

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA FÍSICA**

**A QUESTÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS:
PRÁTICAS DE PROFESSORAS DO DISTRITO ANHANGUERA – SÃO PAULO**

Denise Cristina Christov Pinesso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Física do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Professora Dra. Sueli Ângelo Furlan

**São Paulo
2006**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA FÍSICA**

**A QUESTÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS: PRÁTICAS DE
PROFESSORAS DO DISTRITO ANHANGUERA – SÃO PAULO**

Denise Cristina Christov Pinesso

**São Paulo
2006**

Denise Cristina Christov Pinesso

**A QUESTÃO AMBIENTAL NAS SÉRIES INICIAIS: PRÁTICAS DE
PROFESSORAS DO DISTRITO ANHANGUERA – SÃO PAULO**

Aprovado em _____

Orientador: Profª Drª Sueli Ângelo Furlan

Banca examinadora:

Profª Drª Nídia Nacib Pontushcka

Prof. Dr. Francisco Capuano Scarlato

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus fiéis interlocutores:

Paulina, minha mãe, com seu preciosismo

Luiza, minha tia, pela leitura afiada e pela poesia

Leo, meu marido, pelas conversas com o texto madrugada afora

Às professoras do distrito Anhanguera

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família. Àqueles que estão mais próximos e àqueles que deixei de me aproximar por falta de organização do tempo.

Agradeço aos meus amigos Paulo, Karina, Eltiza. Pelos momentos de lazer e por me trazerem de volta ao trabalho quando necessário.

Agradeço à Daniella, amiga, interlocutora, revisora.

Agradeço ao Leo, novamente, pelo suporte com as imagens e fotos.

Agradeço aos coordenadores pedagógicos e às professoras das escolas, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Agradeço à professora Nídia N. Pontuschka, por fazer parte da banca e pelas contribuições dadas à minha formação desde a graduação.

Agradeço ao professor Francisco C. Scarlato, pela leitura atenta em dois momentos fundamentais desta pesquisa: qualificação e defesa.

Agradeço à professora Sueli A. Furlan, minha orientadora. Pela confiança depositada durante o processo de pesquisa.

SUMÁRIO

Índice de Figuras

Índice de Quadros

Lista de Siglas e Abreviaturas

Resumo/ Abstract

IntroduçãoPág.012

1. Capítulo 1: A questão ambiental na escola: origens, formação de professores e organização curricular

1.1 Das origens ao momento atualPág.026

1.1.1 Educação Ambiental: origensPág.026

1.1.2 Educação Ambiental: objetivos e questões metodológicasPág.032

1.1.3 Um olhar sobre o espaço e a questão ambiental.....Pág.035

1.1.4 O contexto atual.....Pág.039

1.2 Formação de professoresPág.041

1.2.1 Pequeno histórico da educação no Brasil.....Pág.041

1.2.2 Panorama atual da formação de professoresPág.047

1.3 Organização curricularPág.052

1.3.1 Multidisciplinaridade/interdisciplinaridade/transversalidade....Pág.055

1.3.2 Trabalho com projetosPág.059

1.3.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....Pág.061

2. Capítulo 2: O contexto do estudo

2.1 A subprefeitura de Perus e o distrito AnhangueraPág.067

2.1.1 Apresentação da áreaPág.067

2.1.2 Perus – formação do bairroPág.071

2.1.3 O distrito Anhanguera.....Pág.080

2.1.4 Perus e Anhanguera – dados geraisPág.083

| | |
|---|---------|
| 2.2 A Coordenadoria de Ensino e as escolas | Pág.107 |
| 2.2.1 EMEF “Paulo Prado” | Pág.108 |
| 2.2.2 EMEF “Remo Rinaldi Naddeo” | Pág.110 |
| 2.2.3 EMEF “Jardim Monte Belo” | Pág.112 |
| 3. Capítulo 3: A pesquisa e seus resultados | |
| 3.1 Levantamento de opinião | Pág.115 |
| 3.1.1 Perfil da amostra..... | Pág.116 |
| 3.1.2 A visão sobre o bairro em que trabalham | Pág.122 |
| 3.2 O grupo focal | Pág.125 |
| 3.3 A voz das professoras..... | Pág.132 |
| 3.3.1 Aspectos pedagógicos..... | Pág.132 |
| 3.3.2 Aspectos da formação docente e auto-imagem dos professores..... | Pág.143 |
| 3.3.3 Abrangência social – ou representação do impacto do trabalho docente nos meios em que se inserem | Pág.153 |
| 4. Considerações finais | Pág.161 |
| 5. Referências bibliográficas | Pág.169 |
| 6. Anexos | Pág.176 |

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 2

| | |
|--|---------|
| Figura II.1 Município de São Paulo – Distritos..... | Pág.070 |
| Figura II.2 Notícias de jornal..... | Pág.076 |
| Figura II.3 Notícias de jornal..... | Pág.077 |
| Figura II.4 Conjunto Habitacional – CDHU Perus..... | Pág.079 |
| Figura II.5 Estação CPTM – Perus..... | Pág.079 |
| Figura II.6 Ossário do Cemitério Dom Bosco – Perus..... | Pág.079 |
| Figura II.7 Moradias no Jardim Monte Belo..... | Pág.082 |
| Figura II.8 Av. Leopoldo de Passos Lima, Jd. Santa Fé..... | Pág.082 |
| Figura II.9 Município de São Paulo – Macro-hidrografia | Pág.085 |
| Figura II.10 Casa da administração do Parque Anhanguera..... | Pág.087 |
| Figura II.11 Pista para caminhada no Parque Anhanguera..... | Pág.087 |
| Figura II.12 Orquidário no Parque Anhanguera..... | Pág.088 |
| Figura II.13 Ciclovía no Parque Anhanguera..... | Pág.088 |
| Figura II.14 Município de São Paulo – Concentração de bairros | Pág.090 |
| Figura II.15 Município de São Paulo – Crescimento populacional por Distrito | Pág.092 |
| Figura II.16 Comércio local do centro de Perus | Pág.094 |
| Figura II.17 Comércio local do centro de Perus | Pág.094 |
| Figura II.18 Caçambas de coleta de lixo no bairro do Morro Doce..... | Pág.095 |
| Figura II.19 Caçambas de coleta de lixo no Jardim Rosinha..... | Pág.096 |
| Figura II.20 CEU Perus | Pág.097 |
| Figura II.21 Vista do Parque Anhanguera | Pág.097 |

| | |
|--|---------|
| Figura II.22 Município de São Paulo – Concentração da População de 0 a 18 anos..... | Pág.098 |
| Figura II.23 Vista da ocupação do bairro do Morro Doce | Pág.099 |
| Figura II.24 Ocupação em área de alta declividade | Pág.100 |
| Figura II.25 Praça Inácia Dias – 1946 | Pág.101 |
| Figura II.26 Praça Inácia Dias – 2006 | Pág.101 |
| Figura II.27 Entorno da Companhia Nacional de Cimento Portland Perus | Pág.102 |
| Figura II.28 Vista aérea da fábrica desativada da Companhia Nacional de Cimento Portland Perus..... | Pág.103 |
| Figura II.29 Distritos de São Paulo segundo Índice de Exclusão e Inclusão Social | Pág.105 |
| Figura II.30 Município de São Paulo – Índice de Exclusão e Inclusão Social..... | Pág.106 |
| Figura II.31 Vista lateral da EMEF “Paulo Prado”..... | Pág.109 |
| Figura II.32 Vista frontal da EMEF “Paulo Prado” | Pág.109 |
| Figura II.33 Vista do pátio externo da EMEF “Paulo Prado”..... | Pág.110 |
| Figura II.34 Vista frontal da EMEF “Remo Rinaldi Naddeo” | Pág.111 |
| Figura II.35 Vista lateral da EMEF “Remo Rinaldi Naddeo” | Pág.111 |
| Figura II.36 Vista lateral da EMEF “Remo Rinaldi Naddeo” | Pág.112 |
| Figura II.37 EMEI “Jardim Monte Belo” – Construção de lata | Pág.113 |
| Figura II.38 Obras da EMEI/EMEF “Jardim Monte Belo”..... | Pág.114 |
| Figura II.39 EMEF “Jardim Monte Belo” obra concluída..... | Pág.114 |

Capítulo 3

| | |
|--|---------|
| Figura III.1 Faixa etária das professoras | Pág.118 |
| Figura III.2 Tempo de magistério..... | Pág.118 |
| Figura III.3 Formação das professoras..... | Pág.120 |
| Figura III.4 Local de moradia das professoras | Pág.121 |
| Figura III.5 Questão ambiental: temas urgentes e temas a aprofundar..... | Pág.133 |
| Figura III.6 Objetivos estabelecidos para o trabalho com questões ambientais | Pág.135 |
| Figura III.7 Questões ambientais: temas trabalhados | Pág.136 |
| Figura III.8 Materiais utilizados para o desenvolvimento dos temas | Pág.137 |
| Figura III.9 Estratégias utilizadas para o desenvolvimento dos temas | Pág.138 |
| Figura III.10 Componente curricular em que os temas foram tratados..... | Pág.140 |
| Figura III.11 Formação necessária para desenvolvimento dos temas ambientais..... | Pág.144 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|---------|
| Quadro I.1 Teorias do currículo..... | Pág.053 |
| Quadro II.1 Cronologia das principais questões ambientais em Perus | Pág.078 |
| Quadro II.2 Variáveis de Exclusão e Inclusão – Índices do distrito Anhanguera | Pág.105 |
| Quadro III.1 Opinião das professoras sobre o bairro Morro Doce | Pág.122 |
| Quadro III.2 Opinião das professoras sobre o bairro Jardim Santa Fé | Pág.123 |
| Quadro III.3 Associação de palavras a partir de temas indutores | Pág.128 |

Lista de Siglas utilizadas no trabalho

| | |
|------------|--|
| CEU | Centro Educacional Unificado |
| COMPRESP | Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo |
| CONDEPHAAT | Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo |
| DOT | Diretoria de Orientações Técnicas |
| EFPP | Estrada de Ferro Perus- Pirapora |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| IBAMA | Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis |
| IEX | Índice de Exclusão e Inclusão Social |
| JEA | Jornada Especial Ampliada |
| JEI | Jornada Especial Integral |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| ONG | Organização Não Governamental |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEA | Projetos Especiais de Ação |
| PEC | Projeto de Educação Continuada |
| ProNEA | Programa Nacional de Educação Ambiental |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| USP | Universidade de São Paulo |

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar práticas de professoras das séries iniciais relacionadas às questões ambientais. As escolas participantes estão situadas no distrito Anhanguera, região noroeste da cidade de São Paulo. Para compreender como ocorrem estas práticas, aplicamos questionários de perguntas abertas e fechadas que versavam sobre: a) o contexto em que as escolas se inserem; b) os temas desenvolvidos relacionados às questões ambientais; c) os objetivos estabelecidos para o trabalho; d) as estratégias estabelecidas e materiais utilizados; e) avaliação. Num segundo momento, trabalhamos com a metodologia do grupo focal, buscando aprofundar aspectos surgidos a partir dos questionários. Concluimos que as professoras das séries iniciais desenvolvem projetos envolvendo as questões ambientais e que a consciência sobre a importância deste trabalho é uma realidade presente, embora existam lacunas no que se refere ao fazer pedagógico – relacionadas ao planejamento e reflexão sobre a prática – e às concepções sobre natureza e educação ambiental. Apesar destas dificuldades, o trabalho das professoras é relevante e significativo, pois se insere no movimento de construção dos saberes ambientais no ensino formal.

Palavras-chave: DIDÁTICA DAS SÉRIES INICIAIS - EDUCAÇÃO AMBIENTAL - ENSINO FUNDAMENTAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the actual work of primary school teachers on environmental issues. The participant schools are located on the Anhangüera district, northwest region of the city of São Paulo. To understand how that work is carried out, we applied a questionnaire focusing on: a) the set up in which the schools are operating; b) the themes developed within environmental issues; c) the objectives established for the work; d) the strategies established and the materials used; e) evaluation. On a second phase, we have worked with the method of focal group, aiming to deal with the emerging elements from the answered questions. We concluded that the primary school teachers do develop environmental issues projects and that the awareness on the importance of that kind of work is an actual reality, although there are some shortcomings on the pedagogical practice - related to the planning and the self-thought on the practice - and on the nature and environmental education conceptions. In spite of those difficulties, the work of the teachers is relevant and meaningful, because it is part of the construction of the environmental knowledge at a level of formal education.

Keywords: DIDACTIC OF PRIMARY SCHOOL LEVELS, ENVIRONMENTAL EDUCATION, PRIMARY SCHOOL, TEACHER'S FORMATION.

INTRODUÇÃO

"A educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas."

REIGOTA, 2002:88

O momento em que vivemos é marcado pela preocupação mundial acerca das questões relacionadas ao ambiente e à própria manutenção da vida: degradação ambiental, processos produtivos, conservação-preservação, distribuição de riquezas, sustentabilidade, entre outros. As atenções estão voltadas para estes problemas, e diversos setores da sociedade têm se organizado e buscado alternativas para solucioná-los. Uma delas é a conscientização para as questões ambientais através da educação escolar.

É neste contexto que minha formação está sendo construída. Estas discussões estavam presentes quando cursei o Magistério em meados dos anos 90 e foram ampliadas durante o curso de graduação em Geografia. O estudo das relações entre sociedade-natureza e seus desdobramentos, assim como as primeiras experiências em sala de aula, consolidaram meu interesse pela educação e pela escola como meios privilegiados para o surgimento de uma nova consciência, necessária para a conservação-preservação e continuidade dos processos da vida.

Assim, ser professora e viver nesta época em que valores e condutas estão se redefinindo são minhas motivações para investigar como as escolas participam desse movimento de transformação, e como podem atuar de forma responsável e construtiva.

Iniciei o processo de pesquisa com a intenção de investigar como a educação ambiental ocorre nas escolas públicas. As primeiras indagações que surgiram estavam relacionadas à educação ambiental num sentido amplo: Como a escola pode auxiliar a promover mudanças atitudinais? Como os professores podem contribuir para a disseminação de novas idéias e revisão de valores? O

que os documentos oficiais colocam como diretrizes e de que maneira este processo está ocorrendo no ensino escolar formal?

Ao longo do percurso, a partir das leituras iniciais e visitas às diretorias de ensino da rede estadual e coordenadorias de educação da rede municipal de São Paulo, percebi a necessidade de redimensionar meu objeto de pesquisa e de fazer outro recorte. As práticas relacionadas à educação ambiental não ocorriam como supunha, com projetos definidos, bem documentados, permanentes... Encontrei práticas dispersas, fragmentadas, pontuais e descontínuas, que partiam de iniciativas individuais de alguns professores, com preocupações imediatistas, como a reciclagem de latas de alumínio ou o plantio de uma árvore em datas comemorativas. Este dado da realidade, somado à diversidade de temas que a educação ambiental abarca, dificultavam minha aproximação ao objeto de pesquisa aqui apresentado, que também não estava bem circunscrito, por se tratar de práticas difíceis de se quantificar e qualificar na forma como se apresentam. Além disso, não havia tempo hábil para uma significativa busca de campo, e a interlocução com professores e suas práticas no curto tempo do mestrado apresentava-se uma difícil tarefa, indicativos da necessidade de uma nova definição de enfoque.

Como geógrafa e professora das séries iniciais do ensino fundamental, sempre me interessei por investigar possíveis relações entre o ensino de Geografia e a educação ambiental na educação formal, de onde saiu outra possibilidade para o desenvolvimento da pesquisa: utilizar o ensino de Geografia como referência para a análise do discurso ambiental nas escolas, com o intuito de oferecer elementos para reflexão e novos caminhos para estas duas vertentes – o ensino de Geografia e a educação ambiental.

A busca das relações entre estes saberes conduziu-me a outra série de indagações: há objetivos comuns entre a educação ambiental e o ensino de Geografia? Há pontos de intersecção entre ambos? Seria a Geografia o campo do saber que por excelência trabalha com as questões ambientais na escola sob o enfoque interdisciplinar e sem perder de vista a relação sociedade-natureza? Qual o papel da transversalidade nesse processo de inter-relação dos saberes? Como esses saberes são articulados na prática cotidiana?

Mesmo não seguindo a trilha das relações entre Geografia e educação ambiental, busquei tratar das questões ambientais, nas séries iniciais, no ponto de vista dos professores generalistas sem abandonar a dimensão ambiental, que a meu ver apresenta possibilidades para a formação integral do sujeito social. Foi com todas estas questões, surgidas e apontadas neste período de busca por um objeto de pesquisa, que norteiei o processo de construção do presente trabalho.

A fim de situar o leitor acerca dos temas centrais desta pesquisa, apresento no capítulo 1 uma revisão bibliográfica que problematiza três eixos fundamentais para a discussão que me proponho a realizar: a educação ambiental, desde sua origem até o momento atual; a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e os aspectos gerais sobre a organização curricular.

No segundo capítulo volto o olhar para a área em que a pesquisa foi realizada: o distrito Anhanguera, localizado na zona noroeste da cidade de São Paulo, cujo estudo atento foi muito importante para a compreensão das práticas desenvolvidas nas escolas da região.

Em seguida, apresento o processo de pesquisa e seus resultados. Foi traçado um perfil do grupo de professores participantes, sua visão sobre o bairro em que trabalham e como concebem, em linhas gerais, o desenvolvimento das questões ambientais em sala de aula. Descrevo, ainda, o processo do grupo focal e analiso as falas do grupo à luz dos referenciais teóricos que guiaram o processo de análise.

Finalmente, apresento algumas considerações, buscando retomar as questões de fundo e explicitando as práticas das professoras das séries iniciais do Parque Anhanguera no que se refere às questões ambientais.

O problema de pesquisa

A presença da educação ambiental como prática pedagógica no ensino formal é algo recente, pois houve um espaço de tempo muito curto desde as primeiras elaborações, formuladas ainda nos anos 60, até os dias de hoje. Frequentemente, são produzidos muitos trabalhos, pesquisas e diretrizes sobre

como levar a temática ambiental para a escola, mas ainda não houve um período de acomodação para que os profissionais da educação formal operem com este referencial. As transformações das sociedades e do conceito de educação ambiental - determinadas pelas demandas da própria dinâmica mundial - fazem com que este campo de conhecimento, constituído fora da escolarização formal, jamais tenha se definido. A abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre as questões ambientais, como tema transversal e questão de urgência social, tem lançado permanentes desafios e constantes convites à reflexão dos professores, justificando, assim, a importância de pensarmos sempre a educação ambiental e seus contextos de aproximação com a escola.

Surgida em meados dos anos 60, a educação ambiental emergiu dos movimentos sociais ambientalistas com um enfoque conservacionista e, desde então, seu significado social tem evoluído e se modificado. As grandes conferências internacionais, a partir dos anos 70, tornaram a criação de programas de educação ambiental imperativo na transformação do sujeito social, visto como sujeito ecológico. Assim, políticas de educação ambiental vêm sendo desenvolvidas em todo o mundo e implementadas nos sistemas educacionais, visando levar a sociedade à percepção integrada do meio ambiente e disseminar conhecimentos que permitam a participação dos indivíduos na solução de problemas ambientais.

A leitura dos documentos oficiais indica inúmeras diretrizes e princípios que devem ser adotados para se atingir, entre outros, os seguintes objetivos: desenvolver o pensamento crítico e inovador; abordar os temas tratados de forma interdisciplinar e sistêmica; integrar os conhecimentos e aprimorar a consciência ética.

De que maneira a educação ambiental está acontecendo nas escolas, balizada por estas orientações? Que práticas são construídas a partir deste enfoque: a educação ambiental como possibilidade de desenvolvimento de uma nova forma de pensar o mundo e abordar o conhecimento?

Diante deste quadro e destas exigências, situo meu problema de pesquisa e destaco os objetivos centrais que nortearam minha investigação:

- Identificar práticas desenvolvidas pelos professores das séries iniciais da rede municipal de ensino de São Paulo relacionadas às questões ambientais;
- Analisar projetos e planos de ensino elaborados por estes professores;
- Observar que princípios e temas da educação ambiental são privilegiados no desenvolvimento dos projetos.

O estabelecimento destes objetivos conduz a um conjunto de questionamentos, os quais procuro elucidar no âmbito das séries iniciais do ensino fundamental. Como as professoras generalistas, com as mais variadas formações, trabalham no cotidiano escolar os temas relacionados ao meio ambiente? Isso acontece no formato disciplinar, relacionado a um campo específico do saber? Quais as dificuldades encontradas?

Há muito por desenvolver, pesquisar e sistematizar, pois a percepção dessa necessidade de trazer a temática ambiental para a sala de aula está cada vez mais presente no cotidiano escolar, o que observo na troca de informações e experiências com colegas de trabalho. Nestes momentos, as limitações ficam explicitadas: limitações teóricas, em relação a toda construção já elaborada sobre os saberes; limitações metodológicas; limitações impostas pelo sistema educacional, pela organização escolar, pela formação dos professores, pelo que a sociedade espera do nosso trabalho, pelas condições de vida dos educandos, particularmente da escola pública, etc.

Um contexto que deve estar presente na discussão, porque são estas dificuldades que nos fazem buscar a superação, o novo, o equilíbrio. A discussão que MORIN (2002) e outros autores trazem, de um novo momento histórico, onde impera a incerteza:

“Por toda parte reina agora o sentimento difuso ou agudo, do incerto. Por toda parte firma-se a consciência de que não estamos nos momentos finais da história que antecede sua grande plenificação. Por toda parte desapareceram os balizamentos em direção ao futuro. O mundo não vai bem nem mal, vai aos trancos e barrancos, de solavanco em solavanco, sem estar ainda nem totalmente nem para sempre submerso pela barbárie. A nave Terra navega pela noite bruma numa aventura desconhecida.”

MORIN, 2002:1

Metodologia

Para a realização deste trabalho, selecionei algumas estratégias que considero fundamentais para a aproximação do objeto de pesquisa, as quais correspondem a etapas do processo, com o entendimento de que a etapa anterior é pré-requisito para o encadeamento seguinte.

As estratégias de pesquisa

- **Pesquisa bibliográfica**

A pesquisa bibliográfica foi realizada em livros, jornais, produções acadêmicas, documentos oficiais e materiais diversos cedidos pelos participantes da pesquisa - planos de aula, atividades, registros, fotografias, entre outros, um momento do trabalho fundamental para a realização dos movimentos entre teoria e prática, condição, segundo DEMO, essencial para a pesquisa em Ciências Sociais, pois

“...é importante voltarmos da prática para a teoria para nos apercebermos do fanatismo, aprender de outras práticas, e se for o caso, até de mudar de prática. Quem não volta à teoria, deixa de ser crítico e auto-crítico.”

DEMO, 1999:110

A pesquisa bibliográfica foi realizada através de fichamentos e sistematizações do material, os quais possibilitaram uma consulta confiável durante o processo de construção do trabalho.

Embora a revisão bibliográfica seja ponto de partida das ações planejadas para a execução da pesquisa, é importante salientar que o processo de consulta e ampliação das fontes obedeceu ao processo dialético entre o observado e as novas leituras.

- **Pesquisa de campo**

A pesquisa de campo foi realizada a partir de entrevistas por questionário semi-estruturado em questões fechadas e abertas. As questões fechadas possibilitam revelar o perfil dos entrevistados, enquanto que as questões abertas possibilitam a categorização dos discursos sobre as práticas cotidianas, emergentes nas respostas dadas.

Nos questionários e entrevistas, segundo MANN (1975), a preocupação do pesquisador deve voltar-se para o teor das perguntas, observadas as seguintes regras:

- Pedir o mínimo necessário de informações;
- Assegurar-se de que as perguntas podem ser respondidas;
- Assegurar-se de que as perguntas podem ser respondidas honestamente;
- Assegurar-se de que as perguntas podem ser respondidas e não recusadas.

Ampliando o entendimento sobre os cuidados que o pesquisador deve tomar ao elaborar um questionário, VIEGAS (1999), recomenda evitar:

- Perguntas ambíguas, as palavras devem ser entendidas pelo respondente da maneira mais próxima ao sentido que o pesquisador quis lhes dar;
- Perguntas capciosas, que induzem ou influenciam a resposta, como por exemplo, indagar “*você acha justo que*”, na qual fica implícita a resposta que se quer ouvir;
- Perguntas duplas, utilizando *e/ou*, pois nunca se sabe a qual das partes a resposta se refere;
- Perguntas técnicas ou de linguagem especializada, já que devem ser explicadas para que sejam compreendidas e interpretadas univocamente pelo leigo;

- Perguntas emocionais, envolvendo questões relacionadas à intimidade das pessoas como aquelas concernentes ao comportamento moral, ético, sexual ou social, pois dificilmente são respondidas com sinceridade.

Na elaboração dos instrumentos (ver anexos), procuramos observar as orientações acima, buscando otimizar a obtenção de informações, conforme padrões consagrados.

- **O grupo focal**

Para trabalhar com o corpo docente das escolas participantes desta pesquisa, escolhi realizar entrevistas coletivas, reunindo os grupos de professores das escolas para debates sobre sua prática de ensino, nos quais todos puderam se manifestar sobre os aspectos relevantes relacionados ao tema, trocar opiniões, divergir, etc.

Segundo SZYMANSKI (2002), a entrevista é um instrumento que surge nas pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padrão. Na perspectiva apontada pela autora, a entrevista deve apresentar um caráter reflexivo. Isso quer dizer que o encontro entre duas ou mais pessoas deve promover a construção de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, criar uma “*condição de horizontalidade*”, que seria a busca por minimizar as relações de poder e os conflitos entre entrevistador e entrevistado. Penso que esta forma de encarar a entrevista é muito pertinente a este trabalho, pois pude ouvir e, assim, compreender e aprender com os professores como eles concebem e trabalham as questões ambientais nas séries iniciais.

Optei então por realizar o trabalho coletivo de acordo com a metodologia do grupo focal, que segundo GATTI (2005), possui algumas características que o diferenciam das demais técnicas de entrevista e trabalho coletivo. Em linhas gerais, temos:

- A escolha dos participantes segue alguns critérios, eles devem ter características comuns que os qualificam para discutir o tema em foco;
- O grupo é focalizado porque envolve algum tipo de atividade coletiva, como discutir um conjunto de questões;
- O grupo focal deve estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas;
- Não há diretividade do moderador, cuja função é deixar a discussão fluir entre os participantes;
- A ênfase do trabalho está na interação do grupo, e não em perguntas e respostas;
- O grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto; permite o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias no trato de uma dada questão por um grupo.

É importante salientar que o grupo focal pode ser utilizado de diversas formas, por exemplo, no início do processo como auxílio para posterior elaboração de outros instrumentos de pesquisa. Neste trabalho, percorri o caminho inverso: iniciei com a elaboração de instrumentos abertos e o grupo focal foi utilizado como forma de aprofundamento, para elucidar questões que precisavam de mais esclarecimento.

- **Análise de dados obtidos**

A análise das respostas obtidas no questionário semi-estruturado foi dividida em duas partes: a) respostas às questões fechadas, tratadas estatisticamente, de forma quantitativa; b) respostas às questões abertas, analisadas e organizadas segundo a metodologia de categorização de discursos apresentada no trabalho de FRANCO (2003). De acordo com a autora, formular categorias de análise é um processo longo, difícil e desafiante, que implica

constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material à teoria, e pressupõe o exercício de várias versões e possibilidades de sistemas categóricos.

Para elaborar categorias de análise, podemos seguir dois caminhos: criar categorias *a priori*, buscando uma resposta específica, ou permitir que as categorias surjam das falas, dos discursos e das respostas.

“As categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc.”

FRANCO, 2003:54

Optei por seguir esta segunda via, tanto na análise das questões abertas contidas no questionário semi-estruturado, quanto na análise do material obtido a partir do grupo focal.

Trajetória da pesquisa

No primeiro momento da investigação, realizei extenso levantamento bibliográfico, buscando conhecer os documentos oficiais, bem como a produção acadêmica sobre a educação ambiental. Além disso, pesquisei sobre a área em que as escolas participantes da pesquisa estão inseridas, um conhecimento que auxilia a compreensão de como o contexto influencia as práticas escolares, sobretudo aquelas relacionadas ao meio ambiente.

O trabalho com entrevistas através de questionário semi-estruturado e entrevistas em grupo, a observação de práticas, com discussão e análise de seus desdobramentos, somado ao fato de a própria pesquisadora compor o universo de pesquisa como professora das séries iniciais, fazem com que esta pesquisa possua uma abordagem qualitativa.

A coleta dos dados teve início após a escolha das escolas que comporiam a pesquisa. Na primeira etapa houve coleta do questionário semi-estruturado, da qual participaram três escolas: EMEF “Paulo Prado”, EMEF “Remo Rinaldi

Naddeo” e EMEF “Jardim Monte Belo”, todas localizadas no Parque Anhanguera, bairro que possui escolas municipais, estaduais e particulares. A escolha destas três escolas seguiu alguns critérios que gostaria de destacar:

- As três escolas fazem parte da rede municipal de ensino de São Paulo;
- EMEF “Paulo Prado”: escola mais antiga do bairro, com 33 anos de existência.
- EMEF “Remo Rinaldi Naddeo”: construção considerada como “escola modelo” na região.
- EMEF “Jardim Monte Belo”: uma das últimas escolas de lata da região que foi substituída por um prédio de alvenaria no ano de 2005.

Além destes fatores, é importante citar meu envolvimento com duas destas escolas, onde integrei o corpo docente na EMEF “Jardim Monte Belo” nos anos de 2003 e 2004, e na EMEF “Paulo Prado” desde 2005.

No início da coleta de dados tinha a intenção de realizar o grupo focal nas três escolas, o que não foi possível por conta do desencontro entre os horários da minha função docente e os horários coletivos disponíveis nas outras duas escolas. Assim, foi realizado o grupo focal apenas na EMEF “Paulo Prado”.

Participaram da primeira etapa da coleta de dados, a partir de questionário semi-estruturado, 37 professoras das séries iniciais das três escolas, cujo perfil do grupo de entrevistados está mais bem apresentado no capítulo 3 do presente trabalho. No total:

- 13 professoras da EMEF “Paulo Prado”
- 9 professoras da EMEF “Jardim Monte Belo”
- 15 professoras da EMEF “Remo Rinaldi Naddeo”

É importante destacar que a aplicação dos questionários não foi tão simples como previsto. Primeiro, foi realizado contato com a coordenação pedagógica das escolas, a fim de explicitar a finalidade da pesquisa e confirmar o interesse da escola em participar. Em seguida, foi necessário elaborar uma planilha para cada escola, onde foram listados os nomes dos professores das

séries iniciais de cada escola e os horários de atividade pedagógica coletiva, já que a idéia inicial previa a realização de uma intervenção nos horários coletivos, para conversar com o grupo de professores e explicar o propósito da pesquisa. Porém, isso só ocorreu em duas das escolas, e mesmo assim não foi possível conversar com todo o conjunto, pois havia professores trabalhando em horários distintos.

Aproximadamente um terço do grupo de professores participantes da pesquisa respondeu o questionário sem meu acompanhamento, contando apenas com a orientação do coordenador pedagógico. A análise das respostas permitiu notar diferenças nas respostas em função da orientação recebida, pois no horário coletivo, em minha presença, se preocuparam em fazê-lo com maior nível de detalhamento, enquanto que alguns questionários, que responderam sozinhos ou em outros momentos, continham questões sem resposta ou com respostas muito semelhantes.

Ratificando a importância da presença do pesquisador durante a aplicação do questionário, aproveitei para narrar uma experiência vivida durante a apresentação da proposta de trabalho para um grupo de professoras. No início, houve certa resistência em participar, percebida pelas expressões de desânimo. Uma das professoras perguntou se o questionário era pra ser respondido em grupo. Outra integrante do grupo manifestou que a pesquisa estava *“furada, pois mesmo que a pessoa não faça trabalho com temas relacionados ao meio ambiente, ela vai colocar que faz, e isso invalida o trabalho”*. Respondi que isso não tinha importância, que também é dado de pesquisa. Ela disse que ninguém tem coragem de assinar o que não faz, *e acaba inventando qualquer coisa só pra escrever*.

Penso que isso deve ser motivo de reflexão, pois segundo esta lógica, mesmo que o professor não desenvolva um trabalho coerente com as questões ambientais, negar a sua importância vai contra os princípios do que é considerado uma postura ética cidadã. Realmente, ninguém declara aquilo que não faz, ao contrário, oculta.

De qualquer forma, considero que esses fatos não invalidam os resultados. Como professora da rede municipal de ensino de São Paulo e pesquisadora,

pude observar e constatar, mais uma vez, a importância dos horários de atividade coletiva para o trabalho da equipe escolar, que propiciam troca de informações, leituras, estudos. Porém, durante a realização da pesquisa, ficou evidente como este período pode ser mal aproveitado, por inúmeros fatores, que vão desde o acúmulo de carga dos professores até a desorganização da própria escola, resultando na não implementação das orientações recebidas da Secretaria Municipal de Educação-Diretoria de Orientações Técnicas (SME-DOT) para este horário.

Cabe ressaltar, ainda, a importância do distanciamento do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa. Como professora de uma das escolas participantes e colega de trabalho do grupo de docentes entrevistado, procurei cuidar para que os resultados das observações e posteriores análises não fossem comprometidos.

Após a aplicação e devolutiva dos questionários, iniciei uma tabulação dos dados, que se encontra no capítulo 3. Na tabulação, agrupei todas as respostas dadas num grande conjunto, procurando traçar um perfil geral do grupo. Após uma análise preliminar das respostas ao questionário semi-estruturado, observei que alguns pontos importantes levantados deveriam ser esclarecidos e mais bem explicitados, de forma que possibilitassem a organização de algumas categorias de análise.

Optei pela organização de um grupo focal porque a discussão entre pares explicitaria aspectos positivos e negativos de suas práticas, considerando que realizar uma entrevista, com apenas um professor, não seria representativa do grupo, e que entrevistar os professores isoladamente seria um processo demorado e trabalhoso.

Nesta pesquisa, a quantidade de professores participantes nos grupos de hora atividade foi o critério adotado para a escolha do grupo focal. De acordo com os escritos de GATTI (2005:22), *“o grupo focal não pode ser grande, mas também não pode ser excessivamente pequeno, ficando sua dimensão preferencialmente entre seis e 12 pessoas”*. Apenas a EMEF “Paulo Prado” apresentava um grupo que se aproximava desta recomendação, com oito componentes.

O cerne do grupo focal foi a discussão da prática cotidiana do grupo, tendo em perspectiva as questões ambientais, bem como o esclarecimento de alguns conceitos básicos relacionados à educação ambiental, como conscientização e transversalidade, além dos aspectos didáticos e de formação.

CAPÍTULO 1

A QUESTÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: ORIGENS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

“Eu acho que nós estamos chegando num momento em que o cuidado é a única palavra que dá mesmo. Então nós temos que de alguma forma trabalhar com essas crianças, trabalhar com a comunidade, porque a criança leva a informação pra casa, e até como vamos falar com elas sobre isso. Pra que ela entenda muito bem que se a gente não começar a se alertar pra falta d’água, pro desmatamento, pro lixo, a reciclagem do lixo, pra tudo que está vindo por aí, as informações que vêm, direcionar, a nossa situação vai ser difícil, nós vamos morrer.”

Professora participante da pesquisa

1.1 Educação ambiental: das origens ao momento atual

1.1.1 Educação ambiental: origens

A valorização da vida, a preocupação com as gerações futuras, o cuidado com o meio, a conservação e preservação dos recursos naturais, o desenvolvimento de novas formas de pensar a realidade, o estabelecimento de novas solidariedades, entre outros, são valores amplos que podem - e devem ser desenvolvidos num contínuo, dentro e fora da escola. Penso que isso é educar, e embora estes valores sejam fundamentais e devam sempre estar em evidência, só encontraram espaço a partir das reivindicações dos movimentos sociais por um mundo mais justo e equilibrado.

A educação ambiental, como apresentada atualmente, em forma de manuais, livros, diretrizes governamentais, nos âmbitos formais e informais, é algo recente. Para compreender a origem da temática ambiental no interior das escolas e outras instituições preocupadas com educação e formação, é preciso

compreender como seus conteúdos passaram a ser motivo de preocupação pela população mundial como um todo, e tornaram-se prioridade nas agendas políticas de todas as sociedades.

Temos como principal dado e marca da educação ambiental o fato dela não ser um tema específico da educação, do ensino, do pedagógico, e sim de ter surgido nos movimentos sociais, com uma diversidade muito grande de interpretações, correntes, cujo corpo teórico não está ainda estabelecido, pois trata-se de um campo em que há mais questões que respostas, já que tudo está emergindo. Esse dado é importante, pois justifica as mais diversas correntes que compõem essa temática. O que seria então educação ambiental? Seria possível qualificá-la, congelá-la, caracterizá-la de forma única e linear?

Como veremos adiante, a educação ambiental surge a partir e como consequência de um conjunto de transformações sociais ocorridas em escala planetária. Melhor dizendo, surge da percepção do resultado da ação humana sobre a Terra há muito tempo, que levou alguns segmentos da sociedade a refletir sobre seus vínculos com os sistemas produtivos e com o modo de vida, organizando-se em movimentos sociais de diversas naturezas e enfoques, os quais buscam soluções e proposições para um enfrentamento com os atores sociais hegemônicos. Isso porque suas decisões políticas se desdobram em ações econômicas e sociais, impondo intensa degradação aos ecossistemas (sistemas naturais).

Para traçar esse panorama, esse percurso, realizei um amplo leque de leituras que me permitiram reconstituir tal trajeto, especialmente entre os autores brasileiros que apontam as especificidades dos movimentos ambientalistas na América Latina e nos países em desenvolvimento.

Busquei compreender, por meio das leituras, os aspectos que apontam para a força desses movimentos, abrangendo também a educação formal, num processo que foi desencadeado pelas Conferências Internacionais de Estocolmo (1972) e Tbilisi (1977). Que potencial desse movimento permitiu o avanço e a permanência da temática ambiental no ensino formal?

Outro aspecto de destaque é o que podemos chamar de “perdas e ganhos”, sofrido pela temática ambiental ao chegar à educação formal, e no caso

desta pesquisa, às escolas. O que permaneceu da idéia original? Quais as transformações ocorridas quando a temática ambiental se tornou discurso escolar? Ou ainda, que modificações foram necessárias para levar esta temática à escola?

Para apresentar o contexto que marca o início das preocupações e dos debates na sociedade em relação à questão ambiental, a frase extraída de LEIS (1991) é emblemática: *“Do paradoxo de nossa civilização ser tanto menos prudente quanto mais supostamente avançada, resulta uma dolorosa constatação: nossa civilização chama de progresso ao que em verdade é destruição.”*(p. 12)

Uma destruição que não é recente, e não se trata de exagero a afirmação de que na história humana a destruição esteve sempre presente. Porém, como destaca o autor, a questão que surge a partir do século XX é relativa ao avanço das formas de destruição, culminando com a criação de armas nucleares e de uma sociedade de consumo de dimensões planetárias. Juntam-se a este quadro o aumento do consumo das camadas dominantes e dominadas e os padrões individualistas, impostos pelas forças hegemônicas e pelos modelos de sociedade padronizados, compondo uma força de degradação que detonou, a partir dos anos 60, o despertar da consciência ecológica.

É interessante destacar, a partir das leituras, alguns aspectos identificados como fortalecedores dos movimentos ecológicos que começam a se organizar a partir de então, como a urgência e a pertinência das discussões, devido aos problemas próprios de nossa época, e o caráter universal apresentado por estes movimentos (LEIS, 1991), pois seus valores e interesses ultrapassam fronteiras de gênero, idade, classe, raça, crença. Além disso, a questão ambiental é uma dimensão que deve estar presente na reflexão global sobre a sociedade, por isso seu caráter imprescindível na criação de novas organizações sociais.

Nesta revisão, não tive a intenção de me ater à organização dos movimentos ecológicos, e sim de destacar alguns aspectos relevantes para traçar um paralelo entre a importância das questões apresentadas e seu legado para a educação ambiental, como dito anteriormente.

Nesse sentido, penso ser importante destacar o que propõe o movimento ecológico de forma ampla:

“Diante do quadro de exacerbada degradação social e ambiental em escala planetária, o movimento ecológico propõe um novo sistema de valores sustentado no equilíbrio ecológico, na justiça social, na não-violência ativa e na solidariedade diacrônica com as gerações futuras.”

Ignacy Sachs apud LEIS, 1991

Nos escritos de VIOLA (1990), encontramos elementos bastante interessantes para discutir a importância da Geografia, além de contribuições para a elaboração de práticas em educação ambiental que considerem as especificidades locais. O autor faz uma classificação das preocupações ambientais mundiais de acordo com a divisão do planeta em primeiro, segundo e terceiro mundos, uma compartimentação que apresenta limitações, pois esse texto foi escrito há algum tempo. Porém, ele se apresenta como interessante exercício de análise na medida em que nos permite pensar essas questões mundialmente, bem como refletir sobre o papel e os posicionamentos dos países e das sociedades, para pensar na contribuição da educação ambiental, partindo da realidade local e tendo sempre em consideração a perspectiva global.

De acordo com o autor:

“Os problemas de degradação ambiental enfrentados pelos ecologistas do primeiro e terceiro mundos são de similar natureza, mas os problemas de degradação social são profundamente diferentes: no primeiro mundo a grande maioria da população tem resolvida a satisfação das necessidades materiais básicas... no Terceiro Mundo, a maioria da população vive em condições miseráveis. Por isto, os problemas de degradação sócio-ambiental são muito mais graves no Terceiro Mundo do que no primeiro.”

VIOLA, op.cit: 160/161.

Nessa perspectiva, o autor destaca os processos de degradação social, o consumo exacerbado nos países desenvolvidos e a miséria dos países em desenvolvimento, que se apresentam como desafios distintos para a educação ambiental. Nos primeiros, a tarefa do movimento ecológico seria desencadear um processo de educação ambiental generalizada, que tornasse possível a incorporação de valores pós materialistas pela maioria da população, com o

controle na satisfação das necessidades materiais. Já nos países em desenvolvimento, a tarefa seria auxiliar a promoção de um desenvolvimento ecologicamente auto-sustentado e socialmente justo, equilibrando o consumo entre as massas pobres e as classes médias (VIOLA, 1990).

Em relação à realidade dos países latino americanos, temos que a crise sócio-ambiental se manifesta nos processos de urbanização acelerada e polarizada, no deslocamento de indústrias multinacionais altamente contaminantes, metropolização, na modernização da agricultura, entre outros fatores.

Encontramos características no processo de desenvolvimento destes países que justificam a urgência em levar para a sociedade as discussões próprias da temática ambiental, que têm por objetivo justamente questionar todo o padrão imposto pelos países desenvolvidos, o que o autor chama de “imperialismo ecológico”. São elas:

- Desenvolvimento dependente dos centros de poder hegemônicos;
- Desenvolvimento caracterizado por fortes heterogeneidades estruturais;
- Padrão tecnológico dominante imposto, inapropriado para o aproveitamento do potencial ambiental da região, conduzindo por isto a uma degradação dos ecossistemas.

Assim, o desafio para os movimentos ecológicos nos países em desenvolvimento, ou do terceiro mundo, é muito grande, pois além de pensar alternativas para um desenvolvimento mais equilibrado e justo, no interior de sociedades que apresentam profundas desigualdades, é necessário lidar com uma lógica mais ampla, globalmente estabelecida, em que os frutos do progresso e do desenvolvimento são distribuídos de forma desigual. Deve-se, ainda, considerar a imposição de um padrão tecnológico que não foi concebido e desenvolvido a partir das características intrínsecas dos seus ambientes.

Concluindo a revisão sobre este tema, gostaria também de destacar a idéia apresentada pelos autores de que, embora as constatações sobre a importância de repensarmos os padrões de produção e consumo terem sido feitas há mais de

quarenta anos, efetivamente pouco é realizado. Muitas vezes, tudo não passa de retórica:

“Apesar da desordem global da biosfera e dos fantásticos avanços da interdependência entre povos e nações, e portanto sua vulnerabilidade recíproca, o mundo atual não parece querer mudar as características básicas da derrota traçada nos primórdios da modernidade, e continua privilegiando um relacionamento de não cooperação.”

PÁDUA, 1991:19

Os textos lidos sobre o movimento ambientalista no Brasil e no mundo, escritos no final da década de 1980 e início de 1990, mostram uma preocupação que se mantém após uma década de escritos. Isso é preocupante e nos remete cada vez mais à importância de buscar formas de efetivar essas necessidades numa ação prática. Por isso, a educação ambiental continua sendo necessária, no sentido de resgatar a dimensão da participação das pessoas num movimento mais amplo de pressão e atuação, para que as políticas ambientais propostas pelos movimentos sociais e órgãos governamentais possam ser discutidas e efetivadas.

1. 1. 2 Educação ambiental – objetivos e questões metodológicas

A educação ambiental surgiu num momento de crises. Crises políticas, econômicas, ambientais, de desenvolvimento, culturais, que na realidade constituem uma crise de valores. Podemos atribuir esta crise ao modelo de desenvolvimento adotado pela sociedade moderna, centrado nas necessidades da produção e do consumo e baseado numa relação antagônica entre sociedade e natureza. O debate crescente acerca destas questões complexas e abrangentes colocou a educação numa posição fundamental, que é a de conduzir os educandos ao entendimento dos processos em sua totalidade e à participação como agentes transformadores. Para tanto, a escola precisou ampliar sua

atuação, e por isso surgiu a dimensão ambiental na educação, a partir dos anos 60.

É importante destacar que o conceito de educação ambiental não é fechado e definido. Segundo DIAS, 1991:98, *“a evolução destes conceitos está diretamente relacionada à evolução do conceito de meio ambiente e ao modo como este é percebido”*. Podemos afirmar que a Conferência de Estocolmo, em 1972, foi um marco nesta evolução, pois a partir de então as perspectivas social e econômica passaram a integrar a temática ambiental. Observando as diversas definições de educação ambiental formuladas até o momento, encontramos posições que se completam e que parecem indicar que esta é um recorte da educação em seu sentido amplo, é parte de um projeto maior para a formação integral dos seres humanos. Vejamos algumas delas:

*“... **dimensão** dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, através de um enfoque **interdisciplinar** e de uma **participação ativa e responsável** de cada indivíduo e da coletividade.”*

Conferência de Tbilisi, 1977

*“... **preparação de pessoas para sua vida**, enquanto membros da biosfera”*

Meadows, 1989.

*“... muitas vezes o papel da educação ambiental foge até um pouco do âmbito do meio ambiente ao ajudar a formar o **cidadão responsável**, que respeita e cuida da comunidade dos seres vivos.”*

Oliveira, 1998.

Os objetivos e princípios da educação ambiental, contidos nos documentos oficiais e elaborados a partir destas definições, são base para o desenvolvimento de projetos de educação ambiental. Cabe destacar alguns destes princípios elencados pela Conferência de Tbilisi (1977) para que possamos refletir sobre a forma como são colocados em prática nas escolas. São eles:

- Considerar o meio ambiente em sua **totalidade**, isto é, em seus aspectos naturais e criados pelo homem;

- Constituir um processo **contínuo e permanente**, através de todas as fases do ensino formal e não-formal;
- Aplicar um enfoque **interdisciplinar**, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva **global** e equilibrada;
- Concentrar-se nas condições ambientais atuais, tendo em conta também a **perspectiva histórica**.
- Destacar a **complexidade** dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o **senso crítico** e as habilidades necessárias para resolver tais problemas;
- Utilizar diversos ambientes educativos e uma **ampla gama de métodos** para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as **atividades práticas** e as **experiências pessoais**.

A leitura destes objetivos nos remete a um conjunto de questionamentos: Quais as implicações destes princípios na prática cotidiana escolar? O que requerem dos profissionais da educação? Que mudanças trazem aos referenciais teóricos e da práxis? O que implica abarcar, na educação formal, a totalidade do ambiente num processo contínuo e permanente de formação?

Para além dos documentos oficiais, como a Lei nº9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Cadernos do Ministério do Meio Ambiente, o proNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, etc., alguns escritos sobre educação ambiental apontam para uma contradição que deve ser superada: a existência de princípios estabelecidos nas metas educativas, porém pouco presentes nas práticas escolares (IBAMA,1999), uma questão fundamental que não deve ser ignorada. O conhecimento de que há um descompasso entre princípios e prática indica um caminho a ser percorrido. Nesse sentido, essa pesquisa tenta encontrar junto ao grupo de professores respostas ou encaminhamentos que possam esclarecer alguns pontos: os professores foram capacitados para trabalhar os temas interdisciplinarmente e com métodos diferenciados, ou trabalham sob o enfoque

multidisciplinar (associação de disciplinas em torno de um objeto comum)? A organização curricular e o projeto pedagógico da rede municipal de educação de São Paulo possibilitam este trabalho?

Alguns autores sinalizam para um problema de ordem metodológica. ROVERATTI (2000) afirma que é um desafio estabelecer critérios metodológicos próprios para a educação ambiental por conta da necessidade de inclusão da consciência ambiental. Uma alternativa para a solução deste problema seria o envolvimento de educadores na criação de projetos sobre educação ambiental, criando maior corpo teórico, ou ainda, segundo PENTEADO (1994:55)

“... usar as constatações dos professores para organizarmos uma outra ação educativa que venha resolver os problemas apontados, de tal forma a satisfazer melhor os interesses do professor, do aluno, das populações, enfim, da nossa vida.”

Cabe destacar que algumas recomendações feitas pela Conferência de Tbilisi (1977) corroboram com estas afirmações e reafirmam a necessidade da promoção de pesquisas sobre conteúdos que possam servir de base aos projetos; desenvolvimento de métodos educacionais e programas de estudo; elaboração de materiais que facilitem a formação dos educadores; difusão dos resultados das pesquisas educacionais e avaliação dos sistemas de ensino, para que as ações de educação ambiental não ocorram no imprevisto, sem uma sistematização adequada.

Acredito que esta pesquisa pode avançar neste sentido. A observação das práticas nas escolas pode oferecer subsídios para a construção de propostas que contemplem aspectos que necessitam ser desenvolvidos e construídos na própria ação educativa.

1.1.3 Um olhar sobre o espaço e a questão ambiental

“... nunca houve uma fase na história da humanidade tão propícia à realização de uma sociedade igualitária e feliz... temos tudo para construir uma nova sociedade.”

SANTOS, 1997:1

É na sua formação que o professor alicerça sua prática e justifica suas escolhas teóricas. Dentro desta compreensão, entendo que a leitura de algumas obras de Milton Santos, desde a graduação, sempre me fizeram refletir sobre a questão da produção do espaço nas sociedades contemporâneas, sobre a cidadania em nosso contexto, assim como sobre a relação entre estes dois aspectos, ponto em que reside a possibilidade de transformação. Apresento a seguir um esforço de diálogo entre o construto da Geografia e as questões ambientais.

Vivemos o período técnico-científico-informacional de uma sociedade mundializada e é neste contexto que devemos pensar a produção e reprodução do espaço. Este período se caracteriza por:

- Profunda interação entre ciência e técnica, geralmente à serviço do mercado global;
- Criação de um “tecno cosmo” - natureza cada vez menos “natural”;
- Crescente necessidade de informação para a ação sobre os objetos;
- Conhecimento como vantagem;
- Restrição dos espaços de produção e aumento da circulação, distribuição e consumo, predominando os processos de circulação;
- Redefinição do papel do Estado;
- Sucessivas crises ambientais.

Diante deste quadro, temos o mercado e a economia fortes, e porque não dizer, como principais determinantes nas relações de produção do espaço da sociedade capitalista. Os projetos de atores hegemônicos, visando otimizar processos produtivos, bem como obter maior competitividade e lucro, impõem sua

lógica ao restante do globo: é o processo de globalização, eixo desse meio técnico-científico-informacional.

Quando pensamos em algo global, num “mundo globalizado”, vem à nossa mente a idéia de uma sociedade em que não há disparidades, em que os benefícios gerados pelo avanço técnico e pela produção mundial são compartilhados de forma igualitária. Porém, historicamente, globalizar não ganhou este significado. **Globalizar significa impor condições e lógicas estranhas aos lugares. E quanto mais se compactua com estas determinações, maiores serão os desequilíbrios, a fragmentação e a desigualdade.** É por isso que Milton Santos afirma que a globalização é perversa para grande parte da humanidade.

O fato do Brasil e dos países em desenvolvimento tomarem parte no processo de globalização fez com que as desigualdades, já existentes anteriormente, fossem acentuadas. De um lado, temos alguns setores da sociedade comprometidos com a globalização e seus imperativos, e de outro temos “os excluídos dos excluídos”, marginalizados, com cada vez menos garantias de direitos básicos e sem condições de exercer sua cidadania, que como veremos a seguir, pode ter diferentes valores de acordo com o lugar onde o indivíduo se localiza, com o acesso à informação e com o estímulo ao consumo.

Segundo Milton Santos, o homem vale em função do lugar em que vive. A igualdade dos cidadãos deveria supor possibilidades semelhantes de acesso a bens e serviços “...sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe.” Na prática, a organização territorial tem nos mostrado que disparidades entre frações do território determinam papéis díspares para seus cidadãos, mesmo que, em princípio, sejamos todos iguais, como afirma a Constituição brasileira.

Outro ponto importante é a questão do consumo, que ao invés de estimular o indivíduo-cidadão, estimula o indivíduo-consumidor. Perdendo gradativamente sua individualidade e tornando-se individualista, o consumidor não percebe quais são suas reais necessidades, não vê o outro como próximo. Por outro lado, é possível afirmar que o consumo guarda uma dimensão reveladora. À medida que grupos da sociedade são colocados à margem, acontece a percepção de que o

consumo não é ilimitado e acessível à todos, como aparenta ser. Essa tomada de consciência é o que Milton Santos chama de “sabedoria da escassez”.

Não podemos deixar de falar também no papel da informação, sobretudo no período em que estamos vivendo. Quem se quer informar e com que finalidade são questões centrais, já que o acesso e o tipo de informação recebida podem contribuir para o modo como o indivíduo participa (ou não) da sociedade. SANTOS (1996) acredita na comunicação em contraposição à informação como elemento de transformação.

Entendo, assim, que as questões ambientais só ganham significado para o indivíduo à medida que seu conhecimento sobre como o impacto das suas ações sobre o local repercutem em âmbito global.

Este quadro é complexo e contraditório. O consumo, o acesso a bens, serviços e informação podem determinar, ao mesmo tempo, a alienação e a tomada de consciência do cidadão. Assim como a marginalização, a segregação, a impossibilidade de vivenciar o território livremente podem fazer com que o indivíduo conheça tão bem a si mesmo e a seu lugar, que ele acabe por adquirir consciência. É por isso que Milton Santos insistia nos pobres, na “sabedoria da escassez”, na “nação passiva” como possibilidade de mudança.

Como vimos, o fato do espaço se produzir/reproduzir de acordo com os interesses hegemônicos faz com que as pessoas sejam mais ou menos cidadãs. É a partir destas diferenças, da noção da exclusão, que podemos transformar. É nesse ponto que se estabelece o nexos entre cidadania e produção do espaço. A questão ambiental é vital na produção do espaço.

Milton Santos (1996) propõe, então, a ação dos excluídos no âmbito local, cuja organização gera solidariedade, em que prevalece a comunicação entre os indivíduos. É fundamental voltarmos nosso olhar para a escala do cotidiano, pois é nela que os excluídos mantêm relações com o entorno, criadas de forma espontânea, e por isso mesmo resistentes, que constituem bases para a formulação de propostas e até mesmo de uma nova política que se oponha à ordem vigente. Assim, temos que:

“... a partir dessa racionalidade hegemônica, instalam-se paralelamente contra-racionalidades... essas contra-racionalidades

se localizam, de um ponto de vista social, entre os pobres, os migrantes, os excluídos, as minorias; de um ponto de vista econômico, entre as atividades marginais, tradicional ou recentemente marginalizadas; e, de um ponto de vista geográfico, nas áreas menos modernas e mais “opacas”, tornadas irracionais para usos hegemônicos. Todas essas situações se definem pela sua incapacidade de subordinação completa às racionalidades dominantes, já que não dispõem dos meios para ter acesso à modernidade material contemporânea. Essa experiência da escassez é a base de uma adaptação criadora à realidade existente.”

SANTOS, 1996:246

A transformação da realidade passa pelos processos de organização e comunicação entre os excluídos, que surge a partir da criação cotidiana de formas alternativas de existência dentro da sociedade capitalista, o que permite afirmar que a educação ambiental pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de uma cidadania plena. Organizando e atuando junto às comunidades, questionando informações recebidas, valorizando e colhendo fatos do real, a escola pode ser um local privilegiado de ação, em que ensino da Geografia e a educação ambiental, num sentido mais amplo, podem ser instrumentos para essa transformação sonhada e necessária.

1.1.4 O momento atual

“Concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável. É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral... O século XX não saiu da idade de ferro planetária; mergulhou nela.”

MORIN, 2000:70

O momento atual se caracteriza por uma situação limite, por uma crise ambiental decorrente do esgotamento do modelo de desenvolvimento adotado pela sociedade, que deve ser questionado. A conversão da força de trabalho em fator de produção e da natureza em condição da mesma, determinada pelo capitalismo, intensificou a exploração dos homens pelos homens e, ainda, dos recursos

naturais, mantendo a humanidade no que MORIN (2002) chama de “pré-história do espírito humano”.

A superação dessa condição implica na compreensão de que a temática ambiental perpassa todas as dimensões da vida, desde a esfera da produção, da política e da economia, até a esfera das relações sociais e da constituição da própria individualidade dos seres – temos então a importância da educação ambiental nesse processo.

Quanto mais refletimos sobre os problemas que se apresentam atualmente, mais percebemos que não é possível compreendê-los isoladamente, sendo necessário um outro tipo de abordagem que supere a especialização dos saberes veiculados através das diversas disciplinas. Segundo CAPRA (1996), este novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística ou ecológica, em que este é concebido como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas.

A dimensão ambiental na educação busca se situar neste contexto, dado que sua finalidade é orientar os educandos a tomar conhecimento do ambiente em sua totalidade, tornando-os aptos a participar da resolução de problemas ambientais. Segundo SILVA (1996), as questões colocadas pelo movimento ambientalista se inscrevem em um processo de “ressignificação” do mundo atual, propondo uma nova ética do comportamento humano e uma recuperação dos interesses coletivos, revelando seu potencial transformador e seu caráter essencialmente democrático.

A realização deste tipo de trabalho nas escolas exige mudanças em relação a alguns pressupostos e práticas pedagógicas. Alguns autores apresentam contribuições importantes para a educação, buscando maneiras de desenvolver o enfoque sistêmico, a abordagem histórica e cultural, valores de responsabilidade e respeito às formas de vida, pensando o papel do educador nesta perspectiva. Sobre este último, REIGOTA (2002) afirma que:

*“Na educação ambiental não se aprende **de** alguém, mas sim **com** alguém... aprender com alguém significa, no mínimo, a presença de duas pessoas. Significa que essa relação poderá ocorrer entre iguais e desiguais, que se traduzem em encontros, parcerias, cumplicidade, solidariedade, criatividade e também o lado inverso e menos prazeroso, como desencontros e*

desorganização... diante desse cenário gostaria de fazer a pergunta: quais são, professor, as possibilidades que você tem para desenvolver essa perspectiva na sua sala de aula de todos os dias?" (p.82/83)

A inquietação que emerge da análise acima, nos conduz à busca do ideário da escola como núcleo formador de cidadania a partir de dois caminhos: a formação dos professores e a organização curricular proposta pelos órgãos centrais ou em parceria com seus sujeitos.

1.2 Formação de professores

1.2.1 Pequeno histórico da educação no Brasil

Embora não seja foco deste trabalho aprofundar as questões sobre a história da educação no Brasil, entendo como importante fazer um breve resgate de como o processo educacional se desenvolveu no país, facilitando o entendimento da trajetória de formação de professores dentro deste contexto. São dados de fatos considerados importantes, sem o aprofundamento em cada um deles, apenas alinhavando um ordenamento cronológico.

Pode-se afirmar que a história da educação no Brasil teve início com os jesuítas, que chegaram ao território brasileiro em março de 1549 juntamente com o primeiro governador geral, Tomé de Souza. Comandados pelo Padre Manoel de Nóbrega, quinze dias após a chegada, edificaram a primeira escola elementar brasileira em Salvador, tendo como mestre o Irmão Vicente Rodrigues, na época com apenas 21 anos. Irmão Vicente tornou-se o primeiro professor nos moldes europeus e, durante mais de 50 anos, dedicou-se ao ensino e à propagação da fé religiosa.

O mais conhecido e talvez o mais atuante foi o noviço José de Anchieta, nascido na Ilha de Tenerife e falecido na cidade de Reritiba, atual Anchieta, no litoral sul do estado do Espírito Santo, em 1597. Anchieta tornou-se mestre-escola do Colégio de Piratininga. Foi missionário em São Vicente (onde escreveu na

areia os "Poemas à Virgem Maria" - De beata virgine Dei matre Maria), em Piratininga, no Rio de Janeiro e no Espírito Santo; foi, ainda, Provincial da Companhia de Jesus, de 1579 a 1586, e reitor do Colégio do Espírito Santo. Além disso, foi autor da Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil.

Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loyola, o *Ratio Studiorum*. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes.

Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, de 1750 a 1777. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica, de um processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, *Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado*. Pombal criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica, e criou também a Diretoria de Estudos, que só passou a funcionar após o afastamento de Pombal. *Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras*.

Os professores eram geralmente mal preparados para a função, já que eram improvisados e mal pagos, e suas nomeações feitas por indicação ou sob concordância de bispos, tornando-se, assim, "proprietários" vitalícios de suas aulas régias. De todo esse período de "trevas", sobressaíram-se a criação, no Rio de Janeiro, de um curso de estudos literários e teológicos, em julho de 1776, e do Seminário de Olinda, em 1798, por Dom Azeredo Coutinho, governador interino e bispo de Pernambuco. O Seminário de Olinda "tinha uma estrutura escolar propriamente dita, em que as matérias apresentavam uma seqüência lógica, os

cursos tinham uma duração determinada e os estudantes eram reunidos em classe e trabalhavam de acordo com um plano de ensino previamente estabelecido" (PILETTI, 1996: 37).

A reforma Pombalina se estendeu até a vinda da família real ao Brasil, o que se traduziu na possibilidade de contato do povo brasileiro com a "civilização e cultura". O retorno da família real a Portugal, em 1821, e a proclamação da independência no ano seguinte, tiveram como consequência a outorga da primeira Constituição brasileira, em 1824, cujo art. 179 declarava a "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos".

No período que seguiu até a proclamação da República, cabe destacar:

- a instituição de quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias;
- o surgimento da primeira escola normal do país em Niterói, no ano de 1835;
- a propagação da idéia de liberdade do ensino, ensino laico e obrigatoriedade de instrução, obedecendo as normas emanadas pela Maçonaria Internacional.

Até a Proclamação da República, em 1889, praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira. O Imperador D. Pedro II quando perguntado sobre a profissão que escolheria caso não fosse Imperador, respondeu que gostaria de ser "mestre-escola". Apesar de sua afeição pessoal pela tarefa educativa, pouco foi feito para que se criasse um sistema educacional no Brasil.

A primeira reforma do período republicano foi a Reforma de Benjamin Constant, que teve como princípios orientadores a liberdade e a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiram a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira. Esta Reforma foi bastante criticada: pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte; e pelos que defendiam a predominância literária, já que o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

Entre os anos de 1889 e 1930, seguiram-se inúmeras reformas, dentre as quais:

- A Reforma Rivadávia Correa, de 1911, pretendeu tornar o curso secundário um formador do cidadão e não simples promotor a um nível seguinte;
- A Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, surgiu em função do fracasso da Reforma de Rivadávia Correa, e reoficializou o ensino no Brasil.
- A Reforma João Luiz Alves introduziu a cadeira de Moral e Cívica, com a intenção de tentar combater os protestos estudantis contra o governo do presidente Arthur Bernardes;
- Na década de 1920 foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, como a de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, a de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925, entre outras.

A partir da década de 1930, a nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e, para tal, era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Estes Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos":

- O Decreto 19.850, de 11 de abril, criou o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (que só começaram a funcionar em 1934);
- O Decreto 19.851, de 11 de abril, instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- O Decreto 19.890, de 18 de abril, dispõe sobre a organização do ensino secundário;
- O Decreto 21.241, de 14 de abril, consolidou as disposições sobre o ensino secundário.

Em 1932, um grupo de educadores lançou à nação o Manifesto dos Pioneiros, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, o Manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

O Manifesto dos Pioneiros teve repercussão nos anos seguintes. Em 1934, a nova Constituição dispôs, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Também foi criada a Universidade de São Paulo, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira. Com a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, o ensino ficou composto por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginasial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral. Apesar desta divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial (Piletti, 1996: 90).

O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição, na área da Educação, determinou a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e deu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. No ano de 1953 a educação passou a ser administrada pelo Ministério da Educação e Cultura.

Em 1962, foi criado o Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 90 da Lei de Diretrizes e Bases. Foram criados também os Conselhos Estaduais de Educação. No mesmo ano foi criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire.

Em 1964, o golpe militar abortou todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram "comunizantes e subversivas". Neste período, deu-se a grande expansão das universidades no Brasil. E, para acabar com os "excedentes" - aqueles que tiravam notas

suficientes para entrar, mas não conseguiam vaga para estudar, foi criado o vestibular classificatório. Para erradicar o analfabetismo foi criado o MOBRAL.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Neste documento, a referência quanto aos profissionais da educação prevê sua formação inicial, conforme o Art. 62:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Além da formação inicial, prevê ainda, conforme o Art.61. I: *“a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”*. Esta associação entre teorias e práticas prevista na legislação se efetiva no âmbito da formação continuada dos profissionais em exercício, que será discutida com maior detalhamento no capítulo 3 deste trabalho.

1.2.2 Panorama atual da formação de professores

O momento atual exige do profissional da educação um perfil que atenda às novas demandas e desafios colocados pela realidade. O quadro de desvalorização do magistério tem se acentuado por um conjunto de fatores, dentre os quais: dupla jornada de trabalho (enquanto cada vez menos profissionais se interessam pela profissão, aqueles que estão na área se dedicam a atividades paralelas ou trabalham em dupla ou tripla jornada para complementar sua renda familiar); falta de tempo e recursos para aprimorar sua formação e prática docente, e desprestígio social da função.

O professor necessita de uma formação que supere o enfoque teórico-metodológico do fazer pedagógico e proporcione, também, a construção de instrumentos para a compreensão da realidade. Nesse sentido, devemos considerar e refletir sobre o que seria educar nessa perspectiva, e que desafios traz para a formação docente.

De acordo com os Referenciais Para Formação de Professores, publicados pelo MEC/SEF, a formação de professores não pode ser compreendida como um processo linear, simples e único:

“Por um lado, dada a grande diversidade cultural característica de nosso país, as peculiaridades regionais e as especificidades das populações e grupos atendidos pela escola é necessário que se construam diferentes caminhos para elevar a qualidade da educação. Por outro lado, as demandas de formação apresentam diferenças regionais substanciais: há lugares em que um número considerável de profissionais continua sendo habilitado sem que haja vagas correspondentes no mercado de trabalho; em outros lugares, ao contrário, pela ausência de profissionais habilitados, muitas pessoas precisam assumir a função sem ter formação específica.”

MEC-Brasília, 2002:17

Considerando essa diversidade, alguns desafios apresentam-se à formação de professores:

- Formação e titulação em serviço de professores leigos;
- Reformulação da formação em nível médio, onde não for possível atender à necessidade de nível superior, colocada pela LDB;
- Universalização da formação em nível superior para professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

É importante destacar brevemente a situação da formação de professores no Brasil atual, que ocorre em dois níveis: médio e superior. Em alguns dados pesquisados para o presente trabalho, observou-se um número grande de matrículas para a habilitação do magistério em nível médio em meados da década de 90. Esse número parou de crescer a partir de 1997. Parte dos professores em exercício hoje nas séries iniciais do ensino fundamental iniciou sua formação nos cursos de magistério equivalentes ao ensino médio, formação aceita para o exercício profissional. Com a sanção da Lei nº 9394/96, colocou-se como exigência a ser cumprida até o final da Década da Educação (2007), a formação em nível superior desses profissionais, conforme:

*Das Disposições Transitórias
Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.*

4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Essa exigência encaminha os professores para a formação em nível superior, tanto em cursos regulares, ministrados por universidades e faculdades públicas e privadas, como em cursos oferecidos pelas redes estaduais e municipais, em convênios firmados entre governos estaduais, prefeituras e universidades. No estado de São Paulo, temos como exemplo o PEC (Programa de Educação Continuada), parceria estabelecida entre governo estadual, prefeituras e grandes universidades, USP, UNESP e PUC.

Não se justifica uma análise a respeito da organização de conteúdos dos cursos de formação de professores em graduação, seja Pedagogia ou Normal Superior, já que o aprofundamento desta discussão não é pertinente aos objetivos do trabalho, porém a prática cotidiana dos professores indubitavelmente passa pelo seu processo de formação inicial e contínuo. Cabe, assim, registrar a organização generalista do currículo destes cursos, e em muitos casos, a curta duração dos mesmos. Em apenas 6 semestres, o professor recebe a habilitação para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental; e quando há ampliação do período do curso, tem-se a diplomação em outras habilitações, como educação infantil, gestão, supervisão, inclusão, e não o aprofundamento das mesmas.

Analisando a organização curricular de diferentes cursos de formação inicial de professores constata-se, sem exceção, propostas concebidas por disciplinas, carentes de possibilidades de exercícios interdisciplinares, de forma que o professor egresso de cursos com o modelo citado se confessa com muita dificuldade em trabalhar com metodologias que superam o enfoque disciplinar, como por exemplo, o trabalho em projetos.

Complementando o modelo da formação inicial em graduação, há exemplos interessantes no que se refere à formação continuada. No estado de São Paulo são estabelecidas parcerias entre as redes estadual e municipais com outros órgãos governamentais ou instituições da sociedade civil organizada. Destaco aqui um exemplo exitoso, o Projeto Mão na Massa. Apresento, a seguir,

um quadro explicativo com o histórico do Projeto, desde sua criação na França, no ano de 1992:

O projeto ABC na educação científica - Mão na Massa, originalmente chamado la main à la pâte, iniciou-se na França pela ação de Georges Charpak, um renomado cientista ganhador do Prêmio Nobel em física no ano de 1992.

Preocupado com a necessidade de uma renovação no ensino de ciências e tecnologia na escola francesa, ele conduziu um grupo formado por cientistas e membros do ministério da educação francês pela região pobre de Chicago, onde um interessante método de ensino de ciências estava sendo aplicado à crianças de 5 a 12 anos. A experiência americana chamava-se Hand-on e havia sido idealizada por Leon Lederman (também ganhador do Prêmio Nobel). O material escrito, nomeado Insights serviu de base para o desenvolvimento posterior de textos e atividades próprios, mas em algumas regiões da França ainda são utilizados.

A partir daí, formou-se um grupo de discussão e reflexão que posteriormente solicitou ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, o INRP, um relatório sobre as atividades norte americanas e a possibilidade de adaptação das mesmas ao contexto local.

No ano escolar de 1995-1996, com o auxílio da Academia Francesa de Ciências, intensificaram-se os movimentos pela implementação da iniciativa, o que se concretizou em setembro de 1996 com a adesão voluntária de 350 classes em cinco diferentes estado.

Contatos entre educadores franceses e brasileiros possibilitaram a implantação do projeto no Brasil sob a direção geral de Ernst Hamburger, professor membro da Academia Brasileira de Ciência e diretor da Estação Ciência de 1994 a 2003.

A parceria teve início com uma viagem de capacitação aos três principais pontos de aplicação da França. A delegação incluiu 9 profissionais brasileiros de 3 diferentes pólos. São Paulo através da Estação Ciência, São Carlos, com o CDCC e Rio de Janeiro com o Instituto Oswaldo Cruz.

Assim, teve início em julho de 2001 a aplicação do projeto ABC na Educação Científica – Mão na Massa, em escolas públicas das Redes Municipal e Estadual, em escala piloto. O nome escolhido tem, propositadamente, um duplo sentido, referindo-se tanto ao apoio da Academia Brasileira de Ciências à iniciativa, quanto ao vínculo entre alfabetização e educação científica, característica do projeto. O tema inicial de trabalho foi definido como sendo a Água e apresentou abordagens diferenciadas em cada um dos pólos de aplicação.

Atualmente, o projeto Mão na Massa também é aplicado em outros países como Senegal, Egito, Marrocos, Colombia, Vietnã e China, além de França e Brasil. Nestes pólos são mantidos os princípios fundamentais de conduta mas, respeitando a adesão voluntária e o contexto local, diferentes estruturas e atividades incrementam os quadros de atividade. Mais informações podem ser obtidas no site oficial do projeto francês: <http://www.inrp.fr/lamap/>

Organizado pela autora a partir da página:

http://www.eciencia.usp.br/mao_na_massa/default.html

Na rede municipal de educação de São Paulo, o Projeto Mão na Massa foi lançado oficialmente em 23/07/2001 e integrou, na primeira fase de implantação (julho a dezembro 2.001), 60 professores e 1.940 alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental de três escolas do NAE 04, atual Coordenadoria de Ensino de Pirituba:

EMEF “Vila Piauí”

EMEF “Prof. José Ferraz de Campos”

EMEF “Min. Aníbal Freire”

A implementação do projeto, no âmbito da rede municipal de ensino de São Paulo, foi progressiva. A segunda fase de implantação, que se desenvolveu de novembro 2001 a dezembro de 2002, previa a ampliação do número de escolas participantes e, também, a formação de multiplicadores “Mão na Massa” para atuar nas Coordenadorias de Ensino que tivessem escolas envolvidas no projeto.

Os conteúdos desenvolvidos são os mesmos tradicionalmente selecionados pelas unidades escolares, a diferença está na forma como são trabalhados. O assunto em pauta deve ser bem explorado, criando situações investigativas, discussões no grupo e entre grupos. As hipóteses levantadas são registradas para possíveis comprovações através dos experimentos realizados pelas crianças. A avaliação do processo não deixa dúvidas quanto à satisfação das crianças em relatar e registrar o que aprenderam com os experimentos, isto é observável pela segurança com que o aluno expõe o seu trabalho, demonstrando a assimilação do conteúdo, uma vez que durante o processo vivenciou as transformações que haviam sido discutidas em grupo.

As aulas são divididas em quatro momentos principais:

- Início: uma problematização inicial apresenta o assunto às crianças;
- Levantamento de hipóteses: a partir de um problema, as crianças fazem suposições na busca da solução. Em seguida, o experimento é realizado, procurando testar as hipóteses apresentadas;
- Discussão coletiva: em uma conversa conjunta, afina-se a observação do grupo a partir da qual são efetivadas conclusões;

- Registro das conclusões: o registro das observações e conclusões é feito de duas formas; a primeira é feita em papel branco e durante toda a aula de maneira livre; a segunda se faz em uma folha amarela, e contempla a discussão realizada no acordo coletivo. Apenas esta segunda pode ser corrigida pelo professor.

É interessante observar que não há novidades na proposta do projeto, porém as professoras, em seus depoimentos, dão significado ao mesmo como algo imprescindível para suas práticas, e continuam a utilizá-lo mesmo desejando obter a continuidade de acompanhamento por parte de técnicos do programa. Destaco este exemplo de projeto de formação continuada porque nas respostas ao questionário e nas entrevistas no grupo focal, os projetos desenvolvidos e citados pelas professoras se efetivaram através da metodologia proposta pelo Mão na Massa.

1.3 Organização curricular

Quando falamos e discutimos a respeito do conhecimento escolar, pressupomos uma discussão e uma tomada de posição em relação àquilo que se entende por currículo. Existem diversas conceituações sobre o termo, que se modificam de acordo com o contexto e com o que se espera do conhecimento escolar. Segundo SILVA, 1999:14 : *“uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.”*

Nesse sentido, o mais importante quando pensamos sobre as variadas teorias do currículo, é buscar compreender *qual conhecimento deve ser ensinado*. A pergunta central é: “o quê?” Em linhas gerais, cada teoria do currículo, buscando responder essa questão, realiza uma seleção de saberes e conhecimentos que serão considerados válidos para os fins que se deseja atingir. Cabe destacar, ainda, que por trás desta questão principal “o quê?”, temos a concepção do sujeito que se quer formar para um determinado tipo de sociedade.

Apresentando um panorama geral das principais teorias do currículo e suas características, temos:

Quadro I.1 Teorias do currículo

| Teorias Tradicionais | Teorias Críticas | Teorias Pós-Críticas |
|----------------------|------------------------------|-----------------------------------|
| Ensino | Ideologia | Identidade, Alteridade, Diferença |
| Aprendizagem | Reprodução cultural e social | Subjetividade |
| Avaliação | Poder | Significação e discurso |
| Metodologia | Classe social | Saber-Poder |
| Didática | Capitalismo | Representação |
| Organização | Relações sociais de produção | Cultura |
| Planejamento | Emancipação e Libertação | Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade |
| Eficiência | Currículo oculto | Multiculturalismo |
| Objetivos | Resistência | |

Fonte: SILVA, 1999:17. "Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo"

Além de uma concepção teórica que envolve o entendimento sobre quem se quer formar, a idéia de currículo envolve também outros aspectos presentes no contexto escolar, como a formação do professor, a prática cotidiana em sala de aula, o planejamento, o projeto pedagógico da escola, as orientações curriculares dos órgãos centrais, as questões de relacionamento interpessoais e as questões estruturais. Todos esses elementos compõem o currículo em sua concepção mais ampla. De acordo com SILVA, 1999:78, temos:

"O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações..."

Esta concepção de currículo, que engloba não somente os aspectos organizacionais e de conteúdos a serem ministrados, mas que considera também atitudes, saberes e fazeres de professores e alunos numa rede complexa de interações e se aproxima das correntes críticas e pós-críticas do currículo. Essas

correntes vêm ganhando espaço, que anteriormente era ocupado privilegiadamente pelas organizações tradicionais de currículo.

Teorias tradicionais de organização do currículo destacam o processo mecânico do ensino-aprendizado e da eficiência individual; nessa perspectiva, ficam reduzidas as possibilidades de formação integral do aluno como agente transformador da sua realidade. Silva, 1999:15, questiona:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será uma pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será uma pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? No fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade".

As teorias críticas e pós críticas do currículo procuram as conexões entre saber, identidade e poder, focando a subjetividade, as diferenças, a cultura, etnia, gênero e multiculturalismo. Nesse sentido, várias propostas surgiram nos últimos anos, buscando aproximar a realidade do contexto escolar. No cerne desta discussão, cabe destacar a importância da reflexão sobre o enfoque disciplinar e a busca de sua superação, a partir da interdisciplinaridade e da transversalidade. As questões relacionadas ao meio ambiente, objeto desta pesquisa, tomam papel de destaque quando nos remetemos à busca de uma educação integral que supere a fragmentação do conhecimento.

Possibilitando melhor compreensão do contexto da pesquisa, faço uma análise do documento de proposta de Reorientação Curricular da Rede Municipal de Educação de São Paulo no capítulo 3.

A seguir, proponho a análise de alguns conceitos e proposições metodológicas para auxiliar a compreensão sobre como os currículos incorporam a visão ambiental.

1.3.1 Multidisciplinaridade/Interdisciplinaridade/transversalidade

Interdisciplinaridade e transversalidade são referenciais importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Conforme exposto anteriormente, não há como

abordar a temática ambiental e o contexto atual numa perspectiva rígida e disciplinar, pois as novas formas de se enfrentar os problemas presentes na atualidade exigem, também, novas formas de ensinar a lidar com os mesmos. A educação formal já está atenta a este movimento. É importante apresentar o que alguns autores pensam sobre esses conceitos, para que posteriormente possamos observar e compreender como eles são colocados em prática, no cotidiano escolar e no próprio processo de construção do conhecimento e da formação dos professores.

Multidisciplinaridade

Antes de abordarmos a interdisciplinaridade e a transversalidade, é importante falar sobre o conceito de multidisciplinaridade. O nível multidisciplinar pode ser considerado um estágio inicial no que se refere à aproximação dos campos do conhecimento. Seria o nível de integração estabelecido quando, para solucionar um problema, busca-se informação em várias disciplinas, sem que estas sejam modificadas ou enriquecidas. Penso que é isso o que ocorre no ensino fundamental, sobretudo nas séries iniciais. Geralmente o professor escolhe um tema, que é considerado o projeto que será trabalhado no mês ou no bimestre, e o aborda sob o ponto de vista de cada disciplina.

Suponha, por exemplo, que o tema do projeto seja água. O professor escolhe um texto sobre o tema e o trabalha em Língua Portuguesa, aborda o cálculo do consumo em Matemática, faz uma pintura em Artes, realiza um estudo sobre sua composição em Ciências, e assim sucessivamente. Assim, não há integração das disciplinas para se compreender alguma questão relacionada ao tema, nem para a resolução de algum problema, proposto pelos alunos ou apresentado pelo contexto local; portanto, não há a superação do enfoque disciplinar.

Interdisciplinaridade

A utilização da palavra interdisciplinaridade vem se desgastando e sofrendo alterações de sentido, à medida em que se aplica o termo de forma incerta; há pouco rigor no registro e acompanhamento de quais práticas pedagógicas podem ser de fato entendidas como interdisciplinares. Os estudos acerca da interdisciplinaridade têm muito a contribuir com as práticas escolares, mas como a interdisciplinaridade vem sendo praticada nas escolas? O que se entende por interdisciplinaridade?

Fazenda, 2001:15, expressa de forma muito clara essa sensação incômoda que muitos sentem:

“... ela (a interdisciplinaridade) é apenas pronunciada e os educadores não sabem bem o que fazer com ela. Sentem-se perplexos frente à possibilidade de sua implementação na educação. Essa perplexidade é traduzida por alguns na tentativa da construção de novos projetos para o ensino. Entretanto, percebe-se em todos esses projetos a marca da insegurança.”

Em escritos sobre o tema, autores apontam discordâncias entre o que seja multi/inter/transdisciplinaridade. Na fala de alguns professores noto este problema. Quando um grupo de professores seleciona determinado assunto e decide que cada professor trabalhe o tema em sua aula, enfocando sua disciplina, isoladamente, está realizando trabalho interdisciplinar?

Ferreira, 2001:33-34, apresenta em seu texto “Introduzindo a noção de interdisciplinaridade” uma metáfora muito interessante e ilustrativa – o conhecimento é uma sinfonia:

“Para sua execução será necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, as partituras, os músicos, o maestro... todos os elementos são fundamentais, descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros. Durante os ensaios as partes se ligam, se sobrepõem e se justapõem num movimento contínuo... o projeto é único: a execução da música. Apesar disso, cada um na orquestra tem sua característica, que é distinta... Também na construção do conhecimento a integração das muitas ciências não garante a sua perfeita execução. A interdisciplinaridade surge, assim, como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos

elementos do conhecimento... mas não só integração, também de criação e recriação de outros pontos para discussão...”

Essa imagem ressalta a importância de compreendermos a interdisciplinaridade numa perspectiva para além da mera integração de campos do saber, abarcando a possibilidade da criação e surgimento de novos conhecimentos. Cabe destacar que a interdisciplinaridade não é simplesmente um conceito que se ensina através de manuais e diretrizes, e sim uma postura que surge de uma necessidade real, de um projeto. Daí a relevância que alguns autores atribuem à intencionalidade das ações em trabalhos interdisciplinares. Talvez a busca por essa intencionalidade, pelo desejo de atuar, seja uma chave para superar essa sensação de insegurança que atinge muitos educadores na elaboração de projetos.

Transversalidade

Transversalidade, por definição, relaciona-se a temas que perpassam, atravessam diferentes campos do conhecimento, porém sem constituir novos campos disciplinares. ARAÚJO (2003), ressalta que as temáticas devem estar contextualizadas nos interesses e necessidades da maioria das pessoas, abarcando os conflitos vividos no dia-a-dia.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), encontramos a seguinte definição:

“São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões.”

MEC,1997:26

Destacando ainda ARAÚJO (2003), creio ser de extrema importância sua fala sobre os objetivos centrais da educação: instrução e formação ética. O autor considera que a escola tem realizado apenas o primeiro objetivo, instruir através

da transmissão dos conhecimentos acumulados, já a formação ética tem ficado relegada a segundo plano.

Para retomar este grande objetivo da educação, o autor propõe que a transversalidade seja tomada não apenas em sua dimensão metodológica, mas também em sua dimensão epistemológica, o que implica em trazer intencionalmente para o cotidiano escolar a preocupação com a formação ética e para a cidadania. Essa posição, a meu ver, amplia o conceito trazido pelos PCNs: *“... a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática”(p.30).*

Acredito que esta perspectiva epistemológica da transversalidade, apontada pelo autor, pode servir de auxílio para que os temas transversais e o trabalho com projetos não sejam considerados pelos educadores como mais uma “inovação”, que *deve* ser trabalhada porque é parte da política dos órgãos centrais, em suas diferentes esferas; bem como para que não se tornem mais uma diretriz, e que as escolas não tratem a temática transversal pontualmente em projetos que depois de um tempo serão esquecidos.

1.3.2 Trabalho com projetos

O trabalho com projetos como uma estratégia pedagógica tem, entre outros objetivos, superar a compreensão fragmentada do real e a construção do conhecimento através da abstração pura. Só tem sentido trabalhar com projetos se os temas partem de um problema real, que se quer e se necessita compreender.

Além da necessidade e do entendimento dos aspectos positivos da abordagem transdisciplinar na busca da ruptura com o paradigma cartesiano de pensamento, é importante destacar que esta concepção permite, na organização e estruturação dos temas a serem desenvolvidos na escola, o destaque da figura do cidadão, entendido como aquele que tem a possibilidade de compreender a sua realidade sob um ponto de vista integrado e não fragmentado, como a organização cartesiana apresenta.

O trabalho escolar por projetos, tal como se apresenta a partir da experiência espanhola de Hernández, fundamenta-se em uma teoria da aprendizagem surgida com Dewey, Stenhouse e Elliot, Bruner, Vigotsky, e que se ampliou com as idéias de Prawat e Salomon, na construção de uma teoria da aprendizagem como compreensão. Segundo essa teoria, devemos educar para a compreensão do presente e não para preparar o aluno para o futuro - mundo do trabalho, competitividade, desenvolvimento, progresso social. Esta teoria sugere, ainda, que a compreensão não deve ser trabalhada no sentido, apenas, de favorecer a resolução de problemas, mas, também, no de garantir a capacidade de problematizar o real, sempre.

“O caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações que seja possível estabelecer em torno de um tema, relações tanto procedimentais como disciplinares; mas também do desenvolvimento da capacidade de propor-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida.”

Hernández, 1998:48

O trabalho por projetos, a partir de Hernández, fundamenta-se na teoria da complexidade de Edgar Morin, segundo a qual vivemos em um contexto complexo que não pode ser explicado por uma só ciência e por um só ponto de vista. A complexidade do real implica em uma epistemologia interdisciplinar/transdisciplinar para o conhecimento. Daí o trabalho por projetos estar associado a uma crítica às teorias tradicionais do currículo, organizado por disciplinas.

O trabalho por projetos não é um método com procedimentos garantidos em manual, já estabelecidos para serem seguidos. Trata-se da busca, de uma construção, cujo compromisso maior está no processo e na aprendizagem para a compreensão e ação, o que implica em nova proposta curricular e escolar.

Segundo Hernández (1998), um projeto de trabalho deve apresentar algumas características:

- Realizar um percurso por um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica, como contrastes de pontos de vista;
- Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação;

- Procurar estabelecer conexões e questionar a idéia de uma versão única da realidade;
- Deve predominar a atitude de cooperação, onde o professor é um aprendiz, e não um especialista, pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos;
- O docente ensina a escutar, pois a partir do que os outros dizem, também podemos aprender;
- Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar, e a construção do conhecimento pelo educando pode superar a expectativa planejada;
- Uma forma de aprendizagem, na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem condições favoráveis para isso;
- Por isso, a aprendizagem está vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição, que também é uma forma de aprendizagem;
- O termo projeto sugere processo não acabado que se refaz, se relaciona, se explora e se realiza.

A busca do trabalho por projetos, em si, não representa solução para todos os problemas do contexto escolar, embora esse entendimento se propague nas discussões e práticas docentes. É necessário cuidado e compreensão de que a melhor forma de trabalhar alguns conteúdos nem sempre passa pela via dos projetos. Por outro lado, alguns temas são privilegiados para este tipo de organização de trabalho.

1.3.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram editados em 1997, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), sob a coordenação do ministro da educação Paulo Renato Souza, sendo objeto de questionamentos, por se tratar de um trabalho assessorado por educadores espanhóis, liderados por César Coll, e pela percepção de que teria sido um

trabalho elitizado, composto por poucos para atender a uma realidade diversa e multicultural, como a brasileira.

De acordo com o documento, os PCNs constituem um referencial de qualidade para o ensino fundamental de todo o país, com a função de orientar e garantir a coerência dos investimentos nesse nível de ensino. Por ter sido produzido à luz da perspectiva pedagógica mais atual, segundo a *Introdução*, cumpre o papel de socializar discussões, pesquisas e recomendações aos professores e técnicos educacionais de todo o Brasil.

No documento está a afirmação de que os PCNs se configuram numa proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos sem, entretanto, constituir um modelo curricular homogêneo e impositivo, que fixa as competências político-executivas de Estados e Municípios. A diversidade sociocultural das diferentes regiões, bem como a *autonomia* de professores e equipes pedagógicas deverão ser preservadas.

Toda a proposta dos PCNs parte da necessidade de se instituir referenciais curriculares para o sistema educacional brasileiro, com a garantia de respeito às diversidades culturais, étnicas, religiosas e políticas. Numa sociedade que é múltipla e complexa, tal garantia se faz necessária face à construção da cidadania, cuja meta é o ideal de igualdade entre os cidadãos e, para isso, é preciso possibilitar o acesso à totalidade de bens públicos, entre eles, o conjunto dos conhecimentos socialmente importantes.

Entretanto, segundo a *Introdução*, a meta de qualidade em educação só será alcançada se forem previstas ações políticas e executivas em conjunto com a implantação dos PCNs. São necessários investimentos em formação inicial e continuada de professores, política de salários dignos, plano de carreira, qualidade do livro didático, recursos televisivos e multimídia, e disponibilidade de materiais didáticos. Ressalva, ainda, que a formação do professor deve qualificá-lo para desenvolver as atividades escolares de ensino-aprendizagem e discutir a questão curricular, dois pontos de extrema importância para a política educacional do País.

Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem o trabalho com o meio ambiente de forma transversal, isto é, em todas as disciplinas, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. Pretende-se, assim, que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade.

“A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores”

Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997:51.

As questões referentes ao meio ambiente devem receber tratamento diferenciado de acordo com a localidade ou a escola, considerando seus interesses e particularidades, pois assim os alunos compreendem noções básicas sobre meio ambiente, percebem as relações que condicionam a vida, dominam métodos de manejo e conservação ambiental e podem se posicionar de forma crítica diante do mundo, contribuindo com ações efetivas.

A discussão dos Temas Transversais implica na definição dos conhecimentos que devem ser ministrados nas escolas. Para tanto, os PCNs orientam que a organização do conhecimento escolar deve se dar, primeiramente, por áreas.

O tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. A concepção de área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objeto da aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção de representações sobre o que estudam

Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução, 1997:44.

Seguindo de perto as orientações da LDBEN / 96, os PCNs incorporam a aprendizagem de valores como um dos objetivos basilares do ensino fundamental e vão ao encontro destes objetivos.

Assumir a cidadania como eixo da educação escolar supõe o comprometimento com valores e conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a participação social. É aí que entram os

Temas Transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, pois as áreas de ensino convencionais, como a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências, a História e a Geografia, não são suficientes para tal fim

Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, 2000:25.

Os temas transversais objetivam articular o trabalho escolar no tratamento de tensões sociais, como:

- Tensão entre o global e o local;
- Tensão entre o universal e o singular;
- Tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos;
- Tensão entre o instantâneo / efêmero e o durável;
- Tensão entre o espiritual e o material.

A partir dessas explicitações, o documento afirma que o papel da escola é trabalhar a formação ética dos alunos, estando subentendido que estes estudos serão capazes de produzir cidadãos que saibam viver dignamente em sociedade.

Os PCNs deixam claro que as várias áreas do conhecimento também educam em relação às questões sociais, por meio de concepções e valores veiculados por seus conteúdos, pelo critério de avaliação e pela metodologia utilizada nos trabalhos escolares ou situações didáticas vivenciadas pelos alunos. Entretanto, para além dos conteúdos definidos pelos PCNs, pode-se ter outros temas transversais, sem se prescindir destes já existentes.

Em consonância às orientações dos PCNs, encontramos na legislação sobre Educação Ambiental nº 9795/99, na seção II “Da Educação Ambiental no

Ensino Formal”, indicação clara de que a Educação Ambiental não deve ser trabalhada como uma disciplina.

Seção II

Da Educação Ambiental no Ensino Formal

Art. 10 A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§ 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

Art. 11 A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Fonte: Lei nº 9795/99, de 27 de abril de 1999 (institui proNEA)

Segundo REIGOTA, 1999:79

“A educação ambiental correu o risco de se tornar, por decreto, uma disciplina obrigatória no currículo nacional, mas o que os burocratas e oportunistas de plantão não contavam era encontrar a resistência dos profissionais mais conhecidos da área, evitando assim que se transformasse em mais uma banalidade pedagógica, perdendo todo o seu potencial crítico e questionador das nossas relações cotidianas com a natureza, artes, conhecimentos, ciência, instituições, trabalho e com as pessoas que nos cercam.”

Concordo com o autor no seu entendimento de que a educação ambiental deve ser consolidada como uma filosofia de educação presente em todas as disciplinas, possibilitando uma visão ampla da escola no seu contexto local e planetário. É nessa perspectiva que a educação ambiental se faz possível, desafiando a concepção tradicional de organização escolar e as representações que fazemos da escola. Assim, *“Um dos principais equívocos em relação à educação ambiental escolar é tê-la como um substituto do ensino das disciplinas*

tradicionais, como Biologia, Geografia, Ciências e Estudos Sociais.” (REIGOTA, 2002:81)

Analisando a conjuntura apresentada neste capítulo introdutório, pudemos nos situar em relação ao momento presente, ao quadro de formação de professores e à organização curricular que se considera mais adequada para enfrentar as questões atuais. É nessa teia de relações que busco compreender o problema desta pesquisa: como acontecem e quais são as práticas dos professores das séries iniciais relacionadas com a temática ambiental.

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO DO ESTUDO

“Eu acho que os temas de urgência que nós temos aqui é a maneira desordenada que está crescendo o bairro. Não tem nenhum estudo a esse respeito. Estão arrancando tudo e plantando uma casa. Já tá começando a dar problemas. Além de cair casas, nós vamos ficar sem nada de árvores. Então o que vai acontecer com o solo, o que vai acontecer com a água, o que vai acontecer com o ar? Já, já as fábricas vão começar a entrar aqui porque estão vendo que a população tá crescendo. Aqui eles ainda podem comprar mais barato, então a maneira desordenada que isso aqui tá crescendo, é um grande problema.”

Professora participante da pesquisa

2.1 A subprefeitura de Perus e o distrito Anhanguera

2.1.1 Apresentação da área

Quando tratamos da prática de professores relacionada a um lugar, é importante e necessário discutir este lugar em sua dimensão socioambiental, na medida em que nos permite compreender a dinâmica do local e as implicações que, no caso do presente trabalho, repercutem na prática dos professores.

Para apresentar a área de estudo em que as escolas participantes desta pesquisa se inserem, nada melhor que partir da minha experiência como professora deste lugar, da fala dos professores e dos alunos. O modo de pensar das crianças, as informações e a visão de mundo que trazem para a sala de aula são fundamentos importantes para o planejamento e organização de nossa prática diária. A forma de ver o mundo pela ótica da criança aponta alguns caminhos que devemos percorrer para a construção de conhecimentos na escola. Estas falas estarão presentes neste trabalho.

Meus primeiros contatos com a região do distrito Anhanguera aconteceram na época em que prestei concurso para professor da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. No momento da escolha de uma escola, para o professor

ingressante restam vagas em escolas novas, que geralmente estão localizadas em bairros periféricos. Fui conhecer uma das escolas. Era a EMEF “Jardim Monte Belo”, escola de lata construída em 2002 e que foi substituída pelo prédio de alvenaria recentemente, em agosto de 2005. Não consigo esquecer a primeira impressão que tive: a escola encravada no fundo do vale, cercada por casas de autoconstrução. Não era um lugar bonito, nem parecido com os outros bairros da região. Aliás, era bem triste do meu ponto de vista. Nada além de casas e pequenos comércios de porta. Falta de infra-estrutura: asfalto, água, coleta de lixo. No início, foi difícil trabalhar ali, mas com o passar dos meses, fui observando que a escola, ali naquele bairro, era um pólo, um núcleo. Ao longo do ano, fui me envolvendo com o trabalho na escola e aprendendo a decifrar alguns elementos da realidade local. Percebi o quanto aquele local era afastado, apartado da cidade e até mesmo dos outros bairros da região. As crianças achavam que onde moravam não era São Paulo!

Realmente, lá é um lugar onde se faz mais que necessário, e urgente, o trabalho com as questões ambientais na sala de aula.

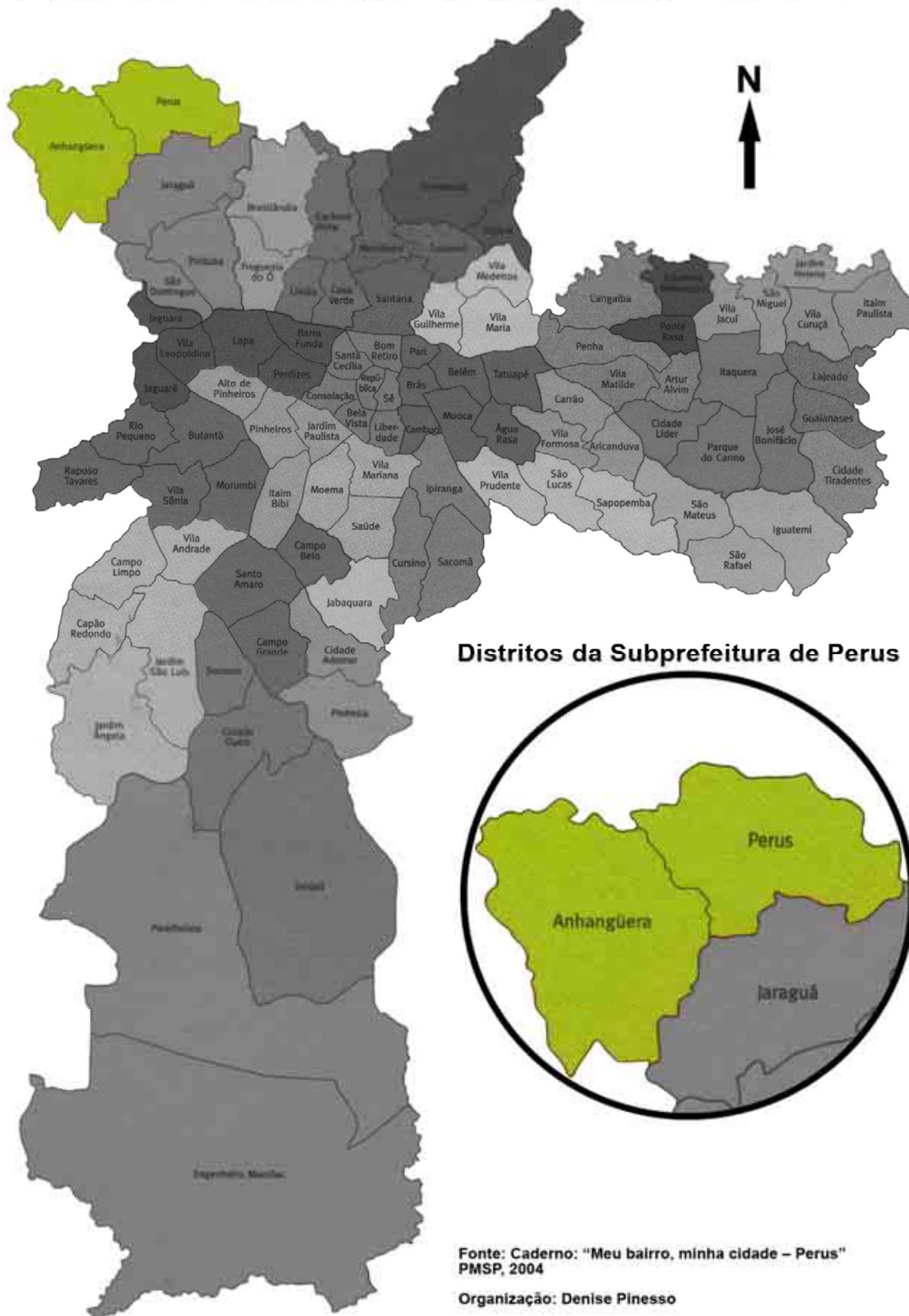
Fiquei nesta escola durante dois anos. No último ano, não resisti às obras da construção da escola de alvenaria e pedi remoção. Fui para a EMEF “Paulo Prado”, escola mais antiga da região, onde pude ampliar minha visão e compreensão sobre esta porção da cidade pouco conhecida e pouco atendida pelas políticas públicas. O contato com outras escolas, alunos e professores que vivem na região me trouxe o desejo de conhecer mais esta realidade e apresentá-la às pessoas. No caso desta pesquisa, trouxe à tona a prática de professores das séries iniciais das escolas locais. Alguns deles possuem vínculos estreitos com o bairro, pois vivem lá desde a infância, outros só conhecem o percurso necessário para chegar ao local de trabalho. No decorrer da pesquisa falarei de forma mais aprofundada sobre a relação entre o conhecimento e a identificação do professor com a realidade local e a prática docente.

A coleta de dados sobre a região do distrito Anhanguera não foi tarefa simples, pois há poucos dados relacionados à história do local, por ser uma região de ocupação muito recente, iniciada de forma mais intensa há aproximadamente trinta anos. De qualquer forma, foi possível localizar alguns

indicadores apontados em levantamentos da prefeitura municipal e em diversas notícias publicadas pela mídia impressa, além de conversas informais com alguns moradores.

O município de São Paulo conta com 96 distritos. Os distritos de Perus e Anhanguera compõem a Subprefeitura de Perus.

Figura II.1 - Município de São Paulo - Distritos



Distritos da Subprefeitura de Perus



Fonte: Caderno: "Meu bairro, minha cidade – Perus" PMSP, 2004

Organização: Denise Pinesso

Não entrarei em detalhes quanto à organização do município em subprefeituras para fins administrativos, porém é importante salientar que estes dois distritos possuem vínculos fortes, que ultrapassam a função administrativa e que estão relacionados a peculiaridades do ponto de vista natural e social, que esta porção da cidade abriga. É importante destacar também que todos os dados encontrados a partir da prefeitura municipal fazem menção ao distrito Anhanguera a partir da Subprefeitura de Perus.

Neste momento utilizo a subprefeitura como recorte de estudo devido à relação de Perus e Anhanguera e também pelas lutas ambientais já realizadas, desempenhando papel significativo no que se refere à organização de movimentos ambientalistas e sociais. Como dito anteriormente, por serem consideradas áreas periféricas, portanto de exclusão social, os embates entre a ocupação, os interesses políticos, a qualidade de vida e a preocupação com a sobrevivência, fazem dos distritos de Perus e Anhanguera áreas em que o trabalho com as questões ambientais seja urgente e imprescindível.

Para procurar compreender como ocorreu o processo de urbanização da área, voltei o olhar para o bairro de Perus, cujo histórico de ocupação teve início em meados do século XIX. Conhecer as transformações ocorridas neste espaço é importante para compreender como se estruturou o distrito Anhanguera, a partir das demandas locais, e qual a relação estabelecida com Perus atualmente.

2.1.2 Perus – formação do bairro

O bairro de Perus tem 72 anos. Porém, sua origem nos remete a um passado remoto, desde o século XVI até meados do século XIX, quando a região servia como pousio para tropeiros que transportavam cargas entre Santos e Jundiá.

“A região era conhecida desde o século XVI como Ajuá, por causa de uma plantinha cheia de espinhos que ali existia, e o riozinho que fica no centro de Perus também era chamado assim.

O nome Perus veio muito tempo depois, no século XIX, por causa de uma expressão em língua tupi, pi-ru, que quer dizer por-se apertado, porque era assim que o riozinho ficava, espremido entre as montanhas. E existe gente que diz também que o nome foi dado por causa de Sinhá Maria, dona de um sítio onde os tropeiros faziam pousio e que criava perus... mas se a história do nome é uma lenda, a dos tropeiros é verdadeira. Por muito tempo Perus foi lugar de pousio dos tropeiros que iam e vinham com suas mulas, levando mercadorias entre Jundiaí e Santos, e também parada de tropas de soldados. Ali ficavam as terras de poderosos capitães da guarda, que defendiam o Caminho do Mar até o porto. Suas fazendas eram tão grandes que iam desde Perus até o atual bairro do Limão, incluindo a Cachoeirinha e Itaberaba. A região só começou a mudar com a chegada da estrada de ferro, em 1867.”
(Caderno: Meu bairro, minha cidade – Perus/ PMSP, 2004:2)

Desde então, esta região passou por várias mudanças, cuja trajetória traz consigo um histórico significativo e emblemático de lutas ambientais em São Paulo e no Brasil, citando como exemplo principal o processo de luta para o fechamento da fábrica de cimento Portland. As lutas travadas pelos moradores de Perus fazem com que a região tenha uma tradição muito forte de participação popular em movimentos sociais. Atualmente, o movimento de moradores de Perus e do Parque Anhanguera está voltado contra o novo aterro, cuja instalação está prevista para o quilômetro 26 da rodovia Anhanguera. O engajamento da população apareceu nos questionários respondidos pelos professores durante o processo de pesquisa, e este olhar sobre a região como um todo contribui para entendermos como as questões ambientais são relevantes no contexto das escolas do Parque Anhanguera e como são trazidas para a sala de aula.

Em linhas gerais, é possível apontar três marcos que concorreram para o desenvolvimento e crescimento da região e que devem ser considerados na análise do contexto atual e dos problemas ambientais locais: a construção das estradas de ferro no final do século XIX e início do XX; a implantação da fábrica de cimento Portland e a abertura da rodovia Anhanguera nos anos 1920, intensificando a ocupação e surgimento dos primeiros bairros do distrito Anhanguera, onde estão situadas as escolas que participaram desta pesquisa.

Segundo SIQUEIRA (2001), temos que a implantação da Estrada de Ferro Santos-Jundiaí, em 1867, deu início ao desenvolvimento do núcleo urbano de

Perus. Nesse processo de urbanização destacam-se a inauguração da Estação de Perus, a Companhia Melhoramentos de São Paulo (1890), o Hospital Psiquiátrico do Juquery (1898) e a EFPP-Estrada de Ferro Perus-Pirapora (1910).

Atualmente, há um movimento para a revitalização da Estrada de Ferro Perus-Pirapora, que foi tombada e desativada em 1983, visando a preservação e o turismo local. O Instituto de Ferrovias e Preservação do Patrimônio Cultural tem trabalhando com parcerias nessa ação.

Culminando este processo inicial de expansão e desenvolvimento do bairro, temos como marco a implantação da fábrica de cimento Portland, em 1926.

“Primeira indústria do ramo no país, a Fábrica surgiu da associação de um grupo de empresários brasileiros, liderados pelo advogado Dr. Sylvio de Campos, com a Drisdale y Pease, empresa sediada em Toronto, Canadá, ligada à Lone Star Cement Company, uma das gigantes do ramo nos Estados Unidos. O projeto fora prenunciado em 1910-1914 pela construção da E. F. Perus-Pirapora que previamente resolveu o problema da matéria-prima. Superada esta etapa, ocorreram diversos atrasos em função da necessidade de trazer para o local uma linha de alta tensão da Light: os equipamentos da Fábrica seriam impulsionados por energia elétrica.

A magnitude do empreendimento é atestada por clássicos como João Manuel Cardoso de Mello - que observa que a Fábrica foi planejada dentro de "uma estratégia de ocupação a longo prazo de uma faixa substancial do mercado brasileiro" - e Warren Dean que inclui Perus entre as "principais fábricas novas construídas na década de 20". Absolutamente acertado o juízo dos mestres pois, ao longo das quatro décadas seguintes, a The Brazilian Cement Company atendeu uma parcela do mercado que variou entre um terço e um quinto das demandas nacional e paulista. Em termos menos abstratos, no intervalo em que a cidade de São Paulo passou de 600.000 para mais de 3.000.000 de habitantes, em Perus foi produzido o cimento utilizado na construção da maioria de seus edifícios, nos túneis e viadutos da Avenida 9 de julho, na Biblioteca Mario de Andrade, nas obras da Light em Santos, no trecho inicial da Via Anhangüera, etc.”

SIQUEIRA, 2001:52

Para alimentar a produção de cimento, outra leva de pessoas chegou ao bairro: os operários da Fábrica e os funcionários da EFPP. Com o incremento populacional e a criação de novas vilas, Perus foi elevado a distrito no ano de

1934, contando com mais de 3.000 habitantes. Neste período, teve início também a organização do primeiro sindicato, que agregava os operários da fábrica, os operários da EFPP e os trabalhadores das pedreiras de calcário de Cajamar. Estes dados apontam para a organização popular desde o início do histórico de Perus como bairro, organização que se tornou fundamental para os posteriores enfrentamentos travados entre funcionários da fábrica, população local e donos da Companhia de Cimento.

Ainda de acordo com o estudo realizado por SIQUEIRA (2001), é possível citar alguns episódios importantes nesse processo de enfrentamento:

“1958 seria também o ano em que ocorreria a primeira grande greve operária na Cimento Perus. O sindicalismo peruense-cajamareense merece atenção tanto pela sua originalidade (é reconhecido internacionalmente como um importante núcleo do movimento da não-violência) como pelas conquistas que trouxe para o conjunto dos trabalhadores brasileiros: a primeira regulamentação do salário-família, a presença do Sindicato nos atos de contratação e demissão de mão-de-obra, o reconhecimento da legalidade das greves por atraso de pagamento; esta última obtida numa greve realizada em 1967, em plena Ditadura Militar. Ditadura cujo braço mais visível em Perus era o Cemitério Dom Bosco, criado durante a OBAN (Operação Bandeirantes) para esconder os corpos de cidadãos perseguidos e assassinados por causa de seu engajamento nas causas da justiça e da liberdade.

Outro fato a se ressaltar é que, em função de denúncias do Sindicato de Perus, o Complexo Cimenteiro (Fábrica, EFPP e minas de calcário) seria o primeiro caso no país de intervenção (1970) e confisco federal (1973) realizadas com o objetivo de ressarcir dívidas decorrentes de impostos atrasados para com a Fazenda Pública da União. Os trabalhadores do cimento conseguiram também que, pelos mesmos motivos, o Sítio Santa Fé fosse alvo de confisco federal em 1979. No mesmo ano, a área foi comprada pela Prefeitura de São Paulo. Uma parte seria transformada no Parque Anhangüera, o maior da cidade (9,6 milhões de metros quadrados); o restante foi destinado ao Aterro Sanitário Bandeirantes, o "lixão" de Perus.”

O desenvolvimento de Perus está intimamente ligado à fábrica de cimento Portland, seu funcionamento e às alterações causadas tanto do ponto de vista ambiental (o pó de cimento expelido durante a produção é um agente causador de moléstias respiratórias), como social (desvalorização do bairro, perdas de postos de trabalho com o fechamento da fábrica), entre outros.

As lutas travadas pela população local contra a fábrica de cimento foram ordem do dia durante os 60 anos de sua existência. A fábrica foi desativada em 1986. Esta trajetória contribuiu, em parte, na construção de um “legado” que a região carrega até os dias atuais: uma porção afastada da cidade, desconhecida, com péssimas condições ambientais e sociais, um bairro-dormitório, para onde são enviados aterros e outros equipamentos, que desvalorizam o local. Por outro lado, este quadro fez com que os movimentos sociais locais se tornassem fortes e atuantes. Atualmente, a população luta contra a instalação de mais um aterro sanitário.

Figura II.2 – Notícia publicada na Folha de São Paulo em 20/10/1970

PERUS | mun. do est. de são paulo
20/10/70
fsp

Em Perus o cimento é desgraça e felicidade de 50 mil pessoas

Uma cidade, Perus, situada a 25 quilômetros do Centro da Capital, tem em sua fábrica de cimento os maiores motivos de desgraça e felicidade. Felicidade porque a maioria de seus quase 50 mil habitantes vive dos salários pagos pela indústria, e desgraça porque essa indústria impede, com a poeira cinzenta que sai de suas chaminés, que Perus se transforme numa cidade normal, com lojas, supermercados e outros melhoramentos comuns a qualquer centro urbano.

O sr. Hugo Carrarezi Neto, administrador regional de Pirituba e Perus, explica que não existe legislação que arme a Prefeitura para o combate à poluição do ar, e por isso a ação da administração municipal é muito limitada.

A marca mais visível do envenenamento diário provocado pelo cimento são os telhados das casas de Vila Operária, situada próxima às chaminés da fábrica, e os telhados de bairros vizinhos, como o Jardim do Russo. Nesses bairros, não se consegue ver as telhas, cobertas por grossa camada de pó de cimento, acumulada durante os últimos 30 anos. A folhagem das poucas árvores existentes é cinzenta, e as mulheres dos operários não podem deixar a roupa nos varais por mais de uma hora. Se deixam, as roupas adquirem a cor cinzenta que caracteriza a cidade.

—Nós aqui estamos sempre resfriados, diz Benedita Marques Pereira, cujo marido trabalha na fábrica de cimento há 24 anos. Ela decidiu, com outras mulheres de Perus, fazer uma reclamação à Administração Regional de Pirituba-Perus, que não deu mais resultado do que as reclamações anteriores, pois não há lei que defina o índice de poluição do ar suportável pelo organismo humano.

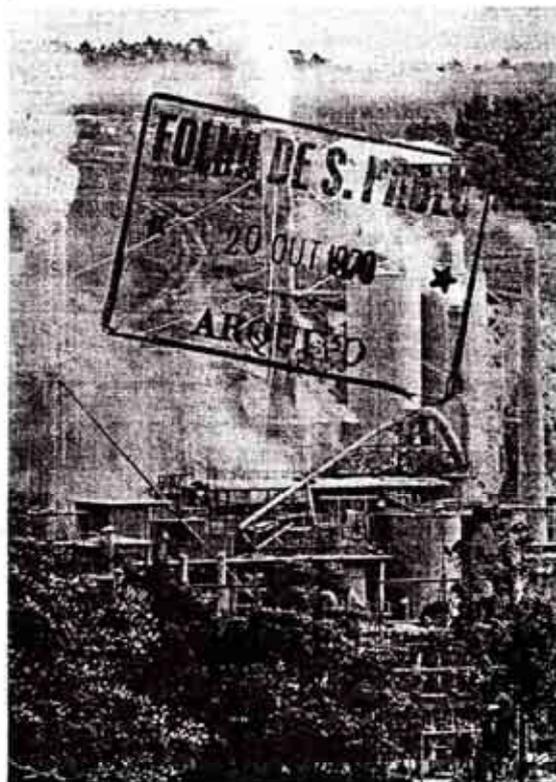
— As crianças daqui estão sempre com dor de garganta, que dizem ser provocada pelo pó de cimento — eu não sei, diz Benedita Marques Pereira. Ela nunca abre as janelas de sua casa, e quanto ao telhado, desistiu há muitos anos de limpá-lo.

FILTROS

Há dois anos, com base na Lei 4805, de 1955, a Prefeitura intimou a fábrica de cimento a instalar dispositivos destinados a impedir a emissão de pó de cimento pelas chaminés (filtros e exaustores especiais). A lei em questão trata de ruídos urbanos, localização de indústrias nocivas à saúde do homem e outras providências. O parágrafo 15 da lei, no entanto, proíbe o funcionamento de indústrias que expelem "quantidade tal" de gases em pó, que se tornem nocivas.

O administrador regional Hugo Carrarezi Neto afirma que até hoje não foi determinada essa "quantidade tal", isto é, o índice de poluição permitido e suportável pelo organismo humano. E o parágrafo 23 da lei obriga tais indústrias a instalar equipamento próprio para impedir a poluição do ar, ou a se transferir para local não habitado.

— O que acontece — diz o sr. Hugo Carrarezi Neto — é que a lei permite que intimemos a indústria a colocar filtros e outros equipamentos de purificação, mas, diante da afirmação da indústria de que está providenciando e instalando esses aparelhos, silencia totalmente. Assim, não há prazo marcado por lei para a instalação, e nem multa para o não cumprimento da intimação. Além, naturalmente, da imprecisão sobre o que é ou não poluição.



O cimento em pó sai pelas chaminés e polui a cidade



As moradoras se queixam: as crianças ficam doentes.

Para moradores, poluição em Perus continua intensa

Embora um diretor da Companhia Portland Perus garanta que já foi desativado um dos fornos da empresa, responsável por 50% da emissão de poluentes que, há dez anos, causam sérios transtornos à população de Perus, a poluição continua "mais forte do que nunca", segundo os moradores. As chaminés ainda soltam grande quantidade de fumaça cinzenta e o pó de cimento se acumula nas ruas e nas casas.

A desativação de parte da fábrica foi decidida na última sexta-feira, durante reunião realizada entre representantes do Ministério da Fazenda, Coordenadoria das Empresas do Patrimônio Nacional (proprietária da Perus, desde a intervenção na empresa em 72) e da Cetesb. A sugestão foi feita pela Secretaria de Obras e Meio Ambiente, pois — de acordo com nota oficial da Cetesb — a população corria riscos, nesta época de inverno, quando as condições meteorológicas para dispersão de poluentes são altamente desfavoráveis.

Alteradas essas condições meteorológicas, o que ocorre normalmente em agosto, o forno clinquer n.º 4 será novamente colocado em operação.

Depois de várias tentativas para solucionar o problema da poluição em Perus — o próprio diretor de controle de fontes de poluição da Cetesb, Nelson Nefussi, chegou a admitir, há dois meses, que a única solução seria fechar a fábrica de cimento. Isso porque, segundo ele, as dependências da fábrica, "obsoletas", não têm condições de abrigar equipamentos antipoluição, altamente sofisticados.

EM PERUS

Sentindo a garganta "arranhar" e os olhos arderem, os moradores de Vila Operária, bairro de Perus que mais recebe a poluição da usina de cimento, duvidavam da desativação de 50% dos equipamentos que provocam a poluição. Alexandrina Rodrigues, moradora há oito anos em Vila Operária, disse que gostaria de acreditar, mas não podia: "talvez seja o vento que traga o pó que ficou nas árvores, mas hoje já varri minha casa quatro vezes". O filho de Alexandrina, que nasceu em Belo Horizonte, tem problemas de bronquite desde que mudou para Perus.

O mesmo acontece com André Lázaro, de 85 anos de idade. Ele morava em Caieiras, mudou-se para Perus, "e os problemas com os pulmões começaram", diz seu genro, Sérgio Lumasini. Sérgio não viu nenhuma melhora nas condições do bairro, ao con-

trário: "Hoje esteve muito pior, de manhã não dava nem para sair à rua".

Na fábrica, é proibida a entrada de "pessoas estranhas". Declarações à imprensa, "só através do Ministério da Fazenda", informou um diretor de nome Tarcísio, falando através de um telefone instalado na portaria. Ele explicou que não dava declarações, pois não queria "se complicar". No Ministério, os responsáveis por declarações à imprensa nada esclareceram.

ENCONTRO NA CETESB

Como as promessas feitas pela Cetesb aos moradores de Perus há dois meses, não foram cumpridas, uma comissão de 18 moradores, acompanhada do deputado emedebista, Sérgio dos Santos, resolveu voltar à Cetesb amanhã para "cobrar" do presidente Renato Della Togna, "uma solução definitiva", segundo Leonardo Martin, um dos membros da comissão.

Algumas das questões que os moradores de Perus colocarão amanhã para o presidente da Cetesb: querem que ele saiba que "este foi o pior mês de Perus"; perguntarão quando a Cetesb começa o estudo epidemiológico prometido, quais as firmas que elaborarão o projeto de controle de poluição para a fábrica, e como será esse projeto. Por último, os moradores de Perus querem saber se a desativação de 50% do processo industrial poluidor é "definitiva ou apenas paliativa".

FOLHA DE S. PAULO

04 JUL. 1979

Realizando uma pesquisa na mídia impressa, nos jornais Folha de São Paulo e o Estado de São Paulo, no período entre 1969 e 2005, encontrei vários artigos que ilustram os problemas ambientais enfrentados pela população local neste período e os embates com o poder público. Traçando uma cronologia destas temáticas, temos:

Quadro II.1 Cronologia das principais questões ambientais em Perus

| |
|---|
| <p><i>1969: Problemas relacionados ao ar e a água</i></p> <p><i>1970: Problemas com o pó de cimento (que há 30 anos já incomodava a população). Movimento de mulheres.</i></p> <p><i>1971: Processo da Administração Regional contra a Companhia de Cimento Portland Perus. Movimento de sociedade amigos do bairro.</i></p> <p><i>1972: Queixas ao poder público. Grupos de trabalhadores e diretores da fábrica entram em negociações.</i></p> <p><i>1973: Primeira passeata contra poluição no país, com participação de mulheres e crianças. Pressão das administrações regionais.</i></p> <p><i>1975: "Bairro abandonado" e "cidade cinza".</i></p> <p><i>1978: Aquisição de terreno para aterro.</i></p> <p><i>1979: Notícias sobre o aterro sanitário. Fábrica de cimento continua na pauta: "Pó de cimento esmaga a vida". Pesquisas da universidade. Atuação da igreja.</i></p> <p><i>1982: Aumento da poluição.</i></p> <p><i>1985: Movimentos por emancipação.</i></p> <p><i>2000: Criação de mais um aterro em pauta. Luta contra a instalação prevista para 2007. Revitalização da região. Embates comunidade x poder público.</i></p> |
|---|

Organizado pela autora

É neste contexto que o distrito Anhanguera cresce a cada dia, sendo considerado um dos distritos com mais acréscimo populacional no município de São Paulo, um crescimento que ocorre reforçando os processos de exclusão: precariedade em moradia, saúde, escolas, lazer, infra-estrutura básica, etc.



Denise Pinesso / 2006

Figura II.4: Conjunto Habitacional - CDHU Perus



Denise Pinesso / 2006

Figura II.5: Estação CPTM Perus



Denise Pinesso / 2006

Figura II.6: Ossário do Cemitério Dom Bosco – Perus

2.1.3 O distrito Anhanguera

Como destaquei anteriormente, o distrito Anhanguera integra a Subprefeitura de Perus. É uma região de desenvolvimento recente, porém acelerado e intenso. Em conversas informais com moradores, descobri que antigamente a região tinha cultivo de cana de açúcar, motivo pelo qual um dos bairros mais conhecidos se chama Morro Doce. Além do cultivo de cana, havia muitas chácaras nas quais se cultivava hortaliças. Com o crescimento do distrito, as plantações de cana e as chácaras cederam espaço às moradias de baixa renda e a um pequeno comércio local. Este processo teve início há aproximadamente 35 anos, com a chegada de migrantes de outros estados e pessoas que moravam em outras partes da cidade, em busca de terrenos mais baratos para construção.

A história do distrito Anhanguera é bastante semelhante à de outros distritos periféricos da cidade, pois trata-se de um local afastado dos centros, que foi sendo ocupado de forma desordenada, cuja população precisa se unir para conquistar condições dignas de sobrevivência. De acordo com SPOSATI (2001:92), temos que:

“Seguindo o urbanismo de risco, os distantes bairros, sem os atributos de cidade, vão sendo construídos por conta e risco do próprio trabalhador. Ele fez a casa em mutirão, pavimentou as ruas em mutirão, criou segurança em mutirão. Obter condições de vida mais ou menos adequadas depende do suor do rosto coletivo para além das horas de trabalho de cada um na labuta pelo magro salário. Neste modelo perverso, a segurança e os padrões básicos de qualidade de vida não existem. Pior ainda, esta população é, em sua maioria, invisível para a legislação urbana, pois é, simplesmente, considerada clandestina.”

Nesse sentido, Perus e Anhanguera se assemelham, pois a organização popular é grande e sempre se fez necessária para que mudanças acontecessem. Atualmente, os movimentos locais atuam em conjunto contra a implantação de mais um aterro sanitário na região.

Entrevistando uma moradora antiga do bairro foi possível compreender como ocorreram os primeiros movimentos sociais, e o que reivindicavam:

“Não sabia que eu não vim pra cá à toa. Todos os que estão aqui tem uma luta. Aí nós começamos. Não tinha escola... Aí fomos lutar pelo Paulo Prado. Então eu cheguei aqui em 72, tinha uma criança de seis meses, aí falamos vamos abrir a escola. Aí fomos atrás, aí conseguimos lá o lugar pra escola, que sempre a prefeitura sempre que abre uma área eles cedem o lugar pra poder fazer a escola, fazer uma igreja. E assim aquela vila lá em cima, aí deram, a construtora Munhoz deu um pedaço lá em cima que construiu o Paulo Prado lá em cima que é de madeira, onde é o arco-íris agora. Aí começou. Não tinha criança pra por de sete anos. Então começamos a por as crianças de seis anos, que era tão pouca gente, era só a vila lá em cima e o japonês aqui embaixo, que tem o 25...Aí veio a diretora dona Zélia. Como é que nós vamos fazer com o uniforme das crianças? Aí a mãe da Cidinha era costureira, ela trouxe um pedacinho de pano branco pra fazer uma blusinha pras crianças e uma saíinha azul marinho de preguinha. Aí a mãe da Cidinha, a dona Olga, fez, ela fez a blusinha e fez a saíinha pras crianças. Aí pusemos a irmã da Cidinha, a Silvana, tinha seis anos. Pusemos ela com as crianças de seis anos pra poder abrir a escola porque não tinha criança. Hoje não tem é vaga, porque criança tá sobrando, não tem escola. Aí começou o Paulo Prado. Aí começamos a luta da água, não tinha água. Começamos a luta do asfalto. O asfalto você tinha que ir até a pista pra pegar o ônibus. Não tinha ônibus aqui na vila. Aí você andava até a pista de barro até aqui. Os carros vinham e paravam aqui embaixo porque a escola era aqui em cima e os professores falavam que não vinham mais dar aula. Naquele tempo o prefeito era o Mario Covas¹. Aí fizemos o Mario Covas descer lá na pista e subir à pé a distância que tinha pra ele saber. Aí conseguiu fazer o asfalto. Asfaltou só onde era acesso pro Paulo Prado, subia lá em cima. Aí fomos pra luta da água. Aí era a luta do ônibus. Fomos pra luta do ônibus. Não tinha ônibus, nós tinha que ir até a pista tomar “urubu” lá na pista. Aí chegamos lá na Santa Brígida, sempre atendiam nós. Nós fomos 15 crianças da creche do Morro Doce, e 40 adultos, fomos lá pra garagem. Levamos uma faixa: “temos direito à ônibus”. Levamos a faixa, tudo, sem falar que nós já tinha ido na prefeitura lá da, aquela prefeitura... secretaria de transporte, mas nós tínhamos ido lá... a gente ia lá pra Santana, na prefeitura de Santana, olha o quanto nós andava. Aí puseram ônibus, que vinha um de manhã e um de tarde que ia pra Lapa, um de manhã e um de tarde. No outro dia ficava sem ônibus. Aí fomos atrás de novo, aí conseguimos ônibus o dia inteiro. Era dois ônibus, um que ia pra Lapa e um que voltava, um que ia pra Lapa. Nem ônibus nós não tinha, o que dirá perua. Aí um dia nós fomos pra Santa Brígida, fomos lá. O Morro Doce nós tínhamos um ônibus aqui. O Morro Doce não tinha ônibus, tinha que ir tudo à pé até a pista, dois quilômetros à pé pra poder pegar o ônibus lá na pista.”

Apesar das lutas iniciais, o distrito Anhanguera continua enfrentando problemas sérios, como falta de escola para atender a demanda, de posto de saúde para a população local (é preciso se deslocar constantemente até a Lapa ou Perus para buscar atendimento), de equipamentos de lazer (só existe o Parque Anhanguera). Sem falar nos bairros novos que surgem a cada ano, se

¹ Mario Covas foi prefeito do município de São Paulo entre 1983 e 1985.

espremendo cada vez mais nas vertentes, com casas de dois ou três níveis construídas para abrigar famílias inteiras. Nestes bairros, o serviço de coleta de lixo é precário, assim como o abastecimento de água, o asfaltamento das ruas e o serviço de transporte. Percebe-se constantemente o que é um espaço de não-cidadania ao percorrer alguns deles.



Denise Pinesso / 2005

Figura II.7: Moradias no Jardim Monte Belo



Denise Pinesso / 2005

Figura II.8: Av. Leopoldo de Passos Lima, Jardim Santa Fé

2.1.4 Perus e Anhanguera – Dados gerais

Mais que destacar aspectos da região através de dados e números, é fundamental entender estes dados dentro de um contexto mais amplo, neste caso a cidade de São Paulo. Megacidade, megalópole, cidade mundial... qualquer que seja o nome que receba dos estudiosos, São Paulo é um espaço heterogêneo, multifacetado, que apresenta em seu interior realidades socioculturais e ambientais completamente distintas. Para trabalhar esta porção da cidade, que integra um todo, encontrei na análise de Aldaíza Sposati, a partir do Mapa da Exclusão/Inclusão social da cidade de São Paulo, subsídios para organizar melhor alguns dados relevantes e situar o leitor com mais clareza acerca do contexto local.

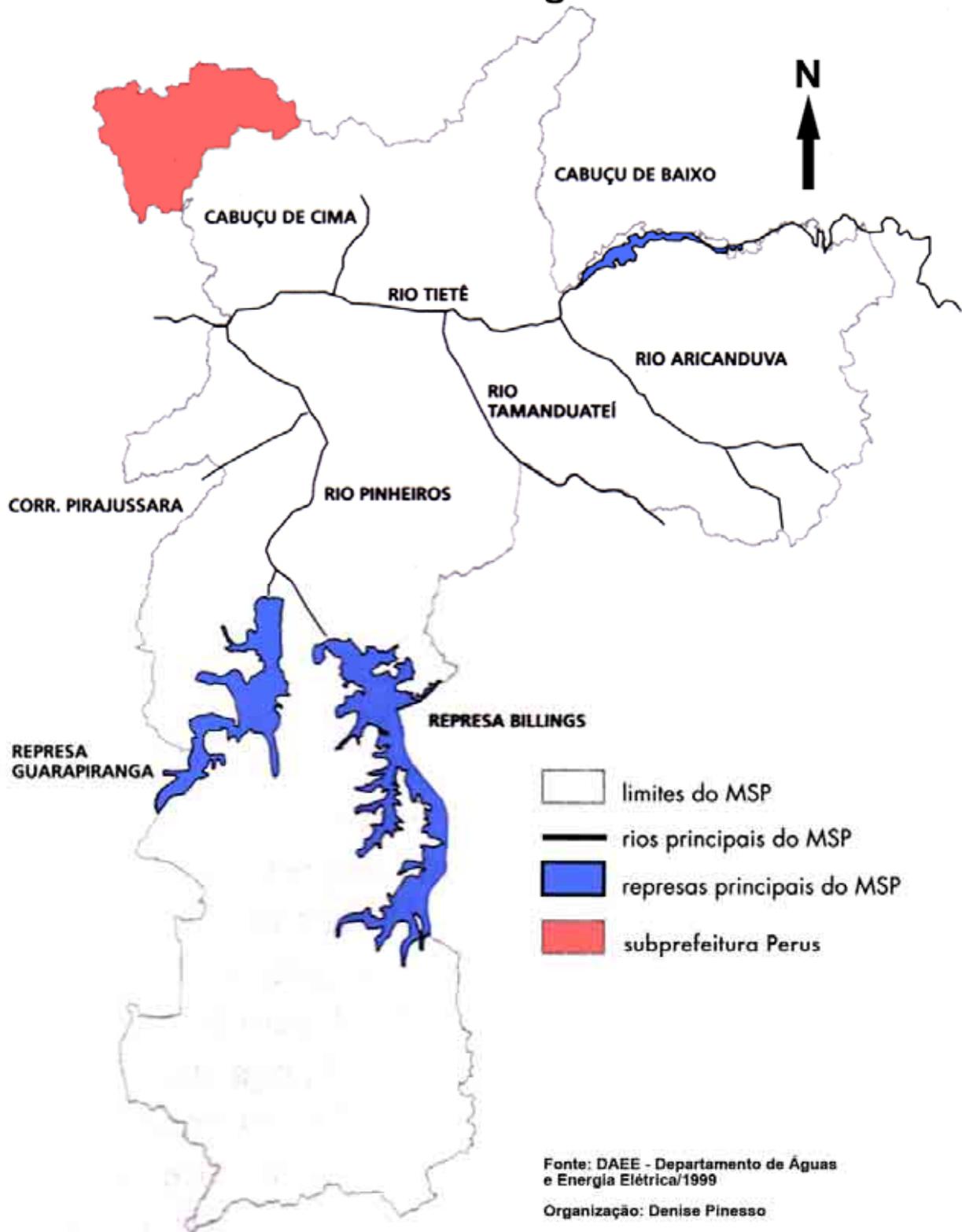
O Mapa da Exclusão e Inclusão da cidade de São Paulo surgiu a partir de um estudo elaborado por uma equipe de pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 1996), nele há um índice, que é composto de exclusão e inclusão, identificando a pior e a melhor condição de inclusão de uma variável em toda a cidade. A distância que separa as piores e melhores condições para a inclusão é chamada de Índice de Discrepância. Por exemplo, ao analisar a variável NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, toma-se por referência um local onde todas as crianças em idade escolar estão matriculadas na escola até lugares onde há alunos fora da escola. Realizados os cálculos, é possível observar o quanto um distrito se distancia da inclusão para este serviço e em quais deles o poder público deveria intervir para aproximar-se mais dos níveis de inclusão.

Por explicar as disparidades num contexto integrado, considerando o todo e as partes, e colocando a condição de vida como unidade de medida para toda a cidade a partir do padrão básico de inclusão, utilizei dados deste estudo para apresentar alguns detalhes de nossa área de estudo. Além disso, buscamos alguns dados no PRE de Perus (Plano Regional Estratégico, elaborado pela Prefeitura Municipal de São Paulo, 2004), que, em conjunto com a análise dos dados apresentados pelo mapa de exclusão, auxiliam na composição do quadro local.

Aspectos gerais

A subprefeitura de Perus está situada a noroeste do município de São Paulo, na região que compreende o Vale do Rio Juquery e a Serra da Cantareira, e como já mencionamos, abrange os distritos de Perus e Anhanguera. No que se refere à hidrografia, grande parte da subprefeitura está localizada na margem esquerda do rio Juquery, na região da Bacia do Alto Tietê.

**Figura II.9 - Município de São Paulo
Macro-hidrografia**



No que se refere à cobertura vegetal, é importante destacar que Perus apresenta muitas áreas contínuas de vegetação significativa, com destaque para o Parque Anhanguera, que ocupa 20% do território da subprefeitura, com área de 9,5 milhões de m², o equivalente a seis vezes a área do Parque do Ibirapuera. Porém, a população local pouco freqüenta esse parque. Veja o box a seguir:

O Parque Anhanguera

Inaugurado em 25 de julho de 1979, o Parque Anhanguera é originário de uma área remanescente do Sítio Santa-Fé, uma antiga fazenda de reflorestamento adquirida pela Prefeitura em 1978. É o maior Parque da cidade e, juntamente com o Parque Estadual do Jaraguá, constitui o maior complexo de preservação ambiental da região urbana, estando em condições de sustentar a maior diversidade e abundância da fauna representativa do Município.

Antes da fazenda de reflorestamento, a área do Parque era constituída por vegetação típica de Mata Atlântica, habitada por um número considerável de animais silvestres. Entretanto, quando a área foi reflorestada e a mata original substituída pela plantação de eucaliptos, os animais silvestres evadiram-se do local.

Apesar disso, hoje são encontrados remanescentes da fauna original nas matas ciliares e percebe-se o renascimento da mata nativa sob os eucaliptos. Preás, gambás, veados catingueiros, tatus, pacas, capivaras, cotias, quatis, cachorros-do-mato e ouriços estão entre os animais encontrados no Parque. Toda essa biodiversidade está intimamente ligada à riqueza de ambientes existente no local que, além das matas ciliares, possui campos secos e alagados (brejos), capoeiras e uma grande quantidade de cursos d'água. Os brejos e várzeas constituem o principal abrigo para répteis e anfíbios.

Essas características do Parque Anhanguera possibilitam grande intercâmbio genético entre as populações animais que lá habitam, tornando-o um espaço fundamental para a manutenção desse banco genético e para o manejo de animais silvestres nas poucas ilhas verdes que restam no município. Em outras palavras, a manutenção desses sistemas biológicos é importante porque, além de fornecerem ar puro e temperatura mais amena, promovem a preservação de inúmeras espécies de insetos, peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos.

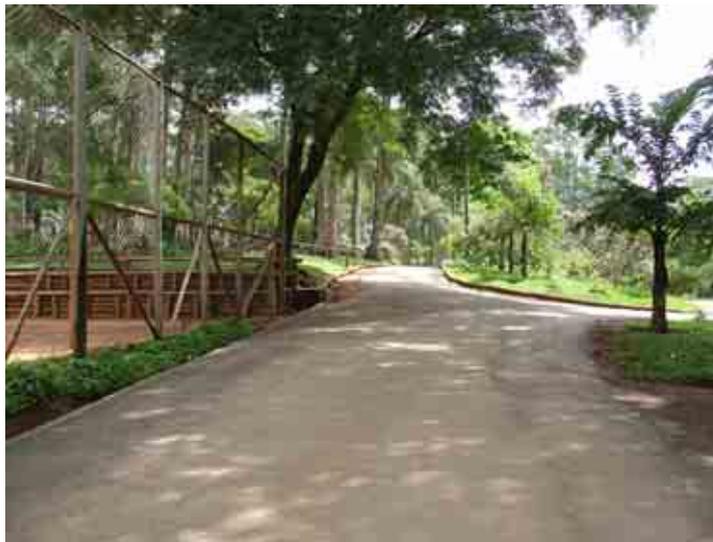
Transcrito a partir do site:

http://www2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/meio_ambiente/parques/anhanguera/0001



Denise Pinesso / 2006

Figura II.10: Casa da Administração do Parque Anhanguera



Denise Pinesso / 2006

Figura II.11: Pista para caminhada no Parque Anhanguera



Denise Pinesso / 2006

Figura II.12: Orquidário no Parque Anhanguera



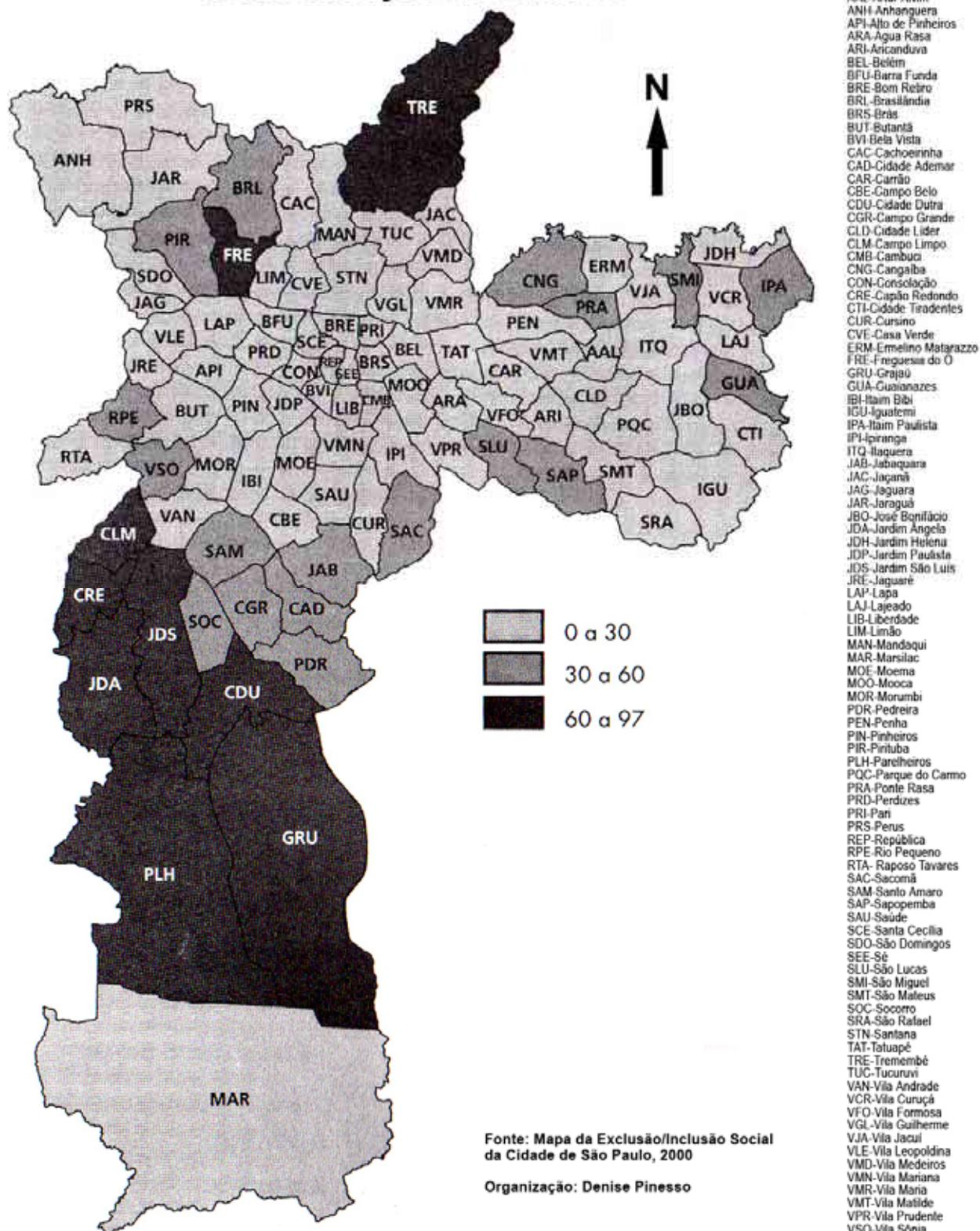
Denise Pinesso / 2006

Figura II.13: Ciclovía no Parque Anhanguera

Demografia

Numa análise preliminar e mais ampla, partindo de levantamentos baseados no estudo do Mapa da Exclusão e Inclusão da Cidade de São Paulo, pode-se caracterizar o distrito Anhanguera como aquele que obteve a maior taxa de crescimento populacional nos últimos anos. Porém, não é um distrito que apresenta grande quantidade de bairros, quando comparado a outros. Como podemos observar na Figura II.14, Anhanguera possui 10 bairros e Perus 17 bairros, apresentando taxa de concentração de bairros que varia de 0 e 30; enquanto distritos como Parelheiros apresentam uma taxa que varia de 60 a 97 bairros. Este fato indica que o distrito Anhanguera, apesar da explosão demográfica, ainda é de ocupação recente, restando ainda boa parte do território a ser parcelada.

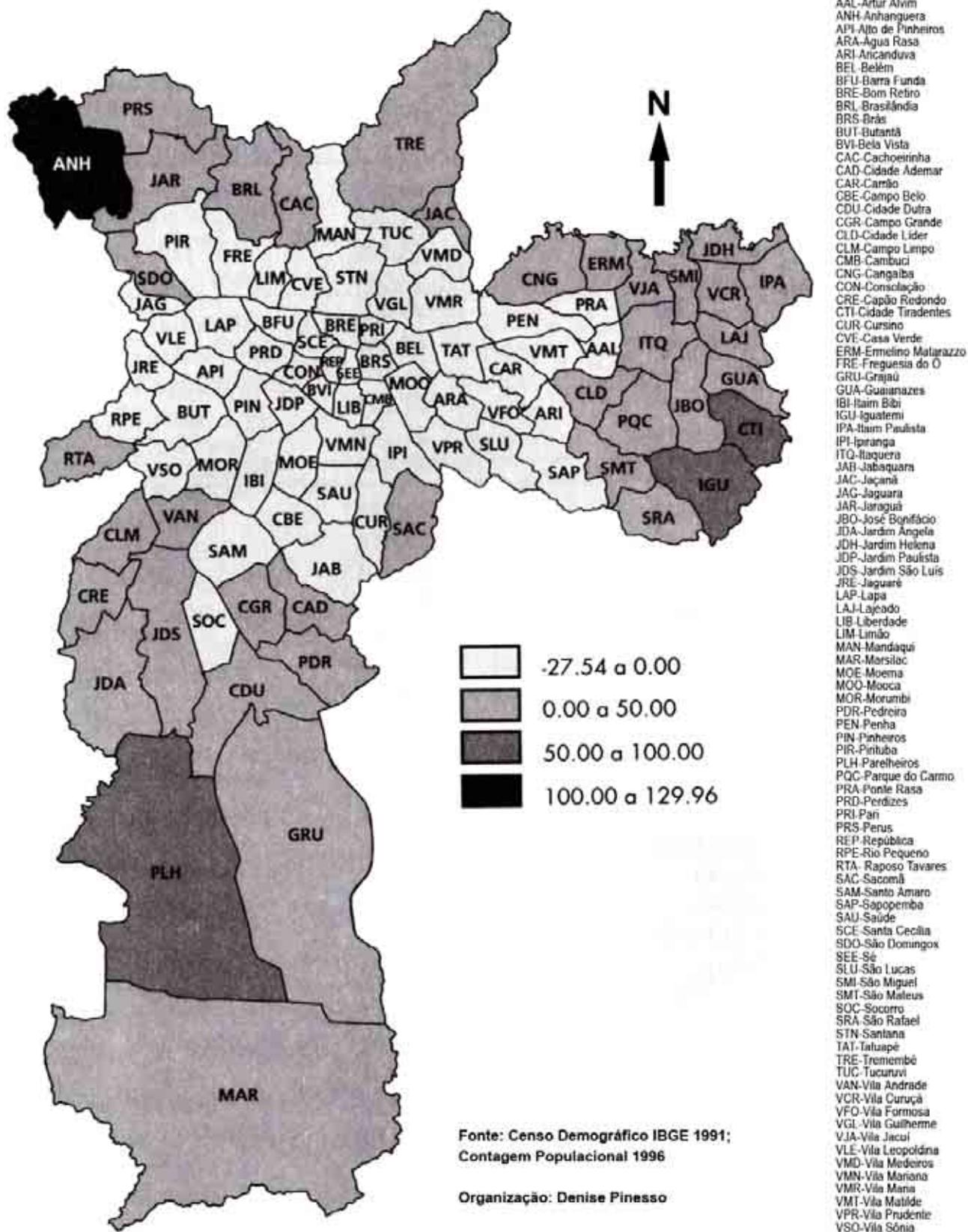
**Figura II.14 - Município de São Paulo
Concentração de Bairros**



Nas duas últimas décadas, Perus apresentou crescimento populacional superior à média do município. Assim, enquanto as taxas de crescimento do município, nos períodos de 1980/1991 e 1991/2000 foram de 1,16% e 0,88%, respectivamente, em Perus alcançaram 3,19% e 7,13%. (Fonte: PRE)

De acordo com projeções populacionais para o ano de 2010, os dois distritos da Subprefeitura de Perus continuarão crescendo nesse período. Essa previsão indica que o distrito de Perus deverá dobrar sua população atual, passando de 70.689 para mais de 140 mil habitantes, e o distrito Anhanguera quase quadruplicará sua população, calculada hoje em 38.427 habitantes. De acordo com a Figura II.15, a população do distrito Anhanguera cresce numa taxa maior que 100% a cada ano. Só Anhanguera e Cidade Tiradentes apresentam esse crescimento no município de São Paulo:

Figura II.15 - Município de São Paulo Crescimento Populacional por Distritos



As altas taxas de crescimento populacional previstas para os dois distritos demandam uma expansão de duas vezes a área da atual mancha urbana da Subprefeitura de Perus. Um quadro bastante preocupante, pois a pressão populacional sobre o ambiente será cada vez maior. Além disso, há a necessidade urgente das políticas públicas se voltarem para a região, que é uma das mais excluídas de cidade. Com o incremento populacional, este quadro tende a se agravar.

Aspectos econômicos

Mesmo após a abertura da rodovia Anhanguera, Perus não recebeu grandes investimentos industriais, devido a dificuldades de instalação de empresas em terrenos muito íngremes. Com o fechamento da Estrada de Ferro Perus-Pirapora, em 1983, e da fábrica de cimento Portland, em 1986, as possibilidades de desenvolvimento econômico diminuíram significativamente, e Perus passou a desempenhar a função de bairro-dormitório.

Atualmente, a atividade comercial movimentada a economia de Perus, respondendo por metade dos estabelecimentos instalados nessa região, seguido dos setores de serviços e industrial. Os estabelecimentos comerciais e industriais são de pequeno porte e empregam menos do que a média do município, o que demonstra a reduzida taxa de empregos gerados em Perus, apenas 0,1% concentrados no comércio e na prestação de serviços. No distrito Anhanguera, a situação não é muito diferente, já que não há atividade industrial, apenas comercial, que atende apenas a população local. Nos bairros mais antigos da região observamos um comércio melhor estruturado, com supermercados, farmácias, lojas para material de construção (muito necessárias para atender o crescimento habitacional), etc. Nos bairros mais afastados, há pequenos comércios de porta, para atender as necessidades mais básicas: pequenos mercadinhos, quitandas, bares. Quando precisam de comércio mais especializado, costumam ir a Perus ou à Lapa.



Denise Pinesso / 2006

Figura II.16: Comércio local do centro de Perus



Denise Pinesso / 2006

Figura II.17: Comércio local do centro do Jardim Santa Fé

Desenvolvimento humano e qualidade de vida

A subprefeitura de Perus se insere no quadro de regiões que apresentam baixo desenvolvimento humano e qualidade de vida. No que se refere ao saneamento ambiental, os dois distritos que compõem esta subprefeitura carecem de infra-estrutura de abastecimento de água, principalmente nas regiões mais elevadas; de coleta de esgoto, pois se verificam dificuldades de implantação de sistema de coletores; e de cobertura do serviço de coleta de lixo, considerada a mais baixa do município, apesar da região abrigar um dos maiores aterros sanitários de São Paulo – o Aterro Sanitário Bandeirantes.

As fotos a seguir ilustram o modo como a coleta de lixo é realizada no bairro do Morro Doce, próximo à EMEF “Jardim Monte Belo”, e no Jardim Rosinha. Nestas áreas mais afastadas, o serviço de coleta é bastante precário, pois os caminhões de coleta passam semanalmente, e enquanto esta coleta não é realizada, o lixo fica exposto em caçambas colocadas no meio das calçadas. Com o passar dos dias, este material se acumula e acaba sendo espalhado pelas ruas, por animais e pela própria população.



Figura II.18: Caçambas de coleta de lixo no bairro Morro Doce



Figura II.19: Caçambas de coleta de lixo no bairro Jardim Rosinha

Os espaços de lazer, cultura e esporte são escassos, existindo apenas um centro de convivência, uma biblioteca municipal e dois equipamentos esportivos públicos de pequeno porte, sendo todos localizados no distrito de Perus. Embora tenha sido inaugurado recentemente um Centro Educacional Unificado (CEU), em agosto de 2003, ainda há grande demanda na região por equipamentos de esporte, lazer e recreação para todas as faixas etárias, em especial para jovens de 0 a 19 anos, que representam 40,9% da população total da subprefeitura. Como podemos ver na Figura II.22, a população dos distritos Perus e Anhanguera é jovem.



Denise Pinesso / 2006

Figura II.20: CEU Perus

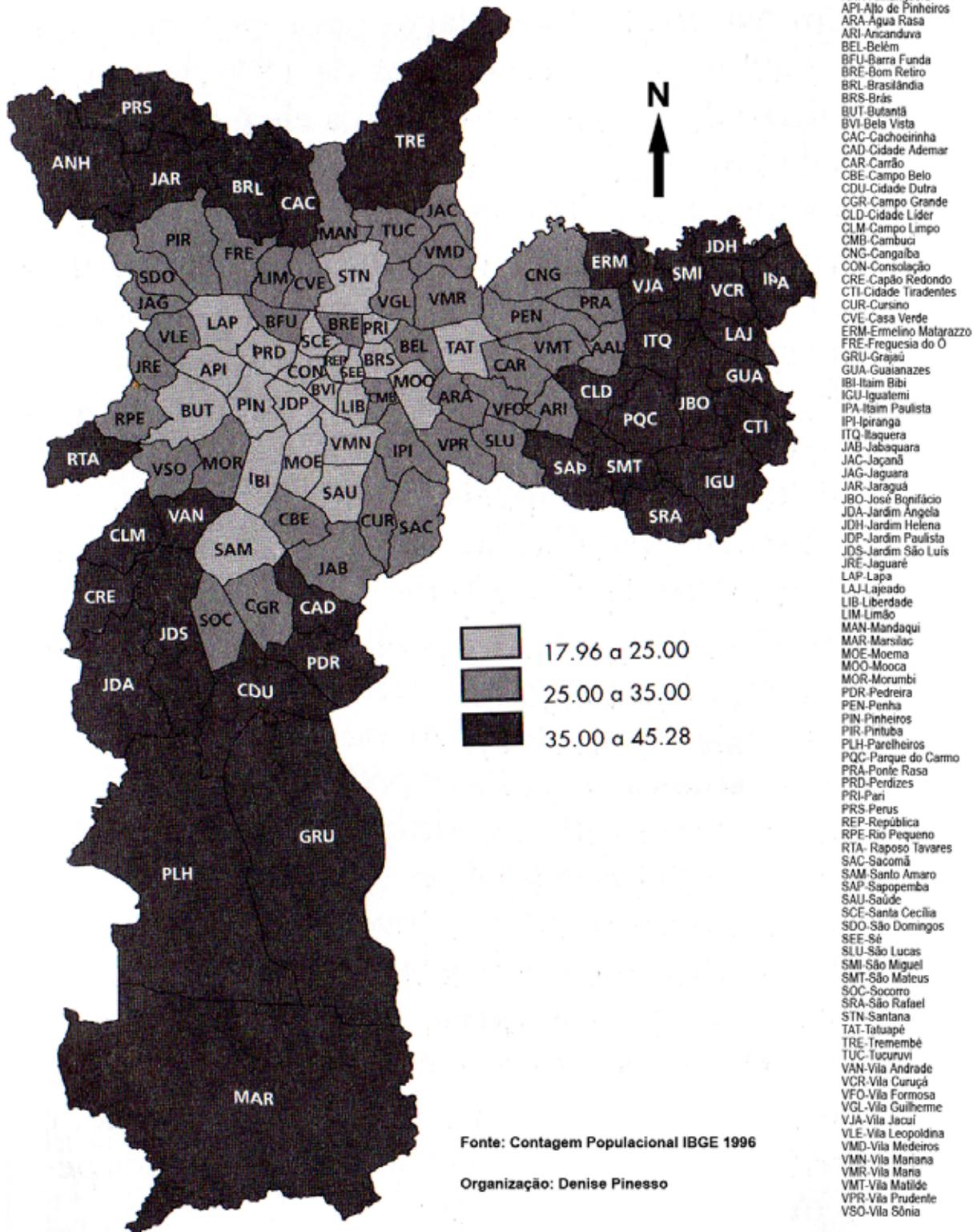


Denise Pinesso / 2006

Figura II.21: Vista do Parque Anhanguera

É importante destacar que existe um problema de acesso dos moradores do distrito Anhanguera aos escassos equipamentos de lazer instalados no distrito de Perus. Grande parte dos moradores não frequenta as atividades oferecidas no CEU e no Parque Anhanguera, pois estão situados do outro lado da Rodovia Anhanguera, o que implica em deslocamentos de grandes distâncias, sobretudo para os moradores das áreas mais afastadas, como o Jardim Rosinha, Itaberaba, Filhos da Terra, entre outras, um processo que reforça a exclusão social.

**Figura II.22 - Município de São Paulo
Concentração da População de 0 a 18 anos**



É importante considerar tal aspecto na análise do quadro do desenvolvimento humano da região. Quanto mais excluídos do acesso aos equipamentos de lazer e culturais, maior a situação de risco para a população jovem, que é predominante nas áreas periféricas da cidade, e que portanto deveria ser mais atendida pelas políticas públicas, visando reduzir os índices de exclusão.

Foram identificados, ainda nessa subprefeitura, problemas relacionados a constantes enchentes em vários pontos do sistema viário e uma situação de instabilidade geotécnica delicada, principalmente nos loteamentos irregulares, localizados nas áreas mais íngremes e pouco propícias à expansão urbana. Tomemos como exemplo algumas ruas do bairro do Morro Doce:



Denise Pinesso / 2005

Figura II.23: Vista da ocupação do bairro Morro Doce



Figura II.24: Ocupação em área de alta declividade

Qualidade ambiental e desenvolvimento urbano

A maior parte do território da subprefeitura de Perus é formada por um tipo de substrato rochoso que, combinado a médias e altas declividades, indica suscetibilidade à erosão quando associado à remoção de vegetação e à ocupação urbana. As regiões de Botuquara e Itaberaba, no distrito Anhanguera, são as que mais apresentam problemas dessa natureza, tendo sido muito atingidas por desmoronamentos e erosões.

Além da fragilidade ambiental dessas áreas, as indústrias de extração mineral também contribuem para a desestabilização geotécnica geral do lugar e deixam grandes cicatrizes na paisagem local. Assim, é recomendável que as áreas com tais características sejam destinadas a parques e áreas verdes.

A única área pública significativa de vegetação da subprefeitura de Perus é o

Parque Anhanguera. As várias pequenas praças localizadas dentro dos loteamentos regulares não se configuram como áreas verdes de grande expressividade, destacando-se somente a praça central Inácia Dias, junto à Estação de Perus.



Colção de Demétrio Vital Lopes

Figura II.25: Praça Inácia Dias, 1946



Denise Pinesso / 2006

Figura II.26: Praça Inácia Dias, 2006

Apesar de possuir poucas praças, Perus apresenta locais de grande qualidade paisagística, onde devem ser incentivadas atividades de proteção e preservação ambiental, privilegiando a utilização da acessibilidade da região para o incentivo do

ecoturismo.

O conjunto da fábrica de cimento Portland, integrado pelas dependências da fábrica, Vila Operária – Vila Triângulo, e a pequena capela São José foram tombados pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (COMPRESA), em 1992. Apesar desse conjunto não representar grande expressão arquitetônica, seu valor histórico e social é de grande importância para o local. Integra ainda o patrimônio desta subprefeitura, a Estrada de Ferro Perus-Pirapora, tombada pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), em 1987.



Coleção de Nelson Bueno de Camargo

Figura II.27: Entorno da Companhia Nacional de Cimento Portland-Perus, 1930



Coleção de Adna Soares Reises

Figura II.28: Vista Aérea da fábrica desativada da Companhia Nacional de Cimento Portland-Perus, 2002

Urbanização e uso do solo

Apesar de possuir grande acessibilidade regional e metropolitana, o território da subprefeitura de Perus é fortemente seccionado pelo sistema viário de alta capacidade – no sentido norte-sul pelas rodovias Anhanguera e dos Bandeirantes e no sentido leste-oeste pelo Rodoanel, o que agrava a circulação de veículos entre bairros, dentro dos distritos e entre eles.

As duas rodovias que cortam esta subprefeitura foram construídas em fundos de vale, restando somente as vertentes de alta declividade e os divisores de água para a ocupação urbana. Outros grandes equipamentos se configuram como barreiras deste território, como o Aterro Sanitário Bandeirantes, o Parque

Anhanguera e as áreas de extração mineral, que formam um cinturão leste-sul impedindo a expansão urbana no sentido sul.

As áreas centrais do distrito Perus apresentam urbanização mais consolidada, enquanto os bairros ao leste ocupam áreas de maior declividade, apresentando problemas localizados de deslizamentos e erosões. Já o distrito Anhanguera configura-se como um aglomerado de loteamentos, carente de equipamentos de serviços públicos e privado, além de ser seccionado por áreas desocupadas e barreiras geográficas marcantes.

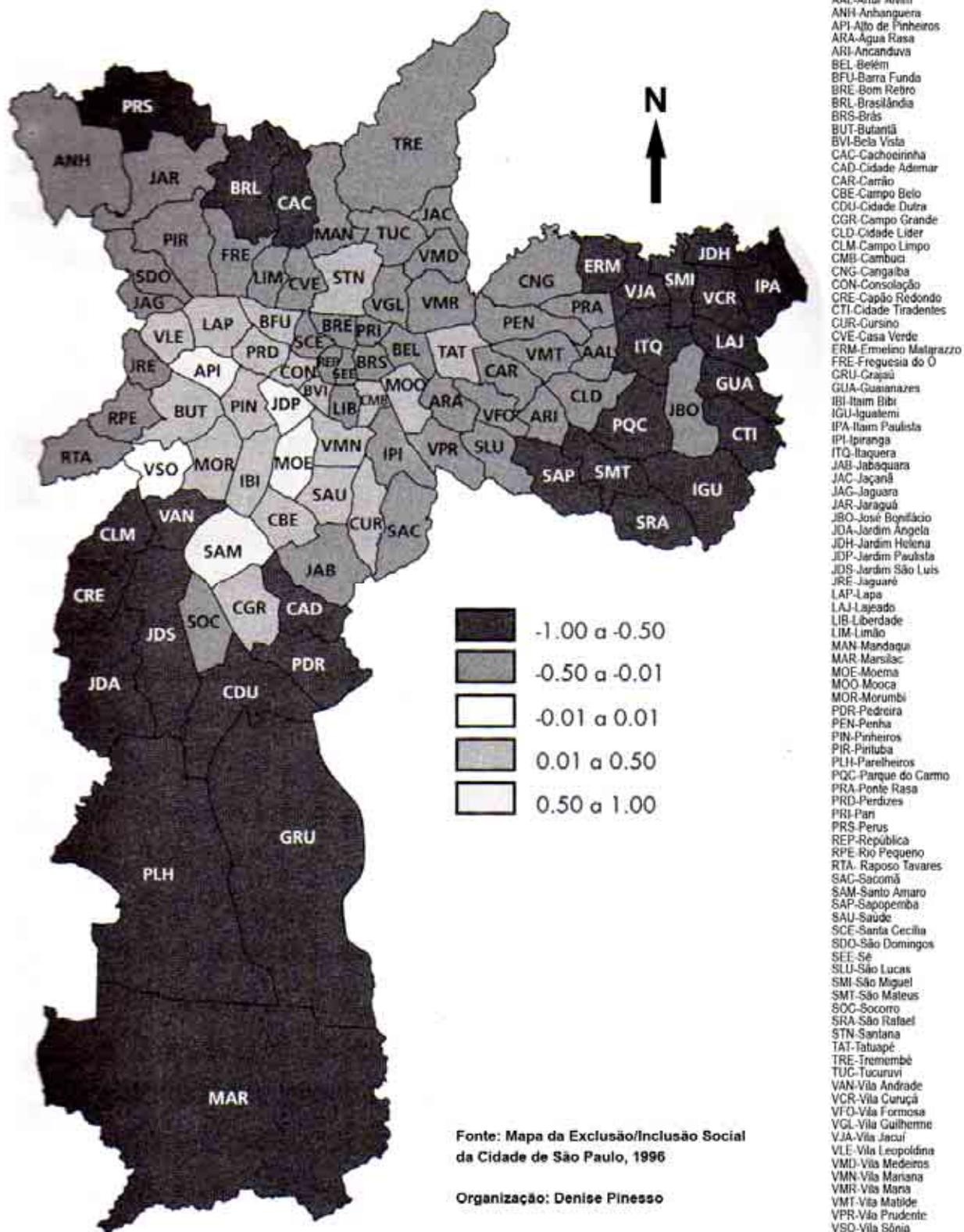
A partir desse quadro, verificou-se que a expansão urbana do distrito Perus poderá ocorrer em direção ao vetor norte, pois essa área apresenta menos barreiras físicas, melhores condições de adequação geotécnica e a possibilidade de manutenção de um tecido urbano mais compacto, com sistema viário já implantado e maior proximidade com o centro de Perus.

No distrito Anhanguera, a expansão urbana nos moldes atuais deverá ser evitada. O parcelamento e o uso do solo nesse distrito deverão privilegiar uma ocupação urbana compatível com a geografia local.

Em síntese

A partir do exposto, constata-se, em linhas gerais, que o distrito Anhanguera faz parte do aglomerado de áreas periféricas que forma os limites da cidade de São Paulo. Esse “fazer parte” implica em crescimento desordenado, geração de impactos ambientais e abandono pelo poder público. A situação se repete em inúmeros distritos da cidade, numa lógica excludente. Para sintetizar o quadro local, apresentamos um mapa e um gráfico com os índices gerais de exclusão/inclusão social (IEX), que nos permitem compreender o contexto a partir da comparação das condições encontradas em outros distritos. Cabe destacar que em 76% dos distritos paulistanos a situação majoritária é de exclusão social, o que corresponde a uma

Figura II.30 - Município de São Paulo Índice de Exclusão/Inclusão Social



2.2 A Coordenadoria de Ensino e as escolas

A educação no município de São Paulo tem como centro a Secretaria Municipal de Educação (SME), que é organizada em Coordenadorias de Educação, responsáveis pelo conjunto de escolas que se localizam em sua jurisdição.

As escolas participantes desta pesquisa fazem parte da Coordenadoria de Educação de Pirituba, que engloba as escolas dos distritos de Perus, Anhanguera, Jaraguá e Pirituba. Estes distritos totalizam 38 escolas de ensino fundamental (EMEFs) e três Centros Unificados de Ensino (CEUs).

No início da pesquisa fiz um contato inicial com a Coordenadoria de Pirituba, para um levantamento prévio dos projetos relacionados às questões ambientais realizados pelas escolas da coordenadoria. Porém, não houve retorno deste questionário.

O distrito de Perus possui 10 escolas de ensino fundamental (EMEFs). **Foi um dos últimos distritos da cidade de São Paulo a ter suas escolas de lata desativadas, no segundo semestre de 2005.** No Parque Anhanguera, cenário desta pesquisa, das cinco escolas de ensino fundamental (EMEFs “Paulo Prado”, “Edgard Carone”, “Jardim Britânia”, “Remo Rinaldi” e “Jardim Monte Belo”), três eram de lata (EMEFs “Edgard Carone”, “Jardim Britânia” e “Jardim Monte Belo”). Este dado aponta a precariedade dos equipamentos públicos e o caráter de urgência na construção destas escolas durante o governo Celso Pitta (1996-2000), buscando atender a grande demanda por vagas no ensino fundamental. A maioria das salas de aula destas escolas funciona com turmas de mais de 35 alunos, tendo inclusive turmas de primeira série do ensino fundamental com 38 alunos.

As três escolas que fazem parte do presente trabalho se situam no mesmo distrito, o distrito Anhanguera. Porém, possuem características que as diferenciam entre si, seja pelos aspectos físicos, de localização, organização e condução do trabalho pedagógico. A partir de minha experiência, posso falar com mais segurança de duas destas escolas: a EMEF “Jardim Monte Belo” e a EMEF “Paulo Prado”.

Como disse anteriormente, lecionei na primeira escola por dois anos, e atualmente faço parte do corpo docente da EMEF “Paulo Prado”.

Apresentarei a seguir uma breve caracterização das escolas que englobam esta pesquisa.

2.2.1 EMEF “Paulo Prado”

A EMEF “Paulo Prado” está localizada no núcleo mais antigo da região, o Jardim Santa Fé. O nome vem de uma antiga fazenda que existia no local. O Parque Anhanguera é parte dessa fazenda, que foi desapropriada. As ruas são asfaltadas, há comércio, agência do correio, é a parte mais movimentada da região.

A história desta escola teve início no ano de 1973. Sua construção foi parte dos movimentos dos primeiros moradores da região por melhores condições de moradia. Era uma escola de madeira, com apenas seis salas de aula. Permaneceu assim até o ano de 1988, quando ocorreu a mudança para o prédio atual de alvenaria, com onze salas. Essa foi a única escola municipal do bairro até o ano de 1999, quando foi criada a EMEF “Jardim Britânia”. Até este período, a EMEF “Paulo Prado” teve muitos prédios anexos para atender a demanda, por conta da onda de novos loteamentos que elevaram consideravelmente a população local.

O prédio possui onze salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de informática, um pátio amplo e duas quadras. Funciona em quatro turnos:

- 6:50 às 10:50
- 10:55 às 14:55
- 15:00 às 19:00
- 19:00 às 23:00

Os alunos das séries iniciais (ciclo I) estudam nos dois primeiros períodos. Os alunos de 5ª a 8ª séries (ciclo II) estudam no terceiro período. Finalmente, os alunos da suplência do ciclo II estudam no quarto período. No ano de 2005, a escola tinha 1.521 alunos matriculados nos quatro períodos.



Denise Pinesso / 2005

Figura II.31: Vista lateral da EMEF “Paulo Prado”



Denise Pinesso / 2005

Figura II.32: Vista frontal da EMEF “Paulo Prado”



Denise Pinesso / 2005

Figura II.33: Vista do pátio externo da EMEF “Paulo Prado”

2.2.2 EMEF “Remo Rinaldi Naddeo”

A EMEF “Remo Rinaldi Naddeo” também está localizada no Jardim Santa Fé, muito próxima da EMEF “Paulo Prado”. Esta escola é considerada “modelo” pela população local. De fato, sua construção é recente, em 2000, e sua inauguração foi no ano de 2001. O prédio tem uma arquitetura bastante diferente das escolas municipais antigas, possui inclusive elevador para alunos portadores de deficiência física.

Também é uma escola grande, com aproximadamente 12 salas por período funcionando em quatro turnos. No ano de 2005, contava com 1728 alunos matriculados. É interessante destacar que estas duas escolas são consideradas “boas escolas” públicas pela comunidade, o que se constata pelos comentários de pais e alunos, além dos freqüentes pedidos de vagas para alunos que vêm de bairros mais afastados próximos a outras escolas, como é o caso da EMEF “Jardim Monte Belo”.



Denise Pinesso / 2005

Figura II.34: Vista frontal da EMEF “Remo Rinaldi Naddeo”



Denise Pinesso / 2005

Figura II.35: Vista lateral da EMEF “Remo Rinaldi Naddeo”



Denise Pinesso / 2005

Figura II.36: Vista lateral da EMEF “Remo Rinaldi Naddeo”

2.2.3 EMEF “Jardim Monte Belo”

A EMEF “Jardim Monte Belo” foi a primeira escola da região com a qual tive contato e onde trabalhei por dois anos. A trajetória desta escola é bastante significativa a meu ver, pois em seis anos de existência – foi inaugurada em 21/12/2000 e suas atividades tiveram início no ano de 2001 – passou de construção de lata cercada por ruas de barro à escola de alvenaria, com mudanças significativas do entorno.

É importante lembrar que a estrutura da escola de lata foi mantida na construção do novo prédio de alvenaria. Um prédio com 9 salas de aula, sala de informática, salas de secretaria, direção e professores, uma quadra e sem biblioteca. Funciona em quatro turnos, com exceção do quarto período, que tem quatro salas de suplência do ciclo II. No ano de 2006, conta com 1230 alunos matriculados.

Destaco que o prédio continuou da mesma forma, ou seja, ainda que a obra tenha trazido condições um pouco mais dignas para os alunos, o prédio continua

sem atender algumas necessidades básicas de uma unidade escolar, como o espaço da biblioteca, espaço adequado para as refeições, quadra coberta, e salas adicionais para projetos extra-curriculares.

Pude acompanhar a construção da escola em pleno ano letivo de 2004. A escola foi removida da latinha e transportada para um “caixote” de madeira compensada, enquanto os módulos de lata eram retirados e a nova construção ia surgindo no mesmo espaço. Posso afirmar que nunca presenciei condições tão desumanas de trabalho e estudo para adultos e crianças. Se antes a lata castigava pelo calor e frio excessivos, com a madeira tinha-se doenças alérgicas, ruídos insuportáveis, vazamentos, ratos, merenda seca, pois a cozinha foi desativada. Foi quase um ano de obras com afastamento de professores, falta de alunos, e nenhum respaldo da Coordenadoria de Educação no sentido de amenizar as péssimas condições ambientais.

Hoje a escola está pronta e funcionando bem, procurando se organizar cada vez mais, porém, ainda não atende a demanda dos bairros do entorno, Morro Doce, Jardim Rosinha, Itaberaba, entre outros, que são muito diferentes do Jardim Santa Fé, onde as duas primeiras escolas se localizam.



Figura II.37: EMEI “Jardim Monte Belo” – construção de lata



Denise Pinesso / 2005

Figura II.38 - EMEI e EMEF “Jardim Monte Belo” durante as obras - compensado de madeira que serviu como escola



Denise Pinesso / 2005

Figura II.39: EMEF “Jardim Monte Belo” – obra concluída

CAPÍTULO 3

A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

“Acho que até muitas vezes no passado pode ter acontecido de o professor agir contra essa questão da transversalidade, mas eu creio que hoje já não tem mais isso, o aluno traz um assunto e o professor ‘meu filho isso não pertence à aula’. Eu sei que isso não acontece, normalmente a gente ouve, integra o assunto, discute, tira a angústia da criança e depois dá continuidade naquilo que preparou, às vezes nem consegue dar o conteúdo conforme a gente preparou, a gente faz a integração, e graças a Deus a gente é muito, eu diria, eclética.”

Professora participante da Pesquisa.

3.1 Levantamento de opinião

A primeira etapa da coleta de dados desta pesquisa foi a realização de um levantamento de opinião com as professoras das séries iniciais das três escolas que participaram deste trabalho, através de questionário semi-estruturado, com questões fechadas e abertas. O questionário foi utilizado numa primeira etapa, e a partir de sua análise foi possível compor o perfil da amostra e assinalar alguns temas relevantes que mereceriam ser abordados em profundidade num segundo momento, o grupo focal.

A aplicação do questionário ocorreu nos horários de encontros coletivos dos professores (JEI – Jornada Especial Integral e JEA – Jornada Especial Ampliada). Procurei estar presente nesses momentos para conversar com os professores, porém foi difícil encontrar todos reunidos. Por fim, consegui acompanhar a aplicação do questionário em apenas um grupo completo, que é o grupo de professoras que trabalha comigo. Pude perceber como a presença do pesquisador é importante durante a aplicação do questionário, quer seja orientando o grupo na melhor forma

de trabalho, quer seja esclarecendo dúvidas que possam surgir durante a leitura do instrumento, já que nesta pesquisa não foi realizado um pré-teste.

Do grupo das três escolas, 37 professores responderam o questionário. Apresento a seguir um breve perfil deste grupo a partir das respostas dadas e em linhas gerais como concebem alguns aspectos da questão ambiental, tanto do ponto de vista mais geral como mais particular, dentro do contexto escolar.

3.1.1 Perfil da amostra

A amostra é formada por professoras polivalentes das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo, cuja perspectiva curricular aponta para uma organização coerente com as teorias críticas e pós-críticas do currículo. Assim, vale registrar que, conforme o documento de Reorientação Curricular, publicado no ano de 2003,

O currículo tem sido compreendido como o conjunto de toda e qualquer atividade presente na organização de uma Unidade Educacional (desde aquelas ações mais operacionais até as questões de cunho cultural, por exemplo), o que faz com que muitas vezes pulverizemos as prioridades das ações educativas, perdendo o foco daquelas práticas que mais diretamente dão corpo ao Projeto Político Pedagógico.

Estabelecer prioridades não significa classificar as ações educativas em termos de mais ou menos importantes, pois ao mesmo tempo em que desenvolvemos a capacidade para eleger pontos relevantes na constituição do currículo, não devemos deixar de cuidar do conjunto das demais ações. Isso porque ambas são expressões daquilo que a comunidade educativa estabelece como eixos relevantes de sua ação ética, política e cultural.

Um currículo comprometido com os princípios de SME exige que se realize uma crítica fundamentada dos modos pelos quais o âmbito curricular vem sendo pensado, estruturado e praticado no cotidiano das Unidades Educacionais, em busca da construção de uma visão mais humanizadora de currículo.

Proposta de atividade para as UEs

1. Revisitar o PPP

Ainda que não registrado, a Unidade Educacional possui seu Projeto Político Pedagógico. Neste momento, propomos olhar o Projeto para apropriar-se de seus eixos e do percurso de suas ações: Mapear as propostas e prioridades do PPP; Fazer uma avaliação de sua atualidade, diante das ações que a Unidade desenvolveu e das novas demandas que surgiram no meio do processo.

2. O foco da análise: o currículo no PPP

Analisar como estão sendo focados, no PPP, os eixos indicados abaixo:

- *Participação (ações coletivas e gestão democrática)*
- *Saberes*
- *Registro do movimento cotidiano*
- *Avaliação*

Diante desta análise, apontar como o currículo da Unidade vem se desenvolvendo.

Organizado pela autora

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **O projeto político pedagógico e o movimento de reorientação curricular.** SME – fevereiro de 2003.

Conforme registrado na Proposta acima, privilegiar as Unidades Escolares e seu Projeto Político Pedagógico, considerando as ações locais e novas demandas emergentes no decorrer do processo, indica condições favoráveis para o desenvolvimento de projetos e ações focadas na questão ambiental e na busca de soluções para os problemas da comunidade local.

Todos os professores que participaram da pesquisa são do sexo feminino. Como observamos na figura III.1, quase a metade do grupo se encontra acima dos 41 anos de idade. Se somarmos o total das professoras que estão acima dos 36 anos, teremos um total de 75,6% da amostra, enquanto apenas 11% do total têm menos de 30 anos de idade.

Cruzando as informações de idade do grupo e tempo de trabalho (Figura III.2), concluímos que a maioria das professoras (73%) leciona há mais de 11 anos. Podemos considerar este grupo mais maduro e também experiente. Esse fator é importante e deve ser levado em conta na análise das práticas do grupo, pois sabemos que a cada período surge uma nova proposta de trabalho, novas

metodologias, novas formas de conceber as relações de ensino e aprendizagem, que devem ser incorporadas pelo professor. Esta fala surgiu ao longo da pesquisa.

Figura III.1
Faixa etária das professoras

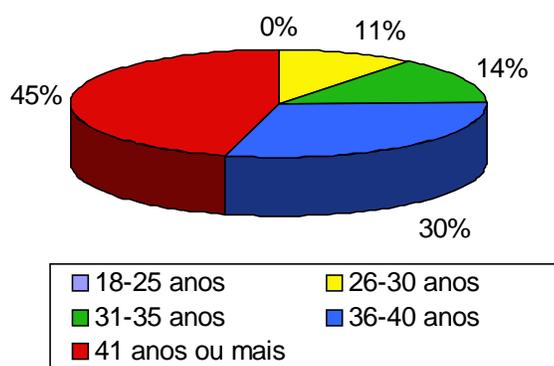
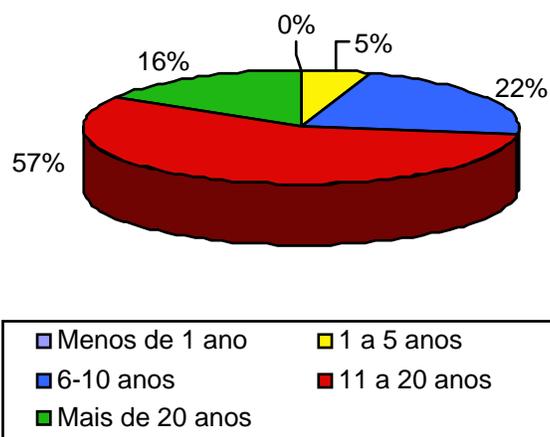


Figura III.2
Tempo de magistério



Outro aspecto importante está relacionado à jornada de trabalho das professoras participantes da pesquisa. Do grupo composto por 37 respondentes, 13 lecionam na EMEF “Paulo Prado”, 9 na EMEF “Jardim Monte Belo” e 15 na EMEF “Remo Rinaldi Naddeo”. Destaco que esse número não corresponde ao total de

professores de séries iniciais lotados nas escolas. Alguns professores não responderam o questionário por motivos de ausência no momento da pesquisa - licenças médicas - ou por estarem designados para outros cargos. Entre esse grupo de professoras, 16% acumulam cargos na rede municipal de ensino, e 13,5% acumulam cargos na rede estadual ou particular, totalizando um percentual de 29,7% da amostra. Observa-se que é um grupo privilegiado, pois a maioria não tem acúmulo de cargos, uma realidade muito presente no cotidiano do professor.

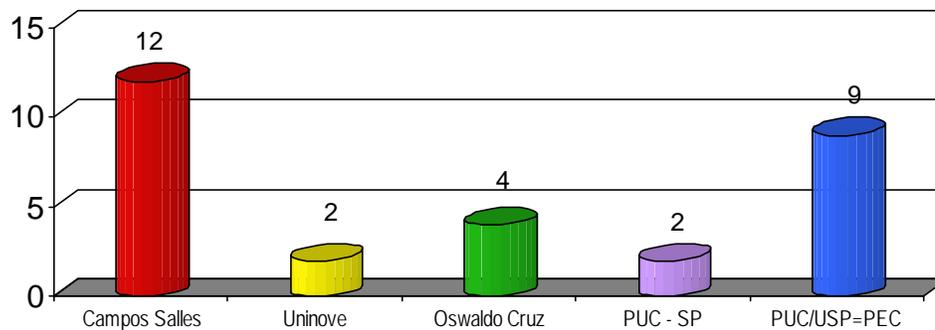
No que se refere à formação, temos que 23 professoras (62,1%) cursaram universidades particulares, destacando as Faculdades Integradas Campos Salles, que formou 32,4% da professoras da amostra, conforme Figura III.3. É interessante notar que a procura por esta faculdade tem relação direta com as distâncias percorridas pelas professoras, pois está situada no coração do bairro da Lapa, que representa uma centralidade para os moradores da zona oeste e noroeste. Grande parte das professoras mora em bairros próximos ou trabalha em escolas da região, tendo facilidade de acesso.

Podemos notar que o total de professoras que se formaram em universidades públicas é de 11 docentes, totalizando 29,7% da amostra. Cabe destacar que entre estas professoras, apenas três tiveram formação superior *stricto sensu*. As demais cursaram o PEC, convênio firmado entre as secretarias de educação estadual e municipal de São Paulo e as Universidades, que ofereceram o curso do magistério superior em dois anos, visando adequar-se às exigências da nova LDB. (Lei de Diretrizes e Bases).

As professoras que cursaram o PEC não assinalaram no questionário. Entre as que informaram serem egressas da USP e PUC – SP, questioneei quais os cursos, elas me indicaram terem estudado na modalidade PEC. Quanto à opção de área, 29 professoras cursaram Pedagogia, três cursaram Letras e uma História.

Destaco ainda que sete professoras possuem pós-graduação lato sensu.

Figura III.3
Formação das Professoras

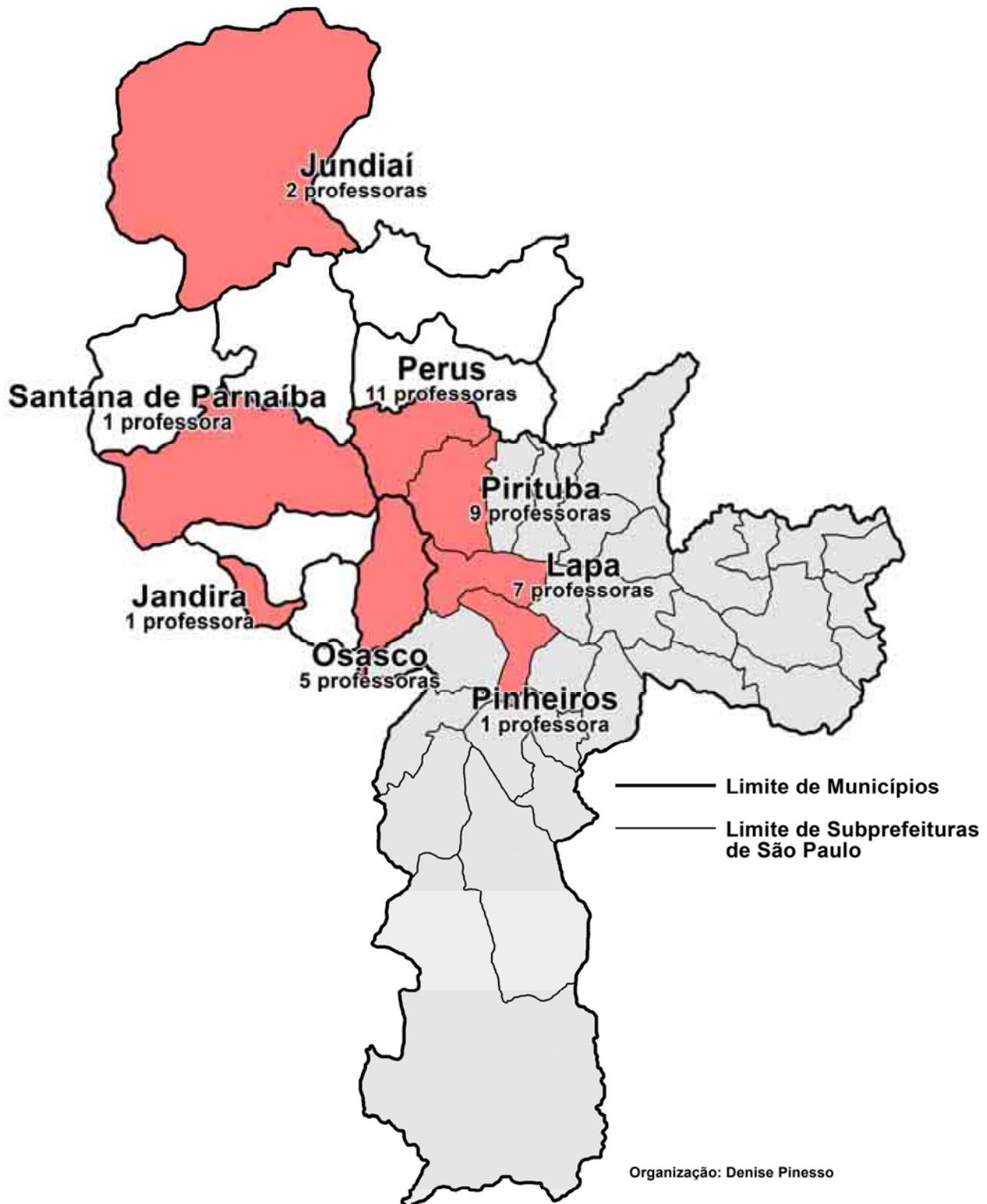


Quanto à formação continuada, na oportunidade do grupo focal tratarei com maior profundidade a presença do Projeto Mão na Massa, cuja metodologia investigativa foi absorvida de forma positiva pelo grupo de professoras.

Considerarei também o local de moradia das entrevistadas, buscando compreender e estabelecer possíveis vínculos entre o local de moradia das professoras e a escolha pelo local de trabalho. Organizei um mapa com as subprefeituras da capital e cidades do entorno onde algumas professoras moram (Figura III.4). Na região da subprefeitura de Perus, onde as escolas estão localizadas, temos 27% das professoras. Algumas delas têm uma história de identificação grande com o distrito Anhanguera, pois vivem lá há algum tempo; 37,8% moram nas Subprefeituras de Pirituba e Lapa, consideradas “vizinhas”; 16,2% vivem em Osasco, cujo acesso foi facilitado pelo Rodoanel, e 8% moram na região de Jundiaí.

A partir desta observação, conclui-se que muitos professores escolhem as escolas pelo critério de proximidade, ainda que as escolas participantes da pesquisa sejam consideradas periféricas e a oferta de vagas para professores titulares seja maior que a procura. Por outro lado, temos um quadro diferente nas EMEFs “Remo Rinaldi Naddeo” e “Paulo Prado”. Mesmo sendo escolas periféricas, têm seu quadro de professores titulares completo por serem escolas consideradas de referência.

Figura III.4
Local de moradia das professoras



3.1.2 A visão sobre o bairro onde trabalham

Dentro do instrumento aplicado junto às professoras, dediquei uma parte ao contexto local, ou seja, propus algumas questões visando compreender como o grupo vê os bairros em que as escolas se inserem. Cabe destacar que este contexto local abrange dois bairros distintos pertencentes ao Distrito Anhanguera: O Jardim Santa Fé – parte mais antiga e estruturada - e o Morro Doce – área em expansão e em processo de crescimento populacional, por conta da ocupação irregular e venda de lotes a preços baixos.

Assim, optei por caracterizar brevemente os dois bairros, de acordo com a fala das professoras:

Quadro III.1 Opinião das professoras sobre o bairro Morro Doce

| Aspectos infra-estruturais | Aspectos sociais | Principais Problemas |
|--|--|--|
| <p>É um bairro sem infra-estrutura, saneamento básico etc., mas tem uma vegetação nativa bastante interessante;</p> <p>O bairro é carente de recursos materiais, aspecto geográfico da região e de saneamento básico;</p> <p>Sem lazer;</p> <p>De difícil acesso, condução precária.</p> | <p>Crescimento desordenado;</p> <p>Bairro muito carente. A maioria das casas construídas ao redor da escola, foi por pessoas que invadiram o local;</p> <p>Um bairro novo que ainda está se organizando;</p> <p>Em desenvolvimento;</p> <p>Bairro dormitório. Falta lazer.</p> | <p>Problemas de transporte, saúde e educação, comércio, etc. A carência destes elementos deixa a comunidade em dificuldades.</p> <p>Muita poeira, causando doença e alergia nas pessoas (crianças e professores da escola, inclusive).</p> <p>Ruas de difícil acesso (ingremes) sem asfalto na maioria, o que ocasiona ou muito pó no período da seca ou barro, quando chove. Áreas com esgoto a céu aberto e lixo acumulado, trazendo agressão ao meio ambiente e à população do bairro.</p> <p>Doenças respiratórias constantes.</p> <p>Há algumas áreas de risco de desmoronamento, falta de áreas de lazer, violência...</p> |

Quadro III.2 Opinião das professoras sobre o bairro Jardim Santa Fé

| Aspectos infra-estruturais | Aspectos sociais | Principais Problemas |
|---|--|--|
| <p>Crescimento desordenado;</p> <p>Fácil acesso ao centro;</p> <p>Bairro em construção;</p> <p>Periférico / afastado do centro;</p> <p>Possui infraestrutura básica: esgoto, luz, água, coleta de lixo, asfalto;</p> <p>Poucas opções de lazer.</p> | <p>A maioria é proprietária de suas residências. Bairro pobre, saturado, por isso vai se expandindo para a periferia.</p> <p>Bairro tranquilo, com alguns aspectos rurais (plantações e criações).</p> <p>Bairro da periferia do município de São Paulo, que atende a uma clientela de classe média baixa e baixa, com muitos alunos carentes, com poucas opções de lazer e pais com baixa escolaridade.</p> <p>Nesta região encontram-se bairros com problemas de assentamento do MST, gerando conflitos entre os moradores e as pessoas do movimento MST, portanto uma região bastante heterogênea.</p> <p>A escola está situada numa classe social de nível médio, porém os alunos em sua maior parte não pertencem à esta parte do bairro.</p> <p>Algum comércio.</p> <p>Famílias cujos pais dos alunos estão na faixa etária dos 30/40 anos, construindo moradia própria.</p> | <p>Crescimento desordenado das vilas próximas;</p> <p>Falta de escolas;</p> <p>Crescimento da violência;</p> <p>Atendimento precário em relação à Saúde;</p> <p>Falta de escolas com nível médio;</p> <p>Não há biblioteca;</p> <p>Faltam áreas de lazer;</p> <p>O desmatamento desordenado e construções irregulares;</p> <p>Transporte, iluminação, pouco comércio;</p> <p>Dividir os pontos estruturais com os bairros vizinhos;</p> <p>O aterro sanitário e o córrego que corta o bairro;</p> <p>Redes bancárias, esgoto a céu aberto;</p> <p>Emprego para as pessoas carentes trabalharem;</p> <p>Específico desta região é a</p> |

| | | |
|--|--|---------------------|
| | | questão da moradia. |
|--|--|---------------------|

Estes quadros foram elaborados a partir de um pedido de descrição do bairro. As falas destacadas acima refletem a opinião do grupo de professoras. Nota-se as desigualdades espaciais percebidas por elas. Apesar de fazerem parte do mesmo distrito, de uma mesma realidade periférica, apartada da cidade, carente de equipamentos públicos e políticas que beneficiem e protejam os moradores, estes dois bairros vizinhos possuem características próprias evocadas nas descrições realizadas.

Observa-se que no Jardim Santa Fé são apontados como problemas infra-estruturais o crescimento “desordenado”, poucas opções de lazer e deficiências nos serviços de esgoto, coleta de lixo, etc. Na descrição deste bairro também cabe destacar a relação de dependência que outros bairros mais carentes do entorno estabelecem com o Jardim Santa Fé, núcleo mais antigo da região. Essa relação fica evidente no que se refere à procura por vagas nas escolas, já que há apenas a EMEF “Jardim Monte Belo” para dar conta da demanda dos novos bairros e loteamentos que surgem a cada ano. Assim, muitos alunos de locais mais afastados vêm buscar vagas nas escolas maiores ou mais antigas, acarretando falta de vagas e alunos fora da escola. Outra fala interessante que aparece em algumas situações diz respeito a uma “divisão de classes” entre os moradores da região. Os moradores do Jardim Santa Fé e de alguns outros bairros mais antigos são considerados pessoas de “classe média baixa e classe média”, enquanto os moradores que estão chegando e construindo suas casas em loteamentos clandestinos e em áreas mais afastadas, são considerados “sem terra”, ou “índios”, como ouvimos em um relato de uma antiga moradora do bairro.

Cabe ainda destacar o aspecto de “cidade interiorana” que o bairro possui e que foi apontado nas descrições como um aspecto bastante positivo. É um bairro tranquilo, com muito verde, afastado do centro, silencioso, etc. Entre todos os problemas apontados, percebemos que existe uma valorização deste espaço quando

tratamos destes atributos que grande parte dos bairros próximos ao centro não possui mais. Além disso, a mobilização e organização de alguns movimentos populares também foram destacadas, na luta pela melhoria das condições de vida da comunidade.

Para o bairro do Morro Doce e adjacências (Rosinha, Itaberaba), considerados bairros pobres, os problemas infra-estruturais são apontados com mais facilidade pelo grupo de professoras. É possível afirmar que o bairro é absolutamente carente de infra-estrutura. Não há asfalto em todas as ruas, coleta de lixo, água e luz em todas as casas, sem falar em redes de esgoto.

Atualmente algumas obras estão sendo realizadas, principalmente no que diz respeito à pavimentação. Não foi destacado nenhum aspecto positivo do ponto de vista infraestrutural e social. Apenas uma entrevistada fez menção à vegetação nativa, que diariamente cede espaço às casas construídas ao acaso sem nenhum projeto. Do ponto de vista social, podemos afirmar que é um bairro em desenvolvimento, cujos moradores buscam trabalho em outras regiões da cidade e carente de opções de lazer e espaços de convivência.

Apesar de aparentemente se apresentarem como realidades distintas, podemos concluir que os bairros em que as escolas participantes deste trabalho se inserem necessitam de melhorias que beneficiem todos. Não há serviço de hospital – apenas um posto de saúde, áreas de lazer, bibliotecas, equipamentos fundamentais que colaboram para que a população se fixe e estabeleça uma relação de identidade com o local.

3.2 O grupo focal

A idéia inicial do projeto de pesquisa era realizar um grupo focal em cada uma das três escolas participantes, com o grupo mais numeroso de professores reunidos

em JEI (Jornada Especial Integral), durante os horários pedagógicos coletivos. Depois da análise inicial dos dados a partir da aplicação dos questionários semi-estruturados e no início da organização do trabalho do grupo focal, percebi que seria necessário mais tempo para fazer a análise posterior de todos os dados coletados no grupo focal para as três escolas. Assim, optei por realizar o grupo focal na EMEF “Paulo Prado”, escola onde trabalho. O grupo escolhido foi o grupo de horário coletivo de trabalho pedagógico do qual faço parte, por ser o mais numeroso da escola e pela maior adesão das professoras. O grupo foi muito colaborador e participante durante o processo. As professoras responderam prontamente os questionários, cederam registros e materiais dos trabalhos que desenvolveram, participaram das entrevistas. Fica um saldo bastante positivo.

Foi realizado um levantamento exploratório sobre como as questões ambientais são trabalhadas pelo grupo de professoras, considerando o contexto sobre o qual já haviam refletido na parte inicial do questionário. As respostas à estas questões suscitaram algumas reflexões que subsidiaram o roteiro para o grupo focal.

A organização do trabalho teve início com a elaboração de um roteiro prévio com os pontos que precisavam ser mais desenvolvidos e aclarados durante o grupo focal. Os pontos principais identificados no questionário semi-estruturado, que deveriam ser abordados foram:

- O que é conscientizar? O que quer dizer isso? Conscientizar quem? Sobre o que? Com quais objetivos? Quem deve conscientizar?
- Como podemos avaliar o desenvolvimento da consciência ambiental nos alunos?
- Todos fizeram a formação do Projeto Mão na Massa? O que significou para sua prática?
- Quais foram as fragilidades identificadas durante a prática dos projetos explicitados na pesquisa?
- Quais as fontes utilizadas para a obtenção de materiais em sala de aula?
- Há registros dos trabalhos desenvolvidos fora do projeto Mão na Massa?

- O que entendem por Temas Transversais? O que conhecem dos PCNs?
- Como os Temas Transversais foram abordados durante a formação inicial e continuada?
- Isso tem relação com a maneira que desenvolvem as atividades relacionadas às questões ambientais?

Após o levantamento preliminar das questões, iniciei a organização do trabalho na escola, envolvendo os aspectos práticos do processo. Contei com o auxílio de uma profissional da área de educação, com experiência em educação ambiental, para a intervenção junto aos professores. A intervenção, conforme esclarecida na introdução deste trabalho, ocorreu em dois encontros no horário coletivo deste grupo. Os dois encontros foram realizados em dias consecutivos, com uma hora e meia de duração cada um. A opção por realizar dois encontros foi importante, pois permitiu um primeiro momento de encontro do grupo e quebra de resistências. No segundo encontro as professoras se mostravam mais tranquilas e entrosadas, permitindo que a discussão do dia anterior fosse aprofundada e fluísse melhor. Optei também por realizar uma dinâmica no início de cada encontro, preparando o grupo para a discussão.

No primeiro encontro realizamos a “Dinâmica da roda”. Iniciamos esta dinâmica com um jogo de associação de palavras. Foram dadas três palavras, uma de cada vez, para que cada integrante do grupo dissesse a primeira palavra que viesse à mente, com a intenção de trabalhar algumas questões pertinentes ao tema.

O teste de associação ou evocação livre de palavras se constitui num tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de respostas dadas com base num estímulo indutor. As diversas evocações ocorridas, uma vez listadas, irão compor um conjunto heterogêneo de unidades semânticas, no dizer de BARDIN (1997), que revelam o núcleo central das representações dos entrevistados sobre o tema indutor (SÁ, 1996). As palavras sugeridas foram: meio ambiente, conscientizar, educação ambiental.

As palavras que surgiram da associação foram:

Quadro III.3 Associação de palavras a partir dos temas indutores

| Meio ambiente | Conscientizar | Educação Ambiental |
|---------------|-------------------|---------------------|
| água | <i>participar</i> | aproveitamento |
| ar | pensar | <i>participação</i> |
| preservação | ajudar | conscientização |
| vegetação | <i>cuidar</i> | <i>cuidado</i> |
| reciclagem | assumir | <i>trabalho</i> |
| sol | informar | conservar |
| vida | <i>trabalhar</i> | selecionar |
| desmatamento | agir | reaproveitar |

Organizado pela autora

Após este momento, o grupo foi convidado a falar sobre os conceitos dados na associação de palavras (ver quadro III.3). As professoras foram organizadas em dois grupos, em duas fileiras. A proposta era a seguinte: enquanto uma fila falava o que pensava sobre o conceito dado, a outra apenas escutava. Depois, trocaram-se os pares e os papéis. A fileira que falou primeiro passou a escutar, e a fileira que escutava, falou. Os conceitos dados para que o grupo desenvolvesse as falas foram os seguintes:

- Meio ambiente como água;
- Meio ambiente como vegetação;
- Conscientização como participação;
- Educação ambiental como cuidado;
- Educação ambiental como trabalho.

Por se tratar de um primeiro contato, algumas falas sugeriam dificuldade do grupo em auto-avaliar seu trabalho e expor para julgamento, com certo temor do rótulo certo-errado por parte dos agentes da pesquisa.

“... A nossa formação, a gente fez uma faculdade com muito esforço, numa faculdade simples, eu não me envergonho de ter feito uma faculdade simples porque foi o que eu pude fazer, eu não tinha competência de passar numa USP, eu tentei, mas na primeira fase faltaram quatro pontos, então não tive uma formação suficiente. Por isso eu me sinto sempre na obrigação de estar estudando...”

Professora participante da pesquisa

As professoras relataram ao final do trabalho que se sentiram avaliadas, e com uma carga de responsabilidade muito grande em função dos seus depoimentos e suas práticas serem alvo de uma pesquisa de mestrado. No transcorrer do diálogo essas impressões foram se desfazendo e foi possível estabelecer uma comunicação mais efetiva entre o grupo.

Conversando sobre as impressões surgidas no decorrer da dinâmica, o grupo apontou alguns aspectos interessantes, que se manifestam também no dia a dia da escola, como angústias, dificuldades e preocupações com os alunos, etc.

No início do segundo encontro, o grupo foi convidado a recordar as práticas desenvolvidas no decorrer do ano relacionadas aos projetos de trabalho citados no encontro anterior e outras práticas relacionadas à questão ambiental. Recordar as emoções, as expectativas, os acertos, etc. Esse exercício foi realizado com as professoras de olhos fechados e com uma música calma ao fundo. Foi um momento importante para o grupo relaxar, pois as professoras tinham acabado de sair da sala de aula.

Participaram deste grupo focal na EMEF “Paulo Prado” oito professoras do ensino fundamental I, abrangendo as turmas de 1ª a 4ª série. A distribuição do grupo por séries é a seguinte: três professoras de terceira série e cinco professoras de segunda série. As professoras de primeira e quarta série não participaram do grupo focal, pois estavam em horário de aula.

É importante salientar que neste grupo incluo a coordenadora pedagógica da escola, que trabalhou muitos anos como professora das séries iniciais. Também me incluo neste conjunto. Sou pesquisadora e professora desta escola. Particpei das propostas de trabalho elaboradas para o grupo focal.

Apesar da metodologia com grupos focais não prever a intervenção do mediador, como parte do grupo acabei por realizar algumas intervenções, buscando direcionar a discussão para as perguntas que precisava aclarar. A pessoa que estava presente auxiliando com o registro escrito, também atuou como mediadora.

Em alguns momentos me senti mais confortável com a atuação do mediador, por não existir nenhum tipo de relação direta e vínculo com o grupo. Não houve uma diretividade forte, no decorrer do processo todos participaram da discussão, ainda que alguns professores falassem mais que outros.

Para realizar as entrevistas, ocupamos a sala de informática da escola, que não estava sendo utilizada no momento. Precisávamos de um lugar calmo e silencioso para realizar a gravação em áudio e vídeo. Utilizamos dois gravadores de áudio e uma câmera de vídeo. As fitas com as gravações foram transcritas e analisadas. O DVD de vídeo gerou duas horas de material.

A transcrição do material foi um processo trabalhoso, porém importante para retomar as falas que surgiram durante os dois encontros realizados. Este processo ocorreu em três etapas. Num primeiro momento, assisti o DVD com o material filmado. Enquanto o filme era projetado, foram feitas anotações e apontamentos das falas que se destacavam do meu ponto de vista. Nem sempre as falas destacadas estavam relacionadas à temática ambiental, porém, apresentavam algumas representações dos professores sobre o tema e sobre o próprio ofício e fazer pedagógicos. Eis alguns exemplos que posteriormente serão analisados:

“A consciência é permanente. O que nós fazemos é uma abertura para essa consciência”.

“A criança não pode fazer muito diante da urgência dos fatos. Temos que atingir os pais”.

“Fazer a minha parte”.

“Trabalhei do meu jeito.”

“As dificuldades são naturais, por ser um novo paradigma”.

“Falta modelo e alguém que nos oriente”.

“Aprender é fazer o imaginário funcionar”.

“Quem mora na cidade não tem essa graça de conviver com o ambiente, com a natureza, com a terra... pra proporcionar isso na escola é meio impossível, então a gente tem que ir atrás”.

“A criança tem que ter o direito de cantar, dançar...”

“Falta de orientação, alguém por trás, estamos abandonados em todos os sentidos”.

“O professor deve resgatar a imagem que ele tem de lutador, não de improvisador”.

“... tudo isso acontece na escola, e ninguém noticia isso”.

“Eu não tive formação suficiente.”

Para trabalhar com o material bruto obtido a partir dos dois encontros realizados nos dias 8 e 9 de novembro, optei por elaborar uma primeira categorização das falas, por temas que surgiram a partir da leitura atenta do material. É importante destacar que neste momento é a fala do grupo que será trazida. Posteriormente, Estabelecerei nexos entre estas representações e as práticas

desenvolvidas, buscando compreender como a questão ambiental é abordada nas séries iniciais do ensino fundamental.

3.3 A voz das professoras

Os dados revelados através do questionário e ampliados no grupo focal foram categorizados através de três eixos, para melhor entendimento do processo de trabalho dessas professoras:

- Aspectos pedagógicos;
- Aspectos da formação docente;
- Abrangência social, ou representação do impacto do trabalho docente no meio em que está inserido.

3.3.1 Aspectos pedagógicos:

Nota-se coincidência entre os temas revelados como núcleos centrais das representações das professoras sobre meio ambiente (SÁ, 1996), e a escolha dos projetos trabalhados por elas em sala de aula. Ressalto que esses temas sofrem uma divulgação mais efetiva da mídia por estarem no cerne de problemas ambientais mais recorrentes, como é o caso da água, ar/poluição, vegetação/desmatamento, e, portanto são mais visíveis à comunidade em geral.

Analisando as falas emergentes no grupo focal sobre o meio ambiente, revela-se uma percepção naturalista dos respondentes, pois ao termo meio ambiente surgiram associações como água, ar, vegetação, e apenas uma associação ligada à reciclagem do lixo. Segundo REIGOTA, 1998:74 *...Quando denominamos naturalistas as representações sociais desse grupo consideramos que os elementos*

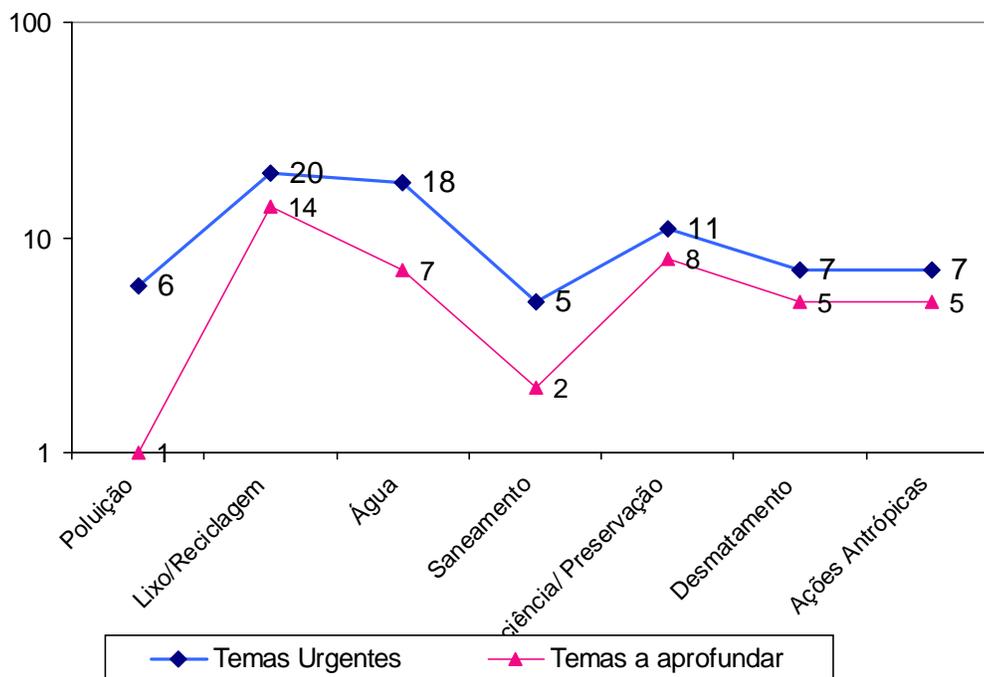
daquilo que alguns autores denominam como primeira natureza - ou natureza intocada têm importância muito maior.”

Ainda nas respostas em que aparece desmatamento, preservação e reciclagem há um movimento de volta ao natural, combatendo qualquer ação que afete esse quadro natural “em equilíbrio”. DIEGUES, 1998:53, explicita a origem do que considera um “mito moderno”:

*“A noção de mito naturalista, **da natureza intocada, do mundo selvagem** diz respeito a uma representação simbólica pela qual existiriam áreas naturais intocadas e intocáveis pelo homem, apresentando componentes num estado ‘puro’ até anterior ao aparecimento do homem. Esse mito supõe a incompatibilidade entre as ações de quaisquer grupos humanos e a conservação da natureza. O homem seria, desse modo, um destruidor do mundo natural e, portanto, deveria ser mantido separado das áreas naturais que necessitariam de uma ‘proteção total’.*

Quando perguntadas sobre os assuntos relacionados ao meio ambiente que merecem ser trabalhados com urgência junto aos alunos, os temas mais citados foram lixo e reciclagem, seguidos por água, consciência e preservação (Figura III.5). É importante ressaltar que estes temas coincidem com as preocupações e com a percepção que o grupo de professoras apresentou na descrição do bairro e seus problemas.

Figura III.5
Temas Urgentes e Temas a Aprofundar



Mantendo coerência no discurso, os mesmos temas considerados urgentes para desenvolvimento na escola também foram escolhidos e sugeridos para uma possível oficina de educação ambiental.

Em relação ao modo como estes temas considerados urgentes são desenvolvidos, surgiram falas que destacam uma forma de trabalho realizada no “cotidiano”, de forma casual, seguida por trabalhos orientados por SME-DOT (Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Orientação Técnica) e **apenas seis professoras apontaram o trabalho com estas questões pela via dos projetos.**

Da mesma forma como se compreende pontualmente a questão ambiental, o desenvolvimento dos temas em sala de aula também é feito de forma espontaneísta – falas das professoras revelam que durante o trabalho das disciplinas utilizam **ganchos** para falar no meio ambiente. Apenas 5 professores apontaram iniciativas

próprias para o trabalho ambiental, e oito desenvolveram o trabalho através da orientação da Secretaria Municipal de Educação.

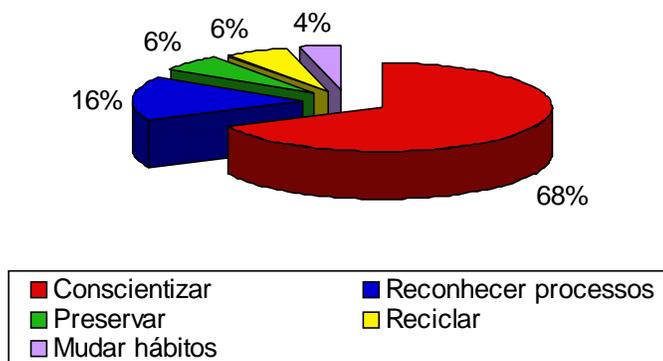
“...Mesmo a partir de um texto, você pode desmembrá-lo em vários... por exemplo, num texto eu posso trabalhar questões de ciências, interpretação em Língua Portuguesa, levantamento de dados e construção de gráficos em Matemática, a partir de um texto. Então você pode estar direcionando.”

“Normalmente eu pego a quinta feira para isso, porque eles já têm por hábito esse dia, e nos outros dias a gente vai integrando esses assuntos em outras matérias”.

Professoras participantes da Pesquisa

Cabe destacar que entre os objetivos estabelecidos para o trabalho com as questões ambientais, àqueles relacionados aos aspectos atitudinais foram bastante citados: conscientizar, preservar, mudar hábitos. Apenas um objetivo relacionado ao desenvolvimento de habilidades foi citado por um número significativo de entrevistadas, que é conduzir o aluno ao reconhecimento de processos naturais e causas dos problemas ambientais, conforme demonstrado na Figura III.6:

Figura III.6
Objetivos estabelecidos para o trabalho com questões ambientais



Em relação às dificuldades encontradas no trabalho com as questões ambientais, foram levantados alguns aspectos. O primeiro deles, bastante citado, está relacionado à conscientização. Quando a palavra conscientização surge, vem sempre acompanhada do sujeito “povo, popular, população, massa”. É como se esse conscientizar fosse algo vago, sem identidade, sem um alvo real para atuação. É como se o “eu” fosse conscientizado, e os outros não fizessem parte desse processo, não se dão conta de como isso ocorre. Em conjunto com a conscientização surge também o elemento “mudança de comportamento” como um aspecto complicador do trabalho com as questões ambientais, dado que esta mudança não ocorre rapidamente é mais difícil de ser avaliada, somente à médio e longo prazo. Poderíamos dizer que este aspecto é um complicador contido no campo dos valores e mudanças atitudinais.

As evocações emergentes para o estímulo às palavras conscientização e educação ambiental não foram suficientes para aprofundar e esclarecer as diferenças de entendimento do grupo acerca das duas proposições, já que algumas associações aparecem nos dois casos como: participação, trabalho, cuidar (ver quadro III.3). Ainda em educação ambiental encontramos a palavra conscientizar. A falta de clareza por parte do grupo de professoras do que cada um entende por educação ambiental, impacta também em suas práticas pedagógicas

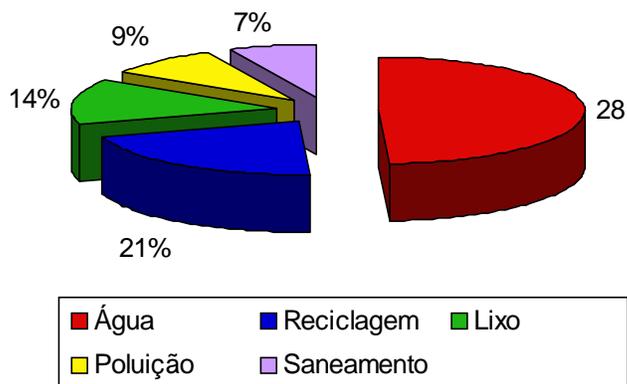
“...Eu trabalhei do meu jeito, tipo assim. Podemos começar com uma música, a gente aprendeu no ano passado tudo isso. Ilustrar a música, fazer um desenho envolvendo o projeto. Depois vem a problematização, “O que você acha que é a poluição”, vamos supor. Esse aqui foi feito o ano passado. Individualmente faz essa pergunta para o aluno. Depois coloca, corta a folhinha quadradinha para ele responder, porque fazendo isso a criança sei lá, dá um incentivo para ele. Só de o professor ir distribuindo aquela folhinha, sei lá, chama a atenção...”

Professora participante da Pesquisa

Os temas mais trabalhados pelas professoras foram: água, reciclagem, lixo, poluição e saneamento (Figura III.7). Destacamos a existência de outros temas, como animais e o espaço escolar e do bairro. É importante observar que possuem

profunda relação com os problemas infra-estruturais identificados pelas professoras, como a questão da precariedade do serviço de coleta de lixo e a instalação de mais um aterro sanitário na região.

Figura III.7
Questões ambientais - temas trabalhados



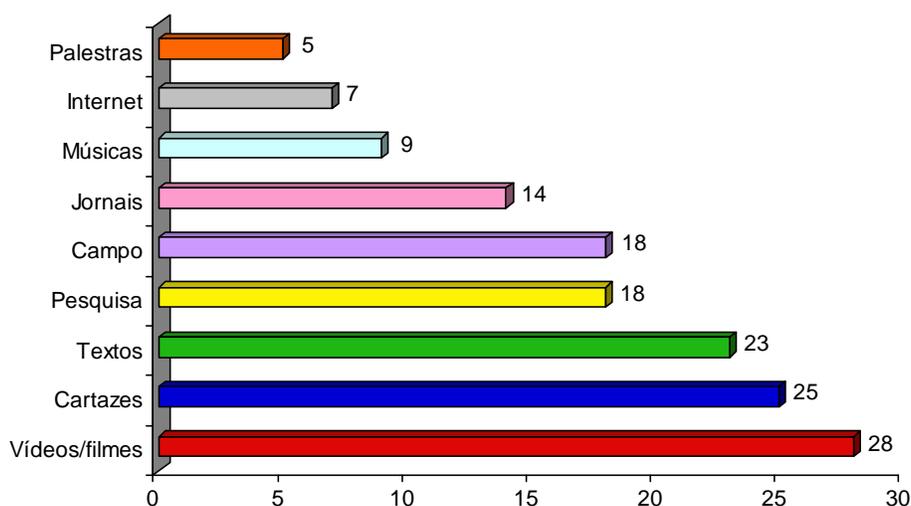
A dificuldade de recorte dos temas a serem trabalhados, e por outro lado a superposição de trabalhos ligados ao mesmo tema, sem o desenvolvimento e continuidade para aprofundamento, aparecem como dificuldades do processo, conforme falas no grupo focal:

“...A gente não dá seqüência a nada. Já vêm outras prioridades, vêm outras coisas, e vão te enfiando coisas e tu tem que ir dando conta. Eu acho que nós professores somos milagreiros. Você tem que ir introjetando o que vem de novo, e vem, você tem que dar conta. Nada dá continuidade, nada. Eu vejo assim, por esse lado, depois da minha experiência de tantos anos..”

...Deste ano eu lembro, não sei, esse ano acho que ficou um pouco bagunçado, os projetos não foram como a gente esperava. Mas no ano passado eu lembro que em geral, eu, houve um processo de resistência. De não querer iniciar o trabalho. “Vamos continuar, não vai resolver, não vai adiantar”.

O grupo de professoras foi questionado sobre os materiais que utilizam para desenvolver os temas propostos e já trabalhados (Figura III.8). É necessário destacar que, ao observar as indicações do grupo, surgem alguns equívocos em relação ao que sejam materiais e procedimentos. Pesquisa, experiências, observação, desenhos, trabalho de campo e palestras, apontados como materiais, são exemplos de possíveis procedimentos para desenvolver seqüências didáticas.

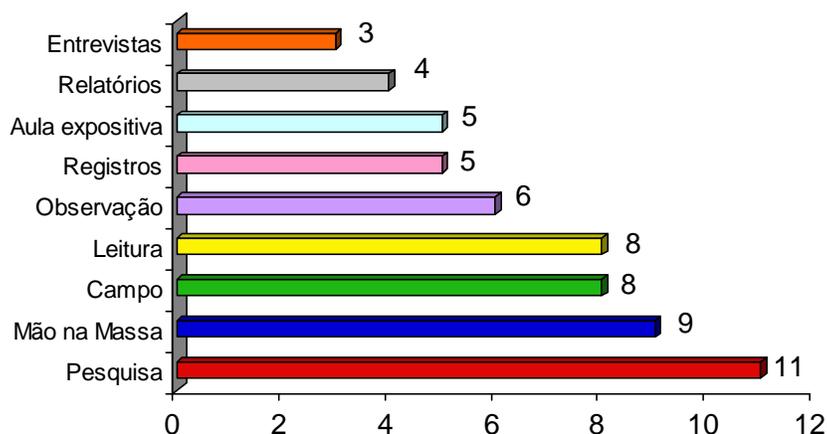
Figura III.8
Materiais utilizados para o desenvolvimento dos temas



Também é importante destacar o papel das novas tecnologias e sua aplicação no planejamento de aulas. Computadores, internet, filmes, recursos multimídia. Algumas professoras já se apropriaram destas tecnologias buscando ampliar seu campo de possibilidades. As professoras com mais de 35 anos apresentam certa resistência, apontando dificuldades, mas se mostram interessadas nestes recursos. Na rede municipal de São Paulo as escolas contam com um laboratório de informática equipado com computadores, acesso à internet e diversos programas

que podem ser utilizados pelos professores nos horários de atividade coletiva.

Figura III.9
Estratégias utilizadas para o desenvolvimento dos temas



Através das respostas obtidas quanto às estratégias e materiais utilizados para o desenvolvimento dos temas (Figura III.9), um dado chama atenção, explicitando uma certa incoerência entre os conceitos consagrados teoricamente para definir cada um desses passos. Um exemplo é a distinção entre estratégia e materiais utilizados para implementação dos trabalhos pedagógicos, pois segundo ZABALA (1998:168) “...materiais curriculares são os meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam”. Portanto, materiais podem ser considerados apoiadores de decisão dos professores e aqueles recursos que permitem o desenvolvimento do trabalho junto aos educandos. Já os procedimentos são planejados e adotados para a consecução de uma seqüência didática. No caso das professoras respondentes da pesquisa, o impacto ocasionado por esta definição incorreta de cada parte do processo demonstra lacunas entre o planejamento e a organização dos recursos necessários para a execução do que se pretende realizar, o que impacta também na avaliação do processo, quando não se pode definir exatamente o que precisa ser realinhado: se o planejamento ou a organização necessária dos recursos.

A maior dificuldade relatada pelo grupo, decorrente do equívoco entre as etapas da seqüência didática (ZABALA, 1998), é a questão do cuidado que a fase procedimental requer do trabalho do professor durante o planejamento, tanto refletindo na sua ação como na forma de orientação ao educando – como fazer. Por exemplo: os procedimentos e estratégias não podem ficar isolados como um passo da seqüência didática, deverão conter informações de como serão realizados, passo a passo. Conforme ZABALA, 1998:44:

“São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. Conteúdos que, como podemos ver, apesar de terem como denominador comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, são suficientemente diferentes para que a aprendizagem de cada um deles tenha características bem específicas.”

Observando atentamente as falas, das professoras, abaixo destacadas, nota-se como o planejamento é fundamental para o desenvolvimento de uma seqüência didática. Se parte da seqüência prevê um experimento, o professor deve testar o procedimento em todas as suas variáveis antes de realizá-lo com a turma:

“...a gente tava fazendo um trabalho sobre água com eles, aí eu vi uma atividade no livro que pedia pra eles fazerem um tipo de uma planta. Teve criança que fez muito bem, mas teve criança que não teve noção de onde vinha a água. “De onde vinha essa água?” Vinha dos lugares mais incríveis”.

“...P4: Pra nós, o dia que nós descemos aqui na sala, no laboratório, a L. invadiu a cozinha pra pegar a chaleira, a tampa...”

P1: Eu não tenho dificuldade nenhuma!

P4: Foi ótimo. A tampa era muito maior do que a panela, aí foi aquele horror, depois nós tivemos que fazer de novo. Ela trouxe, como é que chama?

P1: Eu trouxe espiriteira.

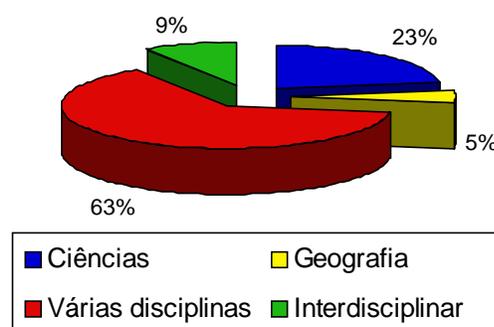
P4: Aí não dava tempo de ferver a água porque secava, aí gente foi...”

P1: Foi um desafio. Mas daí eu não... eu vou atrás. ...”

As falas destacadas acima demonstram como os professores têm alguma dificuldade de planejar a seqüência didática, e nos depoimentos notamos que grande parte dos procedimentos apontados faz parte das etapas propostas pelo projeto Mão na Massa, que correspondem às etapas do método científico: observação, levantamento de hipóteses, experimentação, verificação de hipóteses e registros das conclusões preliminares.

O livro didático não foi citado como material. Porém, ainda é muito utilizado pelos professores como recurso e fonte de consulta para o preparo de aulas. É comum o professor eleger um tema dentro do seu planejamento e utilizar vários livros para preparar sua aula, com atividades variadas extraídas dos mesmos. Não se considera esse fato negativo, desde que a seleção destas atividades esteja em conformidade com os objetivos estabelecidos para o trabalho e seu desenvolvimento seja realizado com a atenção necessária para cada procedimento a ser trabalhado.

Figura III.10
Componente curricular em que os temas foram trabalhados



Como podemos observar na Figura III.10, há uma associação entre as disciplinas Ciências e Geografia, dando conta dos trabalhos focados nas questões ambientais. Ressalto que Ciências aparece também para as respostas apontadas como “várias disciplinas”.

“...Acho que ciências é o componente curricular que alavanca esse estudo, e a gente faz a integração, mas acho que a área de conhecimento que alavanca mesmo isso acaba sendo ciências. Depois é muito próximo história, geografia, português. Eu acho que a área do conhecimento que realmente alavanca é ciências.”

Professora participante da Pesquisa

Entre as 37 possibilidades de resposta, 28 apontaram “várias disciplinas”, enquanto a palavra interdisciplinar foi apontada apenas quatro vezes, o que pode revelar a falta de familiaridade com o termo e conceito **interdisciplinar**, pois há o entendimento de que citar “várias disciplinas” é mais aceito na prática cotidiana da escola. Poderíamos afirmar que os professores ainda não se sentem à vontade em utilizar o termo interdisciplinar, por falta de domínio conceitual e metodológico do mesmo. CASCINO, 2000:68, ilustra este processo:

“Esta imagem de ‘encontro’ de partes do conteúdo que se ‘parecem’ nos revela a existência de uma representação da interdisciplinaridade bastante precária, na qual o mais simples vigora. Integrar matérias e/ou conteúdos aos pares, aos trios de ‘matérias’, como geralmente ocorre em nossas escolas, indica a precariedade da reflexão sobre esse conceito-chave para a reconstrução da idéia de educação.”

Quando solicitadas a avaliar o desenvolvimento dos temas trabalhados, revela-se o ideário das condições para o bom andamento dos projetos, que passa desde o relacionamento entre professores e a equipe de gestão da escola até problemas quanto aos recursos didáticos ou a falta deles, já discutidos anteriormente.

Encontra-se nos depoimentos, como um dos entraves para obtenção de melhores resultados nos projetos, a troca de profissionais entre as escolas da rede, com incorporação de novos professores que desconhecem o teor do trabalho:

“ ...A gente vai ter uma vantagem o ano que vem. Que os professores, alguns vão se incorporar ao quadro daqui, mas daqui não vai sair ninguém. Este ano aconteceu isso, que alguns saíram, então isso também prejudicou o trabalho. “

Professora participante da Pesquisa

Como ponto positivo para sucesso dos projetos, as falas apontam a parceria entre a equipe de gestão e o grupo de professores.

“...E essa questão de não ser fechado, porque a partir do momento que a escola assume, então há a troca, a gente senta, discute, vê o que o outro está fazendo. Como essa questão do lixo mesmo, tirando das crianças o que é que eles consideram lixo, o que é reciclável e o que não é reciclável, tento trazer deles, através das hipóteses deles, e depois junto com eles ir fechando, devolvendo.”

Professora participante da Pesquisa

A avaliação do processo quanto ao aproveitamento dos educandos traz de forma significativa as palavras: IMPORTANTE, INTERESSE, E CONSCIENTIZAÇÃO. Três palavras que podem ser compreendidas e interpretadas de diferentes formas, dificultando o entendimento objetivo do alcance do tema proposto,

“Eu acho que quando a criança começa a agir, a criança começa a incorporar aquilo ali, então ela começa a saber o que está fazendo, ela pensa sobre o assunto, ela já começou a pensar. Porque no momento que ela fecha uma torneira, porque ela vê que a torneira está pingando, é porque ela já introyetou que isso é o melhor para ela. Eu acho que nesse momento é quando a gente descobre e diz “a criança está fazendo”.

Vê uma mudança de comportamento, né?

Quando ela passa o que ela aprendeu, se ela está conscientizando outras pessoas, quer dizer que o negócio foi bom.”

Professoras participantes da Pesquisa

Em síntese, é importante destacar do ponto de vista pedagógico:

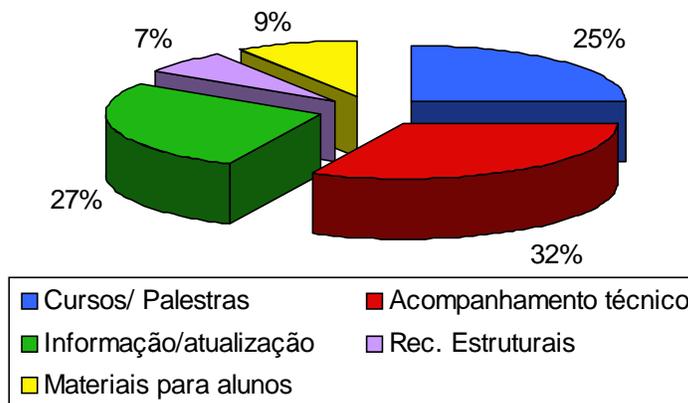
- As representações sobre natureza e educação ambiental repercutem nas práticas dos professores;
- Os temas considerados urgentes e trabalhados pelo grupo relacionam-se à questões veiculadas pela mídia e aos problemas locais;
- A temática ambiental é trabalhada a partir de orientações da Secretaria de Educação, por projetos e na maioria das vezes de forma espontaneísta, no cotidiano da sala de aula;
- Os objetivos estabelecidos para o trabalho com as questões ambientais reportam o desenvolvimento de atitudes – conscientizar, mudar hábitos;
- As maiores dificuldades em se trabalhar com as questões ambientais são: conscientizar e recortar os temas – lacunas no planejamento;
- O grupo considera que as questões ambientais são abordadas de forma interdisciplinar.

3.3.2 Aspectos da formação docente e auto-imagem dos professores

É importante considerar que todas as professoras participantes da pesquisa são graduadas. A maior parte do conjunto recebeu formação inicial em Pedagogia. O percurso de cada uma dessas professoras no que se refere à formação continuada está relacionado ao tempo de exercício profissional, destacando que o grupo tem experiência profissional em torno de 10 a 20 anos de magistério.

O grupo foi questionado sobre o tipo de formação que seria necessária para o desenvolvimento dos temas relacionados às questões ambientais. Conforme a Figura III.11, foram apontadas a necessidade de acompanhamento técnico, materiais para informação e atualização, cursos/palestras.

Figura III.11
Formação necessária para desenvolvimento dos temas ambientais



As professoras revelam valorizar as formações continuadas, efetivadas por grupos externos, sejam por representantes da DOT-SME, ou por ONG's conveniadas.

“...O Mão na Massa veio para dar uma coordenada nessa proposta já existente. Deu subsídio e a questão de registro. Não é que nós não íamos fazer, íamos fazer, mas talvez até meio individualizado, não tão coletivo como foi. Então nós tínhamos esse momento que ela disse de cursos, de parada, onde a gente recebia a formação de como desenvolver o projeto e daí então foi onde a princípio houve essa certa resistência que a L. fala, mas eu acho que foi tão pequena que se ela não fala ninguém desconfia, ela se revela como resistente, mas de um modo geral o trabalho fluiu, todos participaram, todos abraçaram”.

Professora participante da Pesquisa

Um fator complicador neste processo formativo é que as falas revelam a auto-critica exacerbada das professoras com referência ao seu trabalho, quando destacam ser incapazes de continuar o processo iniciado junto a esses formadores.

“..Mas eu vejo que o grande entrave é a falta de orientação dos professores. Ter alguém por trás, alguém que te ajude, que te oriente, que diga “olha, você errou aqui, vamos

fazer assim?” Dar uma ajuda, nós estamos abandonados em todos os sentidos...

“...como a gente tinha aquelas capacitações, era mais fácil porque a gente tinha aqueles encontros, então você sabia mais ou menos como você estava caminhando, o rumo que tinha que estar tomando, porque tinha uns parâmetros. Esse ano eu já senti um pouco de dificuldade, até porque eu mudei de escola, e a classe que eu peguei era uma classe muito problemática em termos de alfabetização”

“...Pegando a fala dela, eu acho que esse Mão na Massa veio a suprir essa necessidade, porque praticamente você tem um roteiro. Você segue, você vê realmente para onde tá caminhando, o que você tá fazendo.”

Professoras participantes da Pesquisa

A necessidade de acompanhamento técnico e de cursos apontada pelo grupo, somada ao fato das professoras se declararem “perdidas” e desorientadas, indica um descompasso entre a formação continuada e a prática cotidiana. Este descompasso pode ser explicado, entre outros fatores, pela concepção de formação que o grupo apresenta.

Segundo GADOTTI, 2003:31 :

“...a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica, e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.”

A formação continuada e as capacitações devem repercutir nas práticas. Nesse sentido, há que se planejar a prática, refletir, reorganizar, trocar experiências. Na rede municipal de ensino de São Paulo, a possibilidade da superação da concepção de formação continuada como um processo pontual, aponta para os horários coletivos pedagógicos - JEI e JEA, sendo essa proposta entendida como interessante pelo próprio grupo:

“... Então acho que a gente é até privilegiado porque a gente tem um momento que a gente consegue sentar, ainda que de duas em duas, de três em três, que nem eu e a S., a L., a L., a M., a gente consegue conversar um pouco sobre o que a gente vai fazer, traçar algumas linhas, mas às vezes a gente não consegue conversar sobre os resultados, como é que tá repercutindo na sala de aula. E nesses encontros que a gente tinha a gente conseguia fazer isso, porque era o momento que cada sala levava, o tema era o mesmo, mas como cada sala tava andando. Tinha a troca da idéia, porque eu acho que a gente consegue muito traçar uma linha geral do que a gente vai fazer, mas a troca da experiência em si a gente ainda não consegue, porque às vezes o horário de JEI não bate, às vezes a pessoa sai um pouco mais cedo, é muita coisa pra fazer na JEI, a gente tem que corrigir prova, trabalho, fazer as leituras que a gente tem pro projeto, então assim, eu acho que falta um pouco a gente conseguir isso. Mas acho que não é algo que emperra, a gente faz sim.”

Professora participante da Pesquisa

Os horários de atividade pedagógica coletiva são momentos que deveriam propiciar a troca entre os professores e a formação continuada num sentido mais amplo. Porém, esse movimento ocorre informalmente, por iniciativa do conjunto, que naturalmente dialoga sobre elementos importantes para a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Conforme SME, o horário da JEI (Jornada Especial Integral) é organizado da seguinte forma:

Portaria SME nº 5.286/04, de 16 de novembro de 2004

Art. 6º - Dentre as 11 (onze) horas- aula adicionais da Jornada Especial Integral - JEI, 8 (oito) horas - aula deverão ser obrigatoriamente cumpridas em trabalho coletivo, em atividades previstas no artigo 41 da Lei n.º 11.434/93, e as 3 (três) horas -aula restantes, em atividades previstas nos incisos II e III do referido artigo.

Lei nº 11.434/93

Art. 41 - As horas-aula adicionais constituem o tempo remunerado de que dispõe o Profissional de Educação em Jornada Especial Integral, para desenvolver atividades extra-classes, dentre outras:

I - trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive o de formação permanente e reuniões pedagógicas;

II - preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações;

III - atividades com a comunidade e pais de alunos, exceto as de reforço, de recuperação e de reposição de aulas.

Parágrafo Único - O tempo destinado às horas-adicionais será cumprido: 11 (onze) horas-aula semanais na própria escola; 4 (quatro) horas-aula semanais em local de livre escolha.

Organizado pela autora

Fonte: www.aprofem.com.br

Uma das atividades previstas para este horário coletivo é o estudo e desenvolvimento de projetos especiais de ação – PEAs:

De acordo com a Portaria nº 1654/04 – SME

Artigo 1º - Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que devem ser articulados com o Projeto Político Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão sobre o cotidiano vivido - que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, compreendendo ações de natureza pedagógica e/ ou institucional.

Artigo 2º - Configuram-se modalidades de PEA as seguintes ações curriculares sistematizadas :

I - Formação Permanente da Comunidade Educativa, pautada nos seguintes eixos:

- aprofundamento da visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica;*
- diversidade cultural, etno-racial, de gênero e de sexualidade;*
- cultura da infância, do adolescente, do jovem e do adulto;*
- leitura de mundo/ alfabetização/ letramento;*
- organização da escola em ciclos e a reestruturação dos tempos e espaços das Unidades educacionais;*
- paz e justiça social: direitos humanos, ética e cidadania;*
- educação para o meio-ambiente;*
- avaliação processual.*

Organizado pela autora

Fonte: <http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br/>

Apesar da proposta elaborada para a consecução destes projetos ser clara e direcionada para a formação em serviço dos professores da rede municipal de São

Paulo, foi possível identificar fragilidades em sua implementação nas escolas pesquisadas:

- Falta de clareza acerca da necessidade de aproximação entre o projeto escolhido pela unidade escolar e as práticas pedagógicas dos professores;
- O modelo de trabalho definido não consegue superar o momento de leituras e discussões que repercutam nas práticas e resultem em proposições que encaminhem o projeto;
- Ausência de orientação técnica pela DOT, acompanhando presencialmente o trabalho desenvolvido nos PEAs;
- Dificuldade de superação do controle apenas burocrático da proposta, fomentada pela pontuação oferecida aos profissionais participantes.

A partir da constatação destas fragilidades, nota-se que os espaços de formação continuada, fortemente solicitados pelo grupo de professoras em suas falas, poderiam ser melhor utilizados.

Existe a intencionalidade da Diretoria de Orientação Técnica no sentido de oferecer espaços para a formação em serviço, através dos PEAs e outras ações. Assim consideram atender a demanda dos professores. No entanto, as professoras não reconhecem este momento com uma oportunidade formativa.

Talvez isso ocorra pelo fato de que suas representações sobre a formação continuada associem a formação à existência de um agente externo, uma autoridade responsável pela gestão do processo. As professoras não se precebem autoras do próprio processo de formação e construção de saberes.

“No ano passado nós tivemos um orientador aqui, foi maravilhoso. E eu lembro que eu falei pra ela “e no ano que vem, como vai ser?” Ela disse “não, eu estarei aí”. Não apareceu mais, não deu uma notícia. Mudou o governo mudou toda a vida dela, com certeza. Talvez tenha até voltado para a sala de aula. Com certeza ela nem está mais trabalhando com o projeto, ela foi até na França estudar.”

Professora participante da Pesquisa

Como conseqüência destas representações, as professoras manifestam constantemente a necessidade de orientação técnica, para que possam se sentir seguras do trabalho que estão desenvolvendo com os alunos.

“Pergunta pra um, pergunta pra outro, e cursos daqui, cursos dali, e ninguém dá uma resposta pra nós. “Ah, mas você tem que descobrir”. Mas eu não estou conseguindo descobrir, alguém tem que me ajudar, eu não sei o que fazer para algumas crianças aprenderem... Agora falar pra mim num curso, que me dão um curso na escola, “isso você tem que descobrir”, eu estou agora muito decepcionada com o magistério assim, porque eu não tenho que descobrir, alguém tem que me ajudar. Eu preciso de ajuda. Isso nós estamos pedindo há anos dentro da escola. Ajuda. Não adianta dizer que a gente vai fazer milagres porque não vai.”

“Só que eu acho que nós professores precisamos de ajuda, precisamos de coisas práticas. Nada mirabolante, professor geralmente é muito prático. Nós precisamos de coisas práticas, precisa de receitas, não interessa, receita ajuda. Porque eu vejo que quando a gente tá trocando idéias, a receita ajuda muito, é bom pra gente. Mas eu vejo que o grande entrave é a falta de orientação dos professores. Ter alguém por trás, alguém que te ajude, que te oriente, que diga “olha, você errou aqui, vamos fazer assim?” Dar uma ajuda, nós estamos abandonados em todos os sentidos.”

Professoras participantes da Pesquisa

Além do conjunto de fatores apresentados acima, a minimização da importância dos processos de planejamento e reflexão sobre a prática leva as professoras a um labirinto, em que a formação inicial e continuada parece não ser suficiente para que as professoras conduzam seu trabalho com segurança e autonomia.

Qual será a ajuda que o professor precisa para desenvolver seu trabalho? Como ele pode atuar para descobrir as respostas, ou melhor, os caminhos? É necessário alguém que diga o que é “certo ou errado”? O que seriam “coisas práticas”? A que concepção de educação esse caminho remete?

Falta refletir sobre a prática para encontrar os caminhos:

“Este ano mesmo, nós temos duas crianças que nós não conseguimos atingir de jeito nenhum. Têm outras duas que nós tiramos do zero, não sei o que aconteceu porque não conseguimos descobrir até agora. Quando nós vimos começaram a ler. Então isso é uma alegria pra gente...”

Professora participante da Pesquisa

Quando o professor afirma que não sabe o que aconteceu para que o aluno aprendesse, demonstra que não houve um plano das ações que conduzissem a aprendizagem, ou melhor dizendo, não houve registro dessas ações. Ocorre porém que o planejamento não pode permanecer na mente do educador. Ele deve ser registrado e sistematizado para ser utilizado posteriormente como via, para que o professor não tenha a sensação de estar em um labirinto.

Talvez a execução deste planejamento seja a receita que a professora se referiu anteriormente. Todas as iniciativas dos professores, que existem e são muito boas, devem ser registradas. O livro de “receitas práticas” deve ser de autoria do próprio professor ao longo do processo.

O professor precisa confiar em suas ações como sujeito produtor de conhecimentos e saberes. Isso implica em ressignificar as noções de formação e planejamento, que na maioria das vezes é tido como parte de um controle burocrático da escola, só “para constar”, quando ao contrário, deveria ser guia da prática docente.

Por outro lado, quando falamos no trabalho com as questões ambientais na escola, que de fato é algo novo, há necessidade de introduzir novos questionamentos e não ter ansiedade em querer que as coisas aconteçam de forma idealizada de uma hora para outra:

“Eu acho que até é um processo natural isso, uma coisa assim. É uma visão nova, e nós estamos aí nos preparando realmente, e essas coisas vão se aperfeiçoando com o tempo, não têm por onde. A gente vai fazendo um ano, vai aperfeiçoando, vai fazendo outro ano, melhorando, corrigindo o que ficou vago, o que ficou faltando e vai aprimorando. Eu não

vejo isso assim a curto prazo, é uma coisa a longo prazo mesmo, em termos de tempo, em termos de história da educação é uma coisa nova, muito nova, recém nascida basicamente. E é o tempo mesmo que vai estar nos auxiliando nas experiências que a gente tem, vai estar nos auxiliando pra estar melhorando isso e implantando de forma mais..."

Professora participante da Pesquisa

O quadro apresentado acima, em que as professoras não se sentem prontas para trabalhar sem orientação e muitas vezes se sentem perdidas, sem saber para onde caminham, não tem a ver apenas com o processo de formação inicial e continuada. Tem a ver também com a imagem que criaram de si mesmas e da categoria da qual fazem parte.

Nos momentos das entrevistas em que falavam sobre si mesmas, apontando as dificuldades enfrentadas e como se sentem na prática cotidiana, pude perceber como é importante valorizar este profissional da educação, este educador, cuja função é muito mais ampla que apenas ensinar conteúdos. Este trabalho que "ninguém vê", como disse uma das entrevistadas, é o espaço no qual o educador tece as relações humanas com os educandos, onde enfrenta desafios mais amplos que se mesclam ao trabalho técnico.

Nóvoa ,1992: 10, acredita que a profissão docente

"(...) precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam as nossas maneira de ser como a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser."

Concordando com Nóvoa, no sentido de que "a maneira de ser se cruza com a maneira de ensinar", as professoras entrelaçam suas ações profissionais com diferentes papéis que atribuem a si mesmas, ampliando a perspectiva de relacionamento com aqueles que educa e com a comunidade que tem a escola como referência.

- Angustiadas com o desempenho dos alunos

A angústia é tão grande que a gente está na escola, está fora da escola, uma liga pra outra e o assunto é escola e aluno. É impressionante. A gente fica com aquela preocupação o tempo todo. “Meu deus, eu não vou dar conta, o que está acontecendo, onde eu errei, será que eu errei, o que eu poderia ter feito a mais?” Eu percebo assim que nós nos reunimos cinco minutos e nesses cinco minutos ficamos falando dos temores, de não dar conta, de que alguma coisa tem que ser feita. Discutindo essas questões o tempo todo.

Professora participante da Pesquisa

- Como “mães” dos alunos

É um jogo de cintura que eu acho que nós de primeira à quarta a gente vai... nós nos tornamos um pouco maternal. Não tenha dúvidas, por mais que o professor diga “não, eu sou apenas professor”, não tem como ser. Ou você trabalha o lado humano da criança junto com eles, ou você não atinge

Eu fui uma criança que tive muita dificuldade de aprendizagem, muita dificuldade, e eu me vejo nessas crianças. Cuido delas, um pouco mãe, um pouco professora, um pouco orientadora, um pouco tudo, avó, sei lá.

Cansaço é normal, porque eu vejo ela se preocupar muitas vezes com questões de adquirir camisinha pra menina que tá com um companheiro que é uma criança e que ela não pode engravidar, vai lá e briga com a menina. Gente, quem faz isso? Um profissional que se envolve além da sua sala de aula. Então a gente tem valores que...

Professoras participantes da Pesquisa

- Cansadas de lutar

Eu venho me arrastando com essas crianças desde que eu entrei no magistério. Minha vida toda eu estive com crianças como a M. está dizendo. Eu já não tenho mais idade, eu não agüento mais. Na verdade eu não estou agüentando mais.

Professora participante da Pesquisa

- Ao mesmo tempo, lutadoras

Eu vejo o educador e defendo muito a garra que todos temos. A gente extrapola nossos próprios limites.

Eu acho que tá na hora do professor começar a resgatar essa imagem que de fato ele tem. Uma imagem de lutador, não é nem tão lutador não, é de transformador de situações. Como ontem a gente comentava a questão dos temas transversais. A hora que atravessar uma situação a gente saber lidar com ela, e a gente sabe.

Professoras participantes da Pesquisa

- Preocupadas com sua formação:

Por isso eu me sinto sempre na obrigação de estar estudando, às vezes meu marido fala "Parece até paranóia". E não é paranóia, eu só não quero passar vergonha, eu não quero ser tachada de uma profissional incompetente, porque isso realmente me judia, eu não me sinto uma profissional incompetente.

Eu fui alfabetizada numa roça, eu não tive uma formação boa, eu passei por uma faculdade de uma categoria que não é USP nem PUC porque eu não podia pagar PUC e USP eu não tive competência pra entrar, não tinha conhecimento pra entrar, então eu tenho clareza de que prova não mede conhecimento. O que traz conhecimento realmente é essa formação que nós da base fazemos. Até morrer a gente tá aqui fazendo curso.

Professoras participantes da Pesquisa

- Desvalorizadas pela sociedade:

Então, acaba sendo, a gente acaba sendo tudo. De tudo um pouco. Então essa menina que ficou grávida, que começou a entrar numa aparente choradeira, não sei muito depressiva, só que ela queria a gravidez, muitas vezes eu tive que ir lá e dar-lhe uma chamada, que aquele bebê não pediu, ela praticamente encomendou o bebê, porque a L. dava anticoncepcional, a L. trouxe camisinha, fez tudo e ela deixou acontecer o que ela queria, então a gente acaba fazendo de tudo um pouco. Até tentando levantar de uma possível depressão ou fazendo enxovalzinho, como elas se juntaram pra fazer. e tudo isso acontece onde? Na escola. E ninguém vê isso, não se noticia isso. Se noticia aquilo, que o professor não está comprometido com a educação. Então toda a dificuldade existente aí não é culpa nossa, pode ter certeza.

Professora participante da Pesquisa

3.3.3 Abrangência social - ou representação do impacto do trabalho docente nos meios em que se inserem

A prática docente ultrapassa o âmbito escolar e atinge a sociedade de uma forma mais ampla. Quando falamos no trabalho com as questões ambientais, assim como outros temas considerados fundamentais para uma sociedade mais justa, envolver a população e as comunidades locais é de extrema importância para a formação de agentes multiplicadores de saberes necessários para a promoção de mudanças.

Este envolvimento está relacionado a alguns aspectos de fundamental importância. No contexto desta pesquisa, considero que o conhecimento dos problemas ambientais locais, o reconhecimento da importância do papel do professor - por ele mesmo e pela sociedade, e o fortalecimento das relações com a comunidade são elementos fundamentais para que as questões ambientais ultrapassem as fronteiras escolares.

O conhecimento dos problemas ambientais locais é ponto de partida tanto para o professor quanto para o aluno. Para o professor, é importante conhecer esta realidade para poder planejar seu trabalho e eleger os meios que utilizará para traduzi-la em conteúdos a serem trabalhados em seqüências ou projetos, vinculando os temas próprios das questões ambientais à vivência dos alunos.

Para o aluno, conhecer os problemas ambientais é importante à medida que permite conectar aquilo que é trabalhado na escola a sua vivência e experiência diária. Esse conhecimento confere sentido à aprendizagem e um despertar de consciência para que se reconheça como sujeito transformador da realidade.

Recomenda-se que nas séries iniciais as questões ambientais sejam trabalhadas a partir da realidade próxima, mas isso não impede que sejam ampliadas para outros contextos.

O trabalho com a realidade local possui a qualidade de oferecer um universo acessível e conhecido e, por isso,

passível de ser campo de aplicação do conhecimento. Grande parte dos assuntos mais significativos para os alunos estão circunscritos à realidade mais próxima, ou seja, sua comunidade, sua região. E isso faz com que, para a Educação Ambiental, o trabalho com a realidade local seja de importância vital. Mas, por outro lado, a apreensão do mundo por parte da criança não se dá de forma linear, do mais próximo ao mais distante. As questões ambientais oferecem uma perspectiva particular por tratar de assuntos que, por mais localizados que sejam, dizem respeito direta ou indiretamente ao interesse do planeta como um todo.

(Parâmetros Curriculares Nacionais, Temas Transversais- Meio Ambiente, 1997:31)

Aponto a importância deste conhecimento da realidade local para que o trabalho com a educação ambiental não se torne algo engessado, pré determinado, com um referencial de práticas que estejam vinculadas apenas aos temas mais conhecidos e divulgados – como reciclagem, economia de água, etc. Isto seria empobrecer a contribuição que a educação ambiental pode oferecer na formação do cidadão. Podemos exemplificar esse fato a partir do depoimento abaixo:

Eu acho que os temas de urgência que nós temos aqui é a maneira desordenada que está crescendo o bairro. Não tem nenhum estudo a esse respeito. Estão arrancando tudo e plantando uma casa. Já tá começando a dar problemas. Além de cair casas, nós vamos ficar sem nada de árvores. Então o que vai acontecer com o solo, o que vai acontecer com a água, o que vai acontecer com o ar? Já, já as fábricas vão começar a entrar aqui porque estão vendo que a população tá crescendo. Aqui eles ainda podem comprar mais barato, então a maneira desordenada que isso aqui tá crescendo, é um grande problema. Eu falo da exclusão, a exclusão, mas as pessoas não estão conseguindo comprar, e também não está sendo oferecido nada, porque eu percebo que num dia de visita, aqui não, porque esse bairro é um bairro antigo, e já existia o bairro aqui em cima chamado Vila Nova, que foi onde eu criei a minha filha, criei não, porque ela esteve aqui até os sete anos de idade. Então é um bairro, só tinha um bairro, isso aqui tudo era

árvores, não tinha estrada, não tinha nada, era uma coisa maravilhosa. Acabou, acabou. Isto em dois anos acabou. Toda essa vila se formou. Agora eles estão indo pro Rosinha, Pirapora, Itaberaba, e é tudo desordenado, nada é planejado, nada.

Professora participante da Pesquisa

Esta fala retrata o processo de ocupação desordenada do bairro e suas possíveis conseqüências: desmatamento, problemas com o solo, explosão populacional. Porém, ao retomar os temas trabalhados pelo grupo de respondentes (ver Figura III.7), encontra-se temas tratados de forma pontual: reciclagem, água, poluição, lixo.

Se estes temas forem desenvolvidos tendo em perspectiva o contexto local, cumprirão os objetivos propostos pela educação ambiental, no sentido de levar à compreensão do ambiente como um conjunto amplo de fatores: sociais, naturais, econômicos, culturais. Por outro lado, se os mesmos temas forem desenvolvidos pontualmente, tornar-se-ão conteúdos esvaziados de sentido para o educando.

“Todo ser vivo aprende na interação com seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto. Por isso, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar além do texto, o com-texto, além do conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico...”

GADOTTI, 2003:48

Nesse sentido, a atuação do professor é que definirá o viés do trabalho. O desafio está em conseguir estabelecer as conexões entre aspectos da realidade e suas causas, construindo sentidos.

“Na comunicação. Eu lembro de um trabalho que a L. fez no início do ano passado quando nosso tema aqui era água, que ela pediu pra que eles, em casa, desenhassem a tubulação. E eles não conheciam. Aí nós pedimos para eles verem as torneiras que pingavam em casa, que água que estava pingando, se tinha torneiras desperdiçando água, e eles não sabiam. Daí eles voltaram e começaram a cobrar dos pais, e eu lembro que os pais falavam pra gente na reunião “Olha, meu filho mandou eu arrumar a torneira, porque eu não posso deixar o dia inteiro pingando”.

Professora participante da Pesquisa

Além do impacto inicial da ação docente junto ao educando, desenvolvendo valores de cidadania, este trabalho se amplia para a comunidade. Neste movimento, o próprio educando pode se transformar em agente de novas ações educadoras.

Para que estas ações tenham impactos duradouros, visando o permanente, é necessário superar a idéia do vir-a-ser, de que as questões ambientais estão relacionadas com um futuro ideal:

“Quando todos reciclarem seu lixo...”

“Quando utilizarem a água com cuidado...”

“Quando os EUA assinarem o Protocolo de Kyoto...”

“Quando parar o desmatamento na Amazônia...”

Nesta busca, acredito que uma ação mais efetiva é a valorização das pequenas ações cotidianas, trabalhar com o educando sua importância como agente transformador, a partir daquilo que pode realizar em sua casa, na escola, em seus espaços de convivência.

Então eles começaram a cuidar da água e também o trabalho que a L. fez de limpeza de pátio. Eles começaram a limpar o pátio, catar tudo depois do recreio e deixavam limpinho...Foi através da discussão em sala de aula, um trabalho normal de sala de aula e eles começaram a se alertar que tinha que cuidar do pátio, que tinha que cuidar da água, não desperdiçar, não destruir nada...

Professora participante da Pesquisa

A ação docente também pode gerar mudanças no meio em que a escola se insere. Atividades desenvolvidas no âmbito escolar, como exposições de trabalhos, feiras culturais, festas, palestras, cursos abertos à comunidade, estudos do meio, entre outras, podem se desdobrar em parcerias que incluam as comunidades locais no projeto da escola.

Algumas ações podem resultar em soluções para problemas locais, sem que isso tenha sido previsto no planejamento, superando as expectativas iniciais.

Nós não chegamos a descobrir o que aconteceu, porque quando nós começamos a fazer saídas à campo, toda a escola foi. Em algumas séries por dia, nós íamos visitar o córrego Pinheirinho, que a L. chegou a pegar a época que dava pra se banhar, e ele agora está completamente contaminado. Então os pais e as famílias começaram a perceber que a gente estava observando o rio, colhendo água, fazendo análises, usando placas, e os pais perceberam. Eu não sei, eu não tenho certeza porque isso não chegou a mim, mas alguma coisa aconteceu que eu lembro que imediatamente a prefeitura precisou vir limpar o córrego, porque a gente tava filmando, a gente tava gravando, a gente tava falando, o assunto do bairro era esse, o assunto da comunidade era esse, e a prefeitura veio imediatamente, passou o rodo, vamos limpar antes que a coisa se torne pública.

Então foi um bom resultado?

Foi um resultado. Depois da nossa saída que aconteceu.

Professoras participantes da Pesquisa

Destaco um movimento de adesão, cooperação e valorização do trabalho docente por parte da comunidade, quando esse trabalho revela um olhar atento da escola com relação aos problemas enfrentados no lugar; repercutindo nas atitudes dos educandos fora do âmbito escolar.

Porque aqui nós trabalhamos até com rio poluído, nós fazíamos aula dos rios poluídos, entrevistas com a comunidade, rio poluído, experiências, tudo... toda a comunidade participou mandando material para nós. E depois a gente mandava de volta. Eu gosto de textos informativos, eu sempre mando para os pais um texto de presente, para que os pais possam ler em casa.

Professora participante da Pesquisa

Finalmente, a pesquisa pode perceber através dos relatos das professoras que algumas ações iniciadas na escola desencadearam um processo de organização da comunidade, procurando soluções para problemas comuns. Ressalto que no caso

da região Anhanguera-Perus, as escolas se inserem em comunidades com um histórico de lutas na busca por direitos sociais, ambientais, culturais, etc.

Então, inclusive é interessante porque nos questionários, muita gente falou que o ponto positivo desse lugar é a comunidade ser organizada, então eu penso que a gente aqui, como escola dentro dessa comunidade, a gente tem grandes oportunidades de fazer coisas boas, porque todo mundo já tem um pouco essa questão aflorada pelo contexto.

Igual lá, quando a gente trabalhou o projeto do lixo, que eles iam colocar no Parque Anhanguera o lixão... daí eles falavam assim “não, mas esse lixão não é igual ao lixão de Perus, é aquele tratado...” Começou lá no Cândido mesmo, nós fizemos um projeto, e depois saímos, fizemos aqueles panfletos pra entregar nos comércios, pra todo mundo. Se só uma pessoa luta, não consegue nada, e depois todo mundo se reunia, até os comerciantes diziam “não, nós vamos fechar o bairro”. Teve aquela passeata por Perus...

A Anhanguera fechou.

Mas por que isso? Porque todo mundo entrou. Daí veio repórter, porque foi um negócio grande. Aí eles falaram “não, não vamos mais fazer o lixão agora, vamos pensar em outra coisa...” Por quê? Agora, se ninguém tivesse se movimentado, se organizado, feito aquilo, o lixão já tava aí já, porque já tava lá na lei que o lixão ia ser aqui no Parque Anhanguera.

A vila toda aqui se organizou pra sair de caminhão, inclusive o pessoal do sindicato arrumou um caminhão, foi uma pressão muito grande. Um caminhão na frente de som e a gente atrás à pé. Nós fizemos uma caminhada, a vila toda participou, foi muito rico.

Professora participante da Pesquisa

Analisando os temas desenvolvidos pelo grupo de professoras e os objetivos estabelecidos para o trabalho com as questões ambientais (ver Figuras III.6 e III.7), verifica-se a presença da idéia de conscientização dos educandos como cerne de todas as ações. Associando o termo conscientização às ações muito cotidianas com preocupações imediatistas, como por exemplo, “*Conscientizar a importância da estrutura e bom funcionamento escolar. Conservação*”.

Em conseqüência, o trabalho de conscientização visando promover mudanças atitudinais fica em segundo plano, pois entre os temas desenvolvidos não encontra-se propostas que possibilitem ao educando o aprofundamento das questões

trabalhadas. A partir de FREIRE, concluo que este aprofundamento é imprescindível para que o educando caminhe rumo à construção de uma consciência num sentido amplo e permanente.

“... não posso negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos.”

FREIRE, 2000: 78

Refletindo sobre a problemática apresentada neste capítulo, constato que existe um conflito revelado através das representações do grupo de professoras acerca da sua formação e de sua prática junto aos educandos.

Destaco inicialmente que as professoras não se reconhecem como sujeitos de sua formação. Há um sentimento incômodo que mobiliza a busca por um patamar final do processo formativo, em que estarão “prontas”, finalmente “formadas” para assumir a função docente. Lembro que a busca por saber mais é positiva e necessária para o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras, como nos ensina o mestre Paulo Freire no conceito de *inacabamento do ser humano*.

“Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (p.56)

O que considero perigoso é que nesse caso o sentimento de inacabamento não é entendido como algo inerente ao ser humano. Essa compreensão tem refletido negativamente na ação docente, pois as professoras aguardam este “ideal” da formação, se sentindo incapazes de atuar com o referencial que possuem e que é construído cotidianamente.

Também existe uma angústia explicitada nas falas decorrente do papel que atribuem para si, tomando a posição de únicos agentes responsáveis pela formação e conscientização do educando, o que remete ao conceito de educação bancária

“A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a seres ‘enchidos’ pelo educador... Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.”

FREIRE, 1987:33

Buscando a superação deste conflito, aponto como possibilidade a ressignificação dos sentidos da prática docente, caminhando na direção de uma construção conjunta, em que educador e educando ensinam e aprendem um com o outro.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”
(p.25)

Para não concluir

“Mas eu percebi que a criança começa a aprender no momento que ela tem coisas do seu interesse. Então quando nós pegamos as músicas sertanejas, elas aprenderam por quê? Porque foi uma coisa do interesse delas... elas sabiam cantar, elas sabiam dançar, elas faziam tudo isso. Então elas tinham o direito a cantar, elas tinham o direito a mostrar que não sabiam. E através daquilo vai levantando, você vai se tornando um ser humano, você vai levantando a cabeça, começa a levantar os ombros.”

Professora participante da Pesquisa

Neste trabalho procurei colocar em pauta a prática de professores das séries iniciais do ensino fundamental relacionadas às questões ambientais. Além dos objetivos propostos inicialmente, várias questões surgiram no decorrer do processo de pesquisa. Retomo estes objetivos e desenvolvo algumas questões que considero fundamentais para a reflexão que me propus realizar.

Os objetivos iniciais elencados para o desenvolvimento do trabalho foram:

- Identificar as práticas desenvolvidas pelos professores das séries iniciais relacionadas às questões ambientais;
- Analisar projetos e planos de ensino elaborados por professores das séries iniciais do ensino fundamental;
- Observar que princípios e temas da educação ambiental estão sendo privilegiados no desenvolvimento dos projetos.

O grupo de professoras entrevistadas desenvolve inúmeras práticas relacionadas às questões ambientais. Há uma auto-motivação para o trabalho com estes temas junto aos educandos. Estas práticas remetem a temas considerados relevantes pela mídia e relacionados aos problemas do local onde as escolas se inserem. Os temas mais trabalhados foram: reciclagem, água, lixo e poluição.

O trabalho das professoras é realizado de duas formas. Em sala de aula, através de conteúdos dispersos nas diferentes áreas do conhecimento ou de forma espontaneísta, revelando o que entendem sobre transversalidade.

Outra forma que se apresenta é a via dos projetos, desenvolvidos com base na metodologia proposta pelo Projeto Mão na Massa, que prevê o trabalho a partir das etapas do método científico.

Observando o trabalho das professoras em sala de aula, nota-se um equívoco no que se refere ao entendimento que apresentam sobre os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade.

Este equívoco se traduz em dificuldades de definir a sua própria prática. As professoras consideram sua prática interdisciplinar, quando em realidade trabalham numa perspectiva multidisciplinar, associando as disciplinas aos pares. Em relação à transversalidade, ocorre o equívoco no sentido de que transversalizar um assunto é compreendido como colocar brevemente uma discussão ou chamar a atenção dos alunos para determinado tema, partindo de ganchos sem planejamento.

Destaco que este processo é compreensível e próprio de um caminho que começa a ser trilhado pelas professoras, pois os conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade ainda estão em construção.

Na análise dos projetos e planos de ensino elaborados pelas professoras, observei que elas planejam de fato, e que os projetos estão contemplados nestes planos.

A execução destes projetos ocorre de duas maneiras: com a orientação do Mão na Massa - já apresentado no capítulo 3 deste trabalho, e com base no planejamento pessoal das professoras.

Estas duas vertentes de trabalho geram um ponto de tensão. Enquanto os projetos são desenvolvidos sob a orientação do Mão na Massa, as etapas previstas são melhor planejadas e sistematizadas, portanto, revelam um resultado mais palpável, visto como positivo pelas professoras.

Por outro lado, quando desenvolvem projetos ou temas sem orientação, encontram dificuldades para planejar as etapas das sequências que estão previstas dentro do projeto, o que dá a sensação de que os objetivos propostos não foram alcançados.

Constato que o problema reside na dificuldade de planejamento, registro, sistematização e avaliação como movimentos incorporados de fato à prática docente. As professoras reconhecem que o Projeto Mão na Massa não é algo novo do ponto de vista metodológico. Porém, sua ação foi impactante à medida que retomou, colocando em ação, estes movimentos fundamentais na prática docente.

A incorporação do planejamento, registro e sistematização do trabalho possibilita ao educador a oportunidade de avaliar o caminho que está trilhando e para onde seguir. Este é o espaço da práxis freiriana, que pressupõe o movimento dialético ação-reflexão-ação.

A observação dos princípios estabelecidos para a educação ambiental nos principais documentos de orientação, aponta o que já foi superado e possíveis encaminhamentos no sentido de aproximação dos objetivos que a educação ambiental coloca para o ensino formal.

Como fontes para esta análise, utilizo alguns documentos referenciais: a Conferência de Tbilisi (1977), ProNEA (2003), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Lei nº 9795/99,

Destaco aqueles objetivos que identifiquei como bem sucedidos e já incorporados às práticas das professoras. Estes objetivos estão relacionados ao entendimento universalizado de que o trabalho com as questões ambientais é necessário para a manutenção da vida. São eles:

- Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis (PCNs);
- Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural,

étnico e cultural (PCNs);

- Identificar-se como parte integrante da natureza, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente (PCNs);
- Concentrar-se nas condições ambientais atuais, tendo em conta também a **perspectiva histórica** (Conf. Tbilisi);
- A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e construção da sociedade (ProNEA).

Como possibilidades para a continuidade do trabalho, avançando numa perspectiva mais ampla da educação ambiental, devemos perseguir alguns objetivos fundamentais, que apontam para uma compreensão integradora do mundo e dos fenômenos, superando a tradição do pensamento disciplinar e de uma visão ingênua da educação ambiental com simples enfoque conservacionista e “higienista”, substituindo outras disciplinas. Estes objetivos remetem à construção de novos paradigmas, um campo desconhecido no qual estamos aprendendo a caminhar.

- Considerar o meio ambiente em sua **totalidade**, isto é, em seus aspectos naturais e criados pelo homem (Conf. Tbilisi);
- Aplicar um enfoque **interdisciplinar**, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva **global** e equilibrada (Conf. Tbilisi);
- Destacar a **complexidade** dos problemas ambientais e, em consequência, a necessidade de desenvolver o **senso crítico** e as habilidades necessárias para resolver tais problemas (Conf. Tbilisi);
- Utilizar diversos ambientes educativos e uma **ampla gama de métodos** para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente acentuando devidamente as **atividades práticas** e as **experiências pessoais** (Conf. Tbilisi).

As questões surgidas no processo de pesquisa seguiram rumos diferentes no decorrer deste trabalho. Há um grupo de questões formuladas no início de minha reflexão que foram distanciando-se do foco de análise do trabalho, conforme delimitava o objeto de pesquisa. Algumas destas questões foram se esvaziando e outras foram sendo respondidas ao longo do texto.

Existem outras questões centrais que, conforme meu entendimento, devem ser retomadas nessa etapa do trabalho, elucidando de forma sintética os grandes eixos desenvolvidos nesta pesquisa: a educação ambiental na escola formal e a prática dos professores neste contexto.

Pensar a educação ambiental na escola formal remete a um grupo de questões relacionadas às transformações pelas quais o discurso ambientalista passou quando foi admitido como discurso escolar.

A temática ambiental, como já tratamos no capítulo 1 deste trabalho, surgiu nos movimentos sociais organizados. Portanto, trazia discursos amplos que refletiam demandas variadas da sociedade como um todo. Para tornar-se parte da escolarização formal, esses discursos sofreram adaptações no sentido de unificá-los.

Por não estar vinculado à instituições, o discurso ambientalista, em sua origem, apresentava diversas construções e abordagens, com múltiplos sentidos. Esse fato conferia força ao movimento, à medida em que não havia preocupação em reforçar um discurso único, ao contrário, fortalecer a diversidade.

Quando estes discursos chegam à escola ocorre uma perda, no sentido de sua simplificação. Para transformar o discurso ambientalista em diretrizes curriculares e orientações previstas nos documentos oficiais, torna-se imperativa a existência de um consenso mínimo sobre o que é, e qual o papel da educação ambiental. É necessária uma unidade no discurso para sua efetivação no meio escolar.

Por outro lado, ao ultrapassar o âmbito dos movimentos sociais tomando parte da educação formal em todos os níveis, o discurso ambientalista ganha notoriedade do ponto de vista da constituição deste campo como área do conhecimento. Este

processo contribui para o avanço nas discussões sobre novas abordagens do conhecimento humano.

A educação ambiental é legitimada e reconhecida, impulsionando os processos de mudanças no campo educacional ao propor uma nova abordagem do real, diferente daquela que persiste no meio escolar e acadêmico.

A pesquisa aponta um movimento das professoras no sentido de aproximação dos temas amplos e complexos propostos pela educação ambiental à sua prática cotidiana, imersa no universo escolar que ainda é disciplinar e hierárquico, mas que começa a se abrir para novas possibilidades a partir destes movimentos realizados pelos docentes.

Para não concluir este trabalho, mas encaminhando minhas reflexões para seu fechamento, gostaria de relatar brevemente como esta experiência repercutiu em minha formação enquanto professora das séries iniciais e pesquisadora.

Poderia comparar o que experimentei com um mergulho no mar. Para entrar no mar, é necessária certa competência: bater pernas e braços em sincronia, respirar no tempo certo, etc. Porém, quando entramos no mar de fato não prestamos atenção nisso. Somos tomados pela experiência do mar: a força das ondas, a água envolvendo o corpo, os sons, os movimentos da maré, o gosto salgado... Comigo ocorreu a mesma coisa: os conhecimentos que possuía sobre o tema da pesquisa não foram suficientes para que eu tivesse experienciado de fato o significado das práticas das professoras que foram objeto deste trabalho. Precisei mergulhar para compreender, respeitar e valorizar o que estava vivendo.

Ao iniciar o processo de pesquisa, minha intenção era focar a análise nas práticas das professoras relacionadas às questões ambientais do ponto de vista metodológico e didático. Como preparavam suas aulas, como pensavam os principais conceitos envolvidos na educação ambiental, como ocorreu e ocorre sua formação. De fato, este movimento foi importante para que pudesse apontar e encaminhar reflexões sobre algumas lacunas existentes que, trabalhadas no percurso ainda recente da educação ambiental, poderão contribuir na elaboração de

práticas mais efetivas e profundas, compreendendo o enfoque ambiental numa perspectiva complexa que envolve todas as esferas da vida humana.

Porém, no decorrer do trabalho, conforme fui mergulhando no tema pesquisado e entrando em contato com o grupo de professoras entrevistadas no grupo focal, minha perspectiva foi se ampliando. Fui me sensibilizando muito ao ouvir minhas colegas de trabalho narrando suas experiências, suas angústias, suas esperanças. Apesar de conviver diariamente com todas elas, me dei conta de que não conhecia as pessoas, os indivíduos que compartilham comigo o trabalho na escola.

Num dado momento do grupo focal, tomada por esse sentimento, num momento em que me dei conta de que também sou professora, tenho as mesmas limitações e enfrento as mesmas dificuldades que o grupo, fiz a seguinte fala:

Eu queria dizer por que eu quis fazer as entrevistas. Seria muito fácil eu colher os questionários que eu apliquei nas escolas e fazer uma análise em cima daquela fala fechada e fazer uma crítica, mas não é isso. Eu também sou professora da rede pública como vocês e eu sei como é que é. Eu queria que a fala de vocês estivesse presente. Eu quero levar essa fala na minha pesquisa, porque eu já vi muitos trabalhos em que se acaba com a gente e não se propõe nada. Uma ajuda, um elemento que vai dizer vamos caminhar para esse lado, pro outro, ou não vamos caminhar, mas é assim que é.

Para não esquecer meu compromisso com estas educadoras e comigo mesma, retomo essa fala e com ela concluo esta pesquisa. Pude recordar que educar envolve mais que competência técnica. Pude olhar para mim mesma e para as minhas colegas de trabalho com outro olhar. Um olhar mais generoso, que valoriza os pequenos esforços diários no sentido de tomar parte nos processos de transformação social. Um olhar que compreende que estamos caminhando, e que cada passo, ainda que tímido, nos conduz para uma ação cada vez mais consciente.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, U.F. ***Temas transversais e a estratégia de projetos***. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- BARDIN, L. ***Análise de conteúdo***. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, C.R. (org.) ***Repensando a pesquisa participante***. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. ***Levantamento Nacional de Projetos de Educação Ambiental***, Brasília: MMA/MEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais***. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais. Meio Ambiente e Saúde***. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. ***A implantação da Educação Ambiental no Brasil***. Brasília: 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. ***Referenciais para Formação de Professores***. Brasília: 1998, 177p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / Ministério do Meio Ambiente. ***Programa Nacional de Educação Ambiental***. Brasília: MEC/MMA, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. ***Panorama da Educação Ambiental no Brasil***. Brasília: COEA/MEC, 2000. (no prelo)
- BRASIL. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. ***Educação para um Futuro Sustentável – uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada***. Brasília: IBAMA/UNESCO, 1999, 118p.
- CAPRA, F. ***A teia da vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos***. São Paulo: Cultrix, 1996.

- CARVALHO, I.C.M. ***A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil.*** 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- CASCINO, F. ***Educação ambiental – princípios, história, formação de professores.*** 2ª ed. São Paulo: Editora SENAC-SP, 2000.
- CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO - ***Agenda 21.*** São Paulo: Senado Federal, Brasília, 1997.
- DEMO, P. “Elementos metodológicos da pesquisa participante”, in: Brandão, C.R. (org.) ***Repensando a pesquisa participante.*** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 104-130.
- DIAS, Genebaldo. ***Educação ambiental: princípios e práticas,*** 7ª ed. São Paulo: Editora Gaia, 2001.
- DIEGUES, A.C. ***O mito moderno da natureza intocada.*** 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.
- FAZENDA, I.C.A. ***Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.*** 10ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- FAZENDA, I.C.A. (org.) ***Práticas interdisciplinares na escola.*** 8ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2001.
- FERREIRA, S.L. “Introduzindo a noção de interdisciplinaridade”, in: FAZENDA, I.C.A. (org.) ***Práticas interdisciplinares na escola.*** 8ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2001.
- FRANCO, M.L.P.B. ***Análise de conteúdo.*** Brasília: Plano Editora, 2003.
- FREIRE, P. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.*** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. ***Pedagogia do oprimido.*** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. ***Pedagogia da terra.*** 3ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GADOTTI, M. ***Boniteza de um sonho – ensinar-e-aprender com sentido.*** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro editora, 2005.
- GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DAS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS NO FÓRUM GLOBAL. **Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro:1992.
- HERNÁNDEZ, F. “A importância de saber como os professores aprendem”, in:**Revista Pátio**, ano I, nº4, fevereiro/abril. Porto Alegre: ARTMED,1998, p.9-13.
- HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- KOGA, D. **Medidas de cidades – entre territórios de vida e territórios vividos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEFF, E. **Saber ambiental – sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- LEIS, H.R & D’AMATO, J.L. “O ambientalismo como movimento vital: análise de suas dimensões histórica, ética e vivencial”, in: CAVALCANTI, C.(org.) **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez editora, 2001.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em Educação; abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANN, P. **Métodos de investigação sociológica**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar,1975.
- MOREIRA, A.F.B (org.) **Currículo: políticas e práticas**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 1999.

- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez editora/UNESCO, 2000.
- MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, E. ; WULF, C. **Planeta – a aventura desconhecida**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- MOSCOVICI, S. **A Representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 1978.
- NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora/LDA, 1992.
- PÁDUA, J.A. “O nascimento da política verde no Brasil: fatores exógenos e endógenos.”, in: LEIS, H.R (org.) **Ecologia e política mundial**. Rio de Janeiro: FASE/ VOZES/AIRI/PUC-RIO, 1991.
- PELICIONI, A.F. **Fundamentos históricos e filosóficos da educação Ambiental**. Revista Biológico, São Paulo, v.62, nº 2, p.303-306, jul/dez, 2000. PENTEADO, Heloísa D. **Meio ambiente e formação de professores**. 4ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2001.
- PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1996.
- PONTUSCHKA, N. (org.) **Um projeto, tantas visões: Educação ambiental na escola pública**. São Paulo: AGB/FEUSP/LAPECH, 1993.
- PONTUSCHKA, N. “A Geografia: pesquisa e ensino”, in: CARLOS, A.F.A.(org.) **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.111-142.
- PONTUSCHKA, N. “Educação ambiental, geografia e interdisciplinaridade”, in: VALE, J.M.F. et al. (orgs.) **Escola pública e sociedade**. São Paulo/Bauru: Atual editora e Saraiva editora, 2002. p.204-207.
- REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 3ª ed. São Paulo: Cortez editora, 1998.

- REIGOTA, M. ***A Floresta e a Escola – por uma educação ambiental pós-moderna***. 2ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2002.
- REIGOTA, M. Desafios à Educação ambiental escolar. In: ***Educação, meio ambiente e cidadania - reflexões e experiências***. São Paulo: 1998. p.43- 49.
- ROVERATTI, D. Diagnóstico de projetos de Educação ambiental ***em escolas públicas das áreas de proteção de mananciais da represa Billings***. São Paulo: Tese de Doutorado, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2000.
- RUSCHEINSKY, A. (org.) ***Educação ambiental: abordagens múltiplas***. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- SÁ, Celso Pereira de. ***Núcleo Central das Representações Sociais***. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SANTOMÉ, J.T. ***Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado***. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- SANTOS, M. “Temos tudo para construir uma nova sociedade”, in: ***Revista Democracia Viva***, nº2, fevereiro, 1998. p. 1-22.
- SANTOS, M. ***O espaço do cidadão***. 2ª ed. São Paulo: Nobel, 1993.
- SANTOS, M. ***A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção***. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, M. ***Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal***. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. ***Caderno “450 anos: Reconstruindo sonhos/Perus”***. SME-SP, 2004.
- SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. ***Caderno “Meu bairro, minha cidade – Perus”*** – SME-SP, 2004.
- SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. ***Planos Regionais estratégicos- Subprefeitura de Perus***. - SEMPLA – série documentos, 2004.

- SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. **O projeto político pedagógico e o movimento de reorientação curricular**. SME-SP: fevereiro de 2003.
- SÃO PAULO. Secretaria de Meio Ambiente. **Conceitos para se Fazer Educação Ambiental**. São Paulo: COEA/SEMA, 1999, 112p.
- SATO, M. **Educação ambiental**. São Carlos: RiMa editora, 2003.
- SEGURA, D.S.B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.
- SILVA, S.S. **Política de meio ambiente no Brasil no início dos anos 90: a construção da cidadania ambiental**. São Paulo: Dissertação de Mestrado-Sociologia /USP, 1996.
- SILVA, T. T. da **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIQUEIRA E. **Companhia brasileira de Cimento Portland Perus: contribuição para uma história da indústria do cimento no Brasil, 1926-1987**. Araraquara: Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2001.
- SORRENTINO, Marcos. “De Tbilisi a Thessaloniki. A Educação ambiental no Brasil”. In: **Educação, meio ambiente e cidadania - reflexões e experiências**. São Paulo: 1998. p. 27-32.
- SPOSATI, A. **Cidade em pedaços**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- SPOSATI, A. (org.) **Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo**. São Paulo: Educ, 1996.
- SZYMANSKY, H. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática Reflexiva**. Brasília: Plano editora, 2002.
- TRISTÃO, M. **Pedagogia ambiental: uma proposta baseada na Interação**. Dissertação de Mestrado, Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 1993.

- VIEGAS, W. ***Fundamentos de metodologia científica***. Brasília: EdUnB/Paralelo 15, 1999.
- VIOLA, E.J.;LEIS, H.R. “Desordem global da biosfera e nova ordem internacional: o papel organizador do ecologismo”, in: ***Ecologia e política mundial***, Rio de Janeiro: FASE/ Editora Vozes, 1991.
- VIOLA, E.J. O movimento ecológico no Brasil (1974-1986):do ambientalismo à ecopolítica. In: PÁDUA, J.A (org.) ***Ecologia e política no Brasil***, Rio de Janeiro: Espaço e tempo / IUPERJ, 1987. p.63-109.
- ZABALA, A. ***A prática educativa – como ensinar***. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- ZEPPONE, R.M.O. ***Educação ambiental: teoria e práticas escolares***. Araraquara: JM editora, 1999.

ANEXOS

Apresento em anexo os seguintes documentos:

- Questionários;
- Álbum: Escolas participantes da pesquisa;
- Transcrição do grupo focal realizado na EMEF “Paulo Prado”;
- Registros da formação do Projeto Mão na Massa na EMEF “Paulo Prado”.

Questionário – Coordenadoria de Educação de Pirituba

Esta pesquisa de mestrado tem por objetivo investigar as práticas de professores das séries iniciais acerca da questão ambiental. Esta investigação pretende colocar em relevo o trabalho docente e contribuir para a superação de dificuldades nesse caminhar.

A contribuição da Coordenadoria de Educação como pólo aglutinador e formador é muito importante para este trabalho.

1. Existem projetos relacionados à questão ambiental desenvolvidos pelas escolas? Quais são estes projetos?
2. Há um coordenador ou um grupo responsável por estes projetos? Como é realizado o acompanhamento destes trabalhos desenvolvidos pelas escolas?
3. A Coordenadoria possui registros destes projetos: documentos, planos, avaliações?
4. Qual a importância do desenvolvimento de projetos que tratam da questão ambiental na região em que as escolas se inserem?
5. Foi possível identificar problemas no trabalho com estes projetos? Quais?
6. É possível apontar escolas da Coordenadoria que se destacam no trabalho com as questões ambientais? Quais são as escolas?

Setembro, 2005

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Caros colegas:

Esta pesquisa de mestrado tem por objetivo investigar as práticas de professores das séries iniciais acerca da questão ambiental. Esta investigação pretende colocar em relevo o trabalho docente e contribuir para a superação de dificuldades nesse caminhar.

A contribuição de cada um é muito importante para que possamos, em conjunto, mapear nossa ação, identificar avanços e apontar novos caminhos para a educação ambiental na escola formal.

Este instrumento está organizado em duas partes: uma que trata do perfil do educador, e outra que trata das questões ambientais na escola.

Desde já, obrigada pela colaboração.

Pesquisadora Pinesso Gambera

Setembro/2005

PARTE I – PERFIL

1. Sexo:

- A. Masculino ()
- B. Feminino ()

2. Idade:

- A. 18 – 25 ()
- B. 26 – 30 ()
- C. 31 – 35 ()
- D. 36 – 40 ()
- E. 41 ou mais ()

3. Formação:

- A. Magistério ()
- B. CEFAM ()
- C. Superior incompleto ()
- D. Superior completo: Pedagogia () Outro curso ()

Instituição: _____

- E. Pós-graduação ()

Curso: _____

Instituição: _____

4. Tempo de exercício profissional na área de educação:

- A. Menos de um ano ()
- B. 1 a 5 anos ()
- C. 6 a 10 anos ()
- D. 11 a 20 anos ()
- E. Mais de 20 anos ()

5. Cidade e bairro em que mora:

PARTE II – A QUESTÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

A. O contexto:

1. Em qual (ou quais) escolas você leciona?

2. Em qual bairro se localiza a escola onde você participa desta pesquisa?
Como você descreveria este bairro?

3. Quais os problemas principais deste bairro?

4. Quais os aspectos positivos deste bairro?

B. O trabalho com as questões ambientais em 2004 e 2005:

1. Quais os assuntos relacionados ao meio ambiente que você considera que merecem ser trabalhados com urgência junto aos alunos?

2. Você já desenvolveu alguns desses assuntos? De que forma?

3. Que tipo de formação você necessitaria para desenvolver esses assuntos?

4. O que você considera mais difícil no trabalho com as questões ambientais?

5. Por favor, sugira um tema para uma oficina sobre educação ambiental.

6. Preencha o quadro abaixo, de acordo com sua experiência no trabalho com as questões ambientais, destacando três temas já desenvolvidos em 2004 e 2005.

| Tema já trabalhado | Objetivos por tema | Material utilizado em cada tema | Forma de trabalho de cada tema e componente curricular em que foi trabalhado | Qual a sua opinião sobre o desenvolvimento desse tema |
|--------------------|--------------------|---------------------------------|--|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

TRANSCRIÇÃO DAS FITAS DE ÁUDIO DO GRUPO FOCAL – EMEF “PAULO PRADO”, DIAS 8 E 9 DE NOVEMBRO DE 2005

- **Dia 8 de novembro:**

Mediadora: *Então pessoal, o que vocês acharam disso? Como é que é falar, ouvir, concordar, discordar, como foi isso? Foi sofrido?*

P1: *Eu acho que é um pouco sofrido. Quando a gente tem que olhar pro rosto de alguém e falar, e ter que falar rápido, e ter que ter idéias, eu acho que é um pouco sofrido. Você não tem como elaborar...*

P2: *Eu acho falar pior do que ouvir. Ouvir é uma situação mais confortável.*

Mediadora: *Mesmo quando você não concorda?*

P2: *Eu acho que, por exemplo, mesmo que a gente não concorde, pelo menos você ouve. A responsabilidade de falar é muito maior. Quando você vai expor, você vai falar, a responsabilidade é maior, porque às vezes você não sabe como vai ser recebido aquilo que você tá falando, eu acho que isso cria um pouco mais de angústia do que o ouvir. Porque mesmo que você não concorde, você fala ‘eu não concordo, mas eu respeito’. Agora quando você tem que falar você pensa ‘nossa, será que eu to pegando muito pesado?’. Então a responsabilidade é maior.*

Mediadora: *Vocês acham que aquece? Dá vontade de depois continuar discutindo porque tem coisas que você queria estar falando e não deu tempo?*

P1: *Eu acho que dá para esclarecer. Porque a gente fala um pouco sem pensar, eu não falei direito, não era isso que eu queria dizer. Então eu acho que daí da pra gente esclarecer as dúvidas.*

P3: *A pressão do tempo faz com que a gente tenha uma certa angústia. Essa angústia de você ter que falar em poucos segundos faz com que a gente tenha esse medo a que ela se referiu.*

Mediadora: *Será que não é um pouco assim na sala? A gente ter que ter um tempo pra fazer o trabalho?*

P3: *Na sala eu não sinto essa angústia não. Na sala eu sinto que eu falo com o tempo devido, inclusive por falar muito eu dou muito a fala para eles, porque o professor já tem a postura de líder, mesmo que ele não seja um falante. E aquele que é falante tem que tomar cuidado senão ele se torna um dominador. Então por essa consciência eu dou muito a fala para eles. Quem entra na minha sala fala que eu tenho uma sala de falantes. É uma preocupação minha. Mas por outro lado, eu me preocupo também com essa questão da expressão, porque a partir do momento que você está sendo digamos assim, registrado, você pode até cometer erros de uma fala que você falhou por pressão. O tempo também... eu senti um certo sufoco na S., ela não tá aqui, eu tive a impressão que ela tava se*

sentindo analisada por mim, aí eu dei um sorriso pra dar uma relaxada pra ela e não sei se ela entendeu o sorriso como 'calma, né?'. Mas eu acho que é uma questão de quem está sendo pressionado pelo tempo.

P2: Eu acho que as angústias na sala de aula com relação ao tempo são outras. Do falar, do ouvir... será que eu estou atingindo o meu aluno? Por exemplo, quando a gente trabalha com primeira série. Mesmo a M. que tem uma sala mais difícil, alguns alunos das outras salas que não estão alfabetizados. 'Nossa, nós já estamos em novembro e esse aluno avançou tão pouco...' Então a convivência da angústia na sala de aula é essa.

Mediadora: É mais por resultados?

P2: Por resultado e assim, e outra, você vem com vários objetivos, disposto a realmente cumpri-los. Quando você não consegue, que vai parando, é claro que a gente já tem o discernimento da realidade dessas coisas, a gente não vai entender como um fracasso, mas a gente encara como uma angústia sim. Todos os professores que a gente acompanha nas turmas eu observo isso, essa angústia do 'ai meu deus, e agora, o que eu faço com esse, o que eu faço com aquele...' Essa é a angústia da sala de aula.

P1: A angústia é tão grande que a gente está na escola, está fora da escola, uma liga pra outra e o assunto é escola e aluno. É impressionante. A gente fica com aquela preocupação o tempo todo. "Meu deus, eu não vou dar conta, o que está acontecendo, onde eu errei, será que eu errei, o que eu poderia ter feito a mais?" Eu percebo assim que nós nos reunimos cinco minutos e nesses cinco minutos ficamos falando dos temores, de não dar conta, de que alguma coisa tem que ser feita. Discutindo essas questões o tempo todo.

P3: Mas eu vejo também como uma troca. Quantas vezes a gente faz essa pergunta pra outra na espera que a outra tenha algo diferente pra estar trocando com a gente. A gente tá oferecendo aquilo que a gente tem de melhor, muitas vezes a gente fora daqui acompanha outras atividades em outras escolas, que você imagina que adaptando pra sua vai dar certo. Então eu acho que até é um momento rico por conta dessa troca, apesar de ser uma troca às vezes até angustiante, quando a gente diz "Olha, eu estou com determinado problema, ofereci várias atividades, não atingi..." Mas é uma forma de busca.

Mediadora: A gente pensando nessa questão um pouco do trabalho com a Educação Ambiental. Uma palavra que eu achei interessante quando surgiu a palavra cuidado, que as questões com o ambiente estão ligadas com esse processo do cuidado, eu gostaria de entender melhor porque eu não consegui ouvir na verdade na hora das falas. Isso me deu angústia no processo. Sempre quando tem essas rodas eu fico querendo escutar o que tá acontecendo e você não consegue porque todo mundo tá falando ao mesmo tempo, vem aquela chuva de idéias e todo mundo quer falar. Então eu queria que vocês trocassem um pouco de idéia a respeito dessa questão do cuidado da Educação Ambiental como um cuidado. Como é isso pra vocês, como é que vocês tentam transferir isso pra eles?

P1: O que eu vejo...

Mediadora: É que o cuidado apareceu duas vezes aí, vocês perceberam? Uma na conscientização e uma na questão da educação ambiental. Como é que é isso pra vocês no momento da prática?

P1: Eu acho que nós estamos chegando num momento em que o cuidado é a única palavra que dá mesmo. Então nós temos que de alguma forma trabalhar com essas crianças, trabalhar com a comunidade, porque a criança leva a informação pra casa, e até como vamos falar com elas sobre isso. Pra que ela entenda muito bem que se a gente não começar a se alertar pra falta d'água, pro desmatamento, pro lixo, a reciclagem do lixo, pra tudo que está vindo por aí, as informações que vêm, direcionar, a nossa situação vai ser difícil, nós vamos morrer. Vai morrer sem ar, sem água, sem vegetação, sem nada. Sem o verde, o verde vai acabar. Nós não vamos mais saber o que é, a criança não vai saber o que é uma árvore. Então eu acho que nós temos que ter esse cuidado pra dia após dia estar falando sobre isso, falando de maneira que a criança entenda, que a comunidade entenda, que participe, que venha de casa alguma coisa pra gente. Eu lembro de um trabalho que a L. fez...

Mediadora: Então você tá falando também além do cuidado no trabalho, o cuidado com a comunicação...

P1: Na comunicação. Eu lembro de um trabalho que a L. fez no início do ano passado quando nosso tema aqui era água, que ela pediu pra que eles, em casa, desenhassem a tubulação. E eles não conheciam. Aí nós pedimos para eles verem as torneiras que pingavam em casa, que água que estava pingando, se tinha torneiras desperdiçando água, e eles não sabiam. Daí eles voltaram e começaram a cobrar dos pais, e eu lembro que os pais falavam pra gente na reunião "Olha, meu filho mandou eu arrumar a torneira, porque eu não posso deixar o dia inteiro pingando".

P4: E aqui na escola também...

Pesquisadora: Você quer contar L., como você fez o trabalho? Como é que começou?

P4: Não, a gente tava fazendo um trabalho sobre água com eles, aí eu vi uma atividade no livro que pedia pra eles fazerem um tipo de uma planta. Teve criança que fez muito bem, mas teve criança que não teve noção de onde vinha a água. "De onde vinha essa água?" Vinha dos lugares mais incríveis.

P3: Você fez o Mão na Massa sem perceber...

P4: Foi depois que apareceu... aí nós começamos a perceber aqui na escola a mudança de comportamento, porque era um horror.

Mediadora: Que série?

P1 e P4: Foi terceira série.

P4: Então eles começaram a cuidar da água e também o trabalho que a L. fez de limpeza de pátio. Eles começaram a limpar o pátio, catar tudo depois do recreio e deixavam limpinho.

Mediadora: E como foi proposto essa história deles cuidarem do pátio?

P1: Foi através da discussão em sala de aula, um trabalho normal de sala de aula e eles começaram a se alertar que tinha que cuidar do pátio, que tinha que cuidar da água, não desperdiçar, não destruir nada...

Mediadora: Quanto tempo você acha que durou esse impacto?

P1: Uns seis meses ou mais. O ano passado foi um ano assim que eles estiveram presentes todos os dias.

Pesquisadora: Eu não sei se eu posso dar 'pitaco', mas a situação está muito engraçada, porque eu sou pesquisadora, mas ao mesmo tempo eu faço parte do grupo, tá legal isso. Eu estava refletindo, e depois a gente pode conversar sobre a conscientização, que a gente tem muita dificuldade no que é esse conscientizar, e até nos questionários que a gente tava trabalhando, tinha essa questão de que o mais difícil é esse trabalho da conscientização, de como manter isso funcionando. E aí eu estava conversando com os alunos do Grêmio sobre a história da coleta que até já andei vendo uns contatos para virem recolher, e a gente observou que o lixo já não estava mais tão separado, e eu conversei com eles e eles disseram assim "Os alunos de primeira a quarta são os que mais estão colaborando, quem não está colaborando são os alunos mais velhos". Então eu vejo que essa questão do cuidado, quando a gente fala em cuidado quando a gente tá trabalhando esses temas, também tem a ver com um cuidado pra educação do ser, daquela criança, como um todo. Um cuidado com a ética de como eu posso ajudar aquela criança a se colocar melhor. E aí eu vejo que talvez na nossa área, de primeira a quarta, a gente tenha uma possibilidade maior com eles de realizar esse trabalho, não sei se de conscientizar, porque aí a gente pode até discutir um pouco o conceito do que é conscientizar, mas eu acho que a gente é privilegiado nesse sentido de estar trabalhando com uma faixa muito propícia, eu tenho percebido isso.

P3: Eu acho que a questão da consciência é algo que é permanente, e o que fica registrado parece-me que não há uma consciência de fato. Porque se chega da quinta em diante eles caem... de primeira a quarta tem um certo cuidado e depois já não tem mais, é porque não houve essa consciência. Acho que até é uma abertura para a consciência. Falta continuidade na verdade, se houvesse uma continuidade levaria à conscientização. Como escovar os dentes, você tem uma consciência da necessidade, todos os dias, não precisa a mãe mandar, para o resto da vida a criança vai fazer aquilo. É o correto. Quem tem a consciência não espera, já sabe disso. Tomar banho é uma questão de consciência. Então quando eu peguei a questão do cuidar, eu estive mais voltada para a situação do

momento que a gente tá passando. A questão da instalação de mais um lixão, um aterro sanitário. Então nós temos aqui já o lixão de Perus, que é um tormento para quem mora na vila, principalmente quem mora mais próximo do lixão, e sabemos que aqui na vila reflete. Então a gente sabe uma série de situações de saúde que podem ocorrer em relação a esse lixo. E se vir esse outro, esse aterro sanitário da SABESP, aí a gente tá afundado, porque quando, eu até comentei com a L., a gente tem que pensar no micro pra depois pensar no macro, enquanto moradores da vila, nós sabemos que tem os lençóis freáticos que vão ser contaminados, e é uma contaminação definitiva, não vai ter como revertê-la, e a saúde da população vai estar ameaçada, e falando de bairro, é pouco, porque se são lençóis freáticos, fala-se de cidade e mundo, por que isso vai se espalhando, então eu acho que a gente tem que pensar diante das autoridades, aproveitar esse momento que a D. tá levando pra USP, que isso seja discutido lá, a USP é um ponto de referência nosso de apoio enquanto educadores, pra que eles não permitam uma violência dessas à natureza.

Mediadora: *Mas e na escola, será que é possível, como é que é pra levantar esse tema com eles? Eles têm esse entendimento? Quais são os cuidados para se tratar desse tema especificamente com eles, como é que vocês estão abordando isso?*

P3: *Aqui na escola eu particularmente tenho formado junto à eles, quando tem as reuniões com os pais, pra que os pais acompanhem, pra que estejam discutindo essas questões e se colocando como contra, porque não adianta ir lá e aceitar que a SABESP diga que são bolinhas que eles vão sintetizar e que não vai danificar a natureza, e que não aceitem isso como verdade, porque não é verdade. Onde já se viu bolinhas de fezes não danificar a natureza? Isso é impossível. Então como é uma questão urgente, muitas vezes através dos pais, quando vai ter reunião através das crianças, a gente pede que leve aos pais para que entrem em contato e assumam essa questão junto. Porque a criança no momento, diante da urgência dos fatos, ela não pode fazer muito, tem que ser com os adultos mesmo. O que eles podem trabalhar junto, o que a gente tá trabalhando junto com eles, é essa questão do cuidado, do assumir junto para que isso não cresça tanto, a partir da sua casa, da faxina, da limpeza, onde vai o lixo, e como esse lixo vai.*

Mediadora: *Como é que especificamente vocês dividem um horário, um momento pra estar falando disso com eles? Onde vocês inserem?*

P1: *Isso não é um trabalho que fica desvinculado do outro. No momento que a gente se propõe a um tema, que no ano passado era água, e vamos ter que continuar trabalhando isso a vida inteira, o que a gente faz? Todas as disciplinas a gente usa de alguma forma. Eu lembro que o nosso início de trabalho foi com uma poesia. Uma poesia pequena, muito bonita, começamos com uma poesia, então trabalhamos em português, trabalhamos ciências, trabalhamos em matemática, trabalhamos em história, geografia, todas as disciplinas, e nós não temos assim, nós não diferenciamos. A gente trabalha todos os momentos, ou usamos a poesia para trabalhar, a L. usa na matemática, em ciências, eu uso em geografia ou história, não dá pra desvincular. Se você vai fazer um trabalho desvinculado ele*

fica perdido, porque o trabalho não pode se desvincular. Ele tem que estar presente, ele tem que ser amarrado, o tempo todo você tem que estar amarrando, dando fechamento, iniciando e dando fechamento, senão fica perdido.

P4: *Este trabalho que nós fizemos no ano passado, a escola toda se envolveu, foi uma coisa maravilhosa, inclusive o nível II. Era assim, um professor saía, o outro entrava. Lembra a S. e o professor L.? Eles se comunicavam através de plantas que deixavam, um deixava pro outro, então houve participação da escola toda e da comunidade. A comunidade ajudou muito.*

Mediadora: *A comunidade como?*

P4: *Mandando material pra gente, pra fazer as experiências...*

P1: *Porque aqui nós trabalhamos até com rio poluído, nós fazíamos aula dos rios poluídos, entrevistas com a comunidade, rio poluído, experiências, tudo...toda a comunidade participou mandando material para nós. E depois a gente mandava de volta. Eu gosto de textos informativos, eu sempre mando para os pais um texto de presente, para que os pais possam ler em casa.*

P3: *Eu particularmente tenho trabalhado todo ano dando seqüência ao que houve o ano passado. Mesmo estando com uma série diferente, esse ano eu estou no segundo ano, mas eles tiveram muito proveito com o trabalho Mão na Massa, e eu continuo chamando de Mão na Massa, seguindo a forma do Mão na Massa, onde se faz o levantamento das hipóteses, eles fazem do jeito deles. A partir daquelas hipóteses levantadas, muitas vezes a gente vai até a praça mais próxima, pra sair tem que ter a autorização dos pais, e também na vizinhança eu peço para eles fazerem um levantamento. Depois desse levantamento feito, nós vamos ver o que é verdade e o que não é. A gente vai fazer o segundo momento. Normalmente eu pego a quinta feira para isso, porque eles já têm por hábito esse dia, e nos outros dias a gente vai integrando esses assuntos em outras matérias. No final a gente faz um texto conclusivo do que é verdade e do que não é verdade. O que eles pensavam, o que a população pensava e o que é cientificamente. Então é um trabalho onde eles ficam até ansiosos para chegarem na resposta final.*

P1: *Nós não chegamos a descobrir o que aconteceu, porque quando nós começamos a fazer saídas à campo, toda a escola foi. Iam algumas séries por dia, nós íamos visitar o córrego Pinheirinho, que a L. chegou a pegar a época que dava pra se banhar, e ele agora está completamente contaminado. Então os pais e as famílias começaram a perceber que a gente estava observando o rio, colhendo água, fazendo análises, usando placas, e os pais perceberam. Eu não sei, eu não tenho certeza porque isso não chegou a mim, mas alguma coisa aconteceu que eu lembro que imediatamente a prefeitura precisou vir limpar o córrego, porque a gente tava filmando, a gente tava gravando, a gente tava falando, o assunto do bairro era esse, o assunto da comunidade era esse, e a prefeitura veio imediatamente, passou o rodo, vamos limpar antes que a coisa se torne pública.*

Mediadora: Então foi um bom resultado?

P1: Foi um resultado.

P1a: Depois da nossa saída que aconteceu.

Pesquisadora: Eu quero fazer uma provocação. Em um momento amanhã nós falaremos um pouco mais em profundidade sobre os desdobramentos do Mão na Massa. É isso que a L. relatou e justamente, o Mão na Massa realmente foi uma coisa importante, pelo menos para mim, algo que ajudou a gente a melhorar a qualidade do que a gente vinha fazendo, sistematizar. Não melhorar a qualidade, a sistematizar melhor. Eu queria fazer uma provocação, eu acho que é uma questão que talvez a gente precise falar um pouco, sobre essa questão da conscientização. Quando é que a gente sabe, será que a gente tem meios de saber, sim ou não, como é que a gente sabe que o aluno, ou nós mesmos, que a gente tá conscientizado sobre algum tema?

P3: Eu observei nessa questão do desarmamento. Então a gente trabalhou durante o ano vários valores, colocando sempre a vida, a questão vida quando foi colocado aí foi pensando num todo. E num levantamento de quem votaria contra ou a favor, nós focamos a vida. Então não é que eu sou contra ou a favor das armas. Eu sou contra ou a favor da vida? Essa era a questão durante todo o ano, inclusive em outros temas. E ninguém na minha sala votou a favor da arma. Porque a arma é contra a vida, independente do que for. Então isso ficou bem claro que a gente forma mentalidades, a gente forma valores. Um dos garotos lamentou na segunda feira que o pai havia votado o não que era a favor das armas. Ele falou 'minha mãe graças a deus foi a favor da vida'. Então isso pra mim marcou forte, forte demais.

P1: Eu acho que quando a criança começa a agir, a criança começa a incorporar aquilo ali, então ela começa a saber o que está fazendo, ela pensa sobre o assunto, ela já começou a pensar. Porque no momento que ela fecha uma torneira, porque ela vê que a torneira está pingando, é porque ela já introjetou que isso é o melhor para ela. Eu acho que nesse momento é quando a gente descobre e diz "a criança está fazendo".

P5: Vê uma mudança de comportamento, né?

P6: Quando ela passa o que ela aprendeu, se ela está conscientizando outras pessoas, quer dizer que o negócio foi bom.

Pesquisadora: Eu sinto uma certa agonia, e foi legal que a gente conversou sobre a questão da angústia, eu sinto uma certa angústia quando eu tô trabalhando, porque a mudança de comportamento ela não aparece... assim, ela aparece em alguns momentos, mas ela não é imediata, a gente não vai ver esse ano um aluno de primeira série, e ele na oitava, a gente não vai acompanhar uma mudança repentina no comportamento, isso às vezes me angustia. Eu queria saber o que vocês acham, como é que acontece, se não, se é algo em que não se pensa, senão não se faz nada, porque senão a gente fica imobilizado, como é que

é isso?

Mediadora: *Eu tava uma vez num fórum, e aí o meu chefe tava fazendo um discurso lá na frente, uma pessoa levantou e falou ‘mas professor, se o mundo tá todo poluído e não sei o que, e vai acabar, o senhor acha que adianta trabalhar isso aqui?’ Tinha três mil pessoas nesse espaço. Ele falou “claro que adianta, adianta porque de uma maneira ou de outra eu tô fazendo algo, e esse outro também, esse também... quer dizer, aqui tem algumas pessoas que estão preocupadas com isso, em todos os espaços”. Então de um jeito ou de outro adianta. Agora o que eu acho sim, é que, eu não sei se eu posso falar numa receitinha, é que essa questão do cuidado, passa muito presente por essa coisa da comunicação. Inclusive a gente discutir comunicação como forma de poder. Porque a comunicação exige que consuma, entende? Isso é todo um quadro que degrada o ambiente, quando você tem muito mais coisas do que você precisa, quando você se desfaz da coisa, joga comida, enfim. Essa mentalidade consumista, então quando eu penso em cuidado, vocês começaram a falar de cuidado, eu fiquei lembrando muito do Boff, dos textos dele, que é o saber cuidar, e que eu acho que passa muito mais por essa coisa da comunicação, eu acho que isso é muito importante, e a gente também discutir com eles a questão da grande comunicação. Como que é? Porque os pais de uma maneira ou de outra, sem a gente querer rotular nada, eles estão muito à mercê dessa grande comunicação. Que diz que pode jogar o plástico, que tudo pode ser de plástico que não tem problema, se eu joga um copinho só na rua não faz mal, se eu joga um sofá no Pirajussara não faz mal, então eu acho que discutir um pouco com eles essa grande mídia, o que ela informa.*

P3: *O hábito, a questão ética mesmo, ela vai acontecendo com o tempo. A gente sente que não há uma continuidade de quinta em diante, talvez pelo tempo que o professor fica ali, acaba não tendo uma certa continuidade. Isso não quer dizer que eu sou contra a gente trabalhar isso aí, pelo contrário, a gente tem que persistir. Tem uma historinha de uma pessoa que diz que ele passou quando as tartarugas estavam sendo desovadas, e os bichos estavam comendo. Aquela fase que a gente sabe que poucas chegam lá no mar. E ele recolhia e jogava pro mar, dava uns passos, recolhia e jogava outra, e alguém foi observando aquilo e viu que ele recolhia apenas algumas. E perguntou pra ele “o que você acha que fez com isso, ajudou em alguma coisa?” Ele disse “para aquela que está lá ajudou, aquela que está lá certamente vai sobreviver e se reproduzir. Já que não posso cuidar de tudo, faço a minha parte”.*

Mediadora: *Para aquela fez uma grande diferença.*

P3: *Exatamente. Para aquela é a diferença, ela foi recolhida. Se ele não tivesse feito nada, ele não teria realmente dado oportunidade àquela de procriar e dar continuidade à espécie. Então assim também é o trabalho, você não salva todos, mas o que você salvar, esse certamente fará a diferença. Salvar assim, entre aspas, fazendo uma comparação à esse trabalho.*

Pesquisadora: *Amanhã talvez a gente possa falar um pouco mais sobre o que a gente faz na sala de aula, depois eu até gostaria de esclarecer alguns pontos,*

mas a gente tava falando que no trabalho de primeira à quarta a gente tem uma possibilidade maior de trabalhar com eles, pelo tempo e tudo mais. E isso remete um pouco à questão da gente trabalhar interdisciplinarmente, que a gente consegue fazer esse... a gente pega um tema e consegue desenvolver num período que a gente vai adequando, porque a gente tá com a sala e a gente conhece a sala, ou as salas, quando às vezes rodiziam, e aí eu lembrei da questão da transversalidade, dos temas transversais. E o meio ambiente é um tema transversal, tá lá colocado nos PCNs como um tema transversal. Então eu queria fazer uma rodada, quem se sentir à vontade para falar, um pouco sobre transversalidade. Quando a gente fala em transversalidade, o que a gente entende sobre isso? Ou o meio ambiente como um tema transversal. Eu acho que isso é importante para o nosso trabalho, essa questão de fazer um trabalho global, a compreensão do que é transversal, do ambiente como um tema transversal é importante.

P3: *A palavra em si, como a própria educação discute, transversalidade, é algo que atravessa, e atravessa de forma positiva. As pessoas às vezes dizem “atravessou meu trabalho”. Eu não vejo assim... a transversalidade aí atravessa de uma forma positiva. Isso por quê? Porque você pode estar integrando dentro do conteúdo que você está trabalhando questões através de projetos até. Mesmo que não seja um projeto, mas às vezes você integra dentro do seu projeto um assunto que o aluno trouxe. Por exemplo, aqueles dias que nós estávamos trabalhando o desarmamento, e aqui nesse “Pipoca”, que é a lojinha de material de construção, foi baleado um rapaz. Numa tentativa de assalto balearam um empregado. E as crianças que são da vila estavam assim, arrasadas, porque era mais um motivo que as armas são perigosas. Então deu pra ouvir cada criança, suas angústias, levantaram outros fatos de acidentes e até violência, e a gente pode trabalhar dentro do assunto que era a eleição que estava para acontecer. Pra mim a transversalidade, os temas transversais, são ricos por conta dessas oportunidades que nos oferecem de estar integrando os assuntos.*

Pesquisadora: *Eu acho que às vezes a gente fala muito, porque a gente recebe documentos oficiais que vêm com as diretrizes e tal, e como é que a gente trabalha com isso, como a gente lida com isso.*

P3: *Acho que até muitas vezes no passado pode ter acontecido de o professor agir contra essa questão da transversalidade, mas eu creio que hoje já não tem mais isso, o aluno traz um assunto e o professor “meu filho isso não pertence à aula”. Eu sei que isso não acontece, normalmente a gente ouve, integra o assunto, discute, tira a angústia da criança e depois dá continuidade naquilo que preparou, às vezes nem consegue dar o conteúdo conforme a gente preparou, a gente faz a integração, e graças a deus a gente é muito, eu diria...*

Mediadora: *Eclético.*

P3: *Eclético, flexível a estas questões, quando a gente encosta total aquilo que preparou e vai reformulando de acordo com as necessidades da classe. Então para mim a riqueza tá aí.*

Mediadora: Cada vez mais eu penso que o professor que tinha que expulsar os especialistas da escola e ter mais professor generalista. Eu tava lendo um texto do Demerval Saviani outro dia, bem antigo até, e ele tá falando que não entende porque o professor generalista, lá ele falava normalista, porque era do tempo que existia os cursos de Magistério, ele dá muito menos problemas que o professor especialista, já que o especialista estudou mais. Então é interessante, ele vem com essa dúvida, mas o livro é de sessenta e pouco. Então eu fiquei pensando "nossa, nós estamos em 2005 e eu ainda tenho essa dúvida, eu acho que não tá solucionada ainda essa questão." Porque é muito mais difícil pro especialista fazer isso, por exemplo. Ele fala "hoje eu não posso encostar a raiz quadrada de lado e discutir outra coisa com o menino".

P3: É um jogo de cintura que eu acho que nós de primeira à quarta a gente vai... nós nos tornamos um pouco maternal. Não tenha dúvidas, por mais que o professor diga "não, eu sou apenas professor", não tem como ser. Ou você trabalha o lado humano da criança junto com eles, ou você não atinge. Tem uns que têm problema em casa, em relação à bebida, pancadaria, a gente sabe de tudo isso, e às vezes aquela criança necessita de atenção. E às vezes o assunto que ele puxa é justamente atenção que ele quer e através de você abrir a roda para ouvir essa criança, discutir aquele problema que ele está trazendo, você vai ajudando ele tirar um pouco das suas angústias. Às vezes ele não fala exatamente o que houve, mas através de um outro ele conta a sua história numa terceira pessoa. E a gente tem esse carinho meio maternal, você pára para ouvi-lo e você não perde com aquilo porque você vai aproveitar o assunto para trabalhar de forma diferenciada.

Mediadora: É que nem essa história, por exemplo, do lixão. O lixão, além de ele ser um tema do meio ambiente, ele pode ser considerado uma questão transversal porque ele é um tema de urgência. Porque lá nos temas transversais tudo o que é urgente na comunidade pode ser discutido pelos temas transversais. Você tá falando do problema entorno, mais pessoal, mas pensando em transferir essa coisa pra história do lixo, ele pode ser tratado dentro da escola como um tema urgente, de urgência na comunidade.

P1: Eu acho que os temas de urgência que nós temos aqui é a maneira desordenada que está crescendo o bairro. Não tem nenhum estudo a esse respeito. Estão arrancando tudo e plantando uma casa. Já tá começando a dar problemas. Além de cair casas, nós vamos ficar sem nada de árvores. Então o que vai acontecer com o solo, o que vai acontecer com a água, o que vai acontecer com o ar? Já, já as fábricas vão começar a entrar aqui porque estão vendo que a população tá crescendo. Aqui eles ainda podem comprar mais barato, então a maneira desordenada que isso aqui tá crescendo, é um grande problema. Eu falo da exclusão, a exclusão, mas as pessoas não estão conseguindo comprar, e também não está sendo oferecido nada, porque eu percebo que num dia de visita, aqui não, porque esse bairro é um bairro antigo, e já existia o bairro aqui em cima chamado Vila Nova, que foi onde eu criei a minha filha, criei não, porque a Paula esteve aqui até os sete anos de idade. Então é um bairro, só tinha um bairro, isso aqui tudo era árvores, não tinha estrada, não tinha nada, era uma coisa maravilhosa. Acabou, acabou. Isto em dois anos acabou.

Toda essa vila se formou. Agora eles estão indo pro Rosinha, Pirapora, Itaberaba, e é tudo desordenado, nada é planejado, nada.

Mediadora: *Agora tá me vindo uma sensação assim. Com nosso aluno, com o aluno. Algumas coisas a gente pode discutir com ele, e outras são tão grandes... vamos pensar na questão da ocupação. Que eu acho também que às vezes acontece isso na questão do ambiente em geral, na educação ambiental. São coisas tão grandes, que quando você pensa, por exemplo, na poluição da Petrobrás, tá tão fora do teu pé, entende? Então também eu acho que nós na escola, nós temos que ter certo cuidado de tratar as coisas menores.*

P1: *Por isso que nós começamos pela casa, pela rua, pelo bairro, até chegar na escola, pra depois abrir os horizontes pra cidade e depois pro estado e depois pro país. Porque senão a gente não consegue. Você tem que ficar dois, três anos trabalhando escola, casa, família.*

Mediadora: *Então, a questão é que tem pouca orientação pra esse trabalho. Por ele ser um tema transversal, ter algo que é novo, eu acho que fica muito a questão do professor mesmo decidir, dele escolher, isso não vem tão orientado. Então quando encontra boa vontade, acontece. Quando não encontra, não acontece.*

P1: *No ano passado nós tivemos um orientador aqui, foi maravilhoso. E eu lembro que eu falei pra ela "e no ano que vem, como vai ser?" Ela disse "não, eu estarei aí". Não apareceu mais, não deu uma notícia. Mudou o governo mudou toda a vida dela, com certeza. Talvez tenha até voltado para a sala de aula. Com certeza ela nem está mais trabalhando com o projeto, ela foi até na França estudar.*

P6: *Ela está dando aula no Cândido. Quando iniciou lá, ela tinha a salinha, fazia os projetos, a gente começou o Mão na Massa lá. E depois que ela saiu pra fora, foi pra Coordenadoria. Todo mundo gostou do trabalho e aí começou a expandir. Daí mudou o governo...*

P3: *O problema é a falta de continuidade.*

P6: *Daí ela trabalha lá o projeto.*

P3: *Mas isolada, né, não mais como um todo.*

P6: *Não tem mais assim, aquele... só lá na escola, fica só ali mesmo. Não tem mais aquele negócio, um debate com o outro, um discute com o outro, "você fez isso, ah você fez aquilo, vou fazer também," Fica só numa escola.*

P3: *E o Mão na Massa hoje você observa, eles tentam manter o nome para não desagradar o projeto em si, mas não existe, porque, por exemplo, a L. nunca tinha ido nas formações, e foi obrigada a ir, só as coordenadoras porque tiveram coordenadoras que desconheciam, a L. nos acompanhou aqui.*

P1a: *Ela falou que a nossa escola era a única que tinha participado do Mão na*

Massa, mais ninguém.

P3: *Pois é, o Remo também foi, mas só os coordenadores. Na verdade mantém como a gente fazia antes. Esses trabalhos todos nós fazíamos como a L. falou, antes do Mão na Massa. Nós fazíamos sim, não é que o Mão na Massa foi uma novidade total, na verdade é a forma de organização, de registro. E essa questão de não ser fechado, porque a partir do momento que a escola assume, então há a troca, a gente senta, discute, vê o que o outro está fazendo. Como essa questão do lixo mesmo, tirando das crianças o que é que eles consideram lixo, o que é reciclável e o que não é reciclável, tento trazer deles, através das hipóteses deles, e depois junto com eles ir fechando, devolvendo.*

Mediadora: *Esse ano?*

P3: *Esse ano. Mas mesmo assim...*

Mediadora: *Utilizando essa mesma metodologia do Mão na Massa?*

P3: *Mantenho, mas aí pra gente se encontrar, perguntei pra P6, fui na sala da G., “G., como é que você tá fazendo?”, que é pra poder manter uma certa integração. Nas JElS a gente tenta trocar, mas não acontece um momento específico para isso, que era o que proporcionava o Mão na Massa. Que era muito legal.*

P6: *Se era um trabalho tão bom, foi até convidado pra ir pra França mostrar, por que mudou o governo e não continuar? Não dar continuidade? Por que será?*

P3: *Era um projeto de um outro governo, e não interessa fazer propaganda do projeto do outro, eles jogam terra em cima como eles sempre fazem.*

P6: *Igual lá, quando a gente trabalhou o projeto do lixo, que eles iam colocar no Parque Anhanguera o lixão... daí eles falavam assim “não, mas esse lixão não é igual ao lixão de Perus, é aquele tratado...” Começou lá no Cândido mesmo, nós fizemos um projeto, e depois saímos, fizemos aqueles panfletos pra entregar nos comércios, pra todo mundo. Se só uma pessoa luta, não consegue nada, e depois todo mundo se reunia, até os comerciantes diziam “não, nós vamos fechar o bairro”. Teve aquela passeata por Perus...*

P3: *A Anhanguera fechou.*

P6: *Mas por que isso? Porque todo mundo entrou. Daí veio repórter, porque foi um negócio grande. Aí eles falaram “não, não vamos mais fazer o lixão agora, vamos pensar em outra coisa...” Por quê? Agora, se ninguém tivesse se movimentado, se organizado, feito aquilo, o lixão já tava aí já, porque já tava lá na lei que o lixão ia ser aqui no Parque Anhanguera.*

P3: *A vila toda aqui se organizou pra sair de caminhão, inclusive o pessoal do sindicato arrumou um caminhão, foi uma pressão muito grande. Um caminhão na frente de som e a gente atrás à pé. Nós fizemos uma caminhada, a vila toda participou, foi muito rico.*

Pesquisadora: Então, inclusive é interessante porque nos questionários, muita gente falou que o ponto positivo desse lugar é a comunidade ser organizada, então eu penso que a gente aqui, como escola dentro dessa comunidade, a gente tem grandes oportunidades de fazer coisas boas, porque todo mundo já tem um pouco essa questão aflorada pelo contexto.

P3: As comunidades católicas têm muito essa linha de frente de luta, de pé no chão, então através das missas a gente organizou-se como um todo, e depois de muitas reuniões e conversas nós partimos pra essa organização que era fechar totalmente, a gente chegou a fechar a Anhanguera três vezes pela questão de água, que não tinha, e nesse tempo nós fechamos esse pedaço aqui da rodovia, a estrada de Perus inteira e parando lá em frente à regional. O comércio praticamente todo baixou as portas em apoio à manifestação. Essa região tem uma história muito de luta. Luta e consciência, porque pra fazer isso não foi uma luta sem pensar, uma luta apenas induzida, foi consciente.

Mediadora: As crianças já têm uma tendência a ter valores, isso que é importante, valores de participação, de serem participativos porque tem um modelo. E é interessante, eu trabalhei aqui num projeto, e mesmo os jovens, que a gente fala de quinta a oitava... mas mesmo os jovens, eles têm muita vontade de fazer alguma coisa.

Pesquisadora: O grêmio que teve a iniciativa da coleta seletiva, eles tiveram a iniciativa, e a gente agora que entrou, começou a desenvolver o tema por conta disso, pra entrar junto, aproveitar o movimento.

P4: Mas eles falaram que o lixo tá muito misturado...

Pesquisadora: Então, a gente já tá pensando estratégias para incentivar os alunos mais velhos a fazer a separação, a gente ainda vai pensar nisso. É que eu to trocando umas idéias com o pessoal do grêmio, meio que ajudando a conduzir. Eu acho que amanhã a gente poderia falar um pouco mais sobre o Mão na Massa, e pra vocês já irem pensando, o que cada uma já trabalhou, escolher um tema, pra relatar um pouquinho.

- **Dia 9 de novembro:**

Mediadora: Eu vou colocar uma música bem tranqüila, e o que a gente vai ter que trabalhar é se acalmar, voltar um pouquinho nas experiências deste ano, na questão desses projetos. Qual era a minha expectativa quando eu comecei, bem interiorizado... eu comecei a fazer esse projeto, o que eu pensei, quais foram as emoções que o trabalho emana, as expectativas, como eu me senti durante a prática? Uma coisa bem pessoal. Como eu me senti, resgatando um pouco isso. Eu fiquei frustrado, eu fiquei contente, eu sentia que tava sendo útil isso? As coisas bem íntimas que aconteceram, suas emoções mesmo durante esses processos, um pouco daquilo que a gente discutiu ontem. Adianta fazer isso? A gente tá fazendo? Chega neles? A gente fica frustrado ou sai contente? Enfim, pensando, cada um resgatar seu processo como foi com esses projetos nesse

ano.

Mediadora: *Acalmou? Disso aqui que vocês começaram a pensar, quem quer falar do projeto, como foi, como se sentiu, como fez?*

P1: *Deste ano eu lembro, não sei, esse ano acho que ficou um pouco bagunçado, os projetos não foram como a gente esperava. Mas no ano passado eu lembro que em geral, eu, houve um processo de resistência. De não querer iniciar o trabalho. “Vamos continuar, não vai resolver, não vai adiantar”.*

Mediadora: *Entre professores?*

P1: *Entre professores. Eu fui uma das principais. Houve um processo de resistência. Só que depois... nós temos aqui um acordo de cavalheiros. Se a gente vê que alguma coisa dá certo, então vai pra frente. Aí foi a L., nós respeitamos muito a coordenação. Mas não no sentido de medo, de respeito, de carinho. Ela chegou e falou “olha, nós vamos ter que fazer. Fazer ou fazer.” Então pronto. A escola toda começou e fluiu muito bem. E lembro que o início assim, com as crianças, eu estava um pouco cética, eu não acreditava que ia dar certo. Mas que foi uma coisa que foi crescendo, ficando boa, trabalhos maravilhosos, crescendo, crescendo, foi um volume de trabalho, de maravilha, de tudo dar certo, nada dava errado. Tudo dava certo, tudo tava direitinho, encaixado.*

Mediadora: *Então superou?*

P1: *Superou, superou tudo, tudo, qualquer expectativa nossa. Acho que foi o melhor ano, o melhor trabalho feito nessa escola depois de dez anos que eu estou aqui.*

Mediadora: *A que você atribui isso?*

P1: *Vontade. Acreditar nas coisas, passar a acreditar. Quando a gente passa a acreditar, vê que vem uma solução, que as crianças começam a aprender, meu deus, foi uma coisa... nós tivemos uma menininha que não escrevia nada no início do ano, passou meio ano sem escrever. E com o projeto ela começou, começou a ler as primeiras palavras, a L. que descobriu, começou a reconhecer as primeiras palavras. Ficamos tão emocionadas que eu chorei, é claro. Não é novidade. A L. não chora, ela é mais comedida, mas gostou também. Aí nós sentimos que a gente tava conseguindo alguma coisa com algumas crianças que não se animavam, que não iam pra frente, que estavam paradas, pacatas. Todo mundo começou a participar e começaram a aprender mesmo.*

Mediadora: *Por que vocês acham que esse ano não teve, ficou mais frouxo, não teve essa continuidade?*

P1: *Primeiro que nós perdemos o curso, não temos mais o curso, não temos mais alguém que nos oriente. E nós tínhamos uma professora que ela já tinha feito o curso, e ela já era orientadora, e nós perdemos.*

P3: *Eu acho assim, continuando o que a L. falou, o que foi mais rico é que esse tema trabalhado ano passado a questão água, entrou como proposta da escola, não era uma proposta de algumas salas. A igreja tava trabalhando isso e a gente trouxe pra cá e foi aceito pela escola. Então o tema era geral. Todos, nível 1 e nível 2 estavam envolvidos. E essa questão da resistência, quando ela coloca, é que o Mão na Massa entrou no meio, já existia a proposta, e pra nós foi muito rico por ter se antecipado até, e o Mão na Massa veio para dar uma coordenada nessa proposta já existente. Deu subsídio e a questão de registro. Não é que nós não íamos fazer, íamos fazer, mas talvez até meio individualizado, não tão coletivo como foi. Então nós tínhamos esse momento que ela disse de cursos, de parada, onde a gente recebia a formação de como desenvolver o projeto e daí então foi onde a princípio houve essa certa resistência que a L. fala, mas eu acho que foi tão pequena que se ela não fala ninguém desconfia, ela se revela como resistente, mas de um modo geral o trabalho fluiu, todos participaram, todos abraçaram. E a comunidade auxiliou muito porque lá fora também estava acontecendo, que era em relação às igrejas que também trabalhavam o mesmo assunto. Por isso houve toda essa riqueza. Esse ano, já por conta de perder essa orientadora, que de uma proposta que tinha que não era apenas em nível de escola, mas assim em nível de município, e não teve assim o envolvimento também paralelo da comunidade, no caso as religiosas, que estavam também empenhadas no mesmo tema. Na verdade nós utilizamos o tema da igreja. Então foi rico nesse sentido, geral. Tema nacional, né?*

Pesquisadora: *Da campanha da fraternidade.*

Mediadora: *Agora pra todo mundo pensar. Será que é possível, eu não digo reeditar esse momento, porque é bobagem dizer que vai reeditar esse momento desse projeto. Mas o que faltaria, o que na escola fica, que lacuna é essa que tem que ser preenchida para a escola conseguir refazer isso sem pensar na questão do Mão na Massa? Até usar a metodologia, mas sem pensar na questão de um agente externo. Qual é a lacuna que a escola tem?*

P7: *Falando do Mão na Massa, porque eu peguei segunda série. Então a professora que tava na sala ela deixou os cadernos das crianças dessa sala que eu peguei no armário. Caderno do Mão na Massa, né? Aí eu fiquei assim, falei bom, como vou ter que trabalhar sobre a água, do mesmo jeito que eu aprendi o ano passado eu peguei um pouco e trabalhei o Mão na Massa. Então eu acho que o professor tem resistência mesmo. Mesmo não tendo o orientador tem que tentar.*

Mediadora: *Tentar você fala como perseverar, né?*

P7: *É, o grupo se unir. A terceira série, a segunda, até a quarta série. Tem que tentar.*

Mediadora: *Continuar utilizando a metodologia, mas poder estar fazendo com outras idéias.*

P7: *Eu trabalhei do meu jeito, tipo assim. Podemos começar com uma música, a*

gente aprendeu no ano passado tudo isso. Ilustrar a música, fazer um desenho envolvendo o projeto. Depois vem a problematização, “O que você acha que é a poluição”, vamos supor. Esse aqui foi feito o ano passado. Individualmente faz essa pergunta para o aluno. Depois coloca, corta a folhinha quadradinha para ele responder, porque fazendo isso a criança sei lá, dá um incentivo para ele. Só de o professor ir distribuindo aquela folhinha, sei lá, chama a atenção. Coletivização das hipóteses. Então daí vai fazendo as perguntas para a sala e o registro na lousa também. Perguntando para cada aluno o que respondeu e registrar na lousa. Depois vem o texto coletivo. Daquilo que foi trabalhado com a sala sobre aquele projeto, aí depois o professor ele vai trabalhando envolvendo as outras disciplinas.

Mediadora: Então você conseguiu fazer esse ano isso. Tá persistindo nesse modelo?

P7: Fiz um pouco.

P6: Quando eu comecei o projeto lá no Cândido, o mais difícil para mim foi assim, a pesquisa à campo. Tava faltando muita água, então vamos fazer o projeto da água. Tinha que fazer cartazes: utilizando bem ninguém fica sem, a água está escassa... aí tudo bem.

Mediadora: Eles fizeram, quem fez?

P6: Os alunos faziam os cartazes e a gente espalhou na rua. Nessa parte tudo bem. E quando a gente teve que ir com as crianças bater nas casas pedir conta de água pra marcar o valor? Aí a gente falava “mês que vem a gente volta”, dava aqueles panfletos. O que você faz para economizar água? Não deixar a torneira pingando, varrer o quintal, fazia os desenhos e escrevia. Aí entregava o panfleto pra pessoa e marcava a conta de água dela. Daí no outro mês a gente voltava para ver se ela economizou, se gastou menos... nossa, o mais difícil foi isso. Eu pensava “gente, como é que eu vou na casa da pessoa, pedir conta com essas crianças?”

Mediadora: E eles? Como era a reação deles?

P6: No começo eles “mas por que nós vamos pedir conta de água?” Então a gente explicava que era trabalho de escola, e em cada casa tinha que explicar tudo de novo o que a gente tava fazendo com as crianças, né? Daí falava... no começo assim foi ruim, mas no outro mês, quando a gente voltou nossa, fomos recebidos bem, teve gente que até colocou nós pra dentro do portão, sabe, mostrou “olha, aqui tinha um vazamento e já não tem mais...” Daí já foi mais fácil, mais difícil assim foi o primeiro. É só começar, depois que você começa... Aí a gente via lá a economia da água, aí a gente começou a fazer a tabela, o gráfico com as crianças, depois desenhamos o gráfico e mostramos pra eles. Daí fizemos outro folheto parabenizando porque eles economizaram, então daí foi legal.

Pesquisadora: Você falou sobre o que emperra, porque a gente não faz como a gente fazia com acompanhamento. Eu vejo assim, lá no Monte Belo, eu to aqui

desde esse ano, mas lá no Monte Belo em 2003 já tinha. Então 2003 e 2004, é uma escola que tava já a algum tempo, era uma escola com péssimas condições, de lata, e o projeto também funcionou. Eu vejo que o que a gente não consegue tocar, que a gente sente alguma dificuldade, é assim... a gente tem momentos da JEI. Então acho que a gente é até privilegiado porque a gente tem um momento que a gente consegue sentar, ainda que de duas em duas, de três em três, que nem eu e a M., a L., a L., a S., a gente consegue conversar um pouco sobre o que a gente vai fazer, traçar algumas linhas, mas às vezes a gente não consegue conversar sobre os resultados, como é que tá repercutindo na sala de aula. E nesses encontros que a gente tinha a gente conseguia fazer isso, porque era o momento que cada sala levava, o tema era o mesmo, mas como cada sala tava andando. Tinha a troca da idéia, porque eu acho que a gente consegue muito traçar uma linha geral do que a gente vai fazer, mas a troca da experiência em si a gente ainda não consegue, porque às vezes o horário de JEI não bate, às vezes a pessoa sai um pouco mais cedo, é muita coisa pra fazer na JEI, a gente tem que corrigir prova, trabalho, fazer as leituras que a gente tem pro projeto, então assim, eu acho que falta um pouco a gente conseguir isso. Mas acho que não é algo que emperra, a gente faz sim. Eu e a S. fizemos um projeto sobre identidade bem na linha experimental, as meninas também fizeram... e a gente começou a fazer um trabalho com o lixo, com o projeto. Só que eu acho que nós, como é fim de ano e a gente já tá cansado, esgotado com as coisas todas, eu acho que a gente vai tocar esse projeto pro ano que vem, e aí talvez a gente sentar, ver o que a gente fez até agora e levar pro ano que vem, talvez um projeto permanente da escola. Falta essa troca de resultados do que a gente tá fazendo e das dificuldades. E eu na hora que tava refletindo sobre os projetos, observei que é algo que é muito estimulante. Às vezes a gente fica meio no começo “não vou dar conta, não vai dar certo”, mas eu penso que esse tipo de trabalho requer muito da gente. Requer uma postura nossa que a gente não, nós não fomos ensinados a ser professor que pesquisa, eu pelo menos não fui. Eu e a M. fizemos CEFAM, que era a “vanguarda” do que tinha de Magistério e a gente não aprendeu a preparar aula assim, que é um jeito de preparar aula. A gente tem dificuldade de ir atrás do material, de saber as fontes, é algo artesanal. Eu sempre falo que dar aula é uma coisa artesanal, e a gente com a estrutura escolar também não dá conta. Tem gente que dá aula em duas escolas, tem gente que não sabe mesmo onde vai procurar, então eu vejo que tem esse problema. É um pouco do que eu vejo.

Mediadora: Vocês concordam que a lacuna tá aí? Ou tem mais alguma coisa?

P8: Eu acho que até é um processo natural isso, uma coisa assim. É uma visão nova, e nós estamos aí nos preparando realmente, e essas coisas vão se aperfeiçoando com o tempo, não têm por onde. A gente vai fazendo um ano, vai aperfeiçoando, vai fazendo outro ano, melhorando, corrigindo o que ficou vago, o que ficou faltando e vai aprimorando. Eu não vejo isso assim a curto prazo, é uma coisa a longo prazo mesmo, em termos de tempo, em termos de história da educação é uma coisa nova, muito nova, recém nascida basicamente. E é o tempo mesmo que vai estar nos auxiliando nas experiências que a gente tem, vai estar nos auxiliando pra estar melhorando isso e implantando de forma mais...

Mediadora: E até o aluno pegar esse desafio, que nem ela falou “agora nós vamos lá na rua”. Ele fica...

P6: Se pra gente é difícil, imagina eles... no começo foi difícil. Nessa casa eu não vou passar, vamos na outra.

P8: Tem a questão dos pais, deles verem isso como uma atividade educacional, eles acham que o importante é o caderno deles. Se ele chega em casa um dia e falar que saiu o período inteiro batendo de casa em casa, o pai vai falar “escuta, e a lição desse caderno, você não fez nada hoje na escola?” Então é uma coisa também que a gente vai ter que preparar, os pais, não é uma coisa fácil. Os pais olham e acham que vir pra aula é o caderno estar lotado de lição, senão o que ele fez não foi produtivo.

Mediadora: O Mão na Massa previa alguma coisa com essa questão da sensibilização dos pais ou não? Tinha essa orientação?

P6: Aqui não tinha, mas lá quando começou os pais tinham reunião. Os pais iam na escola, falar sobre o projeto, conversar. Depois acho que ficou muito só ela ir em todas as escolas, já pensou ela ir em todas as escolas fazendo reunião com os pais?

P4: Aqui nós tínhamos a reunião de pais, e na reunião fizemos a proposta e pedimos ajuda, a cooperação deles. A ajuda foi excelente, veio tanto material, tanto material que a gente não tinha onde guardar. Material pra trabalhar com as crianças. Então foi um trabalho que... agora o que tá acontecendo esse ano, nós só descemos uma vez com eles.

P1: Eu acho que tá faltando modelo, e também nós precisamos de alguém que...

P4: Que nos oriente, nós estamos perdidas.

P5: Essa discussão hoje é até importante pro próximo ano. Porque a gente revendo o que ficou falho, o que a gente não conseguiu atingir, no momento que nós fomos preparar o projeto para o ano que vem, a gente já procura estar preparando dentro dos moldes do Mão na Massa. Pra estar delimitando o roteiro, seguindo esse roteiro, propondo mais atividades experimentais pros alunos.

P1: A gente vai ter uma vantagem o ano que vem. Que os professores, alguns vão se incorporar ao quadro daqui, mas daqui não vai sair ninguém. Este ano aconteceu isso, que alguns saíram, então isso também prejudicou o trabalho.

Pesquisadora: Eu acho também que você estar identificado com a escola, e conhecer os alunos também ajuda. Então os alunos que foram nossos vão ser de vocês, a gente já sabe mais ou menos quais são as necessidades.

P8: Essa questão do envolvimento também é importante. Na outra escola que eu estava há catorze anos, eu conhecia todos os alunos, as famílias, como viviam, então isso de ser nova aqui, então eu percebo isso, isso é uma coisa que dá uma

barrada, você não sabe exatamente com quem você está trabalhando, de onde você deve partir, como deve prosseguir, esse eu acho que é uma questão que também acaba influenciando sim. Estar na mesma comunidade há um tempo facilita com certeza.

P5: No ano passado eu trabalhei nos moldes do Mão na Massa, e como a gente tinha aquelas capacitações, era mais fácil porque a gente tinha aqueles encontros, então você sabia mais ou menos como você estava caminhando, o rumo que tinha que estar tomando, porque tinha uns parâmetros. Esse ano eu já senti um pouco de dificuldade, até porque eu mudei de escola, e a classe que eu peguei era uma classe muito problemática em termos de alfabetização. Então na verdade eu não tava dando aula para uma terceira série, eu tinha que alfabetizá-los. Então a minha preocupação, aí eu pensava “como trabalhar, enquadrar no projeto Mão na Massa, a gente sabe que dá, só que eu tenho que tirar a defasagem dessas crianças em relação à alfabetização.” Então a minha preocupação realmente esse ano foi tentar resgatar aí essas crianças na parte de leitura e escrita. Nós temos trinta e quatro alunos analfabetos. Desses trinta e quatro vários pré-silábicos. Então a minha preocupação maior este ano foi a alfabetização. Tentei trabalhar com eles conforme eu trabalhei no SESI no primeiro ano em que eu trabalhei com primeira série, através de cartazes, cruzadinhas, caça-palavras, alguns captaram a mensagem e chegaram num patamar, agora outros não, eu tive que “martelar” mesmo, ba-be-bi-bo-bu, e a partir daí é que parece que começaram a acordar. Então eu mesclei.

Pesquisadora: E eu to preocupada, vou aproveitar para falar. No ano que vem vai ter uma sala de quarta série de alunos repetentes, e eu serei a professora dessa sala. Então eu penso assim, que com essa sala, talvez só trabalhando com projeto mesmo, depois vou pedir ajuda pra quem já deu aula pra eles, pra bolar um projeto realmente... porque assim, a gente fala de trabalho em projetos, mas também eu vejo assim, se a gente for estudar a fundo o que a teoria dos projetos propõe, é óbvio que não dá pra fazer nos moldes que a gente tem de escola. Não dá mesmo, não adianta a gente falar “que lindo, vamos fazer um projeto”. Se o projeto é uma concepção muito diferente do que a gente tem de horários, de sala... não daria pra fazer. Então como vai ser uma sala só, eu vou trabalhar sozinha, talvez eu consiga bolar alguma coisa que dê uma fugida do que a gente tá tentando fazer com eles. Porque se chegaram até aqui desse jeito...

P8: Eu vejo um pouco o trabalho dessa sala D., um pouco voltado ao trabalho desenvolvido em SAP. Eu vejo. Só que o SAP tem uma proposta com um número reduzido de alunos, agora eu não sei, eu acho que o tipo de trabalho eu acho que é o caminho. Mas vai ter que ser adaptado.

P4: Quando eu e L., nós trabalhamos duas classes assim, uma era um pouco melhor, tinha mais facilidade, e tinha uma que era esse PIC que não tinha esse nome na época. Mas a L. teve um trabalho na parte de alfabetização, em cima de letras de música. Então trabalhava músicas que eles gostavam e traziam. Por aí ela foi pegando, e conseguiu muita coisa.

P4: Só música, música sertaneja. Foi um trabalho maravilhoso.

P3: No ano passado eu peguei essa sala, uma sala de quarto ano com problemas diversos, e tive problemas que a gente desconhece. Eu sou terapeuta naturalista, e trabalhei muito essa linha. Trabalhei meditação, e trabalhei com terapia simples, como através da ginástica, que tem muita ginástica que a gente trabalha e trabalha a integração entre o corpo e a mente. E tiveram crianças que como entrou saiu, e eu não consegui descobrir qual era o caminho pra atingir. Inclusive uma dessas meninas, não devo citar nomes por questão de proteção à criança, a gente soube que era abusada principalmente por um senhor que tinha idade de ser avô, e a mãe chamou o Datena, expôs a criança ao mundo enquanto a gente tava aqui preocupado, quando a coordenadora soube a notícia falou “olha mãe, não manda ela, é final de aulas, vai entrar recesso, deixa a coisa assentar pra não expor a menina, ninguém precisa saber”. Ela falou “Não, não. O Datena vai hoje noticiar e todo mundo vai saber”. Enfim, uma mãe totalmente desequilibrada e que pelo o que eu entendi ela permitia isso, porque os vizinhos diziam que a menina era sempre vista no colo desse senhor em um carro. Então a mãe fingiu que não via porque disse que a menina recebia cem reais por mês dessa pessoa. Então essa foi uma das crianças que entrou e saiu como entrou. Eu não consegui perceber uma forma de atingi-la. Mas em compensação, outras conseguiram ser alfabetizadas, conseguiram acelerar a tal ponto que saíram produzindo bons textos. É um trabalho difícil que não é impossível.

Mediadora: E numa sala como essa, que é muito específica, tem condições de sair dessa emergência e discutir outras questões com eles, como é?

P3: Sim, por exemplo, eu iniciava assim, até hoje eu ainda faço parte disso porque eu assumi isso como metodologia minha, mas a gente trabalha com música, na linha da musicoterapia, usava muita música de Bethoven, que a gente sabe que trabalha a conexão entre os hemisférios, o próprio movimento leva a isso. E quando muitas vezes a gente ouvia as músicas com os olhos fechados, trilhando o ritmo em um papel, quando você coloca o seu cérebro nesse ritmo você vai estar trabalhando essas conexões, e depois a gente fazia desenhos, trabalhava a questão de esboçar o que sentiu através do desenho e encerrava com a meditação. Primeiro você estimulava o cérebro, os hemisférios à essa conexão rítmica e depois, através da arte já com um outro estilo de música, eles colocavam pra fora o seu sentimento. Isso no início do ano é muito difícil a gente passar mais que cinco minutos. Do meio do ano pra frente você chega até meia hora de trabalho sem o menor cansaço. E aí você vai conduzindo ao estado meditativo, e a gente sabe que o estado meditativo atinge áreas do cérebro consideradas áreas milagrosas. Atingiu um milagre? Que milagre foi esse? O próprio organismo produziu esse estado, que algumas igrejas levam pra questão religiosa. Na verdade chega a ser o êxtase, um bem estar extremo. E esse bem estar, cientificamente falando, a supra renal vai produzir o hormônio do bem estar. De acordo com o estado que a criança atingiu ou o adulto com esse tratamento, ele vai produzir um determinado hormônio, e isso vai ajudar o organismo dele a ir se recuperando de medos, situações estressantes familiares, brigas entre os pais, em regiões mais pobres a gente sabe que o alcoolismo é maior, enfim, todas essas questões que infelizmente fazem parte da vidinha do nosso aluno e que a gente não tem como interferir, a não ser proporcionando pra eles esses

momentos. Então normalmente eu faço isso até hoje.

Mediadora: Mas quando você tem vários alunos... vamos voltar no que a nossa colega falou, que ela teve essa questão de emergência com a questão da alfabetização. Esses alunos quando se propõe, vamos dizer que a gente vai trabalhar, voltando aqui no nosso tema, com as questões ambientais. Aí eu tô precisando fazer ele aprender a ler, alfabetizá-lo. Como é que fica isso, que métodos eu posso usar? O que eu uso lá na sala pra tentar também trazer esses alunos para esses projetos, como é isso na experiência de vocês?

P3: Aqui, por exemplo, a gente pegou a música do Guilherme Arantes, que falava da água, trabalhamos bastante, a gente ouviu muito a música, meditou, se imaginou como eram aqueles locais que ele descrevia na música. Partindo do estado meditativo você vê aquela situação falada ou cantada na sua frente. Então você vai trabalhando, essa pessoa vai sendo transformada. Quando nós fomos trabalhar argila, eu os levei aqui na praça. E essa argila não foi apenas manipulada, nós imaginamos de onde veio essa argila, quais as águas que lavaram essa argila, como é esse lugar: será que tem alguma semelhança com aquela música que a gente ouviu? Você vai despertando nesse aluno a capacidade de criar, o imaginário. E quem é que desperta de fato o imaginário e não aprenda? Aprender é isso, é fazer o imaginário funcionar, e isso não se consegue de uma hora para outra, principalmente quando se tem uma criança que durante quatro anos carrega uma carga de incompetência, ela não aprendeu porque é incompetente. Ela já carrega isso, não que ela seja, às vezes são bloqueios que a gente não sabe, mas ela própria carrega essa cruz de incompetência. Então muitas vezes ela está brincando, a gente faz de uma forma lúdica, com isso você vai despertando essas potencialidades. Na ginástica, por exemplo, quando eu trabalho o músculo que tá ali travado de adrenalina, de medos, e que brincando eles fazem na ginástica um desbloqueio daquele músculo, eles tiram toda a adrenalina que tá ali acumulada. E ele substitui aquilo por um bem estar. “Olha, eu consigo, eu sou competente.” Isso também não é uma coisa que se adquire assim de uma hora pra outra. Eu sofri muito, eu sempre fui uma pessoa muito cheia de razão, a razão pra mim estava acima de tudo, e quando eu entrei pra fazer a meditação, eu fui uma pessoa hiperativa. Então o hiperativo pra se assentar, é muito difícil. E creio que por conta disso é que eu gosto de lidar com essas questões, eu acabo me encontrando nisso.

Mediadora: Entendendo melhor...

P3: E além de entender melhor, eu fico pensando, eu não tive essa chance cedo, e eu quero oferecer a chance que eu não tive. Uma vez uma psicóloga me perguntou “Por que você quer tanto essas crianças?” Eu falei “Sabe que eu não parei pra pensar?” Aí contando a minha história de hiperatividade, e que graças a deus eu tive um cavalo. O cavalo você sabe a importância, inclusive as terapias que existem, eu fazia uma terapia natural sem saber. Aos oito anos de idade eu parecia uma menina louca em cima de um cavalo. Era uma terapia, só que eu não sabia, claro. Então quem mora na cidade não tem essa graça de conviver com o ambiente, com a natureza, com a terra, a gente sabe a importância do energético da terra, da água. Pra proporcionar isso dentro da escola é meio impossível, você

tem que ir atrás.

Mediadora: *Eu queria fazer essa pergunta exatamente pra elas. Será que é possível a gente estar fazendo essa... porque nós estamos falando em Mão na Massa, agora vamos juntar um pouco com o que a L. tá falando. A gente tá falando em Mão na Massa, e o Mão na Massa é um projeto que tá trabalhando com as questões do raciocínio, das questões científicas, introduzindo uma metodologia científica, hoje nós estamos trabalhando com eles dessa forma, estamos achando vamos dizer assim entre aspas uma “boa metodologia”. Mas agora recuperando um pouco durante o processo que a L. tava passando aqui, reconstruindo, acho que a gente volta na questão da sensibilização. Talvez eles sensibilizados muito mais nessa parte mais prática, de poder manipular coisas, pôr a mão, viver um pouco isso, será que não sensibiliza muito mais essa questão desse amor pela terra, dessa formação desse cidadão planetário na verdade? Eu não sei se dá pra entender o que eu to formulando, mas se a gente trabalha só pelo lado do raciocínio, pelo lado científico com eles, por eles serem pequenos também, pode ser uma coisa que eles deixam ali de lado logo na frente, na quinta série sendo mais específico, na sexta, porque é algo que ficou muito emparelhado com as outras coisas, não foi vivido. Não sei se vocês percebem isso assim, que talvez realmente pela criança ser pequena, talvez tenha uma lacuna nessa metodologia tão cientificamente estabelecida.*

P1: *Eu não entendi direito a questão, mas uma coisa eu posso te dizer. Muitos desabrocharam. Desabrocharam por quê? Porque manipularam, porque pegaram, porque estavam vivenciando, a vivência.*

Mediadora: *A vivência, isso. Era isso que eu queria juntar no que a L. tá falando, a vivência.*

P1: *Eu venho me arrastando com essas crianças desde que eu entrei no magistério. Minha vida toda eu estive com crianças como a M. está dizendo. Eu já não tenho mais idade, eu não agüento mais. Na verdade eu não estou agüentando mais. Eu não sei por que sempre caíram na minha mão, acho que até eu atraio. Eu fui uma criança que tive muita dificuldade de aprendizagem, muita dificuldade, e eu me vejo nessas crianças. Cuido delas, um pouco mãe, um pouco professora, um pouco orientadora, um pouco tudo, avó, sei lá. Mas eu percebi que a criança começa a aprender no momento que ela tem coisas do seu interesse. Então quando nós pegamos as músicas sertanejas, elas aprenderam por quê? Porque foi uma coisa do interesse delas, estava introjetado. Elas sabiam cantar, elas sabiam dançar, elas faziam tudo isso. Então elas tinham o direito a cantar, elas tinham o direito a mostrar que não sabiam. E através daquilo vai levantando, você vai se tornando um ser humano, você vai levantando a cabeça, começa a levantar os ombros... só que eu percebia que, eu vejo o que a M. está passando este ano. Existem muitas crianças que nada, nada fez com que aprendesse, e isto é um entrave no nosso trabalho, porque a gente busca. Pergunta pra um, pergunta pra outro, e cursos daqui, cursos dali, e ninguém dá uma resposta pra nós. “Ah, mas você tem que descobrir”. Mas eu não estou conseguindo descobrir, alguém tem que me ajudar, eu não sei o que fazer para algumas crianças aprenderem. Tem alunos nossos que eles estão como a M. esse ano que eu não*

sei o que fazer, e eles com a M. graças a deus começaram... então agora eu já sei que vamos perguntar isso pra M. Agora falar pra mim num curso, que me dão um curso na escola, “isso você tem que descobrir”, eu estou agora muito decepcionada com o magistério assim, porque eu não tenho que descobrir, alguém tem que me ajudar. Eu preciso de ajuda. Isso nós estamos pedindo há anos dentro da escola. Ajuda. Não adianta dizer que a gente vai fazer milagres porque não vai. Este ano mesmo, nós temos duas crianças que nós não conseguimos atingir de jeito nenhum. Têm outras duas que nós tiramos do zero, não sei o que aconteceu porque não conseguimos descobrir até agora. Quando nós vimos começaram a ler. Então isso é uma alegria pra gente, mas a gente da onde sai. Só que eu acho que nós professores precisamos de ajuda, precisamos de coisas práticas. Nada mirabolante, professor geralmente é muito prático. Nós precisamos de coisas práticas, precisa de receitas, não interessa, receita ajuda. Porque eu vejo que quando a gente tá trocando idéias, a receita ajuda muito, é bom pra gente. Mas eu vejo que o grande entrave é a falta de orientação dos professores. Ter alguém por trás, alguém que te ajude, que te oriente, que diga “olha, você errou aqui, vamos fazer assim?” Dar uma ajuda, nós estamos abandonados em todos os sentidos.

P5: *Pegando a fala dela, eu acho que esse Mão na Massa veio a suprir essa necessidade, porque praticamente você tem um roteiro. Você segue, você vê realmente para onde tá caminhando, o que você tá fazendo.*

P1: *Você vê, mudou o governo, acabou. Não tivemos mais. Agora tá só com o pobre do coordenador, que até hoje só fizeram duas reuniões. É mudar o governo que acaba o trabalho, gente. A gente não dá seqüência a nada. Já vêm outras prioridades, vêm outras coisas, e vão te enfiando coisas e tu tem que ir dando conta. Eu acho que nós professores somos milagreiros. Você tem que ir introjetando o que vem de novo, e vem, você tem que dar conta. Nada dá continuidade, nada. Eu vejo assim, por esse lado, depois da minha experiência de tantos anos.*

Mediadora: *Vamos pensar um pouco nessa questão dos projetos. Aí vem o Mão na Massa. Vamos pensar num pensamento meio reducionista, que o Mão na Massa tenha sido uma receita, vai. Ele é mais que isso, mas vamos pensar que sim. Até quanto ia a liberdade de vocês poderem dizer “Olha, isso não deu certo pra mim e eu quis fazer diferente?”.*

P1: *Total. Nessa escola total. Talvez em outras não. Total.*

Mediadora: *Então nesse sentido a receita não foi negativa.*

P1: *Não, não.*

Mediadora: *Porque o perigo da receita é você ter que seguir ela até o fim e no final ver que não deu certo. Esse é o grande medo de quem dá a receita, vamos dizer assim na educação. É que siga isso e quem fez esteja equivocado com o público, equivocado de alguma maneira e aí isso dê numa coisa ruim. Se você tem liberdade de desdizer aquela receita e criticar, aí eu acho saudável, ela é só*

indicação e deixa de ser uma receita. Se não deu, pro meu público não deu, porque chegou aqui e emperrou por algum motivo e eu criei uma outra coisa.

Pesquisadora: Houve professores até que não trabalharam, fizeram algumas tentativas e “ah não, não é minha praia”, e continuaram fazendo do jeito que estavam fazendo e tava dando certo, ou não, então nunca foi algo impositivo. Foi algo a mais. Mas eu tava pensando enquanto a gente tava falando, que independente de tudo que vem sendo colocado, a gente tem sempre que estar atendendo, de metodologia, de teoria... essas questões ambientais, eu prefiro não falar em educação ambiental, mas sim questões relacionadas ao meio ambiente, a gente sempre trabalhou. Independente de Mão na Massa, e aí assim, eu queria que cada um falasse um pouquinho em que área do conhecimento, que a gente faz um trabalho integrado, a gente é professor generalista, a gente dá aula de primeira à quarta, esse trânsito é mais fluido, a gente consegue, a gente às vezes nem percebe que tá fazendo e está fazendo. Mas em que área do conhecimento e que temas vocês trabalham mais, relacionados à questão do ambiente. Que temas e em que áreas do conhecimento? Como é isso? Porque a gente faz um trabalho integral, mas em que momentos a gente pára para trabalhar com água, com lixo, com poluição, urbanização...

P8: Acho que ciências é o componente curricular que alavanca esse estudo, e a gente faz a integração, mas acho que a área de conhecimento que alavanca mesmo isso acaba sendo ciências. Depois é muito próximo história, geografia, português. Eu acho que a área do conhecimento que realmente alavanca é ciências.

P5: Mesmo a partir de um texto, você pode desmembrá-lo em vários... por exemplo, num texto eu posso trabalhar questões de ciências, interpretação em Língua Portuguesa, levantamento de dados e construção de gráficos em Matemática, a partir de um texto. Então você pode estar direcionando.

Pesquisadora: Falando sobre a parte material, de recursos. O que a gente tem mais dificuldade pra obter de recursos pra fazer trabalhos desses temas? O que é mais difícil? É onde procurar, o que procurar, material?

P1: Material concreto não, porque o material que precisamos chegou aqui no ano passado.

Pesquisadora: Mas chegou porque tinha o respaldo do projeto. Mas supondo que a gente está trabalhando como nós estamos trabalhando agora. Que a gente teve até que ir atrás de um monte de material sobre o lixo, coleta... o que é mais difícil?

P4: Pra nós, o dia que nós descemos aqui na sala, no laboratório, a L. invadiu a cozinha pra pegar a chaleira, a tampa...

P1: Eu não tenho dificuldade nenhuma!

P4: Foi ótimo. A tampa era muito maior do que a panela, aí foi aquele horror, depois nós tivemos que fazer de novo. Ela trouxe, como é que chama?

P1: *Eu trouxe espiriteira.*

P4: *Aí não dava tempo de ferver a água porque secava, ai gente foi...*

P1: *Foi um desafio. Mas daí eu não... eu vou atrás.*

P3: *O que eu vejo muito aqui, não só nesse grupo, mas eu vejo o educador e defendo muito a garra que todos temos. A gente extrapola nossos próprios limites. E esse ano a gente estudou um texto que foi num curso inclusive que eu me inscrevi na APROFEM, e briguei muito com a APROFEM porque o texto colocava sempre o professor como aquele que não prepara aula, que o professor não se preocupa com a auto formação. Aí eu briguei muito com eles, mandei inclusive as respostas do grupo, com esse descontentamento, e eu vi diretor de escola lá quando eu fui junto com a C. lá e fiz a reclamação pessoalmente dizer assim "Ah, professora, a senhora tá enganada, isso existe sim e a gente sabe que é a maioria". Eu fiquei muito sentida porque eu já passei em várias escolas, e se tem um grupo um grupo de vinte e quatro professores, eu encontrei um. Eu não posso condenar vinte e três.*

P8: *Como em qualquer área, né?*

P3: *Como em qualquer área. Eu acho que tem uma propaganda negativa para o educador, e eu fico muito triste, porque o nosso grupo, não só o nosso grupo, mas pelas escolas que eu passei e eu já passei em várias, eu sempre vejo esse compromisso. Eu acho que tá na hora do professor começar a resgatar essa imagem que de fato ele tem. Uma imagem de lutador, não é nem tão lutador não, é de transformador de situações. Como ontem a gente comentava a questão dos temas transversais. A hora que atravessar uma situação a gente saber lidar com ela, e a gente sabe. A L. acabou de colocar a questão da tampa da panela, a questão da adaptação, e logo resolver a situação e foi feito o que se planejou, foi apenas refeito, digamos assim, de uma forma diferenciada. Mas é o que eu vejo no nosso grupo, muito empenho, e a maioria tá levando a sério o seu trabalho. Mesmo quando a L. diz assim "ah, eu estou muito cansada, eu não agüento"... Cansaço é normal, porque eu vejo ela se preocupar muitas vezes com questões de adquirir camisinha pra menina que tá com um companheiro que é uma criança e que ela não pode engravidar, vai lá e briga com a menina. Gente, quem faz isso? Um profissional que se envolve além da sua sala de aula. Então a gente tem valores que...*

Mediadora: *Isso é uma assistente social. (risos)*

P3: *Então, acaba sendo, a gente acaba sendo tudo. De tudo um pouco. Então essa menina que ficou grávida, que começou a entrar numa aparente choradeira, não sei muito depressiva, só que ela queria a gravidez, muitas vezes eu tive que ir lá e dar-lhe uma chamada, que aquele bebê não pediu, ela praticamente encomendou o bebê, porque a L. dava anticoncepcional, a L. trouxe camisinha, fez tudo e ela deixou acontecer o que ela queria, então a gente acaba fazendo de tudo um pouco. Até tentando levantar de uma possível depressão ou fazendo*

enxovalzinho, como elas se juntaram pra fazer. e tudo isso acontece onde? Na escola. E ninguém vê isso, não se noticia isso. Se noticia aquilo, que o professor não está comprometido com a educação. Então toda a dificuldade existente aí não é culpa nossa, pode ter certeza.

Mediadora: *Eu tenho e eu tô fazendo uma leitura aqui, que agora tá um pouco fora da dinâmica do assunto, mas eu quero fazer uma leitura que talvez seja uma explicação. Eu convivo hoje muito mais com os professores da rede estadual principalmente, e é o mesmo professor que vocês aqui. E dentro lá da universidade esse professor, então vou falar alguma coisa, vocês me desculpem, mas é o que o acadêmico vê, e quem escreve sobre o professor é o acadêmico. E o acadêmico tem outra visão da vida. Então eu vejo assim, eles tão ali com a gente e por algumas razões da vida, são caminhos que a vida toma que não tem nada a ver uma coisa com a outra, não de valoração, mas por caminhos que a vida toma umas pessoas têm mais facilidade pra escrever e se expressar, outras menos. Não que elas tenham mais ou menos saber. Então alguns saberes são diferenciados. Então por exemplo, eu vejo que os professores na universidade eles desvalorizam muito esse aluno professor. Eles chegam a fazer uma distinção, "olha, esses alunos aqui ninguém quer orientar porque eles têm dificuldade de escrita..." Por que? Porque simplesmente eles não têm aquela forma, aquele formato, então é isso que eu tô dizendo, não tem nenhuma valoração, existem outros saberes. Então nós precisamos urgentemente aqui no país descobrir o que é importante: se nós vamos formar todos os nossos alunos como acadêmicos, se nós vamos formar nosso aluno pra vida, se esse menino que tá lá em Vargem Grande, em Cotia, em São Roque, no Morro Doce... pra que eu tô formando esse aluno. Se eu quiser que todos sejam acadêmicos, que eles simplesmente dominem muito bem uma escrita, alguns saberes, eu tenho até impressão que seria mais fácil. Você não tá educando pra vida, você tá educando pra um saber determinado. Só que nós sabemos que primeiro não tem emprego pra todos esses alunos, e que nós precisamos educar para a vida. Educar para a vida quer dizer, e aí eu vou dar a mão aqui pro Paulo Freire, que é muito mais importante que eu, educar para o aluno ser um cidadão crítico, leitor do seu mundo, da sua realidade e transformador disso quando ele achar que isso não tá interessante. Então eu acho sim, que todos os professores, se você for apostar de dez a zero, eu valorizo muito mais o professor da escola pública por quê? Porque a escola pública tem que atender à todos, ela não pode selecionar seu aluno. É fácil ser professor na escola Objetivo viu gente, eu sei que é. Eu tô nuns treinamentos lá e é uma baba, vem um negocinho prontinho, você lê e tá toda pronta a sua aula, vem um material todinho na sua mão, é uma delícia. Todo aluno que tá lá o pai tem compromisso com a questão do ensino do filho, enfim. Então eu acho isso, que essa desvalorização do professor passa por análise dessas pessoas retrógradas que dominam a academia e que acham que o professor tem que fazer essa leitura de mundo. Enquanto não se valorizar e não ver o professor como uma pessoa que ensina e que tá na realidade, ver o professor como um escritor, vai ser esse equívoco. Acho que aí tá o equívoco.*

P3: *Queria até lembrar numa formação que nós tivemos, uma professora da PUC, a professora N. A L. fez essa formação também. No final do curso ela disse isso "gente, vocês me desculpem, eu tinha uma outra visão do professor da escola*

pública”.

Mediadora: Ela tava sentada na academia, vendo as coisas lá de cima.

P3: Exatamente.

P4: Ela trazia material e achava que a gente nunca tinha visto aquilo.

P3: Pois é, e através das dinâmicas, a gente apresentava atividades já realizadas em sala de aula que superava o trabalho que ela trouxe para nós. Então eu acho que realmente falta isso, o acadêmico descer da sua cadeira e se aproximar um pouco mais da nossa realidade, que nós temos como acessar a cadeira deles ainda.

Mediadora: Da realidade brasileira...

P3: Da realidade deles pra nossa é mais fácil, então eu acho assim, falta um pouco de humildade do acadêmico. Quando eu briguei, eu trouxe o curso de propósito, a L. ainda brigou comigo, brincando claro, "L., se você me aparecer com outro texto desse aqui a gente vai te bater". Claro, uma brincadeira que pra mim foi sério, porque é sério. Eu falei gente, eu não posso ler um texto e concordar com ele, e simplesmente devolver, como quem diz eu fiz o curso e acabou. Eu tenho que levar a indignação que eu sei que não é só minha, essa indignação é do educador que é aqui da base, desse educador que realmente tem Paulo Freire como o grande orientador. Que se não for a gente seguir a realidade da criança, partir da sua realidade, do seu mundo, nós vamos estar caindo no erro do acadêmico.

Pesquisadora: Eu queria dizer por que eu quis fazer as entrevistas. Seria muito fácil eu colher os questionários que eu apliquei nas escolas e fazer uma análise em cima daquela fala fechada e fazer uma crítica, mas não é isso. Eu também sou professora da rede pública como vocês e eu sei como é que é. Eu queria que a fala de vocês estivesse presente. Eu quero levar essa fala na minha pesquisa, porque eu já vi muitos trabalhos em que se acaba com a gente e não se propõe nada. Uma ajuda, um elemento que vai dizer vamos caminhar para esse lado, pro outro, ou não vamos caminhar, mas é assim que é.

P3: A nossa formação, a gente fez uma faculdade com muito esforço, numa faculdade simples, eu não me envergonho de ter feito uma faculdade simples porque foi o que eu pude fazer, eu não tinha competência de passar numa USP, eu tentei, mas na primeira fase faltaram quatro pontos, então não tive uma formação suficiente. Por isso eu me sinto sempre na obrigação de estar estudando, às vezes meu marido fala "Parece até paranóia". E não é paranóia, eu só não quero passar vergonha, eu não quero ser tachada de uma profissional incompetente, porque isso realmente me judia, eu não me sinto uma profissional incompetente.

Mediadora: Mas eu só estou te sinalizando que tem muito engano nesse julgamento. É esse engano que eles fazem.

P3: *Eu sei, mas o que eu quero dizer, eu não quero um dia ter que sentir vergonha de me apresentar em público. Eu lembro uma vez num congresso onde tinham 4.600 professores, no SINPEEM. Eu me inscrevi pra falar e uma colega me deu um beliscão e me puxou, enfim, ela tem pânico de falar em público. Quando eu voltei, ela disse "quase me matou de vergonha, e se você falasse uma coisa errada ali?" Eu falei "meu deus do céu, eu acho que eu tenho condição de fazer isso menina, calma." E ela me disse "não, mas eu tenho pânico de falar em público porque eu tenho medo de errar." Quer dizer, pode ser até um problema dela de comunicação dela mesmo, isso acontece. Na comunicação não tem isso, mas na hora da escrita eu desabo a tremer muitas vezes e acabo tendo erros de escrita porque eu tenho bloqueios. Eu fui alfabetizada numa roça, eu não tive uma formação boa, eu passei por uma faculdade de uma categoria que não é USP nem PUC porque eu não podia pagar PUC e USP eu não tive competência pra entrar, não tinha conhecimento pra entrar, então eu tenho clareza de que prova não mede conhecimento. O que traz conhecimento realmente é essa formação que nós da base fazemos. Até morrer a gente tá aqui fazendo curso.*

Mediadora: *Pra você ficar tranqüila, nós temos um ministro da educação que vai passar um cartão magnético nas escolas pra controlar a presença dos alunos. O que ele esqueceu? Que tem escola no Brasil que não tem energia, tem escola no Brasil que o telhado é feito de folha de buriti, tem escola no Brasil que o menino não tem cadeira pra sentar. Esse é o ministro.*

