiras consideradas pejorativas, que, na época, costumava utilizar; mas a forma alegre e descontraída é praticamente a mesma na abordagem dos conteúdos e na relação com os alunos.

Aprendi no cursinho que, para uma aula ser boa, o professor pode e deve interagir com os alunos, utilizando-se de estratégias que chamem a atenção para o que está sendo explicado. Não posso negar que existe uma participação significativa dos alunos nas aulas de um curso de pré-vestibular. Mesmo que num primeiro momento seja para promover uma brincadeira, o professor de cursinho estimula o envolvimento do aluno na aula, ele dialoga com esse aluno. Fui aprendendo a ser professor desta maneira.

Com base nesta experiência de vida, extremamente significativa, chego à escola pública com mais segurança para dar aulas. Chego, enfim, à Escola Alecrim, minha primeira experiência como professor de escola pública.

A realização do sonho que percorreu minhas trajetórias desde estudante do Ensino Fundamental, quando na 5ª série sonhava em ter muitas turmas e muitos cadernos de chamada; quando dei aulas particulares, ensinando e aprendendo; quando, na universidade, participei da formação de trabalhadores e conheci de muito perto a realidade da fome, da miséria, da exploração do trabalho humano, do descaso do poder público, até então contados nos livros de história.

Chego à escola com uma bagagem de saberes e fazeres docentes, tudo o que aprendi nas minhas trajetórias de vida e que me constitui educador ambiental.

A vivência na Escola Alecrim foi rica de saberes, por tratar-se de uma comunidade rural, com valores, costumes e hábitos diferentes daqueles que vemos nos centros urbanos mais desenvolvidos.

Esta trajetória evidencia o valor que o professor tem em zonas rurais. O respeito que aquela comunidade demonstrava para com o meu trabalho é indescritível. Percebo que em localidades como essa, os saberes dos professores são mais valorizados, assim como a figura profissional do professor. Em função disto, mesmo com baixíssimos salários e com a falta de estrutura que a região apresentava, nos sentíamos prestigiados e com nosso compromisso aumentado em relação àquelas pessoas.

Foi através desta vivência que reforcei a crença no trabalho coletivo dos professores. Todas as questões que envolvessem a escola e os alunos e, também, a comunidade, eram discutidas e refletidas pelo grupo de professores.

O grupo de professores dividiu, compartilhou vários momentos... O café da manhã, o almoço, o lanche da tarde, a janta, tudo era partilhado entre todos nós. Quando íamos apanhar a lancha, em Rio Grande, carregados de bolsas com alimentos, tínhamos já em mente os gostos e as preferências de cada um. Esta coletividade auxiliou não só no trabalho pedagógico, mas na diminuição da saudade de casa, já que ficávamos em média durante três dias longe de nossas famílias.

Como não reconhecer os ensinamentos deste período para a prática que desenvolvo? Para a compreensão que tenho de escola e do que é ser professor?

Com base nesta vivência, compreendi o significado de um trabalho em equipe, a partir de um coletivo de profissionais envolvidos em um objetivo comum, a vontade de ensinar e ensinar bem. O desejo de realizar com competência e dignidade o trabalho docente. Superamos as dificuldades no coletivo e, nisto, nos fizemos mais gente no mundo. Não precisávamos marcar reuniões para pensar a escola. Fazíamos isto a todo o momento, porque ela fazia parte de nosso dia-a-dia.

A partir da experiência na Escola Arruda e na Escola Alevante, fica expressa as relações estabelecidas com o coletivo de educadores em cada um destes espaços educativos. Mais uma vez, nesta trajetória, emerge o sentido do coletivo de professores no contexto escolar. A problemática vivenciada com a turma 5 D deixa clara a falta que fez um trabalho conjunto entre os professores. No corre-corre das aulas, entre uma escola e outra, esquecemos do valor de uma boa conversa (WARSCHAUER, 2001). Não uma conversa qualquer, mas uma conversa comprometida com o problema que se vive.

Foi uma trajetória significativa, porque me fez rever posições adotadas, reavaliar os percursos, a relação que eu estava tendo com a turma e com a própria escola. Me fez perceber que eu estava negligenciando o ofício de ser professor, abrindo mão da tarefa de ensinar.

Outra contribuição deste percurso é quanto à importância de sermos professores pertencentes a escolas e não professores de turmas, da forma como hoje a escola está estruturada. O trabalho em dois turnos, na Escola Arruda, assumindo diversos outros papéis, que não só dar aulas me levou a compreender o contexto escolar de forma mais ampla, percebendo a escola em sua totalidade e nas mais diferentes relações.

No momento em que assumo uma convocação de mais horas na Escola Arruda passo a vivê-la de forma mais intensa, convivendo mais de perto com a sua organização, com a construção dos planos de ação, com o planejamento pedagógico, com a avaliação de procedimentos. Vou conhecendo um outro lado da escola que a maioria dos professores desconhece e que interfere diretamente em seu trabalho.

Vou me sentindo mais professor, porque adentro no cotidiano escolar.

É evidente, na minha história, que esta experiência é outro “momento decisivo” que me leva a pensar, refletir e tomar decisões que mudam rumos, modo de ser e estar na profissão, na escola, no mundo. Compreendo a escola para além da sala de aula, percebendo-a em toda a sua dinâmica, organização, vivências, saberes, dilemas e perspectivas, apostando diariamente em sua reinvenção.

Na continuidade da minha história, chego ao Mestrado em Educação Ambiental. Não cheguei nesta “avenida” desacompanhado, mas com muitos outros que trilharam meus caminhos e me ensinaram o que sou. Levava comigo saberes, sentimentos, desejos, projetos, vontades, sonhos, crenças...

No curso de Mestrado, sou levado a problematizar a escola, a mim e a tantos outros que me acompanham; as relações, as práticas, os saberes, os fazeres, a vida como um todo. Fortaleço, neste espaço, a convicção de que a formação continuada é o melhor caminho para a realização de uma prática qualificada.

É no Mestrado também que construo outras parcerias, dispostas, assim como eu, a exercer uma prática pedagógica diferenciada, mais comprometida, mais solidária, mais humana, mais cidadã.

Neste espaço de estudos, de pesquisas, de trocas, reflexões, compartilho as angústias da sala de aula, dos dilemas que enfrentamos na docência, dos desafios que se impõem a nós, professores, mas também das possibilidades que temos de fazer a diferença nos contextos em que atuamos.

À medida que avanço nesta caminhada pelo mundo, vou me descobrindo mais gente, vou me descobrindo educador ambiental.

As problematizações trazidas ao longo do trabalho são oriundas das caminhadas que tenho feito no e pelo mundo e das aprendizagens que essas andanças têm me oferecido. A cada percurso, novas dúvidas, dilemas, questionamentos, indagações... O mundo não é feito de respostas, mas de perguntas. Ao perguntar, vou em busca de novas aprendizagens, novos saberes, que me fazem um novo homem a cada dia.

Percebi, por meio da narrativa de vida, que, se estou de tal forma, é porque existem histórias, saberes e dizeres que explicam como me posiciono frente a determinadas situações e contextos.

Desta forma, espero estar contribuindo com a formação de professores e professoras no sentido de desvelarem suas práticas, seus saberes, seus fazeres e seus dizeres em busca de novas alternativas para a escola que queremos e, acima de tudo, para a sociedade que queremos.

Não posso pensar na reinvenção da escola, das práticas escolares, ou mesmo da universidade, sem pensar a partir da minha própria história de vida, tendo em vista as experiências e os saberes construídos em cada uma delas.

Transitando, ora por planícies, ora por abismos, vou me descobrindo e constituindo sujeito na e da história. Vou aprendendo e reaprendendo sobre mim e sobre a vida, a cada percurso, a cada passo, a cada andar no e pelo mundo.

Para chegar até este momento, avenidas foram percorridas; ruas foram abertas; estradas foram atravessadas. Ainda há tantos caminhos a trilhar! Muitas andarilhagens ainda vou fazer, em busca de mim mesmo, me conhecendo e reconhecendo como ser humano que, como tal, não para, mas segue pela vida, buscando novas avenidas, estradas, esquinas, ruas, pontes, à procura de novas aprendizagens, de novos saberes, de novos fazeres, de novos dizeres. A procura de si continua, porque a vida continua. A vida não para e com ela, novas trajetórias e experiências serão construídas.

Assim como, no trecho da música, do saudoso Cazuzza, “O tempo não para”, a vida segue e, com ela, muitas outras histórias.

Porque o tempo, o tempo não para
 O tempo não para
 Eu vejo o futuro repetir o passado
 Eu vejo um museu de grandes novidades
 O tempo não pára
 Não para, não, não para
 Cazuzza

Ainda tenho muito que dizer, porque o tempo não para...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: Souza, E. C. e Abrahão, M. H. (orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2006.

ALVES, Juliane de Oliveira. Desafios, possibilidades e desassossegos no processo de constituição da educadora ambiental e alfabetizadora: Recompondo trajetórias – tecendo diálogos. Rio Grande, 2007. (Dissertação de Mestrado PPGEA/FURG).

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

_____. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BASTOS, Fábio da Purificação de. Dizer a sua palavra (verbete). In: Streck, D. R; Redin, E. e Zitkoski, J. J. (orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: Lembranças dos velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos. Porto Alegre, 2002. (Tese de Doutorado/PUC-RS).

_____. Possibilidades e limites no uso da abordagem (auto)biográfica no campo da educação ambiental? In: Galiazzi, M. C. e Freitas, J. V. (orgs.). Metodologias emergentes em educação ambiental. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2005.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio). In: Freire, P. Pedagogia do oprimido. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável (verbete). In: Streck, D. R; Redin, E. e Zitkoski, J. J. (orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. Educação e mudança. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. Pedagogia do oprimido. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

_____. e Guimarães Sérgio. Aprendendo com a própria história II. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002c.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3ª ed. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2004.

GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade pessoal. 2ª ed. Oeiras/Portugal: Celta, 2001.

HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental. In: Galiazzi, M. C. e Freitas, J. V. (orgs). Metodologias emergentes em educação ambiental. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. O que significa transformar em educação ambiental? In: Zakrzewski, S. B. e Barcelos, V. (orgs). Educação ambiental e compromisso social: Pensamentos e ações. Erechim/RS: EdiFAPES, 2004.

_____. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no Projecto Prosalus. In: Nóvoa, A. e Finger M. (orgs). O método (auto)biográfico e a formação. (cadernos de formação). Ministério da Saúde. Lisboa, 1988.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. In: Oliveira, V. F. (org.). Narrativas e saberes docentes. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEMAS TRANSVERSAIS. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a). In: Oliveira, V. F. (org.). Narrativas e saberes docentes. Ijuí/RS. Ed. Unijuí, 2006.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PRONEA. 3ª ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: Souza, E. C. e Abrahão, M. H. (orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALZA, Miguel A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa em desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.