

1

A avaliação na educação ambiental escolar: um olhar nas práticas de professores da educação básica

Wagner Jose de Aguiar e Carmem Roselaine de Oliveira Farias

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo que visou compreender o processo de avaliação na Educação Ambiental (EA) escolar a partir das concepções e práticas desenvolvidas por professores da educação básica, participantes de um Programa de Educação Socioambiental na Bacia Hidrográfica do Capibaribe, no estado de Pernambuco, Brasil. Desenvolvido através de uma pesquisa fenomenológica, o estudo aponta a formação de categorias gerais que permitem afirmar que as concepções e experiências avaliativas na EA estão sustentadas numa avaliação de base qualitativa, distante dos modelos de avaliação tradicional vigentes no ensino disciplinar. Nessa direção, ratifica a importância de uma maior valorização dos saberes, os quais têm tornado possível a prática da avaliação na EA escolar na realidade investigada.

Palavras-chave: Fenomenologia, Saberes docentes, Escola.

Abstract

This article presents the results of a study that aimed to understand assessment in Environmental Education (EE) obtained from the conceptions and practices developed by teachers in basic education participants of an Environmental Education Program in Capibaribe Basin, at Pernambuco, Brazil. Developed by a phenomenological research, the study pointed to a formation of five general categories that allow affirming that the conceptions and experiences of assessment in EE are built on a conception of qualitative based assessment, which is distant from traditional assessment models currently applied at disciplinary education. This way, the article confirms the importance of a greater appreciation of knowledge, which have made possible the practice of assessment in EE in schools on investigated reality.

Keywords: Phenomenology, Teacher's Knowledge, School.

INTRODUÇÃO

A temática da avaliação na Educação Ambiental (EA) tem se apresentado como uma categoria emergente no campo da pesquisa em EA. Trabalhos publicados nas últimas décadas vêm se debruçando sobre o fenômeno, abordando modelos de avaliação (RIBEIRO; GÜNTHER; ARAÚJO, 2002; MATTOS; LOUREIRO, 2011), critérios e indicadores (TOMAZELLO; FERREIRA, 2001; ROLDÃO, 2009), condicionantes e metodologias (DEPRESBITERIS, 2001), representações de avaliação na EA (PEDRINI; JUSTEN, 2006), além de estudos que reportam a resultados de avaliações conduzidas por pesquisadores (CUNHA et al., 2013).

Não obstante, o desenvolvimento da avaliação na EA não tem demonstrado ser um trabalho simples. Percebe-se a ausência de clareza com relação a objetivos e métodos pertinentes (TRAVASSOS, 2004; GASPAR, TONSO, 2010), a complexidade de alguns instrumentos de avaliação (ANDRADE; LOUREIRO, 2001) e, até mesmo, a inadequação de muitos instrumentos adotados (MATTOS; LOUREIRO, 2011). Partindo dessa condição, este artigo se volta para a avaliação na EA escolar, sendo admitida aqui a compreensão da avaliação como um fenômeno educacional que, administrada de forma autônoma e compartilhada, tem as suas lógicas de desenvolvimento (re)inventadas pelos sujeitos do ensino-aprendizagem.

Entender a avaliação como fenômeno escolar implica considerá-lo como um processo de reinvenção, que se dá na medida em que professores criam e experimentam diferentes estratégias de como avaliar os resultados alcançados com suas intervenções, tendo a clareza de que sua prática é passível de readequações e melhorias. Nessa direção, um dos movimentos fundamentais para entender a avaliação na EA escolar foi buscar uma aproximação com professores atuantes no campo em tela, no sentido de indagá-los com relação às suas compreensões e experiências a respeito da avaliação na EA escolar. Nesse sentido, a pesquisa tomou como referência contextual o Programa Capivara de Educação Socioambiental da Bacia do Capibaribe.

O Programa Capivara é uma iniciativa de extensão universitária da Universidade Federal Rural de Pernambuco em parceria com diversas instituições de governo e da sociedade civil. Tem por objetivo incentivar pessoas e instituições educativas na disseminação de uma cultura de sustentabilidade hídrica e socioambiental na Bacia do Rio Capibaribe, pela dinamização de espaços democráticos de formação, educação e comunicação socioambiental (PROGRAMA CAPIVARA, 2012). Nesse sentido, o Programa significa um campo de possibilidades para investigar a avaliação na EA escolar, tendo em vista a relação direta do Programa com escolas públicas e privadas e a diversidade de experiências acumuladas pelos professores, atores fundamentais do processo de planejamento, execução e avaliação das ações educativas socioambientais.

Desse modo, este artigo tem por objetivo apresentar uma síntese dos resultados alcançados em uma pesquisa de monografia, que teve por propósito central compreender a avaliação na EA escolar a partir dos significados atribuídos pelos professores, integrantes do Programa Capivara, nas suas experiências de projetos e ações desenvolvidos. De maneira específica, o estudo visou: identificar critérios empregados pelos professores nas práticas avaliativas da EA; conhecer os instrumentos

e procedimentos utilizados; interpretar as concepções de avaliação dos professores a partir das suas experiências práticas; e, analisar relações entre concepções e práticas de avaliação e de EA. A expectativa é de que os dados apresentados e discutidos possam contribuir para um melhor entendimento dos processos avaliativos na EA escolar, bem como avançar em elementos de reflexão para pesquisas dentro da temática.

ENTRE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO E DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Uma discussão sobre a temática da avaliação na Educação Ambiental (EA) escolar não poderia se iniciar senão a partir de um olhar abrangente sobre algumas concepções pedagógicas que norteiam a prática da avaliação educacional, considerando as suas diferentes significações ao longo da história da educação. Segundo Chueiri (2008, p. 51), a avaliação no contexto da escola é realizada “conforme objetivos escolares implícitos ou explícitos que, por sua vez, refletem valores e normas sociais”. Nesse sentido, a prática da avaliação está condicionada a um entendimento de mundo e de educação que, por sua vez, define uma forma de concebê-la e vivenciá-la.

Para embasar a compreensão da avaliação na EA escolar, do ponto de vista da interpretação das concepções de avaliação trazidas pelos professores, foram utilizadas contribuições das revisões de Meneghel e Kreisch (2009). Para essas autoras, são percebidas na literatura três tendências para identificar as práticas avaliativas nos meios escolares: classificatória, diagnóstica e emancipatória.

A avaliação classificatória não possibilita a reconstrução do saber, já que há uma preocupação com avanço nos conteúdos programados diante de uma metodologia de ensino centrada na reprodução de conteúdos e técnicas, tendo instrumentos com ênfase na quantificação do produto final, sendo alunos bons os de maior capacidade de reproduzir determinados conceitos tal qual da forma que lhes foram “passados”. Percebe-se aqui uma aproximação com as representações de avaliação como “exame” e da avaliação como “processo de medida”, trazidas por Chueiri (2008), de modo que pela primeira se examina o que foi “absorvido” pelos alunos e, pela segunda, se quantifique a “aprendizagem”, gerando assim um efeito classificatório entre os alunos.

A segunda tendência, a da avaliação diagnóstica, visa identificar fraquezas e potencialidades dos estudantes, de modo a informar futuras estratégias ao professor e ao aluno. Nesse modelo, o foco da avaliação é o desempenho do estudante através de um constante olhar crítico sobre o que está sendo feito e, diante de uma avaliação

classificatória, os dados fornecidos por esta assumiriam importância no sentido de reorientar o trabalho pedagógico, sendo ponto de partida para o avanço e o crescimento. Jorba e Sanmartí (2003) e Sant’Anna (2010) tratam também da avaliação diagnóstica, mas no sentido de traçar um perfil da situação em que o aluno se encontra, antes de inseri-lo num processo de ensino-aprendizagem, sendo o processo adaptado às suas necessidades.

A tendência da avaliação emancipatória tem como foco principal a promoção dos alunos na percepção e superação das suas dificuldades de aprendizagem. Desse modo, propõe uma avaliação colaborativa entre professor e aluno, de forma que o primeiro aprenda a “perceber os limites e o estágio de conhecimento do aluno em relação a determinado tema/assunto”, e o segundo aprenda a “detectar os temas em que tem dificuldade”. Assim, privilegia uma avaliação de processo, sendo os instrumentos diversificados e contínuos. Dentro dessa última tendência, são propostos alguns modelos avaliativos com focos e elementos específicos (MENEGHEL; KREISCHI, 2009, p. 9825-9828), como segue:

- avaliação formativa ou formadora: tem por objetivo fornecer um *feedback* dos progressos do sujeito, considerando avaliações feitas em diferentes momentos e por meio de vários instrumentos. Segundo Jorba e Sanmartí (2003, p. 30), este modelo tem uma “função ajustadora do processo de ensino-aprendizagem para possibilitar que os meios de formação respondam às características dos estudantes”. Aqui, os erros são objetos de estudo, servindo de base para compreender as dificuldades apresentadas pelos estudantes;
- avaliação mediadora: tem como foco a ação docente no processo avaliativo. Caracteriza-se por exigir maior dedicação de tempo do professor, em termos de atenção às especificidades e acompanhamento individual. Para Hoffmann (1994), a definição de acompanhamento extrapola a simples ideia de estar junto ao aluno, significando, por parte do professor, o favorecimento do desenvolvimento do aluno, utilizando meios diversos que o auxiliem na construção do seu aprendizado;
- avaliação dinâmica: este modelo, por sua vez, tem o foco no estudante, partindo do entendimento de que este tem a capacidade de modificar-se, avaliando-o na trajetória entre o não-aprendido ao aprendido. Assemelha-se da avaliação formativa, no sentido de que identificar dificuldades de aprendizagem e

trabalhá-las de modo a ajudar os alunos, com ajustamento da proposta da atividade ao aluno;

- avaliação apreciativa: também com o foco no estudante, é voltada para a valorização das produções dos alunos. Ao invés de direcionar a atenção para os problemas e os aspectos que não funcionaram bem, o que há é um reforço dos resultados positivos. Isso não significa necessariamente que os resultados negativos não sejam percebidos, mas se estimula que uma determinada forma de organização, que resulta em êxito, seja buscada com mais frequência, de modo que se fortaleça a capacidade de admitir falhas e a iniciativa de solucioná-las; e,
- meta-avaliação: sendo este modelo o da “avaliação da avaliação”, admite-se aqui tanto a avaliação de avaliadores, quanto do próprio processo avaliativo, em procedimentos e instrumentos.

De um modo geral, compreende-se que o papel da avaliação consiste no apoio ao desenvolvimento dos mecanismos de ensino-aprendizagem, exercendo especialmente uma função de regulação do processo. Estando a avaliação a serviço de uma pedagogia (LUCKESI, 2008), foi importante para o estudo relacionar as concepções e tendência de avaliação com as concepções de EA. Afinal, a serviço de que pedagogia estaria a prática de avaliação nas práticas escolares? Que visões de meio ambiente estariam condicionando o entendimento de avaliação na EA? Essas questões têm sido largamente tratadas na literatura em EA, já sistematizadas em diferentes formas de categorização, como mostram os trabalhos de Sauv  (2005) e de Rheinheimer e Guerra (2012).

As contribui es dos trabalhos de Sauv  (2005) apontam para oito concep es de meio ambiente na EA, desde as vis es mais conservadoras at  as contempor neas, influenciadas pelo pensamento sist mico, esquematizadas no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 - Concep es de meio ambiente segundo as correntes de EA de Sauv  (2005).

Concep�es do meio ambiente	Rela�o a ser superada	Objetivos da EA
<i>Natureza</i> : para ser apreciada e preservada.	Dicotomia da rela�o ser humano-natureza.	Renova�o do ser humano com a natureza, tornando-o como parte dela; Desenvolvimento de sensibilidade para o pertencimento.
<i>Recurso</i> : para ser gerenciado.	Ser humano apropriando-se de forma ilimitada dos recursos.	Manejo e gest�o ambiental para um futuro sustent�vel.
<i>Problema</i> : para ser resolvido.	Rela�o negativa do ser humano com o ambiente amea�ado.	Desenvolver compet�ncias e a�es para a resolu�o dos problemas por meio de comportamentos respons�veis.

<i>Sistema:</i> para compreensão e tomada de decisão.	Ser humano percebe o sistema fragmentado.	Desenvolver o pensamento sistêmico para a tomada de decisão.
<i>Meio de vida:</i> para conhecer e cuidar do ambiente.	Ser humanos é habitante do ambiente, porém sem o sentido do pertencimento	(Re) descobrir os próprios meios de vida, despertando o sentido do pertencimento.
<i>Biosfera:</i> como local para ser vivido.	Ser humano não é solidário e a cultura ocidental não reconhece a relação do ser humano com a Terra	Desenvolver uma visão global do ambiente, considerando as interrelações.
<i>Projeto comunitário:</i> para ser envolvido e comprometido.	Ser humano é individualista e falta compromisso com a comunidade.	Desenvolver a práxis (ação-reflexão-ação) por meio do espírito crítico e coletivo.
<i>Relação sociedade-natureza</i> (concepção emergente e recorrente nos fundamentos da EA).	Ser humano se depara com o conhecimento científico fragmentado e estilos de vida que leva ao consumo exagerado.	Integrar os conhecimentos sobre natureza e sociedade; Facilitar a reflexão crítica e o planejamento ambiental.

Fonte: Adaptado de Sauv  (2005)

Cada uma das concepções expostas está relacionada a uma visão de mundo e relação com o ambiente. Desse modo, admite-se a existência de correntes ou tendências de EA definidoras de um modo particular de lidar com a realidade, de trabalhar os problemas ambientais existentes, com estabelecimento de objetivos a serem buscados e avaliados. Nessa direção, Rheinheimer e Guerra (2012) distinguem uma EA convencional e conservadora de uma EA crítica e transformadora, sendo a primeira sustentada numa visão fragmentada da realidade e objetivada no indivíduo, com ênfase na mudança do seu comportamento; e a segunda, voltada para o coletivo social, apoiada numa visão crítica e pautada na formação de valores para a ação transformadora.

Nesse sentido, cabe ressaltar que não foi objetivo do estudo discriminar perspectivas tradicionais e progressistas, até porque o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas é um dos princípios da EA, conforme o Artigo 3º, inciso III da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999). O objetivo da pesquisa foi o de compreender o fenômeno da avaliação na EA a partir da diversidade exposta nas experiências de professores em projetos e ações desenvolvidos no âmbito de um programa de educação socioambiental, o Programa Capivara. Para tanto, é válido uma apresentação deste Programa, antes de apresentar os resultados da pesquisa.

O PROGRAMA CAPIVARA COMO UM CAMPO DE POSSIBILIDADES

O “Programa Capivara: educação socioambiental na Bacia do Capibaribe” é um programa de extensão universitária coordenado pela Universidade Federal Rural de

Pernambuco (UFRPE), em parceria com o Comitê da Bacia Hidrográfica do Capibaribe e outras organizações. Aprovado com recurso nos Editais do Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação de 2011 e 2013 (PROEXT/MEC)¹, o programa tomou como referencial a Bacia do Rio Capibaribe, situada na porção norte de Pernambuco, abrangendo áreas do Agreste, Zona da Mata e Litoral. Com uma extensão de 275 km, o Rio Capibaribe e seus afluentes cortam 42 municípios, distribuídos em três macrozonas administrativas: Alto, Médio e Baixo Capibaribe.

O Rio Capibaribe carrega, ao longo do seu percurso, vestígios fortes de uma exploração antrópica insustentável que implica na necessidade de uma nova cultura face aos usos múltiplos da água. Nessa direção, o Programa Capivara fomentou ações de educação socioambiental, visando à promoção de uma cultura de sustentabilidade hídrica e socioambiental, com a participação de estudantes da graduação e da pós-graduação (bolsistas e voluntários) e a integração de docentes e pesquisadores da UFRPE e de outras instituições, além da parceria firmada com escolas públicas e privadas e com organizações não-governamentais.

No tocante à educação escolar, o Programa Capivara representou um espaço de formação continuada para os professores das escolas parceiras no sentido da inserção e/ou ampliação da questão ambiental nas suas práticas, dentro das experiências já acumuladas, bem como no concernente à abertura para a experimentação de novas abordagens metodológicas. Diante desse movimento, de ressignificação de saberes e fazeres pedagógicos, viu-se a possibilidade de uma aproximação com os professores em nível de pesquisa, no intento de dialogar com esses atores a respeito de suas concepções e práticas de avaliação nas experiências de EA desenvolvidas nos contextos escolares. A forma como se deu o estabelecimento desse diálogo está explicitada no tópico seguinte.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A investigação foi de cunho qualitativo, sendo a sua metodologia de natureza fenomenológica. Segundo Dutra (2002, p. 376) a pesquisa fenomenológica permite “captar o sentido e o significado que as experiências vividas possuem para as pessoas no seu viver”. No dizer de Coltro (2000, p. 39), ela “parte da compreensão do viver e

¹ Criado em 2003, o Programa de Extensão Universitária (ProExt) tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas, abrangendo a inclusão social. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&Itemid=488 (Acesso em 28/03/2014).

não de definições ou conceitos, e é uma compreensão voltada para os significados do perceber”. Desse modo, considerar a avaliação na EA escolar como um fenômeno significa compreendê-la a partir da perspectiva do seu acontecimento e da percepção dos professores que o conduzem, independentemente de qualquer corrente de pensamento que venha a apontar uma forma “ideal” de promover a avaliação na EA.

Nesse sentido, foram identificados 6 professores ligados a cinco escolas articuladas ao Programa Capivara, sendo três do Alto Capibaribe, uma do Médio e uma do Baixo. Destas, uma faz parte da rede privada e as demais da rede pública, sendo três da rede municipal e uma da rede estadual. A identificação e a seleção das escolas e dos representantes foram feitas com o auxílio da coordenação do Programa, considerando a articulação dessas instituições com os trabalhos desenvolvidos. Todos os professores possuem formação de graduação e pós-graduação (*lato sensu*), sendo contempladas na formação inicial as áreas da Pedagogia, das Ciências Biológicas e das Ciências Sociais, incluindo professores da Educação Infantil até o Ensino Médio. A maioria apresenta experiência superior aos 10 anos de atuação docente.

Do ponto de vista procedimental, foi adotada a técnica da entrevista semiestruturada (TEROSSO; SANTANA, 2013), realizada com o suporte de um roteiro guia que contemplava questões abertas remetentes a experiências vivenciadas e visões de EA e de avaliação. As entrevistas ocorreram nas unidades escolares, entre dezembro de 2013 e janeiro de 2014, sob agendamento feito previamente com os sujeitos. Os depoimentos cedidos foram audiogravados com a autorização dos entrevistados, a partir da leitura e assinatura de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

As entrevistas foram transcritas e analisadas à luz da metodologia empregada por Farias e Carvalho (2007). A partir de sucessivas leituras das entrevistas individuais, foram identificadas unidades de significados, que são fragmentos discursivos dos indivíduos, os quais foram interpretados e agrupados em categorias convergentes e divergentes, caracterizando assim uma análise nomotética. Segundo Carvalho (1991 apud FARIAS; CARVALHO, 2007, p. 166), a análise nomotética “interessa-se em buscar as convergências e divergências entre as essências dos discursos individuais”. Identificadas as convergências de ideias, estas são agrupadas em uma categoria denominada “categoria ampla”. Ao mesmo tempo, duas categorias amplas podem envolver elementos que as distingam e, simultaneamente, as aproximem em matéria de significado, formando uma categoria maior, denominada “categoria geral” (Figura 1).

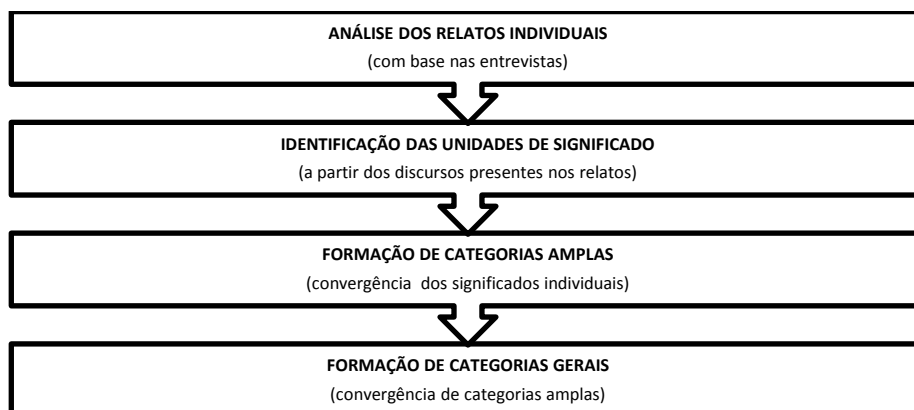


Figura 1. Esquema representativo do processo de formação das categorias emergentes (Fonte: Autores)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Houve a formação de cinco categorias gerais emergentes, decorrentes da convergência de categorias amplas resultantes da semelhança de visões e de experiências práticas relacionadas à avaliação na EA escolar (Quadro 2).

Quadro 2 – Categorias identificadas a partir da análise nomotética.

Categorias gerais	Categorias amplas
1. Sensibilização e conscientização como funções da EA escolar	CA.1. A EA na escola deve se voltar para sensibilização da importância do meio ambiente para os seres vivos. CA.2. A EA na escola deve favorecer a conscientização para a proteção na natureza e conservação dos seus recursos. CA.3. A EA na escola promove a consciência ambiental nos professores para inserir a questão ambiental nas suas disciplinas.
2. Mudanças de posturas e participação como critérios avaliativos na EA	CA.4. Mudanças de posturas são observadas no dia-a-dia escolar. CA.5. Mudanças de posturas são percebidas a partir de relatos trazidos pelos alunos e pelos pais. CA.6. A participação como critério avaliativo envolve produções dos alunos e sua socialização na escola. CA.7. A participação como critério avaliativo abrange a mobilização dos alunos em pesquisas e socialização de notícias ambientais, com efeito multiplicador.
3. A observação como técnica empregada na	CA.8. A observação como técnica avaliativa na EA contempla as produções dos alunos.

prática avaliativa da EA	CA.9. A observação como técnica avaliativa na EA contempla relatos trazidos pelos alunos e pais. CA.10. A observação como técnica avaliativa na EA apresenta limitações. CA.11. A observação como técnica avaliativa na EA é carente de registros e sistematizações.
4. A avaliação na EA é uma avaliação diferenciada	CA.12. A avaliação na EA escolar é voltada para os conteúdos atitudinais (subjetiva). CA.13. A avaliação na EA não permite um tratamento quantitativo. CA.14. A avaliação na EA possibilita explorar capacidades não abrangidas na avaliação tradicional. CA.15. A avaliação na EA é mais simples por englobar aspectos já conhecidos pelos alunos.
5. A avaliação na EA assume uma função pedagógica	CA.16. A avaliação na EA permite a recriação das práticas, visando ao alcance dos objetivos previstos. CA.17. A avaliação na EA possibilita um olhar para o andamento das ações, evidenciando pontos que precisam ser melhorados. CA.18. A avaliação na EA permite a realização de readequações ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Para apresentação e discussão dos resultados, são apresentadas as Categorias Gerais (CG), as quais são discutidas a partir das Categorias Amplas (CA) e respectivas unidades de significado destacadas dos discursos dos professores².

Categoria 1: Sensibilização e conscientização como funções da Educação Ambiental (EA) escolar

Conduzir esta investigação, a partir da perspectiva dos professores, foi um movimento que possibilitou identificar, de algum modo, a função atribuída à EA na escola. De um modo geral, as atividades de EA desenvolvidas pelos professores não atendem unicamente ao formato da abordagem disciplinar, mas são trabalhadas principalmente vinculadas a ações e projetos didáticos (dentre as mencionadas, destacam-se pesquisas dirigidas, oficinas, atividades comemorativas, visitas de campo, etc.), no intento de alcançar um nível de transversalidade desejado para que a EA ganhe um caráter de uma prática compartilhada entre os atores escolares.

Ademais, uma vez conhecendo os significados atribuídos ao papel da EA, pode-se então estabelecer um elo com os aspectos relacionados às práticas avaliativas, bem como com critérios e procedimentos de uma proposta de avaliação compatível com as práticas em ação. Nesse sentido, as funções da EA ficaram registradas em duas

² Ao longo dos fragmentos discursivos apresentados, os nomes atribuídos aos professores são fictícios.

categorias que se interrelacionam, uma de sensibilização (CA.1) e uma de conscientização (CA.2; CA.3), conforme os fragmentos discursivos seguintes:

Pra sensibilizar os alunos, através de atividades que vivenciem a importância do meio ambiente para os seres vivos, pra que eles possam agredir menos o meio ambiente (Professora Laura, Médio Capibaribe).

Aí a gente conscientizou os meninos de não tá jogando lixo no lixo, que lugar do lixo é no lixo, né? [...] E hoje em dia eles também falam, né, que não é pra matar a capivara [...] É a conscientização mesmo de fazer o bem (Professora Isabel, Médio Capibaribe).

De modo geral, pode se perceber nos relatos individuais dos professores a presença de significados que direcionavam para uma sensibilização e conscientização pautadas numa preocupação ecológico-naturalista, aspecto este ainda muito forte nas concepções e discursos de educadores ambientais. Uma posição divergente, no entanto, foi registrada na fala de outro professor, em que a conscientização cumpriria uma função de dar transversalidade a questão ambiental no currículo, trazendo uma leitura diferente de meio ambiente, conforme o registro abaixo:

Ela, de certa forma, desperta esse olhar, mais próximo de você o conteúdo, mas relacionado com o dia-a-dia. Eu acho que essa é a grande contribuição da EA. Até porque nós estamos num planeta com recursos finitos e, ao mesmo tempo, há procura, despertamento para o consumo. E aí essa consciência que a EA desenvolve primeiro no professor. Então, se o professor tem essa consciência, automaticamente ele vai querer expandir, transmitir pra os alunos, tentar despertar os alunos também pra essa consciência ambiental. Acho que é fundamental (Professor Luiz, Alto Capibaribe).

Do ponto de vista das visões de meio ambiente, a aproximação maior foi com as concepções de meio ambiente como “natureza” ou “recurso” (SAUVÉ, 2005). Com relação às concepções de EA, elementos predominantes tornaram suas concepções próximas da chamada EA convencional e conservadora (RHEINHEIMER; GUERRA, 2012), já que reduzir o entendimento de meio ambiente a uma visão naturalista ou utilitarista significa particularizar a realidade dentro da sua complexidade atualmente ratificada. Interpretadas as visões de meio ambiente e concepções de EA, o próximo passo foi analisar a sua relação com a organização das práticas avaliativas, incluindo critérios e procedimentos adotados.

Categoria 2: Mudanças de posturas e participação como critérios avaliativos na EA

Quando indagados a respeito dos critérios adotados em suas práticas avaliativas, os professores expuseram argumentos que permitiram identificar dois critérios básicos: mudanças de posturas (CA.4; CA.5) e participação nas atividades (CA.6; CA.7). Em geral, essas mudanças contemplavam posturas relacionadas à proteção da natureza e à conservação dos recursos ambientais, e a participação refletia o engajamento dos alunos em atividades relacionadas às ações de EA promovidas nas escolas, sendo estabelecida, assim, uma complementaridade com os objetivos atrelados às funções da EA significadas pelos professores).

Com relação às mudanças de postura, pode-se observar que estas remetem a mudanças de ordem comportamental que, analisadas à luz da comparação entre comportamento e ação trazida por Carvalho (2008), permite a compreensão de que o critério reforça a identidade de uma EA convencional e conservadora. Isso porque, atrelado a um objetivo de sensibilização ou de conscientização, a EA estaria mais voltada para a aquisição de “bons modos ambientais”, dando essência ao que Carvalho e Steil (2009) trazem como uma EA prescritiva, que “impõe, de uma maneira difusa e inconsciente, preceitos de conduta cotidiana em relação ao ambiente” (Ibid., p.86).

Quanto ao critério da participação, trabalhos como o de Hoffmann e Szymanski (s.d.) divergem do reconhecimento da participação como critério de avaliação em educação, pois para elas, a participação, do mesmo modo que as posturas, é uma condição que faz parte do fazer pedagógico e, portanto, não indica aprendizagem. Por outro lado, segundo Zabala (1998 apud CORTÊS, 2010, p. 78), é visível a “possibilidade de as pessoas menosprezarem a percepção da formação de atitudes enquanto um ‘conteúdo’, pelo fato de não poderem ser quantificadas”.

Considerar a participação, assim como as mudanças de postura como critérios de avaliação, aponta para a uma necessidade de uma maior valorização dos conteúdos atitudinais nas práticas escolares, bem como para a compreensão de que, na avaliação em EA, as abordagens avaliativas tendem a se distanciar de uma concepção de avaliação quantitativa. Ao mesmo tempo, tais critérios podem ser refletidos e melhor estruturados, no sentido de se obter a clareza com relação a que posturas se estão buscando e que participação é esperada. Essa é uma questão que rebate diretamente na escolha dos instrumentos e procedimentos de avaliação, conforme a próxima categoria.

Categoria 3: A observação como técnica empregada na prática avaliativa da EA

Entre a diversidade de instrumentos e métodos avaliativos existentes tanto para o campo da avaliação educacional, de um modo geral (SANT'ANNA, 2010) como para a prática da avaliação na EA (DEPRESBITERIS, 2001), uma técnica utilizada pelos professores é a observação, incluindo mudanças de posturas percebidas na escola e relatadas por pais e alunos (CA. 9), como produções feitas pelos alunos nas atividades de EA (CA.8). O registro do emprego da técnica de observação pode ser ilustrado nos seguintes fragmentos discursivos:

É aquela coisa, você percebe no diálogo deles, às vezes repreendendo o próprio colega quando deixa ali a torneira aberta... quando percebem água desperdiçando, aí já vão gritando pra diretora pra dizer; ao sair das salas, eles já apagando as luzes, o ventilador. São pequenas posturas, mas a gente já sente que está brotando alguma coisa ali (Professora Ana, Baixo Capibaribe).

[...] Esse ano tem uma turma minha, que criou uma página no Facebook, e divulgou com a escola. Eles próprios que criaram e que ficam postando questões ambientais, discussões sobre meio ambiente, pra que os coleguinhas possam ver, possam opinar ou curtir, enfim. Então eu vejo que essa mobilização, pra mim, ela é um fator positivo na questão da avaliação, porque eu vejo que eles tão tendo uma mudança, eles tão tendo uma preocupação com a questão ambiental (Professora Rosa, Alto Capibaribe).

Segundo Sant'Anna (2010, p. 99) a observação possui uma dupla qualificação, sendo processo ao passo em que se constitui “no ato de apreender coisas e acontecimentos, comportamentos e atributos pessoais e concretas interrelações”, e sendo técnica, por ser um “modo organizado de ação, que se desenvolve para atingir fins específicos”. No que diz respeito ao tipo de observação, os relatos expostos pelos professores apontam para a prática de uma observação “livre”, visto que, no decorrer das entrevistas, não foi feita numa menção relacionada a instrumentos a subsidiasse.

Conforme Sant'Anna (2010, p. 100-101), uma observação livre ou não-estruturada permite “perceber acontecimentos significativos, porém não previstos pelo avaliador ao ponto de ser estruturada com instrumentos”, diferente do que se observa numa observação estruturada ou sistemática. Outra consideração fundamental no uso do método observacional foi a questão do registro, evidenciado, em alguns depoimentos, como uma prática pouco trabalhada pelos professores (CA. 11).

Segundo alguns professores, a prática do registro vem sendo estimulada a partir da articulação com o Programa Capivara, o que é considerada uma importante

contribuição do Programa para a estruturação dos processos avaliativos. Ao mesmo tempo, no olhar de alguns professores, o emprego da técnica da observação apresenta algumas limitações (CA. 10), conforme os seguintes registros, o que permite enfatizar a importância de atrelar outras técnicas e instrumentos à prática avaliativa na EA:

[...] Pra saber até que ponto ele só, digamos, vivenciou aquele momento comigo e, tipo assim, tipo, se despertou aquilo, digamos, assim, no ambiente dele, aquela prática fosse utilizada, entende? Aí até que ponto aquilo vai ficar, aí não tenho mensurar. (Professora Ana, Baixo Capibaribe).

[...] Mas eu acho que o foco é a questão de postura de cada um, que a gente vê na escola, né? A gente não tem a dimensão do todo porque, depois da escola, ele vai pra rua, vai pra casa, a gente não sabe como é que tá... (Professora Rosa, Alto Capibaribe).

Tomando como base a técnica adotada pelos professores, que remete tanto a um procedimento prático de observação, como ao uso do registro como um instrumento, observa-se uma relação direta com a natureza qualitativa dos critérios empregados. A partir daqui, tem-se uma ilustração da prática da avaliação desenvolvida pelos professores na articulação “objetivos da EA/critérios empregados/instrumentos e procedimentos utilizados”. O esforço de investigação para as concepções trazidas pelos professores seja no tocante aos seus entendimentos em torno da avaliação, como às suas experiências de avaliação na EA e no ensino disciplinar, resultou na formação das duas categorias apresentadas a seguir.

Categoria 4: A avaliação na EA é uma avaliação diferenciada

Comparar a avaliação na EA com as avaliações de cunho disciplinar foi alvo de uma questão levantada para os entrevistados que conduziria a uma aproximação com as concepções de avaliação que orientam as práticas avaliativas. De uma forma geral, as respostas apontaram para o entendimento que a avaliação na EA é uma avaliação diferenciada, visto que a maioria dos relatos reforça a inadequação das abordagens da avaliação tradicional às práticas da EA (CA.13; CA.14), corroborando com Depresbiteris (2001, p. 534), quando afirmou que “o papel da avaliação da aprendizagem, na EA, não pode se caracterizar como o desejo tradicional dos professores de atribuírem uma nota aos alunos”. Pode-se observar nos fragmentos:

[...] Isso aí é um conhecimento pra toda a vida, é um conhecimento na formação de um cidadão. Então ele vai carregar essa aprendizagem pra toda a vida. Então, não tenho

como mensurar, até, é tão subjetivo... (Professora Ana, Baixo Capibaribe)

Eu não sei se tem a ver com a formação, né, da gente, mas em Ciências eu acho, às vezes, um pouco técnico. Já em EA, eu não dou muito esse direcionamento, nem sei, talvez, se deveria dar, né? [...] Eu tenho essa impressão, de que a avaliação em EA ela é mais suave, assim, é uma coisa mais sutil, que você vai observar, que você vai ter uma conversa mais leve. Já em Ciências, eu vejo um pouco mais de questões técnicas, assim... (Professora Rosa, Alto Capibaribe)

Pode-se observar um reforço com relação aos aspectos tocados anteriormente, concernentes à valorização dos conteúdos atitudinais na EA e à necessidade de uma avaliação de base qualitativa, evidências pouco presentes na avaliação do ensino disciplinar. Esta, segundo os próprios professores, é predominantemente tratada de forma técnica e objetivista, ao ponto de ocultar capacidades que extrapolam o domínio e reprodução de conteúdos conceituais. É preciso que se compreenda que muitas práticas pedagógicas presentes nas escolas ainda são influenciadas por um pensamento conservador e, nesse sentido, não se pode esperar da EA a reafirmação dessa lógica.

Uma observação feita foi de que, para duas professoras (Isabel e Laura, que não tiveram um pensamento convergente com os dos demais), não há distinção entre a avaliação na EA e a avaliação no ensino disciplinar. Um dos argumentos apresentados foi o do meio ambiente como componente transversal que, portanto, não daria a EA um corpo próprio, ao ponto de ser trabalhada desvinculada das disciplinas. A interpretação que se constrói para essa ideia é a de que a comparação estabelecida pelas entrevistadas se dá em nível de conteúdos conceituais, o que não significa uma atenção aos conteúdos atitudinais e, conseqüentemente, às mudanças de postura.

De um modo geral, pode-se notar um distanciamento das concepções conservadoras de avaliação em virtude de um processo de ensino-aprendizagem que inclui os conteúdos atitudinais, seja pelas mudanças de postura, seja pela participação dos alunos em atividades que, além de competências, oportunizam a evidência de habilidades e capacidades. Ao mesmo tempo, foi necessário investigar as interpretações em torno das concepções de avaliação que norteiam as práticas avaliativas conduzidas na EA que, diferentemente das visões de meio ambiente e concepções de EA, sinalizam uma tendência contemporânea. Desse modo, segue-se com a última categoria geral.

Categoria 5: A avaliação na EA assume uma função pedagógica

Pelas categorias amplas formadas, observa-se uma compreensão de avaliação que se aproxima de uma concepção de avaliação de base qualitativa que estaria, a partir das categorias trazidas nas contribuições de Meneghel e Kreisch (2009), se aproximando ora de uma avaliação diagnóstica, por informar futuras estratégias ao professor; ora de uma avaliação emancipatória, por se dar de forma processual. É o que se percebe no seguinte depoimento:

Bom, é fundamental, porque se você que não tá funcionando, então você tem que mudar a estratégia, né? [...] Então a gente vai tentando, a partir dessa observação, se ver que não funcionou, que ele não compreendeu, então a gente vai retrabalhar isso; às vezes de outra forma, às vezes pedindo umas leituras, às vezes pedindo pra ele fazer pesquisas sobre aquele tema, pra ver se dessa forma ele compreende melhor, é mais ou menos assim (Professora Rosa, Alto Capibaribe).

A partir dos significados colocados para o uso da avaliação na EA, ratifica-se uma concepção de avaliação com efeito formativo para o professor e para o aluno, centrada numa visão de processo (CA.18), aspecto esse de extrema importância na EA. A esse respeito, Jorba e Sanmartí (2003, p. 26) colocam que a função pedagógica da avaliação assume uma natureza formativa, no sentido de fornecer informações úteis para a “adaptação das atividades de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos e, desse modo, melhorar a qualidade do ensino em geral.”

Tal concepção de avaliação assume um papel importante na dinâmica de trabalho vivenciada pelos professores no Programa, visto que, inerente ao trabalho com projetos e ações, o planejamento se dá a partir da retroalimentação proporcionada na prática da avaliação. Nesse aspecto, ratifica-se a importância do trabalho colaborativo como uma prática em que os professores, além de executar ações, tomem a prática da avaliação e do planejamento como momentos de aprendizados significativos, que se dão de forma compartilhada, através da socialização de conhecimentos práticos.

Em meio aos resultados apresentados e discutidos, percebe-se que a prática da avaliação em EA está condicionada às experiências que os professores trazem, mediante o conhecimento prático construído para cada situação de ensino-aprendizagem. Como destacou Leme (2004, p. 2), esse tipo de conhecimento é extremamente significativo para o professor, sendo ele “internalizado, vivido e incorporado pelos docentes, e que, portanto, é ele que norteia a sua ação”. Nesse sentido, é fundamental que a prática da avaliação seja concebida e promovida como um ato de criação e recriação, em que o professor seja pesquisador permanente da sua própria prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação na Educação Ambiental (EA) é algo que se faz presente nas experiências dos professores, os quais vêm recriando suas estratégias de abordagem a partir das lições aprendidas na prática avaliativa escolar. Com relação aos critérios, pode-se identificar a mudança de postura e a participação como principais parâmetros adotados pelos professores, sendo a observação feita pelo professor a principal técnica utilizada, a qual é empreendida pela observação direta de determinados eventos na escola, ou através de relatos feitos pelos próprios alunos e pelos pais. Como foi exposta, a observação vem possibilitando uma correspondência direta com os critérios avaliativos adotados, no entanto carecendo de maior aprimoramento dos instrumentos.

No tocante às concepções que permeiam o fazer avaliativo na EA, foi possível observar que a avaliação está subordinada a elementos que a aproximam de uma concepção qualitativa: a avaliação diagnóstica e emancipatória. Em evidência, ficou exposta a função pedagógica da avaliação na EA, como sendo um ponto de partida para reorganização da proposta de trabalho, visando atender às especificidades de aprendizagem dos alunos, cumprindo assim um papel de regulação da aprendizagem.

Ao relacionar as concepções e práticas avaliativas na EA com as concepções de EA, foi possível analisar certas visões reducionistas de meio ambiente e um viés comportamentalista presentes nos significados atribuídos ao papel da EA na escola. Tais elementos levam a supor que a maior parte das concepções dos professores se aproximava de uma EA conservadora e convencional. Ao mesmo tempo, as concepções dos professores, mediante a natureza subjetiva dos critérios empregados na avaliação na EA em virtude da valorização dos conteúdos atitudinais nas suas práticas, tendem a se distanciar das práticas avaliativas convencionalmente empregadas no ensino disciplinar.

Diante da prática de avaliação conduzida pelos professores que atuam no Programa Capivara, pode-se colocar que, do ponto de vista dos saberes docentes, a avaliação na EA é orientada por conhecimentos advindos da experiência, sem dispensar os conhecimentos sistematizados na teoria da avaliação educacional, uma vez que se percebe a distinção entre um modo conservador e um modo progressista de desenvolver a avaliação enquanto uma prática pedagógica. Ao mesmo tempo, é fundamental que a avaliação na EA seja tomada como uma prática requerente de planejamento, buscando um equilíbrio entre objetivos avaliativos emergentes e objetivos específicos, entre observações livres e observações sistemáticas, com o suporte de diferentes instrumentos.

Nesse sentido, espera-se que as discussões e reflexões aqui sistematizadas possam ser motivadoras no sentido do aprofundamento das questões centrais postas para a avaliação na EA, seja para aquelas tratadas neste artigo ou para aquelas implícitas à discussão, enquanto fenômeno legitimado nos interesses da pesquisa, ampliando os horizontes investigativos e a produção científica no campo da EA.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. L. C.; LOUREIRO, C. F. B. Monitoramento e avaliação de projetos em educação ambiental: uma contribuição para o desenvolvimento de estratégias. In: SANTOS, J. E.; SATO, M.; (Org.). A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora. São Carlos: RiMa, 2001, p. 511-530.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 abr.,1999.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. O Habitus Ecológico e a Educação da Percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. Educação e Realidade, v. 34, p. 81-94, 2009.

CARVALHO, W. L. P. Uma aproximação à compreensão do ensino de Ciências através de uma análise fenomenológica. Cadernos da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 29-46. 1991.

CHIURI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, p. 49-64. jan./abr. 2008.

COLTRO, A. A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. Caderno de pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 37-45, 2000. 1º Trimestre.

CORTÊS, H. P. O uso pedagógico do cinema: estratégias para explorar e avaliar filmes em sala de aula. In: GRILLO, M. C. et al. (Org.). Por que falar ainda em avaliação?. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 63-83.

CUNHA, I. V. P. et al. Avaliação da educação ambiental em escolas vinculadas a uma usina de cana-de-açúcar na mata sul de Pernambuco. Biotemas, v. 26, n. 3, p. 221-229, set. 2013.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem na educação ambiental: uma relação muito delicada. In: SANTOS, J. E.; SATO, M.; (Org.). A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora. São Carlos: RiMa, 2001, p. 531-557.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. Estudos de Psicologia, v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002.

FARIAS, C. R. O.; CARVALHO, W. L. P. O direito ambiental na sala de aula: significados de uma prática educativa no ensino médio. Ciência & Educação, v. 13, n. 2, p. 157-174, 2007.

GASPAR, V. T.; TONSO, S. Estudos sobre avaliação para uma educação ambiental crítica. In: V ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 5., 2010, Florianópolis. Anais... São Paulo: ANPPAS, 2010. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT6-463-804-20100903235218.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias).

HOFFMANN, D. M. R.; SZYMANSKI, M. L. C. Dualidade de concepções nas práticas avaliativas: classificatória e contínua. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_dianete_maria_ragazzan_hoffmann.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2013.

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. Avaliação como apoio à aprendizagem. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 23-45.

LEME, T. N. Os conhecimentos produzidos pelos professores que fazem Educação Ambiental. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 2., 2004, Indaiatuba. Anais...São Paulo: ANPPAS, 2004, p. 1-16.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATTOS, L. M. A.; LOUREIRO, C. F. B. Avaliação em educação ambiental: estudo de caso de um projeto em contexto de licenciamento. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 6, n. 2, p. 33-43, 2011.

MENEGHEL, S. M; KREISCH, C. Concepções de avaliação e práticas avaliativas na escola: entre possibilidades e dificuldades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.,; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009. p. 9819-9831.

PEDRINI, A. G.; JUSTEN, L. Avaliação em educação ambiental no contexto ibero-americano: estudo exploratório. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 5., 2006, Joinville. Anais, 2006.

PROGRAMA CAPIVARA. Apresentação do programa. 2012. Disponível em: <<http://www.programacapivara.org>>. Acesso: 20 fev. 2014.

RHEINHEIMER, C. G.; GUERRA, T. Um possível caminho... de uma educação ambiental convencional e conservadora para uma educação ambiental crítica e transformadora. *Contrapontos*, v. 12, n. 2, p. 162-178, maio/ago. 2012.

RIBEIRO, H.; GÜNTHER, W. M. R.; ARAÚJO, J. M. Avaliação qualitativa e participativa de projetos: uma experiência a partir de pesquisa em educação ambiental e saneamento do meio. *Saúde e Sociedade*, v. 11, n. 2, p. 107-132, 2002.

ROLDÃO, L. B. Proposta de indicadores de avaliação em educação ambiental: uma reflexão sobre o programa de educação ambiental portuária a partir da linha de ação educação ambiental portuária no contexto do ensino formal. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

SANT'ANNA, I. M. Por que avaliar? como avaliar?: critérios e instrumentos. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

TEROSSO, M. J; SANTANA, L. C. Concepções e práticas de educação ambiental presentes nos projetos da Universidade Livre do meio ambiente (Umasq). *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 64-84, jul./dez. 2013.

TOMAZELLO, M. G. C.; FERREIRA, T. R. C. Educação ambiental: que critérios adotar para avaliar a adequação pedagógica de seus projetos?. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 2, p. 199-207, 2001.

TRAVASSOS, E. G. A prática da educação ambiental nas escolas. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.