

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS**

RENATA PRISCILA DA SILVA

***ENTRE QUESTÕES AMBIENTAIS E EDUCACIONAIS:
AMBIENTALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA REGIÃO DO ALTO
CAPIBARIBE, PERNAMBUCO***

RECIFE
2013

RENATA PRISCILA DA SILVA

***ENTRE QUESTÕES AMBIENTAIS E EDUCACIONAIS:
AMBIENTALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA REGIÃO DO ALTO
CAPIBARIBE, PERNAMBUCO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino das Ciências.

Orientadora: Profa. Dr^a. Carmen Roselaine de Oliveira Farias

RECIFE
2013

Ficha catalográfica

S586e Silva, Renata Priscila da
Entre questões ambientais e educacionais:
ambientalização do currículo na região do Alto Capibaribe,
Pernambuco / Renata Priscila da Silva. – Recife, 2013.
268 f. : il.

Orientadora: Carmen Roselaine de Oliveira Farias.
Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Departamento de Educação, Recife, 2013.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Ambientalização 2. Currículo 3. Educação ambiental
4. Ensino básico I. Farias, Carmen Roselaine de Oliveira,
orientadora II. Título

CDD 304.2

RENATA PRISCILA DA SILVA

ENTRE QUESTÕES AMBIENTAIS E EDUCACIONAIS: AMBIENTALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA REGIÃO DO ALTO CAPIBARIBE, PERNAMBUCO

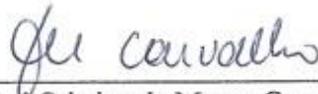
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino das Ciências.

Aprovada em: 29/05/2013

Banca Examinadora:



Presidente: Profa. Dra. Carmen Roselaine de Oliveira Farias (PPGEC/UFRPE)



1º Examinadora: Profa. Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho (PUCRS)



2º Examinadora: Profa. Dra. Marcia Reis Longhi (UFPB)



3º Examinadora: Profa. Dra. Edenia Maria Ribeiro do Amaral (PPGEC/UFRPE)

Recife,
2013

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado às escolas e seus atores que
gentilmente abriram suas portas e permitiram que a
pesquisa fosse realizada.

AGRADECIMENTOS

Nessas palavras gostaria de expressar minha gratidão a Deus, por seu amor e cuidado para comigo, demonstrado de muitas formas. Agradeço pelas pessoas que Ele permitiu que cruzassem meu caminho e todas as situações que vivenciei, pois me ensinaram a viver e ser quem sou.

Agradeço aos meus pais, Renato e Ana, pessoas incomparáveis que nunca mediram esforços para cuidar de mim e que com suas vidas me ensinaram o significado de família, compromisso, amor, respeito, honestidade, gratidão... Sei que não sou a melhor filha, mas certamente tenho os melhores pais. Aos meus irmãos Carmem e Gabriel por estarem sempre torcendo e encorajando minhas escolhas. E aos meus parentes que acreditaram em mim e me apoiaram, sempre pude contar com vocês.

Agradeço a minha orientadora, professora Carmen, uma pessoa-presente, que Deus colocou no meu caminho. Muito obrigada pela sua amizade, apoio, atenção, esforço, carinho e seriedade com que me orientou. Nesse período de mestrado, cresci muito como pessoa e a convivência com a senhora foi essencial para esse crescimento.

Agradeço aos meus amigos da igreja, da graduação, do mestrado, do Capivara. Aqueles que estão sempre por perto e os que, embora distantes fisicamente, estão sempre presentes em meu coração. Obrigado pelo apoio de vocês e por compreender minhas ausências.

Agradeço aos amigos de Santa Cruz do Capibaribe e Brejo da Madre de Deus. Obrigada por me receberem e me tratarem com tanto carinho e respeito, me dando o suporte que precisava para estar nas cidades. Em especial agradeço a Arnaldo, Lenildo, Paulo e Tânia, vocês me ajudaram muito. Minha gratidão também vai para as escolas, as equipes pedagógicas e em especial as professoras que aceitaram participar da pesquisa, sem a aceitação de vocês nada disso teria sido feito.

Agradeço ao Programa Capivara e aos capivarianos, pela oportunidade de participar de um programa e de uma equipe tão engajada nas atividades de educação socioambiental que realiza. Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade pelas trocas de experiências e aprendizagens. Ao grupo de pesquisa SobreNaturezas, pela acolhida, e cujas discussões e leituras, embora acompanhadas de longe, foram muito significativas e contribuíram para as reflexões da pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Ensino das Ciências por toda a aprendizagem propiciada. Registro também meus agradecimentos a CAPES pelo apoio financeiro imprescindível para a realização da pesquisa. E a banca de defesa formada pelas professoras Edenia Amaral, Isabel Carvalho e Márcia Longhi pelas valiosas contribuições trazidas. Obrigada.

RESUMO

SILVA, Renata Priscila. **Entre questões ambientais e educacionais:** ambientalização do currículo na região do Alto Capibaribe, Pernambuco. 2013. 268f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

A pesquisa investiga processos de ambientalização do currículo escolar. O que chamamos de ambientalização do currículo refere-se à inserção das questões ambientais no currículo, sendo a Educação Ambiental (EA) o principal agente dessa ambientalização. Neste trabalho, buscamos compreender como questões ambientais e educativas se articulam no interior do currículo escolar, produzindo práticas de EA e subjetividades orientadas por ideais ecológicos. Para isto, foram traçados os seguintes objetivos: analisar a inserção das questões ambientais e sua relação com o contexto estudado; entender as conexões entre textos curriculares e oficiais e os textos produzidos referentes à EA na escola; além de compreender como os professores constroem e desenvolvem ações de EA, suas concepções sobre a mesma e a repercussão de suas trajetórias formativas sobre as práticas de EA por eles realizadas. O campo de pesquisa foram três escolas públicas das cidades de Santa Cruz do Capibaribe e Brejo da Madre de Deus, cidades pertencentes à região do Alto Capibaribe-PE. O interesse em investigar escolas dessa região decorre do reconhecimento local que possuem e que lhes reputa experiência e engajamento com ações de EA na bacia do Capibaribe. A fim de alcançar os objetivos, fizemos uso de uma abordagem do tipo etnográfica que envolveu observação participante, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise documental dos textos produzidos pelas escolas e das orientações das secretarias de educação às quais as escolas são subordinadas. Os dados foram analisados a partir de um viés interpretativo, fundamentado na fenomenologia e hermenêutica. As análises nos levaram a notar que as práticas de EA em geral tratam de questões e temáticas locais, que o professor tem uma agência importante na inserção e desenvolvimento da EA no currículo, que a entrada da EA na escola não se dá sem conflitos e que, em momentos críticos, a EA não se constitui prioridade na escola, tendendo a ser suspensa para ser retomada em momento posterior. Esses resultados nos levam a refletir sobre a necessidade de aprofundar o debate acerca da inserção da EA no currículo escolar, repensar os espaços-tempos da EA na formação básica, discutir a infraestrutura que temos e a que precisamos, bem como redirecionar a formação dos profissionais que nela atuam, no sentido de ampliar o escopo da EA nesse contexto institucional, para que, enfim, ela venha a adquirir um caráter mais permanente e orgânico no currículo das escolas.

Palavras-chave: ambientalização, currículo, educação ambiental, ensino básico.

ABSTRACT

SILVA, Renata Priscila. **Between environmental and educational issues: greening the curriculum in the Upper Capibaribe, Pernambuco.** 2013. 268f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

The research investigates the processes of greening the curriculum. What we call the greening of the curriculum refers to the integration of environmental issues into the curriculum and being the Environmental Education (EE), the main agent of this greening. In this work, we seek to understand how environmental and educational issues are articulated within the school curriculum, producing EE practices and subjectivities oriented by ecological ideals. For this, the following objectives were defined: to analyze the integration of environmental issues and their relationship to the study context; understand the connections between texts and curriculum officers and produced texts regarding EE in school; in addition to understanding how teachers construct and develop actions to EE, their views on the same and the repercussions of their careers training on the practices of EE conducted by them. The field researched were three public schools in the cities of Santa Cruz do Capibaribe and Brejo da Madre de Deus, cities belonging to the Upper Capibaribe-PE. The interest in investigating schools in this area stems from the recognition site and having them experience reputation and engagement with shares of EE in the Capibaribe basin. In order to achieve the goals, we made use of an ethnographic approach which involved participant observation, field diary records, semi-structured interviews and documentary analysis of texts produced by schools and departments of education guidelines to which schools are subordinated. Data were analyzed from an interpretative bias, based on phenomenology and hermeneutics. The analysis led us to note that the practices of EE in general deal with local issues and themes, that the teacher has an important agency in the development and integration of EE in the curriculum, that the entry of EE in school does not happen without conflict and, at critical moments, the EE is not a priority at the school, tending to be suspended to be resumed at a later date. These results lead us to reflect on the need to deepen the debate on the introduction of EE in the school curriculum, rethink the space-time of EE in basic education, to discuss the infrastructure that we need, as well as redirect the education of professionals who work on it, to broaden the scope of the EE in this institutional context, so that, finally, acquires a more permanent and organic character in the school's curriculum.

Keywords: greening, curriculum, environmental education, basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem de satélite destacando alguns pontos da Fazenda Paraíso	24
figura 2 - Estudantes visitam o rio Capibaribe na altura da Fazenda Paraíso	25
figura 3 - Estudantes em trilha pela Fazenda Paraíso	25
figura 4 - Fabricação do tijolo ecológico na Fazenda Paraíso.....	26
figura 5 - Óleo na margem do rio Capibaribe na altura da Fazenda Paraíso.....	27
figura 6 - Extração de areia no leito do rio Capibaribe na altura da Fazenda Paraíso	27
figura 7 - Mapa do município de Santa Cruz do Capibaribe.....	31
figura 8 - A cheia do rio Capibaribe na década de 60.....	32
figura 9 - Mulheres na feira de roupas entre as décadas de 50 e 60	33
figura 10 - A feira de roupas no centro da cidade na década de 80.....	35
figura 11 - Vista aérea do Moda Center Santa Cruz	36
figura 12 - Moda Center Santa Cruz em dia de feira de roupas	36
figura 13 - Cheia do rio Capibaribe década de 90, Santa Cruz do Capibaribe.....	37
figura 14 - Rio Capibaribe em época de estiagem, Santa Cruz do Capibaribe	37
figura 15 - Lixo nas margens do Rio Capibaribe, Santa Cruz do Capibaribe	38
figura 16 – Esgotos lançados no rio Capibaribe, Santa Cruz do Capibaribe	38
figura 17 - Sangue no rio Capibaribe despejado pelo matadouro de Santa Cruz do Capibaribe	39
figura 18 - Bairro Rio Verde em Santa Cruz do Capibaribe	40
figura 19 - Avenida do centro de Santa Cruz do Capibaribe.....	40
figura 20- vista do alto da serra do pará, santa cruz do capibaribe.....	41
figura 21 - Serra do Pará, Santa Cruz do Capibaribe.....	41
figura 22 - Mapa do Município de Brejo da Madre de Deus	44
figura 23 - Passagem molhada entre o Distrito de Barra do Rio e Santa Cruz do Capibaribe .	46
figura 24 - A ponte Miguel Arraes que liga Barra do Rio à Santa Cruz do Capibaribe	47
figura 25 - Lixo acumulado em uma das ruas do Distrito de Barra do Rio	48
figura 26 - Esgotos em uma das ruas de Barra do Rio.....	48
figura 27 - Desmatamento na Serra do Alto - Distrito de Barra do Rio	49
figura 28 - Muro e fachada da Escola do Céu Azul.....	85
figura 29 - Cestos de coleta seletiva no pátio interno da Escola do Céu Azul.....	86
figura 30 - Cesto para papel e plástico que fica na sala de aula	86
figura 31 - Primeiro açude visitado pelos alunos na Fazenda Paraíso.....	108
figura 32 - Os alunos conhecendo o rio Capibaribe na Fazenda Paraíso	111
figura 33 - Alunos caminham em direção à mata após terem conhecido a nascente mais distante do Rio Capibaribe	116
figura 34 - Alunos no pátio interno da escola durante o jogo de passa ou repassa	124
figura 35 - Entrada da Escola do Centro, banners expõem alguns projetos desenvolvidos na escola.....	138

figura 36 - Quadra da Escola do Centro.....	140
figura 37 - Alunos da Escola do Centro em trilha pela Fazenda Paraíso.....	153
figura 38 - Alunos da Escola do Centro tomam banho no rio enquanto outros alunos observam	155
figura 39 - Apresentação da exposição fotográfica no Moda Center Santa Cruz.....	160
figura 40 - Exposição fotográfica no auditório da Câmara de Vereadores.....	164
figura 41 - Parque Florestal Fernando Silveira da Silva.....	171
figura 42 - Uma das mudas plantadas na entrada da Escola do Centro.....	173
figura 43 - A sementeira da Escola do Distrito.....	185
figura 44 - Os alunos da Escola do Distrito conhecem o açude maior da Fazenda Paraíso...	209
figura 45 - Alunos da Escola do Distrito plantando mudas de caraibeira às margens do rio Capibaribe na altura da Fazenda Paraíso.....	211
figura 46 - Alunos da Escola do Distrito durante apresentação na Feira do Verde.....	219
figura 47 - A horta na Escola do Distrito.....	234
figura 48 - A sementeira deixada de lado, Escola do Distrito.....	235

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AABB	Associação Atlética do Banco do Brasil
APAC	Agência Pernambucana de Águas e Climas
BDE	Banco de Dados do Estado
CEE	Centro de Ensino Experimental
CEIEA	Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental
CJ	Coletivo Jovem
CNIJMA	Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
COBH - CAPIBARIBE	Comitê da Bacia Hidrográfica do Capibaribe
Compesa	Companhia Pernambucana de Saneamento
COMDEMA	Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente
Com-vida	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
CONDESB	Conselho de Desenvolvimento Sustentável de Brejo da Madre de Deus
CONSEMA	Conselho Estadual de Meio Ambiente
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DHC	Direitos Humanos e Cidadania
EA	Educação Ambiental
EJA - EM	Educação de Jovens e Adultos em Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
FABEJA	Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim
HE	Horário de Estudo
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE	Índice Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

JEPEX	Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Desporto
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MovPaz	Movimento pela Paz
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organizações das Nações Unidas
OTM	Orientações Teórico-Methodológicas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIB	Produto Interno Bruto
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PPP	Projeto Político Pedagógico
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEMA	Secretaria Especial de Meio Ambiente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UVA	Universidade do Vale do Acaraí

SUMÁRIO

CONVITE A UMA JORNADA.....	15
1. MAPA DO CAMINHO.....	21
Guias.....	22
A hospedagem.....	23
1.1 Escala.....	30
1.1.1 Santa Cruz do Capibaribe	31
1.1.2 Brejo da Madre de Deus e o Distrito de Barra do Rio	43
1.2 Projeção.....	50
1.2.1 Ambientalização	51
1.2.2 Currículo Escolar.....	65
1.3 A simbolização.....	70
2. A ESCOLA DO CÉU AZUL	78
2.1 A Secretaria Municipal de Educação e as orientações de EA.....	78
2.1.1 Abordagem do Currículo Escolar	80
2.1.2 As competências e a EA.....	82
2.1.3 A EA como disciplina – Decreto ignorado	83
2.2 A Escola	84
2.3 A professora Roberta	88
2.4 As práticas de EA.....	93
2.4.1 “ <i>Eu peço para eles fazerem desenhos, cartazes, texto</i> ” – O pedido e as produções de EA.....	97
2.4.2 “ <i>Eu tô me sentindo um pouco só, não tem oposição em relação ao meu trabalho, mas...</i> ” - A professora, seu trabalho com EA e a relação com os outros professores	102
2.4.3 “ <i>Eu gosto de fazer excursões</i> ” – A visita à Fazenda Paraíso e à Poção.....	106
2.4.4 “ <i>Eu faço palestras, gincanas</i> ” – Atividades dentro da escola.....	119
2.5 A ambientalização do currículo na Escola do Céu Azul – uma síntese interpretativa	125
3. A ESCOLA DO CENTRO	129
3.1 Secretaria Estadual de Educação e Escola de Referência.....	130
3.1.1 Abordagem do Currículo da Escola.....	135
3.2 A Escola	137
3.3 A Professora Ana	142

3.3.1 A professora Ana e as práticas de EA.....	145
3.3.2 “Os professores, alguns, são sempre muito abertos” – A professora e as parcerias com o projeto de EA.....	149
3.3.3 “A degradação do Rio Capibaribe em Santa Cruz do Capibaribe” – O projeto da professora Ana	150
3.3.4 “Como eu estou coordenando, eu fico mais a frente do que os outros” – o papel da professora nas etapas do projeto	151
3.3.5 “A gente vai conhecer um trecho do rio limpo” - A visita à Fazenda Paraíso	152
3.3.6 “Tenho que resolver um monte de coisas” – Depois da visita à Fazenda a continuação dos preparativos para a exposição	156
3.3.7 “Exposição fotográfica do Capibaribe: A poluição do rio Capibaribe”- A semana do evento.....	158
3.4 A professora Carla	166
3.4.1 “O cuidado com o ambiente é importante” - A professora Carla e suas práticas	169
3.5 A ambientalização do currículo na Escola do Centro – uma síntese interpretativa	174
3. A ESCOLA DO DISTRITO	181
4.1 A Secretaria Municipal de Educação e a Escola do Distrito.....	181
4.1.1 A abordagem do currículo escolar	183
4.2 A Escola	184
4.3 “A gente tinha que fazer alguma coisa para mudar essa realidade” – Pedro, a semente, o óleo e a mobilização da escola	189
4.4 A professora Rebeca e a EA.....	201
4.4.1 A Professora Rebeca e as práticas de EA	203
4.5 A professora Beatriz.....	221
4.5.1 “A Educação Ambiental ajudou muito minhas aulas, foi a melhor coisa que aconteceu” - A professora Beatriz e as práticas educativas de EA	222
4.6 “Revitalizar a sementeira” - A palestra de Pedro	226
4.6.1 “Vamos falar sobre a Caatinga e a horta” – A botânica e eu.....	230
4.7 Depois das palestras... ..	232
4.8 A ambientalização do Currículo na Escola do Distrito – Uma síntese interpretativa	236
5. A VOLTA PARA CASA	242
5. 1 Questões ambientais no currículo escolar	243
5.2 Práticas escolares de EA	246

5.3 O professor e a EA	251
5.4. Sobre a jornada e novas jornadas.....	254
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	258
APÊNDICE	265

CONVITE A UMA JORNADA

Toda jornada começa bem antes do ponto de partida, essa não é diferente. Ela geralmente é pensada, planejada, há a escolha do lugar que se quer conhecer, das coisas que vão e das que ficam, há motivação/motivações para fazê-la, um ponto de partida, objetivos a serem alcançados com a jornada, lugares a serem conhecidos e um ponto de chegada. Esses são elementos importantes presentes ao longo da viagem e que podem ser ressignificados à medida que se está no lugar e que se participa dele.

A tarefa de compor essa dissertação se assemelha a seguir uma jornada, na busca por entender processos de ambientalização do currículo na educação básica. O que chamamos de ambientalização do currículo, baseia-se na perspectiva de ambientalização das esferas sociais trazida por Carvalho e Toniol (2010) e refere-se à inserção da questão ambiental¹ no currículo escolar e à internalização de uma subjetividade ecológica pelos atores escolares.

Trabalhamos com a hipótese de que o principal agente de inserção da questão ambiental na escola é a Educação Ambiental (EA) e que essa no contexto escolar pode gerar práticas novas, ressignificar práticas antigas, mobilizar os atores da educação e questionar as relações sociais, sendo capaz de levar a mudanças nas mesmas.

Esclarecido o motivo da viagem, apresentaremos o contexto que nos levou a investigar o tema. Foi no mestrado, através de novas perspectivas sobre o fenômeno ambiental, o contato com novos olhares e leituras sobre a EA, a inserção em grupos de pesquisa e reflexões com a orientadora, que pude rever esse fenômeno, olhando-a agora com curiosidade, com mais atenção, preocupada em entendê-lo onde ele parece ser mais caro: a educação, a escola, o currículo. Por isso a presente pesquisa objetiva investigar processos de ambientalização do currículo na educação básica, buscando compreender a partir da produção do currículo as práticas de educação ambiental construídas na escola.

O interesse por investigar a ambientalização do currículo na educação básica provém da inserção da pesquisadora no Programa Capivara de Educação Socioambiental na Bacia Hidrográfica do Capibaribe². A partir desse Programa passamos a ter contato com escolas

¹ A questão ambiental refere-se às discussões sobre a relação sociedade e ambiente suscitadas, principalmente, após o reconhecimento de uma crise ecológica que é também uma crise do modo de pensar da sociedade ocidental moderna, o que será posteriormente discutido ao longo do texto.

² O Programa Capivara é um programa de extensão universitária, coordenado pela Prof^a. Dr^a Carmen Roselaine de Oliveira Farias. O programa é fruto de uma parceria entre os Departamentos de Biologia e de Estatística e Informática da Universidade Federal Rural de Pernambuco, com instituições de governo, de ensino e ONGs. Tem por objetivo construir espaços de formação e educação orientados por uma cultura de sustentabilidade

engajadas em práticas de EA ao longo da bacia do Capibaribe. As escolas localizadas na região do Alto Capibaribe, Agreste pernambucano pareciam ter um envolvimento significativo e atividades permanentes de EA.

Três escolas se destacaram. Uma no município de Brejo da Madre de Deus, a Escola do Distrito, e duas no município de Santa Cruz do Capibaribe, a Escola do Céu Azul e a Escola do Centro. Eram escolas reconhecidas em suas cidades pelas suas práticas de EA que geralmente saíam da escola e iam até à comunidade, sendo os professores, os principais agentes de desenvolvimento dessas práticas. Ao olharmos para essas escolas nos interessamos em compreender como se dá o processo de inserção e sustentação da EA nas escolas, para isso olhamos para o currículo, pois, de acordo com Silva (1995), as práticas escolares se organizam em torno do currículo.

A EA não nasce num campo educativo, antes resulta de movimentos e debates ambientalistas nacionais e internacionais como aponta Carvalho (2008a), preocupados em solucionar ou controlar os efeitos do desequilíbrio ambiental, sendo este desequilíbrio decorrente de uma relação exploratória da sociedade com o *mundo natural*³ e do ser humano para com o seu semelhante na constituição da sociedade. Posteriormente a EA é atrelada ao campo educacional.

Para Bernardes e Ferreira (2009), com o advento da industrialização atrelada a um processo de produção capitalista, a exploração dos recursos naturais foi feita de modo mais intenso. A natureza tornou-se assim uma fonte de recursos inesgotáveis à mercê das sociedades humanas.

Essa concepção de “natureza-objeto” começa a ser questionada, mais fortemente, em meados das décadas de sessenta e setenta do século passado, com a difusão da ecologia e o surgimento de movimentos ecológicos preocupados com os efeitos danosos da relação sociedade/natureza. Movimentos contraculturais que questionam as lógicas da sociedade capitalista, reivindicando direitos de igualdade e justiça, se perfilam aos movimentos ecológicos da época, já que suas reivindicações, de alguma forma, ressonavam na luta contra a destruição ambiental.

socioambiental, com reflexos na formação acadêmica, na produção de conhecimentos, na educação escolar e comunitária. Fortalecer as práticas de educação socioambiental que já existem nas instituições de ensino localizadas na bacia hidrográfica do Capibaribe e promover ações que incentivem a interlocução entre pesquisadores e educadores preocupados com as dimensões pedagógicas e políticas da educação socioambiental no Alto, Médio e Baixo Capibaribe são os principais objetivos do Programa.

³ Neste ponto, referimo-nos ao *mundo natural* no sentido conferido pelas *ciências naturais*, ou seja, da biosfera e de seus fatores bióticos e abióticos.

A partir daí temos uma série de encontros e conferências internacionais e nacionais, cujos objetivos eram trazer à tona soluções que permitissem um desenvolvimento social sustentável⁴. É através desse cenário de eventos e lutas envolvendo os diversos setores sociais que a EA vai se constituindo e construindo seus sentidos. A EA, desse modo, pode ser compreendida como uma educação política, pois ela questiona os modos de organização social em busca de uma nova forma de relação entre seres humanos e a natureza, que abarca a formação cidadã e seu exercício, a transformação social e novos modos de compreensão do mundo e da vida (LOUREIRO, 2012).

No Brasil, do ponto de vista político, a EA aparece, inicialmente, vinculada a políticas ambientais e ao surgimento de órgãos governamentais do meio ambiente enquanto promotores de ações educativas não formais. Aos poucos, a EA vai sendo internalizada pelas políticas educacionais nacionais e compondo a educação formal⁵ como tema curricular transversal (CARVALHO, 2001).

Ao adentrar nas escolas, que são as principais instituições de ensino formal da sociedade, a EA possibilita o surgimento de práticas educacionais, que envolvem discursos, textos, formas de organização do currículo e do trabalho pedagógico, voltadas à tematização da questão ambiental no contexto escolar (CARVALHO, 2005). Nesse sentido, ao que parece, a EA funciona como um dispositivo que desencadeia novos tipos de práticas educativas na escola, que são inter e externalizadas pelos sujeitos que a compõem e que se expressam pelo e no currículo.

Sendo assim o currículo não pode ser percebido como um elemento burocrático que trata apenas dos conteúdos e de como os ensinar, mas sim, como um produto forjado por e para a construção de uma sociedade, um artefato social e cultural, como afirmam Moreira e Silva (1999):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] O currículo não é um elemento transcendente e atemporal

⁴ Entre elas estão o Clube de Roma em 1968, e o ciclo de conferências da Organização das Nações Unidas (ONU) que se inicia com a de Estocolmo em 1972, a de Belgrado em 1975; a de Tbilisi em 1977, a de Moscou em 1987, e se estende pela década de 90, com as conferências do Rio de Janeiro em 1992, de Tessalônica 1997 e Joanesburgo em 1999. A Rio + 10 em 2002 e a Rio + 20 em 2012 marcam as grandes conferências realizadas no século XXI. Alguns desses eventos serão abordados posteriormente.

⁵ Utilizamos o adjetivo formal, por percebermos que há também uma educação não formal e informal. A educação formal é organizada e sequenciada e acontece nas escolas, locais nos quais temos um sistema de ensino socialmente organizado, institucionalizado, gradual e hierarquizado. O campo educativo não formal refere-se a qualquer tentativa educacional organizada, mas que não obedece as lógicas de uma educação formal. E a informal abrange as possibilidades de aprendizagem ao longo do curso de vida e das experiências, uma educação permanente e não organizada.

– ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 7-8).

O currículo trata dos objetivos educacionais para a formação do aluno, ele expressa a cultura vivenciada e sua possibilidade de reprodução ou transformação. Ele se constitui a partir das interações estabelecidas entre demandas educacionais externas à escola e que a afetam, como as legislações, orientações e documentos educacionais que norteiam a educação escolar e demandas internas da escola, ou seja, as relações estabelecidas entre os sujeitos escolares e o contexto social, cultural, econômico, político do qual a escola faz parte (BRITO, 2005).

Ao se incluir a EA no currículo escolar, acrescentamos a este, outras demandas, as demandas ambientais. O desafio é como fazer isso diante da sociedade e da escola atual. E a resposta só pode ser encontrada dentro da escola, ao se tentar entender como as ações de EA têm acontecido.

É através dessas expressões geradas dentro dessa trama entre educacional e ambiental, da qual participam e tecem os atores escolares, que as práticas de EA acontecem na escola. Ao falar sobre a realidade escolar Rocwell e Ezpeleta (2007), apontam que a mesma se dá diante de:

Uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (ROCWELL E EZPELETA 2007, p. 133).

Assim, investigar como ocorrem as conexões entre as demandas educacionais e ambientais e suas expressões no currículo, sob a perspectiva de quem faz EA nas escolas é um passo importante para compreender as práticas escolares de EA e pensar alternativas para potencializa-las.

Para tal, a pesquisa é feita através de uma abordagem metodológica diferenciada que se aproxima dos estudos antropológicos. Utilizamos a etnografia, pois esta possibilita um trabalho mais flexível e mais aberto a entender os significados que os sujeitos atribuem as suas práticas, e assim, olhar com mais atenção ao que é desenvolvido na escola, não como algo dado ou natural, mas sim com estranhamento, percebendo que estas atividades são socialmente construídas e tem uma razão de ser no contexto em que ocorrem.

Na tentativa de entender o processo de ambientalização curricular formulamos os seguintes questionamentos: *De que maneira questões ambientais compõem o currículo escolar? Que tipos de práticas de educação ambiental são construídas a partir dessa composição? E qual o papel do professor na inserção e desenvolvimento da EA no currículo escolar?* Nossas questões são frutos de algumas hipóteses levantadas ao refletirmos sobre o processo de ambientalização do currículo.

A escolha pelo currículo, e não apenas por estudar práticas educativas, deve-se ao fato que a teorização curricular nos possibilita perceber o processo de ambientalização da escola em suas negociações, rupturas, acordos e atritos, uma dimensão dinâmica que envolve além da investigação da prática, os processos necessários para que as mesmas ocorram no contexto escolar, bem como a compreensão dos modos que ela ocorre dessa e não de outra forma.

No tocante a opção por pesquisar o professor dentre os muitos atores escolares, conjecturamos que esses são os agentes da EA na escola, pois são eles que através de suas práticas inserem, desenvolvem e podem também retirar a EA do currículo. Uma vez identificadas às hipóteses de trabalho, seguimos jornada com o objetivo geral de compreender como questões ambientais e educativas são compostas no interior do currículo escolar do ensino básico, produzindo práticas de educação ambiental e subjetividades orientadas por ideais ecológicos.

Nas escolas pelas quais passamos buscamos, de forma mais específica, analisar a inserção das questões ambientais e sua relação com o contexto estudado; entender as conexões entre textos curriculares e oficiais e os textos produzidos referentes à EA na escola; além de compreender como os professores constroem e desenvolvem ações de EA nas escolas, suas concepções sobre a mesma e a repercussão de suas trajetórias formativas sobre as ações de EA por eles realizadas.

Apresentadas as motivações, e os objetivos de seguir a viagem, continuamos a caminhada e, ao final, apresentamos um mapa que conta sobre a ambientalização do currículo nessas escolas, a fim de ajudar outros viajantes a compreenderem esse processo, por isso no próximo capítulo serão apresentados os elementos que nos ajudam a construir esse mapa. Os três capítulos seguintes tratam cada um sobre uma escola que visitamos, são os lugares nos quais procuramos atender aos objetivos propostos na pesquisa. No quinto e último capítulo voltamos para casa e fazemos o balanço da jornada, nele procuramos trazer reflexões acerca das questões que nortearam a pesquisa bem como apresentar nosso mapa e possibilidades vislumbradas para jornada(s) futura(s).

O leitor é convidado a seguir jornada conosco

CAPÍTULO I

Mapa do Caminho

*"Caminhante, não há o caminho,
o caminho se faz ao caminhar."*

Poeta espanhol Antônio Machado.

1. MAPA DO CAMINHO

Para conhecermos a ambientalização curricular nas escolas, faremos como se imagina que faz um cartógrafo quando quer construir um mapa, nessa construção ele estuda o lugar, conversa com moradores, observa-o diretamente e analisa documentos na busca por encontrar a melhor forma que, em sua perspectiva, consiga representar e informar sobre o território ou lugar para o qual o mapa foi idealizado.

Essa produção, para além de um conjunto de técnicas e convenções especializadas de uma ciência cartográfica neutra, envolve uma série de escolhas éticas, técnicas, estéticas e científicas. É dessa forma que percebemos a construção da trajetória teórico metodológica da pesquisa, a formação de um mapa construído a partir da nossa experiência em campo.

No processo de mapeamento de um lugar por mais que o cartógrafo conheça as convenções cartográficas para produzir o mapa, esse é feito a partir de seus desejos, ou desejos alheios que estão situados em um contexto que é espacial, formativo e simbólico. Como aponta Oliveira (1996, p.190) “é o homem que seleciona os fatos e as técnicas para o mapeamento, revelando certa dose de subjetividade ao procurar cartografar as realidades objetivas”.

Por isso é importante salientar que o mapa não é a realidade, antes ele é a distorção da mesma. Tal colocação não implica dizer que ele fantasia ou altera a realidade, é preciso compreender que: “[...], a distorção da realidade não significa automaticamente distorção da verdade, se os mecanismos de distorção da realidade puderem ser conhecidos e controlados” pelo autor do mapa (SOUSA SANTOS, 1986). Os principais mecanismos de distorção da realidade na construção do mapa são três, a saber: a escala, a projeção e a simbolização, são mecanismos distintos, mas interdependentes na construção e na leitura do mapa.

Para a construção desse mapa foram feitas leituras de outros mapas, essa também é uma característica de qualquer mapa, frequentemente ele é fruto da relação do autor com outros mapas e com saberes de outrem. Para a produção desse mapa, contamos com a ajuda de guias que nos falavam acerca dos lugares e nos auxiliavam quanto aos elementos que precisavam nele estar contidos. É sobre esses guias que falaremos no próximo subitem.

Guias

Ao utilizarmos a designação trazida por Brandão (2007), temos que os guias são nossos informantes especialistas, ou seja, aqueles envolvidos e conhecedores da realidade local, que fornecem materiais e auxiliam na compreensão do contexto pesquisado, além de serem reconhecidos nas cidades como tais e, por isso, facilitarem nossa entrada e manutenção no campo. Aqui e ao longo do texto optamos por não identificar os colaboradores da pesquisa por seus nomes próprios, utilizamos nomes fictícios. O mesmo procedimento se segue para os bairros e escolas pesquisadas. Salientamos que os agentes pesquisados foram esclarecidos acerca da pesquisa, seus objetivos e procedimentos através do Termo de Livre Consentimento, conforme modelo anexado a esta dissertação (Apêndice 1).

Na pesquisa contamos com quatro guias. O primeiro guia é Moisés, ele tem 65 anos, é educador físico, geógrafo, fotógrafo, nascido e residente na cidade de Santa Cruz do Capibaribe. É membro do Comitê de Bacia Hidrográfica do Capibaribe (COBH-Capibaribe) e representa a prefeitura de Santa Cruz junto ao comitê. Ao fazer diversas denúncias acerca de problemas em relação ao rio Capibaribe, principalmente sobre o matadouro municipal que despejava sem tratamento os dejetos no rio, ele foi afastado do cargo comissionado que tinha na prefeitura, no entanto, continuou a representar a mesma junto ao comitê, pois embora a denúncia não tenha repercutido bem para os membros da prefeitura, o fato ocorrido colaborou para o aumento do seu prestígio junto ao comitê e aos moradores da cidade, como um militante das causas ambientais.

Pedro é o segundo guia, ele tem 40 anos, é licenciado em história e morador da cidade de Santa Cruz, todavia apresenta um envolvimento grande com o Distrito de Barra do Rio, no município de Brejo da Madre de Deus, e principalmente com a escola pesquisada neste Distrito. Esse guia foi vice-diretor da instituição e foi quem implantou na escola os projetos do sabão ecológico e da sementeira. Em sua juventude foi militante em movimentos estudantis, e também foi conselheiro tutelar. Atualmente está engajado com movimentos e projetos culturais das duas cidades e é assessor parlamentar na Câmara de Vereadores de Santa Cruz do Capibaribe.

A terceira guia é Fátima, uma ambientalista canadense, que vive em Brejo da Madre de Deus há 13 anos. Participa do Conselho de Desenvolvimento Sustentável de Brejo da Madre de Deus (CONDESB) e da Secretaria de Agricultura deste município. Sua atuação é voltada tanto para as zonas rurais, onde trabalha com agroecologia e agricultura familiar,

como às zonas urbanas, onde participa de movimentos sociais como o Movimento Pela Paz (MovPaz) sendo conhecedora de ambas as realidades da cidade.

O quarto guia se chama Levi, um senhor com mais de 70 anos que trabalha no cartório do Distrito de Barra do Rio e é conhecedor da história do mesmo, pois participou do primeiro recenseamento demográfico do Distrito, na década de 90, no qual, com um grupo de moradores fez entrevistas e buscou conhecer mais sobre a história da cidade. Acerca de sua pesquisa mantém no cartório os documentos das entrevistas e algumas fotos que mostram o crescimento de Barra do Rio. Foram essas pessoas, seus relatos orais e alguns registros escritos, além de idas e vindas por diversos pontos da cidade que nos possibilitaram escrever um pouco sobre as mesmas.

Para conhecermos e acompanharmos a dinâmica dos contextos e das escolas, fizemos uma observação participante através de um trabalho de imersão em campo. Fomos até a cidade de Santa Cruz do Capibaribe e Brejo da Madre de Deus e ficamos ali um período de três meses, de modo a estarmos em maior contato com os que ali viviam. Essa estada muito influenciou a produção do mapa, por isso no próximo item apresentaremos essa experiência.

A hospedagem

Para realizar o trabalho de campo a pesquisadora passou um período de três meses, a saber, do início de março ao início de junho, hospedada em uma fazenda na zona rural de Santa Cruz do Capibaribe. O nome desta fazenda é Paraíso e ela dista do centro da cidade de Santa Cruz aproximadamente 12 Km, em um vilarejo conhecido como Poço da Lama.

Os proprietários da fazenda, Rita e Mauro, abriram as portas e nos acolheram em uma pequena casa ao lado da residência onde moram. Dessa forma, foi possível conviver em família, um conforto para quem estava só na cidade e a possibilidade de conhecer o que geralmente fazem as pessoas que ali vivem; que problemas enfrentam; o que gostam na cidade e por onde é possível caminhar, enfim, alguns detalhes que só quem mora de fato na cidade tem propriedade para falar e que facilitam nossa estada nela.

Conhecemos os proprietários através do Programa Capivara, pois eles tinham interesse em participar do mesmo, visto que já desenvolviam ações voltadas para a EA. Desde 2009 a fazenda abria suas portas para receber visitas de escolas, o objetivo é estimular o contato com a natureza e fazer com que os visitantes percebessem as potencialidades do semiárido.

A Fazenda Paraíso possui aproximadamente 100 hectares e margeia por 600 metros o rio Capibaribe, possui trechos de Caatinga preservados e outros já totalmente modificados. Pertence à família de Mauro há mais de trinta anos e já foi uma fazenda de criação de gado. Atualmente serve apenas como residência, e os animais criados, ovelhas e galinhas, são para consumo dos proprietários. As estribarias onde ficavam os animais foram transformados em dois grandes salões, um para reuniões ou festas e outro num restaurante, há também dois pequenos chalés que hospedam visitantes. São espaços simples e que geralmente não são muito utilizados, eventualmente, escolas, igrejas, amigos e conhecidos fazem uso dos mesmos, mas na maior parte do tempo só havia os moradores e dois funcionários. A FIG. 1 é uma imagem de satélite da fazenda que mostra sua delimitação e alguns elementos presentes na mesma.

FIGURA 1 - Imagem de satélite destacando alguns pontos da Fazenda Paraíso e sua delimitação



Fonte: Google Earth (2012).

Quando recebe visitas das escolas, Rita costuma realizar três atividades básicas, a saber: a trilha ecológica por trechos de Caatinga, visita ao rio Capibaribe e a fabricação de tijolo ecológico, as fotografias dessas atividades podem ser vistas respectivamente nas FIG. 2, 3 e 4. Com a parceria do Programa Capivara a fazenda passou a ser mais conhecida pelas escolas e recebeu em 2012 um fluxo grande de visitas, tanto de escolas do município, como

de municípios vizinhos, entre elas Brejo da Madre de Deus e Taquaritinga do Norte. As escolas pesquisadas também visitaram a fazenda, por isso enfatizamos o local.

FIGURA 2 - Estudantes visitam o rio Capibaribe na altura da Fazenda Paraíso



Fonte: Autora.

FIGURA 3 - Estudantes em trilha pela Fazenda Paraíso



Fonte: DIAS⁶ (2012).

⁶ As figuras que tem como fonte DIAS (2012), foram gentilmente cedidas do arquivo pessoal de Tânia Dias, colaboradora da pesquisa.

FIGURA 4 - Fabricação do tijolo ecológico na Fazenda Paraíso



Fonte: DIAS (2012).

Nas trilhas é possível perceber trechos de Caatinga ainda conservados, com vegetação e fauna características do bioma, além do rio Capibaribe que, no trecho que corta vilarejo de Poço da Lama, não apresenta a poluição que é visualizada na cidade. No vilarejo o rio apresenta-se coberto por camadas de areia e os moradores da vila fazem uso de suas águas através de cacimbas construídas no leito do rio. Entretanto, apesar de não haver a poluição vivenciada no centro da cidade, nesse trecho o rio vem sofrendo agressões de outro tipo.

Seu Mauro, em parceria com um vizinho, tomou a iniciativa de desassorear o rio e recompor a mata ciliar, de modo que ambos fossem beneficiados, no que pensavam ser uma benfeitoria ao rio e a comunidade, pois, o rio correria em um leito maior, as margens seriam recuperadas, o local poderia ser transformado num parque, assim atraindo turistas e aumentando a renda da comunidade local e a areia limpa poderia ser vendida e servir para a construção. Entretanto, a execução do projeto trouxe inúmeros prejuízos, o leito foi alargado, as margens desfeitas, árvores derrubadas, máquinas colocadas dentro do rio e óleo derramado em suas águas como mostram as FIG. 5 e 6, diante disso a população local se viu ameaçada e impotente.

FIGURA 5 - Óleo na margem do rio Capibaribe na altura da Fazenda Paraíso



Fonte: Autora.

FIGURA 6 - Extração de areia no leito do rio Capibaribe na altura da Fazenda Paraíso



Fonte: Autora.

O que foi feito estava muito distante do projeto que tinha sido inicialmente pensado e apresentado aos órgãos competentes. Insatisfeito com a forma que o projeto estava sendo conduzido, Seu Mauro rompe a parceria e abre processo judicial contra o vizinho, sendo apoiado pelos moradores da vila.

É interessante ressaltar que, em conversas informais com os donos da fazenda e moradores da comunidade, eles contam que a princípio os moradores da comunidade eram

contra a retirada de areia do rio, achavam que isso não deveria ser feito, pois desde que chegaram à vila a areia já estava lá e ela protegia a água do rio. Os proprietários da fazenda afirmam que foram feitas muitas reuniões para convencer a comunidade que aquela empreitada seria vantajosa para todos, e decepcionados eles alegam que os moradores da vila sempre tiveram razão.

Os donos da fazenda residem na mesma acerca de cinco anos, saíram do centro do Recife para o campo e embora tivessem algum conhecimento e interesse sobre a vida rural, não conheciam essa realidade tão bem quanto os que ali foram nascidos e criados. Quando formularam o projeto eles planejavam um empreendimento eco turístico para a cidade, e um rio que corresse caudaloso, com muitas árvores em sua margem, seria uma bonita paisagem, um oásis em plena Caatinga, principalmente no período de estiagem.

Em regiões como do Agreste e Sertão, caracterizadas por clima quente e seco, muitos rios apresentam um leito estreito e com água correndo subterraneamente, abaixo de camadas de areia. Essas camadas impedem a evaporação da água. Como períodos de chuva são escassos, se concentram geralmente em três meses do ano, e sucedidos por um longo período de estiagem, a tendência é que a água exposta evapore, e a vida ali existente pereça, causando a eutrofização e conseqüente proliferação de microrganismos. Logo, a água que anteriormente a esse processo poderia ser captada e utilizada por moradores através de cacimbas, fica indisponível e/ou imprópria para o consumo.

A retirada de areia teve início no final de 2011, entre os meses de novembro e dezembro. No período em que chegamos, meados de fevereiro de 2012, e durante os meses que lá estivemos, acompanhamos alguns momentos dessa extração. O clima era bem tenso na fazenda, pois o conflito resultou em ameaças à família.

Uma situação difícil tanto para os que viviam na fazenda como para os moradores da vila, pois, a partir de uma intervenção judicial os moradores ficam sem saber o que pode e o que não pode ser feito no rio, já que passa a haver *uma lei que diz como proceder* e eles podem ser prejudicados se a infringirem. Eles procuram junto a Mauro e Rita saber se é possível pescar, tirar água, tirar carro de mão de areia, plantar na margem do rio, ou seja, realizar uma série de atividades feitas normalmente antes de todo esse cenário de conflito. A situação vivenciada com essa retirada de areia modificou o ambiente e também a relação das pessoas com o mesmo.

Como resultado desse conflito até o momento temos que a extração de areia foi suspensa e o COBH-CAPIBARIBE junto ao Conselho Estadual de Meio Ambiente (CONSEMA) e outros órgãos governamentais propuseram a Resolução CONSEMA Nº 1 de

26 de abril de 2013. A resolução regulamenta a atividade de extração em todos os rios intermitentes do semiárido pernambucano, compreendendo que a dinâmica hidrológica nesses rios difere dos rios perenes.

A vila de Poço da Lama tem cerca de cinquenta casas, algumas são de fato residências, outras servem apenas para hospedagens em fins de semana e feriados. Há também parques de vaquejada e circuitos para motocross, duas atividades desportivas que movimentam a vila em alguns períodos do ano. Para ir ao centro da cidade ou as escolas, os moradores que não têm carro, nem moto, utilizam as Toyotas, transporte comum nos municípios. As Toyotas que conduziam ao Centro vinham de Jataúba ou Poço Fundo. Costumava⁷ descer na principal rua do centro, a Avenida 29 de dezembro, e seguir a pé para as escolas pesquisadas, pois embora em bairros e cidades diferentes elas não ficavam distantes umas das outras, cerca de 10 a 20 minutos de caminhada.

Outro meio de transporte muito difundido são as moto-táxis que geralmente fazem o transporte bairro a bairro no centro de Santa Cruz, enquanto as Toyotas fazem o percurso zona urbana e rural ou o transporte intermunicipais. A dependência das Toyotas era um problema de mobilidade, visto que apesar de pertencerem a um sindicato, elas não tinham horário fixo para saírem ou passarem por um local, saíam de circulação a partir das quatro horas da tarde, e à noite não circulavam pela cidade.

Diante das limitações impostas pelo transporte local, consegui junto à Secretaria de Educação do Município de Santa Cruz do Capibaribe, autorização para utilizar o transporte escolar que levava os alunos do Distrito de Poço Fundo para as escolas do centro da cidade, além de ser a oportunidade de transporte noturno. O fato de estar na zona rural foi um dos fatores determinantes em relação aos turnos acompanhados, pois ora dependia de um transporte de horário irregular, ora de um transporte com horário fixo.

Após conhecer os guias e a hospedagem na cidade, apresentaremos os mecanismos de distorção da realidade para a produção do mapa, frutos de opções teórico-metodológicas das pesquisadoras. Iniciemos pela escala.

⁷ No decorrer do texto, a flexão verbal varia entre a primeira e a terceira pessoa, por conta da vivência de uma das pesquisadoras com o campo, é sua narrativa, e nesse caso a fala virá na primeira pessoa do singular. Quando o texto estiver narrado na primeira pessoa do plural trata-se de reflexões feitas entre as pesquisadoras.

1.1 Escala

A escala do mapa é sua delimitação e trata das características do lugar que podem ou não estar contidas na representação. Uma escala maior ou menor em um mapa tem finalidades diferentes, aspectos podem ser priorizados ou deixados de lado dependendo da escala usada. Souza Santos (1986, p.144) afirma que: “escala é um esquecimento coerente e que deve ser levado a cabo coerentemente”. A escala utilizada abarca duas cidades da região Agreste do Estado de Pernambuco e três escolas desses municípios.

Todas as escolas se localizam na região do Alto Capibaribe, que como já mencionado, insere-se na região Agreste de Pernambuco, região esta situada entre a Zona da Mata e o Sertão⁸, sendo caracterizada por apresentar uma paisagem que oscila entre essas duas regiões. Possui tanto vegetação típica da Caatinga, quanto áreas de brejo de altitude, que são regiões de Mata Atlântica. O clima é mais ameno em relação ao do Sertão, embora as chuvas sejam mais escassas, podendo ser regulares em alguns pontos, principalmente nos lugares de brejo.

A designação *Alto Capibaribe* utilizada na pesquisa refere-se à divisão das três regiões da bacia hidrográfica do Capibaribe⁹. Os municípios que compõem o Alto Capibaribe são: Poção, onde se situa a nascente mais distante do rio Capibaribe, Jataúba, Santa Cruz do Capibaribe, Brejo da Madre de Deus, Taquaritinga e Toritama. A opção por esta divisão está relacionada com o envolvimento da pesquisadora com o Programa Capivara.

A seleção dos municípios e das escolas foi feita mediante um acompanhamento de ações de EA junto a escolas do Alto, Médio e Baixo Capibaribe, no âmbito do Programa Capivara, a partir das análises das produções das escolas que integram o mesmo, foi observado que em Santa Cruz do Capibaribe e Brejo da Madre de Deus as instituições apresentavam um envolvimento significativo e sistemático com as questões ambientais e por isso esses municípios foram escolhidos.

⁸ Para fins político-administrativos, assim como científicos, comumente o estado de Pernambuco é dividido em quatro zonas geográficas que apresentam significativas distinções de natureza diversa entre si: Litoral, Zona da Mata, Agreste e Sertão.

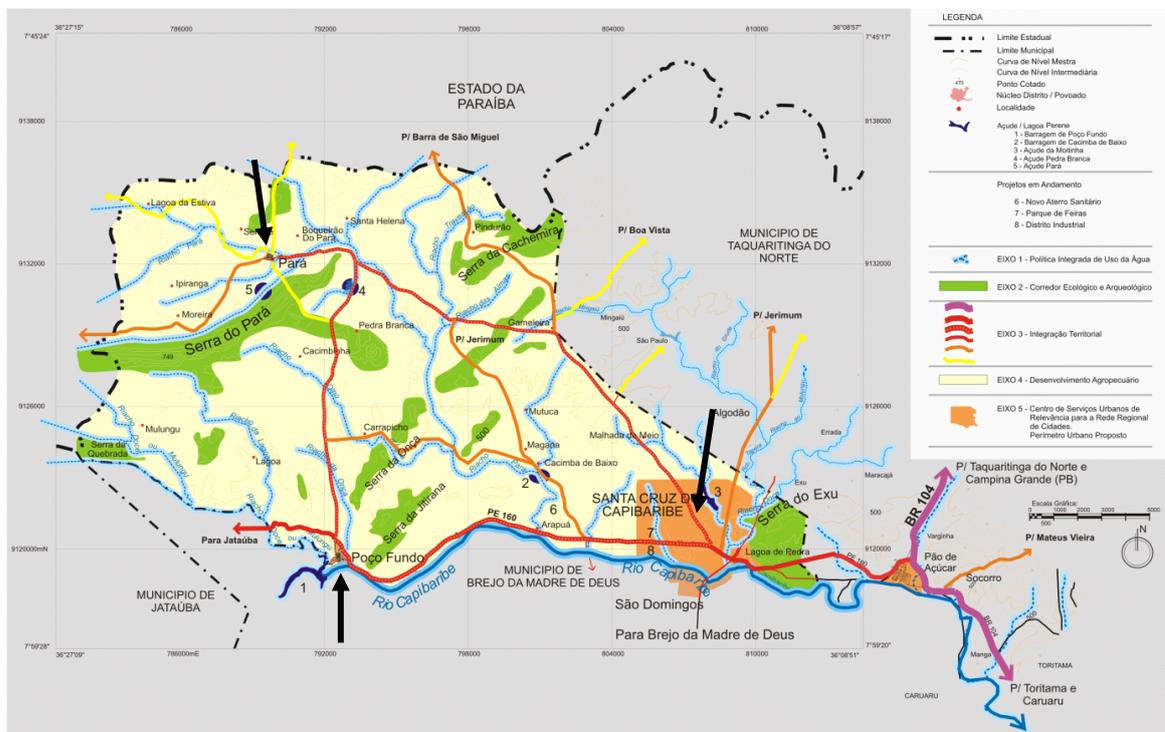
⁹ A bacia hidrográfica do Capibaribe abrange as Zonas do Agreste, da Mata e Litoral, em área de 7.455 Km². Sob o ponto de vista hídrico é dividida em três regiões, denominadas de acordo com o seu curso: Alto, Médio e Baixo Capibaribe. No Alto e Médio Capibaribe, o rio apresenta regime temporário, estando sazonalmente cheio, no Baixo Capibaribe ele se torna perene. Ao longo do seu curso várias cidades margeiam o Capibaribe, podendo do ponto de vista da bacia hidrográfica ser enquadradas dentro dessa classificação (PROJETEC – BRLi Plano hidroambiental da bacia hidrográfica do rio Capibaribe: diagnóstico hidroambiental Tomo II/ Projetos Técnicos. Recife 2010. 199p.).

Sobre a fundação dos municípios de Santa Cruz do Capibaribe e Brejo da Madre de Deus não há muitos registros escritos, nem acervos locais que registrem a história de povoamento dos municípios, por isso também recorreremos aos guias, que através de suas falas e arquivos pessoais nos contam informações sobre os mesmos.

1.1.1 Santa Cruz do Capibaribe

Santa Cruz do Capibaribe possui uma extensão de aproximadamente 336 km², a cidade é formada pelos Distritos da Sede que se divide em 16 bairros, o Distrito do Pará e do Poço Fundo, e pequenos vilarejos na zona rural. Na FIG. 7 temos o mapa do município. A cidade está inserida no bioma Caatinga, que como característica tem seu solo seco, vegetação hipoxerófila e escassez hídrica. Embora essas condições pareçam desfavoráveis para a sobrevivência humana, as primeiras populações viviam da agricultura de subsistência e da criação de animais, adaptando e se adaptando ao local.

FIGURA 7 - Mapa do município de Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: Elaborado por Mateus Vieira, SILVA (2012).
Em destaque a Sede e os Distritos de Pará e Poço Fundo, indicados por uma seta preta.

Os rios e riachos que cortam a região serviam e atendiam à população e por um bom tempo foram alternativas de lazer da cidade. O rio Capibaribe, por exemplo, era muito

frequentada para banhos, além de fornecer água para lavagem de roupas, preparação de alimentos, entre outros usos. O guia Moisés relata que um evento muito esperado era a cheia do rio Capibaribe, muitos se reuniam em suas margens para acompanhar a descida do rio que era festejada pelos moradores (FIG. 8).

FIGURA 8 - A cheia do rio Capibaribe na década de 60



Fonte: SILVA¹⁰ (2012).

A origem do povoado que posteriormente se transformou em município é uma história controversa, a versão mais divulgada é a da chegada do português Antônio Burgos, que por volta de 1750 saiu do Recife, devido a problemas de saúde e percorrendo as margens do Capibaribe, foi em busca de um lugar melhor para viver. Chegou a um pequeno povoado e ali fincou uma grande cruz de madeira à beira do rio Capibaribe, que posteriormente daria o nome à cidade. Antônio construiu ali uma capela próxima à cruz e outras construções foram surgindo ao redor da igreja e assim o povoado cresceu.

O questionamento que se faz a essa versão, se deve a falta de registros documentais que comprovem a existência do português Antônio Burgos e de seu legado na cidade, pois não se pode afirmar, que a capela e o cruzeiro foram de fato obras dele. Quanto ao nome do povoado onde Antônio Burgos teria se instalado, isso é desconhecido pela maioria das pessoas da cidade, no entanto, pesquisas sobre identificação de rotas do comércio capital-interior apontam que Tapera era o nome do povoado onde hoje está a cidade, Tapera é também o nome de um dos principais afluentes do Capibaribe em Santa Cruz (BARBALHO, 1983).

¹⁰ As figuras que tem como fonte SILVA (2012), foram gentilmente cedidas do arquivo pessoal de Arnaldo Silva, colaborador da pesquisa.

Por muito tempo o município foi distrito de Taquaritinga do Norte, de 1892 até 1952. Só em 1953, Santa Cruz do Capibaribe deixaria de ser distrito e se tornaria município pernambucano. Moisés conta que, por volta da década de 40 e 50 não havia o costume de venda de produtos por dinheiro, era comum pais de família encherem carroças e sacolas e saírem montados em seus animais trocando produtos entre vilarejos, percorrendo para isso longas distâncias.

Pois bem, nessa constante troca por mercadorias, alguns comerciantes recebiam retalhos de tecido, que eram cosidos por suas esposas e transformados em peças de roupas bem simples, negociadas na região. Assim teve início o comércio de confecções em Santa Cruz, o papel da mulher na atividade de costura e na geração de renda é algo muito marcante na história da confecção na cidade, pois os maridos viajavam para negociar e as mulheres ficavam para cuidar dos filhos e manter a casa. A confecção surge como uma alternativa de subsistência e de renda para essas mulheres, principalmente no período de seca. A FIG. 9 mostra o início da feira de roupas.

FIGURA 9 - Mulheres na feira de roupas entre as décadas de 50 e 60



Fonte: SILVA (2012).

A princípio uma costura rudimentar e empírica, roupas feitas de retalhos de helanca e sem muita qualidade. Depois a cidade foi se especializando no universo da costura e assim crescendo no mercado de confecções de roupas. E esse crescimento atraiu as atenções de muitas pessoas de cidades e estados circunvizinhos, que viam em Santa Cruz do Capibaribe a oportunidade de mudar de vida diante dos sofrimentos ocasionados pelas longas estiagens. Quanto há isso Mekari (2010) afirma que muitas pessoas são atraídas pelo crescimento da cidade e indica haver uma dependência social e psicológica das confecções, pois atrelada à

ideia de ascensão social, muitos jovens perdem o interesse em estudar, pois o trabalho que exercem rende muito mais dinheiro.

Enquanto grandes comerciantes lucram com confecções na cidade, muitas pessoas vivem do serviço de costura informal, ganhando pouco para sobreviver e trabalhando muito, fazendo de suas casas *facções*¹¹ de costura e envolvendo toda a família nessa fonte de renda. Quanto a isso Mekari (2010) nos traz o seguinte:

A informalidade garante que os produtos sejam comercializados a preços baixos, sonegando notas fiscais e relevando obrigações trabalhistas; ao mesmo tempo em que é uma resposta dos cidadãos excluídos a essa regulação, ela é necessária para o processo de acumulação de capital e inserção no mercado de trabalho – torna-se, assim, um “lado oculto” conhecido pelo sistema, que não a combate, uma vez que esta integra o modelo de desenvolvimento capitalista nos países periféricos (MEKARI, 2010, p.44).

Por se tratar de uma cidade que vive uma economia totalmente voltada para a confecção de roupas, em determinadas épocas do ano, algumas crianças e adolescentes abandonam a escola para trabalharem nos fabricos com seus familiares, uma oportunidade para ganhar dinheiro e como esse ganho é alto e não necessariamente requer um conhecimento escolar, muitos deixam de frequentar a escola e só retornam por intervenção do conselho tutelar e do poder judiciário.

Segundo informações do Banco de Dados do Estado (BDE-2010) em 2010 dentre os 19 554 alunos matriculados no ensino fundamental e médio da cidade 7 095 cursavam o ensino fundamental II e a taxa de evasão para esse nível de ensino era de 8,9% na rede municipal, um número expressivo para uma cidade que está entre os 20 municípios de maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado, ocupando o 18º lugar no ranking (PERNAMBUCO, 2010).

Atualmente, o município é o terceiro maior do Agreste em número de habitantes, com mais de 87 000 (IBGE, 2010a). É a segunda maior produtora de confecções do Brasil, perdendo apenas para São Paulo. Abriga um dos maiores parques de comercialização de confecções da América Latina, o Moda Center Santa Cruz (PEREIRA, 2004). Antes da criação desse parque a feira de roupas se distribuía por mais de 20 ruas, sempre nos dias de domingo, segunda e terça, barraquinhas de madeira e lona se enfileiravam (FIG. 10), quando a

¹¹*Facção* é o termo nativo utilizado para designar o lugar de fabrico de roupas por famílias da região. As *facções* são montadas nas próprias casas dos moradores e atendem a um regime de divisão fabril, orientada pela especialização das tarefas. Todos na casa geralmente se envolvem com o trabalho de costura, crianças, adolescentes e adultos, homens e mulheres. Acredita-se que o termo *facção* seja uma corruptela de “confecção”.

feira terminava eram recolhidas, o que representava um transtorno para aqueles que residiam nessas ruas, devido ao mau cheiro e o lixo produzido durante os dias de feira, como conta Moisés.

FIGURA 10 - A feira de roupas no centro da cidade na década de 80



Fonte: Silva (2012).

Na busca por organizar o comércio na cidade e expandir a produção e melhorar o escoamento dos produtos comercializados a solução encontrada foi a construção do parque da feira. O parque foi construído as margens da PE 160, rodovia que corta a cidade e sua construção nesse local gerou muitos conflitos, principalmente por que do lado do terreno destinado ao parque existia o lixão da cidade, o que desvalorizava a área. Após muitas negociações, o lixão, agora denominado aterro sanitário, foi transferido para uma área rural mais afastada dos olhos dos que passam pela cidade.

O lixo que havia foi completamente aterrado, e há projetos de transformar esse aterro em um parque público, mas nada ainda foi feito. O Moda Center conta com 32 hectares, e uma área coberta de 120 000 m², com aproximadamente 10 000 boxes, 700 lojas, 24 dormitórios que totalizam 3 000 leitos e estacionamento para mais de 4 000 carros (FIG. 11 e 12).

Figura 11 - Vista aérea do Moda Center Santa Cruz



Fonte: SILVA (2012).

Figura 12 - Moda Center Santa Cruz em dia de feira de roupas



Fonte: SILVA (2012).

De uma economia de subsistência para uma economia capitalista, a cidade passa a dar as costas para o rio e vivencia o agravamento dos problemas ambientais. Não há mais tempo para lazer e contemplação, pois o importante é produzir, ganhar dinheiro, e assim vínculos com o bioma vão se perdendo, a cidade entra em um novo ritmo que não está em compasso com o mundo natural. Ela cresce abruptamente, lugares por onde corriam riachos são aterrados para dar lugar as construções, árvores nativas são derrubadas para servirem de lenha para as caldeiras e dar lugar a loteamentos, o rio vira canal para onde esgotos domésticos, água das lavanderias e até mesmo sangue do matadouro corre, o lixo produzido nas casas e

proveniente das confecções acumula-se na entrada da cidade e em vários outros pontos, extensas áreas de Caatinga são desmatadas e a população sente na pele os efeitos de seu desmazelo (FIG. 13, 14, 15, 16 e 17)

FIGURA 13 - Cheia do Rio Capibaribe década de 90, Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: SILVA (2012).

FIGURA 14 - Rio Capibaribe em época de estiagem, Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: SILVA (2012).

FIGURA 15 - Lixo nas margens do rio Capibaribe, Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: SILVA (2012).

Figura 16 – Esgotos lançados no rio Capibaribe, Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: SILVA (2012).

FIGURA 17 - Sangue no rio Capibaribe despejado pelo matadouro de Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: SILVA (2012).

Em períodos de chuva muitos pontos da cidade alagam, por serem áreas naturais de escoamento de água, em períodos de seca, trechos do rio cheiram mal e são focos de doenças, poucas são as árvores no centro da cidade o que torna o clima ainda mais quente, a falta de água é um problema grande para a cidade, aulas e atendimentos médicos chegam a ser suspenso por não haver água disponível, o que leva muitos moradores a comprarem água de caminhões pipas, uma água de procedência duvidosa. O lixo se acumula trazendo problemas em aspecto de qualidade de vida e turismo local, pois apesar da cidade semanalmente receber milhares de visitantes, eles vem para comprar, negociar, e não para atividades turísticas.

E isso é reconhecido pelas pessoas da cidade de tal maneira que o slogan comumente ouvido nas estações de rádio quando aparecem propagandas da prefeitura acerca de suas ações é o seguinte: “Vamos fazer de Santa Cruz do Capibaribe além de um lugar bom pra se trabalhar, um lugar bom pra se viver.” Ou seja, os próprios cidadãos santa-cruzenses identificam que não há uma vida com qualidade na cidade, há trabalho, há dinheiro, mas sob outros aspectos como estrutura da cidade, saúde, áreas de lazer, não é bom viver em Santa Cruz.

As principais avenidas da cidade apresentam pavimentação e são arborizadas, no entanto as ruas dos bairros mais afastados do centro não possuem essa mesma condição, principalmente os inúmeros loteamentos as FIG. 18 e 19, mostram essa distinção. É

importante ressaltar que por se tratar de um polo comercial, Santa Cruz é alvo de grande especulação imobiliária, casas e terrenos são adquiridos por valores exorbitantes e muitas vezes não tem infraestrutura alguma, sem saneamento, pavimentação, construções irregulares e não fiscalizadas se amontoam na periferia do centro urbano.

FIGURA 18 - Bairro Rio Verde em Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: SILVA (2012).

FIGURA 19 - Avenida do Centro de Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: SILVA (2012).

Como pontos turísticos, a cidade apresenta o Moda Center e a Serra do Pará, onde é encontrado um sítio arqueológico com pinturas rupestres, um local muito frequentado por pesquisadores. Moisés juntamente com outros moradores da cidade organiza caminhadas, trilhas e rapéis na Serra. Através dessas ações eles procuram sensibilizar os moradores do Distrito do Pará, que moram ao pé da Serra, a preservarem o lugar como ponto turístico capaz de gerar renda (FIG. 20 e 21).

FIGURA 20- Vista do alto da Serra do Pará, Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: Arquivo Arnaldo Silva

FIGURA 21 - Serra do Pará, Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: Autora.

No município há mobilizações de órgãos e pessoas engajadas na defesa do meio ambiente, que se articulam e formalizam denúncias expondo e chamando atenção para os problemas ambientais do município. Entre eles temos o Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA) e ações de Organizações Não Governamentais, como a Associação Águas do Nordeste e de membros do Comitê de Bacia Hidrográfica do Capibaribe, que atuam na região do Alto Capibaribe. Grupos da sociedade civil, como as Mulheres Artesãs da Cidade de Santa Cruz que têm desenvolvido trabalhos artesanais a partir de retalhos de tecidos que seriam descartados e que são doados por confecções e fábricas da cidade, são alguns exemplos de entidades em prol do ambiente.

As escolas também se mobilizam diante das questões ambientais, comumente os temas abordados na escola, envolvem o problema do lixo e da poluição do rio Capibaribe. Tanto nas escolas de Santa Cruz do Capibaribe, quanto na escola de Brejo da Madre de Deus acompanhamos o engajamento de professores envolvidos com atividades de EA.

Os critérios para seleção dos professores acompanhados se deram primeiramente pelo levantamento das escolas que desenvolviam atividades de EA. A intenção das escolas em participar do Programa Capivara nos ajudou a fazer esse recorte. Identificamos as escolas que tinham atividades mais contínuas e expressivas no município e distrito e os professores que representavam essas escolas junto ao Programa foram os primeiros parceiros. Nas escolas a evocação do nome do professor pela equipe pedagógica quando se falava em atividades de EA nos permitiu encontrar outros docentes. Além desses critérios, o interesse do mesmo em participar da pesquisa e a disponibilidade de encontros com o professor já que acompanhávamos três escolas e todas no período diurno, também foram levados em consideração para realização da pesquisa.

Das escolas de Santa Cruz do Capibaribe, acompanhamos a Escola do Céu Azul, pertencente à rede municipal de ensino da cidade e que atende a alunos da educação infantil ao ensino fundamental II. Nessa escola acompanhamos a professora Roberta, que tem 35 anos e é formada em Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia. Possui doze anos de formação e há onze leciona. É docente nas redes municipal e estadual da referida cidade, e ensina as disciplinas de ciências e biologia respectivamente. Na Escola do Céu Azul ela leciona há sete anos a disciplina de ciências no horário da tarde.

A outra escola acompanhada foi a Escola do Centro, situada no centro da cidade, pertencente à rede estadual de ensino no âmbito das escolas de referência. Atende a turmas do ensino médio em período integral e a Educação de Jovens e Adultos no turno da noite. As professoras acompanhadas foram Carla e Ana. A professora Carla tem 32 anos, é formada em

Educação Física, trabalhou em academia e leciona em escolas há oito anos a disciplina de educação física e há três anos ensina exclusivamente na Escola do Centro.

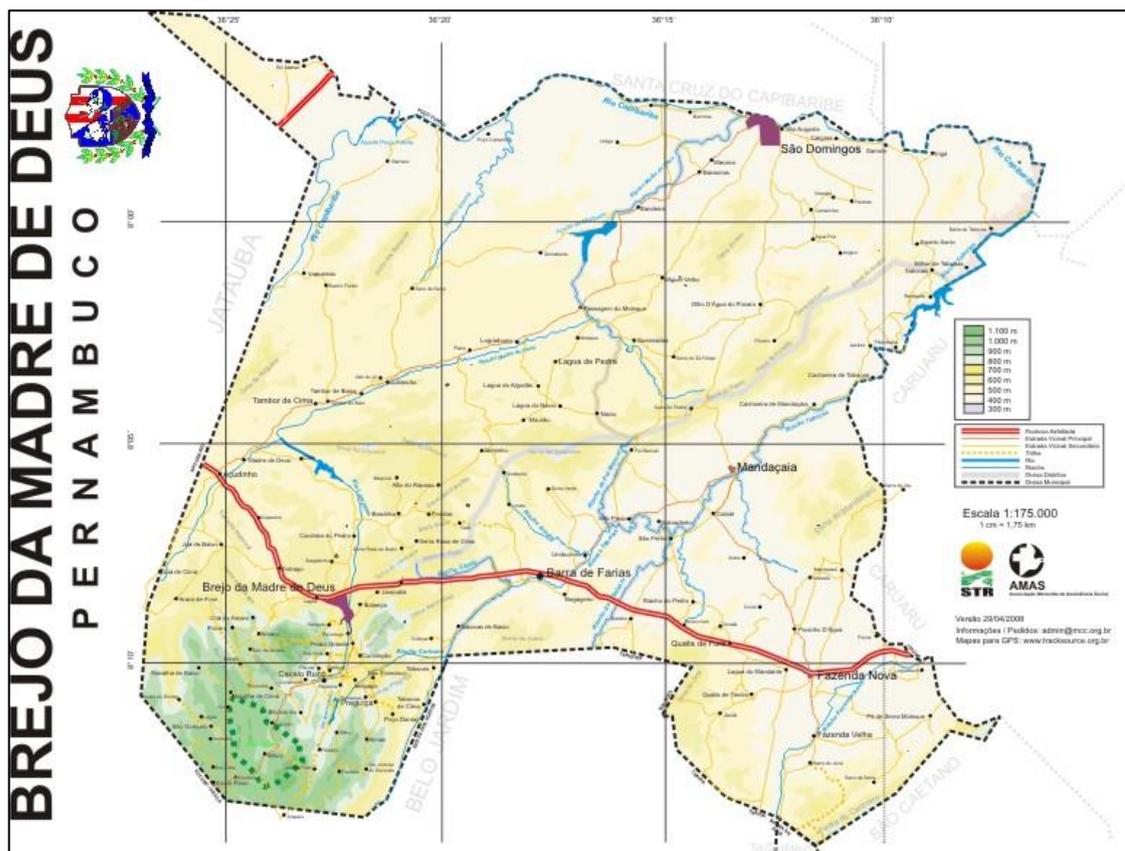
A professora Ana tem 34 anos, é Licenciada em Ciências Sociais há oito anos e possui pós-graduação em História do Brasil. Assim como a professora Carla, a professora Ana também leciona em regime de dedicação exclusiva na Escola do Centro, nela ministra aulas de geografia, direitos humanos e sociologia. Tem quinze anos de experiência em sala de aula, tendo atuado desde a educação infantil até o ensino médio. Apresentadas a cidade, as escolas e as professoras de Santa Cruz do Capibaribe, falaremos um pouco sobre Barra do Rio, distrito de Brejo da Madre de Deus.

1.1.2 Brejo da Madre de Deus e o Distrito de Barra do Rio

O município de Brejo da Madre de Deus faz divisa com o de Santa Cruz do Capibaribe, sendo o rio Capibaribe o limite entre eles. Em sua extensão territorial o município de Brejo da Madre de Deus é maior que Santa Cruz, ele possui 762 Km², contudo não supera esse município em relação ao crescimento populacional e econômico. São cerca de 45.000 habitantes, quase a metade dos habitantes de Santa Cruz (IBGE 2010b) e um PIB que coloca a cidade em 54º lugar no ranking do PIB dos municípios do Estado (PERNAMBUCO, 2010). Com essa dinâmica populacional e uma economia bastante voltada para a agropecuária os problemas ambientais enfrentados são outros, apesar de que, no distrito de Barra do Rio devido à proximidade de Santa Cruz os problemas entre eles se assemelham.

De acordo com os dados do último censo realizado em 2010 pelo IBGE o Distrito de Barra do Rio comporta sozinho cerca de 20 000 habitantes, praticamente metade da população municipal e tem buscado acerca de 10 anos a emancipação política. Por ser um município de grande extensão e pequena população, Brejo enfrenta problemas de infraestrutura, muitos povoados não tem saneamento básico, o acesso há alguns povoados é difícil, o que gera muitas desigualdades no município, há ilhas de crescimento em alguns distritos, e ilhas de estagnação em alguns povoados. O município administrativamente possui quatro distritos além da Sede e oito povoados (IBGE, 2010b). A FIG. 22 mostra o mapa do município.

FIGURA 22 - Mapa do município de Brejo da Madre de Deus



Fonte: Secretaria de Agricultura de Brejo da Madre de Deus (2012).

Brejo possui esse nome devido a sua localização geográfica, situa-se em uma depressão formada pelas serras da Prata, do Estrago e do Amaro. Madre de Deus advém da invocação sob a qual padres da Congregação de São Felipe Neri fundaram em 1751 um hospital. A partir da fundação do hospital e das atividades religiosas teve início o crescimento da cidade. Antes disso, o território da cidade era uma sesmaria de 21 léguas¹². Em 1833 o povoado passa a ser considerado como vila e posteriormente distrito do município de Flores, em 1893 é desmembrado deste e elevado à categoria de município (IBGE, 2010b).

Em relação a problemas ambientais que a cidade apresenta, a guia Fátima elenca os problemas da poluição do rio Capibaribe e seus afluentes, o uso indiscriminado de agrotóxicos, o desmatamento para criação de animais e para a comercialização de lenha. No distrito e povoados que fazem divisa com Santa Cruz do Capibaribe observa-se a produção e o

¹² Sesmaria é o nome dado a um acordo estabelecido entre o governador da capitania e seus colonos, no qual era concedido um pedaço de terra para que o colono pudesse semear. Era uma forma de incentivar a prática agrícola durante o período colonial. Se a terra não se tornasse produtiva, o colono era obrigado a devolvê-la ao donatário. A extensão da terra era dada em léguas, cada légua equivalia a 6,6 Km.

descarte inadequado de resíduos da confecção, pois em muitas casas há fabricos, o desmatamento para a construção de loteamentos e a falta de saneamento básico e água.

Há iniciativas isoladas de algumas pessoas que se envolvem com os problemas ambientais, no povoado de Caldeirão, por exemplo, ela conta que o coordenador de uma escola realiza um trabalho de recolhimento dos resíduos da confecção que são entregues a uma comunidade católica denominada Kairos, que faz um trabalho de reaproveitamento desses resíduos com dependentes químicos.

Fátima é bastante engajada na solução de problemáticas ambientais e muito articulada com diversas ONG que trabalham principalmente com a agroecologia, a agricultura familiar e a apicultura, desde sua chegada a Brejo, ela realiza a Feira do Verde na Sede do município e que ano após ano vem ganhando notoriedade entre os eventos de agricultura no estado. Ela também organiza diversos cursos articulando a Secretaria de Agricultura e a associação de agricultores, com vistas a sensibilizá-los quanto ao desmatamento e uso de agrotóxicos, além de estimular alternativas de renda como a apicultura.

O crescimento econômico da cidade de Santa Cruz tem levado muitos moradores de Brejo a abandonarem as práticas agrícolas e aderirem à confecção de roupas. Do ponto de vista econômico, o município foi um grande produtor agrícola, mas atualmente a sua produção está estagnada, e a cidade volta suas atenções para a indústria de confecções, aderindo à informalidade dessa atividade, fabricam peças de roupas que são vendidas por comerciantes de Santa Cruz. E a costura tem modificado o fluxo migratório da população na cidade, em vez do êxodo rural, muitos têm voltado para as suas terras ou se mudam para o Distrito de Barra do Rio ou povoados próximos se mantendo através da confecção (MEKARI, 2010).

O distrito de Barra do Rio possui muitos moradores advindos de zona rurais e também de outras cidades, sua proximidade com Santa Cruz do Capibaribe a torna atraente para essas pessoas. Ele apresenta muitas características próximas a essa cidade, os fabricos e confecções de roupas são uma delas. Muitos dos que moram em Barra do Rio trabalham e estudam em Santa Cruz e optam por morar no Distrito, pois as casas e terrenos ali são relativamente mais baratos que em Santa Cruz. Como muitos que vão até a região em busca de trabalho, não têm condições financeiras para comprarem ou mesmo alugarem casas na cidade, o Distrito se apresenta como alternativa para os que querem melhorar de vida.

O guia Levi, tabelião no Distrito reuniu um acervo de informações sobre Barra do Rio, ele conta que a formação do distrito se deu em 1933, pelo fazendeiro Luiz Cecílio de Santana, este era do município de Limoeiro e viajava para comprar terras e criar animais. Ele se

estabelece às margens do Capibaribe. Em 1975 havia apenas 32 casas no Distrito, vale ressaltar que ainda não havia ponte que ligasse o distrito a cidade de Santa Cruz, o que havia eram passagens molhadas (FIG. 23) feitas pelos próprios moradores e que em épocas de cheias do Capibaribe não tinham utilidade. Durante períodos de cheia do rio a população que ali vivia fazia de barco a travessia pelo rio.

FIGURA 23 - Passagem molhada entre o distrito de Barra do Rio e Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: Blog Rui Medeiros¹³ (2012).

As pessoas que residiam no povoado viviam da produção artesanal de telhas, tijolos e panelas de barro e de uma agricultura e pecuária de subsistência. Foi a partir da construção da ponte que o Distrito aumentou sua população. Não se sabe ao certo a data, mas na década de 80 o povoado de Barra do Rio é elevado à categoria de Distrito, o que coincide com a construção da ponte, a princípio de madeira, numa estrutura bem rudimentar e posteriormente de concreto. Só em 2007 a ponte é reformada e ampliada de uma para duas faixas. A FIG. 24 mostra a ponte Miguel Arraes.

13 Disponível em http://blogdoruimedeiros.blogspot.com.br/2012_08_01_archive.html

FIGURA 24 - A ponte Miguel Arraes que liga Barra do Rio à Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: SILVA (2012).
Ponte Miguel Arraes à direita e ao fundo casas de Santa Cruz do Capibaribe.

De acordo com Pedro e Levi, Barra do Rio foi por muito tempo esquecido pelo poder público, a população vivia numa situação de miséria. Fátima conta que algumas pessoas que vinham para a região trabalhar com confecção não conseguiam a prosperidade financeira esperada e sem perspectiva de melhora, até pelo próprio abandono do local onde viviam, passaram a praticar furtos no Distrito e isso contribui para formar a “fama de violento” que Barra do Rio tem.

Fátima afirma também que há cerca de cinco anos atrás era de fato muito perigoso andar pelo distrito no final da tarde ou à noite, pois não havia iluminação, o medo de assaltos era constante, bem como outros problemas, tais como falta de posto de saúde, falta de policiamento, a situação precária das ruas e uma subprefeitura que pouco administrava o Distrito.

Essa situação revoltava muitos moradores, que defendiam a emancipação do mesmo, esse desejo por emancipação dura até hoje, embora com a mudança de gestão municipal as condições do Distrito tenham melhorado, a iluminação das ruas foi feita, a avenida principal e algumas adjacentes foram pavimentadas. A policlínica foi reformada e o núcleo policial reforçado. Contudo Fátima afirma que ainda há muito por fazer.

Barra do Rio ainda possui o estigma de violento, principalmente ante a população de Santa Cruz. Os moradores afirmam que o distrito já foi bem mais violento. Os problemas ambientais que afetam Barra do Rio ajudam a alimentar a violência local, pois representam o abandono, o descaso, a injustiça. A produção de lixo e a falta de uma destinação adequada,

problemas de saneamento básico, as queimadas e desmatamentos para formação de loteamentos, a falta de áreas verdes e de áreas de lazer na cidade são problemas que incomodam os que ali vivem e são constantemente alvo de denúncias nas mídias utilizadas pela comunidade as FIG. 25, 26 e 27 exemplificam isso.

FIGURA 25 - Lixo acumulado em uma das ruas do distrito de Barra do Rio



Fonte: Blog Portal Folha de Santa Cruz¹⁴ (2012).

FIGURA 26 - Esgotos em uma das ruas de Barra do Rio



Fonte: Blog do Leno¹⁵ (2012).

¹⁴ Disponível em: <<http://www.portalfolhadesantacruz.com/2012/07/lama-lixo-urubus-e-descaso-em-sao.html>>

FIGURA 27 - Desmatamento na Serra do Alto - distrito de Barra do Rio



Fonte: SILVA (2012).

Em Barra do Rio há alguns movimentos sociais voltados para a questão da violência, e que realizam atividades com a juventude, um dos locais de acolhida desses jovens é o Espaço Nordeste, criado e mantido pelo Banco do Nordeste, onde são desenvolvidos cursos de capacitação profissional, pré-vestibular, são promovidas também atividades culturais como exibição de filmes, peças teatrais, de dança dentre outras atividades organizadas em parceria com ONG e entidades públicas. Outra mobilização social é o Movimento pela Paz (MovPaz) que fundamenta a construção da paz em três segmentos: paz social, paz ambiental e paz interior, unificados entre si no que o MovPaz define como pilares da paz, que são: justiça, liberdade, democracia, solidariedade e respeito às diferenças.

Como atividades esse grupo organiza quinzenalmente encontros no Distrito para discussão de problemas referentes a si e ao lugar onde vivem, promovem estudos acerca do tema, bem como outras atividades de cunho assistencialista. A escola visitada, em um primeiro momento, também se engajou em uma espécie movimento estudantil e realizou no Distrito uma série de atividades voltadas à denúncia e a cobrança acerca de questões ambientais pertinentes a Barra do Rio, o que será posteriormente apresentado. A Escola do Distrito é uma escola da rede municipal, que atende a turmas do ensino fundamental II, nos turnos da manhã, tarde e noite. Nessa escola acompanhamos as professoras Rebeca e Beatriz.

A professora Rebeca tem 36 anos e é docente há dezoito anos, mora em Santa Cruz, mas trabalha em Barra do Rio. Possui magistério e lecionou por muito tempo turmas de ensino fundamental II. Há doze anos se formou em Licenciatura Plena em Biologia e

¹⁵ Disponível em: <<http://muraldoleno.blogspot.com.br/2010/07/sao-domingos-literalmente-na-lama.html>>

atualmente trabalha apenas com o ensino fundamental II, ministrando aulas de ciências e artes na escola, nos horários da manhã e noite. Além dessa escola, leciona também em uma escola particular e uma da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, nos horários da manhã e tarde. Em 2012 ingressou em um curso de pós-graduação em Educação ambiental e sustentabilidade.

A professora Beatriz tem 26 anos, e também reside em Santa Cruz e trabalha em Barra do Rio. É formada em Licenciatura em Geografia e leciona há quatro anos, sendo que nessa escola trabalha há dois anos, lecionando a disciplina de geografia nas turmas pela manhã. Ensina também em uma escola particular da cidade de Santa Cruz do Capibaribe no horário da tarde. Em ambas as escolas ela trabalha apenas com o ensino fundamental II.

Vejamos agora do que se trará o segundo mecanismo de distorção para a produção do mapa, que é a projeção.

1.2 Projeção

A projeção permite pensar de que modo o mapa será produzido para que ele tenha certo rigor científico. Em cartografia, os sistemas de projeção buscam dar uma solução ao problema da transferência de uma imagem da superfície curva da esfera terrestre para uma superfície plana, o que sempre vai acarretar deformações. Trata-se de um artifício que transforma as coordenadas geográficas em coordenadas planas, mantendo correspondência entre elas.

Neste trabalho, aproveitando a metáfora do mapa, podemos dizer que os sistemas de projeção de que nos valem são as teorias que fundamentam nossas hipóteses de trabalho, pois são elas que nos permitem projetar a realidade pesquisada em uma “superfície plana”, e, portanto, simplificada. Por melhor que sejam, esses sistemas apenas conseguem reduzir as deformações do mapa, mas nunca eliminá-las. Assim, para analisarmos a inserção das questões ambientais na escola, recorreremos às noções de ambientalização e de currículo. São elas que constituem as referências que nos permitem construir o mapa.

1.2.1 Ambientalização

Ao processo de internalização da questão ambiental nas distintas esferas sociais é designado o termo ambientalização. Ela pode ser caracterizada “tanto na emergência de questões e práticas ambientais como um fenômeno novo, quanto na reconfiguração de práticas e lutas tradicionais que se transformam ao incorporar aspectos ambientais” (CARVALHO; TONIOL, 2010, p.2).

Sobre a palavra ambientalização, Leite Lopes (2006) considera que a mesma indica um processo histórico de construção do fenômeno ambiental e da interiorização e formação de novos sentidos sobre o mesmo por diferentes grupos sociais, o que pode ser percebido através da institucionalização e da formação de novas linguagens e práticas que são ressignificadas à medida que passam a abranger também a conservação do ambiente.

Vários pesquisadores se dedicaram ao estudo da ambientalização em diferentes grupos sociais. Acsehrad (2010), por exemplo, investiga a criação da Rede Brasileira de Justiça Ambiental que atua em situações de conflitos ambientais; Leite Lopes (2006) investiga a ambientalização dos conflitos sociais procurando compreender como os envolvidos nesses conflitos passam a incorporar a questão ambiental. A inserção da questão ambiental, segundo os autores, propicia novas perspectivas para a questão social na esfera pública. Nesta direção, a crise ambiental seria desencadeadora de novos argumentos nos conflitos sociais, no cenário de crise, a defesa do ambiente teria o potencial de legitimar as lutas sociais.

Como exemplo de lutas sociais que incorporam no seu discurso a questão ambiental, podem ser citados os movimentos por direitos civis dos Estados Unidos. A população não branca (negros, asiáticos e latinos) se mobilizou compondo o movimento “*What’s In My Backyard?*” (O que se passa no meu quintal?), no qual reivindicavam que o governo parasse de mandar para essas comunidades os empreendimentos poluidores. A reivindicação culminou com a divulgação de um relatório, em 1987, que denunciava a relação positiva entre danos ambientais e bairros habitados por populações não brancas (CARVALHO; TONIOL, 2010).

No Brasil, temos como exemplo o conflito na cidade de Volta Redonda, no Rio de Janeiro, entre as décadas de 80 e 90, no qual trabalhadores representados pelo sindicato reivindicavam melhores condições de trabalho e salário na Companhia Siderúrgica Nacional (CSN). A luta do sindicato se fortalece e ganha outras conotações, quando uma ação civil pública instaurada por uma entidade ambiental denuncia as agressões que a CSN fazia ao Rio Paraíba do Sul, essa ação é sucedida de outras denúncias sobre a poluição do ar e das águas.

O sindicato se aproxima dessa entidade e tanto o poder público municipal quanto o federal criam diretrizes e leis que pressionam a CSN para um compromisso ambiental, manifesto através de punições financeiras caso a Companhia não cumprisse os acordos ambientais estabelecidos (LEITE LOPES, 2006).

A Rede Brasileira de Justiça Ambiental¹⁶ desde sua criação em 2001 tem se envolvido com diversos conflitos sociais marcados pela injustiça ambiental, na qual, comunidades com poucos recursos financeiros sofrem os maiores impactos da degradação do ambiente (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009). Outros exemplos de conflitos e de organização civil são os casos dos moradores destituídos de suas terras para a construção de barragens, que resultou no surgimento do Movimento dos Atingidos por Barragens; a luta dos seringueiros do Acre liderada por Chico Mendes; a luta dos índios contra a construção de usinas hidrelétricas e exploração de minerais no Amazonas; as manifestações contra a transposição do São Francisco são alguns casos em que é possível ver a disputa pelo ambiente (FARIAS, 2008).

Ao analisar a emergência da questão ambiental na sociedade Acsehrad (2010) aponta que esta esteve imbuída de distintos sentidos que são: o contracultural e o utilitário. O contracultural, herdeiro direto do movimento de mesmo nome da década de sessenta, questiona e propõe mudanças radicais para a sociedade, se contrapondo ao modelo de desenvolvimento capitalista do mundo ocidental moderno. Para os que se identificam com esse sentido, o modo de produção capitalista é incompatível com uma relação harmoniosa entre o humano e a natureza.

A EA é herdeira direta do sentido contracultural, compartilhamos do conceito de EA trazido por Carvalho, Pereira e Farias (2010), no qual, a EA é entendida como proposta pedagógica que tem como ideal a formação de um sujeito virtuoso, que é aquele que busca viver em harmonia com humanos e não humanos e para tal reconhece o valor não utilitário da natureza e o direito dos não humanos. Contudo, é reconhecível que dentro do campo ambiental¹⁷ há uma polissemia de conceitos que designam a EA, estes são frutos de sentidos e apropriações distintas acerca da questão ambiental e do fazer educativo.

¹⁶ Para maiores informações sobre a Rede Brasileira de Justiça Ambiental e sua atuação ver site: <<http://www.justicaambiental.org.br>>.

¹⁷ Aqui o sentido de campo é o desenvolvido por Bourdieu (1989), no qual campo é o espaço de relações sociais e históricas, onde se produz e reproduz distintos sentidos através de disputas pelo poder simbólico. Para Carvalho (2002) no campo ambiental está em disputa o poder simbólico para nomear e atribuir sentido ao que seria a conduta humana desejável e um ambiente ideal. Como produto e reprodução desse campo têm-se visões de mundo, circuitos de produção do conhecimento, espaços de comunicação e arenas de ação política e educativa.

O outro sentido, o utilitário, não irá questionar o modelo de desenvolvimento capitalista e sim buscar formas de dar continuidade a esse modelo, mitigando os problemas que possam dele advir. Assim, os que partilham desse sentido vivem sob a crença de que o aparato científico e tecnológico conseguirá resolver os problemas ambientais. São esses sentidos que estão na arena da construção da questão ambiental.

Tais sentidos revelam respectivamente a descrença e a crença nos rumos tomados pela modernidade ocidental, que tinha na ciência e na técnica suas bases, e que influenciaram a construção da sociedade ocidental moderna. A crise ambiental é a crise dessa sociedade, uma insatisfação quanto aos rumos civilizatórios que abalou a racionalidade científica e questionou a relação humano e natureza, possibilitando a formação de um novo saber que se contrapõe ao saber científico, o saber ambiental¹⁸ (FARIAS, 2008).

Ao falar sobre a relação humano e natureza, Trevisol (2003), sinteticamente apresenta três grandes fases ao longo da história que ilustram essa relação. A primeira delas seria a de dependência e temor à natureza, e compreenderia todo o período que antecede a modernidade. Nessa fase havia uma relação de dependência da natureza, a Mãe-Terra, como centro do universo, é ao mesmo tempo provedora e impetuosa com seus filhos. Nesse período predominava uma visão orgânica da Terra, na qual todos os elementos que a formavam eram vivos e interligados.

Para a ciência não cabia controlar e dominar a natureza, pois esta era incontrolável, o importante era revelar suas leis para que fosse possível se proteger dos infortúnios e viver bem. É importante ressaltar que nessa fase havia degradação da natureza, pois havia consumo, só que esta se dava com intensidade e velocidade menor, de modo que respeitava os ciclos biogeoquímicos e biológicos da natureza.

A segunda fase é a de dominação da natureza e se inicia com o nascimento do humanismo entre os séculos XV e XVI. O humano a mercê da natureza, começa a se mostrar insatisfeito com essa relação e passa a reorganizar o mundo. A Renascença é para Grün (1996) o prenúncio dessa mudança que se daria na ciência, na política, na filosofia, na religião e na arte, uma grande ruptura com o período medieval.

A ideia de uma natureza viva, orgânica e espiritual vai sendo substituída por uma natureza máquina, passível de ser controlada por uma razão pura, que é limpa de qualquer associação com a sensibilidade, portanto, quando se racionaliza, cheiros, sons, texturas,

¹⁸ O saber ambiental emerge do que foi silenciado pela racionalidade científica, os valores éticos, os conhecimentos práticos, os saberes tradicionais e propõem a integração do conhecimento de modo inter e transdisciplinar para romper com a visão fragmentada que guiado a nossa sociedade (LEFF, 2001).

toques, beleza e emoção, não podem estar presentes, pois prejudicariam a razão, a consequência disso é a perda da sensibilidade estética, de valores e da ética (GRÜN, 1996).

Na ciência moderna e na filosofia alguns precursores da ideia de uma natureza máquina aos cuidados do ser humano são Kepler, Descartes, Galileu, Bacon e Newton (GRÜN, 1996; TREVISOL, 2003). Muitas descobertas e invenções constituem esse período, as grandes navegações, a imprensa, a revolução industrial. Produtos que alargavam os limites do mundo e também da ação humana, a ponto desta se torna ilimitada. Passamos a modificar o mundo sem considerar as consequências.

A natureza objetificada, e o ser humano visto cada vez mais externo a ela, só dessa forma é possível continuar a empreitada de dominar a natureza, o humano precisa se situar fora dela e ela precisa ser um objeto manipulável. Para Grün (1996) o humano é o *cogito* e natureza o objeto. A partir de Descartes se tornam mais proeminentes as dicotomias entre sociedade e natureza, razão e emoção, corpo e alma. Ao analisar a construção da racionalidade científica o autor elenca alguns pensadores que contribuíram para a formação dessa racionalidade e consequente objetificação da natureza, o que ele designa de *alquimia do moderno*¹⁹. Em suma, ele explicita:

Com Galileu, a busca da objetividade científica implicou que a natureza perdesse suas qualidades sensíveis – a cor, o sabor, o cheiro. Bacon promoveu uma concepção utilitária de ciência na qual a natureza é considerada apenas quanto ao seu valor de uso. Descartes, por sua vez, inaugurou uma perspectiva metodológica na qual a natureza não é mais que um objeto à disposição da razão humana. [...]. Enfim, a epistemologia moderna desencanta o mundo. A natureza é um objeto de estudo, passivo, sem vida - eis o legado da epistemologia moderna (GRÜN, 1996, p.71).

As implicações dessa relação se tornam mais abruptas no século XVIII a partir da Revolução Industrial e do desenfreado ritmo de produção capitalista, o crescimento dos centros urbanos, a poluição, a situação de miséria que muitos viviam, são problemas que se agravam com o passar do tempo. Trevisol (2003) demarca a explosão da bomba atômica como o marco da terceira fase da relação humano e natureza, a natureza criada. Para o autor, a emancipação e o esclarecimento da modernidade no qual se pautam a ética antropocêntrica, se converteram em pesadelo, a racionalidade se mostrava irracional.

A fase de criação da natureza desponta com os avanços científicos e tecnológicos, não se pode mais falar em uma natureza intocada ou inalterada pelo humano, pois a mesma é

¹⁹ Grün (1996) faz uso do termo *alquimia do moderno* empregado por Oelschaegger (1992) para designar um conjunto de ideias de filósofos e cientistas que contribuíram para a epistemologia moderna. Em sua obra Grün detalha como essas ideias corroboram para o distanciamento da natureza.

inteiramente socializada e integrada às relações sociais, cria-se uma nova natureza, o desafio científico agora é identificar as leis que regem a natureza e quebrá-las, assumindo riscos, pois não se sabe ao certo os rumos desse processo (Trevisol, 2003).

A Teoria da Sociedade de Risco desenvolvida pelo sociólogo alemão Ulrich Beck nos auxilia na compreensão dessa fase de criação da natureza. Para Beck (2010) a própria dinâmica da sociedade industrial e sua alta tecnologia resultou em problemas para os quais o conhecimento que criou essa dinâmica não se mostra capaz de resolver, e isso gera medo e incertezas, cria um ambiente de riscos, no qual a própria sociedade se questiona acerca dos rumos tomados pelo modelo de desenvolvimento social do qual faz parte.

A sociedade de risco não é fruto do insucesso do projeto de modernização da sociedade ocidental, mas sim do seu sucesso, os problemas com os quais a sociedade se depara foram por ela criados a partir da objetificação. A crise é o sintoma da objetificação da natureza, da perda de vínculos éticos, estéticos, valorativos com a mesma. Essa perda de vínculos leva ao que Carvalho (2008b) chama de sentimento de desamparo, é assim que nos sentimos embora tenhamos acumulado uma grande quantidade de conhecimentos que não se mostram muito úteis diante da complexidade de nossa sociedade, e afirma:

Talvez por isso, em pleno, século XXI, com todos os avanços científicos, ainda podemos sentir um gosto amargo no ar uma incômoda constatação de que todo esse saber disponível está longe de nos garantir os caminhos de uma convivência amistosa, em um horizonte de respeito à alteridade – seja o Outro a natureza ou os seres humanos (CARVALHO, 2008b, p.140).

Essa objetificação da natureza abarcou também a educação, o objetivo da mesma é tornar-se humano, e para tal, é preciso se distinguir cada vez mais da natureza, sinônimo do inculto e da desrazão (GRÜN, 1996).

Por isso falamos em educação ambiental, porque existe uma educação fora do ambiente, fruto dessa sociedade construída racionalmente, o que implica na dificuldade que diversas áreas dos saberes têm em lidar com o ambiente, o que é ensinado parece ter sido construído fora do mesmo: “A natureza é esquecida, recalcada e reprimida. Ela é silenciada.” (GRÜN, 1996, p. 51). Carvalho (2002) traz que o ambiental tem também um valor substantivo que remete a história da EA, ela não nasce em um campo educativo formal, antes é fruto dos movimentos ambientais, de uma crítica aos modos de produção e aos sistemas de valores éticos e políticos da sociedade moderna.

A situação de crise ambiental nos obrigou a repensar a relação humano e natureza e a EA surge como alternativa para tal. Ela terá ressonância no campo educativo formal, mas não

se origina dele, por isso afirmamos que o campo educacional foi ambientalizado e a EA é peça chave para essa ambientalização. Vejamos como se deu esse processo.

A década de sessenta é considerada como um divisor de águas no sentido de fortalecer os movimentos ambientais das décadas anteriores e criar novas percepções para esses movimentos. Contextualizando esse período, temos um aumento exponencial nos níveis de poluição ambiental, principalmente nos países desenvolvidos, fruto do crescimento acelerado da economia. A ciência, a tecnologia, a economia crescem, mas em ritmo também crescente a vida é posta em risco (DIAS, 2004).

Nessa década, os movimentos contraculturais ganham força e grupos sociais começam a questionar e se opor ao estilo de vida capitalista. Gaudiano (2007) cita que o movimento *hippie*, o existencialismo, as reivindicações do feminismo, do movimento *gay*, as ideias da Escola de Frankfurt, os levantamentos estudantis em vários países nesse período, influenciaram os processos sociais e educativos no mundo.

Estes movimentos, associados às preocupações com os problemas ambientais, criaram o clima que resultaria em uma série de encontros e ações que ocorreram tanto em países de primeiro quanto de terceiro mundo. Foram muitos os encontros e conferências, destacaremos os mais expressivos para a construção da EA no Brasil e sua inserção na educação como política pública curricular.

O primeiro seria a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, encontro ocorrido em 1972, na cidade de Estocolmo, resultou na Declaração sobre o Ambiente Humano importante instrumento para desencadear o processo de sensibilização sobre a questão ambiental, principalmente no âmbito de suas políticas (PEDRINI, 2008). Essa Conferência e os resultados dela apontam para a necessidade de se investir na Educação Ambiental, que passou a ser considerada essencial para solucionar a crise ambiental.

Dentre outras recomendações da Conferência, ela ressaltava a importância da capacitação de agentes educadores, bem como o desenvolvimento de métodos e recursos para o ensino de EA nas escolas, entretanto, este ensino era voltado basicamente para temáticas envolvendo a conservação ou ecologia aplicada, ou seja, eram delimitados pelos conteúdos de biologia (DIAS, 2004).

É importante destacar que a ecologia vai ter um papel fundamental na formação do campo ambiental, principalmente em seu início. A ecologia enquanto ciência é um ramo da biologia, mas, ao longo do século XX, ela foi ampliada e se conectou a distintas ciências, a ecologia política, humana, cultural, a ecologia profunda, são alguns exemplos dessa capilarização da ecologia, que ultrapassou as ciências biológicas e foi essencial para a

divulgação de pesquisas e estudos sobre o ambiente que impactaram a sociedade e marcaram o surgimento dos movimentos ambientais (PÁDUA, 2005). A crítica feita à relação biologizante da EA nas escolas é que está se restringe apenas a ecologia enquanto ciência da biologia e não com os aspectos políticos, econômicos, sociais que a mesma adquiriu e que compõem a EA.

Outro importante evento conduzido pela Organização das Nações Unidas (ONU) foi a I Conferência Intergovernamental sobre EA, realizada em Tbilisi, em 1977. Este encontro destaca-se pela criação das diretrizes para a adoção da dimensão ambiental no processo educativo amplo (PEDRINI, 2008). As diretrizes foram adotadas por diversos países incluindo o Brasil, embora o mesmo não tenha participado da Conferência e tido acesso aos documentos muitos anos depois, essas diretrizes norteiam as políticas públicas voltadas para a EA no país, juntamente com documentos elaborados em outros encontros.

A década de 70 é marcada pelo surgimento dos movimentos ambientais no Brasil. Nesta década, auge da ditadura militar, é vivenciado um regime político autoritário e desenvolvimentista, que preocupado com o crescimento econômico gerava grandes danos ambientais. Nesse contexto histórico, são criadas instituições para gerir o meio ambiente, porém a visão das mesmas era influenciada pela política mundial e não pela questão ambiental propriamente dita, visto que o Brasil na época estava sendo pressionado por órgãos internacionais a participar dos encontros e assumir os compromissos ambientais estabelecidos internacionalmente (BRASIL, 1998a).

Carvalho (2008a) destaca que esses movimentos se deram dentro de uma perspectiva conservacionista da natureza, ou seja, proteger florestas, animais, matas, rios. E Leite Lopes (2006) aponta que eles foram essenciais para a institucionalização da questão ambiental na política nacional, pois, as manifestações e denúncias, mesmo que de forma velada, devido ao intenso período de repressão imposto pela ditadura, resultavam em legislações e orientações. Em 1973 é criada a Secretaria Especial de Meio Ambiente, a SEMA, ligada ao Ministério do Interior, foi essa Secretaria que deliberou diversas normativas sobre o meio ambiente e cursos de capacitação para a EA, que se intensificaram na década de 80 (BRASIL, 1998a).

O Brasil na década de 80 vivencia o fim do regime militar e o movimento pelas “Diretas Já”. Os movimentos sociais ganham força e a população passa a reivindicar direitos ambientais, das mulheres, de escolha sexual entre outros. De Conferências teremos a de Moscou, na Rússia, que avaliou os dez anos pós-Tbilisi e ao final reafirmou os compromissos estabelecidos na mesma.

Em relação aos movimentos ambientalistas Bernardes e Ferreira (2009) distinguem três períodos históricos bem marcados nessa década: a fase ambientalista que vai de 1974 a 1981, que apresenta um caráter de denúncia dos problemas ambientais; a fase de transição de 1982 a 1985, marcada pela grande expansão quantitativa e qualitativa dos movimentos ambientalistas da primeira fase; e a terceira fase, a partir de 1986, com maior envolvimento desses movimentos na política.

Sánchez (2008) aponta as pressões causadas pela imprensa e os movimentos ambientais sobre o setor empresarial, que levaram o mesmo a adequar suas práticas tornando-as menos danosas ao ambiente. Acidentes ambientais tornam-se destaque na mídia e cresce o jornalismo ambiental, que repercute até os dias atuais. A exposição dos problemas ambientais pelos meios de comunicação atraem mais atenção e adeptos à causa ambiental.

Em 1987, antes da Conferência de Moscou, o Conselho Federal de Educação aprova o parecer 226/87, que ressalta a importância da EA ser propiciada na escola, de modo interdisciplinar e com o intuito de levar a população a um posicionamento em relação aos fenômenos ambientais. Embora o parecer aponte a necessidade de inserir a temática nas escolas, não se sabe ao certo como fazê-lo (BRASIL, 1998a).

Com a redemocratização do Brasil e as pressões sobre o governo brasileiro advindas das conferências internacionais e dos movimentos ambientalistas nacionais insurgem na Constituição Brasileira de 1988, onde um capítulo é dedicado ao ambiente, e neste, o poder público se posiciona em relação ao seu papel que, dentre outros, é o de: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Capítulo VI, Artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI).

A EA, no entanto, é tratada apenas nesse capítulo. A dimensão pedagógica da EA não estava presente no capítulo sobre educação. A relação dicotômica entre sociedade e natureza, que foi anteriormente explicitada, se faz presente na Constituição. O capítulo que trata sobre a educação o faz como se o ser humano fosse educado fora do ambiente e mesmo o capítulo sobre o meio ambiente o ser humano é visto como o que o controla e precisa preservar, e não como integrante do mesmo.

Mesmo que do ponto de vista político da educação formal as orientações para EA ainda fossem sutis e não precisas quanto aos modos operacionais, as escolas através de parcerias com empresas e ONG já desenvolviam atividades de EA em ações que extrapolavam os muros da escola e iam até a comunidade. O professor figurava como o grande executor desses projetos na escola (BRASIL, 1998a).

Os anos 90 foram marcados pelo aumento da desigualdade entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, o desemprego e a alta inflação. Apesar das conferências e de discussões sobre a crise ambiental, essa só se agrava e as indagações de como resolver a problemática ambiental, orientam-se para pensar em um desenvolvimento sustentável (DIAS, 2004).

Diante disto, a ONU realiza em 1992, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), sediada no Brasil, e popularmente conhecida como ECO-92. Concomitantemente a este evento, realizava-se o Fórum Global das Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais, cujo ponto culminante para os educadores foi à aprovação do Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global que passou a orientar as ações da sociedade civil após o evento.

O tratado apontava a necessidade de uma EA que propiciasse a formação de cidadãos críticos e políticos, estimulando a cooperação e a equidade, percebendo humano e natureza como um todo integrado. Esse documento serviu como base para a elaboração do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e da legislação própria da EA, a Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA 9795/99).

Além do tratado a ECO-92 deixou como legado a Agenda 21, a Carta da Terra e as Convenções sobre Biodiversidade e sobre o Clima²⁰, importantes elementos que geraram um aumento considerável na produção científica, na procura por cursos de EA e no interesse da sociedade civil brasileira em estar mais engajada nas questões ambientais (CARVALHO, 2001).

Em 1993 o Ministério da Educação e do Desporto cria o Grupo de Trabalho em Educação Ambiental, com o intuito de apoiar, coordenar, avaliar e consolidar permanentemente a EA no Brasil. Em 1994 é criada a primeira versão do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) uma proposta elaborada em conjunto pelo MMA e Ministério da Educação e Desporto (MEC) com apoio do Ministério da Cultura e o da Ciência e Tecnologia. O documento previa ações a serem desenvolvidas na promoção de uma EA mais sistematizada no sistema de ensino e gestão ambiental. Esse documento foi criticado, pois apesar de ter sido elaborado em conjunto havia divergências entre as ações do MEC e do MMA, da própria forma em que foi elaborado o PRONEA já demarcava o espaço em que cada um dos ministérios atuaria (BRASIL, 1998a).

²⁰ A Agenda 21 é um documento que representa o acordo internacional em favor do desenvolvimento sustentável para o Século XXI. A Carta da Terra é uma declaração de princípios fundamentais para a construção de uma sociedade justa, sustentável e pacífica. A Convenção do Clima ou *United Nations Framework Convention on Climate Change* foi oficialmente criada durante a ECO - 92 com o objetivo de estabilizar as concentrações de gases de efeito estufa em níveis que não impliquem alterações climáticas perigosas.

Em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, a lei não trata da EA, todavia dois artigos sugerem que o currículo abranja o ensino do ambiente; são eles, o Artigo 26, Parágrafo 1º: “Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” E o Artigo 32, Inciso II orienta que o objetivo do ensino fundamental é de formar o cidadão para: “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;”

Mais uma vez é vista a dificuldade da institucionalização da EA no campo educativo, embora já houvesse entidade dentro do MEC responsável por EA, parece que a mesma não se articula ao campo, pois a EA não é sequer mencionada na nova LDB e o ambiente aparece sempre se contrapondo ao aspecto social, há um ambiente natural e um ambiente social, que estão desconectados.

Em 1997, o MEC lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma série de volumes divididos nas diferentes áreas de conhecimento e temas transversais: ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo, ressaltando que para estes temas era necessário ações interdisciplinares, visando diminuir as lacunas existentes entre os conteúdos vistos na escola e a realidade dos alunos.

Para Loureiro (2012), embora os PCN tenham recebido críticas sobre o modo como tratavam os temas transversais, tendo as disciplinas formais como eixos principais, e a pouca operacionalização da proposta transversal e interdisciplinar, novidades para escolas e professores. A inserção dessas propostas é também o mérito dos PCN, pois estas estavam em consonância com os pressupostos da EA defendidos desde Tbilisi.

De acordo com os PCN a transversalidade e a interdisciplinaridade também representa uma tentativa de romper com a visão de ciência que impregnou o campo educacional:

Ambas - transversalidade e interdisciplinaridade - se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática (BRASIL, 1998b, p.29-30).

Como tentativa de institucionalizar a EA no currículo das escolas, a proposta tem se mostrado dúbia, pois o tratamento transversal e interdisciplinar parece não encontrar espaço dentro das escolas devido à organização das áreas de conhecimento em disciplinas estanques,

Carvalho (2005) aponta que como tema transversal a EA pode se constituir como temática que está em todo lugar, entretanto, pode também significar uma temática que não pertence a lugar nenhum na organização escolar.

A proposta de transversalidade baseia-se numa perspectiva de integração que não rompe as lógicas internas de cada disciplina, logo a transversalidade se dá à medida que cada disciplina permite. Para Macedo (1999), os temas transversais deveriam ser o fundamento para a seleção e organização do conhecimento das diferentes áreas do saber e não ficar a mercê das mesmas, como que aguardando para ser encaixado posteriormente. Assim os temas transversais que são tidos como conhecimentos relevantes, são na organização curricular inferiores aos conhecimentos pertencentes às disciplinas. Gallo (2001) reitera essa afirmação ao observar que para se constituírem como elementos de aproximação entre os saberes escolares e os da vida os temas transversais devem:

[...] ganhar destaque no currículo e ser levados a sério. Não basta que cada professor, no contexto de sua área ou disciplina, toque em questões eleitas como socialmente relevantes, seja o meio ambiente, a diversidade cultural ou a sexualidade; é preciso, na verdade, que todo o currículo esteja organizado em torno dessas questões. Para dizer de outra maneira, não é suficiente que os temas transversais sejam um apêndice das áreas e das disciplinas curriculares; ao contrário, eles devem passar a ser o eixo em torno do qual as disciplinas e as áreas se organizem, ressignificando as próprias disciplinas (GALLO, 2001, p 21).

Outro importante elemento para a institucionalização da EA no campo educacional formal foi a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída em 1999, através da Lei Federal 9.795/99 e regulamentada através do Decreto 4.281 de 2002. Nessa Lei fica definida a EA como:

[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (artigo 1º, Lei 9.795/99).

A lei considera a EA um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Layrargues (2012) aponta que como legislação específica a PNEA representa um avanço na delimitação dos princípios, diretrizes, objetivos, características, modalidades e outras questões pertinentes à prática de EA.

Entramos no século XXI e outros passos são dados, Sánchez (2008) descreve esse momento como etapa da institucionalização da EA, esta se consolida em espaços formais

dentro do governo, diversos marcos regulatórios são produzidos, novos espaços públicos são criados. Entre eles destaca-se a formação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, com o intuito de possibilitar a efetivação da Lei. Nos Estados são criadas as Comissões Estaduais Interinstitucionais da Educação Ambiental (CEIEA), em 2002. De acordo com Layrargues (2012) essas instâncias seriam responsáveis pela formulação de políticas públicas estaduais para a EA apoiando as Secretarias de Meio Ambiente e de Educação na condução de suas estratégias estaduais no tocante a EA.

Em 2002, temos também a Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio +10, na cidade de Joanesburgo, África do Sul, um evento não tão expressivo como a Rio +92. O evento ocorreu sobre um forte clima de tensão, devido a discordâncias entre o conceito de desenvolvimento sustentável, pois para os advindos de uma perspectiva mais radical acerca da questão ambiental, esse termo implicava o reforço do modelo econômico capitalista, no qual a ecotecnologia daria conta de manter o ritmo de desenvolvimento desse modelo (Layrargues, 2012). Esse clima vivenciado durante a Conferência exemplifica o que foi trazido anteriormente acerca dos sentidos da questão ambiental, um sentido contracultural e outro utilitarista, que disputam pela legitimação do que defendem.

Outro marco dessa época é o fortalecimento das redes de educadores ambientais e os encontros que acontecem, destacam-se a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), a Rede Mata Atlântica e a Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental, que desde 2004 se organizam em reuniões anuais (SÁNCHEZ, 2008). A consolidação dessas redes e a promoção dos encontros é um passo importante de articulação entre os educadores ambientais, pois são estabelecidos elos que fortalecem os educadores individual e coletivamente.

Cresce o número de escolas que dizem realizar ações de EA, de acordo com os dados do censo escolar realizado em 2004 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), houve um aumento no número de escolas de ensino fundamental que ofertavam a Educação Ambiental, os resultados da pesquisa que comparavam o intervalo de 2001 a 2004 constataram o aumento de mais de 30% no número de escolas que ofereciam EA. De 61,2% em 2001 o número passou para o percentual de 94%, o que representou a universalização da mesma dentro do ensino fundamental. As formas como a EA ocorriam também eram diversas, elas podiam ser através das disciplinas, de projetos ou como disciplina específica²¹ (BRASIL, 2007a). O que a pesquisa indica também é a variedade de abordagens

²¹ Os dados fazem parte do Relatório: Um retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso da Educação Ambiental no Brasil. Diante destes dados foi conduzida uma segunda

para a EA, pois essa, em geral, se relacionava as necessidades e potencialidades locais e em cada escola havia contextos e pessoas diferentes.

Dentro do Ministério da Educação cresce também o número de publicações de materiais didáticos sobre EA para as escolas. Em 2003 é realizado através do Órgão Gestor da PNEA, a I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, que resultou no Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (BRASIL, 2007b) e a organização do Com-vida²² que é a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas escolas e a criação dos Coletivos Jovens (CJ). Em 2013, será realizada a IV Conferência, que reuni adolescentes e jovens de todo o Brasil, onde são socializados projetos de EA desenvolvidos pelas escolas e discutidos temas ambientais.

Em 2010, é sancionado pela presidência da república o Decreto 7.083 que dispõem sobre o Programa Mais Educação²³ e orienta no inciso V como atribuição do programa:

O incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (DECRETO 7.083/2010, Art. 2º, inciso V);

A proposta de criação de Escolas Sustentáveis também é lançada dentro do Programa Vamos Cuidar do Brasil, o qual faz parte o Com-vida e o Coletivo Jovem. No programa as escolas sustentáveis são definidas como:

Local onde se desenvolvem processos educativos permanentes e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa e sustentável. Uma escola sustentável é também uma escola inclusiva, que respeita os direitos humanos e a qualidade de vida e que valoriza a diversidade (BRASIL, 2012).

pesquisa, realizada em 2006 e intitulada: O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental e resultou em uma publicação do MEC de mesmo nome.

²² Com-vida é uma comissão formada na escola que tem os alunos como importantes elos para a discussão e mobilização das escolas frente a problemas ambientais locais. O COM-VIDA baseia-se no Círculo de Aprendizagem e Cultura de Paulo Freire, que é definido como um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. É essa comissão que elabora a Agenda 21 da escola. Coletivo Jovem: são grupos informais de jovens e organizações juvenis existentes em todos os estados do Brasil e em diversos municípios, que se mobilizam em torno da temática socioambiental. O CJ atua a partir dos princípios: “jovem escolhe jovem”, “jovem educa jovem” e “uma geração aprende com a outra” (BRASIL, 2007).

²³ O Programa Mais Educação é uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. O Programa visa articular políticas educacionais e sociais do governo federal através de um aumento da oferta educativa nas escolas, o que ocorre através da ampliação da carga horária dos alunos na escola (Decreto 7.083/2010).

Para a criação dessas escolas três eixos precisam ser levados em consideração, a saber, a infraestrutura da escola, o currículo e uma gestão democrática só assim é possível tornar a escola um local ambientalmente sustentável. Tanto o Com-vida, quanto a formação de escolas sustentáveis são esforços para a inserção e manutenção da EA no campo educacional. De acordo com Trajber e Sato (2010) a reflexão ambiental faz com que a educação seja pautada para além das responsabilidades ecológicas e abranja o repensar na própria vida e no modelo de sociedade no qual vivemos.

Os debates suscitados pela crise ambiental e também a efervescência de novas perspectivas advindas da crítica a racionalidade científica repercutiram no campo educativo. Um campo que embora pautado na racionalidade da ciência é sensível as alterações sociais. A educação incorpora a preocupação ambiental via EA, e ao mesmo tempo em que é transformado pela EA, a transforma. Prova disso é o que traz Carvalho (2008a) ao ressaltar que a confluência entre o campo educativo e o ambiental gera diferentes ênfases teórico-metodológicas que podem ser vistas na diversidade de práticas em EA nas escolas.

Ao finalizar o histórico da EA e as reflexões acerca da ambientalização do campo educacional formal, destacamos o evento ocorrido em 2012 a Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável que aconteceu no Rio de Janeiro, Brasil, e ficou conhecida como a Rio +20. O principal tema discutido foi à economia verde, a Conferência para alguns pesquisadores ficou aquém do esperado, para os mais críticos a mesma representou a tentativa de enquadrar o ambiente as lógicas do mercado, um predomínio do sentido utilitarista do ambiente (SOUSA SANTOS, 2012).

Ao analisar a inserção da questão ambiental no campo educativo formal é possível perceber que sua institucionalização se deu através de políticas ambientais e curriculares voltadas para a EA, os PCN e mais recentemente, em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação básica que estabelecem formas de como a EA pode ser tratada nos currículos, são exemplos desse movimento, no qual a EA parte do currículo para modificar a escola e seu entorno e que tem no professor o principal agente desencadeador desse processo.

O Com-vida e as Escolas Sustentáveis representam novos rumos da EA nas escolas. O movimento agora visa mobilizar outros membros da equipe escolar além dos professores, como os alunos, gestores, funcionários através da promoção de mudanças na escola e seu em torno, o desenvolvimento de uma atitude mais militante e política para a EA também pode ser vislumbrado através do Com-vida e das Escolas Sustentáveis. Dessa forma esperasse mobilizar o currículo só que de modo contrário ao que vinha sendo feito. A escola e seu

entorno mobilizando a EA dentro do currículo e não mais o professor e sim uma equipe pedagógica interessada na EA. Ressaltamos que em ambos os movimentos da EA no campo educativo formal o currículo é um elemento importante, e é sobre ele que falaremos no próximo item.

1.2.2 Currículo Escolar

Desde a década de 20 do século passado até os dias atuais, muitas foram e são as teorizações sobre o currículo, bem discutidas por autores como Moreira e Silva (1999) e Silva (2011), que trazem em suas pesquisas reflexões acerca das mudanças paradigmáticas que o currículo sofreu com o passar do tempo. De uma concepção simplesmente metódica sobre como ensinar, atualmente, os estudos do currículo influenciados por teorias críticas e pós-críticas, concebem o currículo como uma *práxis*²⁴ e não como um objeto estático.

Práxis esta, pertencente a uma cultura. Para Silva (2008) o currículo é a expressão da função socializadora e cultural da educação, que se consolida a partir dos conteúdos, do seu formato e das práticas geradas ao seu redor. Os objetivos do currículo, no entanto, não são conseguidos ou concebidos de forma fácil, pois envolvem negociações, rupturas, renegociações entre diferentes esferas do campo educativo e conexões entre este e outros campos da sociedade que influenciam e são influenciados pela educação. Para Pineau (2008), é preciso estar ciente de que o currículo é um campo de disputa e que:

Não é o resultado de um processo abstrato, a-histórico e objetivo, mas originado de conflitos, de compromissos e alianças de movimentos e de grupos sociais, acadêmicos, políticos, institucionais, etc., identificáveis. O *curriculum*, como conjunto de saberes básicos, é um espaço de luta — em que se incorporam e amalgamam tendências contraditórias — que não se mantém como um dado, mas toma formas sociais particulares e incorpora certos interesses que são, por sua vez, o produto de oposições e negociações contínuas entre os diferentes grupos intervenientes (PINEAU, 2008, p. 99).

O currículo nas duas últimas décadas adquiriu um papel central na educação e principalmente nas reformas educacionais, como aponta Lopes (2004). Para a autora, as reformas nas políticas curriculares recebem maior destaque do que as demais reformas educacionais, e são analisadas como se por si só já fossem a própria reforma, cabendo as escolas implementar as novas demandas curriculares. O PCN de Meio Ambiente e as DCN de

²⁴ Práxis ação e reflexão sobre a realidade, definição segundo Paulo Freire, no livro *Pedagogia do oprimido*. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

EA são exemplos disso, se constituem como tentativa política de expandir e padronizar a EA nas escolas, visto que algumas escolas e professores já desenvolviam práticas de EA antes dessas orientações. Esses textos representam a possibilidade de sistematizar a EA no sistema de ensino formal.

Segundo Lopes (2004) a ideia de implementação pode levar a uma armadilha na qual: “os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar” (LOPES, 2004, p.111). E dessa forma as discussões curriculares tendem a cair num vazio, diante das impossibilidades de se transformar teoria em prática.

Para além dessa armadilha, pretendemos olhar o currículo como uma construção que não é realizada apenas pelo poder público, uma vez que a escola também produz currículo e não simplesmente o implementa. De encontro a essa perspectiva linear de mera implementação, temos os estudos de Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1994; BOWE e BALL, 1992; e BOWE, BALL e GOLD, 1992) que propõem o ciclo contínuo de produção das políticas curriculares.

De acordo com Bowe e Ball (1992) o ciclo contínuo é constituído por três contextos principais produtores de políticas, a saber: o contexto da influência; o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos não são estáticos, mas sim dinâmicos e fluidos, não têm dimensão temporal ou sequencial, nem etapas lineares. Os contextos estão em circulação e são permeados uns pelos outros. Para o autor, cada um dos contextos envolve arenas, lugares e grupos de interesse com suas disputas e embates.

No contexto de influência são produzidas as definições e os discursos políticos em âmbito global. Para Mainardes (2006, p.51), é nesse contexto que: “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Os grandes encontros de EA promovidos pela ONU são exemplos do contexto de influência. Muitas das concepções que norteiam as políticas curriculares se basearam nas orientações e diretrizes desses encontros.

O contexto no qual os textos políticos são produzidos é denominado de contexto da produção de textos, e é por ele que se norteiam as ações a nível nacional, estadual e municipal. Como exemplos desses textos, podemos citar: a legislação, as orientações curriculares, os parâmetros curriculares nacionais e as políticas educacionais, dentre outros documentos e produções governamentais.

No contexto da prática, os textos políticos estão sujeitos a serem reinterpretados e recriados, pelos que atuam na escola. Sendo assim, os efeitos pretendidos pelos textos

políticos podem ser completamente diferentes dos que de fato ocorrem nas escolas, pois, de acordo com Bowe e Ball (1992, p.22):

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE; BALL (1992, p.22).

Essa perspectiva, permite romper com a visão de implementação de políticas públicas como algo verticalizado, no qual uma instância política superior ordena e as escolas seguem as ordens tal como foram concebidas. Não se pretende afirmar que as escolas têm total autonomia para realizarem suas práticas. A escola não se institui independentemente do contexto social, político e econômico no qual está inserida, mas também ela não pode ser configurada como uma instituição neutra, que simplesmente se adapta às demandas externas que lhe são exigidas.

Há na escola uma série de disputas acontecendo e que são pertinentes aos envolvidos na mesma, como indica Rockwell e Ezpeleta (2007):

As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p.133).

O currículo é fruto dessas influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, o currículo expressa ao mesmo tempo o equilíbrio e a tensão entre os múltiplos compromissos assumidos na escola (SACRISTÁN, 2000). Nesse aspecto, ele não se restringe apenas a uma versão documental formal, nem tão pouco é somente a prática escolar, ele é formado no imbricamento destes.

Desse modo é possível perceber que os contextos não são delimitados, ou demarcados, cada contexto tem sua própria dinâmica de produção e interage com os demais contextos sendo modificados e modificando os mesmos, nesse processo. Mainardes (2006) afirma que

enfoques podem ser dados a determinado contexto, no entanto não se pode perder de vista as dimensões macro e micro e as inter-relações estabelecidas entre esse contexto e os demais.

Na pesquisa, nosso foco é o contexto da prática, olhamos para as escolas e o currículo nelas produzido, tentando entender como a EA é inserida e as práticas geradas a partir dessa inserção. Os demais contextos são discutidos à medida que conexões entre os discursos desses contextos com o da escola se apresentam. Logo é a escola que nos aponta as conexões com os demais contextos e não o inverso, visto que se optássemos por olhar os contextos da influência e da produção para depois olhar o contexto da prática, teríamos uma vasta quantidade de informações que não necessariamente ressoariam na escola.

A opção pelo currículo deve-se ao fato do mesmo estar no cerne da atividade educacional, compartilhamos da definição de currículo trazida por Silva (1995) como o conjunto de experiências de conhecimento proporcionadas aos alunos. O autor completa afirmando que a escola foi socialmente construída para organizar as experiências de conhecimento com o intuito de produzir determinada identidade individual e social, e ela não somente organiza, mas funciona dessa forma.

Assim, aprendemos bem mais do que conhecimentos referentes a saberes disciplinares, aprendemos posturas, comportamentos e regras sociais, hierarquias, a própria infraestrutura da escola nos ensina, isso pode ser visto na dificuldade que temos, por exemplo, de pensar uma escola sem grades, combogós e muros. Aprende-se escola na própria escola.

Nesse sentido o currículo não abrange apenas o arcabouço cultural da sociedade na qual a escola está inserida, mas também engloba a própria cultura escolar, conceituada por Vinão Frago (2000 apud SILVA, 2006), como um conjunto de práticas, normas, ideias, procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano escolar pelos atores escolares (professores, alunos, gestores, funcionários de apoio).

É importante aqui fazer uma consideração acerca das pesquisas que enveredam sobre o currículo escolar nos dias atuais. Embora o currículo, como já explicitado, tenha um importante papel na educação, investigar o currículo escolar não tem despertado muito interesse. Santos (2007) aponta que depois da grande quantidade e diversidade de pesquisas acerca do currículo na década de 90, houve um esfriamento dessas investigações. A complexidade da sociedade atual advinda das transformações sociais indica a necessidade de uma nova escola e um novo currículo, o desafio é de como, diante de uma sociedade multicultural, selecionar o que pode compor o currículo.

Diante disso, autora argumenta que parece ser um grande desafio para os pesquisadores da área olharem para o currículo escolar, visto que:

As discussões sobre currículo escolar parecem, nestes últimos anos, e para algumas tendências no campo do currículo, alguma coisa fora de lugar e datada. De maneira bem direta e simples, parece que fica quase impossível, para alguns, aprofundar problemas presentes nos currículos escolares, sem ser prescritivo, e para outros, sem ser moralista, essencialista e metafísico. Em meio a esses extremos, há sempre a maioria silenciosa (SANTOS, 2007, p.294).

Todavia nos debruçamos sobre a escola e o currículo, por compreendermos que a escola cumpre um importante papel na construção e reprodução da sociedade, logo não há como pensar mudanças sociais que não tocam a escola e o currículo por ser fundamental para a compreensão das práticas escolares, tendo em vista que as práticas giram em torno dele.

Em suma, pode-se dizer que o currículo é construído dentro da escola e fruto de demandas externas e internas a mesma. Todos os atores escolares estão de certa forma envolvidos com o currículo, mas um ator em especial, parece se destacar, é o professor, que tem um importante papel na modelação do currículo, visto a sua atuação mediadora entre os conhecimentos a serem ensinados e o aluno. Quanto a isso Sacristán (2000) afirma:

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados do currículo, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Frente ao conjunto de conhecimentos a serem ensinados na escola o professor faz a seleção, dá ênfase a determinado conteúdo, e mesmo diante de exigências e pressões externas, ele externaliza suas concepções ideológicas ao fazê-lo, entretanto como bem coloca Sacristán (2000) a ação docente ocorre em uma instituição, portanto ela é condicionada. As escolhas do professor ao desenvolver sua prática docente se enquadram dentro das possibilidades que a escola onde ele trabalha permite, logo:

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (SACRISTÁN, 2000).

As ações desenvolvidas pelo professor na modelagem do currículo negociam com essas questões e as práticas de EA desenvolvidas pelos docentes não fogem a essa, nem sempre fácil, negociação. Ao propormos investigar a ambientalização do currículo procuramos levar em consideração esses múltiplos fatores a fim de compreendermos de que forma a EA se torna possível nas escolas.

A ambientalização do currículo é aqui entendida como o processo de inserção e formação de práticas educativas voltadas para a EA no interior do currículo. E como principal agente dessas práticas, temos o professor. Esclarecidos os elementos que compõem a projeção do mapa, apresentaremos o último mecanismo de distorção, a saber, a simbolização.

1.3 A simbolização

O último mecanismo de distorção é o da simbolização, para Sousa Santos (1986) um mapa sem sinais é inútil, pois são eles que auxiliam a caracterizar a realidade projetada no plano. Sendo o símbolo um sinal ou indicação de um objeto ou fenômeno, ele evoca de forma simplificada ou esquematizada, com representação mais ou menos rigorosa, aspectos da realidade investigada. Sousa Santos (1986) considera a simbolização o procedimento mais complexo realizado pelo cartógrafo, já que ela é a face visível da representação da realidade e está imbricada com a escala e a projeção adotadas. Para simbolizar o fenômeno investigado, não utilizaremos variáveis visuais, mas sim sínteses interpretativas decorrentes da etnografia proposta.

Foi através da etnografia que nos movemos no campo em busca de entender a ambientalização do currículo. Ela é uma abordagem metodológica própria dos estudos antropológicos e bastante difundida na Educação. Ao fazer uso da etnografia, não se pode deixar passar despercebidos os pressupostos teóricos que a orientam, e que têm origem na antropologia, para que não se reduza a mesma a um conjunto de técnicas a-históricas.

Os estudos antropológicos que a princípio eram voltados para o estudo do exótico, do estrangeiro, de sociedades longínquas e isoladas do mundo ocidental, e se reservavam a fazer um estudo detalhado e descritivo do que era visto e ouvido nesses contextos culturais, foram ao longo do tempo, e com o advento da globalização se voltando a investigar os fenômenos de sua própria sociedade, como afirmam Rocha e Tosta (2009). O nativo passa a ser de sua própria sociedade e o pesquisador precisa fazer um esforço para olhar para sua própria cultura com estranheza. Nas vertentes mais recentes esses estudos buscam não apenas compreender o ponto de vista dos atores sociais em seu contexto, mas também de considerar as variedades de entendimento que se abrem a partir desse ponto de vista, concebendo esse nativo como capaz de produzir teorias sobre si e sobre outrem (VIVEIROS DE CASTRO, 2008).

Nessa perspectiva a antropologia não almeja um distanciamento entre pesquisador, objeto e o mundo vivido, mas sim a alteridade, rompendo com a visão etnocêntrica, na qual o pesquisador vai a campo fazer observações e constatações como se a realidade ali pudesse ser desvelada e ele tivesse o poder para fazê-lo. Pelo contrário, parte-se do princípio que toda a prática tem a sua intencionalidade, portanto um sentido e um significado, que só pode ser compreendido a partir do olhar do outro, ou seja, é preciso ver o mundo com o olhar do outro para entendê-lo (ANDRÉ, 1995). A metodologia etnográfica objetiva a inserção em campo e a partir do “olhar de dentro” maior compreensão do mesmo.

Ao falar sobre o trabalho do etnógrafo Silva (2009) admite ser um ato ou efeito de situar-se ou localizar-se. O ato de situar-se diz respeito à relação do etnógrafo com os atores sociais observados e os deslocamentos feitos por ele nos territórios onde vivem e transitam os atores. É um ato que exige atenção, um trabalho que envolve andar, ver e escrever, como indica Silva (2009, p. 175): “Essa errância (a vida, o trajeto, o percurso), balizado pelo olhar e fixada pela escrita, condiciona o olhar que acompanha, segue o curso das pessoas em volta e a paulatina mudança da paisagem, focalizando cada objeto relevante ao olhar”.

Nesse contexto, a pesquisa etnográfica exige um trabalho de campo que é para Brandão (2007) uma vivência, na qual é estabelecida uma relação produtora de conhecimento e intensamente subjetiva. Gestos, olhares, conversas informais se tornam elementos importantes e marcam o andar pelo campo e o material produzido nesse trabalho. O andar no campo se faz a partir dos acordos ou desacordos entre o que o pesquisador almeja fazer e o que os atores e o campo permitem que seja feito.

No nosso caso, ao chegarmos ao campo tivemos o andar limitado pela hospedagem que ficava distante da cidade e pelo transporte público e escolar, pois tinha hora marcada para sair ou ir até as escolas, isso em relação ao ônibus escolar. Em outras situações não conseguia chegar a tempo devido ao atraso das Toyotas.

Diante disso, alguns dias pela manhã acompanhava a Escola do Distrito, a tarde estava na Escola do Céu Azul, e pela manhã ou à tarde na Escola do Centro, já que esta funcionava em período integral. Todas as escolas eram acompanhadas em período diurno. Não havia dias, nem horários fixos para que estivesse nas escolas observando as atividades, as idas as escolas eram acordadas com as professoras e quando não eram, como tinha os horários delas, procurava ir nos momentos que provavelmente elas estariam na escola.

Nas escolas nossa entrada também não se deu de modo fácil. Pois, embora tivéssemos o consentimento da direção das escolas e das professoras para realizar a pesquisa, isso não foi suficiente para que pudesse participar das atividades e entrar nas escolas sem ser vista como

uma estranha ou avaliadora do que era feito. Foi preciso conquistar a confiança das professoras e dos outros membros da equipe escolar e em cada escola isso se dá de uma maneira diferente e que será posteriormente explicitado ao falarmos sobre as mesmas.

É importante ressaltar que a ida a campo não ocorre de forma aleatória, há uma pesquisa delineada, uma/umas questão/questões, objetivos e possíveis atores a serem consultados, e uma pesquisa desse tipo requer um levantamento do campo que nos ajuda a construir o projeto de pesquisa que será posteriormente desenvolvido no mesmo.

Fizemos essa incursão a campo em novembro de 2011, quando conhecemos alguns guias, Moisés e Pedro, além de outros interlocutores, e em fevereiro de 2012, conhecemos algumas professoras e delimitamos as escolas a serem observadas. Feito isso, em março, já cientes do que queríamos pesquisar iniciamos a pesquisa. Contudo, nosso andar em campo e observar as escolas redefiniram métodos e hipóteses por nós utilizadas.

Nesse sentido, as relações estabelecidas com os atores nos indicavam caminhos a serem seguidos e a necessidade de mudar de estratégias. Ações estas relacionadas à subjetividade, o que não torna o trabalho de campo uma atividade espontânea ou não intencional, pois, como afirma Brandão (2007, p. 12):

A própria relação interpessoal e o próprio dado da subjetividade são partes de um método de trabalho, por isso que a gente vai falar em observação participante; que vai falar, numa outra dimensão, em pesquisa participante; vai falar em envolvimento pessoal do pesquisador com as pessoas, com o contexto da pesquisa e assim por diante, como dados do próprio trabalho científico. Ou seja, como dados que, em vez de serem tomados como alguma coisa que se põe contra e precisa ser controlada, são tomadas como alguma coisa que faz parte da própria prática do trabalho de campo (BRANDÃO, 2007, p. 12).

Por isso a pesquisa envolve não apenas a metodologia a ser utilizada, mas também a teoria disponível para a compreensão do fenômeno investigado e que está presente na forma que o pesquisador olha para o campo. Fala-se então de um olhar sensível, sensibilizado pela teoria que o precede. Todavia o marco teórico não restringe o que vemos, ao contrário, ele nos auxilia em campo a percebermos indícios do que queremos investigar e como fazê-lo. Na pesquisa a ambientalização, a EA e o currículo são os fundamentos teóricos do nosso ver o campo.

O ato de ver requer uma observação participante, na qual o pesquisador tem ciência que faz parte da cena observada, e que esta é alterada e o altera nesse processo. Silva (2009) aponta que uma cena etnográfica só é confiável quando o etnógrafo se inclui na paisagem

desenhada. Não como um observador cuja presença não é notada, mas como um daqueles que participa desses momentos:

A consciência de si que o empreendimento etnográfico exige não é a de projetar sobre a cena o que o etnógrafo pensa de si, mas de projetar ali a identidade e os significados que ele adquire na interlocução, na participação, na interação entre tudo que pensa de si mesmo e tudo que todos os outros pensam dele mesmo. É no jogo tenso entre aguda observação do entorno e introspeção como trampolim para se lançar na cena que episódios, situações, acontecimentos poderão adquirir sentido, significados legíveis (SILVA, 2009, p. 181).

Além da observação participante lançamos mão da pesquisa documental, das conversas informais, das entrevistas semiestruturadas e dos registros fotográficos. De início as visitas às escolas eram destinadas a conversas com as professoras e demais membros da equipe escolar, para uma apresentação geral e familiarização com as escolas e as cidades, sem que isso tivesse uma relação direta com o que investigávamos, uma espécie de ambientação. Posteriormente levantávamos informações sobre o fenômeno estudado, todavia em alguns momentos as visitas eram informais.

Para conversar com a equipe, para atender a um convite feito pela professora, como no caso da Escola do Centro, no qual a professora Carla me convidou para ver o festival de dança da escola, por ela organizado. Em outros momentos dava suporte às atividades dos professores, por exemplo, a professora Roberta da Escola do Céu Azul que me chamou para fazer uma palestra na escola. Eram momentos que participava da escola e que ajudavam a compreender sua dinâmica, mesmo que não tivessem diretamente ligados ao que investigávamos.

Optamos por não realizar filmagens, pois como a EA não era disciplina em nenhuma das escolas, ela não tinha momentos específicos para ocorrer no tempo escolar e não necessariamente se restringia a sala de aula, o que não viabilizava o uso de câmera de filmagem. As gravações em áudio eram apenas das entrevistas e as fotografias tiradas se referiam ao espaço escolar e as atividades de EA. Para as escolas levava um pequeno caderno de campo para algumas anotações, era em casa, após as visitas que os relatos do que tinha sido vivenciado eram feitos.

A última etapa do percurso etnográfico é o escrever. E esse escrever pode ser considerado em dois momentos distintos. No primeiro momento é o escrever em campo, a composição dos relatos após a sua observação, é uma escrita com caráter mais descritivo, procurando com riquezas de detalhes descrever o que foi vivenciado. Nessa escrita é possível

ao pesquisador registrar seu entendimento sobre as situações vividas na busca por compreender porque as coisas são assim (BRANDÃO, 2007).

O segundo momento é a escrita feita, não mais em campo, é quando o pesquisador torna esse conjunto de dados obtidos e escritos no campo, um material difuso, em um material textual para que possa dialogar com a comunidade científica da qual faz parte. Esse processo é realizado através de uma interpretação a luz de teorias que tornam possível o diálogo. Logo, esse momento vai além de uma descrição, ele inclui uma reflexão sistemática acerca do fenômeno pesquisado.

Uma característica da escrita etnográfica seria o uso da primeira pessoa do singular, ressaltando que esse uso não visa à produção de um texto informal ou intimista, mas pressupõe que: “o autor não deve se esconder sistematicamente sob a capa de um observador impessoal, coletivo, onipresente e onisciente, valendo-se da primeira pessoa do plural: nós” (OLIVEIRA, 1988, p.30). A utilização da primeira pessoa do singular situa a voz de quem fala, diante das muitas vozes contidas na investigação. Contudo nada impede que a primeira pessoa do plural seja utilizada, mas este não é o padrão na escrita do texto.

A escrita etnográfica se debruça sobre a análise dos dados e sua interpretação. Para tal, nos baseamos na fenomenologia, pois esta estaria mais próxima da perspectiva de pesquisa que desenvolvemos. A fenomenologia volta-se para o fenômeno da experiência em sua forma pura, livrando-se de julgamentos prévios, de pressupostos e de direcionamentos à obtenção de dados. Sendo assim, ela não explica, e sim descreve a realidade; não existe um real em si, mas um real para um sujeito que lhe doa sentido (BICUDO, 2011).

A fenomenologia, nesse sentido, procura compreender o significado do fenômeno onde ele está situado, a realidade é o que é percebido pelo sujeito que a constrói e não pelo que é dito a ele. Fenômeno é tudo que existe e aparece diretamente à consciência, a fenomenologia visa compreender a essência dos fenômenos. Ela não busca explicações universais ou generalizações, embora o diálogo com outras pesquisas possa existir. Buscar a compreensão de um fenômeno em estudo é diferente de explicá-lo. Compreender significa procurar a essência do fenômeno por meio do exercício da interpretação e das interrogações feitas em torno do que é compreendido, sendo que não se chega a uma compreensão definitiva, permanecendo em um constante processo de interpretar e interpretar-se (MARTINS; BICUDO, 1989).

Assim sendo o pesquisador que busca compreender é um intérprete, como propõe a hermenêutica filosófica de Gadamer (1999), a compreensão é em si interpretação. Ao se abrir para compreender o significado do fenômeno o intérprete articula a fenomenologia e a

hermenêutica. A interpretação não é neutra ou imparcial, pois na tentativa de compreender o fenômeno, já o submetemos aos nossos próprios conceitos prévios e preconceitos do nosso próprio tempo. Dessa forma, o autor utiliza a noção de *pré-conceito*, sugerindo que o intérprete inserido em uma tradição, “coloca em jogo os próprios conceitos prévios, com a finalidade de que a intenção do texto seja realmente trazida à fala para nós” (GADAMER, 1999, p. 578).

Dentro da historicidade e finitude da nossa compreensão o autor propõe a noção de *horizonte* como possibilidades de compreensão, pois este nunca é fechado, está sempre em formação à medida que se submete à prova os próprios pré-conceitos. Por isso os dados são vistos e revistos insistentemente com vistas à compreensão das intencionalidades das ações dos atores sociais nos contextos onde ocorrem. Uma atitude embasada nesses pressupostos concebe a educação como projeto humano em suas possibilidades históricas e culturalmente construídas, por isso, passíveis de serem compreendidas através de uma interpretação que passa por andar, ver e escrever de modo atento, procurando dialogar com atores, textos e contextos que compõem o fenômeno investigado.

Depois da apresentação dos mecanismos de distorção que nos ajudam a formar o mapa do caminho, seguimos viagem parando nas escolas. Conhecemos as escolas e também visitamos suas secretarias a fim de conhecermos as orientações de EA advindas das mesmas e como estas eram inseridas na escola. Nesse trajeto encontramos muitas pessoas, interlocutores importantes que nos ajudaram no percurso, mas nossas companheiras de viagem mais permanentes são as professoras que trabalham com EA nas escolas. Nossa primeira parada é na Escola do Bairro do Céu Azul.

CAPÍTULO II

A Escola do Céu Azul

“Eu acho que é uma obrigação moral da gente, né? enquanto professores que lidam com a vida, cuidar da vida, né?”

Professora Roberta ao falar sobre sua escolha em trabalhar com EA.

“Se não fosse os maus tratos da humanidade no decorrer do tempo, o rio ainda podia estar limpo e ainda pode, ainda tem como salvar o rio”.

Aluno do sétimo ano ao falar sobre o rio Capibaribe.

2. A ESCOLA DO CÉU AZUL

A escola fica localizada no bairro do Céu Azul, um bairro novo de Santa Cruz do Capibaribe, ainda conhecido por *loteamento*, seus moradores, na maioria, são provenientes de outros municípios e de estados vizinhos que vêm trabalhar na cidade. Há muitos fabricos e facções no local, o comércio do bairro é pequeno e atende aos próprios moradores.

Tipicamente é um bairro residencial, que como outros bairros da cidade apresenta problemas como falta de saneamento básico, lixo e carência de áreas de lazer. O bairro enfrenta problemas de violência, mas esses se concentram em sua periferia e como a escola fica localizada próxima à principal avenida do bairro, numa região mais central, esse cenário de violência não é tão vislumbrado e pouco se reflete na escola, como conta a secretária da escola ao afirmar que a instituição não enfrenta problemas de evasão ou violência, situações comuns em bairros da periferia da cidade.

A escola do Céu Azul é uma escola municipal e responde administrativamente à Secretaria de Educação Cultura e Esportes. Antes de irmos até a escola, vamos conhecer a Secretaria de Educação e suas orientações para a inserção da EA nas escolas.

2.1 A Secretaria Municipal de Educação e as orientações de EA

A Secretaria de Educação, Cultura e Esportes gerencia outras dezenove escolas, a saber: três creches, quatro escolas de ensino fundamental I, uma escola especial e doze do ensino fundamental II. O corpo administrativo da Secretaria é composto pela figura da secretária, diretores de ensino e coordenadores das diferentes áreas do conhecimento: ciências naturais, humanas, filosofia do cooperativismo, matemática, letras e educação física, no caso do ensino fundamental II. Para o ensino fundamental I e educação infantil a coordenação fica a cargo de duas coordenadoras.

A coordenação de ciências com o apoio da coordenação de filosofia do cooperativismo é a responsável por estimular as ações de EA dentro da Secretaria de Educação. Não há na Secretaria diretoria responsável pela educação ambiental, nem há documentos que norteiem especificamente a EA no currículo. As ações voltadas para a EA quando são propostas pela

Secretaria são planejadas por essas coordenações e o apoio que os professores precisam como transporte ou material para desenvolverem as atividades são obtidos através das mesmas.

Como exemplo disso, a coordenadora de ciências Karine, conta que em 2011 enviou para as escolas um kit para a análise da água, além de vídeos e textos, para que os professores pudessem realizar atividades voltadas para a comemoração do dia internacional da água, e qual não foi a sua surpresa ao perceber que poucos professores tiveram interesse em trabalhar com o material em sala de aula. Sobre isso ela conclui que, embora a Secretaria através de sua coordenação busque incentivar atividades de EA, inclusive orientando o professor quanto ao que deve ser feito, de nada adianta se o professor não estiver motivado a trabalhar com o tema:

Depende muito do professor, se ele está, a gente sabe que normalmente é assim que acontece, é o professor que faz as coisas acontecerem, a participação dele é fundamental, por que se ele não apoia, se ele não participa, não abraça, se é uma coisa que não desperta o interesse dele, infelizmente, raramente ele consegue levar isso a diante (ENTREVISTA COORDENADORA KARINE).

A colocação da coordenadora reforça o argumento que defendemos sobre ser o professor o mediador entre o currículo e o aluno, tendo em vista que a ação docente repercute sobre a seleção de conteúdos, a escolha de recursos didáticos, as ênfases a serem dadas; as supressões de temas; a delimitação do que é ordinário e do que é extraordinário. Não queremos dizer com isso que o professor tem total autonomia, até por que ele compõe o quadro de profissionais de uma rede e precisa estar em consonância com as orientações estabelecidas pela mesma (SACRISTÁN, 2000).

Ele pode, no entanto, optar por ser um executor acrítico do que é estabelecido como ordem, ou pode a partir de uma leitura crítica transformar essas práticas e influenciar a aprendizagem dos alunos, de modo que, a postura profissional do docente também ensina.

Em relação à articulação entre secretarias municipais no tocante a atividades de EA, Karine comenta que no município há uma Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente, porém, as ações realizadas por esta não se relacionam com as ações da Secretaria de Educação, nem se aproximam diretamente das escolas. Ambas as Secretarias organizam e planejam atividades separadamente. A coordenadora de ciências opina sobre a necessidade de ações mais articuladas entre as Secretarias e aponta já ter havido tentativas de aproximação, mas há divergências de interesses e perspectivas sobre ambiente e ações de EA, o que dificulta a articulação entre elas e ela prefere não comentar essas diferenças.

Especificamente sobre a relação entre Secretaria de Educação e a Escola do Céu Azul, a coordenadora de ciências considera esta uma escola proativa, por que ela não espera apenas pelas orientações da Secretaria, como conta:

É uma escola que participa muito. Toda atividade que a gente propõe eles se engajam. E mesmo que a Secretaria não promova nada, a própria escola se organiza e realiza. Eles têm uma autonomia e um protagonismo, não ficam esperando [...] a própria comunidade se movimenta e faz. Então muita coisa eles trabalham com a comunidade ou com eles mesmos, fazem passeatas, trabalhos de esclarecimento (ENTREVISTA COORDENADORA KARINE).

A secretária da escola ao falar sobre a relação com a Secretaria de Educação reitera o que foi colocado pela coordenadora Karine. A secretária considera uma relação boa, pois, na medida do possível, tem suas necessidades atendidas pela Secretaria, e conta também com parceiros da escola, que são moradores da comunidade e amigos do diretor que apoiam e patrocinam alguns projetos da escola. A instituição tem certa autonomia para desenvolver seus projetos e ela cita o projeto de Revitalização do Capibaribe e o da Semana do Trânsito como alguns exemplos de projetos próprios.

A Secretaria de Educação não *obriga*, mas de acordo com a secretária da escola, é bom participar das atividades propostas pelo órgão, como feiras de ciências, comemoração de datas, mobilizações como o dia de combate a dengue, pois isso, de certa forma, torna as ações da escola reconhecida perante a Secretaria e facilita a comunicação e conseqüentemente os ganhos da escola.

A participação da escola nessas atividades é parte da dinâmica de relações que faz com que ela tenha seu espaço legitimado junto à Secretaria. A fala da coordenadora confirma o prestígio da escola devido seu papel participativo e também autônomo. Esse envolvimento da escola funciona como uma espécie de moeda de troca ou capital para que a mesma tenha suas necessidades atendidas pelo ente governamental, pois desse modo ela é reconhecida como uma escola que executa ações e por isso tem garantida sua posição frente a outras.

2.1.1 Abordagem do Currículo Escolar

A matriz curricular municipal para o ensino fundamental II é formada pelas disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências, inglês, educação física e filosofia do cooperativismo. Sob o aspecto organizativo do currículo em disciplinas a abordagem seguida pelo município é o currículo por competências. Segundo Lopes (2008), esse tipo de currículo

integrado é orientado à eficiência social e busca adequar a educação aos interesses da sociedade.

As competências são consideradas como comportamentos mensuráveis que podem ser aplicados a vários conteúdos, a centralidade da organização do currículo não está situada no conhecimento ou nas disciplinas e sim nas competências, logo a integração do currículo consiste em poder enquadrar diversos conteúdos a determinadas competências. Para a autora, o currículo integrado sob esse viés apresenta um enfoque instrumental forte e tende a atender as exigências do mundo produtivo sem uma análise crítica do modelo social no qual a escola está inserida (LOPES, 2008).

O tempo de escolarização da rede municipal de educação é dado em ciclos, que são períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, são organizados em blocos usualmente estabelecidos entre o primeiro e quinto ano, que correspondem ao ensino fundamental I, e o sexto e nono ano, ao ensino fundamental II. Geralmente cada bloco é subdividido em ciclos menores de dois. A ideia de ciclo visa romper com a fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização, já que possibilitaria aos diferentes alunos com seus diversos ritmos de aprendizagem a oportunidade de rever com mais tempo e maior flexibilidade os conteúdos tratados durante o ciclo (BARRETTO; MITRULIS, 1999).

Freitas (2004), no entanto, crítica à forma como os ciclos se configuram no cotidiano escolar, indicando que, apesar de propor uma abordagem cíclica dos conteúdos, na realidade escolar cada ano continua equivalendo a uma série com seus conteúdos correspondentes. O efeito concreto da proposta do ciclo é a limitação do poder de reprovação ao final de cada série.

Essa afirmação é próxima do que foi observado na escola. De fato, parecem existir diferentes interpretações para a ideia de ciclo escolar, e no contexto da prática escolar ela se apresenta sem muita objetividade, compondo um novo jeito de chamar esta ou aquela série. E os desdobramentos disso para a educação ambiental, estão no fato do ciclo não representar no cotidiano escolar um maior tempo para articulação de conteúdos, construção de projetos, que possibilitem continuidade de ações na escola. Apesar da abordagem curricular por competências, na escola persiste a valorização da quantidade de conteúdos e um ensino muitas vezes baseado no uso do livro didático.

2.1.2 As competências e a EA

A EA não é disciplina em nenhuma das escolas da rede municipal, ela é considerada um tema transversal, assim como orientam os PCN. Entretanto, ainda é um desafio tratar os temas transversais na escola de forma articulada. A formação e o contato constante com perspectivas disciplinares e fragmentadas dificultam o trabalho transversal numa perspectiva que envolva o desenvolvimento de propostas de modo conjunto entre professores.

E a falta de articulação está presente nas competências das disciplinas, a EA mesmo como tema transversal está presente apenas nas competências de duas disciplinas: ciências e filosofia do cooperativismo. Essas competências foram construídas pelos professores e coordenadores de cada ciclo há cerca de oito anos atrás e ainda são vigentes. As mesmas foram desenvolvidas tendo como base as orientações curriculares nacionais e estaduais e o contexto vivenciado na época.

As competências que tratam a EA, em geral, estão voltadas para a tematização de conteúdos da ecologia e da relação humano e natureza, como apontam as seguintes competências: “valorizar a vida em sua diversidade e a conservação dos ambientes”; “interpretar situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental relacionando informações sobre a interferência do ser humano e a dinâmica das cadeias alimentares”.

Devido a essa biologização dos conteúdos, mesmo a EA sendo tratada de modo transversal ela fica a cargo dos professores de ciências, pois eles estariam mais próximos dos conhecimentos ecológicos considerados necessários para discutir a EA. O que segundo Loureiro (2006) dificulta a discussão das relações históricas, sociais, econômicas e culturais que envolvem as questões ambientais, impedindo uma leitura mais crítica dessas questões.

Nas competências de filosofia do cooperativismo apenas uma competência trata do meio ambiente, apontando favorecer o exercício da cooperação entre pessoas e meio ambiente. Em entrevista com a coordenadora de filosofia a mesma afirmou buscar parcerias com a disciplina de ciências, pois os professores da disciplina de filosofia são, em sua maioria, professores de ciências e apresentam dificuldades em tratar temas de cooperativismo em sala de aula, assim a junção entre conteúdos de educação ambiental e a disciplina de filosofia facilitaria a ação docente. Trabalhar com temáticas ambientais, não seria a finalidade da disciplina e sim um meio de facilitar aos professores de filosofia trabalhar em sala de aula.

2.1.3 A EA como disciplina – Decreto ignorado

Mesmo a EA não se instituindo como disciplina em escolas da rede, na legislação municipal não é assim que a EA aparece. A coordenadora Karine apresentou a Lei municipal Nº 1.810, sancionada em 25 de agosto de 2009, que estabelece a EA como disciplina obrigatória na rede municipal de ensino, ficando a cargo da Secretaria de Educação estabelecer o conteúdo e público-alvo da disciplina, bem como capacitar os professores para o ensino da mesma. Neste documento a EA aparece como processo de formação e informação social orientado para:

- I – O desenvolvimento de consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução dos problemas ambientais, tanto em relação aos seus aspectos biofísicos quanto sociais, políticos, econômicos e culturais;
- II – O desenvolvimento de habilidades e instrumentos tecnológicos necessários à solução dos problemas ambientais;
- III – O desenvolvimento de atividades que levem à participação das comunidades na preservação do equilíbrio ambiental. (LEI Nº 1.810/2009)

A perspectiva de EA, bem como as orientações apresentadas, estão embasadas nas deliberações do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) e a lei foi elaborada em conjunto com a Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente e não com a Secretaria de Educação, que só soube da mesma um ano após a sua aprovação.

Apesar dessa orientação a Secretaria optou por não trabalhar a EA como disciplina e sim como tema transversal. Segundo a coordenadora de ciências, a equipe da Secretaria desconhecia essa lei, nenhum membro da Secretaria foi chamado ou ouvido para a construção da mesma. Essa criação se deu de modo arbitrário pelo prefeito e a Secretaria de Meio Ambiente e aprovada de igual forma pela Câmara de Vereadores. De posse do documento, foi feita uma reunião entre a Secretaria de Educação e os professores que optaram por manter a EA como tema transversal ao invés de reorganizar a matriz curricular do município.

Segundo Bowe e Ball (1994), a leitura dos textos políticos feita por seus destinatários, não é uma leitura ingênua, é realizada a partir das experiências, valores e propósitos diversos. Não há como controlar modo como os textos políticos serão interpretados, a própria interpretação do texto é um processo de disputa e negociações. Os textos e normativas não são simplesmente implementados de modo vertical, o caso da Secretaria é um exemplo disso, os seus sentidos disputam com as lógicas e sentidos presentes nos contextos para os quais o texto

é apresentado, e as ações resultantes disso podem ser além ou aquém do almejado quando o texto foi produzido.

Sobre as fontes utilizadas para construir atividades voltadas para a EA, a coordenadora Karine afirma que não segue estritamente nenhum documento oficial, ela diz usar *superficialmente* os PCN, e aponta que as ações planejadas estão mais relacionadas com o contexto local, a partir de problemas que os professores e coordenadoras identificam na escola ou na comunidade e temas que surgem na mídia.

O mesmo foi observado na escola, os documentos oficiais embora presentes, não são utilizados para planejamentos e construção de atividades. Apesar de reconhecerem a existência dos mesmos, os professores desconhecem seus conteúdos, por isso na análise não nos reportamos a esses documentos.

Apresentados alguns aspectos de funcionamento da Secretaria, principalmente no tocante a EA, vamos para a escola.

2.2 A Escola

A escola do Céu Azul atende aos moradores do bairro e foi fundada há 12 anos para ser uma escola de educação infantil, mas com o crescimento populacional passou a atender também turmas do ensino fundamental I e II, embora o aumento do número de alunos não tenha sido acompanhado pela ampliação do prédio escolar, que continua com a mesma estrutura desde sua construção. Pela manhã, funcionam as turmas da educação infantil e fundamental I, no turno vespertino as turmas do ensino fundamental II e uma turma da educação infantil. São 435 alunos matriculados, destes cerca de 250 são alunos do ensino fundamental II.

O prédio da escola ocupa um quarteirão da rua e é totalmente independente. Cercado por um muro branco, o edifício é todo feito em tijolos aparentes, características comuns em algumas escolas do município construídas na mesma época, juntamente com o letreiro prateado e postes para hastear bandeiras na entrada do prédio como mostram a FIG. 28. Três ipês enfileirados de cada lado da grade de entrada completam a paisagem externa, além dos degraus e da rampa que dão acesso ao prédio. Muro, prédio fechado, combogós no alto da parede ao invés de janelas, dessa forma a escola se mostra distinta das demais construções.

FIGURA 28 - Muro e fachada da Escola do Céu Azul



Fonte: Autora.

A partir do momento que se entra na escola há uma perda de contato com o mundo de fora, um desligamento físico, e a ideia de escola como extensão da casa, tão comumente pensada em alguns contextos é deixada de lado, por que a forma como a escola está disposta estruturalmente dificulta tentativas de aproximações. A única maneira de ver lá fora é através da grade de entrada e das grades que ficam nas laterais do prédio, embora a visão seja de alguns telhados e o muro.

Mesmo com essa característica fechada do prédio e da falta de contato com o lado de fora, dentro dele se cria um novo cenário, com muitos elementos comuns aos encontrados externamente, só que esses apresentam agora uma nova linguagem, a linguagem escolar, com seus cartazes que informam, convidam, estabelecem normas e decoram, seu tipo de quadro, de cadeira, de mesa. Placas de formatura no pátio listam alguns alunos que já passaram por ali. Cada sala tem sua decoração: desenhos, alfabetos, palavras, esse conjunto de elementos torna o ambiente mais agradável do que aparenta ser pelo lado de fora, e dá ao prédio o jeito de escola que comumente compõem o imaginário e limita as possibilidades de pensar outro tipo de organização do espaço escolar.

No pátio interno ficam duas mesas de tênis de mesa, diversão dos alunos durante o recreio, uma das poucas atividades de lazer que eles têm além de brincar embaixo dos ipês, em dias de sol forte ou na quadra descoberta quando o dia está mais ameno. Ainda no pátio interno ficam protegidas do sol as motos e bicicletas de professores e alunos. Um conjunto de cestos para coleta seletiva e material orgânico também ocupa esse local (FIG. 29) e cada sala

tem seu cesto de lixo que serve para o descarte de papel e plástico como mostra a FIG. 30. Tanto os lixeiros do pátio quanto os das salas foram distribuídos em todas as escolas municipais através da Secretaria de Educação.

FIGURA 29 - Cestos de coleta seletiva no pátio interno da Escola do Céu Azul



Fonte: Autora.

FIGURA 30 - Cesto para papel e plástico que fica na sala de aula



Fonte: Autora.

Os lixeiros do pátio não são muito utilizados e servem mais como objeto de adorno, isso porque muitos dos materiais que viram lixo, os alunos não sabem em que tipo de cesto colocar. Jogar o lixo no cesto errado implica ser chamado à atenção pelos colegas, e parece

ser constrangedor não saber o que é, nesse caso, ambientalmente certo. O que costuma acontecer é que os alunos dão uma destinação outra a esse lixo, ou o jogam no cesto da sala, que é menos observado. Além do mais, trata-se de algo que existe apenas na escola e que não é cultivado fora dela.

A separação do lixo mesmo presente na escola através dos lixeiros, não se estende fora da instituição. Os cestos de coleta seletiva foram uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação para estimular a prática de descarte correto dos resíduos e a reciclagem. A produção de lixo e a falta de limpeza e destinação correta é um problema no município, essa seria uma alternativa para sensibilizar a população. Entretanto a ação de separar o lixo é desfeita, ainda na escola, quando o lixo é misturado, colocado do lado de fora do muro e depois levado para o aterro.

Como em muitas ações de EA, a escola é uma das primeiras instituições a serem envolvidas: campanhas, entrega de material educativo, a inserção de elementos novos no cotidiano escolar, como por exemplo, os cestos de coleta seletiva, só que outras ações que precisariam estar atreladas a essa, para garantir que as ações de EA se concretizassem em mudanças sociais, não acontecem e esses elementos com o passar do tempo caem em desuso.

Ao falar sobre a coleta seletiva de lixo na escola, Layrargues (2002) aponta que muitas vezes há uma perspectiva reducionista para o enfrentamento do problema que é o lixo, a ênfase é dada em uma mudança comportamental sobre o ato de descartar o lixo e não na necessidade de repensar o consumo exagerado e a constante produção de mais resíduos.

A escola do Céu Azul possui seis salas de aulas, biblioteca, sala dos professores, almoxarifado, sala da merenda, banheiros, entretanto faltam alguns espaços importantes, como sala de informática e laboratório de ciências, apesar da escola ter recebido equipamentos para esses locais, mas como não há onde colocá-los, eles ficam distribuídos entre a sala dos professores, a biblioteca e o almoxarifado.

Na entrada de cada uma das salas há um cartaz informando o ano e o ciclo de cada sala nos dois turnos. As salas de aula são amplas, cadeiras novas, o prédio é bem conservado, não há pichações nem sinais de vandalismo. A secretária da escola comenta que muito dessa ordem se deve à postura do diretor que administra a escola desde sua fundação, que sempre foi rígido em relação à organização e à disciplina na escola, sendo temido pelos alunos. De fato, nos horários que ele estava na escola, ela era mais silenciosa. Há alguns problemas de ordem estrutural, que requerem um reparo elétrico e hidráulico, como por exemplo, tomadas e ventiladores que não funcionam, vazamentos de água. Problemas não ocasionados pelos

alunos, mas pela falta de manutenção nas instalações do prédio e que precisam ser resolvidos pela Secretaria de Educação.

A falta de janelas contribui para um grande problema da escola: o calor. São cerca de dois ventiladores por sala, mas a maioria está quebrada, a incidência do sol sobre as paredes das salas, principalmente à tarde, aumenta a temperatura. A professora Roberta comenta que, algumas vezes, aulas precisaram ser suspensas devido ao calor, pois não havia condições de dar aula. O único espaço com temperatura mais agradável é a sala dos professores, pois é climatizada. Essa sala dá acesso à biblioteca da escola, que tanto serve para leitura e pesquisas ocasionais, como também é a sala de vídeo. Na biblioteca fica o único bebedouro refrigerado, privilégio apenas dos professores e funcionários, os alunos têm em suas salas os bebedouros com água natural.

A climatização e o bebedouro com água gelada são formas de mostrar que ali o professor é valorizado, pois a sala da diretoria não é climatizada, a sala dos professores sim, os alunos bebem água natural, o professor e funcionários têm direito a água gelada, ou seja, a escola pode oferecer à equipe pedagógica certos privilégios.

Essa equipe é formada pelo diretor, a secretária, a coordenadora pedagógica, duas técnicas administrativas, quatro zeladoras/merendeiras e catorze professores, sendo dois da educação infantil, cinco do ensino fundamental I e sete do fundamental II. Na escola acompanhamos a professora Roberta e foi ela que mediou a nossa entrada na instituição nos apresentando aos demais membros da escola.

2.3 A professora Roberta

A professora é reconhecida pela direção como a docente que realiza atividades de EA. É vista também como uma profissional responsável e dedicada ao que faz, por isso geralmente não encontra resistências para desenvolver atividades que propõe. No período acompanhado, tivemos a oportunidade de vivenciar algumas ações como: visitas à fazenda Paraíso e à cidade de Poção, a gincana do passa ou repassa, apresentações dos alunos, palestras, algumas aulas e momentos de conversa com outros professores.

Aqui cabe falar um pouco sobre a professora Roberta, sua trajetória formativa pessoal e profissional, e estabelecer relações entre sua formação e as ações de EA desenvolvidas na

escola, tendo em vista que a professora apresenta um papel muito central nas ações de EA: as iniciativas partem dela ou passam pelo crivo e apoio dela.

A professora Roberta tem 35 anos e é formada em Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia, pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (FABEJA). Tem especialização em Ensino da Biologia e atualmente se especializa em Psicopedagogia. Ela possui doze anos de formação, e há onze anos leciona. É docente das redes municipal, na escola do Céu Azul, onde trabalha há sete anos; e estadual, onde leciona para turmas do ensino médio.

Ciências e Biologia são as disciplinas que leciona no momento, mas como muitos outros professores, já lecionou disciplinas diversas como: filosofia do cooperativismo, matemática, geografia, história, dentre outras, algo comum entre professores, pela quantidade de carga horária a ser cumprida. E para não se ver obrigado a ensinar em mais de uma escola da rede, a docente opta por lecionar em uma mesma escola disciplinas para as quais não tem formação específica.

Moradora de Santa Cruz há mais de 30 anos, Roberta acompanhou as mudanças que a cidade passou e o crescimento que teve principalmente nas duas últimas décadas. Assim como muitos moradores da cidade, ela também esteve envolvida com a costura que foi sua primeira profissão e até hoje, quando há tempo, ajuda seu esposo que trabalha com confecção.

Quando questionada sobre o momento de sua vida que se viu motivada para trabalhar com EA a professora Roberta responde: *Desde o dia que eu comecei a lecionar, porque, assim, eu não vejo um biólogo, uma professora de biologia sem se preocupar com as questões ambientais. Eu acho que é uma obrigação moral da gente, né? Enquanto professores que lidam com a vida, cuidar da vida, né?.*

Em sua fala a professora evidencia alguns aspectos interessantes: o fato da EA aparecer como uma missão pessoal e valorativa atrelada à profissão do biólogo e ao professor de biologia, uma *obrigação moral* lidar e cuidar da vida, tanto é que ela afirma que seu interesse por EA surgiu apenas quando ela começou a lecionar, porém antes disso ela já gostava da natureza como diz:

Na minha infância eu morei muito próximo ao Capibaribe, então sempre tive o cuidado de observar a sujeira, os maus tratos, como os dejetos eram jogados no rio. A questão das épocas que o rio estava com água, das épocas em que o rio estava sem água, assim sempre despertou em mim a curiosidade pelo rio, sempre tive digamos assim, uma atenção especial pelo rio. E no caso também eu sempre fui muito ligada à questão dos animais [...], essa questão da natureza ela estava dentro de mim sempre. E isso também sempre foi muito trabalhado por conta do meu pai. Meu pai

era muito ligado à natureza, por exemplo, quando a gente era criança ele sempre trazia gatinho pra gente cuidar, cachorrinho, passarinho, então eu acho que isso é muito também da família né? Levar a criança a despertar essa questão de sentimentos pela natureza, um sentimento benéfico pela natureza (ENTREVISTA PROFESSORA ROBERTA).

Em sua colocação a professora indica que o apego pela natureza sempre esteve presente em sua vida, na atenção para com o rio e os animais, influenciada principalmente por ver as mudanças acontecendo com o Capibaribe e por seu pai, uma figura muito marcante em sua vida e que lhe ensinou a gostar dos animais. Esses elementos lhe tornaram sensível às questões ambientais, só que não a motivaram para a construção ou engajamento em ações de EA. Antes de lecionar Roberta afirma não ter participado de nenhum grupo político que militasse pela causa ambiental, até por que na época, essa militância não era algo muito expressivo dentro da cidade e o apego que tinha pela natureza não era o suficiente para mobilizá-la nesse sentido.

Só quando foi lecionar em sua primeira escola, no Distrito de Poço Fundo, e conheceu a diretora, uma geógrafa que gostava de lidar com EA, é que se viu de motivada para trabalhar com a mesma. Roberta aponta que com essa diretora estabeleceu uma parceria muito boa e uma amizade que dura desde então. E com esse convívio aprendeu a planejar e a desenvolver projetos de EA, muitos dos quais ela continua a desenvolver nas escolas onde trabalha.

Sobre sua formação profissional, a professora afirma que a princípio queria cursar psicologia, mas não conseguiu no primeiro momento e optou por licenciatura com a intenção de posteriormente trocar de curso, o que não aconteceu, pois ela se identificou com a área de ensino. A EA também não fazia parte de seus planos no início de sua formação profissional.

Nota-se que o envolvimento com a EA, só acontece de fato no exercício da docência, no qual a professora Roberta se delega a missão de trabalhar com temas ambientais, e dois temas serão os mais expressivos nas atividades que desenvolve em relação à EA: o lixo e o rio Capibaribe. O lixo ela identifica como o principal problema ambiental, pois é capaz de gerar outros problemas e o rio Capibaribe por ser o rio que a acompanha desde a infância, havendo, portanto, um vínculo pessoal com ele.

Quando questionada sobre o que seria EA e qual a importância da mesma, ela comenta:

Esse termo é muito forte, né? Educação Ambiental, levar as pessoas a refletir a importância do ambiente para a vida da gente, até porque a gente é uma pequena partezinha do ambiente, né? Então é a educação que a gente deve ter voltada para natureza, para a conservação dos recursos naturais (ENTREVISTA PROFESSORA ROBERTA).

A EA para a professora está ligada a reflexão sobre a relação de dependência entre o ambiente e o ser humano, e a importância está na possibilidade de levar as pessoas a cuidarem do mesmo. Há também o reconhecimento do ambiente dentro de uma perspectiva biológica, e uma EA voltada para a conservação dos recursos naturais. Ao longo de sua fala Roberta agrega outros elementos que caracteriza como sendo da EA e que para ela não começam na escola. A EA se inicia na família, através de uma série de valores que deveriam ser tratados em casa, tais como respeito, cuidado, cooperação:

Essa educação (educação ambiental) ela tem que sair do berço mesmo, tem que sair da família em primeiro lugar, depois ir passando pelas outras instituições como, por exemplo, a escola. É muito difícil a gente trabalhar a educação ambiental com a criança onde ela não teve nenhuma base familiar, onde ela não sabe a importância disso, aí no caso entra a importância da escola, né? *A escola deveria só reforçar essas questões e mostrar o lado científico da educação ambiental*, mas hoje em dia a gente vê que está tudo ao contrário, *a escola está sendo à base da educação ambiental*, pelo menos aqui no Brasil e na região onde a gente mora, *a escola está sendo a base*, está mostrando as mínimas coisas da educação ambiental às crianças para daí tentar sensibilizá-las para que elas possam ter uma ação maior com respeito à natureza, ao ambiente (ENTREVISTA PROFESSORA ROBERTA, grifos nossos).

Há uma distinção entre a EA *que vem do berço*, como a professora coloca, pois seria mais valorativa, isso remete ao que ela fala sobre a infância, é em casa que a criança aprende a gostar da natureza e uma série de regras acerca de uma conduta adequada em sociedade. Nesse caso teríamos uma EA como conjunto de valores acerca do cuidado com a natureza e que seriam transmitidos pela família, por exemplo: não maltratar os animais, não jogar lixo no chão. Na escola a criança aprenderia a EA do ponto de vista científico, uma série de conhecimentos informativos sobre o ambiente. A EA nessa perspectiva seria uma ciência do funcionamento da natureza. Essas duas formas de EA somadas, catalisariam a concretização de ações que se converteriam em melhorias na relação humano e ambiente.

Como não há essa junção entre essas educações ambientais, pois a família apresenta problemas e não cumpre seu papel, é atribuída à escola a missão de levar sozinha a EA

valorativa e científica. De fato, a EA se volta também para a formação de novas moralidades, para Carvalho, Pereira e Farias (2010) a crise ambiental suscitou a necessidade de moralizar ecologicamente a sociedade, essas moralidades se expressam tanto na preocupação com a solução de problemas relacionados ao desenvolvimento da sociedade, quanto no surgimento de novos padrões de comportamento individuais e coletivos socialmente compartilhados e que tornariam mais harmoniosas a relação entre o humano e a natureza.

A não participação da família impede muitas vezes que ações de EA se constituam de modo permanente, pois o que é visto na escola, muitas vezes é desfeito fora dela. E essa é a dificuldade que a professora cita no trabalho com EA:

Eu falando cinquenta, quarenta minutos sobre educação ambiental e assim um monte de gente, nas mais de vinte e três horas que restam do dia falando contra, fazendo contra. Não é nem questão de falar contra, por que geralmente as pessoas não falam né? São pessoas totalmente a favor da natureza, mas na hora de fazer ações voltadas à natureza já é diferente (ENTREVISTA PROFESSORA ROBERTA).

A professora faz uma crítica às dicotomias entre o que é trabalhado na escola e não é reforçado ou mantido fora dela e a divisão entre falas e práticas, para ela se fala muito sobre cuidar da natureza, no entanto esse discurso não encontra ressonância na prática. Para a professora é preciso coerência entre o que se diz e o que se fala, caso contrário teremos uma postura hipócrita que em nada auxilia a natureza.

Por isso a professora afirma que o trabalho com EA é um trabalho de formiguinha, pois apesar do grande esforço em desenvolver atividades, os resultados são, a seu ver, pequenos, por não causarem mudanças de posturas expressivas. Ela comenta que os alunos gostam, participam, mas poucos são os que mudam o comportamento em relação ao ambiente. No entanto, por esses poucos que se sensibilizam e mudam a postura é válido o esforço de tratar o tema.

O desejo de mudar o comportamento e fazer com que o aluno adquira uma nova postura parece ser um dos princípios da atuação da professora quando trabalha com EA. Para Carvalho, Pereira e Farias (2010) a EA visa romper com os projetos de uma civilização baseada no domínio da natureza, pregando para isso um discurso antinormativo, contrário à lógica capitalista e em contrapartida ela fomenta novas moralidades e normatizações, que possibilitam e indicam o pensar em uma relação mais harmônica entre humano e natureza.

Quando questionada sobre o que quer ensinar quando trata a EA com seus alunos, ela diz que o respeito, ou seja, a capacidade de perceber e respeitar outrem:

Eu quero que eles aprendam um pouco mais de respeito, respeito não só pelo ambiente, respeito por eles, respeito pelos colegas, pela família, respeito por tudo. Porque eu acho que quando a gente respeita, por exemplo, um colega, a gente não joga lixo no chão, por que aquilo pode prejudicar a gente e ao colega também. Então não é só uma questão de respeito pela natureza, é respeito geral (ENTREVISTA PROFESSORA ROBERTA).

Essa resposta vai ao encontro do que é por ela afirmado acerca da EA. Ao desenvolver atividades sempre há o intuito de tratar valores para a formação de uma pessoa de bem, um bom cidadão, que é aquele que respeita o outro, que cumpre as regras e se percebe como parte do ambiente. Embora na fala anterior ela apresente duas distinções da EA, a saber, a EA de casa e a da escola, o objetivo a ser alcançado com o ensino de EA trata-se claramente da formação de valores e não de conhecer o ambiente sob o aspecto científico. Há um grande apelo valorativo da EA na escola, como aponta Carvalho (2010) a EA se institui como a educação moralizadora e o ambiental como forma de solicitar a moral para a formação de sujeitos ambientalmente educados.

Apresentada a professora e algumas de suas perspectivas para o trabalho com EA, vejamos como são as práticas por ela desenvolvidas na escola.

2.4 As práticas de EA

As atividades que costuma desenvolver relacionadas à EA são semelhantes às que ela desenvolve quando quer tratar um conteúdo de ciências de modo diferenciado, ou seja, são ações que saem da rotina do que costuma ser feito no dia a dia da escola, portanto, vão além das aulas expositivas de quadro, piloto e livro.

As atividades englobam excursões, pesquisas de campo, aulas expositivas, debates, palestras, caminhadas, gincanas, atividades que, em geral, mobilizam toda a escola; são diferentes da rotina; envolvem o contra turno ou o fim de semana; se acontecem em sala envolvem uma maior participação do aluno e mexem na forma como a sala normalmente está arrumada; utilizam outros espaços da escola como a biblioteca e o pátio, tendem a ser mais artística quando utilizam poemas, paródias, desenhos, cartazes, maquetes. E mesmo que sirvam como avaliação não atemorizam os alunos tanto quanto as provas.

Nesse sentido tratar EA no currículo é trazer leveza para o mesmo, no sentido que nem o professor nem o aluno se sentem pressionados a fazer ou participar dessas atividades, se comparadas às atividades do conteúdo programático. O docente deve ensinar o conteúdo da

disciplina, no entanto, quando se trata de EA, ele opta por trabalhar com ela ou não, e essa opção deixa-o mais livre para desenvolver as atividades. Vejamos o que ela diz sobre a atividade que desenvolveu sobre o lixo:

Esse ano mesmo eu comecei a trabalhar as questões ambientais dando destaque ao problema do lixo, porque eu achei que no ano passado a escola terminou com muita sujeira na sala de aula, então eu digo: eu vou começar já falando porque durante todo ano eu vou fazendo pequenos comentários [...]. Essas duas primeiras semanas que eu tenho mais para sondagem, para conversar, me aproximar mais deles, aí eu geralmente levo esses assuntos, mais levados para a descontração, para o debate, para poder conhecer eles um pouquinho (ENTREVISTA PROFESSORA ROBERTA).

As atividades sobre o lixo envolveram discussões em sala de aula e desenhos, e foram realizadas no início do ano letivo como meio para descontração, sondagem e estabelecimento de regras de convivência acerca do que pode e o que não pode ser feito dentro do espaço escolar e principalmente na sala de aula. Os temas de EA tratados partem da observação da professora acerca do que seria relevante para os alunos. Ela ressalta também que procura desenvolver os temas a partir da realidade deles, pois percebe que alguns temas que aparecem na mídia são interessantes, no entanto, não sensibilizam o aluno tanto quanto temáticas de seu cotidiano. O lixo e o rio são considerados temas do cotidiano.

A tendência das atividades de EA segue a máxima do pensar globalmente e agir localmente, pois são temas comuns a diferentes contextos, como lixo e água, no entanto aplicados à realidade local, o lixo da escola, a água da cidade. Assim se espera uma participação maior do aluno a partir de atividades que extrapolam a sala de aula, mesmo que envolvam uma ação apenas dentro da comunidade escolar.

Em relação aos pequenos comentários que a professora diz trazer em sua fala, estes foram percebidos ao acompanhar as atividades dela junto às turmas, principalmente nas turmas de menor idade, sexto e sétimo ano, as turmas que a conhecem há menos tempo. Quando íamos para a sala a professora geralmente entrava olhando para o chão, para ver se estava limpo, se não estivesse ela chamava a atenção da turma: *Olha o que foi que a gente combinou? Quem foi, heim? Vá jogar o lixo no cesto, vamos manter a sala limpa minha gente.* Em outros momentos, ela parabeniza os alunos: *Olha, eu estou muito satisfeita com vocês, a sala está bem limpa, vocês merecem nota 10!* Os alunos se sentem satisfeitos com o elogio e procuram mostrar e contar para a professora as boas ações ambientais que fizeram, para serem novamente parabenizados.

Com a minha presença na sala de aula, quando reclamações eram feitas para as turmas, minha presença era citada: *O que a professora vai pensar de vocês, ela veio de tão longe para ver a turma desse jeito*. Esse comentário incomodava um pouco, pois parecia que estava ali para avaliar o que acontecia na escola, a situação só mudou durante as atividades realizadas para a semana da água, quando a professora pediu que eu fizesse uma palestra com as turmas e eu aceitei, a partir de então ela passou a me incluir nas atividades e a contar comigo como colaboradora, convidando-me, inclusive, para ajudá-la em atividades que não se relacionavam com a EA, como a olimpíada de astronomia e uma exposição sobre nutrição organizada pela turma do oitavo ano. Participei desses momentos e outros mais.

Em relação às turmas e turnos, a professora diz que desenvolver atividades de EA nas turmas diurnas é mais fácil do que nas turmas da noite, e não por que essas turmas não gostem das atividades, mas porque fazer atividades diferenciadas requer um tempo, que os alunos que estudam a noite não têm, pois o tempo de aula é reduzido se comparado às turmas diurnas, além de muitos trabalharem durante o dia, o que dificulta a participação deles em atividades fora do horário de aula.

E sobre os anos que seriam mais fáceis de trabalhar com EA, a professora destaca que costuma desenvolver atividades com todos, pois, em geral, os alunos gostam de trabalhar com EA. Por ser a professora que promove mais atividades diferentes do usual quadro, piloto e livro e por lecionar em todos os anos do ensino fundamental II, a atividade que era feita em uma turma era cobrada pelos alunos de outras turmas para ser feita com eles também. Esses pedidos dos alunos deixavam a professora muito satisfeita, era o sinal de que os alunos queriam o que ela estava propondo, por isso, quando possível, as atividades eram feitas para que todos fossem contemplados.

Quando fala sobre os conteúdos que oportunizam o trabalho com EA, ela indica que em sua maioria eles estão baseados nos conteúdos dos livros, ela ressalta que os conteúdos do sexto e sétimo ano são os mais voltados para o meio ambiente:

A gente segue muito os conteúdos do livro didático, então, por exemplo, no ensino fundamental, o livro didático da quinta série destaca mais as questões, digamos assim do ambiente não vivo, como por exemplo: o solo, água, ar e isso propicia fazer uma série de explicações sobre a questão dos problemas ambientais. Na sexta eles se voltam muito para os seres vivos, que também dá para você trabalhar bastante a questão ambiental, né? Agora na sétima e oitava geralmente os livros abordam na sétima o corpo humano e na oitava série dá uma introduçãozinha de química e física, de vez em quando dá para você inserir uma coisa ou outra, mas assim já é mais difícil, porque você vai fugir muito do conteúdo (ENTREVISTA PROFESSORA ROBERTA).

Em conversa informal com a professora, logo no início de minha inserção na escola, pergunto qual ou quais as turmas poderíamos estar acompanhando durante as atividades, pois tínhamos algumas ideias em mente antes de conhecermos as escolas, e uma delas era acompanhar uma única turma de cada escola. Todavia ao conhecermos as escolas, percebemos que as atividades envolviam as turmas nas quais as professoras lecionavam sem distinção entre séries.

Inicialmente Roberta responde que o sexto ano seria melhor de acompanhar, pois os assuntos são mais voltados para o tema ambiental, tal qual ela relatou posteriormente na entrevista semiestruturada. Só que em outro momento de conversa, também anterior à entrevista, ela diz que pensou no que tinha me falado e viu que eu poderia acompanhar qualquer turma, pois ela trabalhava o tema com todas, o que diferenciava uma turma da outra era a metodologia e o tipo de trabalho produzido pelos alunos.

Nos sextos e sétimos anos as atividades solicitadas eram cartazes, desenhos, já no oitavo e nono ano, as produções eram apresentações de trabalhos, textos, debates, indicando que a produção dos anos finais exigia mais abstração do que a dos anos iniciais. Optamos então por acompanhar a professora à medida que conversávamos sobre as atividades que ela planejava e nos dias que podíamos estar na escola e participar das atividades, independentemente dos anos. E isso foi aplicado às outras escolas também.

O vínculo entre conteúdo e ano escolar não está presente em todas as atividades de EA, algumas delas se constituem como algo além dos conteúdos programáticos. Acerca da atividade que desenvolveu sobre o lixo, a professora afirma que a atividade foi trabalhada em todos os anos e não tinha nada a ver com o conteúdo programático do nono ano, por exemplo. Então há momentos que a EA é vista dentro de um conteúdo específico do ano, as atividades têm assim um caráter de aula expositiva, um debate ou apresentação de trabalhos pelos alunos, envolvendo só a turma. Em outros momentos ela pausa o conteúdo, para tratar um tema ambiental, elaborando projetos, e depois retoma o conteúdo. Isso ocorre principalmente nas semanas que antecedem algumas datas comemorativas, como o dia internacional da água e a semana do meio ambiente.

No período de observação participante todas as atividades acompanhadas eram parte do projeto sobre o Capibaribe e englobavam tanto atividades para o dia internacional da água, como para a semana do meio ambiente. O projeto intitulado: *Rio das Capivaras: gigante adormecido* era o projeto da professora, e versava sobre a revitalização do Capibaribe. Esse projeto tinha sido desenvolvido em 2007 e estava sendo retomado em 2012.

Em 2007, apenas a turma do nono ano participou ativamente das atividades do projeto, essa turma era incumbida de apresentar o projeto para as demais turmas da escola, só que isso não foi possível e o projeto ficou parado. Por ser considerado um bom projeto, ele seria feito novamente e agora envolveria todas as turmas do ensino fundamental II.

O cronograma do projeto previa atividades desde o início das aulas no mês de fevereiro até à culminância em outubro, que seria na Semana de Ciência e Tecnologia do Município²⁵, uma espécie de feira de ciências das escolas da rede. E o objetivo seria sensibilizar os alunos acerca dos problemas que o município enfrenta em relação ao rio Capibaribe. O projeto seria desenvolvido com todas as turmas, cada qual produzindo uma atividade diferente. Dentre as ações a serem desenvolvidas estavam previstas visitas a diferentes trechos do rio Capibaribe na cidade, visita à nascente e à foz, gincanas, palestras, apresentações e debates para o dia da água e a semana do meio ambiente.

A professora Roberta se sente muito segura ao propor as atividades, de fato elas já são consagradas dentro de seu repertório e a credibilidade que tem na escola e junto à coordenação de ciências da Secretaria de Educação, lhe permite caminhar sem muitas dificuldades. Seus planejamentos raramente são frustrados no tocante ao apoio da gestão escolar e da Secretaria de Educação. Para isso ela mantém certa ordem, sempre apresenta os projetos escritos, se responsabiliza pelos ofícios, busca assinaturas e parcerias pessoalmente, caminha com certa independência na escola e por isso caminha com mais facilidade.

Após um panorama geral sobre as práticas de EA focaremos alguns aspectos que são produtos e ao mesmo tempo desencadeadores dos modos que as práticas de EA acontecem.

2.4.1 “Eu peço para eles fazerem desenhos, cartazes, texto” – O pedido e as produções de EA

A professora Roberta tem suas formas de apresentar as atividades para os alunos e pedir as produções das mesmas, geralmente não há uma descrição prévia dos objetivos das atividades. Para o dia da água, por exemplo, os alunos foram informados acerca do que teriam de produzir para ser exposto nesse dia. A data é tida como importante e que precisa ser

²⁵ A Semana de Ciências e Tecnologia do Município está vinculada a Semana Nacional de Ciências e Tecnologia. O evento nacional iniciou em 2004 e desde então ocorre anualmente. Proposto pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, em consonância com outros ministérios do governo. O objetivo da semana é promover e estimular em todo o país atividades de difusão e de apropriação social de conhecimentos científicos e tecnológicos. Para tal, todos os anos a temática da Semana versa sobre assuntos dentro da tendência ciência, tecnologia e sociedade. Escolas, universidades e comunidades locais participam da Semana. No município de Santa Cruz do Capibaribe é a Secretaria de Educação a responsável pela Semana.

lembrada, isso já se constitui motivo suficiente para as atividades serem desenvolvidas pelos alunos.

A proposição das mesmas é feita da seguinte forma: a professora fala sobre o dia da água que se aproxima, dia 22 de março e que vai haver uma programação especial para esse dia e serão feitas uma série de atividades, que não são detalhadas por ela. Brevemente ela comenta sobre a importância da água, sempre focando a importância dentro de uma perspectiva biológica, na qual a conservação da água está voltada para a manutenção do ser vivo e por fim designa a produção que a turma deverá construir.

Depois de dado esse recado, a professora não faz mais explicações sobre o assunto, poucos alunos questionam acerca das atividades solicitadas e quando perguntam o que será feito, a professora comenta que será uma surpresa, isso de certa forma, deixa os alunos animados e ansiosos e criam uma expectativa em torno das atividades que serão realizadas. Essa expectativa dos alunos deixa a professora bem satisfeita, e em partes contribui para o reconhecimento dela como a professora que faz atividades diferenciadas, além de garantir certo ar de novidade ao que será feito, mesmo que sejam atividades já vivenciadas pelos alunos em outros momentos.

No sexto ano a atividade foi a produção de desenhos, no sétimo ano a produção de cartazes de aviso acerca da preservação da água, no oitavo foram feitas paródias com o tema e no nono ano foram solicitadas poesias. Todas as produções versavam sobre a água e foram pedidas para que os alunos fizessem em casa e trouxessem para a avaliação da professora. Roberta tem três aulas por semana em cada turma, e está na escola de segunda à quinta feira. Para não atrasar o conteúdo, visto que nas primeiras semanas ela já havia trabalhado com a questão do lixo, ela pede essas atividades como *extras*, que contariam como nota e seriam expostas durante o dia internacional da água.

Quando os alunos entregam as atividades, principalmente alunos do oitavo e nono anos, turmas nas quais as atividades são textos ao invés de desenhos, ela faz correções sobre a gramática, observa se há algum equívoco conceitual e dependendo da situação pede para os alunos refazerem o trabalho, geralmente apontando o que precisa ser feito.

Essa forma de corrigir atividades não se restringe apenas às atividades de EA, a professora faz isso frequentemente em suas aulas. Assim que chega numa turma e há exercício a ser corrigido, a primeira coisa que ela faz é sentar e chamar os alunos para receberem o *visto* das atividades. Os alunos recebem um visto no caderno pelas atividades feitas e este só é dado depois de todas as respostas e correções concluídas, cada questão é lida, a gramática corrigida, se há algum erro conceitual a professora questiona o aluno, ele volta

para sua banca e refaz a atividade. Várias vezes os alunos vão até a mesa da professora para apresentar seus cadernos e receberem o visto que vale pontos na avaliação. Geralmente algo que leva de dez a vinte minutos do tempo de aula, dependendo da turma.

As atividades que propõe são pedidas e cobradas com muita seriedade. Em uma das visitas à escola, estávamos na sala do nono ano e os alunos iriam apresentar pesquisas que tinham feito sobre o rio Capibaribe, as apresentações estavam previstas para serem feitas durante a semana do meio ambiente. Essa apresentação equivalia a um ensaio, no qual os alunos apresentariam para a própria turma e se o trabalho estivesse bem feito, eles apresentariam para toda a escola. Os temas dos grupos versavam sobre: a bacia hidrográfica do Capibaribe, as cidades cortadas pelo rio, e os problemas que ele enfrenta. E a professora já tinha orientado os alunos acerca do que ela queria que fosse destacado em cada apresentação.

O grupo que ficou responsável pela bacia hidrográfica teria que fazer um mapa da bacia mostrando as cidades que integram a mesma, só que no dia da apresentação eles trouxeram o mapa mostrando apenas as cidades pelas quais o rio passava. Ao ver o trabalho a professora chamou a atenção do grupo e disse que o mapa pedido não tinha sido aquele mapa e que o trabalho precisaria ser refeito. Aborrecidos os alunos resolveram não mais apresentar o mapa, somando-se a outros grupos que não fizeram a pesquisa.

Nesse dia apenas dois grupos apresentaram suas atividades. Uma que tratava sobre a nascente do rio Capibaribe e ele na cidade de Santa Cruz, o cartaz sobre o rio na cidade estava muito semelhante ao que foi confeccionado pela Escola do Centro, que realizou uma exposição de fotos sobre o rio Capibaribe, e como a Escola Céu Azul havia participado, os alunos se inspiraram na ideia dessa escola.

O segundo grupo apresentou um trabalho sobre a Bacia Hidrográfica do Capibaribe e seus afluentes, mostrando fotos de algumas cidades por onde o rio passava. As duas apresentações foram rápidas, os alunos trouxeram cartazes com imagens e falaram sobre os locais onde foram tiradas as fotos. Em suas falas os alunos comentaram sobre o rio que antigamente era limpo, só que há algum tempo vinha recebendo a poluição e sofrendo principalmente na cidade de Santa Cruz e Toritama.

Após a apresentação dos grupos, a professora chamou atenção dos alunos que não fizeram o trabalho pedido, ela disse que estava decepcionada com a turma, pois esperava que eles fossem realizar um bom trabalho e o objetivo era estender a apresentação da turma para toda a escola e até para outras escolas e isso não seria possível, visto que o trabalho não tinha sido feito, mais uma vez ela citou a minha presença na sala, só que dessa vez eu parecia menos avaliadora, já que fui convidada por Roberta para assistir a apresentação, era uma

pessoa que sempre estava lá com eles e que conhecia o Capibaribe. Ela comentou, ainda, que tinha feito um comercial tão grande sobre a turma, mas eles não tinham correspondido à expectativa e que, como já estava perto de voltar para Recife, eu não veria a apresentação deles.

Roberta conta que costuma cobrar de seus alunos e, em vários momentos, tanto em conversas comigo ou com os alunos durante as aulas, ela diz que quer o melhor: *Eu quero que vocês deem o máximo de vocês. Se eu sei que você pode fazer muito mais, por que eu vou me conformar só com isso? Eu puxo muito isso deles, porque eles são bons, só são preguiçosos.* Há uma preocupação com a qualidade das produções dos alunos para que elas atinjam a expectativa colocada pela professora, pois é ela que sabe o melhor a ser feito pelos alunos, e conhece o potencial e a limitação de cada um.

Os alunos ficam de cabeça baixa, sem coragem de encarar a professora, e ouvem calados a reclamação. Considero um momento constrangedor tanto para eles quanto para mim, pois tendo acompanhado a relação de Roberta com os alunos e o seu esforço para realizar as atividades, vejo que de fato ela está desapontada. Várias vezes ela procurou os alunos da turma para saber o que estava sendo feito, respostas evasivas foram dadas e ao final o trabalho não estava pronto.

Os alunos por sua vez, estavam sérios, cabisbaixos, talvez arrependidos por não haver feito o que foi pedido por uma professora querida por eles. Alguns pedem uma nova oportunidade para fazer o trabalho, se comprometendo a produzir o material e a apresentar. A professora comenta que irá pensar na possibilidade, mas está pensando em trabalhar com a turma do oitavo ano, pois eles estariam mais interessados, tendo em vista que já tinham apresentado alguns trabalhos que a tinha agradado muito.

Depois de terminar o trabalho de campo, fiquei sabendo que os alunos refizeram o trabalho e apresentaram em algumas escolas, a pedidos de professores e amigos da professora Roberta. Ela comentou que o trabalho deles fez sucesso. Como combinado com a professora, os alunos buscaram corrigir os problemas apontados para poder apresentar a pesquisa.

Como muitas outras ações de EA desenvolvidas pela professora, sempre há interesse em divulgar as produções feitas pelos alunos e os fazer expor seus trabalhos, o que confere as ações um caráter de protagonismo, o aluno faz o trabalho e o apresenta. Mesmo os desenhos, cartazes, poemas e paródias, embora não explicados por eles, ficam expostos para a contemplação de todos ou apenas para a turma. Não se trata de atividades para entregar ao professor e depois as receber de volta sem que os demais a conheçam, como o são algumas atividades do conteúdo disciplinar, que geralmente são apenas entregues ao professor.

Atividades para o dia da água e a semana do meio ambiente, dentre outras consagradas no calendário como datas ambientais, são formas da temática ambiental ser lembrada e tratada na escola, assim como qualquer outra data comemorativa o é. Mesmo as atividades compondo o grande projeto sobre o rio Capibaribe elaborado pela professora para ser desenvolvido ao longo do ano, a mobilização e ações na escola surgem e crescem quando essas datas se aproximam.

Outro aspecto é que as atividades de EA têm um caráter sensibilizador muito forte, elas tentam despertar nos alunos sentimentos de apego e pertencimento: *É o rio que corta a nossa cidade; As pessoas deram as costas para o rio; É muito triste ver um rio que deu tanta alegria, tá assim, quase morto.* Essas são algumas frases que os alunos do nono falaram quando se expressavam sobre o rio em suas apresentações, uma fala acompanhada por um saudosismo de um rio que eles não chegaram a conhecer e a vontade de vê-lo bonito e cuidado. Em conversa com os alunos do sétimo ano acerca do que eles achavam de estar trabalhando com o rio Capibaribe, um deles disse uma frase que chamou atenção pela espontaneidade da fala: *Por que na verdade a gente pode ser os médicos e o nosso cuidado pode ser o remédio pra salvação do rio.*

Crianças e adolescentes são mais sensíveis a questões ambientais do que os adultos e são mais esperançosos também. Os momentos propiciados pelas atividades de EA na escola contribuíram para formar no aluno o sentimento de cuidado e de valorização pelo rio, expresso em sua fala, na qual se identifica como um possível responsável para cuidar do mesmo. Faz-se importante abranger essa ideia de cuidado para percebê-lo além de uma esfera de sentimentos de afeto pelo rio, por exemplo, mas também como força motriz para uma educação crítica e política, na qual o aluno além de ter atitudes individuais acerca do cuidado com o rio se mobiliza para combater a falta de cuidados de outros. Visto que gostar do rio, ou gostar do lugar, ou gostar do ambiente limpo, não necessariamente implica dizer que ele será cuidado, outros aspectos precisam estar juntos para garantir que isso ocorra.

Loureiro (2012) ressalta que é importante o desenvolvimento de uma EA transformadora que para ele é aquela marcada por um compromisso com a transformação da sociedade e intransigência na defesa dos valores e atitudes individuais ou coletivas, pois só assim é possível ver mudanças sociais.

2. 4. 2 “Eu tô me sentindo um pouco só, não tem oposição em relação ao meu trabalho, mas...” – A professora, seu trabalho com EA e a relação com os outros professores

Essa expressão foi trazida pela professora quando falava sobre as atividades desenvolvidas nas escolas que trabalha. Quando questionada em que escola era mais fácil tratar a EA. Aponta que em ambas não enfrenta resistências para tratar o tema, mas embora seja autorizada a fazê-lo não há a ação dos demais para o desenvolvimento das atividades, ela se sente só ao desenvolvê-las.

Na primeira visita a escola perguntei à Roberta se ela costumava planejar atividades com outros professores, ela respondeu que não, o normal é chegar com as atividades prontas e pedir aos professores que as apliquem, apesar de reconhecer que quando isso acontece os professores não desdobram as atividades: *Os professores poderiam ajudar, mas parece que eles não se motivam com essas atividades, fica uma coisa fazer por fazer. Peço para eles passarem um filme, eles passam e mais nada, por isso prefiro fazer as atividades sozinha.*

Por não estarem comprometidos com a construção das atividades, por vezes os professores se tornam apenas executores das mesmas, apesar de estarem juntos e darem um suporte a professora, no sentido de ser mais um responsável pelos alunos, mais um membro da equipe pedagógica que está presente ou a atividade ocupar o horário de aula daquele professor. Exemplo disso foram as duas palestras realizadas na escola, uma alusiva ao dia da água, com o tema sobre a bacia hidrográfica do Capibaribe e outra na semana de meio ambiente, com o tema pegada ecológica. Para ambas as palestras os professores foram chamados por Roberta para levar as turmas e assistir a apresentação, o que eles fizeram sem objeção.

Eles não se opõem às atividades que a professora desenvolve, o que de certa forma oportuniza o trabalho dela, no entanto, essa aceitação não indica possibilidade de vinculação entre as atividades de EA e os professores das disciplinas, no sentido dessas atividades serem tratadas por eles em suas aulas, assim como a professora Roberta o faz. Apesar de insatisfeita com essa forma de conduzir as atividades, a professora reconhece que essa é a maneira encontrada para garantir que as atividades sejam realizadas dentro do espaço e tempo escolar.

Dentro dessa perspectiva Roberta traz à tona a necessidade de algumas vezes precisar fazer “parcerias difíceis”, no sentido de ter que se submeter a situações desconfortáveis para não gerar atritos com outros professores o que impossibilitaria o desenvolvimento das atividades, como ela afirma: *Sempre procurei envolver todas as pessoas, só que tem certas*

peças que querem participar, não por gostarem, serem a favor das questões ambientais, mas só para, digamos assim, ter uma aula a menos, ter a responsabilidade de uma aula a menos.

As atividades de EA muitas vezes extrapolam o tempo que a professora tem com os alunos e mobilizam a escola, portanto, no dia em que acontecem a professora Roberta negocia troca de horários com os demais professores. E em dias comemorativos como o dia da água e a semana do meio ambiente, se houver alguma atividade que mobilize todas as turmas, essas horas de atividade contam como aula sem que o professor precise fazer a reposição das mesmas.

Na semana que foi visitar Poção, Roberta avisou aos professores da visita, querendo identificar parceiros para acompanhá-la na viagem, prevista para o domingo dia 27 de maio, e como incentivo para a participação dos professores já apontou que seriam abonados com uma série de aulas de planejamento²⁶. Os professores pensam e apenas um confirma a participação, os outros estariam ocupados.

No decorrer da entrevista a professora fala um pouco mais sobre as parcerias com os professores, diz que procura contar com aquele que se dispõe a participar, mesmo que seja nos moldes de apenas aplicarem as atividades ou de estarem presentes. Planejamentos em conjunto não costumam acontecer, quando ela apresenta algum projeto os professores pedem que ela designe a tarefa a ser feita, mas algumas vezes os professores não cumprem o combinado, o que gera frustrações tanto para a professora, quanto para os alunos que ficam a esperar pela atividade.

Isso foi observado em algumas atividades como a visita à fazenda Paraíso, na qual um professor foi convidado por Roberta para acompanhar duas turmas, visto que em uma das turmas ele teria aula justamente no momento da excursão. No entanto, durante a atividade na fazenda, ele ficou sentado e não participou da visita. E Roberta teve que acompanhar duas turmas, a sua e a que deveria estar com o professor, mas como não teria a oportunidade de levar a turma novamente, ela precisou fazer isto.

Outra vivência foi durante a Semana Municipal de Combate à Dengue. Todo ano a escola realiza um desfile nos horários da manhã e da tarde distribuindo panfletos sobre a

²⁶ Os professores da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe têm direito e obrigação ao cumprimento de 50 horas-aula da sua carga horária em planejamento, que pode ser cumprida na escola ou em casa. Para isso eles precisam apresentar junto à coordenação pedagógica o planejamento das aulas ou um projeto, que é a forma de comprovar que eles estavam planejando. Se apresentarem um projeto e este for aprovado pela coordenação da escola e pela Secretaria de Educação eles não precisam cumprir as horas de planejamento mensais. Todas as reuniões da Secretaria de Educação, reuniões da escola, atividades extraclasse, fechamento de notas e preenchimento de cadernetas contam como horas planejamento. No caso das excursões cada hora aula vale o dobro e em caso de serem no fim de semana valem quatro vezes mais.

dengue. A professora Roberta era a responsável por organizar o desfile das turmas da tarde, mas nesse ano ela teve alguns problemas de saúde e precisou se ausentar da escola por alguns dias. A sua ausência coincidiu com o período do desfile e por isso o mesmo não aconteceu no horário da tarde, pois os professores desse turno não tomaram a iniciativa de coordenar a atividade.

Mais um caso ocorrido foi cerca de quinze dias antes da semana do meio ambiente, durante o recreio, Roberta conversou com os professores acerca da semana e perguntou se eles poderiam ajudar e se queriam sugerir alguma atividade, eles ficaram calados, até que a professora de geografia perguntou à Roberta o que ela estava planejando. Ela disse que queria fazer uma gincana com perguntas sobre o rio Capibaribe, semelhante à gincana do ano anterior.

A professora concordou com a atividade e se propôs a ajudar, Roberta disse que já tinha o material de estudo pronto e que a professora só precisaria elaborar as perguntas e fazê-las no dia, além de escolher quais alunos de cada ano iriam participar. Outra professora, a de português, propôs fazer atividades de redação sobre o rio Capibaribe e indagou à Roberta o que ela achava. Roberta concordou com a sugestão, o que sinalizou o aval para a professora de português desenvolvê-la. Ela então perguntou se mais alguém queria participar com alguma atividade, mas os outros professores não demonstraram interesse nisso.

Os casos citados ilustram alguns aspectos acerca dos modos de desenvolvimento de atividades de EA na escola. Primeiro a presença da professora de ciências como realizadora das atividades, é ela que tem o maior compromisso de desenvolver as atividades porque a temática ambiental é reconhecida como pertencente a essa disciplina.

Roberta também se reconhece como responsável por trabalhar a EA devido a sua formação, além da própria abordagem do tema pela Secretaria de Educação. Em uma atividade de formação de professores proposta pela Secretaria o tema EA foi tratado, mas a formação era apenas para professores de ciências e de filosofia do cooperativismo, que é lecionada por boa parte dos professores de ciências.

Segundo, alguns professores têm interesse em trabalhar a temática em sala de aula, mas por desconhecimento não desenvolvem ou não exploram o potencial das mesmas e ficam na dependência da professora de ciências, para ser dito o que é válido, pois ela detém conhecimento *especialista* sobre assunto. Esse é o caso da professora de português, que sugeriu redações para os alunos durante a semana do meio ambiente. Os alunos entregaram essa produção textual, que foi recolhida pela professora e exposta durante a semana do meio ambiente, mas não houve uma discussão com os alunos acerca de suas produções.

A falta e a forma de envolvimento dos professores podem estar relacionadas com a falta de habilidades em lidar com o tema em sala de aula, bem como a falta de formação tanto inicial quanto continuada. Momentos de formação continuada relacionadas à EA acontecem com os professores de ciências, e estes são estimulados a tratar a temática em sala de aula e a convidar os demais professores, são assim os agentes de EA na escola. Então qualquer atividade de EA parte sempre da perspectiva do professor dessa disciplina. Roberta, portanto, se constitui como uma figura de autoridade no tocante à EA na escola.

Terceiro, quando a professora Roberta não está, ou não organiza as atividades, elas não ocorrem. E quando envolvem toda a escola, são planejadas por ela e as tarefas distribuídas para os professores que querem participar, como foi o caso da gincana do meio ambiente. Ela já tinha a ideia em mente, já tinha o material de estudo sobre o Capibaribe e já sabia como seria. A professora de geografia ficou responsável por elaborar as perguntas, escolher os alunos de cada ano que participariam da atividade e dirigir a gincana no dia, mas essas ações eram acompanhadas por Roberta e a professora de geografia recorria a ela para saber a sua opinião quanto ao que estava sendo feito.

Há certo cuidado dentro das relações que os professores estabelecem de não tomar o lugar do outro, quem trabalha com EA é a Roberta e os docentes se veem no compromisso ético de se reportar a ela quando querem desenvolver ou estão desenvolvendo alguma atividade, além de não tomarem sobre si uma carga que não é deles e assim terem de assumir novo compromisso.

Por último, são destacáveis os casos de professores que não se sensibilizam com a temática a ponto de quererem tratá-la em sala de aula, ou quando estão presentes participando de alguma atividade é o interesse em ser dispensado de algumas aulas, ou seja, nem sempre há uma perspectiva de ensino quando o professor participa de atividades de EA. Como foi o caso das excursões e da palestra, a presença dos professores era requerida como um suporte operacional, ele estava ali para acompanhar os alunos, mantê-los quietos.

Disso resulta a forma como a EA é conduzida na escola, a relação dos professores das diferentes disciplinas com ela e a visão biologizante que perdura em algumas concepções de EA que permanecem fortes dentro da escola: o ambiente como sinônimo de natureza, o homem como modificador do ambiente e o desequilíbrio ecológico como consequência dessa modificação, são alguns exemplos de concepções que perduram nas escolas, e que não estão equivocadas, entretanto, apresentam um único ponto de vista da EA, o ecológico, que limita a possibilidade de pensar a EA fora do contexto das ciências e biologia, quiçá geografia.

2.4.3 “Eu gosto de fazer excursões” – A visita a fazenda Paraíso e a Poção

As excursões se constituem como um momento extraclasse importante para a professora. É a oportunidade que ela tem de levar os alunos para conhecerem diferentes lugares, o que de certa forma aumenta seu prestígio diante deles, pois não há outro professor na escola com esse interesse.

No período em que acompanhamos a escola, os alunos visitaram a fazenda Paraíso no mês de março, e a cidade de Poção, cidade onde está localizada a mais distante nascente do rio Capibaribe, no mês de maio. Para as excursões a professora solicitou o ônibus escolar da prefeitura, o mesmo ônibus que transporta diariamente alunos da rede municipal para as escolas. Para o meio de transporte ser utilizado pelas escolas durante a semana, as excursões precisam ser feitas para lugares próximos, com horário de saída e chegada depois das oito e antes das onze horas se pela manhã e após as duas e antes das quatro horas no horário da tarde.

Como a fazenda ficava próxima ao centro da cidade cerca de doze quilômetros, as visitas foram feitas durante a semana e todas as turmas da professora foram contempladas. O oitavo e nono ano em um dia pela manhã e o sexto e sétimo ano no horário da tarde. Já para a visita a nascente a viagem precisou ser feita no fim de semana, um domingo, e nem todos os alunos puderam participar, apenas alguns alunos de cada turma foram chamados para a excursão.

Das visitas feitas à fazenda, foram acompanhados dois grupos, do oitavo e nono anos e o grupo dos sétimos anos. Durante as visitas o comportamento da professora em relação à atividade foi basicamente o mesmo e até o comportamento dos alunos era parecido. A diferença principal era o fato das turmas do oitavo e nono ano serem menos agitadas do que os alunos do sétimo ano, que estavam em maior número. Foram visitas que ocorreram sem incidentes, o que para a equipe pedagógica é considerado um êxito e um indicativo da possibilidade de novas atividades de excursão.

Acompanharam a professora nessas visitas, os professores de português e matemática, a secretária da escola e a coordenadora pedagógica. No dia das visitas, eu não ia até a escola, ficava com Rita, a proprietária da fazenda, esperando pelo grupo. O ônibus chega, os alunos descem e aguardam a professora tomar a frente e os apresentar, olham com curiosidade para os elementos que compõem a fazenda. A porteira, a casa, o altar dedicado a Nossa Senhora do

Perpétuo Socorro, os bancos e a mesa embaixo de algarobas²⁷, um grande salão com mesas e cadeira, que é o restaurante, do lado deste uma grande algaroba com dois balanços de pneu e corda.

Rita dá as boas vindas aos alunos, e em particular, procura saber com a professora Roberta que atividade ela gostaria de fazer. Como não conhece a fazenda, Roberta diz que gostaria de ver tudo, mas comenta que está preocupada com o tempo, Rita propõem que seja feita primeiro uma pequena trilha pra eles verem os açudes, depois todos atravessam a pista para ver o rio e por último voltamos à fazenda para acompanhar a fabricação de tijolo ecológico, assim daria tempo de ver tudo.

Quando agendou a visita, a professora Roberta tinha interesse em levar os alunos para conhecer o rio no trecho em que ele passa pela fazenda. Ela não pediu nenhuma atividade prévia ou relatório, não houve nenhum direcionamento acerca da finalidade dessa excursão. O objetivo era que eles conhecessem o rio nesse trecho e vê-lo, olhar para ele naquele lugar, já se constitui numa forma de conhecê-lo. Por isso, ao chegar à fazenda ela concorda em participar das atividades oferecidas, pois não haveria demora em ver o rio, visto que não haveria outra atividade a ser feita além de ver e registrar a visita através de fotos.

A professora reuniu o grupo e passou algumas orientações acerca do comportamento, lembrando aos alunos que eles estavam na casa de Rita, que precisavam tomar cuidado, que não é pra mexer em nada e que aquela poderia ser a primeira ou última visita a ser realizada, tudo dependia do comportamento deles. Alerta feito, Rita inicia a caminhada e é seguida pelos alunos. Primeiro fomos conhecer os dois açudes que há na fazenda e que ficam próximos a casa, seguimos por uma trilha aberta por carro e escondida por algarobas que também encobrem a visão dos açudes.

O caminho é bem pedregoso há muitos espinhos de algaroba pelo chão, é preciso caminhar com cuidado. A caminhada até os açudes é silenciosa, uma espécie de “siga o mestre” não é falado nada sobre o local ou sobre o que era visto no caminho, há uma fala ou outra de Rita quando é questionada. Os alunos quando identificam alguma planta ou animal

²⁷ Algaroba (*Prosopis juliflora*) é uma planta de origem peruana que foi introduzida no Brasil em meados da década de 60 e se adaptou bem ao clima e as características da Caatinga, sendo amplamente encontrada nas regiões do Agreste e Sertão. A planta foi trazida ao Nordeste em meados da década de 1940 e foi apresentada como alternativa de esperança para a seca e desenvolvimento da região, o que levou ao desmatamento de lugares com vegetação nativa da Caatinga para o plantio de algarobas. Para saber mais sobre a presença da algaroba no semiárido brasileiro ver artigo de Gomes e Barbosa (2008) (GOMES, R. BARBOSA, A.G. A ecologia política da algaroba: uma análise das relações de poder e mudança ambiental no Cariri Ocidental – PB. Trabalho apresentado na 26ª. **Reunião Brasileira de Antropologia**, 2008, Porto Seguro, Bahia. Disponível em: <www.abant.org.br/conteudo/...26.../Ramonildes%20Gomes.pdf> Acesso em: 20 de set. 2012). No caso da fazenda Paraíso, essa modificação também está presente, na entrada há muitas algarobeiras, mas adentrando pelas trilhas, onde a Caatinga é conservada algarobas não são encontradas.

conhecido comentam comigo, com a professora ou com Rita e em geral a resposta para o comentário é um balançar de cabeça e um sorriso que quer dizer: *Que legal!*

Depois dessa trilha aberta por carro, viramos à direita e entramos numa trilha mais estreita e irregular, bem pequena, por ela chegamos ao primeiro açude, que na verdade é um sangradouro do açude maior que fica mais acima. Ali havia uma mesa de madeira que estava caída e uma pequena churrasqueira no chão. Esses objetos tinham sido colocados ali por Seu Mauro, proprietário da fazenda, pois havia o interesse em fazer daquele lugar um local para piqueniques e contemplações semelhante aos parques naturais americanos, mas a ideia não deu muito certo, pois os moradores de Santa Cruz do Capibaribe estão muito envolvidos com o trabalho, o ritmo acelerado das máquinas não permite tempo para contemplações, é o que indica Rita. A FIG. 31 mostra esse primeiro açude:

FIGURA 31 - Primeiro açude visitado pelos alunos na fazenda Paraíso



Fonte: Autora.

Há grandes pedras que junto às águas do açude e estas formam uma paisagem bonita de se ver. Rita sobe em uma das pedras e comenta: *Queríamos que vocês conhecessem esse lugar, para mostrar que é possível ter um lugar bonito, agradável e conviver com ele sem precisar destruí-lo.* Ela convida os alunos para trazerem seus pais e visitarem a fazenda em outros momentos. Os alunos e professores balançam a cabeça em sinal de concordarem com o comentário dela. Rita finaliza sua fala mostrando uma grande Caraibeira no local, afirmando ser essa uma espécie nativa da Caatinga.

Beleza do lugar; Mantê-lo é importante; Dá pra gente conviver, são frases comumente utilizadas por Rita. Ela tem interesse em mostrar que há no semiárido potencial para o desenvolvimento econômico, as pessoas podem viver bem, sem abandonar sua tradição, que para ela perpassa pela agricultura e criação de animais, no caso do homem do campo. Viver sem destruir a natureza, buscar alternativas entre a exploração e a conservação dos recursos naturais, numa fala que expressa apelo ao desenvolvimento sustentável. Alguns alunos tiram fotos, outros jogam pedras no açude para vê-las saltarem ou formarem ondas. Perguntam se há peixe, de onde vem a água, perguntas respondidas por Rita. Cada um interage a sua maneira com o que é percebido.

Retornamos para a trilha original, a trilha larga, e continuamos subindo, indo em direção ao segundo açude. Guiados por Rita, andamos um trecho de vinte metros aproximadamente. Viramos à direita e já é possível observar o açude, escondido atrás da cerca e das árvores que margeiam o caminho até ele. De ambos os lados, as árvores formam um bonito arvoredo, as copas se encontram formando arcos, as folhas secas no chão completam o cenário.

Os alunos tiram fotos do lugar e exclamam acerca da beleza do mesmo. Roberta também parece admirada com o que vê. Aulas campo segundo Seniciato e Cavassan (2003) representam não só uma possibilidade de transposição do abstrato para o concreto, mas também uma oportunidade para que alunos e professores assumam valores estéticos positivos, pois o mundo nos fala não por conteúdos conceituais, e sim pelo apelo estético e pela configuração de seus fenômenos que estão ligados aos nossos sentidos.

O final desse caminho é uma porteira. Rita chega até ela, mas não a abre, através das árvores e da cerca mostra o açude, fala sobre a possibilidade de criar peixes, de cultivar, uma fala breve que reforça o que ela já tinha dito anteriormente. Em seus comentários ela se expressa mais como uma moradora local que gosta do lugar onde vive e procura mantê-lo do que como uma fala de alguém conhecedor acerca da Caatinga, por isso a brevidade das falas e o fato de não explorar as características dos lugares quando passa por eles.

Voltamos, não pela mesma trilha do início, e sim por um descampado que fica entre os dois salões da fazenda e dá acesso as trilhas também. Passamos por dentro do salão e saímos em direção ao rio Capibaribe. Atravessamos a PE-160 e chegamos à outra porteira. Rita a abre e a seguimos, virando à esquerda, fomos conhecer a horta e o pomar e ver o trecho do rio que corre próximo. A horta ainda não estava pronta, Felipe e Fernando, funcionários da fazenda, a estavam preparando, o pomar já tinha algumas frutas, laranja cravo e banana principalmente.

Passamos por ambos e Rita comenta que é possível plantar no semiárido e isso é possível graças ao rio e aponta algumas plantas que ela conhece.

Ela nos leva para debaixo de algumas algarobas e alguns alunos sentam nas pedras que ali estavam. Ela diz que acha aquele lugar um dos mais bonitos, para ficar e observar o rio. Nos seus comentários procura fazer um contraste entre o rio encontrado ali, um rio limpo, no qual os moradores não sujam e o rio encontrado na cidade, os alunos ficam impressionados com o lugar, alguns comentam que não esperavam que houvesse um lugar na cidade onde o rio fosse limpo. A professora ri, está satisfeita com os encaminhamentos da visita, mas não comenta nada, não traz informações acerca do rio ou da Caatinga, ela vai silenciosa, assim como os alunos apenas vê o lugar.

Caminhar pelo lugar e contemplar a sua beleza ou em outras situações se sentir agredido com a falta dela, não significa ter uma postura ingênua e que compromete o entendimento da realidade, mas é antes um processo de identificação e reconciliação humano e natureza, que por sua vez podem acarretar sensações de paz, prazer e satisfação (SENICIATO, CAVASSAN, 2003).

Sáímos dali e fomos em direção a outro trecho do rio, voltamos pelo mesmo local, e seguimos para o lado direito da porteira. Descemos até o rio, no trecho onde estava acontecendo a extração de areia. Rita pretende fazer com que os alunos vejam o contraste entre o rio que não foi mexido e o rio que foi. Ao chegarmos ao local, os alunos ficam curiosos para saber o que está acontecendo, primeiramente ficam impressionados por verem a lagoa formada e os montes de areia, o trator e a draga, todos dentro do rio.

Eles perguntam o que está acontecendo, por que a paisagem está desta forma, se é Rita que está fazendo a retirada de areia. Rita traz uma fala vaga acerca disso, não cita nomes, e diz o motivo para aquela extração, a venda de areia, só que isso está prejudicando o rio, pois estão destruindo sua margem e colocando máquinas dentro dele e isso não poderia acontecer²⁸.

²⁸ Até o momento dessas visitas e das demais escolas, sabíamos muito pouco acerca do que estava acontecendo em relação à extração de areia naquele trecho do rio. Rita fala pouco acerca da situação e deixa muitas lacunas na história. Como minha chegada ainda era recente não me sentia a vontade para tirar dúvidas sobre o que estava acontecendo, só com o passar do tempo é que fomos adquirindo confiança para falarmos abertamente sobre a situação. Antes disso a fala de Rita indicava a postura de alguém que estava sendo lesado, pois a proposta era que a extração de areia fosse feita de outra forma e isso não estava a ser cumprido. A extração de areia era vista como algo bom para o rio, pois ele estava assoreado e a retirada de areia permitiria que a água fluísse com mais facilidade, além de gerar fonte de renda. Não havia uma compreensão clara acerca dos efeitos da retirada de areia na vida humana e não humana que vivia no e perto do rio, até então o problema não era a extração de areia e sim o modo como ela estava sendo feita. Somente com a entrada do Comitê de Bacia Hidrográfica do Capibaribe – COBH- Capibaribe e do Programa Capivara é que o foco do problema muda de questão, deixa de

A professora Roberta e os alunos se aproximam do rio e observam de perto suas águas, apontando a sujeira encontrada e as manchas de óleo em suas margens. Como estávamos no período de seca, o leito normal estava seco e aquela grande lagoa era de água parada. Apesar da extração de areia, os alunos acharam a paisagem bonita, aquela lagoa lembrava o rio que mais tipicamente compõe nosso imaginário (FIG.32).

FIGURA 32 - Os alunos conhecendo o rio Capibaribe na Fazenda Paraíso



Fonte: DIAS (2012).

Difícilmente pensamos em um rio coberto de areia, muito pelo contrário, o rio tem sempre águas à mostra e a extração, apesar de acontecer de modo errado, permitia que as águas se revelassem e o rio também. As margens com algumas árvores de grande porte algarobas em sua maioria, faziam sombras agradáveis, algumas pedras serviam de banco e davam vistas para o rio. Rita tinha construído ali um pequeno quiosque, com churrasqueira e chuveirão para aqueles que quisessem vir, uma espécie de clube particular, mas que ainda não era utilizado para esse fim e diante da situação do rio não viria ser.

Rita convida os alunos para trazerem seus parentes para vir tomar banho no rio, que é limpo naquele trecho, os alunos ficam empolgados com a ideia. Roberta não faz nenhum

ser o modo como a retirada de areia é feita, para ser a própria retirada, agora com clareza acerca dos impactos da extração de areia do rio em uma área de escassez hídrica e com alta taxa de evaporação.

comentário com os alunos acerca do rio, de sua história, as vezes que ela fala com a turma é pra chamar atenção, pedir silêncio. Nesse sentido é tão expectadora quanto os alunos.

Caminha um pouco pelas margens, observa a paisagem, tira fotos, lamenta pela situação atual, acha o lugar bonito e só. Pergunto o que ela acha da fazenda, ela responde que está gostando, que os meninos estão adorando, que é muito bonito. A fim de saber que desdobramentos aquela atividade vai ter em sala de aula, pergunto o que ela vai fazer após essa atividade, ela responde que o interesse de trazer os alunos é mostrar para eles o rio limpo, diferente do rio que eles avistam na cidade, para que eles se sintam sensibilizados a cuidar do rio também.

Após conhecermos o rio, subimos o declive e atravessamos a pista novamente, para acompanharmos a fabricação de tijolos, que é feita em um pequeno galpão que fica do lado esquerdo da fazenda, por trás da casa onde moro. Lá há a máquina que produz os tijolos e o material necessário para a produção, a argila no chão, a caixa d'água com água, peneira, cimentos, pás, o material necessário para preparar o tijolo, além de pilhas de tijolos espalhadas pelo terreno.

Quem produz os tijolos ecológicos são os dois rapazes que trabalham na fazenda, Felipe e Fernando. São eles que mostram aos alunos como operar a máquina e o material necessário, Rita comenta que as vantagens do tijolo estão no fato dele não precisar ser queimado, sua fabricação, portanto, não polui o ar, por isso é ecológico, gasta pouco material para ser feito. E como é de encaixe não precisa de muita massa, nem de revestimento como os tijolos comuns.

Felipe e Fernando fazem algumas exposições da produção do tijolo e os alunos são convidados para fabricarem os tijolos, a maioria afirma que quer e os que estão mais perto da máquina são os primeiros a fazê-los. É um momento de descontração e também de ação dos alunos. Diferente de contemplar eles tem a oportunidade de fazer algo, um tijolo, e não qualquer tijolo, a toda a áurea propiciada pela fala de Rita, sobre aquele ser um tijolo ecológico que não destrói a natureza. Além da curiosidade em operar a máquina, existe o interesse em produzir algo que contribui com a natureza. Essa é a atividade que mais demora e mais chama a atenção dos alunos todos querem produzir o tijolo e alguns ainda querem levar para a casa.

Roberta chama os alunos e avisa que chegou a hora de ir embora, caminhamos em direção ao salão e Rita oferece um lanche às turmas: pão doce com refrigerante. Os que terminam de lanchar primeiro saem do salão e vão caminhar pela entrada da fazenda, vão para

os balanços e aproveitam para tirar mais fotos, os professores e a equipe da direção também aproveitam a ocasião para tirar fotos, por último o grupo se reúne e é feita uma foto coletiva.

A professora Roberta agradece a Rita à acolhida e o cuidado com a fazenda, diz que ficou encantada e avisa que trará outras turmas, os alunos também agradecem. Despedimo-nos e a turma vai embora. Rita fica satisfeita com a visita e começa a pensar o que será feito no dia seguinte. Nos dois dias que acompanhei a atividade, esse foi basicamente o comportamento das turmas e o percurso feito. A professora pouco fala, parece esperar pela fala de Rita que é a guia da fazenda.

Um aspecto diferente entre os dois dias de visita foi a presença do guia Moisés, geógrafo e fotógrafo, que a pedido de Roberta acompanhou a atividade na turma do sétimo ano. Ele foi convidado para participar de todas as visitas, mas só pôde comparecer a uma. De colete, chapéu, botas e uma câmera fotográfica, caracterizado para realizar uma trilha, o guia se destaca e chama a atenção dos alunos. Moisés trabalhou com a professora Roberta em uma escola e é sempre uma companhia constante nas atividades de EA que ela desenvolve. A admiração que tem aos olhos de Roberta e Rita faz com que elas várias vezes se reportassem a ele pedindo que fale, ou complemente alguma informação, o que ele faz poucas vezes durante a visita.

Em alguns momentos Moisés dirigia sua fala a todos os alunos, que se reuniam ao seu redor, chamados por Rita ou pela professora, isso aconteceu quando o grupo foi conhecer o rio. Como conhecedor do rio, ele fala acerca da sua extensão, sua primeira nascente, a quantidade de municípios que corta; os problemas que enfrenta, principalmente na cidade.

A professora comenta com os alunos que eles deveriam aproveitar a presença de Moisés e fazer perguntas, pois ele sabia muito sobre o rio. Alguns alunos faziam perguntas sobre a qualidade da água, sobre a água que abastecia a cidade. É o momento de explanação mais demorada que temos durante as visitas, no qual há maior interação entre o guia e os alunos que participavam da atividade.

Nos demais momentos, enquanto caminhávamos ou parávamos para ouvir a fala de Rita, ou esperar que o grupo se aproximasse, Moisés comentava com os alunos que estão ao seu redor informações acerca de algumas plantas e de alguns animais que aparecem pelo caminho, alguns alunos procuram caminhar mais perto dele, alguns vão mais silenciosos apenas ouvindo e outros vão fazendo muitas perguntas. Nesse dia também tivemos a presença do professor que veio acompanhando a turma, mas durante a visita pela fazenda não participou desses momentos, ficou sentado no salão esperando os alunos voltarem, fato que irritou a professora, pois ela esperava que o professor a ajudasse com o grupo.

Nessa visita o que me incomodou era o silêncio da professora, pois esperava que mais informações conceituais fossem trazidas aproveitando o fato de estarmos em uma aula de campo. Só posteriormente me dei conta que não se tratava de uma aula de campo para lidar com conteúdos científicos. Essa atividade consistia em levar o aluno para conhecer o rio diferente do que eles viam na cidade, isso não requeria uma série de conhecimentos científicos sistematizados, embora eles pudessem ser trabalhados. A finalidade da atividade estava atrelada a percepção visual, e embora o cenário no rio não fosse o mais belo, a visita a fazenda tinha esse sentido de encantar, pois aquele lugar que era diferente do lugar em que viviam e estavam acostumados. A expectativa criada pela ideia da turma saindo da escola para fazer uma visita, criava uma atmosfera na qual ver e estar no lugar era aprender também.

Dois meses depois aconteceu à visita a Poção ocorreu em um domingo e contou com a presença dos bolsistas universitários do Programa Capivara, do Moisés, que foi o guia até a nascente e a presença de um professor da escola. Saímos a sete horas da manhã e retornamos às seis da tarde, a maior parte das horas passadas no trajeto de ida e volta.

Dessa excursão participaram apenas alguns alunos de cada ano, foram convidados dez alunos do nono, e cinco alunos dos demais anos, um total de trinta alunos, alguns não puderam ir, tínhamos então cerca de 20 alunos participando da excursão. Os critérios para a escolha dos alunos era o comportamento que tinham em sala de aula. E foram levados mais alunos do nono ano, pois esta turma tinha sido escolhida para fazer as apresentações sobre o rio Capibaribe durante a semana do meio ambiente.

Os alunos foram avisados durante a semana acerca da viagem, quando o ônibus já tinha sido confirmado. A professora falou com as turmas, explicando o fato de não poder levar todos e que em outras excursões outros alunos seriam contemplados, alguns aceitaram, outros não, mas não havia o que ser feito, eram as regras. Para os alunos selecionados a professora entregou um papel solicitando aos pais a autorização para viagem. Nele constam o horário de saída e chegada e o destino da viagem. Assim como na visita à fazenda, não há muitos detalhes acerca do que será feito, os alunos são informados que irão conhecer a primeira nascente do rio Capibaribe e devem levar dinheiro ou lanche, pois passarão o dia fora.

No dia da viagem, chegamos cedo à escola e o ônibus já estava à espera, algumas mães estavam com seus filhos aguardando a professora chegar. Quando chega, ela as cumprimenta e pede aos alunos que entrem no ônibus, é muito rápido esse momento não há diálogo com os pais acerca do que será feito e esses também não perguntam. Todos entram e o ônibus segue viagem, a professora Roberta faz a chamada e a contagem dos alunos e recolhe

as autorizações. Depois da chamada ela se sentou e ficou quieta, disse que tentaria dormir para não passar mal, pois estava grávida e não poderia fazer muito esforço.

No caminho para Poção passamos por muitas cidades Taquaritinga, Toritama, Caruaru, Belo Jardim, Pesqueira, Tacaimbó, Sanharó e muitas outras. O percurso é longo, cerca de 200 Km de distância, e como o ônibus da escola só podia andar a 70 Km /h o trajeto parecia ainda maior. Havia outro percurso menor, com cerca de 100 Km, entretanto, a estrada era de difícil acesso e menos segura.

Ao longo do trajeto é possível observar trechos de Caatinga conservados, e outros totalmente modificados. Como tinha chovido nos dias que antecederam a viagem, já era possível observar uma coloração mais esverdeada. É interessante observar como a paisagem muda tanto, em apenas uma semana. Nos trechos que não recebiam a pouca chuva, predominava uma coloração cinzenta, barreiros secos e carcaças de animais na beira da estrada deixavam a paisagem triste. E novamente a paisagem se modifica ao subirmos as serras e encontrarmos os brejos de altitudes, agora com vegetação de Mata Atlântica, plantas arbóreas de grande porte, clima mais úmido, árvores frutíferas. Ações humanas modificando a paisagem, o humano se adaptando ao lugar também.

A professora Roberta vai a maior parte do caminho em silêncio, tentando dormir, quando falava era para pedir ordem aos alunos. Em nenhum momento ela comentou com os alunos os objetivos da viagem, nem falou com eles sobre o que era observado no caminho. Os alunos conversavam, brincavam, cantavam, falavam acerca de algo que lhes chamava atenção no caminho, era um clima bastante amistoso, o que ajudava a passar o tempo da viagem. Alguns alunos lanchavam no ônibus e não todos, mas alguns tinham a preocupação em jogar o lixo no lixeiro e recolher o que estava espalhado pelo ônibus, os alunos do sexto ano principalmente, turma na qual a limpeza e a arrumação eram mais cobradas pela professora.

Era por volta de onze horas quando chegamos ao Sítio de Seu João e Dona Maria, onde fica a nascente. Descemos do ônibus, Moisés e eu, para conversarmos com os moradores. Logo na entrada é possível ver a placa, a mesma que indica o local da segunda nascente. Muitas plantas frutíferas e flores que enfeitam o jardim, um galinheiro do lado esquerdo e a casa do lado direito, com uma pequena varanda, onde a neta dos proprietários e sua amiga brincavam. Enquanto falávamos com eles, no ônibus Roberta conversa com os alunos estabelecendo regras de como se comportar no local.

Na casa, Moisés pedia autorização para que o grupo da escola pudesse conhecer a nascente e recebe um sinal positivo dos proprietários. O grupo desce do ônibus e segue para a nascente que fica no quintal do sítio, demoro um pouco a acompanhá-los e quando vou até

eles, a turma já caminha para a mata, que fica no final do terreno. Toda área ao redor da nascente foi desmatada e uma linha de árvores demarca o início da mata. O sítio não é muito grande e o trecho onde está a nascente lembra um descampado, algumas árvores frutíferas espalhadas e uma grama alta cobre o solo. A FIG. 33 mostra a nascente.

FIGURA 33 - Alunos caminham em direção à mata após terem conhecido a nascente mais distante do rio Capibaribe



Fonte: SILVA (2012).
Do lado direito temos a nascente do rio Capibaribe.

A nascente, uma abertura no chão de aproximadamente três metros de comprimento por dois de largura, estava bem seca. A água barrenta não alcançava o pequeno córrego que saía da nascente. Sobre o córrego seco ficava a primeira ponte do Capibaribe, um pequeno pedaço de madeira. Vou até a entrada da mata e a professora Roberta me entrega a câmera pedindo que eu tirasse algumas fotos. Entrei, e lá estavam Moisés e o professor com os alunos, eles tiravam fotos. Moisés comentou que não seria possível fazer a trilha porque havia abelhas e elas poderiam se assustar com o barulho. Ficamos mais alguns minutos parados no início da trilha.

O clima da mata era bem frio, contrastava com a temperatura que fazia do lado de fora. Os alunos perceberam isso e comentavam também acerca do frio, desejando que em Santa Cruz o clima fosse assim também. O professor e o guia conversam sobre algumas orquídeas que ali havia. Nada é explorado conceitualmente ou que tratasse sobre as

características da Mata Atlântica. Tenho a mesma impressão que tive na fazenda, estar no lugar parece ser suficiente.

Passaram-se uns cinco minutos dentro da mata e depois fomos novamente para a nascente, mais uma sessão de fotos. Os alunos se espalham pelo terreno, sempre em grupo (duplas, trios), numa divisão feita por eles mesmos e vão conhecer o lugar, ver, tocar as plantas, colher as laranjas, fotografar flores. A professora chama um aluno do nono ano e pede que ele retire um pouco de água do rio que é colocada em uma garrafa. Curiosos os alunos perguntam o que será feito com a água. A professora responde que é para um experimento, sem dar mais detalhes. Essa água foi coletada, mas não foi utilizada pela professora em outro momento e acabou esquecida diante das demandas que existiam na escola.

Em relação à nascente, é difícil imaginar que dali saiam as primeiras águas que formam o Capibaribe e que chegam até a cidade de Santa Cruz e vão bem mais além. Pergunto a alguns alunos que observam a nascente, se eles imaginavam que a nascente seria daquele jeito, eles meneiam a cabeça e dizem que não: *Pensei que era bem grande! Pensei que não parava de sair água, mas parece um lagunho.*

A professora Roberta não faz explicações acerca de como seria a nascente, o que eles teriam que observar, eles são convidados a participar da atividade e vão até lá com ideias que serão confirmadas ou não em campo a partir do que eles veem. Passamos menos de meia hora na nascente e voltamos para o ônibus, antes disso a professora recolhe com os alunos dinheiro e entrega aos donos do sítio, agradecendo a permissão deles em nos deixar entrar. Recolher dinheiro entre os alunos é uma forma de valorizar o lugar visitado, de dizer que eles gostavam do que estava sendo feito e que gostariam que fosse mantido.

Seguimos para o ônibus e Roberta combina com Moisés de irmos conhecer o Cruzeiro²⁹ que fica no centro da cidade, na parte mais alta da mesma. Seguimos de ônibus até uma parte do caminho. O Cruzeiro fica no alto de um morro e o ônibus nos deixa no início dele, a entrada pelos portões e restante do percurso é feito a pé e é preciso pagar para entrar no local. Nem todos os alunos quiseram entrar para conhecer o Cruzeiro, um grupo foi acompanhado pelo Moisés e os bolsistas do Programa Capivara, o outro ficou embaixo com os professores e eu. Conversávamos sobre a cidade, o clima, o Cruzeiro, enquanto aguardávamos os demais alunos chegarem, os alunos comentaram que gostaram muito do

²⁹ O Cruzeiro Bíblico de Poção é um local de romaria que ocupa uma área de três hectares da cidade, apresenta construções e esculturas retratando cenas bíblicas da via sacra. Todos os anos, principalmente em celebrações cristãs como a páscoa, o natal e os dias de alguns padroeiros, a cidade recebe milhares de turistas, que vem percorrer a via e pagar promessas.

lugar era bem diferente de Santa Cruz, o clima era mais agradável, naqueles dias fazia muito calor em Santa Cruz.

A princípio achei a visita ao Cruzeiro desnecessária, os alunos tinham ido para conhecer a nascente, mas em conversa com a professora, percebi que aquelas eram, para alguns alunos, a oportunidade de conhecer lugares diferentes da realidade que vivenciam, alguns alunos comentaram que aquela tinha sido a viagem mais longa que fizeram e apontam a visita ao Cruzeiro como um momento importante vivenciado por eles. Diante dos poucos atrativos na cidade, as excursões feitas pela escola se constituem numa oportunidade de lazer. A professora aproveita essas ocasiões para oportunizar isso para os alunos também, um momento de fuga da nem sempre fácil realidade.

Quando os alunos saíram do Cruzeiro, descemos e fomos almoçar num restaurante próximo. Desde a visita à nascente e ao Cruzeiro não foi gasta uma hora e meia, o trajeto foi sem dúvida o mais demorado na excursão. Saímos de lá por volta de 13:30h e voltamos pelo mesmo caminho. Na volta ainda passamos pela cidade de Pesqueira e tiramos fotos de um belo castelo que há na cidade.

No percurso de volta a professora também foi em silêncio, tentava dormir, pois estava com dor de cabeça, os alunos conversavam animadamente, falavam do que viam, do que viram, conversavam generalidades. Não houve um momento de explicação acerca do que foi visto. Chegamos por volta de 17:30h. à cidade e descemos no Moda Center, para pegarmos uma Toyota e podermos voltar para a fazenda.

As excursões parecem ter um fim em si mesmo, estar no lugar e poder vê-lo, interagir com ele é o suficiente para sensibilizar os alunos, não é preciso falar muito, ou trazer explicações acerca do que é visto, nem direcionamentos para o olhar, o ambiente se encarrega de nos deixar sensíveis e receptivos a ele. Por isso não há um planejamento acerca do que observar ou fazer nas atividades, o que torna os momentos das visitas breves, pois após ver o rio e a nascente e tirar algumas fotos, não há mais o que ser feito, por isso também outros momentos são incorporados à atividade da excursão por que há tempo disponível para isso.

Realizadas as excursões, em sala de aula, a professora pergunta aos alunos o que eles acharam e se gostaram da atividade. Ela chama esses momentos de debates e também são momentos de descontração, os alunos falam do que foi mais bonito, mais legal, engraçado, o que os deixou triste, pedem que outra excursão seja feita, os que não foram querem ir à próxima. É um momento bem amistoso.

Quando comentam sobre o que acharam mais interessante as respostas dos alunos nem sempre são o rio ou a nascente, geralmente falam sobre o tijolo ecológico, as máquinas no rio,

o Cruzeiro, o castelo em Pesqueira, algumas respostas que não estão diretamente relacionadas às temáticas ambientais que a professora propunha com o projeto, mas que fizeram parte de suas vivências no momento em que faziam as atividades.

2.4.4 “Eu faço palestras, gincanas” – Atividades dentro da escola.

Palestras e gincanas são atividades que saem da sala de aula, mas ainda acontecem na escola e mobilizam todas as turmas. As palestras foram duas, e foram realizadas na biblioteca da escola, utilizando o aparelho de data show. Como citado anteriormente, a professora Roberta me convidou para realizar uma palestra para o dia da água, aceitei participar desta atividade, e depois ela me convidou para apresentar outra palestra durante a semana do meio ambiente. A gincana feita foi o jogo de passa ou repassa com perguntas sobre o rio Capibaribe e que também ocorreu durante a semana do meio ambiente.

Para as palestras a professora Roberta comenta que gosta de convidar especialistas e pessoas de fora para vir falar com os alunos, ela comenta que eles gostam e se sentem importantes quando recebem as visitas. Às vezes o tema da palestra é até um assunto que ela conhece, mas trazer uma pessoa de fora da escola para falar com eles torna o assunto mais especial. Argumento que não sou especialista, e ela diz que há um prestígio na minha presença, pois sou pesquisadora da universidade.

Os temas das palestras foram combinados com a professora e versavam sobre a água, tal como foi a palestra sobre bacia hidrográfica no dia da água, ou sobre o lixo, no caso da semana do meio ambiente, na qual foi falado acerca de consumo e produção de resíduos e aplicado com os alunos um *quiz*, que é um teste para que eles calculassem suas pegadas ecológicas³⁰. No caso da pegada ecológica sugeri à professora essa atividade, pois já tinha utilizado em outro momento em uma escola do Recife e os alunos tinham gostado da mesma. A professora concordou e achou a ideia interessante, pois os alunos gostam de responder questionários desse tipo.

³⁰ Pegada Ecológica (Ecological Footprint) é uma ferramenta desenvolvida pelos pesquisadores Dr. Mathis Wackernagel e Prof. William Rees da University of British Columbia's Healthy and Sustainable Communities Task Force, que estima a quantidade de solo ou água biologicamente produtivos que um indivíduo, cidade, país ou região usa para produzir os produtos que consome e para absorver os resíduos que gera utilizando a tecnologia e os esquemas de gestão de recursos atuais. Parte da compreensão que o estilo de vida humano deixa marcas no planeta e assim tenta mensurar o tamanho dessas marcas, tendo em vista que quanto mais exploratório for o estilo de vida mais negativa será a marca deixada. É um conceito amplamente difundido em pesquisas sobre desenvolvimento sustentável e em organizações não governamentais ambientais, como a World Wildlife Fund (WWF) e o Greenpeace.

As palestras foram logo nas primeiras aulas, pois eu precisava sair da escola às quatro e meia da tarde, para poder pegar o ônibus escolar às cinco horas e voltar para a fazenda. Geralmente as apresentações duravam em torno de meia hora, quarenta minutos, dependendo da participação dos alunos. As apresentações eram repetidas cerca de três a quatro vezes, pois como a biblioteca era pequena não havia possibilidade de juntar as turmas.

No dia da palestra a professora Roberta, a coordenadora e a secretária organizavam a biblioteca, arrumando as cadeiras e o projetor multimídia que ela traz de casa, pois a escola não possui esse equipamento. A professora já tinha avisado anteriormente aos professores que a palestra seria realizada. Os avisos acontecem geralmente na hora do recreio, pois é o momento que os professores se encontram e conversam.

No momento das apresentações a professora leva a turma até a biblioteca. Quando a palestra termina ela leva a turma embora e chama outra turma com o seu respectivo professor. Para a apresentação procuro não fazer uma exibição muito longa. Na primeira palestra falo acerca da água e o seus múltiplos usos, da disponibilidade, da falta, da poluição da água na cidade, apresento o rio como pertencente a uma bacia hidrográfica, conceituo a mesma trazendo o próprio exemplo da Bacia do Capibaribe, ao finalizar apresento o Programa Capivara. O comportamento dos alunos diante da palestra varia.

Os alunos do sexto ano, por exemplo, estavam estudando o rio, pois eles estavam tratando o tema água nas aulas de ciências, eles participavam bastante e estavam aparentemente entusiasmados com a palestra, perguntavam, respondiam, ora riam de algo, ora ficavam em silêncio ouvindo. Os alunos do oitavo e nono ano pareciam mais entediados com a apresentação, talvez questionassem o objetivo da mesma. Poucos e sempre os mesmos alunos participavam, respondendo às perguntas, a apresentação para essas turmas foi mais rápida do que para o sexto ano. Os professores assistiam e em alguns momentos intervinham não verbalmente, mas através de gestos e olhares entendidos pelos alunos e que modificavam o comportamento indesejado.

Na segunda palestra foi falado sobre a produção de bens materiais, o consumo e a produção de resíduos e os impactos do consumismo para o planeta, numa visão global acerca da produção de resíduos e um foco no lixo da cidade, por último foi aplicado com os alunos um teste para cálculo da pegada ecológica. Antes de eles seguirem até a biblioteca, a professora pedia que eles levassem papel e caneta, pois iriam responder a um questionário, só que ela não dá mais detalhes acerca do que seja, até para criar nos alunos a expectativa de ver a palestra.

Em alguns momentos não esclarecer o que vai ser feito desperta a curiosidade dos alunos, em outros a falta de clareza gera certa insatisfação, pois as atividades ficam sem objetividade, como foi o caso da água colhida na nascente do rio Capibaribe e que não teve serventia alguma.

Ao final da palestra é mostrado o resultado que é a “quantidade” de planetas Terra considerada necessária para manter o estilo de vida caso todos vivessem e consumissem da mesma forma. Finalizo fazendo com os alunos uma reflexão acerca de como eles podem diminuir a produção de resíduos que geram. Uma tentativa de sensibilização acerca da quantidade de lixo que existe principalmente na margem e dentro do rio. Os alunos participam mais e destacam a importância da prefeitura fazer sua parte, recolher o lixo e dar ao mesmo uma destinação adequada, comentam também a inexistência de uma coleta seletiva na cidade e a existência de cestos de coleta seletiva na escola, apontando a incoerência entre eles.

Eles não questionam muito o consumismo e sim os resíduos que não são adequadamente tratados, o problema não está em consumir e sim em não tratar o resíduo do consumo e a coleta seletiva parece ser a alternativa para isso. Layrargues (2002) faz uma crítica a essa crença acerca da coleta seletiva, visto que por trás dela há um discurso de que reciclar prolonga a vida útil dos aterros sanitários e o reaproveitamento coopera com a natureza, pois impede que recursos naturais sejam extraídos da mesma. Tais argumentos são convincentes, mas eles não questionam a lógica capitalista que preza pelo consumismo atrelando ao poder de compra de bens materiais a imagem de felicidade, de bem estar. Logo, não há problema em consumir muito, desde que você reaproveite ou recicle os resíduos desse consumo.

Um discurso que para o autor é falacioso, pois o fato de haver reciclagem não impede que recursos naturais sejam explorados e o aumento do consumo é danoso ao ambiente. É preciso questionar essa lógica capitalista e refletir criticamente acerca do que ela impõe para a sociedade. Quando levo a palestra tenho em mente fazer uma crítica ao consumismo, mas os alunos em sua fala mudam o sentido do consumismo como prática insustentável para o ambiente, para o sentido do lixo e a não reciclagem como esse tipo de prática. Devido ao tempo não consigo prolongar a discussão com os alunos e fico preocupada com o discurso que eles apresentam e sinto por não poder explorar mais essa questão.

Dessa vez os professores não assistiram a apresentação, deixaram-me com os alunos e ficaram na sala dos professores preenchendo as cadernetas³¹ em alguns momentos eles vinham e olhavam para suas turmas, mas dessa vez interviram menos. Posteriormente a professora procura saber com os alunos o que eles acharam da palestra, se gostaram, o que foi visto, geralmente não estou presente no momento que ela faz essas avaliações.

As palestras tem um caráter de pontualidade, pois é alguém que vem de fora da escola deixa algo e vai embora. Se há alguma dificuldade em promover desdobramentos de atividades quando essas são realizadas pelo professor da escola, desenvolver uma ação a partir da perspectiva de palestra é mais difícil ainda, os alunos param, ouvem, participam do momento, mas o tema apresentado não permanece na escola, mesmo que tenha relação com o que está sendo tratado pelos professores.

Outra atividade desenvolvida foi o passa ou repassa³² aconteceu durante a semana no meio ambiente, depois do recreio e no pátio interno da escola. Dessa atividade participaram a professora Roberta, a professora de geografia e a secretária e a coordenadora da escola e todas as turmas. De cada turma foram escolhidos três representantes, que receberam um texto sobre o rio Capibaribe. Desse texto foram extraídas as perguntas feitas no dia da gincana.

Nas semanas que antecederam essa atividade, a professora Roberta combinou com a coordenadora pedagógica e a secretária para premiarem os primeiros lugares da gincana, elas entraram em contato com pessoas que conheciam e conseguiram doações, trouxeram algum material que tinham em casa e compraram algumas coisas para montar as premiações, os primeiros lugares recebiam um kit com caderno, lápis, lápis de cera e hidrocor e cola. O segundo lugar era um kit com livros, um copo e lápis. E o terceiro lugar era um caça palavras com um lápis. Todos os participantes da atividade independente de estarem ou não entre os primeiros lugares recebiam um certificado de participação emitido pelo Programa Capivara.

³¹ As cadernetas de classe foram distribuídas nas escolas no mês de abril e entregues aos professores em meados de abril e maio. Os professores já estavam na II unidade e precisavam organizar as cadernetas. As cadernetas não podiam sair da escola, por isso qualquer oportunidade que tinham os professores aproveitavam para organizar as mesmas.

³² O passa ou repassa consiste em um jogo de perguntas, no qual um grupo ganha o direito de responder a pergunta, se acertá-la ele marca pontos, ou se não souber a resposta, ele tem o direito de passar a pergunta para o grupo oponente. Se este grupo acertar a pergunta ele recebe a pontuação, mas se responder errado a pontuação vai para o grupo adversário. Caso não saiba a respostas este grupo pode ainda devolver a pergunta (repassar), e o grupo que recebe a pergunta de volta, não pode se eximir de respondê-la, se acertar, ganha pontos e se errar a pontuação vai para o adversário.

No dia do passa ou repassa a coordenadora de ciências da Secretaria de Educação estava na escola, tinha sido convidada pela professora Roberta. Ela e a coordenadora da escola preparam os embrulhos para as premiações e os certificados, eu também ajudo nesse momento. A professora Roberta estava dando aula e vai algumas vezes até a sala dos professores ver como andam os preparativos.

Depois do recreio os alunos entram na sala e o pátio é arrumado, as mesas de tênis são colocadas no canto da parede e o caixa de som e microfone instalados. Roberta vai sala por sala chamando as turmas para o pátio, antes das turmas saírem ela dá as orientações acerca de como devem se portar: ficar sentados no chão, em silêncio, se não se comportarem voltam para a sala e vão assistir *aula normal*, e não quer ver provocações, nem xingamentos durante o jogo.

Ela vai trazendo as turmas e orientando os locais onde cada turma vai ficar. Depois que traz todas as turmas a professora passa ainda uns vinte minutos organizando os alunos, para que eles fiquem distribuídos cada turma em um espaço do pátio e todos fiquem sentados. Em alguns momentos a professora se irrita com os alunos e grita com alguns deles, foi a primeira vez que vi a professora nervosa e fico preocupada por conta de sua gravidez.

Os professores observavam passivos, o que estava acontecendo e talvez isso a irritasse ainda mais, vou até ela saber se precisa de ajuda, mas ela está tão agitada que nem ouve. Como não sei o que ela pretende fazer, me junto ao grupo de professores e espero que ela termine. Os alunos que vão participar do passa ou repassa representando as turmas ficam sentados em cadeiras na frente dos demais aguardando o momento da atividade começar.

Turmas acomodadas, a professora Roberta pega o microfone, cumprimenta os alunos e reforça os avisos dados em sala de aula. Lembra que a atividade é alusiva à semana do meio ambiente e que será sobre o Capibaribe. Combina com os alunos que eles não podem ofender ou debochar das turmas adversárias, ele deve apenas torcer pela sua turma. E caso seu grupo ganhe pontos eles não devem fazer barulho e sim aplaudir na linguagem de Libras e ela demonstra como deve ser feito, e pede a cada turma que reproduza os aplausos.

Nesse momento a professora já estava bem mais calma e falava de modo mais descontraído com os alunos. Ela pede a coordenadora da escola que fique em pé no corredor formado entre as turmas e de costas para o grupo e com os braços abertos. Para responder a pergunta os alunos precisam correr até a coordenadora e tocá-la, quem o fizer primeiro tem o direito de responder. Feito isso, ela passa o microfone para a professora de geografia que cumprimenta os alunos e chama as turmas para responder as perguntas.

Duas turmas por vez são chamadas e a escolha já tinha previamente sido feita em sorteio pela professora. É um momento de descontração para os alunos e professores que se divertem com a atividade e torcem pelas suas turmas, além de conhecerem um pouco mais sobre o rio Capibaribe. A atividade termina um pouco depois do horário de término das aulas, não fico até o final, pois preciso pegar o ônibus escolar, fico sabendo depois que a turma do sétimo ano foi a vencedora, e que os alunos gostaram da atividade.

O passa ou repassa foi uma atividade de descontração que estava prevista dentro do projeto da professora sobre o Capibaribe. A FIG. 34 mostra os alunos no pátio durante a atividade. Havia implícito o objetivo que os alunos aprendessem algumas informações acerca do rio. No entanto o material de estudo foi distribuído apenas para alguns alunos. A professora de geografia tinha comentado que iria falar acerca do tema em suas aulas, no entanto ela não teve tempo de fazê-lo.

FIGURA 33 - Alunos no pátio interno da escola durante o jogo de passa ou repassa



Fonte: Autora.

A gincana foi a última atividade da qual participei na escola e após continuei mantendo contato com a professora Roberta nas vezes que voltei à cidade para visitas e via contatos por telefone. À distância fiquei sabendo das apresentações que os alunos estavam fazendo e do interesse da professora em fazer uma visita à foz do Capibaribe com os alunos da escola, o que não foi conseguido, em outubro a professora deu a luz a uma menina e precisou se ausentar das escolas.

2.5 A ambientalização do currículo na Escola do Céu Azul – uma síntese interpretativa

Ao analisar as orientações de EA da Secretaria Municipal de Educação vimos que elas são formuladas pelas coordenações de ciências e de filosofia do cooperativismo. No entanto, são professores de ciências que também lecionam a disciplina de filosofia do cooperativismo. Isso nos faz considerar que a política curricular do município de Santa Cruz do Capibaribe associa a EA ao trabalho do professor de ciências no ensino fundamental. Ainda que haja uma parceria entre essas coordenações, é a coordenadora de ciências que faz a seleção dos temas ambientais e atividades de EA a serem sugeridas para os docentes e estas atividades em geral são destinadas aos professores de ciências.

A abordagem do currículo é a *integrada por competências*, que visa à aquisição de comportamentos e habilidades mensuráveis e desejados. Uma mesma competência pode ser aplicada a diferentes conteúdos, eis a razão de esta abordagem ser considerada integrada. O tempo escolar é dado em ciclos que também visam à promoção de uma integração do currículo. Entretanto essa abordagem parece não ressoar na EA, pois nas escolas ambas as perspectivas de competências e ciclos parecem imprecisas.

A EA é vista como tema transversal, contudo apenas as disciplinas de ciências e filosofia do cooperativismo apresentam competências voltadas para a relação humano e natureza e, ainda assim, estão voltadas para uma perspectiva biologizante da EA, reduzindo os problemas ambientais a aspectos da ecologia, o que dificulta a visualização de aspectos sociais, políticos, econômicos que estão no cerne dos problemas ambientais como aponta Loureiro (2006).

A Escola do Céu Azul ocupa uma posição de destaque frente a outras escolas da rede municipal no tocante à EA, devido a sua autonomia para desenvolver atividades, é uma escola que participa das atividades propostas pela Secretaria de Educação, mas que também desenvolve suas próprias ações de EA.

Para a construção e proposição de atividades a Secretaria e a Escola não se reportam a documentos oficiais do governo, nem apresentam documentações próprias que orientem as práticas de EA. Há uma legislação municipal que orienta que a EA seja inserida como disciplina na matriz curricular, mas que não é seguida devido a acordos estabelecidos entre os membros da Secretaria e os professores que discordavam do tratamento disciplinar para a EA. Muito do que é praticado na escola parte de cursos de formação que a professora

participou, livros e pesquisas sobre práticas educativas e também de sua experiência enquanto professora, que já desenvolve atividades há 12 anos.

Na escola não tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico, pois o mesmo tinha sido encaminhado à Secretaria para a avaliação e não tinha sido devolvido. O que nos leva a questionar a validade desse documento dentro do que Libâneo (2009) afirma ser o PPP, um guia de orientação para o planejamento de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia esse documento não aparece na escola, se constitui mais como documento burocrático a ser entregue ou apresentado a Secretaria do que um documento funcional na instituição. Por isso não fazemos uma relação entre os textos produzidos na escola e os textos curriculares oficiais sobre EA, pois ao invés de conexões observamos desconexões.

Quanto a questões ambientais presentes na escola e alvos de atividades educativas destacam-se a questão da produção de lixo e seu descarte inadequado que agride a escola e a cidade. Outra questão recorrente é a situação do rio Capibaribe que no trecho que corta a cidade está bastante poluído, o Capibaribe fica próximo à escola. Há, portanto, uma relação direta entre os problemas ambientais presentes no cotidiano da cidade e as atividades de EA desenvolvidas na escola, que visam à premissa do pensar globalmente e agir localmente. Outro aspecto que merece ser destacado é o interesse pessoal da professora em tratar o tema.

A EA na escola se orienta para a formação de uma educação moral de respeito à natureza. É centralizada na professora de ciências, e por isso tem uma forte perspectiva biológica. A professora é a responsável por desenvolver as atividades e delegar tarefas aos demais professores, tarefas essas nem sempre cumpridas. Por isso ela percebe suas ações de EA como solitária embora não enfrente objeções para fazê-las.

Por não se tratar de uma disciplina, a EA oscila dentro do currículo, há momentos que a EA está mais presente, em outros, nem tanto. As semanas que antecedem datas comemorativas ditas ambientais, dia da água, semana do meio ambiente, por exemplo, são momentos que ela procura desenvolver mais práticas voltadas para EA.

Na sua trajetória formativa Roberta conta que o interesse em trabalhar com EA se deu a partir de sua atuação docente, para ela há uma relação direta em lecionar biologia e trabalhar com EA, embora considere que o interesse pela natureza sempre esteve presente na sua vida, graças ao seu pai e ao Rio, suas ações de EA só acontecem quando começa a lecionar.

A concepção ampla que tem acerca da EA possibilita que qualquer momento em que fale sobre o ambiente seja percebido como um momento em que está a tratar educação ambiental. As atividades de EA em geral são desenvolvidas para serem divulgadas dentro ou

fora do espaço escolar e podem envolver apenas uma turma ou toda a escola. Constituem-se em momentos de fuga da rotina da escola, pois fogem do usual quadro e piloto. As produções dos alunos também se diferenciam das que são usualmente pedidas pela disciplina, tendem a ser mais artísticas, desenhos, paródias, poesias. As apresentações dos alunos e as palestras são as formas encontradas para que os aspectos conceituais acerca da temática ambiental que desenvolve sejam tratados.

Nem sempre há um objetivo de ensino em relação a conteúdo científico referente a uma competência curricular previamente definida. Muitas vezes o objetivo em desenvolver atividades de EA, está em propiciar ao aluno um momento de contato com o ambiente como são as excursões e propiciar um momento de aprendizagem de outros conhecimentos que fazem parte do cotidiano escolar, mais que muitas vezes são ignorados pela valorização dos conteúdos conceituais, como por exemplo, o estabelecimento de regras de convivências que se baseiam no que é ambientalmente correto, não jogar lixo no chão, não desperdiçar papel, respeitar o colega. Outro aspecto são os momentos de afetividade e arte, essas atividades visam fomentar no aluno o prazer pela natureza, por cuidar dela, possibilitam o encantamento pela mesma, que é expresso pelas produções artísticas dessas atividades.

A professora Roberta tem um papel imprescindível para a realização de atividades de EA na escola, ela representa uma figura de autoridade sobre o tema, as atividades são iniciativas dela, que muitas vezes as conduz sozinha. Todavia, apesar de planejar as atividades sem ajuda, ela conta com a colaboração dos professores, que participam das atividades como executores de ações por ela solicitadas, sem que necessariamente exista algum interesse neste professor em tratar à temática.

Esse modo de atuação dos professores incomoda a professora, no entanto ela reconhece que é a única forma de poder desenvolver atividades dentro do tempo e espaço escolar. Apesar dos desafios, ela persiste, pois acredita no que faz e que vale a pena resgatar na escola valores principalmente o respeito a si e aos outros. Como incentivo para que ela prossiga desenvolvendo atividades, ela tem seu trabalho reconhecido pelos alunos que geralmente pedem para que ela desenvolva mais projetos e o reconhecimento junto à escola e à Secretaria de Educação, como uma professora que trabalha em prol do ambiente.

CAPÍTULO III

A Escola do Centro

“Eu digo a eles: tem que haver o discurso e esse discurso tem que estar atrelado à prática, a postura, não adianta eu falar, falar, falar se eu não desenvolver uma prática, porque só falar não vai resolver a questão do meio ambiente, tem que ser praticado.”

Professora Ana falando sobre atitudes e EA.

“A educação ambiental dentro da minha função enquanto professora, enquanto pessoa que devo estar instruindo meus alunos é conscientizá-los, fazer com que eles sintam, percebam a importância de se viver num ambiente saudável, num ambiente limpo, num ambiente cuidado e perceber que tudo isso vai depender da minha ação, da minha disposição, da minha vontade de fazer sempre o melhor.”

Professora Carla falando sobre seu papel em trabalhar com a EA.

“A cidade deu as costas para o rio, Santa Cruz deveria cuidar melhor do rio, cada morador deve fazer sua parte”.

Aluno do 2º ano do Ensino Médio ao falar sobre o rio Capibaribe.

3. A ESCOLA DO CENTRO

A Escola do Centro está localizada no bairro Central de Santa Cruz em uma das principais avenidas da cidade. Como o próprio nome já diz, esse bairro forma o centro da cidade de Santa Cruz, abrigando a sede da prefeitura, a câmara de vereadores e demais secretarias municipais. As igrejas mais antigas, as primeiras escolas, o mercado municipal, a feira de frutas e verduras, a estação rodoviária, bancos, lojas, tudo que de alguma forma representou e representa o progresso e desenvolvimento para a população santa cruzense teve início nesse bairro ou confluuiu para ele, é o caso da feira de roupas, por exemplo, que antes de ser transferida para o Moda Center ocorria nessas ruas.

O bairro apresenta antigas e novas construções refletindo a história arquitetônica da cidade e também a ascensão econômica de muitos dos seus moradores. Em um passeio por suas ruas, casas simples e luxuosas podem ser encontradas, além de um comércio bastante expressivo voltado principalmente para a costura. É possível perceber como a cidade se especializou para atender a demanda da confecção, muitas lojas de aviamento, de tecido, de máquinas, de adornos para roupas, de estamparia, de conserto, de moldes. Mas há também outros tipos de comércio voltados para produtos e serviços, como mercados, padarias, lanchonetes, lojas de móveis, sapatarias, farmácias, etc., que atendem não só aos moradores da cidade, mas também aos moradores de cidades circunvizinhas, como Jataúba, Brejo da Madre de Deus, Taquaritinga do Norte e do estado da Paraíba.

Assim como o bairro atende a moradores provenientes de diversas localidades, a Escola do Centro acolhe estudantes de vários bairros e municípios vizinhos, sendo uma das sete escolas públicas estaduais com ensino médio na cidade. Trata-se de uma escola com uma condição peculiar junto à Secretaria Estadual de Educação (SEE), é uma Escola de Referência do Ensino Médio (EREM), e que no turno diurno funciona em período integral. À noite a escola atende a turmas da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (EJA-EM). Vejamos as peculiaridades da EREM em relação à Secretaria de Educação.

3.1 Secretaria Estadual de Educação e Escola de Referência

As escolas de Referência do Ensino Médio são escolas de tempo integral, criadas com o intuito da promoção de uma educação integral. Essa perspectiva de educação que visa à formação plena, intelectual e cidadã dos alunos não é recente, alguns pesquisadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro já propunham esse modelo de educação como aponta o Texto de Referência para o Debate Nacional acerca da Educação Integral, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2009). Essa perspectiva foi ressignificada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, nos governos de Jarbas Vasconcelos e Eduardo Campos. Em 2004, o então governador Jarbas Vasconcelos, em parceria com empresas privadas, desenvolveu o primeiro Centro de Ensino Experimental (CEE) na Escola Estadual Ginásio Pernambucano que tinha como finalidade a formação integral do aluno. Em virtude do êxito do CEE na formação dos alunos outros 20 centros foram criados em todo o Estado.

Já na gestão do governador Eduardo Campos, foi sancionada em 2008 a Lei complementar nº 125 de 10 de julho, que institui a educação integral para o ensino médio como uma política pública do estado. A lei estabelece o compromisso do estado com a melhoria da qualidade do ensino médio e com a educação profissional, apontando a necessidade de parcerias com instituições públicas e privadas como alternativa para o avanço na qualidade do ensino; reafirma os objetivos da educação integral que devem ir além da formação intelectual e preparar o estudante para a vida em sociedade; e modifica os nomes dos Centros de Ensino Experimental, que passam a ser chamados de Escolas de Referência do Ensino Médio³³. (PERNAMBUCO, 2008).

A Lei também cria dentro da SEE a Gerência do Programa de Educação Integral que tem autonomia técnica e financeira para coordenar as escolas integrais. Dentre as orientações que regimentam o funcionamento das escolas integrais apenas uma toca sutilmente a questão ambiental, ao trazer o desenvolvimento sustentável como parte da formação cidadã: “integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável.” (Lei nº 125/2008 Artigo 2º, inciso IX).

³³ Atualmente são 217 escolas, das quais 100 oferecem jornada semi-integral na qual os alunos permanecem apenas dois dias na escola em tempo integral e 117 com jornada integral, informações extraídas do site da Secretaria (<http://www.educacao.pe.gov.br/?pag=1&men=70>).

Nesse sentido, a promoção da cidadania voltada para a educação profissional só se efetiva se estiver atrelada à formação de valores, como a ideia do trabalho digno e a atuação de modo sustentável. No entanto, não há orientações para os modos como se dará essa integração e que perspectiva de desenvolvimento sustentável norteia essa concepção de cidadania almejada.

Essa formação cidadã também encontra ressonância no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola do Centro, a questão ambiental está na missão da escola, que expressa: “empoderar os educandos com elevada qualificação acadêmica e pessoal com foco na educação interdimensional, para atuarem na sociedade de forma ética e corresponsável consigo e com a natureza.” Embora esse ponto afirme-se como missão da escola, nos demais itens do PPP, a atuação ética e corresponsável com a natureza não insurge. Em ambos os documentos, a legislação e o PPP da escola, há o reconhecimento da importância de uma formação cidadã orientada para uma atuação responsável em relação ao ambiente, entretanto não há desdobramentos ao longo dos textos que permitam compreender de que modo essa formação cidadã deva se dar. Fica a cargo da escola e professores decidirem sobre essa perspectiva formativa.

As EREM estão pautadas em uma visão de educação interdimensional que se propõe a tornar o aluno autônomo, solidário e produtivo, desenvolvendo tanto aspectos cognitivos como afetivos e sociais. Sua proposta pedagógica fundamenta-se nos quatro pilares de Delors ou quatro pilares da educação³⁴ a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. São esses pilares que norteiam as práticas construídas dentro da instituição.

A educação interdimensional surge como perspectiva para a superação da educação moderna, de tradição iluminista e que enfatiza a razão. Diante da constatação que os avanços científicos e tecnológicos têm sido acompanhados de um retrocesso na relação do ser humano consigo e com os outros humanos e não humanos, que acarretou na série de problemas sociais e ambientais vivenciados atualmente, Costa (2008) propõe e reconhece a necessidade de uma formação que conceba o ser humano em suas múltiplas dimensões. Assim, na perspectiva da educação interdimensional não se pauta pelo acúmulo de conhecimentos técnicos para que os

³⁴ Esses pilares são fruto do relatório da UNESCO construído pela Comissão Internacional de Educação para o século XXI, na qual Jacques Delors era o coordenador. O livro publicado em 1996 apontava que a valorização da quantidade de conhecimentos em detrimento a qualidade destes era uma atitude insustentável diante dos novos desafios apresentados a sociedade. Era preciso formar um cidadão pleno e a educação teria essa importante missão de não apenas prover o letramento científico, mas ensinar a agir, estar e ser diante da sociedade e consigo mesmo para que assim fosse possível promover melhorias nas relações sociais.

sujeitos possam atuar no mercado de trabalho, mas antes, a formação do ser humano, acolhendo as dimensões que o compõem.

Os professores que lecionam em escolas de referência trabalham em regime de dedicação exclusiva e passam o dia na escola, mesmo quando não estão em sala de aula eles permanecem na escola para fazer planejamentos e/ou atender os alunos, por isso recebem uma remuneração maior do que os demais docentes de outras modalidades de ensino da rede estadual. Para lecionar e trabalhar nessas escolas, tanto o professor quanto os demais membros da equipe pedagógica passam por um processo de seleção interna na SEE. Os únicos que não são contratados dessa forma são os funcionários da limpeza, segurança e merenda da escola, pois são de firma terceirizada.

Um aspecto interessante é que a convocação dos professores e demais membros da equipe pedagógica não garante estabilidade profissional dentro do programa de educação integral. Como apontam Costa (2011) e a educadora de apoio da Escola do Centro, há uma constante tensão dos professores e da equipe pedagógica em apresentar os resultados esperados junto a SEE para garantirem a permanência na escola e o apoio do órgão.

Alguns indicadores nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) que verifica o desempenho dos alunos nas disciplinas de português e matemática, são alguns índices levados em consideração para o monitoramento da qualidade de ensino na escola, mas a SEE tem outros mecanismos de controle que interferem diretamente sobre a equipe escolar.

No ano de 2007, foi apresentada pela SEE o Programa de Modernização da Gestão Pública - Metas para a Educação, um programa embasado no decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006 que institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco. Tendo em vista o crescimento econômico do estado e os baixos índices educacionais o governo lança um modelo de gestão baseado em metas e uma dinâmica de incentivos, na qual o governo se propõe a investir na melhoria da infraestrutura da escola, no quadro de pessoal e no currículo³⁵, e cobra por resultados que visam à superação das atuais notas dos indicadores educacionais, como consta no programa: “Essas ações constituem em uma via de mão dupla, onde o Estado fornece as condições mínimas para viabilizar o processo de ensino-aprendizado e ao mesmo tempo cobra resultados” (PERNAMBUCO, 2007. p. 5).

³⁵ Como incentivos o governo investe em formação continuada para os professores, oferecendo capacitações e especializações; concursos e premiações para gestores e professores da rede que apresentem projetos inovadores de gestão e ensino. Os alunos recebem kits de material escolar (livros, cadernos, bolsas, fardamento, caneta, lápis) e os alunos do 2º e 3º do ensino médio, a partir de 2012 recebem do governo um tablet como parte do kit escolar.

Com base nos índices, cada escola tem metas individuais a serem cumpridas, e que são estabelecidas no termo de compromisso, um documento que estabelece as metas acordadas entre a escola e a Secretaria de Educação. As escolas que não alcançarem a meta recebem apoio e atenção diferenciados da Secretaria (PERNAMBUCO, 2007), que pode se constituir na mudança da equipe de gestão e a perda de bônus financeiros. Para garantir que o termo de compromisso seja cumprido a Secretaria desenvolveu o sistema de monitoramento e avaliação das escolas. É um sistema de monitoramento informatizado e possibilita:

[...] o registro, a consolidação, a mediação e a análise das informações referentes à frequência dos alunos e dos professores; as aulas previstas e as efetivamente ministradas; o desenvolvimento do currículo; a causa das faltas e das ausências; e a idade e a série em que os alunos estão matriculados. (PERNAMBUCO, 2007. p. 10)

A inserção dos dados no sistema é feita através de técnicos educacionais que ficam na escola e na Secretaria de Educação, que observam esses dados e fazem intervenções junto às escolas quando necessárias. Como meios de avaliação são utilizados o SAEPE e o fluxo escolar que é a presença e permanência do aluno na escola, esses formam o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE). Para as escolas que atingirem pelo menos 50% da meta do IDEPE estipulada no ano letivo é concedido o Bônus de Desempenho Educacional, um bônus financeiro para a equipe pedagógica, valor que aumenta à medida que o índice alcançado se aproxima ou supera o índice estipulado. A crítica a esse modelo de gestão traz o seguinte:

Na cultura do desempenho, então privilegiada, os professores, as instituições de ensino e o trabalho docente ficam expostos negativamente, pois os aspectos ressaltados nas avaliações, verdadeiros *rankings* nacionais e internacionais, acabam por ressaltar as falhas do processo e evidenciar objetivos que não foram atingidos, sem, contudo, considerar os aspectos de caráter positivo do trabalho do professor e sem problematizar a analisar as circunstâncias e os possíveis motivos pelos quais os objetivos e os desempenhos esperados não tenham sido alcançados (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p. 53, *apud* ROCHA; PIZZI, 2010, p. 9).

Esse estilo de gestão através de metas baseadas na melhoria desses índices, embora tenham tido êxito em relação ao aumento nos índices do IDEB e SAEPE, gera tensões e conflitos dentro das escolas, por causa das cobranças e responsabilidades atribuídas aos gestores e principalmente professores para que os índices esperados sejam atingidos. Em conversa com a educadora de apoio da Escola do Centro, ela afirma se sentir um pouco insatisfeita com a forma de gestão da Secretaria, principalmente no tocante as escolas de referência.

Em uma visita conversávamos sobre as dependências da escola, quando ela interrompe a sua fala e começa a explicar a situação da escola, para isso remonta a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que orienta para que o ensino médio seja de responsabilidade do estado e argumenta que com a mudança de governo, e *a pressa em fazer as coisas*, muitas escolas não foram preparadas para receber os alunos em tempo integral, os alunos foram colocados nas escolas e depois reformas foram feitas nos prédios sendo que muitos problemas estruturais não foram sanados. Na escola, por exemplo, não havia uma quadra de esportes, alguns laboratórios não funcionavam por problemas na rede elétrica e a escola também sofria com a falta de água, pois as caixas d'água não eram suficientes.

Outro ponto de desagrado é em relação à falta de profissionais para completar a equipe pedagógica, a escola contava apenas com a gestora, a educadora de apoio e a coordenadora da biblioteca. A secretária da escola tinha sido recém-transferida para outra instituição, faltavam o coordenador administrativo, a secretária, o educador social e chefes de laboratório, para completar a equipe. A falta de funcionários fazia com que a equipe pedagógica se desdobrasse em muitas outras funções para poder dar conta das demandas da Secretaria e da própria escola.

Segundo a coordenadora o cumprimento das demandas só é possível, visto que na escola, como ela diz: *há uma equipe que abraça a causa e faz as coisas funcionarem*, pois em outras instituições isso não acontece. A secretária, por exemplo, tinha sido transferida, mais uma vez por semana ia até a escola ajudar na secretaria, essa ida até a escola não era da ciência da SEE, era um acordo entre a equipe da escola e uma opção voluntária da secretária enquanto a diretora tentava negociar o retorno dela junto a SEE. Mais do que ordenanças da Secretaria de Educação o que faz as coisas acontecerem na escola são as relações de afetividade estabelecidas na escola, é essa identificação entre os membros da comunidade escolar a força motriz que impulsiona o dia a dia na escola.

Para a educadora de apoio, as escolas de referência são muito cobradas em relação às metas, é preciso mostrar resultados junto à Secretaria, para isso procuram se envolver nos projetos sugeridos pelo órgão e também levar para a SEE os projetos que nascem na escola, através de relatórios e imagens, para que vejam o que a escola produz. Encaminhar essas ações para o órgão contribui para a estima da escola junto ao mesmo, além de facilitar a comunicação e garantir a permanência de professores e gestores na mesma.

A escola também responde a duas gerências de ensino a Gerência do Programa de Educação Integral, que fica em Recife e à Gerência Regional do Agreste Centro Norte³⁶ que fica em Caruaru. A primeira gerência refere-se apenas a EREM e a segunda gerência responde também pela EREM e pela EJA, além de ser um contato mais próximo entre a escola e a Secretaria por se localizar em um município vizinho. Como conta a educadora, *a escola serve a dois senhores* e procura desenvolver atividades que satisfaçam ambos.

Como fruto dos esforços do grupo escolar, a escola do Centro é reconhecida não apenas dentro da Secretaria de Educação, pois na cidade é vista como uma escola modelo. Junto à Secretaria, a escola alcançou algumas premiações e ficou entre as vinte escolas com maior nota do IDEPE, recebendo em junho de 2012 a visita do Secretário de Educação do Estado, que realizou a entrega dos *tablets* e de microfones para os professores, além de receber da SEE os bônus financeiros para a equipe pedagógica e para a melhoria do espaço escolar. Na cidade, os alunos da escola são chamados para participar de mobilizações da prefeitura municipal, como o dia de combate à dengue, promovem eventos abertos à população. E a escola também sedia cursos e capacitações da prefeitura.

3.1.1 Abordagem do Currículo da Escola

A abordagem curricular do estado é a de competências e habilidades, é amparada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e a Base Curricular Comum do Estado, essa base se constitui como uma ferramenta de apoio à atuação docente para que esta venha atender de modo satisfatório aos desafios da educação do Estado. A proposta da Secretaria está em consonância com os PCNEM e com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCM), ela é apresentada em três livros divididos por área de saber, que são: Linguagens e códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias, esses livros trazem as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos três anos do ensino médio.

As propostas curriculares para o ensino médio integral baseia-se em seis eixos metodológicos, que são: a educação para valores, como a criação de espaços e situações que auxiliem o aluno a fazer escolhas autônomas e de bons critérios; o protagonismo jovem, que

³⁶ São 17 o número de gerências regionais da SEE, criadas com o intuito de descentralizar as ações tornando mais próximo o diálogo entre SEE e as escolas. A Gerência Agreste Centro Norte tem sua sede em Caruaru e abrange os municípios de Agrestina, Altinho, Brejo da Madre de Deus, Cachoeirinha, Caruaru, Cupira, Ibirajuba, Jataúba, Panela, Riacho das Almas, Santa Cruz do Capibaribe, São Caetano, Tacaimbó, Taquaritinga do Norte e Toritama.

tem como objetivo estimular a participação ativa do jovem nas distintas atividades propiciadas na escola; a cultura para a trabalhidade, nesse eixo se propõe formar o jovem para, pelo e no trabalho, visando preparar o jovem profissionalmente, a disciplina de empreendedorismo que compõem a matriz das EREM visa esse princípio; avaliação interdimensional baseia-se na aquisição de competências conceituais; pessoais; relacionais; produtivas³⁷; e interdisciplinaridade e contextualização. Esses eixos servem como subsídio para orientar a prática docente e são estimulados na escola pela educadora de apoio que procura auxiliar os professores nesse sentido.

Além dessa proposta curricular há também as Orientações Teórico-Metodológicas (OTM) que foram desenvolvidas pela equipe da SEE e estão em consonância com a proposta curricular do estado. As OTM são consideradas referenciais estruturadores das práticas de ensino das disciplinas. Elas trazem os temas que devem ser trabalhados em cada unidade, os conteúdos de cada tema e o que deve ser enfatizado pelo professor, como colocado no documento, é uma espécie de fio condutor para facilitar a ação docente, e mais uma tentativa de tornar a abordagem de conteúdos homogênea nas escolas.

Para assegurar que os conteúdos estão sendo vistos, bimestralmente o professor lança no sistema de monitoramento os conteúdos trabalhados durante o período, não necessariamente ele precisa seguir a ordem dos conteúdos descritos no bimestre, mas ele deve ensinar tudo ou boa parte desse conteúdo. Quando isso não é cumprido, a escola é notificada e precisa prestar esclarecimentos à Secretaria. Outra forma de monitorar os conteúdos é a visita de técnicos educacionais da SEE que vão até a escola acompanhar o preenchimento das cadernetas de aula. Para evitar essas notificações a gestora e a educadora de apoio acompanham os professores em relação aos conteúdos e a caderneta.

Ao observar a prática das professoras, vi que elas não costumam se reportar a esses documentos em suas aulas, embora os utilizem para preencher cadernetas e lançar informações no sistema de monitoramento dos conteúdos. As relações que estabelecem entre os conteúdos e a EA na forma que conduzem as aulas não encontram necessariamente embasamento nessas orientações, por isso não nos referiremos a elas daqui em diante. Isso de certa forma denota que por mais rígido que seja o mecanismo de controle imposto através, por

³⁷ De acordo com as propostas curriculares Competências Pessoais são aquelas relacionadas ao encontro da pessoa consigo mesmo, no processo de busca da realização do seu potencial. Competências relacionais são aquelas que possibilitam à pessoa relacionar-se com as outras pessoas, com o mundo envolvente (natural e social), com a dimensão transcendente da vida (crença, valores, significados e sentidos). Competências produtivas são aquelas constituídas pelo conjunto dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes que dão condições à pessoa de ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho, através do exercício de uma ocupação ou serviço ou profissão (PERNAMBUCO, 2011, p.13).

exemplo, das cadernetas e do sistema de monitoramento, não há como controlar o que acontece em sala de aula, pois a ordem, a seleção, o tempo do tratamento dos conteúdos passa pelo crivo do professor, daquilo que ele acha importante que o aluno aprenda. E mesmo dentro desse sistema há brechas para resistência.

São quinze as disciplinas que compõem a matriz curricular, a saber: português, matemática, biologia, física, química, história, geografia, inglês, espanhol, educação física, filosofia, sociologia, direitos humanos, arte e empreendedorismo, disciplina voltada para a formação profissional; distribuídas entre onze professores, numa carga horária que compreende 40 horas aulas de disciplinas e 5 horas aulas de Horário de Estudo (HE). Os horários de estudo podem servir para tirar dúvidas com professores ou para estudo individual. Cada turma tem uma HE individual e na quarta feira após o almoço todas as turmas têm à tarde de HE e os alunos podem ficar na escola para pesquisarem ou participarem de algum projeto, como podem ir para casa mais cedo. Nesse horário também é o dia que os professores se reúnem para planejamentos e socialização de projetos entre si.

3.2 A Escola

Das três instituições acompanhadas essa escola é a que apresenta infraestrutura mais bem organizada e dispõe de mais recursos para professores e alunos. Ela ocupa um quarteirão inteiro da avenida e é toda cercada por um muro amarelo, mais alto nas laterais e mais baixo na frente, o que permite ver a faixa da escola. Como todas as escolas da rede estadual ela possui o padrão de cores, o amarelo que predomina nas paredes tanto dentro como fora da escola, o azul nas portas, grades, basculantes e do letreiro no muro com o nome da escola, e o vermelho em detalhes como corrimão e azulejos.

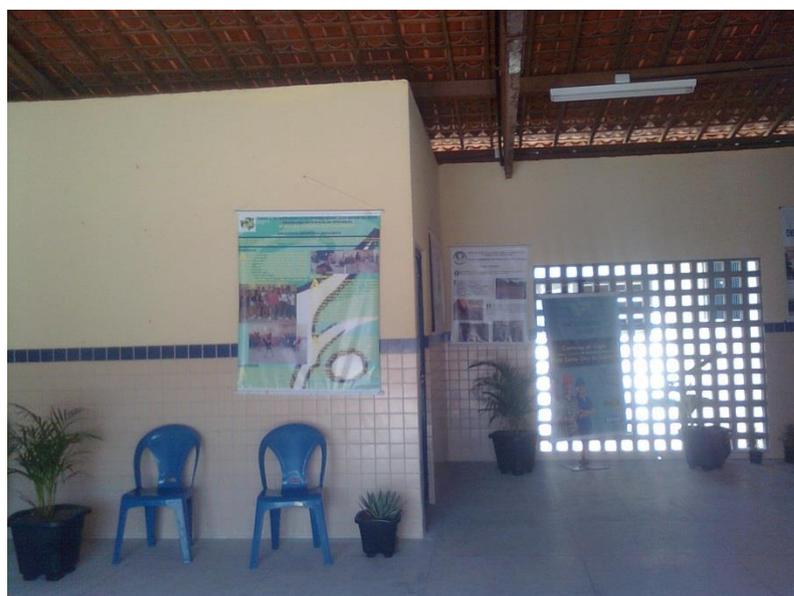
Da avenida é possível ver um enorme banner que ocupa uma das paredes do prédio, ele parabeniza e traz a relação de todos os alunos aprovados nos vestibular de universidades públicas e particulares de Pernambuco e de outros estados, com destaque para os alunos que passaram nas primeiras posições, o que demonstra o orgulho da instituição tanto por ser uma escola que aprova estudantes no vestibular, como pelos alunos que conseguiram ser aprovados, além de ser uma forma de propaganda da escola na comunidade.

O prédio é bem conservado, a pintura é nova, limpa, e ele foi recentemente reformado pela Secretaria, uma placa indica isto. É um prédio adaptado para cadeirantes, há uma rampa

de acesso além dos degraus da escada na entrada do prédio, e nos corredores e salas não há degraus. Ao entrar na escola, temos logo à esquerda a biblioteca, a secretaria e a sala da coordenadora, essas salas formam o hall de entrada, jarros de plantas no chão e banners com projetos desenvolvidos pelos professores decoram a parede do lado direito do hall e ao mesmo tempo divulgam o trabalho da escola. Adesivos de flores colados nas portas dessas salas quebram um pouco a sobriedade do azul das portas e junto com os outros elementos tornam o ambiente escolar mais agradável.

Os projetos exibidos nos banners ora são disciplinares, ora multidisciplinares, alguns foram apresentados em eventos, outros ilustram uma parte das ações realizadas no ano anterior e que precisam ser evidenciadas (FIG. 35). Entre eles está um sobre o Rio Capibaribe que traz algumas imagens e informações acerca do mesmo e enfatiza a poluição que ele vem sofrendo na cidade, é o projeto da professora Ana. E outro sobre o projeto de revitalização do espaço escolar, no qual os alunos aparecem plantando algumas mudas, esse é o projeto da professora Carla. Ambos serão posteriormente conhecidos, antes disso continuemos a identificar a escola e sua rotina.

FIGURA 34 - Entrada da Escola do Centro, banners expõem alguns projetos desenvolvidos na escola



Fonte: Autora.

Pois bem, ao lado esquerdo temos as três salas supracitadas, virando à direita temos a sala da diretora, anexada na parede dessa sala há um quadro de avisos que saúda os estudantes e traz avisos de programas e projetos do governo federal e estadual. À direita e de esquina

com a porta da diretoria fica a sala dos professores, na parede dessa sala ficam as placas de formatura. A sala dos professores é ampla, com diversos birôs e uma grande mesa, além de armários para guardar cadernetas e outros materiais.

À esquerda da sala da diretoria há um grande pátio que serve de refeitório e salão de apresentações. Uma faixa pendurada no telhado deste local parabeniza a equipe de professores da escola; espalhadas pelas paredes várias frases de incentivo à cooperação, à autonomia, ao respeito, solidariedade, que reforçavam a proposta pedagógica da escola, além de um segundo quadro de avisos. Os quadros são constantemente atualizados e modificados pela educadora de apoio que também escreve a mensagem de incentivo e cuida para que a escola fique mais acolhedora para os alunos.

Nesse pátio grades completam parte da parede e permitem a claridade e a ventilação no mesmo. Próximo ao horário do lanche da manhã, mesas forradas com toalhas florais e cadeiras azuis são arrumadas, recolhidas e empilhadas em um canto da parede logo depois do almoço. Na hora das refeições, alunos, professores e gestão costumam almoçar juntos no pátio.

Um conjunto de cestos para coleta seletiva também completa o cenário do pátio, e os alunos as utilizam para descarte de papel e plástico na hora do almoço e lanches ou quando fazem alguma atividade no pátio. Apesar dessa separação o lixo é novamente misturado quando sai da escola. Não há pichações ou sinais de vandalismo. Há uma preocupação em manter o espaço escolar sempre limpo e arrumado, o que é constantemente reforçado pelos avisos de incentivos na parede, pelos professores que são orientados para manterem a sala de aula em ordem e cobram isso dos alunos e pelos funcionários da limpeza.

O pátio dá acesso a dois corredores, um do lado direito que leva à cozinha e a laboratórios e o corredor do lado esquerdo que dá acesso a outros corredores com salas de aulas e aos banheiros da escola. As salas de aulas não são muito grandes, não há espaço para o professor se mover entre as bancas. Combogós e basculantes permitem a circulação de ar e trazem claridade às salas. A quadra da escola fica nos fundos da mesma e por ambos os corredores é possível chegar até ela. É uma quadra descoberta, uma cobertura de cimento com duas traves para futebol, a grama alta em seu entorno mostrava que o local não era muito cuidado (FIG. 36). As atividades de educação física da escola costumam utilizar outros espaços, a sala de educação física e a sala de aula das turmas, pois como os alunos não tem como tomar banho na escola, por conta da disponibilidade de água, as atividades físicas de quadra são feitas uma vez por semana no fim da tarde.

FIGURA 35 - Quadra da Escola do Centro



Fonte: Autora.

A escola possui dezoito salas, só que apenas oito destas são utilizadas como sala de aula, as demais foram transformadas: em sala de biologia e química, essas apesar de equipadas não funcionam por falta de energia elétrica; sala de física e matemática, geografia, educação física e arte, essas são utilizadas pelos professores das disciplinas para aulas e para guardar materiais. Cada sala é decorada pelo professor com elementos das disciplinas. Além dessas salas há também uma sala de vídeo e uma sala para línguas estrangeiras, que não estavam funcionando na época devido a problemas na rede elétrica.

São 283 alunos do ensino médio integral, distribuídos em oito turmas, sendo três primeiros, três segundos e dois terceiros anos. A maioria dos alunos é proveniente de escolas particulares e com condições financeiras estáveis, um aluno que precisa trabalhar para se manter ou ajudar nas despesas da família não permanece cerca de 40 horas semanais na escola. Por isso a matrícula de alunos provenientes de escolas públicas ou de baixa condição financeira é rara na escola. E mesmo que o estudante tenha condições econômicas que possibilite o estudo integral, a carga horária extensa leva muitos a optarem por escolas sem esse tipo de jornada.

A escola não enfrenta problemas de evasão escolar, e os alunos, em sua maioria, cursam os três anos letivos na escola, são, portanto, turmas contínuas, que se conhecem bem. Para os alunos que estão iniciando na escola, principalmente as turmas do primeiro ano, a adaptação ao horário integral não é fácil. A educadora de apoio comenta que é difícil ser

estudante de uma escola integral, pois eles passam a maior parte do dia apenas estudando, não há muitas oportunidades de atividades para além da sala de aula.

A perspectiva de uma educação interdimensional não é assegurada apenas pelo tratamento de conteúdos de modo contextualizado ou em aulas diferenciadas, é na convivência com os membros da comunidade escolar, o engajamento em atividades fora dos conteúdos das disciplinas torna possível e atraente estar na escola e permitir que esta ofereça formação para a vida em sociedade. Como estão pautadas em uma perspectiva de educação interdimensional é importante que a Secretaria de Educação ofereça para as escolas integrais condições para que elas possam atuar promovendo uma educação plena, o que de acordo com a educadora de apoio nem sempre é assegurado.

Para motivar os alunos, a educadora de apoio comenta que a escola procura comemorar datas festivas, como a páscoa, o dia das mães, festas juninas, que contam com a participação de toda a comunidade escolar e também da família dos alunos. A escola também se engaja em alguns projetos sociais, no mês de outubro, por exemplo, é realizada uma campanha para arrecadar brinquedos e os alunos os levam até algumas creches da cidade. Há uma banda musical que participa dos eventos cívicos. E todos os anos são realizadas a gincana, a feira de empreendedorismo e o festival de dança, além de algumas excursões, essas são atividades para mobilizar os alunos e envolvê-los em atividades que oportunizem outros aprendizados além daqueles que se referem aos conteúdos científicos, ou como a educadora de apoio diz: *sair um pouco do só sala de aula*.

Atividades desse tipo sempre buscam desenvolver nos alunos o protagonismo, são eles que organizam os eventos, que apresentam as atividades. Por isso eles falam muito bem e são muito articulados e desinibidos, pois são estimulados a fazer esse exercício, de modo que quanto mais tempo na escola mais desenvolto são. A educadora de apoio reconhece que os alunos durante estas atividades também aprendem a trabalhar em grupo, a conviver, conhecimentos que extrapolam o conteúdo programático e quebram a rotina *puxada* de estudo dos alunos.

Na gincana, por exemplo, cada turma deve montar um banner sobre um conteúdo extracurricular, que envolve alguma informação sobre a história e personagens importantes da cidade e apresentar para toda a escola, é um evento interno. Já a feira é coordenada pelo professor da disciplina de empreendedorismo, com a ajuda dos demais professores, a proposta da feira é que os alunos elaborem produtos ou serviços, apresentando para isso os investimentos necessários e a margem de lucros e os vendam no dia da feira.

Os projetos que foram identificados na escola como sendo de EA são de duas professoras, a professora Ana e a professora Carla, ambos os projetos já tinham sido iniciados no ano anterior e em 2012 seriam retomados. O projeto da professora Ana era de autoria dela e tratava sobre o rio Capibaribe e o da professora Carla tinha sido uma proposta encaminhada pela Gerência Regional de Ensino do Agreste Centro Norte e Carla tinha ficado responsável por coordenar o projeto na escola sobre a revitalização do espaço escolar. Além desse projeto Carla tinha um projeto disciplinar que era o lazer no parque. Acerca dos projetos da professora Carla, temos apenas os relatos dela, pois os projetos só seriam retomados após o projeto da professora Ana estar concluído, visto que Ana daria suporte aos projetos de Carla. Como isso só aconteceria no segundo bimestre do ano, não mais estaríamos em campo.

Descritas algumas das características da escola vamos apresentar as professoras, seus encontros e perspectivas sobre a EA e os projetos que desenvolveram e desenvolvem buscando tecer relações entre as condições educacionais e as possibilidades das práticas de EA na escola, a nossa fala começa com a professora Ana.

3.3 A Professora Ana

Conhecemos a professora Ana através do Programa Capivara e foi ela que oportunizou a entrada na escola nos apresentando aos outros atores escolares. A professora Ana tem 34 anos e mora na cidade de Toritama, mas foi nascida e criada em Santa Cruz do Capibaribe. Ela possui Licenciatura em Ciências Sociais, obtida em 2002 pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru, e tem especialização em História do Brasil obtida em 2004. Tem 10 anos de formação, só que leciona há quinze anos, desde que terminou o ensino médio. Ensinava primeiramente em turmas de educação infantil e fundamental I, e quando estava na faculdade começou a lecionar no ensino fundamental II e médio. Já passou por todos os níveis da educação básica e em todos os turnos. Atualmente trabalha apenas na escola do Centro com o ensino médio integral.

É uma professora que não é de falar muito, pelo menos em conversas e entrevistas. Em aula ela fala bastante e bem rápido. É querida pelos alunos que são seus grandes parceiros nos projetos. Possui uma boa relação com os professores e a gestão da escola. Procura fazer seu trabalho de forma organizada e sempre deixar a gestão a par do que está fazendo. Quando

precisa, costuma sempre contar com o apoio de alguns professores e da direção, principalmente da educadora de apoio.

Pela sua formação em Ciências Sociais geralmente ela fica responsável pelas disciplinas das áreas de humanas, na escola ensina geografia, sociologia e direitos humanos e cidadania (DHC), essas três disciplinas em todas as turmas. Algo que ela reclama muito, pois afinal são 24 cadernetas. As cadernetas chegaram à escola no mês de abril e os professores tiveram muito trabalho para atualizá-las. A proposta da caderneta para escolas integrais prevê uma avaliação da postura do aluno embasada nos pilares de Delors já citados no início desse capítulo. Embora seja interessante, pois permite um acompanhamento do aluno, do modo que chegam e a quantidade de cadernetas que tem cada professor gera muita insatisfação entre os docentes.

Na sua formação inicial, ela não identifica nenhuma disciplina ou momento dentro da universidade que tivesse sido trabalhada a questão ambiental e quando pergunto o que a motivou para o trabalho com EA ela responde que foi perceber a relação que as pessoas tinham com o ambiente:

A partir do momento que você percebe que as pessoas não veem o meio ambiente como algo necessário para a vida humana. [...] O meio ambiente sobrevive sem a gente, a gente não sobrevive sem ele. É uma necessidade realmente trabalhar educação ambiental, de trabalhar com o meio ambiente (ENTREVISTA PROFESSORA ANA).

A necessidade que ela aponta em trabalhar com a educação ambiental resulta de uma insatisfação dela com o descaso que o ambiente natural sofre, ele é desprezado e precisa ser valorizado pelo ser humano, caso contrário, o humano sofrerá as consequências do seu desprezo pela natureza. A frase: *o meio ambiente sobrevive sem a gente, a gente não sobrevive sem ele*, é a frase mais recorrente, não só durante a entrevista, em conversas informais, na sala de aula com seus alunos quando fala acerca da poluição, da degradação ambiental que o rio sofre, ela costuma citar essa frase.

A fala da professora está em consonância com uma visão naturalizada acerca do ambiente, o que, segundo Carvalho (2008b):

[...] tende a ver a natureza como o mundo da ordem biológica, essencialmente boa, pacificada, equilibrada, estável em suas interações ecossistêmicas, o qual segue vivendo como autônomo e independente da interação com o mundo cultural humano. Quando essa interação é focada, a presença humana amiúde aparece como problemática e nefasta para a natureza (CARVALHO, 2008b, p. 35).

Nessa perspectiva o que a professora traz na frase não apenas apela para perceber a necessidade que temos do ambiente, mas nos coloca em uma posição desconfortável em relação a ele, ora não fazemos a menor diferença para o ambiente, pois ele vive sem a gente, ora somos importantes pelos danos que causamos. Nossa relação com o ambiente é sempre exploratória, pois como ela conta: *A partir do momento que o homem passa a dominar a natureza, ele não se vê como integrante, ele se vê como superior, eu posso dominar, eu posso usufruir, ainda não caiu à ficha do ser humano, de que o ambiente não precisa de nós, nós é que precisamos dele.*

Essa visão de ser humano como dominador da natureza, de fato, norteou e norteia muitas práticas da sociedade ocidental moderna, a ruptura com essa forma de relação se daria através de uma relação mais humilde com a natureza, através do reconhecimento de que é o ser humano que precisa dela, é o que ela aponta quando diz que é necessário *cair a ficha*.

Só a partir desse reconhecimento é que a relação entre humano e natureza caminharia para um novo rumo mais harmonioso, no qual o ser humano não seria o grande vilão e sim o protetor da mesma. Assim a EA se constitui para a professora como forma de mostrar para as pessoas a importância de preservar o ambiente, com vistas a construir nelas uma nova postura frente ao mesmo e que garanta a sobrevivência futura da humanidade.

A professora afirma que a sua formação profissional não esteve voltada para o trabalho com EA, o interesse em tratar o tema teria partido dela, entretanto ela identifica que a construção de atividades e projetos sobre EA ocorreu a partir do momento que ela passou a lecionar as disciplinas ligadas às ciências humanas, ou seja, durante e após a sua graduação. Isso por que essas ciências estariam ligadas a problemas atuais da humanidade e os problemas ambientais seriam um desses. É principalmente no ensino da geografia que ela consegue estabelecer relações entre os temas de geografia e os problemas ambientais como conta:

Todas as disciplinas, mas a geografia especialmente é uma disciplina que ela mexe muito com a atualidade, ela pede muito do que está acontecendo atualmente. [...] A questão da educação ambiental ou dos problemas ambientais é algo que vem sendo discutido há muito tempo na mídia, né? E você pega justamente essa parte da atualidade e você joga dentro do conteúdo e mostra ao aluno a importância do meio ambiente (ENTREVISTA PROFESSORA ANA).

Nesse sentido, os problemas ambientais são alarmantes e atuais, estão constantemente na mídia e no cotidiano dos alunos, o que ela procura é fazer com que seus alunos atinem para isso, e o faz através das relações que procura estabelecer entre o conteúdo visto e o que está acontecendo na atualidade. Para isso ela faz uso de reportagens de jornais, revistas sejam

impressas, televisivas ou a internet. Ao fazer essas contextualizações ela tenta fomentar no aluno uma nova postura cidadã.

Ana reconhece que esse é um processo difícil, pois a cidade e seus moradores têm uma cultura que não é voltada para o meio ambiente, ela exemplifica falando do crescimento rápido e desordenado e sem estrutura da cidade, que fez com que problemas se acumulassem, por isso, a cidade sofre muito com a falta de água, no entanto, é comum ver nas ruas diversas cenas de desperdício de água, e completa dizendo que as pessoas agem como se esse recurso nunca fosse acabar e lidar com pessoas que veem o ambiente dessa forma é muito difícil.

Essa dificuldade se aproxima do que foi trazido pela professora Roberta da Escola do Céu Azul, os alunos participam das atividades na escola, gostam, no entanto, o trabalho feito na escola não encontra desdobramentos em casa ou na comunidade onde vivem. A cultura familiar muitas vezes desconstruía o que foi construído na escola. A professora Ana ainda vai mais além ao afirmar que o trabalho com EA não é um trabalho valorizado pela família, pois esse aluno agente multiplicador das ideias de EA pode ser tolhido dentro de casa.

Se alguém ou alguma instituição a incentivou para o trabalho com EA, ela afirma que não, pelo menos não diretamente, sempre admirou a atuação de algumas organizações não governamentais e de algumas pessoas em prol do ambiente, mas ela não reconhece pessoas que lhe falassem ou motivassem sobre o tema. Assim como a professora Roberta, Ana antes de lecionar nunca participou de uma militância ou organização ambiental, seu interesse em trabalhar com o tema aflora quando ela começa a lecionar as disciplinas de sua formação.

3.3.1 A professora Ana e as práticas de EA

Para a professora Ana a temática ambiental deve ser tratada dentro da escola, que é o lugar com importante função na formação da sociedade, a escola pode contribuir no processo de construção de novas posturas ambientalmente orientadas, apesar do desafio de fazer com que essa nova postura se perpetue fora dela. O seu trabalho com EA, em geral, está atrelado aos conteúdos e os temas versam sobre água, lixo, degradação ambiental, e em cada série ela busca trabalhar a EA em sintonia com os conteúdos, embora reconheça que nem sempre isso é possível.

Ao observarmos o que os textos curriculares oficiais trazem sobre ambiente, vemos que os conhecimentos de geografia propostos na OCEM de ciências humanas, trazem

aspectos relevantes para pensar a relação sociedade e ambiente, como no caso das seguintes competências e habilidades presentes no Quadro 3.1:

QUADRO 3.1 – Competências e Habilidade para a Geografia no Ensino Médio

Competências	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade. • Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento. • Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. • Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea.
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o desenvolvimento do espírito crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de identificar as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo.

Fonte: Brasil (2006b, p.45).

Adaptado pela autora.

As competências e habilidades estão orientadas para discussões acerca da organização da sociedade enfatizando a importância de compreender as relações entre sociedade e natureza na construção e nos modos que vivemos, enfoca também a relevância de formação de um espírito crítico para uma leitura complexa e questionadora da realidade. Por propor um ensino baseado na leitura da realidade, a geografia procura focar questões vivenciadas nos dias atuais. E é isso que a professora Ana procura trazer para a sua prática.

Em relação às OTM de geografia, no documento há apenas as referências aos conteúdos conceituais e as sequências de ensino para cada ano, por se tratar apenas de tópicos deixam margem para que o professor possa abordar a EA caso queira.

Na disciplina de geografia, por exemplo, os conteúdos que oportunizam o trabalho com EA são água e clima; dentro desses temas ela procura mostrar os problemas ambientais advindos da ação humana sobre o ambiente, isso no primeiro ano. No segundo ano o conteúdo é a poluição advinda da forma de organização da sociedade, a urbanização, a industrialização e as consequências ambientais. No terceiro ano ela aborda os biomas e a degradação dos mesmos. Pelo fato da disciplina de geografia estar atrelada à atualidade, ela procura desenvolver as outras disciplinas, sociologia e direitos humanos, relacionando-as com o tema

que está sendo visto em geografia e dessa forma tratar sociedade e cidadania e a EA perpassa esse dois elementos.

É interessante observar que embora demarque esses temas como específicos de cada série, quando trata sobre a EA essa demarcação não é tão nítida, o lixo, a água, o clima, a degradação dos biomas podem ser levados para a discussão em qualquer série, por mais que sejam conteúdos específicos das disciplinas esses temas possibilitam discorrer sobre a relação sociedade–natureza e essa relação não se prende a nenhum conteúdo específico embora esteja relacionada a eles.

Há momentos então que vai haver uma relação maior entre o conteúdo disciplinar e a EA, nesse caso serão aulas expositivas com discussão sobre o assunto, e em outros momentos não, a EA aparece através da dúvida de um aluno, de um problema enfrentado na cidade, que é trazido para sala de aula, e tratado por meio de discussões, em geral no final da aula, ou em conversas com os alunos em momentos fora da sala de aula. A EA na perspectiva transversal pode ter uma característica mais intersticial, por isso em alguns momentos é mais difícil de ser percebida se não se olhar com atenção para o que está acontecendo dentro e fora da sala de aula.

Alguns exemplos são os conselhos dados diante de atitudes dos alunos, orientando-os para novas atitudes em prol do ambiente, como ela costuma dizer:

Vocês falam muito de meio ambiente, vocês quando veem um lixão, quando veem o rio poluído ficam muito motivados a desenvolver trabalhos na área ambiental. Aí você pega o lixo e joga no chão, você muitas vezes compra uma coisa sem necessidade e produz lixo. Aí eu digo a eles que tem que haver o discurso, e esse discurso tem que estar atrelado à prática, a postura. Não adianta eu falar, falar, falar se eu não desenvolver uma prática, por que falar não vai desenvolver a questão do meio ambiente, tem que ser praticado (ENTREVISTA PROFESSORA ANA).

Nesse sentido há uma preocupação em mostrar aos alunos que é preciso uma mudança de atitude a EA então apela para a moral do indivíduo: não pode haver hipocrisia é preciso falar a favor do ambiente e ter ações que corroborem a fala.

Como atividades de EA temos pesquisas, exposição de trabalhos, que podem ser requeridos como atividade da disciplina ou ainda em um projeto. Quando as atividades estão dentro da disciplina a professora não encontra tantas dificuldades para fazê-la. Mas quando planejada para além da disciplina há muitas dificuldades, pois, embora esteja mais tempo na escola, em apenas um emprego e haja um maior contato com os alunos e uma escola com mais recursos, o tempo, a quantidade de conteúdos, além das cobranças por resultados são fatores que dificultam a realização de projetos desse tipo, como conta a professora:

Eu vejo a carga horária muito pequena, eu tenho duas aulas de geografia, uma aula de sociologia, uma aula de direitos humanos. Mesmo na escola integral eu tenho que dar conta dos conteúdos para o vestibular, dos conteúdos que o programa de educação integral acha que são necessários, e dentro de tudo isso, eu ainda tenho que trabalhar a educação ambiental, que não faz parte do currículo, ela não faz parte do currículo diretamente. E ainda vem toda essa parte de burocracia, de fazer prova, de fazer avaliação, de corrigir a avaliação, todos os trabalhos que tem que ter, toda parte de caderneta, aí essa questão de tempo é o que mais atrapalha (ENTREVISTA PROFESSORA ANA).

A fala da professora permite perceber que a EA como tema transversal encontra obstáculos dentro dos modos que a escola se organiza, a valorização de conteúdos programáticos somados há uma série de exigências normativas para a escola são entraves para atividades de EA. Além de outras demandas como, por exemplo, as cadernetas das turmas, as avaliações. Diante desses entraves a EA parece não fazer parte do currículo.

Nesses moldes a EA não se integra ao cotidiano da prática docente, pelo contrário é vista como algo a parte, o professor tem que dar conta do que é pedido na escola e da EA e ela desabafa:

Essa questão de tempo é o que mais atrapalha. Você não poder dizer assim: Hoje eu trabalho o projeto do Rio Capibaribe. Eu trabalho esse projeto com a corda no pescoço, você tá entendendo Renata o por quê? Por que eu tenho que dar conta de tudo isso e ainda mais desse projeto, quer dizer eu não posso, não posso e não devo por conta desse projeto faltar uma aula de um conteúdo, daí a gente tira as dificuldades de trabalhar com educação ambiental. O meio ambiente não é extremamente importante? Será que eu não posso deixar de trabalhar um conteúdo para me dedicar exclusivamente ao projeto do Rio Capibaribe por um dia? Não, pois o meu aluno vai perder conteúdo do vestibular e as cobranças em cima de mim são enormes (ENTREVISTA PROFESSORA ANA).

Dentro das condições colocadas por ela, parece exaustivo trabalhar com EA na escola, principalmente através de um projeto que extrapolava os conteúdos disciplinares, como foi o projeto que desenvolveu. As conversas durante as aulas, as discussões sobre os conteúdos vistos, trabalhos das disciplinas, são possibilidades menos onerosas para a professora tratar a EA. Um projeto envolve tempo e muitas vezes escolhas de prioridade, e é preciso um interesse muito grande do professor em desenvolvê-lo, caso contrário ele desiste diante dessas dificuldades. Para conseguir levar adiante seus projetos o professor precisa fazer parcerias, vejamos como essas são feitas.

3.3.2 “Os professores, alguns, são sempre muito abertos” – A professora e as parcerias com o projeto de EA

Quando questionada se realizava atividades em parceria com outros professores, a professora diz que sempre costuma contar com eles, essa é uma prática comum na escola, os professores apoiam os projetos uns dos outros. A parceria é feita da seguinte forma: há o professor que coordena a ação, é ele que constrói o projeto e é identificado como responsável por ele e os professores executores das ações, são aqueles que executam as atividades pedidas pelo professor coordenador. Cada um desses professores fica, portanto, com uma atribuição ou tarefa.

As parcerias são feitas por afinidades entre os pares. Os professores contribuem com a professora, mas não no desenvolvimento do projeto em si: planejamento, execução e avaliação; e sim dando suporte a algo que a professora precise. As parcerias nesse caso sugerem ideias, lhe ajudam numa pesquisa, acompanham-na em atividades fora da escola, corrigem o material que ela produz, trocam de horário, quando é preciso liberam alunos, enfim, dão suporte ao que ela faz, mas o projeto quem conduz é a professora Ana.

Como exemplo dessas parcerias, temos a professora Carla que acompanhou a Ana em aulas de campo. Os professores de português que corrigem a escrita dos textos e banners produzidos. O professor de história que sugeriu a frase: *Há um rio de tristeza que flui dentro de nós por não podermos ver fluir as águas cristalinas do velho Capibaribe*, frase que foi colocada na camisa usada no dia da exposição. A frase resumia bem as pretensões da professora, sensibilizar a população acerca da degradação do rio.

Não há um engajamento dos professores em tratar em sala de aula temas voltados para o rio Capibaribe, completando ou ampliando o projeto. Ele pertence à professora Ana e é ela quem designa até onde os professores podem ir, há uma preocupação entre os professores em não invadir o projeto do outro, pois esse é o espaço para que o professor se destaque na escola. E o professor quando desenvolve o projeto e leva para a escola há nele o interesse de caminhar de modo autônomo, a parceria com os colegas não necessariamente precisa garantir que o trabalho na escola terá um caráter interdisciplinar ou multidisciplinar, a parceria garante que o mesmo será legitimado e reconhecido pela gestão e por seus pares e assim exequível.

Para além da importância dos projetos para o processo de ensino e aprendizagem, o professor vê nessa prática a possibilidade de ter o seu trabalho valorizado e reconhecido dentro da comunidade escolar e fora dela, visto que, na maioria das vezes os projetos não ficam apenas dentro da escola. Numa profissão que muitas vezes é desprestigiada, a

capacidade que o professor tem de mobilizar alunos, de mexer com a escola, ao conduzir um projeto que tem um tema de forte apelo social, como é o caso dos problemas ambientais, de certa forma lhe traz uma satisfação e representa a possibilidade de se auto afirmar como profissional diante dos desafios que enfrenta.

3.3.3 “A degradação do Rio Capibaribe em Santa Cruz do Capibaribe” – O projeto da professora Ana

Esse era o tema do projeto e tratava sobre um problema comum na cidade de Santa Cruz, o lixo jogado dentro e nas margens do rio. Foi um projeto grande que aconteceu em duas etapas. A primeira iniciou em 2011 e esteve mais relacionada à disciplina de geografia. Foi desenvolvida em três turmas do primeiro ano e envolvia o tema água. Após tratar o conteúdo água e poluição, a professora levou os alunos para conhecer o trecho do rio que ficava próximo à escola, para que eles vissem de perto a poluição que o rio enfrentava na cidade.

Diante da constatação da degradação do rio, a professora propôs para cada turma um projeto sobre ele, que consistia em atividades de pesquisa voltadas para o Capibaribe. Cada turma ficou responsável por uma temática relacionada ao rio. A primeira turma pesquisou a temática: *Rio Capibaribe ontem e hoje* e através de fotografias registraram a situação recente do rio e junto a familiares e moradores da cidade conseguiram fotografias antigas. A segunda turma ficou responsável pela temática: *Os impactos da atividade econômica sobre o Rio Capibaribe*, essa pesquisa contou com a produção de fotos que focavam o descarte dos resíduos das fabricas e confecções e das lavanderias no rio, bem como trechos do rio onde não havia esse descarte de resíduos, para que fosse possível perceber o contraste de duas realidades distintas no mesmo município.

O terceiro grupo ficou responsável pelo: *Histórico do Rio Capibaribe* e para desenvolverem esse tema eles pesquisaram acerca do rio, sua primeira nascente, as cidades que corta; a bacia hidrográfica a qual pertence e sua importância para a história de Pernambuco. O grupo também foi levado para a cidade de Jataúba, com a finalidade de perceber a relação distinta entre os usos do rio em comunidades da zona rural, trechos do rio em Jataúba, e na zona urbana que seria o rio no centro de Santa Cruz. Como produto desse primeiro momento as turmas teriam que preparar banners, fotografias e vídeos e socializar os resultados da pesquisa com toda a escola através de rodadas de seminários que foram feitas ainda em 2011.

Desse material, tive acesso a algumas fotografias e a um dos banners que ficava exposto na escola e trazia informações acerca do rio Capibaribe e da poluição que sofria na cidade. Sobre os vídeos tive acesso a dois, um deles tratava de uma série de reportagens de uma emissora de televisão sobre o rio Capibaribe. A reportagem era sobre uma expedição feita da primeira nascente até a foz do rio. Os alunos exibiram apenas a primeira parte da série que falava do rio até a cidade de Santa Cruz.

O outro vídeo foi produzido pelos alunos e trazia imagens do rio Capibaribe e a música Terra Planeta Água³⁸, era um vídeo de sensibilização que mesclava imagens do rio como fonte de vida, utilizado na agricultura, na pesca, no lazer e imagens do rio poluído. O terceiro vídeo não pode ser visto, pois o áudio e as imagens não estavam bons. O vídeo era uma produção dos alunos e mostrava a situação do rio, além de fazer entrevistas com alguns moradores da cidade que falavam sobre o rio antiga e atualmente.

Diante do êxito do projeto em 2011, a professora resolveu ampliá-lo em 2012. De um projeto que envolvia apenas três turmas e estava atrelado aos conteúdos escolares, ele passa a envolver todas as turmas da escola, mobilizando discentes e docentes. Ana constrói o projeto e leva para a aprovação da gestão e dos professores e ele foi aprovado e seria apoiado pela escola. Mas que tipo de apoio é esse?

3.3.4 “Como eu estou coordenando eu fico mais a frente do que os outros” – o papel da professora nas etapas do projeto

Logo no início do ano letivo de 2012 a professora começa seu trabalho de divulgação e mobilização dos alunos, isso é feito dentro de suas aulas, através de conversas os alunos eram informados do interesse da professora em fazer uma exposição de fotos sobre o Rio Capibaribe mostrando a situação de degradação que ele vinha sofrendo. Todos os alunos participariam da atividade que valeria nota para as disciplinas que ela ministrava. Para as turmas do segundo e terceiro ano já havia certa clareza do que seria feito, pois já tinham vivenciado parte do projeto em 2011. O projeto era novo apenas para as turmas do primeiro ano.

Como resultado do projeto a professora esperava fomentar uma nova postura na população de Santa Cruz, em relação a não utilizar as margens do rio Capibaribe como depósito de lixo, para isso ela iria desenvolver uma atividade de impacto na cidade através da exibição de imagens e vídeos numa exposição itinerante, que durante uma semana percorreria

³⁸ Letra de Guilherme Arantes, interpretada por Sandy e Junior.

vários pontos da cidade de Santa Cruz e do Distrito de Barra do Rio, pois ambos margeiam o rio e era preciso que a população desses dois lugares fosse impactada.

Para dar conta dessa exposição era preciso negociar datas e locais para o evento e conseguir patrocínios que custeassem as fotos e as camisas que seriam usadas nos dias do evento. A professora então providencia os ofícios e escreve o projeto para apresentar nas empresas, tudo isso no mês de março.

Também no mês março, no dia internacional da água os alunos do terceiro ano foram levados para a fazenda Paraíso, a princípio o objetivo da visita era que eles fizessem algumas fotografias do rio para compor a exposição, mas Seu Mauro, proprietário da fazenda, interessado em promover um banho de rio no dia da água, propôs para a professora que essa ação fosse feita com seus alunos. Ela leva a proposta para a turma e alguns deles aceitam de pronto.

3.3.5 “A gente vai conhecer um trecho do rio limpo” - A visita à Fazenda Paraíso

No dia da visita à fazenda, uma quarta feira, o ônibus chegou por volta das nove e meia, era um ônibus particular, conseguido com verba da escola. O grupo chegou esse horário, pois foi liberado após o intervalo das duas primeiras aulas, havia o cuidado para que os alunos perdessem a menor quantidade de aulas possível para que os conteúdos não atrasassem. Para a visita havia cerca de 60 alunos e acompanhando a professora estava o professor de história. Na fazenda, além de Rita e eu, estavam também alguns bolsistas universitários do Programa Capivara que acompanhavam as atividades desta e de outras escolas durante a semana. Rita recepcionou o grupo, a professora Ana estava bastante animada com a visita, entre os alunos também o clima era de descontração.

Rita dá boas vindas aos alunos e comenta que a fazenda era da família e eles tinham o prazer em receber os alunos e mostrar que é possível viver no semiárido, na zona rural, sem agredir a natureza. Após essa breve fala ela pergunta a professora Ana o que eles queriam fazer primeiro mostrando as opções: a trilha, o tijolo ecológico e o rio. A professora deixa a critério de Rita a escolha, ela propõe então fazer a trilha, só que desta vez uma trilha diferente da que costuma fazer. Os alunos são levados até um pequeno portão por um atalho de acesso ao açude maior. Guiados por Rita seguimos enfileirados a estreita trilha, passando por dentro do açude, na parte seca.

Chegamos do outro lado e continuamos a trilha, agora um caminho mais largo, a vegetação cinzenta e desfolhada que predominava e o solo árido, contrastavam com algumas plantas que permaneciam verdes, embora todos aguardassem as chuvas de inverno que ainda não tinham vindo. Enquanto caminhávamos Rita conversava com um ou outro aluno, mas não dirigia falas ao grupo. A professora Ana acompanhava os últimos alunos e conversava com alguns deles sobre a beleza do lugar, também não dirigia falas ao grupo, lembrando a postura da professora Roberta que também não falava durante as visitas. A FIG. 37 mostra a trilha feita pela fazenda.

FIGURA 36 - Alunos da Escola do Centro em trilha pela fazenda Paraíso



Fonte: Autora.

O ponto que Rita queria nos levar era uma pedreira, as pedras em forma de lajes, formavam um pátio, e havia várias cactáceas espalhadas que nasciam entre as pedras. O arranjo desses elementos lembrava um jardim, era um lugar agradável de ver. Quando todos os alunos chegaram Rita tenta reuni-los, nesse momento a professora intervém, pedindo aos alunos que prestem atenção. Eles se agrupam ao redor de Rita e ela conta que gosta muito desse lugar, apontando a sua volta afirma que toda a vegetação dali é típica da Caatinga e que nem sempre a Caatinga é feia ou árida como falam, é possível encontrar beleza e vida.

Após essa breve fala, alguns alunos aproveitam para tirar fotos, outros reclamam por que *não havia nada demais a ser visto* Outros não dizem nada, apenas voltam. Durante as trilhas da fazenda não há interpretações, nem paradas para observar elementos e características do local, a trilha segue como um meio para chegar ao fim, que nesse caso seria

a pedreira, e nela não há o que ser feito, pois os alunos não são preparados para perceber o lugar, por isso essa insatisfação e desinteresse por boa parte deles.

Voltamos pelo mesmo caminho e fomos até a oficina ver a fabricação do tijolo ecológico. Felipe e Fernando, os funcionários da fazenda, mostraram como o tijolo era confeccionado e Rita apontava as vantagens do tijolo ecológico. Alguns alunos se oferecem para fabricar os tijolos e o professor de história também, o que faz a alegria dos alunos, é um momento de descontração, mas também de foco, os alunos ficam mais atentos, se engajam na atividade, querem ter a oportunidade de fabricar o tijolo. Diferentemente do que foi visto na trilha, onde a caminhada se mostrava ociosa, no caso do tijolo, havia uma atividade a ser executada e um produto visível e tátil a ser formado.

Sáímos dali e fomos até o restaurante para que os alunos se arrumassem para descer até o rio. Entre a chegada dos alunos, a trilha e a fabricação de tijolos passamos cerca de quarenta minutos, eram atividades rápidas. No restaurante, Rita preparava o lanche que seria suco e uma grande cesta de frutas, dessa vez o lanche seria servido às margens do rio, no quiosque que Seu Mauro havia construído. Atravessamos a pista e a porteira, viramos à direita e descemos até o rio. Lá embaixo, Rita comenta acerca da retirada de areia, que a obra estava acontecendo de modo errado por isso tinha sido parada. A paisagem estava pouco modificada, em relação à visita da primeira escola, os montantes de areia continuavam, o trator e a draga também, apenas as manchas de óleo mais grossas, que ficavam na margem, tinham sido removidas.

Rita finaliza sua fala afirmando que convidou os alunos para tomarem banho de rio, por que queria mostrar que é possível em Santa Cruz ter um lugar que a água do rio é boa para o banho, convida os alunos para entrarem no rio, eles atendem ao convite sem demora, inclusive alguns alunos que não estavam com roupas de banho tomam banho fardados mesmo, eles não queriam perder aquele momento. Era um banho de rio, mas era bem mais que isso, era o rio que eles já conheciam pela experiência como moradores da cidade e da fala da professora, havia uma atmosfera criada em defesa do rio, o projeto que a professora Ana desenvolvia era sobre ele. Não era qualquer rio, era “O Capibaribe”, tomar banho nesse rio era uma situação impensável no centro da cidade, mas possível de ser feita ainda no próprio município e eles poderiam desfrutar desse momento, era por tanto um privilégio.

Isso estreita ainda mais a relação dos alunos com o Capibaribe e também renova as esperanças de que é possível fazer alguma coisa, o rio não morreu. Experiências de contato direto com a natureza, como excursões, por exemplo, tem um potencial de sensibilizar os alunos, pois despertam os sentidos.

Nem todos os alunos tomaram banho de rio. Alguns alunos sentaram debaixo das árvores, na sombra, apenas observando, outros caminhavam pelas margens do rio, cada qual ao seu modo, vivenciava a visita. A professora aproveitava a ocasião para tirar fotos. Pergunto a ela o que será feito no projeto a partir dessa visita, ela responde que a visita renderia uma boa experiência para os alunos e boas imagens para a exposição.

Aproveito a ocasião para tomar banho de rio, a princípio não queria, mas os alunos estavam tão animados e o dia tão quente que não resisti. Esse também era meu primeiro banho no Capibaribe desde que tinha chegado à cidade. A professora registra imagens, contorna as margens do rio e conversa com alguns alunos lembrando que seria bom que no centro da cidade a situação do rio fosse igual. A FIG. 38 mostra os alunos no rio.

FIGURA 37 - Alunos da Escola do Centro tomam banho no rio enquanto outros alunos observam



Fonte: SILVA (2012).

Depois do banho me despedi da professora e subi para casa, precisava ir até a escola do Céu Azul, pois era o dia da palestra sobre a semana da água. Após a minha saída os alunos ficaram mais um pouco, voltaram para a escola por volta de doze horas, como o dia da visita era uma quarta feira, dia de HE, eles foram para casa. Na escola a visita repercutiu positivamente, os alunos afirmaram que gostaram muito da fazenda e do rio.

É importante ressaltar que a presença das máquinas no rio e a extração de areia não se tornaram uma problemática a ser desenvolvida na escola. O interesse era o fato de ali haver uma água limpa e boa para o banho. E de certa forma, embora inadequada, a extração de areia oportunizou isso, pois se não fosse à retirada de areia as águas do rio não ficariam expostas permitindo o banho.

Após essa atividade a professora Ana prossegue organizando a exposição.

3.3.6 “Tenho que resolver um monte de coisas” – Depois da Visita a fazenda a continuação dos preparativos para a exposição

No mês de abril a professora intensifica sua busca por patrocinadores e confirmação dos locais de apresentação, ela aproveita o horário de almoço e os momentos que está sem aula para sair e ir até algumas empresas levar o projeto e pedir apoio financeiro. Ia até os locais da exposição para levar os ofícios solicitando os mesmos, e cuidava para que as fotos fossem impressas. Das vezes que estava na escola, eu via a professora sempre agitada, precisava fazer ligações, esperava um e-mail, tinha que ir a uma empresa, resolver os problemas das camisas, ela só ficou tranquila quando conseguiu os patrocínios e confirmou as datas da exposição.

Os dias e locais da exposição ficaram assim definidos: na segunda feira o evento seria realizado no Moda Center Santa Cruz; na terça-feira o evento seria na Câmara de Vereadores da cidade; na quarta-feira na Casa Paroquial no Distrito de Barra do Rio; na quinta-feira no Teatro Municipal e na sexta-feira no Clube da Associação Atlética do Banco do Brasil (AABB). De segunda a quinta feira as exposições aconteceriam apenas nos turnos da manhã e da tarde. Na sexta feira, a exposição seria diurna e noturna e envolveria todos os alunos e professores.

No mês de maio a professora ficou de montar o material para a exposição e fazer a parte de divulgação do evento. Para a divulgação a professora contou com a utilização das mídias sociais pelos alunos e entrou em contato com algumas rádios e blogs conhecidos na cidade. Também foram confeccionados cartazes para serem levados até à escola. Ajudo a professora mediando o contato entre a escola e o Programa Capivara para que a impressão dos cartazes saia pelo programa e fico também responsável por pegar os cartazes em Recife.

Quando volto à Santa Cruz, vou até a escola deixar o material com a professora, mas ela não estava, tinha ficado dois dias sem trabalhar por conta de uma forte crise de labirintite. Havia muitos dias que ela se queixava de dores e cansaço por conta da correria do projeto,

como o dia da exposição se aproximava e ainda havia muitas coisas a serem feitas, ela estava preocupada, pois tinha muito que resolver.

Era preciso definir as datas e horário que cada turma participaria da exposição, dividir grupos de alunos para fazerem a divulgação do evento nas escolas. Ela tinha dito aos alunos que lhes entregaria um texto sobre o rio Capibaribe para ajudá-los durante a apresentação, só que a professora não conseguiu produzir o texto a tempo. Havia a confecção dos painéis a serem apresentados, e a fabricação dos cavaletes e de uma maquete sobre o rio.

Ana organizou um cronograma de apresentação das turmas, de modo que cada turma ficasse um turno na exposição e no outro estivesse na escola para assistir às aulas. Entre os professores aqueles que mais tivessem aulas com a turma no respectivo turno de apresentação ou estivessem sem aulas, ficariam responsáveis por acompanhar a turma. E para não prejudicar o andamento dos conteúdos ela negociava troca de horários com os professores. Na quarta feira à tarde, como era horário de HE, a professora iria montar uma equipe de 35 alunos voluntários dentre todas as turmas que quisessem participar da exposição.

Os alunos fazem a divulgação do evento via mídias sociais e vão até escolas vizinhas convidar estudantes, espalham cartazes pela cidade e eles mesmos se organizam e fazem a divisão das tarefas. A divulgação é feita no horário de HE e alguns grupos se reúnem à noite para distribuir os cartazes, e isso por iniciativa própria sem a intervenção da professora. São os alunos, os grandes parceiros que ajudam a professora Ana no projeto.

A confecção dos painéis foi feita por alguns alunos do terceiro ano, os cavaletes também foram feitos por eles. As legendas das fotos foram confeccionadas pela professora Ana com alguns alunos do segundo ano e corrigidas por um professor de português. Alguns alunos voluntários de diferentes turmas ficaram responsáveis por construir a maquete do rio Capibaribe. Nos momentos de confecção do material não havia a participação de todos os alunos, mas sim daqueles que queriam ajudar e sempre havia um bom número. Para dar conta de fazer as atividades eles utilizavam o período de HE e foram algumas vezes dispensados de aulas a pedido da professora, para que pudessem produzir o material.

Os painéis foram produzidos na sala de geografia. Sentados no chão da sala os alunos arrumavam o painel, forravam os quadros de madeira com papel marrom e arrumavam as fotografias nos painéis. Em cada foto colocavam a respectiva legenda. As fotografias tinham sido escolhidas pela professora e eram do acervo que os alunos haviam produzido no ano anterior, fotos tiradas na fazenda Paraíso no dia do banho de rio e também algumas fotos cedidas do arquivo pessoal do Moisés.

Quatro painéis foram construídos, cada um apresentava um tema diferente sobre o rio, a saber, a história do rio, o rio e suas condições atuais, o rio almejado e o quarto painel sem título ainda definido apresentava fotos diversas de rios e açudes ligados ao Capibaribe. Na semana que antecedeu o evento a professora continuava correndo, precisava resolver os problemas das camisas. Até que chega a segunda feira: o primeiro dia do evento.

3.3.7 “Exposição fotográfica do Capibaribe: A poluição do rio Capibaribe”- A semana do evento

Esses eram os dizeres presentes nos cartazes de divulgação da exposição. Acompanhamos dois dias desse evento, a segunda e a terça feira nos horários da manhã. No primeiro dia a exposição foi na avenida central do Moda Center, a rua mais larga e que divide o Moda Center ao meio. A apresentação ocorreu nessa avenida em um trecho não muito frequentado, visto que não havia lojas nesse local e ele dava para os fundos das lanchonetes das praças de alimentação.

Quando cheguei ao Moda Center, os alunos já tinham chegado, mas não havia nada montado ainda. Havia cerca de trinta alunos que eram da turma do segundo ano A, eram eles que iriam apresentar a exposição naquele turno. Todos vestiam a camiseta do evento, uma camisa preta, que na frente trazia a frase sugerida pelo professor de história escrita em letras douradas e na parte das costas a logomarca dos patrocinadores do evento. Os alunos esperavam ansiosos os quadros chegarem. Ana não estava nesse local, ela aguardava na entrada da avenida a chegada dos painéis que seriam trazidos pelos alunos do terceiro ano, no carro de um deles. Durante toda a semana esse mesmo grupo ficou responsável por levar e buscar os painéis.

Já no local, a professora orientava os alunos acerca da ordem em que seriam colocados os cavaletes e andava de um lado a outro, muito agitada. Um professor de português acompanhava a turma, mas ele não se envolvia no que ela fazia apenas observava. Na ordem que organizou os cavaletes, da esquerda para a direita tínhamos os painéis com os seguintes títulos: “Um rio que deixou saudades, sustentabilidade e diversão”, que mostrava fotos antigas do rio. O segundo painel era intitulado: “O rio que pede socorro” e trazia fotos da situação atual do rio, as margens cheias de lixo, os esgotos despejados em suas águas e as casas que davam as costas para o rio.

O terceiro e quarto cavaletes apresentavam o mesmo tema: “Água fonte de vida” e mostravam belas paisagens de açudes e rios que desaguavam no Capibaribe e pessoas que

dele usufruíam. O quinto painel era “O rio que queremos” e trazia as imagens do rio no trecho da fazenda Paraíso e dos alunos nele. Do lado do último cavalete ficava a maquete em cima de um banco que a professora tinha conseguido em um dos restaurantes.

A maquete era bem simples, não mostrava casas nem pessoas, apenas o marrom do solo, o verde da vegetação e o azul do rio, interações e usos da água não foram representados e havia alguns erros na maquete, algumas barragens, por exemplo, não estavam ligadas ao rio. Os alunos também perceberam o erro, mas como não havia o que ser feito, tentavam desviar a atenção do problema ou desenvolver explicações que justificassem o mesmo. A maquete tinha sido a sugestão dos alunos e a professora acatara, mas não houve tempo para fazê-la de uma forma mais detalhada.

Tudo arrumado, os alunos se aproximavam dos painéis tentando reconhecer os lugares, muitos ainda não tinham visto o painel depois de pronto. Eles se agrupavam por afinidade com o tema do painel, e entre si ensaiavam o que iriam falar. A professora tentava distribuí-los de modo que houvesse um equilíbrio entre a quantidade de alunos e os painéis. E eles por sua vez se revezavam nas apresentações de modo que todos pudessem apresentar. Uns se esforçavam mais e aparentavam estar interessados com o projeto, outros menos, apenas obedeciam.

Em algumas fotos, apesar das legendas, os alunos não sabiam a que locais se referiam e ficavam apreensivos com medo de serem questionados sobre esses lugares. Como o professor que acompanhava também não sabia e a professora Ana não estava no momento, liguei para o Moisés e ele me informava os locais por telefone e eu passava para os alunos, estava tão apreensiva quanto eles, queria que eles apresentassem bem.

Durante as apresentações, no começo os alunos apenas liam a legenda das fotos, mas depois, ao perceber a reação favorável do público que reconhecia lugares e pessoas, e traziam suas histórias sobre o rio, falavam com revolta sobre o estado atual, admiravam a beleza das águas, ficavam impressionados em saber que em alguns trechos do rio não havia tanta poluição, além de parabenizá-los pela iniciativa da exposição, eles ficaram mais relaxados e passaram a falar mais livremente e a interagir mais com os que vinham visitar os painéis (FIG. 39).

Figura 38 - Apresentação da exposição fotográfica no Moda Center Santa Cruz



Fonte: Autora.

Por volta da hora do almoço o micro-ônibus chega para levar os alunos de volta à escola, nele estava a professora Ana, que tinha vindo tomar conta do material e aguardar o grupo de alunos da tarde chegar. A princípio, ela queria sozinha apresentar os quadros, mas como não conseguia, pois as pessoas não seguiam uma ordem ao verem as fotos, parou e ficou apenas observando. Ana não usava a camisa do evento e sim a farda da escola, enquanto observa parecia mais aliviada, finalmente a exposição acontecia. Pergunto se ela iria acompanhar os alunos no período da tarde e ela responde que não, voltaria para a escola logo após a chegada do grupo, pois iria dar aulas, a professora Carla ficaria em seu lugar.

Achava estranho quando ela falava isso, pois percebia aquele momento como aula, um espaço importante de aprendizagem para os alunos, para desenvolvimento de uma postura cidadã, algo valorizado dentro dos objetivos e da missão da escola integral que é o desenvolvimento pleno do aluno. No entanto, essa perspectiva não se encaixa dentro da dinâmica do que seriam aulas para os órgãos que monitoram a escola. O aluno precisa ter assegurado o ensino dos conteúdos conceituais, pois esses podem ser mensurados e avaliados, podem responder à necessidade do mercado, a formação cidadã não. A formação intelectual *stricto sensu* cognitiva é sempre colocada em detrimento à formação social, a função social da escola.

Mesmo que o projeto seja desenvolvido na escola, ele não contava como aula, não eximia a professora de tratar o conteúdo específico em sala de aula e essa talvez seja a dificuldade de trabalhar com EA quando esta vai além da disciplina: não há um corpo de

conteúdos que a valide dentro dos programas de conteúdos, pois a EA se dá na relação entre esses conteúdos quando trazem à tona a questão ambiental. E como, muitas vezes, não há espaço para pensar relações dentro do currículo das escolas, ela parece ser extracurricular. Não acredito que os projetos de EA devam deixar de serem feitos, pois há professores que se engajam em sua condução, mas isso não se dá sem obstáculos.

No segundo dia de exposição acompanhei outra turma do segundo ano na Câmara de Vereadores da cidade. A câmara ficava bem próxima da escola, uns cinco minutos de caminhada. Quando cheguei lá os alunos já estavam, eles organizavam o material para apresentação que seria no auditório da Câmara, um grande salão onde aconteciam as plenárias e com capacidade para cerca de 150 pessoas.

Nesse dia havia mais alguns elementos que não estavam presentes no Moda Center, como a projeção dos vídeos e banners dos patrocinadores, além de panfletos sobre a exposição que tinham sido confeccionados por um ex-aluno interessado em ajudar com o evento. A professora a princípio não queria, pois ao final seria lixo gerado e ela estava *pregando* justamente o contrário, mas como o ex-aluno estava animado em ajudar ela aceitou. Os panfletos, elaborados pelo ex-aluno, traziam algumas imagens em preto e branco sobre o rio e o interesse da exposição em sensibilizar a comunidade acerca do cuidado com o rio.

Os cavaletes foram arrumados no centro do palco de modo que formavam um U. O professor orientava os alunos para que os quadros ficassem na seguinte ordem, da esquerda para a direita: os painéis água fonte de vida e o rio que queremos; no centro o rio que deixou saudades e no outro lado o rio poluído e a maquete. Os vídeos foram os mesmos apresentados no ano anterior: a reportagem sobre o Capibaribe e a música Terra Planeta Água. Um dos alunos me chama e pergunta sobre o lugar onde algumas fotos foram tiradas, como também não sei, ligo para Moisés e ele me responde. Pouco depois o próprio Moisés aparece na exposição e fala sobre os locais das fotografias, outro guia que aparece é o Pedro que também conversa com os alunos.

Depois de tudo arrumado os alunos aguardavam ansiosos os visitantes chegarem para ver a exposição, nesse dia eram esperadas as visitas das escolas. O professor preocupado liga para a professora Ana e avisa que não havia público para a exposição, a professora diz que vai ligar para as escolas e avisar novamente do evento. Mesmo sem estar presente no local, a professora de longe o acompanha e é requerida para resolver os problemas que aparecem. O primeiro grupo escolar chega, eram alunos do quarto e quinto ano de uma escola municipal, eles sobem no palco e se dividem entre os painéis. Acompanho os estudantes que visitam o painel sobre o rio sujo.

Na fala dos alunos que apresentam é enfatizada a necessidade de cuidar do rio, não deixar que ele permaneça do jeito que está: *Quem quer tomar banho num rio desse sujo, cheio de esgoto?* é o comentário de um dos alunos, os ouvintes balançam a cabeça dizendo que não querem. Outro aluno, ao mostrar a foto das casas com os fundos voltados para o rio diz: - *A cidade deu as costas para o rio, Santa Cruz deveria cuidar melhor do rio, cada morador deve fazer sua parte.* Em seus comentários os alunos buscam explicitar o que querem dizer as imagens, de modo que elas concordem com o que diz o título do painel.

Alguns alunos falam com mais segurança, numa fala sobre cuidar, fazer sua parte, não jogar lixo, avisar aos outros, ou seja, é preciso fazer alguma coisa pelo ambiente, tomar atitudes. Outros alunos mais tímidos se detêm a ler o título e as legendas. Após conhecerem todos os painéis, os visitantes descem e sentam nas cadeiras para ver a exibição da reportagem.

Ao final do vídeo uma aluna informa que esse era um trabalho da escola do Centro e pergunta aos visitantes: *E aí, vocês vão continuar poluindo o rio? Não,* respondem a turma em uníssono, como se fossem eles os responsáveis pelos problemas do rio. Eles aplaudem a apresentação e vão embora. Alguns alunos que estavam apresentando vão até a aluna que fez o comentário e chamam a atenção dela, dizendo que não eram as crianças que poluíam o rio, a menina até tenta argumentar, mas sem sucesso, os alunos explicam que ela deveria ter dito para eles conversarem com os pais deles acerca de não poluir o rio, pois eram os adultos os principais responsáveis, depois dessa discussão ela parece estar convencida que não deveria ter falado aquilo.

O professor que apenas observava, após essa apresentação reorganiza os quadros e define com os alunos um circuito de visita. O circuito começava da esquerda para a direita e os quadros são reordenados da seguinte forma: o rio que pede socorro, a maquete, o rio que deixou saudades, o rio que queremos e água fonte de vida. Chega um segundo grupo para a exposição, dois alunos orientam o grupo para que os visitantes percorram o circuito na nova ordem estabelecida.

A fala dos alunos não expressa conhecimento acerca de informações sobre o rio, seu tamanho, as regiões por onde passa, esses aspectos não são mencionados. De informações sobre o rio temos o local onde nasce e onde deságua. Problemas são os que retratam as fotos: lixo, o sangue do matadouro, esgotos. A construção de casas a beira do rio não é tida como um problema, o problema está no fato das casas serem construídas de costas para o rio *Se a gente tivesse um rio limpo, a gente podia olhar para ele, fazer as casas olhando para ele,* é a fala de um dos alunos. A apresentação traz à tona os problemas que o rio enfrenta na cidade,

que só serão combatidos e revertidos através de uma nova postura em relação ao rio, tal qual proposto pela professora Ana.

Bom, aqui a gente tem as fotos do rio como era antigamente, as pessoas nadavam, brincavam, tinham o rio como um lazer, agora a gente não tem mais isso. É a fala de um dos alunos sobre a história do rio, nesse painel as falas remetem a saudade do rio que eles nunca viram. Na última parte do circuito é apresentado o rio que queremos, a aluna pergunta aos visitantes: *Quem quer tomar banho no rio Capibaribe?* Diante do que tinham visto a maioria responde: *eu não*, alguns se arriscam e levantam a mão, mas logo a abaixam ao perceber que estavam em menor número. E ela completa: *Não é nesse rio poluído não, têm um lugar que o rio tá bem preservado ainda*, e passa a falar sobre a fazenda Paraíso, o problema com a extração de areia não é tratado, os alunos desconhecem o mesmo, o que é levado em conta e explorado por suas falas é que naquele lugar a água é limpa e seria bom que em todo o rio fosse assim.

Um aluno que também apresentava esse quadro diz: *Temos que cuidar do rio, o rio que é símbolo da cidade de Santa Cruz, deu nome a cidade e hoje ele é símbolo de quê? De poluição, e não é isso que a gente quer. A gente quer aproveitar o rio como as pessoas que têm o rio limpo aproveitam.* A fala de outra aluna me chama atenção: *Ele foi um rio de grande produtividade, agora é um desgosto para todos nós.*

Na fala dos alunos, eles buscam enfatizar a existência de um vínculo com o rio: - *É o rio da nossa cidade; É o rio que dá nome a Santa Cruz.* Essa noção de pertencimento, de identidade para Grün (2008) é imprescindível para a EA, pois são estes vínculos com os lugares que nos permitem uma valorização e cuidado com os mesmos, pois estes passam a nos constituir.

São frases fortes, sempre com o apelo para cuidar, proteger o rio, mas não uma proteção que isola ou impede o contato humano, a fala dos alunos aponta para o uso consciente, sustentável. São comuns as palavras produzir, produtividade, uso, fonte de renda. O rio é um meio de subsistência e fonte de renda. Se os santa-cruzenses cuidassem do seu rio eles poderiam desfrutar dele, como fazem aqueles que dele vivem.

Depois de observarem os painéis os visitantes se sentam para ver o vídeo. Ao final um aluno se levanta, informa que era uma exposição da escola do Centro e eles queriam mostrar a situação do rio hoje, o aluno pede a turma ouvinte que avisem aos seus pais sobre a situação do rio, para não jogar lixo, pois isso traz problemas para todos e encerra a fala ao dizer: *Precisamos reverter esse quadro, cada um precisa fazer a sua parte.* A apresentação termina

com a convocação para que cada um assuma sua missão de cuidar do ambiente. A figura 40 mostra a exposição no auditório da câmara.

FIGURA 39 - Exposição Fotográfica no auditório da Câmara de Vereadores



Fonte: Autora.

Nos demais dias não acompanho a exposição, pois estava nas outras escolas. Apenas na sexta-feira passei rapidamente na exposição de fotos no clube da AABB, tinha saído da escola do Distrito e não me sentia muito bem, mas queria falar com a professora Ana. Chego por volta do meio-dia, só a professora estava no local, sentada, ela aguardava os alunos chegarem. Pergunto como ela se sente após a maratona da exposição, ela diz que está muito cansada e agradece por ser aquele o último dia.

Nesse dia todos os alunos, professores e o pessoal da gestão participariam do evento que se estenderia até a noite. Pergunto o que ela achou do evento, ela diz que ficou impressionada com a repercussão, tinha sido melhor do que o esperado, muitos blogs famosos da cidade e rádios locais visitaram a exposição e publicaram notícias sobre a mesma em seus sites além de parabenizar a escola pela iniciativa.

Os dirigentes do Moda Center convidaram a escola para reexibir a exposição na semana do meio ambiente, e também o Espaço Nordeste do Distrito de Barra do Rio, convidou a escola para exibir a exposição durante 1 mês, ela ocorreria todas as quartas-feiras à tarde. Os convites eram o reconhecimento pelo bom trabalho e a professora estava muito animada com eles. Ao final da exposição, os alunos prepararam uma surpresa para a professora

Ana, fizeram uma festa em sua homenagem, como forma de agradecer e reconhecer todo seu esforço no desenvolvimento do projeto.

Os alunos também ficaram muito empolgados com a atividade e já pensavam em desenvolver mais eventos daquele tipo. Em conversa posterior com um grupo de alunos do segundo ano, que foram as turmas que acompanhei, pergunto o que eles acharam do evento, eles respondem que gostaram muito, que aprenderam bastante sobre o rio que eles pensavam que conheciam, e que foi no diálogo com a comunidade que ocorreu essa aprendizagem, pois as pessoas ao verem as fotos se identificavam com o lugar e contavam muitas histórias, isso os deixava muito sensibilizados, pois um rio que tinha dado tantas alegrias estava quase morto e isso era triste.

Pergunto também se eles achavam que a situação do rio iria mudar, eles respondem que não, se ficasse apenas na exposição, a exposição era apenas um passo diante dos muitos que teriam que ser dados para mudar a situação do rio, se a escola não desse continuidade ao projeto, com o tempo as pessoas esqueceriam o que viram. Era preciso também que a prefeitura fizesse sua parte em recolher o lixo e dar a ele um destino adequado, além da construção de uma estação de tratamento de esgoto e a retirada dos moradores da margem do rio.

Os alunos têm uma fala articulada e crítica sobre os problemas e as possíveis soluções para o rio, bem como para a relevância do trabalho que tinham desenvolvido. Mais do que apenas conhecer a situação do rio a atividade possibilitou a sensibilização dos alunos para além de uma perspectiva ingênua, daqueles que apesar da pena ou revolta se sentem impotentes. A sensibilização promovida levou os alunos a pensarem a própria validade de suas ações no âmbito da exposição, e a refletirem sobre as alternativas de mudança da realidade que consistiam na adoção de uma postura e compromisso individual, mas também coletivo, através da gestão da cidade.

Como iniciativa dos alunos que surgiu a partir desta atividade, houve a criação de um blog, gerenciado por um grupo de alunos da escola, que trazia notícias acerca de problemas ambientais e ações em prol do ambiente, voltados principalmente para o rio Capibaribe. O blog vem sendo constantemente alimentado com entrevistas, pesquisas, notícias e comentários críticos dos alunos. Os painéis foram colocados no pátio e ficam expostos como quadros na parede da escola.

Depois da exposição a professora não desenvolveu nenhum outro projeto de EA durante esse ano, a EA permaneceu em seus conselhos e nas aulas das disciplinas. Ela produziu um relatório sobre o evento que foi encaminhado para a Secretaria de Educação e

publicou sua experiência com o projeto em diversos eventos como a IV Mostra de Experiências Pedagógicas, um evento voltado para os professores da rede estadual de ensino e na XII Jornada de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco (XII JEPEX/UFRPE), onde seu trabalho recebeu Menção Honrosa.

Vistas algumas características do trabalho da professora Ana, veremos como foi e é desenvolvido o trabalho da professora Carla em relação à EA. Como citado anteriormente, no início do ano não houve nenhum projeto da professora voltado para EA, visto que ela aguardava o término das atividades da professora Ana para poder dar prosseguimento as suas atividades em EA. Na análise da prática de EA desenvolvida pela professora nos referimos aos relatos que ela traz em sua fala e a alguns elementos de sua prática cotidiana, mas antes de caracterizá-los iremos conhecer um pouco a professora e as perspectivas de EA que orientam suas atividades.

3.4 A professora Carla

É uma professora conhecida na escola pela sua responsabilidade e compromisso. Diferente da professora Ana, que conhecemos fora da escola através do Programa Capivara, só conhecemos Carla na escola, quando questionamos se na instituição havia outros professores que também tratavam à temática e o nome dela surgiu.

A professora Carla tem 32 anos é formada em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba há oito anos. Nasceu e foi criada na cidade de Queimadas, Paraíba, e há três anos mora no Distrito de Barra do Rio. Desde sua formação leciona educação física, a princípio em academias e, posteriormente, em escolas estaduais. Nas escolas que lecionou sempre trabalhou com a disciplina de sua formação, ensinou em todos os turnos e a turmas do ensino fundamental II e ensino médio.

Sobre o momento de sua vida em que se viu motivada para trabalhar com EA, ela responde que desde criança tinha a consciência de que era preciso cuidar do espaço em que vivia, mantê-lo limpo, e gostava de incentivar os outros a fazer o mesmo, ela conta que muito dessa sua atitude refere-se a postura disciplinada que tem, gostava de seguir regras e orientações, por isso quando via alguma propaganda para preservar ou não jogar lixo, coisas do tipo, procurava seguir.

Como aponta Leite Lopes (2006) a EA apresenta fortemente uma perspectiva normativa para as condutas cotidianas, o que ele associa aos manuais de etiqueta do Renascimento europeu analisados por Norbert Elias (1990). Eram regras que tinham influência sobre o controle das emoções e também estilizavam condutas, servindo inclusive como marca de identificação da classe social a qual o indivíduo pertencia, com a repetição dessas regras se tornavam naturais e interiorizavam-se certos comportamentos. Leite Lopes (2006) observa na EA processo semelhante, não jogar lixo no chão, não desperdiçar água, preferir produtos orgânicos, são alguns exemplos de normas que se tornam hábitos e que caracterizam um sujeito ambientalmente correto.

Para ela a EA sempre esteve presente em sua vida, pois sempre teve o interesse em cuidar do ambiente. O elemento incentivador do seu interesse em EA é a crença que tem em Deus, ela afirma: *Deus, Ele criou todas as coisas e nós devemos cuidar, porque Ele criou, e Ele nos deu essa função de cuidar e cultivar esses espaços, para permanecerem agradáveis para nossa sobrevivência.* Cuidar da natureza é, portanto, cumprir uma ordenança divina e a EA é o caminho para que isso seja feito.

A professora congrega na Igreja Adventista do Sétimo Dia desde os 12 anos e conta que fez parte do grupo de desbravadores³⁹ da Igreja, o que contribuiu ainda mais para sua prática em relação a cuidar do ambiente, visto que era muito estimulada a fazer isso. As práticas desse grupo envolviam excursões, acampamentos, visitas a parques e a áreas verdes, além de atividades na igreja. Em ambas, os participantes do grupo eram orientados a cumprirem o lema e as regras do grupo que se relacionavam ao amor a Deus e a tudo que Ele criou.

A EA para a professora seria uma forma de levar as pessoas a perceberem que a manutenção de um ambiente saudável e agradável depende do esforço individual de cada um. Nesse sentido, a EA é sobre tudo uma questão moral que teria de ser desenvolvida inicialmente em casa, corroborando com o que é trazido pela professora Roberta da Escola do Céu Azul. É a partir de uma educação familiar que a pessoa aprende a respeitar e valorizar o ambiente mantê-lo limpo e conservado, ou seja, “as regras de etiqueta” se aprendem em casa. Como ela aponta que a família não está mais cumprindo seu papel em relação à EA, a escola

³⁹ Desbravadores e Aventureiros são dois departamentos da Igreja Adventista que trabalham na promoção de uma educação cultural, social e religiosa para jovens e adolescentes. Os desbravadores são formados por crianças e adolescentes dos 10 aos 15 anos de idade, já os aventureiros são formados por crianças menores de 10 anos. Em muito a prática desse grupo se assemelha ao escotismo com exceção da ênfase religiosa que é dada as atividades desenvolvidas. Maiores informações: <http://www.universodesbravador.com.br>

assume essa missão e são através dos professores que os alunos podem ser influenciados a cuidar do ambiente.

Assumir essa *missão* é uma das dificuldades em trabalhar com EA, pois, segundo a professora os alunos crescem sem esse senso de cuidado com o ambiente, pois não veem isso no seio familiar e conseqüentemente não se sentem responsáveis pelo lugar onde vivem e terminam por colocar sobre outros a responsabilidade que seria deles. Tratar de fazer com que os alunos adquiram consciência de que são responsáveis pela qualidade do ambiente é um processo difícil, lento e estressante e que requer muita persistência por parte da professora para que os alunos compreendam.

Um grande problema ambiental para a professora é o lixo e a destinação inadequada que recebe, lixo para ela é sinônimo de mal estar. Seu antônimo seria então limpeza, por isso, em sua fala são correntes os usos dos termos cuidar, manter limpo, pois estes possibilitariam a beleza, o prazer e o sentir se bem no ambiente.

O ambiente para a professora vai além de uma concepção que envolva apenas os ambientes naturais, para ela, o ambiente é o espaço onde eles estão e vivem, precisa, portanto, ser agradável. Assim sendo, a EA se dirige ao cumprimento de prescrições que garantam a manutenção do ambiente agradável, para isso cada um precisa fazer a sua parte e, através do diálogo com os alunos ela procura levá-los a refletir sobre suas ações como conta:

Eu tento trabalhar com eles a questão de cuidarem do espaço deles, da rua, da casa. Ao invés de jogar o lixo antes do carro passar, jogar na hora que ele passa, se tiver algum terreno que eles não joguem lixo e que se tiver lixo nele que eles possam fazer alguma coisa para melhorar aquele espaço, porque é o espaço deles, era aquilo que eles podiam fazer, já que eles não podiam fazer coisas maiores, mas eles podiam pelo menos melhorar o espaço deles (ENTREVISTA PROFESSORA CARLA).

A EA é antes de tudo um compromisso pessoal e que depende de atitudes individuais, ela também passa pela tentativa de sensibilizar os outros a cuidarem do ambiente, mas é sempre uma postura individual, como traz:

Eu quero ensinar que eles precisam tomar para si a responsabilidade que o meio é de todos, e como eu faço parte do meio, eu preciso fazer aquilo que me corresponde, mesmo que o outro constantemente não faça, eu não posso desistir. [...] É essa consciência que eu tento passar para os meus alunos, que eles façam aquilo que corresponde a eles, e possam motivar outros a fazerem, agora sabendo que a resposta pode ser positiva ou negativa, o importante é que ele seja positivo (ENTREVISTA PROFESSORA CARLA).

Cuidar do ambiente aparece como uma responsabilidade inata, uma atribuição divina designada ao ser humano, é o seu papel cuidar da natureza e do que tem, pois lhe foi concedido por Deus. Nessa perspectiva não há espaço para que aspectos que discutam os caminhos trilhados pela sociedade e questionamentos acerca da ordem social surjam, pois a discussão ambiental se dá em nível de ações individuais que precisam existir e persistir mesmo que solitariamente.

A professora conta que em sua formação profissional e continuada nunca cursou disciplinas ou participou de capacitações voltadas para a EA, sua prática e interesse em tratar a temática em sala de aula iniciaram ao perceber a cidade, a sujeira que se acumulava, o mau cheiro e também o comportamento dos alunos em relação ao espaço deles, isso a inquietava. Por isso, em suas aulas, ela sempre buscava conversar com os alunos na tentativa de instruí-los em relação a cuidar do lugar onde vivem. Mas só quando veio ensinar na escola integral é que de fato se engajou em atividades de EA que iam além das conversas feitas em sala de aula.

Ela aponta que a própria dinâmica da escola ajuda nesse sentido, pois ela tem um contato maior com os professores e alunos, o que não acontece em uma escola regular, a convivência diária oportunizada pela educação integral permite uma proximidade maior na relação entre docentes e discentes.

A maturidade e a criatividade dos alunos também contribuem para a realização de atividades de EA, por isso ela afirma que desenvolver atividades de EA em turmas do ensino médio é mais fácil do que com o ensino fundamental, até por que, para as atividades que costuma realizar ela precisa de um grupo que seja menos dependente dela, e esse, para ela, não seria o caso das turmas de ensino fundamental II. Vejamos como são as práticas da professora.

3.4.1 “O cuidado com o ambiente é importante” - A professora Carla e suas práticas

A ligação que estabelece entre a disciplina de educação física e a EA é em relação ao lugar onde a educação física é praticada. Ela trata essa relação nos conteúdos de jogos e esportes como atividades de lazer. Na disciplina de educação física os conteúdos não se diferenciam entre as séries, eles apenas vão se tornando mais complexos. De acordo com as Orientações Teórico-Metodológicas (OTM) são quatro as divisões dos temas de ensino da

educação física na escola, a saber: ginástica; dança e luta; jogos e esporte. Eis sua fala sobre essa relação:

Para jogos e esportes a serem praticados é necessário um espaço externo, vamos dizer assim, principalmente o lazer e os jogos num ambiente mais externo, a gente pode praticar em qualquer espaço, mas para a questão dos jogos, ele é mais gratificante, é mais prazeroso num espaço livre, aberto. E esse espaço é necessário que ele seja um ambiente legal, que tenha sombra, que ele seja bem arejado, que ele seja limpo, que seja cheiroso, daí entra a parte da questão ambiental: o cuidado com o ambiente (ENTREVISTA PROFESSORA CARLA).

Ela procura trabalhar EA dentro do tema jogos, segundo a OTM de Educação Física os jogos oferecem a possibilidade de viver conflitos e de buscar soluções para eles, estimula a negociação, a lealdade, a solidariedade e a cooperação de estratégias, tem, portanto, grande valor para formação pessoal e integração social (PERNAMBUCO, 2010a). No entanto, há algo interessante de ser observado nesse documento e que a professora em sua prática resgata: o lugar onde se dá as atividades de educação física. A OTM não trata disso, os objetivos e conteúdos a serem tratados são descritos como se a expressão corporal fosse independente do lugar onde é praticada. Como já trazido, esse pensamento é fruto de uma concepção de educação pautada em uma racionalidade desapegada do mundo, que ignora o ambiente onde as nossas ações ocorrem como é discutido por Grün (1996).

Ao analisarmos as Orientações Curriculares do Ensino Médio para educação física OCEM, que se encontram dentro da grande área de linguagem, códigos e suas tecnologias, observamos que a mesma traz o seguinte:

Trata-se de uma área de conhecimento que exige espaços e tempos diferenciados dos espaços e dos tempos tradicionalmente tratados na escola, uma prática que exige ambiente físico arejado, protegido do excesso de sol e da chuva, equipado com materiais apropriados, que requer ajustes circunstanciais para o desenvolvimento dos temas específicos. Essa estrutura física vai além dos muros da escola, com a disciplina interagindo com a comunidade escolar, podendo explorar espaços para além de espaços escolares, como ruas, rios, praias, praças públicas, cachoeiras, montanhas, etc. (BRASIL, 2006a, p. 225).

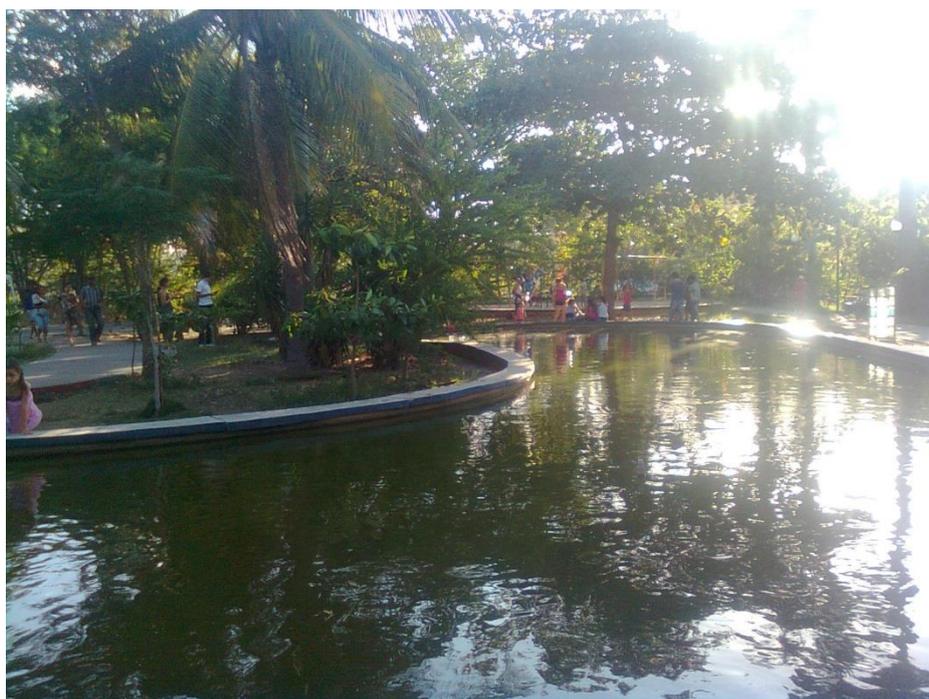
Apesar de citar a exploração desses diferentes espaços para a prática da educação física, quando discorre sobre os objetivos a OCEM apresenta apenas objetivos culturais e sociais, os lugares onde os mesmos ocorrem e como podem afetar a prática não são vistos. Os espaços podem ser explorados como se não afetassem os acontecimentos que nele ocorrem.

A relação que faz entre sua disciplina e a EA é uma forma de oportunizar que a prática da educação física ocorra de forma prazerosa, agradável que proporcione qualidade de

vida, para isso ela ressalta a importância do lugar onde ela ocorre. Em 2011, no segundo semestre do ano, ela desenvolveu uma atividade disciplinar chamada de Lazer no Parque, nessa atividade as turmas eram levadas, em seus respectivos horários de aula com a professora, para o Parque Florestal da cidade. Dessa atividade não havia imagens disponíveis, é sua fala que nos dá dimensão da mesma.

O Parque Florestal Fernando Silveira da Silva foi inaugurado em 1991, e é uma das poucas opções de lazer da cidade, não é muito grande mais é bem arborizado, uma das poucas áreas arborizadas da Sede de Santa Cruz. Possui pequenos lagos, viveiros com aves e outros com coelhos e preás, há brinquedos para as crianças, além de pistas de *cooper* para corridas e caminhadas. Fica no centro da cidade e próximo à escola. É um local frequentado nos fins de semana por famílias e durante a semana muitos utilizam o parque na prática de caminhadas e exercícios físicos (FIG.41).

FIGURA 40 - Parque Florestal Fernando Silveira da Silva



Fonte: Autora.

Neste parque foram realizadas algumas atividades de lazer com os alunos, as atividades podiam ser feitas em outros lugares, mas ela optou pelo parque, pois:

A gente leva os alunos para lá, para eles perceberem que estar num ambiente limpo, num ambiente agradável, num ambiente arborizado é gostoso, faz bem, traz qualidade de vida. Foi uma atividade de educação física para mostrar que o lazer é

importante, traz benefícios, mas para que exista o lazer é necessário um espaço adequado para ele. Esse espaço está adequado quando ele está limpo, quando ele está bem conservado e ele só permanece se a população, e eu faço parte da população, mantê-lo assim (ENTREVISTA PROFESSORA CARLA).

Tem-se então que só é possível usufruir do ambiente quando se assume o compromisso de cuidar dele, de mantê-lo, caso contrário à relação com ele será indesejável. Nessa atividade a professora trabalhou sozinha, dentro de sua disciplina, ela conta que todas as turmas foram apenas uma vez fazer a atividade no parque e que pretende desenvolvê-la novamente, pois os alunos gostaram muito e pedem que ela repita.

Uma segunda atividade desenvolvida pela professora, e que envolveu toda a escola, foi a atividade de arborização, que estava dentro de um projeto maior sobre revitalização do espaço escolar. O projeto de revitalização não partiu de uma iniciativa de Carla, nem da gestão da escola e sim da Secretaria de Educação, através da Gerência Regional de Ensino Agreste Centro Norte, que propôs para os gestores das escolas que desenvolvessem um projeto no qual fossem realizadas atividades que mobilizassem os alunos para a melhoria do espaço escolar.

A orientação da Secretaria foi levada para os professores durante a reunião de planejamento e a professora Carla ficou na incumbência de coordenar o projeto. A proposta inicial era que cada disciplina tivesse dentro da escola, mas fora da sala de aula, nos corredores, no pátio, nos fundos da escola, um local que fosse seu, dessa forma o projeto se descentralizaria e seria desenvolvido por todos.

Dentro do que havia sido planejada a professora Ana e a professora de artes ficariam com a parte de arborização da escola, com o intuito de deixá-la mais verde, pois havia apenas duas árvores na lateral da escola; Carla ficaria com a montagem de jogos como dama, xadrez, amarelinha; o professor de matemática montaria figuras geométricas, enfim, cada disciplina teria um espaço peculiar e seria também um local não apenas bonito, mas também onde fosse possível tratar conteúdos conceituais.

Todos os professores deveriam estar engajados, mas os conteúdos das disciplinas e o pouco tempo que tinham, dificultaram este envolvimento com a atividade e apenas uma delas foi feita, a arborização, quem cuidou dessa tarefa foi a professora de artes, que conseguiu algumas mudas na sementeira da cidade e com os alunos fez o plantio na escola, cada turma ficou responsável por plantar e cuidar de uma muda e não houve tratamento de conteúdos disciplinares em sala de aula para a execução dessa atividade.

No ano seguinte, em 2012 a professora de artes, que tinha dado início ao projeto de arborização saiu da escola e no período de férias e início do ano letivo as mudas ficaram sem cuidados, as mais frágeis não resistiram e morreram. Quem ficou com a incumbência de substituir a professora de artes no cuidado com as plantas, foi Carla, pois era a coordenadora do projeto.

Atualmente seu trabalho estava apenas em manter as plantas que havia. Entre os alunos o sistema de cuidar das plantas já tinha sido esquecido, apenas um ou outro aluno se lembrava de cuidar delas. A professora costumava a designar alguns alunos para regarem as plantas, pedindo aos que estavam em horário de HE para que o fizesse. Geralmente ela não encontra objeção, e em alguns momentos ela mesma faz esse trabalho (FIG.42).

FIGURA 41 - Uma das mudas plantadas na entrada da Escola do Centro



Fonte: Autora.

A retomada do projeto na tentativa de fazê-lo em sua ideia original foi descartada, pois muitos professores estavam com uma grande carga horária de aulas e não teriam tempo para desenvolver essa atividade e por se tratar de uma demanda que surgiu fora da escola, não sendo, portanto, uma necessidade interna, não houve muita motivação ou esforço para que o projeto fosse feito e diante das limitações impostas pelo tempo dos professores, esse projeto não foi priorizado. Apenas o projeto de arborização será mantido por Carla que quer melhorá-lo cuidando das plantas que ficaram e substituindo as que morreram. Ela assume um compromisso pessoal de levar essa atividade adiante. Para isso a professora pretende contar

com a ajuda da Ana. Depois do término de campo, visitamos a escola algumas vezes e o projeto de arborização não tinha sido retomado, o que acontecia era a manutenção das plantas originais.

Como a atividade não envolvia conteúdos disciplinares e era voltada para formação de um hábito atípico na escola, que era o cultivo de plantas, ela não conseguiu motivar por muito tempo a atenção dos alunos e vai ocupando cada vez menos espaço dentro da escola, pois desdobramentos sobre as mesmas não são feitos. No início da atividade há uma atenção, um cuidado maior, mas com o passar do tempo ela deixa de ser prioridade devido a outras demandas na escola como os conteúdos, a avaliação. E essa atividade vai ficando restrita a alguns poucos alunos e a professora interessados em manter e cuidar das plantas.

3.5 A ambientalização do currículo na Escola do Centro – uma síntese interpretativa

A rede estadual de ensino apresenta uma organização e controle sobre as escolas de modo mais sistemático se comparado às escolas das redes municipais pesquisadas. Há uma série de documentos que normatizam e tentam controlar a ação docente através da organização curricular, assim são as Orientações Teórico-Methodológicas, um documento elaborado com os conteúdos conceituais a serem vistos ao longo dos três anos do ensino médio e tem o objetivo de guiar a ação docente na tentativa de unificar a educação estadual.

Além das OTM temos o sistema de monitoramento das escolas e dos professores, feito através de um sistema de informação no qual, escolas e professores enviam relatórios sobre as atividades desenvolvidas para o banco de dados do estado e assim são acompanhados. Outro mecanismo de controle é o estabelecimento de índices de rendimento escolar para cada escola, como o IDEPE, as escolas são impelidas a atingir esses índices, as que o fazem são gratificadas e as que não são perdem privilégios.

A Secretaria ao mesmo tempo em que incentiva e pede às escolas que desenvolvam projetos de pesquisas, promove encontros e congressos, dificulta a construção desses projetos, pois através do tempo escolar, da exigência do cumprimento do conteúdo programático tenta controlar a atuação de professores quanto ao tipo de projeto que ele vai desenvolver. Desse modo, projetos disciplinares e interdisciplinares que tratem de conteúdos

conceituais são mais fáceis de serem desenvolvidos do que projetos voltados à construção de valores ou que não tratem especificamente de conceitos.

Os professores se sentem pressionados a tratar o conteúdo conceitual, precisam cumprir a jornada de horas trabalhadas, e romper ou conciliar essas coisas quando desenvolve um projeto de EA, exige muita força de vontade e interesse do professor, bem como apoio dos demais membros da equipe pedagógica, caso contrário seus projetos não são levadas a diante.

É importante ressaltar que as normativas enfrentam resistências nas escolas e salas de aula, como Ball (1992) argumenta o currículo é um campo de disputas de interpretações. De posse dessas orientações o professor pode acata-las ou rejeita-las e a forma na qual ele faz isso vai depender de suas perspectivas, compromissos, história de vida e das condições de trabalho. Não a neutralidade na ação docente, ela é fruto de escolhas intencionais. Por mais que o sistema de controle pareça restringir a ação docente, ele não o faz completamente.

A Escola do Centro trata-se de uma Escola de Referência do Ensino Médio, e que está pautada numa perspectiva de educação e tempo integral. Na escola há um contato maior entre docentes e discentes visto que os professores trabalham em regime de dedicação exclusiva e passam o dia na escola, isso de certa forma aumenta o vínculo entre professor e aluno. Outro aspecto é a permanência dos alunos nos três anos letivos, as turmas tendem a serem mais coesas e criarem fortes vínculos pelo tempo que passam juntos.

A inserção da EA em uma escola de educação e de tempo integral enfrenta obstáculos tais quais as demais escolas que não tem essa dinâmica. O monitoramento, as cobranças, a necessidade de mostrar resultados, constituem-se em entraves para o desenvolvimento de atividades de EA. Embora a formação interdimensional proposta na perspectiva de uma educação integral refira-se a uma série de aprendizagens que vão além de conteúdos conceituais e contemplem também a aprendizagem para a vida em sociedade e o exercício da cidadania.

Duas professoras são identificadas como agentes de EA na escola, a professora Ana, de geografia e a professora Carla, de educação física, as entradas da EA se dão via conteúdos das disciplinas que oportunizam o tratamento da EA, e outra por projetos que surgem de interesse do professor ou ainda podem ser encaminhados via Secretaria de Educação. Outro aspecto observado é a EA voltada para regras de comportamento que se expressa pelos conselhos dados em sala de aula, pela repreensão de determinados tipos de comportamento, pelo reforço do argumento de transformar fala em atitudes.

Cada professora tem sua forma de tratar a EA, que estão relacionadas às suas trajetórias profissionais, no entanto há pontos em comum entre elas. Por exemplo, é apenas na docência que elas afirmam iniciar as atividades de EA. O interesse por tratar EA para professora Ana veio através de sua constatação que as pessoas não davam a devida importância para o ambiente, isso a impulsionou a fazer algo. A EA para a professora vai nessa perspectiva, tem haver com formas de mostrar às pessoas a importância do ambiente para a vida delas, e sensibilizá-las quanto a cuidar do mesmo.

Para a professora, a disciplina de geografia tem uma forte ligação com a EA, pois a mesma trata sobre atualidades e os problemas ambientais são atuais. Ela leciona também as disciplinas de sociologia e direitos humanos e costuma nessas disciplinas tratar com os temas vistos em geografia, desse modo ela consegue fazer um paralelo entre essas disciplinas e tratar a EA em todas elas.

A professora Carla aponta que sempre foi uma pessoa preocupada com a natureza e o ambiente a sua volta, mas é na escola que ela reconhece a sua atuação em EA. A EA para ela está voltada para o cuidado do ambiente onde se vive, e essa compreensão de cuidado deve-se a sua formação religiosa cristã. Cuidar do ambiente é cumprir uma ordenança divina, logo esse cuidado é algo intrínseco e individual. Por isso, ela procura com seus alunos sensibilizá-los acerca da importância de que eles individualmente tenham atitudes favoráveis ao ambiente, mesmo que as pessoas ao seu redor não tenham.

Quanto as práticas de EA gerada na escola teríamos duas formas básicas, a primeira é mais voltada para as disciplinas, na qual, conteúdos programáticos são tratados em consonância com a perspectiva de desenvolver no aluno uma postura diferente em relação ao ambiente, e está ligada a fazer com que percebam a dependência que tem o ser humano da natureza, ou em fazer com que percebam que cuidar do ambiente é sua missão. Não há muitos entraves para o desenvolvimento dessas atividades, pois, acontecem dentro das disciplinas, no espaço que o professor tem com as turmas.

Outra forma é quando há um interesse em tratar questões que vão além dos conteúdos disciplinares, são projetos que extrapolam os limites da sala de aula e não necessariamente estão relacionadas ao tratamento de um ou mais conteúdos das disciplinas, se referem muito mais a formação de valores e práticas de cuidado com o ambiente. Estes são exequíveis, pois o professor tem na escola recursos e encontra apoio, entretanto o professor encontra dificuldades para conciliar as demandas que precisa cumprir na escola, assim, os projetos desse tipo parecem extracurriculares.

Desse modo foi o projeto que a professora Ana desenvolveu, ele ultrapassava os limites das disciplinas e possibilitava uma articulação interdisciplinar no tratamento de diversos conteúdos, no entanto não foi desenvolvido nessa perspectiva, ele tomou outras conotações, tinha como intuito sensibilizar a população da cidade quanto à situação do rio Capibaribe. Ele não se configura como um projeto disciplinar e sim da professora, é ela que organiza tudo e conta com a ajuda da gestão e professores e principalmente dos alunos.

As parcerias com os professores não se dão em níveis de disciplina e sim no apoio aos colegas de trabalho, é isso que torna possível a realização do projeto. A professora assume o papel de coordenadora e os demais professores de executores das ações que ela solicita. Esse tipo de parceria funciona bem na escola, de modo que cada professor tem seu espaço de atuação e protagonismo no desenvolvimento dos projetos quando são coordenadores e de cooperação com os demais professores quando são executores. O fato das escolas integrais manterem professores juntos por um longo período, em uma única escola, num número limitado de turmas, facilita muito a parceria entre eles.

O projeto desenvolvido pela professora Ana percorreu vários pontos da cidade sendo apresentado por todas as turmas da escola. Outro ponto em relação à escola integral é a busca por desenvolver o protagonismo dos alunos, eles tem bastante desenvoltura e boa parte se engaja nas atividades. Como desdobramento desse projeto da professora, um grupo de alunos montou, por iniciativa própria, um blog de meio ambiente e que trata justamente sobre o rio Capibaribe e é alimentado por eles constantemente. Pode ser observada uma militância jovem advinda da participação do projeto da professora Ana.

A professora Carla, no período que estive em campo, não desenvolveu nenhum projeto de EA. Conheci a professora por indicação da gestão da escola, que apontava dois projetos que ela tinha feito como sendo de EA, ambos haviam sido desenvolvidos em 2011. O primeiro era sobre o lazer no parque e era uma atividade disciplinar, que consistia em desenvolver atividades voltadas a jogos e lazer em áreas arborizadas, para mostrar aos alunos o bem estar físico e mental propiciado pelo contato com a natureza.

A outra atividade era um projeto que não era seu, tinha sido uma recomendação da Secretaria de Educação para o tratamento de uma atividade de revitalização do espaço escolar e Carla havia sido designada para coordenar o projeto, que seria multidisciplinar. Uma das ações desse grande projeto de revitalização era o plantio de mudas na escola. O projeto é desenvolvido por uma professora de artes, que no ano seguinte precisou se ausentar da escola. Carla assume a tarefa de dar continuidade ao projeto e se encarrega de cuidar das plantas já existentes. Nesse caso não há uma adesão das turmas, são alguns alunos que se

comprometem junto com a professora, ou a pedido dela, de fazerem a rega das mudas. Manter as plantas não é um projeto da escola se torna um compromisso pessoal.

As questões ambientais tratadas na escola referem-se ao lixo lançado no rio Capibaribe e também na cidade, a melhoria do ambiente onde se vive e a valorização da natureza. São questões que partem de problemas na cidade em relação ao rio, ao lixo, e a necessidade de valorização dos ambientes naturais, devido ao crescimento da cidade, muitos locais de vegetação nativa estão sendo perdidos e a população perde vínculos com o ambiente natural.

Por último destacamos que as atividades de EA trazem reconhecimento e valorização para o professor dentro e fora da escola. Numa profissão que muitas vezes é desprestigiada, a capacidade que o professor tem de mobilizar alunos, de mexer com a escola, ao conduzir um projeto, representa a possibilidade de se auto afirmar como profissional diante dos desafios que enfrenta.

CAPÍTULO IV

A Escola do Distrito

“Primeiro para se falar em educação ambiental você tem que valorizar o que você tem: suas florestas, seus animais, o bioma ou os biomas em gerais, né? Se você não valoriza, você não cuida, você acha que não vale nada e aí vai acabando”.

Professora Rebeca ao falar sobre EA.

“O principal é que a natureza vive sem nós, mas se nós não tivermos o cuidado com ela nós não iremos viver, mas ela prossegue sem a gente”.

Professora Beatriz ao falar sobre o que quer ensinar com a EA.

“Eu não sabia que as plantas ajudavam tanto a gente não”.

Aluno do nono ano falando sobre as plantas durante o ensaio para a Feira do Verde

3. A ESCOLA DO DISTRITO

Das três escolas acompanhadas, a escola do Distrito é o lugar no qual a EA tinha um caráter de práticas mais permanentes e que já compunham o cenário da escola. Contudo, a EA passava por um momento difícil. Ao apresentar a escola, procuraremos trazer alguns dos motivos das dificuldades e a postura de duas professoras da escola frente a eles. Primeiro vejamos a Secretaria de Educação do Município de Brejo e as orientações sobre EA.

4.1 A Secretaria Municipal de Educação e a Escola do Distrito

A Secretaria de Educação de Brejo da Madre de Deus está subdividida em diversas coordenações, elas são divididas de acordo com os projetos da prefeitura em parceria com o governo estadual e federal, por divisões administrativas, como coordenação da merenda e do transporte e por escolas da zona rural e urbana. A zona rural possui cinco coordenadores, apesar de ter menos escolas do que na zona urbana, a zona rural é maior e as escolas mais distantes umas das outras e dela fazem parte as escolas multisseriadas⁴⁰. A zona urbana responde diretamente à Secretaria Municipal de Educação e essa zona compreende todos os distritos e os povoados que ficam próximos à Sede.

São cerca de 50 escolas do fundamental I e II, sem contar com creches assistidas pela rede municipal. No distrito de Barra do Rio há duas escolas municipais que atendem ao ensino fundamental e três creches. Já para o ensino médio só há uma escola estadual em todo distrito, que foi aberta há três anos. Diante dessas condições, muitas crianças e adolescentes do distrito e de áreas rurais próximas estudam em escolas de Santa Cruz do Capibaribe, principalmente no ensino médio.

Algo muito comum no município é a presença de escolas anexas. A Escola do Distrito, por exemplo, tem uma escola anexa. Em conversas tanto com a diretora da escola do Distrito, como com a secretária de Educação do município, elas têm dificuldade em definir o que seria uma escola anexa. No prédio da escola pesquisada havia apenas turmas do ensino fundamental II, mas essa escola tinha uma anexa que funcionava em outro local, com o

⁴⁰ São escolas nas quais os alunos não se distribuem em salas por séries, nesse caso, os professores trabalham de modo simultâneo com várias séries do ensino fundamental, atendendo a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

mesmo nome dessa escola, e que atendia a turmas do ensino fundamental I. Cada uma dessas escolas tinha sua direção e quadro de funcionários e funcionava de modo independente, tanto é que quando fala da escola a diretora se refere sempre à escola onde trabalha e não tem informações acerca da escola anexa, embora em aspectos administrativos junto à Secretaria de Educação responda pelas duas escolas.

A secretária de educação conta que a criação de escolas anexas surgiu para atender a demanda do município, pois não havia condições para que a prefeitura construísse escolas e o número de alunos ia crescendo a cada dia, então alguns prédios foram cedidos ou alugados e passaram a servir de escolas, para evitar burocracias essas escolas criadas foram designadas de anexos. No princípio estavam atreladas à escola que a originou, na ideia de um prédio próximo e que abrigava alunos desta, mas, com o passar do tempo e o crescimento da cidade, as anexas se desprenderam dessas escolas, tendo modo de funcionamento totalmente independente. Verbas e material que chegam, por exemplo, são separados para cada escola, mas legalmente há uma diretora geral para ambas, que no caso é a diretora da escola que gerara o anexo.

Essa independência gera alguns conflitos no tocante à prestação de contas e cumprimento de ordens por parte das escolas anexas que não se sentiam no dever de fazê-lo. Percebendo essa distinção, quando tratamos da escola, as informações levantadas referem-se apenas à Escola do Distrito do ensino fundamental II, e não seu anexo, pois embora o termo anexo seja utilizado, o que transparece é que realmente se tratam de escolas diferentes.

Na Secretaria não há uma coordenação de EA, nem esta é disciplina na matriz curricular. A secretária comenta que não há nenhuma orientação para tratar a EA nas escolas municipais, nem coordenação específica dentro da Secretaria que o faça. Devido ao tamanho do município cada escola tem liberdade em desenvolver ou não atividades, até por que se situam em contextos muito distintos e por isso não há interesse de unificar conteúdos e abordagens metodológicas em realidades tão diversas. Quando há capacitações, essas são feitas por zonas urbanas e rurais, no caso do distrito de Barra do Rio as reuniões de formação são feitas na própria escola e ocorriam de uma ou duas vezes ao ano.

Algumas ações da Secretaria envolvem a participação de todas as escolas municipais. Entre essas ações destaca-se a Feira do Verde, um evento promovido pela Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente da cidade e que conta com a participação de várias secretarias municipais. Nessa feira as escolas fazem apresentações sobre temas diversos voltados para o desenvolvimento sustentável. Outro evento de que participam é do Projeto de Educação no Trânsito. Enquanto na Feira do Verde, as escolas vão até a sede do município para apresentar

seus trabalhos, no projeto de educação do trânsito a Secretaria envia material para que o tema seja tratado dentro da escola. São essas as mobilizações que a secretária aponta como unificadoras das escolas.

Além dos projetos da Secretaria de Educação, a escola também desenvolvia projetos próprios, como a sementeira e o sabão ecológico, que no momento que acompanhávamos a escola não estavam sendo realizados. Ambos os projetos tinham sido iniciados por Pedro, na época vice-diretor da escola. Sua saída da escola em 2012 coincidiu com minha estada em campo. Nesse período acompanhamos algumas tentativas para retomá-los e algumas atividades desenvolvidas a partir do que já existia.

Sobre a relação da Secretaria com a escola, a diretora aponta que a distância entre o Distrito e a Sede dificulta esta relação. Pleitear materiais, participar de reuniões, são ações difíceis de acontecerem, pois nem sempre membros da equipe pedagógica podem se deslocar até lá. Na medida do possível ela procura manter diálogo direto com a secretária de educação quando precisa resolver algo da escola, pois tem com a mesma uma relação amigável.

4.1.1 A abordagem do currículo escolar

As orientações curriculares para o município são praticamente as mesmas do Estado. A abordagem de currículo do Estado é por competências e habilidades, no entanto, os documentos da SEE, orientam para o ensino fundamental apenas as competências das disciplinas de português e matemática, a base curricular comum para todo Pernambuco. Na escola, em relação às demais disciplinas, não havia um perfil de competências a ser desenvolvido. O conteúdo programático refere-se ao conteúdo do livro didático, e é organizado bimestralmente.

Documentos curriculares também eram poucos, apenas o PPP, documento da data de 2007 e que não representava o atual momento da escola, e arquivos que constavam do conteúdo programático das disciplinas e dos objetivos de aprendizagem para português e matemática. Nesses documentos, temas ambientais estavam presentes apenas nas disciplinas de ciências e de geografia, principalmente no sétimo e nono anos.

A matriz curricular municipal compreende as disciplinas de português, matemática, ciências, história, geografia, arte, inglês e educação física. Em 2010 havia na escola a disciplina de EA, tal qual propunha a parte diversificada da matriz curricular da Secretaria de Educação do Estado na época, que além da EA apresentava as seguintes disciplinas: Educação

e Trabalho; Direitos Humanos e Cidadania e História da Cultura Pernambucana. Essas disciplinas não se restringiam apenas às escolas estaduais, escolas municipais também foram orientadas para inserir as mesmas em sua matriz e grande parte atendeu ao pedido da SEE. Cada escola poderia escolher qual dessas disciplinas iria compor a parte diversificada de sua matriz. Os modos operacionais dessas disciplinas, conteúdos, sugestões de metodologia, bibliografias e temas de trabalho eram disponibilizados no site da própria SEE (SILVA, DURANS; FARIAS, 2012).

Na escola a disciplina de EA era ministrada apenas ao quinto ano. As aulas aconteciam uma vez por semana, o coordenador pedagógico Marcos, era professor da disciplina. Ele conta que não havia *grandes projetos* de EA na disciplina, as atividades eram feitas dentro da sala de aula e envolviam a turma. Nessas atividades eram trabalhados temas como lixo e preservação ambiental. Sobre sua prática em sala de aula ele diz que era tímida, por que sua formação era em Pedagogia e ele considera a EA uma temática mais adequada para professores de biologia. No início de 2011 a disciplina foi extinta por orientação da SEE e deixou também de fazer parte da matriz curricular municipal, voltando a ser tema transversal.

4.2 A Escola

A escola do Distrito fica bem próxima do rio Capibaribe e da ponte que liga o Distrito à cidade de Santa Cruz do Capibaribe. A rua onde se situa é uma das principais ruas do Distrito. A escola, a maior construção dessa rua, tem um muro alto, o maior muro de todas as escolas visitadas, tem cerca de três metros e não permite ver o prédio por dentro. Para isso, é preciso olhar pela pequena abertura do portão de entrada. Em frente ao muro temos alguns ipês enfileirados, que tornam mais leve a sua imagem, do lado direito do portão de entrada há um trailer que vende lanches e alguns carrinhos de lanches do lado esquerdo, que sempre estão presentes em dias de aula.

Ao adentrar esse portão temos do lado direito a sementeira da escola. Na primeira visita feita, a sementeira estava abandonada, a cerca que a delimitava estava quebrada e boa parte das mudas mortas (FIG. 43); havia outras em saquinhos e umas marcações com estacas de madeira no chão, mas não havia nada plantado ali, nem equipamentos que identificassem que ela estava funcionando.

FIGURA 42 - A sementeira da Escola do Distrito



Fonte: Autora.

Três grandes árvores compartilham o local com a sementeira, além de duas grandes cisternas próximas à parede lateral. O chão desse lado era de terra batida e contrastava com o pavimento de cimento do lado oposto, onde havia apenas uma árvore que fazia sombra para as motos e bicicletas de professores e alunos. Esse pátio servia para brincadeiras na hora do recreio. No canto desse pátio junto ao muro, havia uma pequena sala; posteriormente soube que aquela sala seria o laboratório de informática da escola. Havia também um grande portão encostado na parede lateral, ele dava acesso à quadra que ficava ao lado do prédio da escola.

Diariamente na hora do intervalo da manhã e da tarde, os carrinhos de lanche entravam na escola e ocupavam esse pátio, a maioria deles pertencia a parentes de alunos. A venda de lanches é feita por que muitos alunos e funcionários não comem a merenda da escola e também não podem sair para comprar lanche. A diretora conta que embora seja proibido vender lanches dentro da escola essa foi a maneira encontrada para dialogar com a família e a comunidade, visto que a venda de lanches oportuniza uma renda para os mesmos, e eles, direta ou indiretamente ficam sabendo do que acontece e se tornam informantes da escola na comunidade. Rotineiramente, após o recreio, eles limpam o pátio e saem da escola.

Tais formas de aproximação com a comunidade e as famílias são muito importantes para a escola, pois há dificuldade de trazer os pais para participarem da vida escolar dos filhos. A diretora e os coordenadores pedagógicos da escola contam que em reuniões de pais, por exemplo, cerca de 30% dos pais costumam aparecer, um número pequeno para quantidade de alunos matriculados na escola, em torno de 1.400 alunos. Poucos são os pais que se envolvem e os que o fazem é porque percebem que esse acompanhamento dos filhos é a maneira de mantê-los longe do perigo, como de drogas e da violência.

Esses problemas estão presentes na escola, principalmente a violência. Muitas crianças e adolescentes provém de lares considerados “desajustados”, com problemas de drogas, alcoolismo, maus tratos, filhos criados por avós, mães solteiras, pais mortos, presos ou envolvidos com a criminalidade. Essa situação gera abandono e até revolta, o que muitas vezes reflete no comportamento desses jovens na escola através da agressividade que apresentam. Das vezes que estive na escola, durante o recreio sempre presenciava brigas de alunos que excediam agressões por palavras e tornavam-se agressões físicas.

Os coordenadores pedagógicos contam que já receberam ameaças de alunos e algumas vezes precisaram prestar queixa na polícia, pois a conversa com familiares não mais surtia efeito sobre o comportamento dos mesmos. Outro aspecto dessa violência vinha de fora da escola, pessoas da comunidade pulavam o muro da quadra, que era mais baixo do que o muro da frente, e invadiam a escola geralmente no período noturno, ameaçavam professores e alunos e depredavam o prédio. Por conta disso o clima na escola, em alguns momentos, era de apreensão.

Uma grade dá acesso ao prédio da escola, azul e branco são as cores que predominam e representam a gestão vigente na prefeitura. Não há janelas e sim combogós nas salas e basculantes com grades nas janelas da secretaria. O prédio aparentemente não sofreu nenhuma reforma recente, exceto pela construção do laboratório de informática, que ainda não estava pronto. Paredes desgastadas, pintura velha, problemas nas instalações elétricas e de encanamento, mostravam a falta de cuidados. A última reforma havia sido em 2001 e desde então o prédio não passou por nenhuma outra grande reforma, somente pequenos reparos.

Ao resgatarmos um pouco da história da escola através do seu PPP, temos que ela foi fundada em 1966, para atender a pequena comunidade local, pois até então não havia nenhuma escola no Distrito. Estruturalmente esse prédio tinha apenas duas salas de aula, uma sala que servia para a secretaria e a diretoria, uma cozinha, um sanitário e uma casa de apoio para a professora. Na época a escola atendia a cerca de 50 alunos, distribuídos em turmas multisseriadas com o ensino de primeira a quarta série.

Com o crescimento do Distrito e a demanda por educação escolar, o prédio da escola passou por quatro grandes reformas nas quais foi se adequando às necessidades, salas foram divididas, junções entre salas foram feitas, outros espaços criados. Atualmente a escola conta com 16 salas de aula, a secretaria, a diretoria, sala de professores, cozinha, banheiros para alunos e professores e a quadra, um espaço cimentado e com duas arquibancadas de cada lado. Não há biblioteca, pois esta virou sala de arquivos e almoxarifado, os livros que ali haviam ficam guardados entre a sala da diretora e a dos professores, salas estas que servem de depósito para muitos materiais que chegam à escola, os computadores, livros, televisão armários com fichas de alunos se dividem nesses lugares, o que os tornam ainda menores.

A escola parece pequena para quantidade de alunos, professores e funcionários que comporta. Os 1400 alunos estão distribuídos nos três turnos, distribuição não igualitária, os turnos da manhã e a tarde são os que têm maior concentração de alunos e funcionários na escola. Todas as salas são ocupadas nesses turnos, com turmas do sexto ao nono ano. À noite apenas oito salas funcionam com turmas do sétimo ao nono ano. Salas pequenas, escuras, azulejos quebrados no chão, paredes pichadas. Em algumas salas ficavam à exposição cartazes feitos pelos alunos sobre pesquisas de diferentes disciplinas. Elementos que traziam certa identidade às salas e as tornavam mais acolhedoras diante da precariedade que aparentavam.

Na entrada, três quadros com paisagens naturais, dão boas vindas aos alunos e trazem mensagens de motivação pessoal, avisos diversos sobre cursos e serviços prestados na comunidade e que poderiam interessar aos estudantes, como, lan houses, gráficas, cursos ficam afixados nas paredes. No pátio interno, que fica entre dois corredores de salas de aula, há um canteiro com três ipês enfileirados que dividem o pátio, trazem sombra, deixam as salas mais escuras, mas protegem os alunos do sol durante o recreio, além de amenizar o calor. Grandes tonéis de lixo ficam nesse pátio, próximos aos ipês.

Mesmo com sua estrutura simples a escola não é suja, pelo menos no turno acompanhado, havia uma equipe de funcionários que era muito eficiente no tocante à limpeza da escola. Na sala os alunos não produzem muito lixo, a maioria é de papel, que são jogados no lixeiro quando a sala o possui, ou são acumulados atrás da porta ou em locais próximos ao quadro, de modo a não ficarem espalhados quando não há lixeiros na sala. Os professores também cooperam nesse sentido ao orientarem e incentivarem os alunos a manter a sala e a escola limpas, numa espécie de regras da boa convivência.

A escola também apresenta uma quantidade significativa de professores, são 46 docentes, parte leciona nos três turnos, parte leciona em apenas um dos horários e parte

leciona em dois turnos. Com essa flexibilidade de horários é difícil conseguir reunir os professores na escola, ou os deixar a par do que está acontecendo, visto que, alguns chegam, ministram sua aula e vão embora.

Promover encontros com professores que lecionam no mesmo horário também não é tarefa fácil, pois não há na escola um espaço adequado para tal, visto que a sala dos professores não comporta os mesmos. Durante o recreio, por exemplo, alguns professores optam por permanecer na sala onde terão aula, outros se distribuem entre a secretaria ou os pátios da escola. E outros docentes se organizam na sala dos professores, alguns às vezes ficam em pé, pois não há cadeiras suficientes para todos.

A maioria dos professores é contratada pela rede municipal, poucos são os concursados, essa dinâmica de contratos influi na forma como as coisas são conduzidas na escola e suscita diversas dificuldades. O professor contratado reclama da omissão dos professores concursados em relação às atividades da escola. O professor concursado acha que não precisa participar das atividades, pois o concurso lhe garante certa estabilidade profissional. Além de outra questão muito forte na escola e que reflete a realidade de muitos professores da cidade, como traz Pedro, nosso guia e ex-vice-diretor da escola:

A grande maioria dos professores, geralmente é contratada por padrinhos políticos, quem é apadrinhado recebe ordem dos padrinhos, então falta à escola certa autonomia para fazer trabalhos. Apesar de a escola ser muito aberta, ou seja, a escola nunca recebeu ingerência da Secretaria de Educação ou de qualquer outra instituição externa, o professor se acomoda sabendo que está protegido por alguém. Aí é complicado, dificulta um pouco (ENTREVISTA PEDRO).

Diante disso a direção da escola se sente impotente em relação a cobrar a participação dos professores. Logo, a maioria das atividades quando propostas pela coordenação da escola, como comemoração de datas, encenações, festas, dificilmente são desenvolvidas pelos professores quer dentro ou fora da sala de aula. A comunicação entre professores e destes com a gestão também é um fator que prejudicava a construção de projetos na escola, pois fazem com que as atividades fiquem soltas, sem objetivos claros. Muitas vezes essas atividades são desenvolvidas graças ao envolvimento da direção, coordenação e dos funcionários da escola e não entram na sala de aula, ou envolvem a participação de determinados alunos que atuam como executores de ações e não produtores das mesmas.

Essa dificuldade não está presente apenas em projetos encaminhados aos professores pela coordenação. Mesmo nos conteúdos programáticos era difícil organizar um cronograma que unificasse os conteúdos disciplinares de cada ano escolar, pois eram professores

diferentes que ministravam a mesma disciplina, não havia controle sobre isso, por exemplo, em um mesmo bimestre, no mesmo turno, as turmas de quinta série poderiam estar vendo conteúdos diferentes umas das outras. Logo, os professores da mesma disciplina não conseguiam dialogar entre si, o diálogo entre professores de disciplinas diferentes também não era fácil.

Como conhecemos a escola pela fama de seus projetos, vamos começar descrevendo os mesmos, a saber, a sementeira e o sabão ecológico. Focaremos a atenção em duas professoras da escola, que lecionavam no turno da manhã, turno que acompanhávamos. Entretanto, ressaltamos que havia outros professores mobilizados em desenvolverem ações de EA neste e em outros turnos. Alguns desses serão citados na medida em que participávamos do cotidiano escolar e nos envolvíamos com a escola. Como foram projetos iniciados por Pedro, fizemos uma entrevista com o mesmo e ao passo que o diálogo avançava, fomos compreendendo como surgiram as propostas desses projetos.

4.3 “A gente tinha que fazer alguma coisa para mudar essa realidade” – Pedro, a semente, o óleo e a mobilização da escola

Quando fala sobre sua trajetória de vida é possível perceber que o interesse por questões ambientais e a forma como conduziu as atividades desenvolvidas na escola se relacionam ao seu percurso formativo. Ainda jovem o guia Pedro foi militante do movimento estudantil de Santa Cruz, embora fosse morador do Distrito de Barra do Rio, em uma comunidade conhecida como Vila Augusta, sua vida profissional, assim como a de muitos moradores do lugar iniciou em Santa Cruz. Sua atuação política também tem início nessa cidade, ao ingressar nesse movimento, dentre as diversas bandeiras da militância dos estudantes a preocupação com o ambiente era uma delas, mas, segundo ele, essa preocupação era mais um preceito dos membros do grupo, a ideia do ambiente como um bem, não havia a realização de ações concretas, passeatas ou atos públicos realizados em prol do mesmo.

A sua atuação como militante influenciou a escolha pelo curso de licenciatura em história. Na época da graduação, por gostar de agricultura e precisar de dinheiro, se formou em técnico agrícola, onde aprendeu sobre cultivo em grande escala. No entanto, havia latente o interesse pela agricultura familiar e uma forte identificação com o bioma da região onde

vivia, por vê-lo ao longo dos anos ser modificado. Ele não segue a profissão de técnico, mas usa os conhecimentos aprendidos no cultivo do pomar que tem na casa de sua mãe e também no desenvolvimento da sementeira na escola.

Além desses cursos, ele se formou também como corretor imobiliário, profissão que exerce atualmente, e foi por um bom tempo conselheiro tutelar de Santa Cruz. Foi dentro do conselho que participou de capacitações que o sensibilizaram ainda mais para tratar a questão ambiental. Após deixar o cargo de conselheiro ele foi convidado a lecionar na Escola do Distrito, ali ensinava diversas disciplinas, uma espécie de *tapa buraco* como ele mesmo afirma. Em sala de aula passou um ano, mas insatisfeito com a quantidade de aulas que tinha, cerca de duzentas horas, que o impediam de desenvolver suas aulas da maneira que gostaria, ele decide pedir demissão. Nesse mesmo período o vice-diretor foi afastado da escola, e ele foi convidado pela diretora para assumir o cargo.

Como vice-diretor ele procurou desenvolver um trabalho mais voltado para os alunos, o que ele considera herança da sua militância estudantil. Na escola ele criou o grêmio, que até então não existia, e mobilizou diversas ações como a criação do blog da escola, no qual postava notícias sobre a instituição: projetos desenvolvidos, pesquisas realizadas, curiosidades sobre a escola e informações do que acontecia na cidade. Ações essas com um caráter experimental, pois como afirma:

Eu nunca tinha participado de uma gestão de escola, e expliquei isso para ela, mas ela insistiu [...] Daí eu pedi permissão para fazer um trabalho mais fora da sala de aula, mobilizar os alunos, através de um grêmio estudantil. Mas um grêmio estudantil só poderia sobreviver se tivesse ações paralelas ao currículo da sala de aula, um projeto da escola, não um projeto só para tirar fotos, um projeto que tivesse continuidade, né? E que tivesse resultado prático para os meninos (ENTREVISTA PEDRO).

As atividades tinham o intuito de diminuir a *cultura de violência*, termo usado por ele para explicar a violência na escola, uma questão que estava ligada ao padrão de vida, a exclusão social e ao estigma de marginalizado que o Distrito tinha, e que afetava também seus moradores. Diante dessa cultura de violência ele foi até à promotora de justiça da cidade de Brejo, que o orientou para promover palestras na escola acerca da violência, e ela, estudiosa de questões relacionadas ao ambiente, sugeriu que fosse elaborado um projeto para a escola, e que este fosse apresentado ao Conselho Municipal do Meio Ambiente, para que juntos, escola e conselho, pudessem motivar e envolver os alunos a conhecerem perspectivas além da violência. Trabalhar com EA seria o meio para um fim que era o desenvolvimento de uma nova postura nos alunos.

Com isso surge a ideia de um projeto de arborização para o Distrito carente em árvores, visto que loteamentos eram feitos, e, para aproveitar o máximo de terreno não se deixava uma árvore sequer. Na parceria com o Conselho Municipal de Meio Ambiente Pedro conseguiu convidar um engenheiro ambiental que deu orientações de como trabalhar com a arborização. A partir dessas orientações foi despertado o interesse de não apenas utilizar mudas provenientes de outros lugares, como sementeiras municipais, mas produzir as próprias mudas que seriam posteriormente distribuídas pelo Distrito, assim foi formada a sementeira da escola.

O Conselho do Meio Ambiente apoiou o projeto, disponibilizando alguns materiais para a sementeira, como sacos para mudas e sementes. A sementeira começou de forma improvisada, sem material apropriado, com o passar do tempo e a consolidação da mesma na escola, o Conselho passou a disponibilizar para a escola uma verba financeira para a compra de materiais, tanto para a sementeira como para o projeto do sabão ecológico. São adquiridos: carro de mão, pás, cavadores, regadores, arame para a cerca que protegeria a sementeira, bacias, luvas, óculos e outros utensílios para o sabão ecológico. Contudo, para conseguir utilizar essa verba era preciso enviar para o Conselho um relatório, que tanto prestasse conta das ações já realizadas, como justificasse a necessidade de novas aquisições para as futuras atividades, uma forma de garantir que de fato os recursos seriam utilizados em prol do projeto.

A produção da sementeira é composta por mudas de árvores de ornamentação e espécies frutíferas, como a jaca, caju, limão, maracujá e amora, que no caso é produzida por estaquia⁴¹. E essas mudas têm diferentes destinações, as que não produzem frutas são destinadas à ornamentação da cidade, dentro da proposta de arborização, nelas há o cuidado de se manter espécies características da região e mais adaptadas ao clima, as caraibeiras e ipês são as principais espécies. As que produzem frutas são enviadas para sítios e propriedades particulares. O interesse em cultivar espécies frutíferas era o de promover uma alimentação mais natural, rica em frutas e sucos, visto que Pedro observava que no cotidiano dos moradores do Distrito havia um consumo excessivo de alimentos industrializados, o que empobrecia a nutrição deles.

De início, ele planejava distribuir pelo Distrito algumas espécies frutíferas em locais públicos, para que as pessoas pudessem fazer uso de suas frutas, no entanto enfrenta oposição quanto a isso, pois se depara com a dificuldade cultural que é manter plantas frutíferas como

⁴¹ Técnica agrícola que consiste no plantio de pequenas estacas de caules e raízes.

ornamentação da cidade, visto que muitos resistem à ideia, pois acham que os outros farão uso das frutas, subirão nas árvores, um ato de “vandalismo”, para uma planta que quando colocada nesse local tem a função de servir de ornamento.

A opção pelo plantio da amora também não era aleatória, mesmo sendo uma planta não muito comum, a técnica de estaquia utilizada em seu plantio, oportunizava a frutificação rápida, e isso atraía a atenção dos alunos, pois eles poderiam ver rapidamente o resultado, quando comparado a algumas espécies de plantas que demoravam mais a germinar e se desenvolver.

No momento que a proposta da sementeira é apresentada, alguns professores e alunos estavam presentes, todavia, na sua execução ele não conta com o envolvimento dos professores como esperava. Entre os possíveis motivos para isso, Pedro identifica que provavelmente o tempo gasto com a sementeira extrapolava o tempo que o professor passava na escola:

[...] O grande problema é que o professor trabalha de segunda a sexta, no sábado e domingo o professor não quer mais se envolver com a escola, não no espaço físico, ele está ocupado montando suas atividades, e é muito importante que você tenha esse contato também no final de semana com os alunos e esse contato quem estava tendo era eu (ENTREVISTA PEDRO).

Esse comprometimento e as horas extras que a atividade exigia no início fizeram com que Pedro se envolvesse muito com o projeto. Ele esperava que os professores levassem os alunos para a sementeira, dessem aulas naquele lugar, utilizassem-no como um laboratório ao ar livre. Só que isso poucas vezes aconteceu, tanto a sementeira como o sabão ecológico a partir da apropriação do vice-diretor ganham outras conotações que não servir como meio para dar aulas, elas passam a prestar um serviço para a comunidade. É certo que a sementeira contou com a ajuda de professores, assim como os outros projetos, o grêmio, o blog, o sabão ecológico, por exemplo. Entretanto esse apoio era para dar suporte ao que ele fazia, o grande mentor e executor dos projetos ainda era Pedro.

A participação dos professores, nesse sentido, estava relacionada à afinidade que tinham com o Pedro, eram os professores que lecionavam à tarde e à noite, turnos que ele costumava estar na escola, logo, mais próximo dos docentes. Ele elenca oito docentes, que o apoiaram nas distintas atividades que realizou, uma pequena fração se comparada ao total do número de professores da escola.

Nos fins de semana, ele reunia um grupo de alunos e ia até à escola para cuidar da sementeira, lá eles aprendiam as técnicas de plantio como ele afirma: *a gente ia lá fazer a*

rega das plantas, mostrava toda a importância de fazer desbaste⁴², de fazer a limpa, a troca de saquinhos e mostrando para eles que aquilo ali tinha uma utilidade. Os alunos não eram de uma turma ou turno específico, o projeto era apresentado de sala em sala e aqueles que tinham interesse aderiam. Durante a semana, turmas que estavam sem professor naquele horário, ou que iriam para casa mais cedo, eram chamadas por ele para irem para sementeira e assim a produção das mudas era feita nos dias letivos.

Mesmo a ideia da sementeira estando atrelada a oferecer aos alunos uma opção diferente de drogas e violência, na escola não se buscou obrigar ou determinar que os alunos mais problemáticos fossem envolvidos nela, até por que, pelo estigma que tinham, alguns membros da equipe pedagógica achavam que eles iriam depredar a sementeira, logo a participação deles não era desejada por muitos. Mas como foi uma adesão livre, muitos desses alunos considerados “problema” se envolveram com o projeto e apresentaram um comportamento diferente do esperado como diz:

Então o aluno que dava problema ele não criava problema lá. Eles vão arrancar, quebrar, machucar, pelo contrário, eles iam lá quando acabava a aula e se não tivesse professor eles iam para continuar trabalhando, mesmo um trabalho pesado de cavar, peneirar terra, eles faziam (ENTREVISTA PEDRO).

Njainel e Minayo (2003) em artigo sobre a violência na escola, apontam como alternativas para modificar esse quadro, a importância do ensino de valores e do elo de confiança e amizade que precisa ser formado com os jovens. Ao propiciar essa atividade Pedro se aproximava mais dos alunos, o plantio, o cultivo, tornavam os alunos mais atuantes dentro da escola e contribuía para que eles pudessem mostrar para si e para os outros o resultado de um esforço pessoal, que culmina em um produto, que é considerado bom e útil, afinal, nesse exercício de participar da sementeira na escola, ele promove o bem para a natureza e para a comunidade.

Paralelamente com as atividades da sementeira, e ainda na proposta de minimizar a cultura de violência, Pedro convidou a Pastoral da Criança de Santa Cruz, grupo que já conhecia da época em que era conselheiro tutelar. O grupo é convidado para fazer uma palestra e também uma oficina sobre sabão ecológico, feito a partir de óleos de cozinha que seriam descartados. O aspecto ecológico desse sabão é que falar sobre ele sempre implica dizer que seria um óleo descartado de modo inadequado e que poluiria o rio e prejudicaria o ambiente.

⁴² Técnica para selecionar as mudas que se desenvolveram das que não.

A oficina é feita para alguns alunos e professores que estavam interessados em participar. Após essa oficina é organizada uma campanha para coletar óleo velho e alguns alunos ficam responsáveis por fazer essa atividade. Assim como a sementeira, o projeto do sabão ecológico era aberto para os que queriam participar, não havia a responsabilidade de uma série ou turma específica cuidar deles. Sendo assim, esses projetos não envolvem um número grande de alunos, nem alcançam toda a escola, no sentido de todos participarem, embora houvesse o conhecimento da existência dos mesmos. Não há como estender a atividade a todos da escola, as turmas da tarde, nesse sentido, são mais privilegiadas, pois era nesse turno que Pedro estava na escola com maior frequência.

Novamente a figura dele se torna imprescindível, ele monta os grupos que ficariam responsáveis pelo sabão e por cuidar da sementeira, ele providencia os materiais necessários, ele dá a receita de como produzir sabão ecológico, pesquisa conteúdos que podem ser ensinados a partir desses projetos e os disponibiliza para os professores da escola, através de arquivo em CD. Dentro da sementeira ele começa a trabalhar também com técnicas de compostagem utilizando os resíduos da merenda da escola e fornece o material informativo para que os professores possam ensinar utilizando a sementeira. Ele reconhecia que aquilo que fazia com os projetos como vice-diretor era diferente do que um professor deveria fazer em sala de aula, então procurava dar suporte aos docentes, como conta:

Eu peguei algum material relacionado ao sabão, peguei material relacionado à sementeira, meio ambiente essas coisas e fiz a apostila, deixei a disposição dos professores. Como eu não era a cabeça, eu não estava na direção, eu não queria impor para os professores [...] Não era direcionado para uma matéria específica (*o material que produziu*), era tipo um suporte. A minha intenção era que professores aderissem ao movimento e utilizassem isso como um suporte à sala de aula, mas poucos, poucos fizeram isso. Como os professores não faziam eu fazia na medida do possível (ENTREVISTA PEDRO, grifo nosso).

Parte de sua fala reforça o que já tinha sido dito sobre a dificuldade dos professores se envolverem com os projetos, para ele era necessária uma intervenção mais enérgica da direção quanto a isso. Intervenção que ele não se sentia no direito de fazer por ser vice-diretor da escola, e ter visto seu antecessor ser afastado do cargo. Uma das professoras entrevistadas conta que na época do antigo vice-diretor as atividades pedidas pela direção eram feitas por todos os professores, pois havia maior cobrança por parte do mesmo, e a gestão atual deixava as atividades soltas, os professores não tinham interesse em fazê-las. Por isso ele se desdobrava para dar conta dos projetos e exercer sua função junto à gestão.

Ao tomar conta do sabão e da sementeira Pedro trata também da aprendizagem dos alunos, não da forma como os conteúdos são tratados em sala de aula, com o suporte do livro didático e com uma sistematização científica, como ele diz sobre os projetos: *o aluno vê na prática, as coisas acontecendo*. Sua metodologia, portanto, baseia-se na interação dele com os alunos e dele com os materiais que tinha disponíveis, como aponta: *interação, uma interação funcionou comigo, por que eu interagia com eles, se era para pegar estrume, eu botava um saco de estrume na cabeça e ia lá com eles, eles não iriam fazer isso, mas eles iam fazer porque eu estava fazendo*.

Essa interação o aproxima dos alunos que passam a vê-lo como exemplo. A interação entre o vice-diretor e os alunos e entre professores e alunos é fundamental para o processo de ensino aprendizagem como afirma Fernandéz (1991) *apud* Tassoni (2000): “para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47 e 52, *apud* TASSONI, 2000).

Na sua fala, ele exemplifica alguns momentos vivenciados com os alunos, embora não tenha material escrito sobre suas vivências com esses projetos, ele tem um grande arquivo de fotos e vídeos, alguns disponíveis no blog da escola. Neles aparece junto com os alunos fazendo algumas das atividades, é interessante observar como alguns alunos se envolvem com as atividades e participam ativamente. Em um dos vídeos, ele leva uma turma do oitavo ano, para a sementeira, explana como é feito o processo de produção das mudas e pede que eles escolham algumas mudas para serem plantadas na praça que fica em frente à escola.

Tudo foi feito durante o tempo que os alunos estavam em aula vaga e foi uma improvisação, algo comum na escola. Os alunos escolhem as mudas na sementeira e vão até a praça para plantá-las. Pedro ensina como usar o escavador e fazer o plantio das mudas, em seguida os alunos pedem para fazer o trabalho e plantam as mudas ao longo da praça. De início elas são cuidadas por alunos e ele próprio, depois esse cuidado passa para as mãos da subprefeitura que era responsável pela praça.

Na escola, Rogério, o porteiro do turno da tarde, é uma figura importante para a sementeira, pois quando os alunos não estão na mesma, ele se responsabiliza por cuidar dela. Rogério é técnico agrícola e dá um suporte à sementeira. As funcionárias da limpeza também se envolvem com o projeto do sabão ecológico, aprendem a confeccioná-lo e o utilizam na escola, Maria, uma dessas funcionárias, comenta que o sabão é de boa qualidade e que costumava juntar óleo com os vizinhos e trazer para a escola, além de distribuir o sabão ecológico para a comunidade.

Esse envolvimento de outros atores escolares nos leva a refletir se os projetos tivessem sido levados ou idealizados por professores talvez eles não tivessem alcançado esses membros da escola e não tivessem adquirido a dimensão que alcançaram. Foram mais de 500 mudas produzidas e quase 100 quilos de sabão, sem contar com outros projetos que foram realizados por Pedro e mobilizaram a escola.

Estar na direção, embora como vice-diretor, o possibilitava realizar atividades com maior liberdade e maior aceitação de suas propostas frente aos seus pares da gestão. Professores sem este cargo de gestão provavelmente encontrariam mais empecilhos, além de ter os compromissos com a sala de aula, o que possivelmente inviabilizaria ações desse porte. Os professores, a maioria, como já falado, não trabalhavam a partir dos projetos e se o faziam não havia o interesse em tratá-los em sala de aula, apenas dois professores utilizaram a sementeira em suas aulas.

Para Pedro, parece haver certo descaso do professor com ações fora da sala de aula, pois é como se eles não percebessem a importância desses momentos. Ele percebe uma falta de preparo durante a formação inicial, que oriente os futuros docentes a utilizarem esses espaços que saem do formalismo da sala de aula, e também introduzirem na sala de aula outros recursos além do quadro e do livro didático.

Outra característica que ele observa é que os projetos se tornam dele dentro da escola, e por serem dele, os professores não se sentem a vontade para utilizá-los. De fato, com a produção da sementeira e do sabão ecológico, esses se tornam projetos que prestam serviço à comunidade e se incorporam a escola com essa finalidade assistencialista e não como laboratório pensado nos moldes de um laboratório de escola. Isso não implica dizer que aprendizagens não ocorram, mas que essas não estão explícitas nos objetivos da ação, não são finalidades.

Um caso trazido por ele como exemplo era o dos alunos que quando começavam a desenvolver essas atividades, principalmente o sabão ecológico e a compostagem para a sementeira, tinham de manipular resíduos desagradáveis, e tinham certo receio em fazê-lo. No entanto, quando viam o resultado se impressionavam, e isso dá possibilidades para que o aluno se interesse a entender de que forma aquilo aconteceu, o que abre caminhos para um ensino e aprendizagem mais significativos como nos conta em sua fala:

É por que a aparência não é boa, você pega óleo velho, com sujeira, com tudo e tem que coar, misturar e até haver as reações, o negócio é mexer. Mas depois que os meninos veem que vira sabão, que lavam as mãos, eles ficam doidos. Ele (o aluno) produziu alguma coisa, eles precisam produzir, se os alunos não produzem a questão teórica é incompreensível.

Quando ele mistura aquele lixo para fazer um composto, com aquele nojo: “Eita! Casca de banana”. Coloca tudo, percebe que está fedendo e daqui a um mês, dois meses você vai lá e peneira, quando ele cheira, que vê aquele cheiro gostoso, ele fica louco: “Ah! Eu não sabia que virava isso, cadê as cascas?” Não se decompôs tudinho. E você vai explicar a decomposição para eles (ENTREVISTA PEDRO).

Além de oportunizar a aprendizagem de conteúdos conceituais, tais como processos químicos, crescimento das plantas, decomposição, dentre outros, essas atividades possibilitam também uma formação valorativa, o aluno aprende a cuidar e estabelecer vínculos com os outros, quer sejam humanos ou não humanos; a disciplinar o comportamento, visto que a mistura dos ingredientes não pode ser aleatória e exige controle, há momentos para que as transformações ocorram; aprendem a cooperar, pois cada um faz uma parte desse processo.

Esses projetos se constituíram como possibilidades de aprendizagem que extrapolavam a vivência dos conteúdos programáticos em sala de aula e ajudavam a minimizar os problemas de violência que a escola vinha enfrentando. O envolvimento dos alunos com os projetos, bem como outras ações desenvolvidas, como a criação do grêmio, as palestras com o comandante da Polícia Militar, com o grupo da Pastoral da Criança, e a interação que tinha com os alunos, levou a mudanças significativas no comportamento de alguns alunos, principalmente entre os “alunos problemas”, como afirma:

Eu confesso pelo que acompanhei, percebi uma mudança grande, num número pequeno de alunos, mas uma mudança grande [...] Alguns alunos que se intitulavam pessoas violentas, eles hoje estão participando de movimentos, e isso me deixa muito feliz, em saber que contribuí para essa mudança, e perceber que eles estão se articulando para criar outros movimentos, por conta dessas participações nos projetos que a escola trabalhou (ENTREVISTA PEDRO).

Essas mudanças que ia observando, incentivaram o especialista a continuar com os projetos. Eles iniciaram no final de 2010, entre outubro e novembro, quando ele se envolve com o Conselho de Meio Ambiente e os contatos que estabelece com a presidente do Conselho, a guia Fátima e com o guia Moisés, esse último membro do COBH- Capibaribe. Após acompanhar algumas atividades realizadas por outras escolas de Brejo da Madre de Deus sobre o rio Capibaribe, ele se propõe a tratar esta temática e, através de João, presidente do COBH/Capibaribe, é colocado em contato com o Comitê e assim desenvolve uma série de ações durante a semana da água do ano de 2011, que incluíram: passeatas pelo Distrito, passeio ciclístico, passeio de canoa, tudo organizado por ele, com apoio dos coordenadores, alguns professores e muitos alunos.

Com o êxito das atividades reconhecidas pelo COBH- Capibaribe, pelas Secretarias de Educação e Agricultura, pela escola e comunidade, Pedro continua as atividades e em abril de

2011 apresenta a sementeira e o sabão ecológico durante a Feira do Verde. No evento distribui mais de 150 mudas ornamentais e frutíferas, além de vários pedaços de sabão. Entre os meses de novembro e dezembro de 2011 ele se afasta do cargo, por questões trabalhistas junto à prefeitura, mas continua tendo livre acesso à escola e desenvolvendo ações de modo voluntário. Precisando de trabalho remunerado, ele retoma sua função de corretor de imóveis e se afasta da escola, tenta negociar seu retorno para a escola com a Secretaria de Educação, só que sem sucesso.

Com sua ausência da escola cada vez maior, os projetos são deixados de lado. Em março de 2012 chegamos à escola, através de um contato mediado por ele com dois coordenadores pedagógicos, Marcos e Gabriel, que o ajudaram nesses projetos. Com a saída de Pedro, eles ficaram responsáveis por dar continuidade aos mesmos e incentivar os professores a utilizá-los. A escola tem três coordenadores que se revezam entre os turnos, desses coordenadores dois se engajaram com os projetos de EA. Marcos que tem 25 anos e é formado em Pedagogia, e Gabriel que tem 32 anos e é formado em Letras.

Ambos eram professores da escola e tinham assumindo a coordenação acerca de um ano, assim como Pedro, não tinham muita experiência para o cargo que exerciam. Suas atuações junto aos projetos de EA versavam em cuidar dos aspectos administrativos, enquanto Pedro se encarregava dos projetos. Acostumados a trabalharem nos bastidores dos projetos, eles se sentem perdidos, sem saber o que fazer quando assumem a dianteira.

Procuram agir como gerenciadores, designando tarefas para que outros funcionários e professores o façam, eles não se envolvem com a execução dos mesmos da forma que Pedro se envolvia. E esse engajamento de Pedro só era possível por que nos aspectos administrativos ele contava com o apoio dos coordenadores, numa relação que se completava. No momento da nossa chegada, a sementeira estava com a aparência de abandonada, não só ela, mas o sabão ecológico tinha deixado de ser produzido, mesmo o grêmio não estava mais se reunindo na escola, sua saída de fato desestabilizou muitas coisas que aconteciam na instituição, e mesmo o diálogo com parceiros fora da escola, como o Conselho de Meio Ambiente, por exemplo, não mais acontecia.

O primeiro contato que tive foi com Marcos, foi ele que me apresentou à escola e contou um pouco dos projetos. No momento que cheguei à escola, início do ano letivo, a gestão resolvia os problemas de violência, chegada de materiais didáticos, problemas de documentação, matrícula de alunos e outras questões administrativas, diante dessas pendências não havia como cuidar da sementeira e do sabão ecológico, muito menos pensar outros projetos, era preciso colocar a casa em ordem.

Mesmo assim, ele apontava algumas ações futuras que pretendia desenvolver quando possível, entre elas esperava: conseguir verba para consertar a cerca da sementeira e junto à Secretaria de Educação negociar a vinda de um novo porteiro, para que Rogério pudesse auxiliar na sementeira de modo mais permanente, ficando responsável pela mesma. Apesar dos esforços para tal, a escola não conseguiu outro porteiro.

Outra dificuldade indicada foi a de conseguir material para a sementeira, terra e adubo, visto que, durante as férias, alguns materiais da sementeira e do sabão ecológico tinham sumido da escola, entre eles o carro de mão, que era utilizado para que esses materiais fossem pegos em criadouros de animais que ficavam próximos à escola. Também não havia quem buscasse, Pedro era quem fazia esse trabalho junto com os alunos, com sua saída, os coordenadores não se interessam por cumprir essas tarefas.

Há uma nítida diferença de perspectivas de atuação nos modos como as atividades eram realizadas por Pedro, envolvido com questões ambientais e articulado com lideranças políticas da cidade; e a ação dos coordenadores que passaram a visualizar e participar de projetos desse tipo, quando foram trabalhar nessa escola. Pedro era engajado, fazia as atividades mesmo que os professores não as fizessem e se articulava com os alunos para que eles participassem, conta-nos inclusive que *é preferível contar com alunos*. Os coordenadores buscam mobilizar professores, para que estes se engajem nos projetos e os executem e a coordenação apoia dentro do que a gestão pode fazer: conceder ofícios, realizar reuniões, organizar datas, dispensar turmas, mas não executar os projetos.

Por isso, ao assumirem a coordenação dos projetos, eles procuram levar essa característica mais administrativa para a condução deles. Mas se deparam com o desinteresse dos professores em dar continuidade a esses projetos, e eles não estavam preparados para trabalhar do modo como Pedro trabalhava. A gestão da escola, através dos coordenadores, buscava na medida do possível propor atividades de EA para que os professores realizassem, além de estimulá-los a utilizarem os projetos que a escola já possuía.

Essas propostas de atividades se concentram nas datas comemorativas, como o dia internacional da água e o dia do meio ambiente. Primeiramente, a proposta é lançada para os professores de ciências, pois para os coordenadores a EA estaria mais próxima deles do que de qualquer outra disciplina. O pedido da coordenação dirige-se para que os professores desenvolvam as atividades solicitadas, ou apresente outras atividades que queira desenvolver.

Algumas semanas antes do dia do meio ambiente havia afixado no quadro de avisos um cartaz que informava acerca da data e solicitava aos professores de ciências, que dentro de suas aulas procurassem desenvolver alguma das seguintes atividades: projeto de construção da

horta escolar; cartazes, debates e dramatizações; construções de brinquedos e outros itens com materiais recicláveis; projeto sabão ecológico; intensificar os debates sobre a conscientização da limpeza da escola; confecção de sacolas ecológicas. Uma série de atividades propostas pela coordenação, mas que não foram desenvolvidas.

Com a nossa chegada à escola percebemos por parte dos coordenadores uma fala que tentava prestar contas acerca do que está sendo feito e justificar os insucessos. Minha vinculação com o Programa Capivara me tornava “avaliadora” deles, logo há preocupação em mostrar que eles estão encaminhando os projetos. Todavia há dificuldades de comunicação entre coordenação e professores, isso é levantado tanto pela coordenação como pelas professoras entrevistadas, o diálogo entre eles é complicado, há atritos com alguns professores e os coordenadores optam por manter diálogo com aqueles que são mais amigáveis à gestão.

E essa comunicação também está voltada para os horários nos quais eles estão mais tempo na escola, os turnos da tarde e da noite. Por chegar à escola e acompanhar os turnos da manhã, vejo que muitos professores desconheciam as informações dadas pela coordenação, inclusive desconheciam o Programa Capivara. Com a nossa chegada ocasionamos uma mudança de atuação nos turnos, os coordenadores, principalmente o Marcos, passam a dedicar também uma atenção a esse turno, buscando mobilizar os professores para realizarem as atividades.

Diante disso, foi possível notar que nessa escola nossa presença possivelmente influenciou a atitude das pessoas, diferentemente do que foi observado nas outras escolas, onde éramos vistas como parceiras. Isso nos causou inquietação, pois o objetivo era investigar os processos de ambientalização do currículo da escola e não sermos parte desse processo como elemento motivador. Parecia que, por parte dos coordenadores havia a intenção de que aprovássemos as condutas da escola em relação à EA e como havia dificuldades em desenvolver as ações de EA, essas se tornavam uma sobrecarga para eles.

Era constrangedor falar de planejamentos que não eram realizados, pois ao conhecermos a escola, no âmbito do Programa Capivara, fomos apresentados aos projetos desenvolvidos em 2011, através da exibição de imagens, vídeos e uma fala empolgada a respeito dos mesmos, e agora esses não mais encontravam espaço dentro da escola.

Nossa postura foi de procurar participar das atividades e estar presente em alguns momentos colaborando com os professores e coordenadores com o que eles vinham propondo, de modo a sermos menos notados como avaliadores. A princípio, pretendíamos acompanhar os projetos nessa escola, no entanto ao percebermos que eles estavam parados, acompanhamos os professores nas práticas de EA desenvolvidas por eles, tendo ou não essas

práticas ligação com esses projetos maiores da sementeira e do sabão ecológico. Nisso acompanhamos também a mobilização de alguns professores e coordenação na tentativa de restabelecer a sementeira nas turmas da manhã e a transição da sementeira à horta escolar.

Vários atores estiveram envolvidos nessa dinâmica da escola, todavia não foi possível acompanhar e entrevistar todos. Focamos a atenção em duas professoras, que apresentam características de práticas diferentes, mas que acreditamos representar possibilidades de EA na escola, no entanto outras personagens aparecerão à medida que descrevemos as cenas vivenciadas e também nos auxiliam a compreensão da situação vivida na escola.

4.4 A professora Rebeca e a EA

A primeira professora que conhecemos foi a professora Rebeca. Ela tem 36 anos, nasceu em Jataúba⁴³, cidade que faz divisa com Santa Cruz e Brejo da Madre de Deus, há 19 anos mora em Santa Cruz. Sua infância foi marcada pelo contato com a natureza, sempre ia a sítios, rios e riachos próximos de onde morava. É formada em licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Vale do Acaraí (UVA) há 12 anos e em 2012 iniciou sua especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade.

Há dezoito anos a professora Rebeca leciona, pois antes da sua graduação tinha o magistério. Atualmente ensina em três escolas além da Escola do Distrito, tratam-se de duas escolas municipais e uma escola particular de Santa Cruz, em todas trabalha com turmas do ensino fundamental II, mas já trabalhou com turmas do ensino fundamental I do ensino médio. Na Escola do Distrito leciona há quatro anos, sendo responsável por turmas de ciências e de artes. As turmas com as quais estava trabalhando eram as do turno da manhã e da noite. Pela manhã ensinava ciências para o nono ano e artes para o sétimo ano. Nas outras escolas geralmente fica responsável pela disciplina de ciências, e também de filosofia do cooperativismo, no caso da rede municipal.

Durante a sua formação aponta que teve contato com disciplinas que se relacionavam com a EA, no entanto não era um vínculo direto, havia um ou outro discurso dos professores que tratava acerca da importância de cuidar do ambiente, de preservá-lo, de modo que para ela

⁴³ Jataúba é um município que faz divisa com Santa Cruz do Capibaribe, Brejo da Madre de Deus e Poção, ele é cortado pelo rio Capibaribe. De economia agrícola forte, atualmente vem sendo também um produtor de confecções têxteis.

isso era muito mais um interesse dos professores em trazer a EA para sala de aula, do que uma proposta da ementa de uma disciplina específica.

Na sua fala, apesar de registrar que no decorrer de sua formação inicial viu elementos que constituem a EA, isso não foi suficiente para motivá-la. A motivação veio quando ela passou a ver a beleza na Caatinga e que até então ela não havia sido despertada para isso. Esse despertar aconteceu através de uma amiga do curso de licenciatura, a qual ela considera responsável por sua motivação por EA, como diz: *ela despertava, ela me mostrava as belezas. Quando a gente vinha no ônibus ela dizia: olha que fruto bonito, olha a flor do mandacaru, olha os frutos, olha que coisa tão linda.*

Além de guiar a atenção da professora para que ela notasse a riqueza que havia no lugar e que até então passara despercebida, essa amiga procura incutir nos colegas o cuidado com o ambiente, uma postura que deveria estar ligada ao biólogo, um compromisso profissional, como conta: *ela chamava até atenção por conta do lanche, a gente lanchava no ônibus e algumas pessoas jogavam fora e aí ela chamava muito a atenção da gente: - Que é isso? Fazendo biologia e fazendo isso?.* Sua postura e seu encantamento frente à região se constituíram em inspiração para a professora e influenciaram a opção por tratar o tema em sala de aula.

Quando fala acerca do significado da EA, a valorização e pertencimento aparecem de forma muito expressiva em sua fala: *“você tem que valorizar o que você tem: suas florestas, seus animais, o bioma, ou os biomas em geral.* Outro aspecto que aparece é o cuidado com o mesmo que sucede à valorização: *se você não valoriza o lugar você não cuida, você não tem essa preocupação. Você acha que não vale nada e aí vai acabando.* E tratar a EA em sala de aula é estabelecer um compromisso com as futuras gerações, deixar para elas um bom legado: *o quê que eu vou deixar para essa geração futura, qual a beleza desse meio ambiente que eles vão ver?.*

A EA passa pelo reconhecimento de uma identidade com a natureza, a valorização da mesma, e o compromisso com as futuras gerações. Temos então uma educação voltada para a estética, a formação de valores e a ética. Para ela, a EA deveria ser mais incentivada na escola, não como disciplina, pois ela não pode ser vista sobre os moldes de uma, mas como prática, envolvimento, a EA se dá no âmbito da ação, das atividades de cunho prático e isso a diferencia das disciplinas, pois essas têm um caráter teórico muito maior. No âmbito prático seria possível tratar a série de elementos que ela diz compor a EA.

Rebeca aponta que nada impede que aspectos teóricos sejam tratados na EA, mas esses devem estar a serviço da prática, até por que a teoria sem a prática não produz efeitos.

Pergunto então se os conteúdos tratados na escola oportunizam tratar a EA, a professora afirma que sim, todavia é preciso o engajamento dos professores, que só é possível se ele for despertado para a EA, ele precisa estar sensível à temática, caso contrário ela não será tratada.

Quando inicia suas atividades com EA seu interesse era fazer com que os alunos percebessem a beleza do lugar onde eles viviam, voltando sua atenção para construir nos alunos o encantamento pelo ambiente natural, sua fala passa a ser encaminhada para o cuidado, a beleza e o que esse ambiente poderia oferecer se fosse bem tratado. Para despertar nos alunos essa questão, ela vai valorizar as aulas de campo, pois são por meio delas que os alunos têm contato efetivo com a natureza:

Eu gosto muito de ir a campo, para que eles percebam, eles toquem, eles descubram, é o principal, além de mostrar para eles na sala de aula, através de vídeos, relatos, fotos. Eu gosto mais da aula de campo. Eu acho que a aula de campo é essencial para que eles estejam em contato mesmo com o meio (ENTREVISTA REBECA).

Na sua fala ela indica que utiliza outros recursos didáticos, entretanto prefere a aula de campo, visto que ela possibilita sensações e contatos diferentes dos que se pode obter em sala de aula. Mostrar a importância do ambiente natural é o grande objetivo do ensino, pois isso forneceria mecanismos para que os alunos desenvolvessem uma consciência ambiental. Então isso também é parte de seu papel como professora. Assim como na fala da professora Roberta, da Escola do Céu Azul, a preocupação com o ambiente é algo intrínseco à profissão do professor de biologia, para a professora Rebeca, faz parte do ser professor, mas isso não é uma obrigação, é um papel que o professor se auto delega, um compromisso que ele quer assumir. No caso dela esse compromisso foi assumido no momento em que foi sensibilizada para as questões ambientais. Vejamos como são suas práticas.

4.4.1 A Professora Rebeca e as práticas de EA

Ao comentar sobre seu trabalho atual com EA ela indica que a mesma já está muito atrelada a sua aula: *eu acho que eu puxo muito, muito a parte da educação ambiental com os meus alunos, de mostrar a eles, que eles percebam mesmo, é quase 100 por cento.* Na sala de aula Rebeca costuma conversar com os alunos sobre atitudes tomadas em relação aos desperdícios na sala de aula, na escola, quanto ao consumismo, por isso ela percebe que isso já a constitui quanto profissional.

Em suas aulas, além dessas conversas com os alunos, a EA também se relaciona com os conteúdos disciplinares, assim cada turma de acordo com seu conteúdo programático verá a EA relacionada aos mesmos. Para Rebeca as turmas da manhã e da tarde são mais fáceis de trabalhar EA, pois têm mais disponibilidade de tempo, são mais jovens que os alunos da noite e podem participar com mais facilidade de atividades fora da escola e do horário escolar. À noite, há falta de tempo para atividades fora da escola e mesmo dentro da escola, visto que o tempo de aula noturna é menor que a diurna, por isso torna-se mais difícil trabalhar com EA.

Nas turmas do sexto e sétimo ano é mais fácil de trabalhar a EA, pois eles são mais receptivos, mais empolgados, os alunos maiores perdem um pouco dessa animação em participar das atividades. Pela sua experiência com escolas da rede pública e privada ela afirma que é mais fácil tratar o tema em escolas particulares, pois o apoio da escola é maior, os alunos têm material para trabalhar e na escola pública ela enfrenta dificuldades quanto a disponibilidade de recursos.

Com os alunos a relação é boa, as turmas participam das atividades, têm uma afinidade muito grande com Rebeca. Durante as aulas sempre que precisa chamar a atenção dos alunos ela o faz através de uma maneira engraçada, conversa com eles durante o recreio, e essa proximidade torna-se ainda maior quando a professora realiza algumas atividades para o dia internacional da água e a Feira do Verde, que serão posteriormente apresentadas.

Nas conversas com os alunos um tema recorrente é o consumismo, para ela um dos grandes males atuais que causa diversos problemas ambientais como afirma: *a gente está vivendo uma era onde o consumismo toma conta da gente, a gente acaba sendo consumista sem nem perceber, e aí esse consumismo desenfreado acaba em grande parte desses problemas ambientais*. Lidar com a EA numa época tão consumista é um grande desafio, como conta: *é uma questão que poucos dão importância, você tem barreiras de todos os lados, por que a sociedade está correndo muito por conta do consumismo, ela não para muito, ela não presta atenção*.

Logo, a sociedade não está atenta para perceber a natureza, ver as belezas naturais, cuidar delas, e mesmo perceber os sinais de problemas por ela enviados. A busca desenfreada por dinheiro muitas vezes a impede de se importar com a mesma. Por isso, com seus alunos, Rebeca busca conversar sobre as atitudes que eles tomam na escola, o descarte do lixo, a quantidade de lixo que eles produzem; o desperdício de água e de papel, mostrando aos alunos que essas atitudes também causam impactos ao ambiente.

Outro desafio que precisa superar para tratar a EA é o descrédito que as ações de EA recebem do poder público, de pessoas que poderiam ajudar e não ajudam e até mesmo dos

próprios colegas de trabalho que acham que essas atividades são bobagens e que algumas vezes ironizavam o seu esforço para desenvolver tais práticas. Esses aspectos podem ser agentes da desmotivação de atividades de EA.

4.4.1.1 "As parcerias dão certo quando é a gente que escolhe, quando são eles..." - A professora e as parcerias para as práticas de EA

Na Escola do Distrito, ela aponta que a falta de recursos, de apoio e de informações prejudica a realização de atividades, por exemplo, ela cita que as divisões que os coordenadores fazem de equipes de trabalho não levam como critério o fato do professor gostar de trabalhar com o tema, os professores, portanto, não são agrupados por afinidades e isso fazia com que as parcerias não dessem certo. Ela afirma que dificilmente grupos de professores formados pela coordenação conseguem desenvolver alguma atividade, pois enquanto um ou outro tem interesse em participar, os outros não se engajam e isso desestimula aqueles que estão interessados.

As parcerias com os professores dão certo quando estabelecidas entre os próprios professores, pois estes buscam dialogar com aqueles com quem têm afinidades. Ela costuma contar geralmente com professores de português e matemática, essas atividades em parceria se dão de maneira que cada professor em sua aula trabalhe o conteúdo pertinente a sua disciplina, por exemplo, a escrita de um texto ou a elaboração de um gráfico são atividades combinadas entre os professores e em suas aulas eles as desenvolvem. Feitas dessa forma as parcerias dificilmente dão errado.

Acompanhei uma dessas parcerias entre uma professora de ciências e a professora Rebeca no desenvolvimento de um projeto de diagnóstico socioambiental do rio Capibaribe, no trecho que corta o Distrito e Santa Cruz. Para essa atividade as professoras fizeram um planejamento dividido em duas etapas, a primeira seria desenvolvida pela professora de ciências e contaria com o diagnóstico socioambiental do rio. A segunda etapa seria feita por Rebeca e seria a sensibilização da comunidade que vive às margens do rio acerca dos problemas que ele enfrenta.

O projeto seria desenvolvido com alguns alunos do nono ano, alunos da professora Rebeca, entretanto a professora de ciências não consegue apoio da direção para a orientação dos alunos durante os horários de aula, nem consegue recursos para isso. O projeto parece não se encaixar no espaço e tempo escolares, ele extrapola esses elementos. Era uma professora, querendo trabalhar com alunos que não eram de sua turma, de modo que essa atitude fugia ao

convencional na escola. Foi sugerido pela coordenação que ela trabalhasse com eles no contra turno, mas ela não podia e os alunos também não. Mesmo tendo negociado com a professora Rebeca os horários da aula dela para fazer a atividade com os alunos, a professora de ciências não conseguiu o aval da direção e desistiu do projeto.

Durante a semana do dia internacional da água Rebeca leva os alunos do nono ano para visitarem a fazenda Paraíso e realizarem o plantio de mudas na mesma. Outro momento é sua participação na Feira do Verde, no qual, ela leva alguns alunos desse ano para representarem a escola durante o evento.

Essas duas atividades acontecem sem muito planejamento, e se mostram quase como uma obrigação da escola estar presente, pois sobre ela há o rótulo de escola preocupada com os problemas ambientais e que realiza ações de EA. Esse rótulo, no momento constituía-se em um peso, pois realizar tais atividades exigia um esforço grande, nem tanto para os professores, mas a gestão tinha interesse em correspondê-lo. Não havia organização para a construção das atividades, elas eram feitas de modo improvisado. A professora realiza um papel importante nessas duas atividades, é quem as operacionaliza junto aos alunos, vejamos como foram esses eventos .

4.4.1.2 “A Escola não ia fazer nada” - As atividades da semana da água e o envolvimento da professora

Como já falado anteriormente, as escolas, foram convidadas pelo Programa Capivara para desenvolverem projetos durante a semana da água, as escolas interessadas receberiam um kit com camisetas, bonés e faixa comemorativa, que seria distribuído entre alunos e professores da escola, material concedido pela Agência Pernambucana de Águas e Clima (APAC). Para isso, cada escola teria que enviar um roteiro das atividades que pretendia desenvolver em relação ao dia da água. A escola do Distrito não iria participar, pois os coordenadores estavam sem tempo para elaborarem o projeto e conversarem com os professores sobre isso.

Por ser reconhecida como uma escola de *grandes projetos* e que tinha vivido no ano anterior um momento de muitas atividades, entre os coordenadores sempre havia a intenção de construir um projeto grande, de visibilidade, que mobilizasse a escola e a comunidade, pensar em projetos de pequeno porte, para serem desenvolvidos em sala de aula parecia ser um descompasso com tudo que escola já tinha realizado, por isso era melhor não fazê-los.

Contudo, havia ainda a minha presença e o voto de confiança dado pelo Programa

Capivara e isso os inquietava a desenvolver alguma coisa. Rebeca então conversou com o coordenador Gabriel e construiu com ele um projeto, que foi enviado para o Programa. No projeto constava uma visita à fazenda Paraíso que seria organizada por Rebeca, uma gincana sobre a água envolvendo toda a escola e a confecção de cartazes e textos sobre o dia da água, atividades exequíveis, para o pouco tempo que tinham, cerca de duas semanas.

O projeto é enviado e alguns professores são comunicados do mesmo, os professores da noite são comunicados por Gabriel, os professores da manhã e tarde seriam comunicados através do coordenador Marcos, mas essa comunicação é falha, eles não representam uma figura de autoridade na escola para muitos professores, o que torna difícil que seus pedidos e sua fala seja ouvida e compartilhada, e como há muitos professores na escola os avisos precisam ser repetidos todos os dias, pois sempre há docentes diferentes e essas repetições não aconteceram. Sobre a visita à fazenda, por exemplo, apenas Rebeca sabia dessa atividade, os demais professores da manhã só souberam da mesma no dia em que foi realizada.

As semanas para o dia internacional da água se aproximam e apenas a visita tinha sido agendada, as demais atividades não foram organizadas. Busca-se delegar tarefas para os professores, formando-se grupos que ficariam responsáveis pelas atividades, mas sem sucesso. Na semana da água apenas a visita é realizada, nela ocorre uma ruptura temporária com os conteúdos da disciplina, e o que conduz a professora a levar seus alunos são outros motivos, conhecer a fazenda e ver um trecho do rio limpo. A propósito, esses aparecem como os principais motivos das escolas acompanhadas.

4.4.1.2.1 “Vou levá-los para conhecer a fazenda” - A visita à fazenda Paraíso

A visita à fazenda ocorreu na sexta-feira dia 23 de março, a professora levou a turma do nono ano A, que nesse dia teria aula com ela. O ônibus que os levou foi o do transporte escolar de Brejo, o ônibus só poderia sair depois que deixasse os alunos nas escolas e precisaria voltar antes que eles saíssem das escolas, o mesmo sistema de funcionamento da escola do Céu Azul. O grupo chegou à fazenda por volta das nove horas, um grupo pequeno com 25 alunos, apesar de a turma ter mais de 35 alunos, nem todos quiseram participar da atividade. Acompanhando a professora estava a secretária da escola, que veio registrar o momento através de fotografias.

Assim que chegaram, os alunos desceram do ônibus e entraram na fazenda, eles não trouxeram nenhum material, nem lanche, estavam todos fardados, chegaram curiosos para

conhecer a fazenda, Rebeca tinha comentado com eles que naquele dia fariam uma visita a um trecho do rio muito diferente do que estavam acostumados a ver. Ela já tinha estado na fazenda outras duas vezes levando turmas de outras escolas, por isso já sabia o que seria feito, primeiro a trilha, depois o tijolo ecológico e por último os alunos conheceriam o rio.

Diferentemente das outras escolas, os alunos trouxeram um balde com três mudas da sementeira, além de enxadas e pás, pois iriam plantar algumas mudas às margens do rio. A opção pelo plantio também não estava planejada, ocorreu-lhe de última hora e se tratava de elencar mais um motivo para a visita ao rio. As mudas foram escolhidas por eles na escola e as três eram de caraibeira. A professora pediu autorização à Rita para plantar as mudas e foi de pronto atendida.

Como das outras vezes, Rita cumprimenta os alunos e diz que eles terão a oportunidade de conhecer as potencialidades do semiárido, que não é apenas aquele lugar feio que muitos dizem, pois ele tem suas belezas, dito isso, inicia a trilha. Na trilha, descemos até o grande açude da fazenda, não pelo trecho que já estava seco, mas na porção onde ainda havia bastante água; os alunos chegaram até as margens do açude e Rita conta que ali tem peixes, que algumas pessoas vêm pescar no açude, que aquela água ainda serve aos animais e mantém a vegetação ao redor.

Rebeca, ao contrário das demais professoras que fizeram essa visita de modo silencioso, participa e reforça os comentários feitos por Rita. Ela procura levar os alunos a pensarem na possibilidade de terem um ambiente daquele jeito: *já pensou se lá em Brejo vocês tivessem um lugar assim, que pudessem vir para visitar, tão bonito né?*. Também explica o motivo das pessoas construírem açudes numa fala mais informativa que a fala de Rita. (FIG. 44).

FIGURA 43 - Os alunos da Escola do Distrito conhecem o açude maior da fazenda Paraíso



Fonte: Autora.

Ficamos alguns minutos no local, os alunos se espalham, tiram fotos, tocam a água, as plantas, procuram insetos, nesse momento Rebeca e eu conversamos e ela explica as dificuldades enfrentadas para desenvolver as atividades de EA na escola, mais uma vez aponta a falta de comunicação como principal desafio, ela conta que, os professores não estavam sabendo dessa visita, por isso veio com um grupo pequeno de alunos, e durante a semana nenhuma atividade tinha sido realizada na escola alusiva à semana da água.

Mesmo a gincana não iria acontecer, pois os professores responsáveis pela mesma não tinham feito nada. Isso a deixava bastante triste com situação da escola, pois parecia haver um descaso com os projetos da mesma e não apenas aos que se referiam como sendo de EA. De maneira geral, as atividades da escola quando saíam do trivial sala de aula e livro tinham dificuldade de se concretizar ou ficavam para última hora, o que comprometia a qualidade delas.

Sáímos dali e voltamos pela trilha, indo até a oficina de tijolos ecológicos, essa volta é silenciosa tanto para Rita como para Rebeca. Já na oficina, Rita inicia sua fala sobre as vantagens do tijolo ecológico e procura demonstrar que é possível ganhar dinheiro no semiárido. Sua fala é seguida pela de Rebeca que inicia um breve comentário sobre o que ela chama de *inversão de valores*, que seria o fato de pessoas da região Nordeste migrarem para a região Sudeste em busca de emprego e melhoria da qualidade de vida, e pessoas do Sudeste vir para a região Nordeste e investirem na região e conseguirem fazer fortuna, aproveitando a

terra, uma coisa que os filhos da terra, os nordestinos, não conseguiam fazer, visto que não são instruídos, falta-lhes informação e apoio para que saibam que é possível viver da terra, é só saber cuidar dela.

A fabricação do tijolo ecológico é apresentada então como possibilidade de renda para as famílias, além de todas as implicações ecológicas comentadas por Rita. Terminada a sua fala que aconteceu ao lado das pilhas de tijolos que ficam próximas à oficina e debaixo de uma algarobeira, que embora jovem fornecia uma pequena sombra, os alunos foram acompanhar o processo de fabricação do tijolo, primeiro eles veem Felipe e Fernando mostrando como se dá o processo e depois são convidados a produzir, vários se candidatam e esse é um momento de grande interação entre os alunos. Eles brincam, tiram fotos, observam os tijolos prontos, o material utilizado e Rita mostra o galpão feito com esses tijolos.

Após o tijolo ecológico os alunos pegaram os materiais para plantarem as mudas e seguimos em direção ao rio, dessa vez não fomos até à horta, pois Felipe e Fernando pediram que ela descansasse um pouco, pois tinha recebido muitas visitas nessa semana. Todavia fomos até bem próximo dela, e vimos o canal que leva a água do açude de Poço Fundo até às cidades de Santa Cruz e Brejo, pois nesse trecho da fazenda ele passava aberto, no entanto nesse dia não havia água correndo. A professora explica que por ali passa a água que abastece parte das cidades e que ao longo do percurso ela vai recebendo muitas sujeiras, pois pessoas aproveitam para tirar água, dar de beber aos animais, enfim usar a água para diversas finalidades, por isso ela precisa ser tratada quando chega à estação de tratamento da Companhia Pernambucana de Saneamento (Compesa), na cidade de Santa Cruz.

Como esse canal ficava na parte alta tivemos que descer para alcançarmos a margem do rio num trecho não muito frequentado pelas escolas quando visitam a fazenda, Geralmente o trecho do rio mais conhecido era onde ficava a grande montanha de areia e a draga e onde o rio era mais aberto. O trecho onde os alunos plantaram as árvores não estava tão modificado como o trecho mais conhecido, pois ainda era possível observar o curso original do rio. Além do que, esses trechos ficavam separados por uma cerca, que servia para impedir a passagem dos animais ao local.

Como havia poucas mudas a professora sugeriu que elas ficassem espalhadas. Rita não os acompanhava nesse momento, ela cuidava do lanche que seria servido. Foram os alunos que escolheram os locais que as mudas seriam plantadas. Nem todos participaram desse momento, alguns alunos estavam dispersos, mas a maioria participou da atividade, os meninos faziam o trabalho mais braçal de cavar a terra, e as meninas os auxiliavam no

plântio das mudas no solo. Um trabalho que eles faziam com cuidado e satisfeitos como que fazendo algo importante.

A fala de Rebeca com os alunos ocorre durante o plântio da primeira muda, ela comenta com os alunos que naquele momento eles estão contribuindo com o rio, reflorestando sua margem, em um trecho que recentemente tinha sofrido agressões por conta da extração de areia que vinha acontecendo, eles iriam plantar e os donos da fazenda se encarregariam de cuidar delas. Ali eles estavam representando a escola e deixariam uma marca na fazenda. Essa fala os motiva a fazer o plântio e eles se sentem também orgulhosos ao fazê-lo, pois a ação era uma benfeitoria ao rio e às plantas, pois agora teriam um lugar para se desenvolverem (FIG. 45).

FIGURA 44 - Alunos da Escola do Distrito plantando mudas de caraibeira às margens do rio Capibaribe na altura da fazenda Paraíso



Fonte: Autora.

Depois do plântio seguimos contornando a margem, passamos por uma pequena abertura na cerca e chegamos até o quiosque. Nesse ponto, Rita mostra as máquinas no rio e comenta brevemente sobre os danos causados pela extração de areia da forma como vinha sendo feita, os alunos olham perplexos. Rebeca aproveita para falar com os alunos acerca dos impactos que as ações humanas podem causar quando visam apenas dinheiro, e como já é conhecedora da situação aproveita para explicar um pouco do que era para ser feito, contando que aquela extração de areia deveria beneficiar a todos que moravam ali, mas em vez disso

estava os prejudicando. Terminada sua fala, Rita convida os alunos para o lanche que havia preparado e que estava no quiosque, havia pães doces, frutas, suco e refrigerantes os esperando.

Os alunos lancham e se espalham por esse trecho, alguns sentavam sob a sombra das árvores, outros ficaram no quiosque, alguns percorriam a margem. A professora pergunta se eles gostariam de viver em um lugar assim, alguns confirmam, e afirmam que gostaram muito de ter conhecido a fazenda, que era um trecho muito bonito e era bom sentar e admirar o rio, mesmo com ele daquele jeito, pedem para voltar e dessa vez tomarem banho, é um momento relaxante e descontraído. Eles queriam ficar mais tempo na fazenda, mas devido ao horário eles precisam regressar para a escola, se despedem animados e a professora Rebeca agradece pela visita.

Na escola não houve um momento de desdobramento, a visita se encerrou nela mesma. Em sala a professora questiona aos alunos se eles gostaram da atividade, mas ela termina nessa opinião entre gostar e não e o que mais gostaram, esse é o fechamento da visita. Em relação às mudas plantadas, os alunos não perguntam sobre elas, se sobreviveram, nem Rebeca se preocupa com isso. Plantar se tornou o objetivo, se a planta teria ou não desenvolvimento era algo que não estava mais sobre a incumbência dela, nem dos alunos. O esperado por eles era que a planta fosse cuidada pelos donos da fazenda. Isso não é diferente do que acontece em muitas atividades que escolas realizam plantio de mudas, não se estabelece vínculo com as plantas depois que elas são colocadas no solo.

Após essa semana, os coordenadores tinham que enviar um relatório ao Programa Capivara a fim de sistematizar e comunicar as experiências, mas esse relatório não foi enviado, até mesmo por certo constrangimento, pois as atividades propostas não foram desenvolvidas, com exceção da visita ao rio, e apesar de contarem com registros fotográficos desse momento, eles parecem não saber como justificar o que foi feito sem externarem as dificuldades vivenciadas, era difícil admitir que a escola viesse enfrentando problemas para desenvolver os projetos de EA.

Em abril temos a participação da escola na Feira do Verde, nesse mês também a cerca da sementeira é arrumada, no entanto ela ainda continua sem uso, vejamos como foi a participação da escola na Feira do Verde.

4.4.2.2 “Eu vou preparar alguma coisa” – A Feira do Verde, a Escola e a Professora

A Feira do Verde é um evento que acontece na Sede do município de Brejo da Madre de Deus há 12 anos. Seu início ocorreu com a chegada da guia Fátima, uma canadense, a essa cidade. Assim que chega a Brejo, Fátima se envolve com os agricultores e cria o Conselho de Desenvolvimento Sustentável, entre as atividades desenvolvidas pelo Conselho temos a criação de uma sementeira que foi um projeto pensado para o reflorestamento de algumas áreas rurais da cidade. Como forma de divulgar o trabalho dos agricultores membros do Conselho e também vender as mudas, foi organizada a Feira. A princípio sua realização era feita no dia Mundial da Terra, a saber, 22 de abril, mas para estabelecer dias fixos na semana o evento passou a ser realizado na semana posterior, semana na qual se comemora o Dia da Caatinga, dia 28 de abril, o evento ocorre frequentemente na sexta feira e no sábado dessa semana.

Com o passar do tempo o evento foi crescendo e envolvendo ainda mais a comunidade rural. Por oito anos a Feira aconteceu sem apoio da prefeitura, o evento era realizado pelos próprios agricultores, através das associações que tinham; do Conselho e do envolvimento de diversas ONG que atuam na região, e são especialmente voltadas para a agroecologia. Nesse período o evento era realizado em propriedades privadas e posteriormente no prédio de uma escola.

Com a mudança de gestão da prefeitura, Fátima assume a Secretaria de Agricultura e o evento passa a acontecer com o apoio da mesma, dentro da prefeitura ela também se torna responsável por lidar com os conflitos ambientais enfrentados no município. Além disso, ela foi presidente dos dois Conselhos que tratam do ambiente na cidade, tanto o Conselho de Meio Ambiente, conselho mais recente, como o Conselho de Desenvolvimento Sustentável, fundado por ela. Atualmente ela não preside esses conselhos, mas ocupa cargos na diretoria dos mesmos. Ambos os Conselhos tem uma atuação muito forte junto à zona rural do município, Fátima busca sensibilizar essa comunidade para uma perspectiva de agricultura familiar voltada para a agroecologia.

A parceria com a prefeitura fez com que a Feira crescesse e ganhasse notoriedade na região, atraindo produtores e negociantes de diversas cidades circunvizinhas e até de outros estados. Com esse crescimento o evento deixou de acontecer em uma das principais avenidas da cidade, pois comprometia o trânsito da pacata Sede, e passou a acontecer em uma praça pouco movimentada. Não só o local do evento mudou, ao envolver a prefeitura, outras

secretarias municipais aderem a Feira e participam da mesma: a Secretaria de Saúde durante a feira faz campanhas preventivas de higiene bucal e combate a dengue; aferição de pressão; uso de fitoterápicos, dentre outras atividades. E a Secretaria de Educação mobiliza as escolas para participarem do evento através de apresentações de pesquisas que versam sobre o desenvolvimento sustentável.

A 12ª edição da Feira do Verde tinha como tema “Tudo que sustenta a vida sai da terra: ela é a fonte de tudo”. O objetivo do evento é estimular a agricultura familiar e promover o uso e manejo da terra de modo sustentável. Por isso, apesar da sua amplitude atual há espaço garantido para agricultores, e também um esforço em divulgar as produções dos mesmos. Esses agricultores se articulam e apresentam suas produções através das associações, sindicatos e organizações não governamentais presentes na cidade. É um evento que movimenta a pequena Sede de Brejo.

São montadas tendas com mesas e cadeiras para as exposições das escolas, das associações, ONG, empresas, artesões, entre outros. Cada escola ocupa duas tendas, com cerca de oito metros, as tendas ficavam montadas e enfileiradas em frente ao canteiro central da praça. De um lado ficavam as escolas e do outro as sementeiras, meliponicultores e empresas privadas, além dos estandes da Secretaria de Saúde. Os artesanatos se dividiam entre os dois lados. Ao lado das tendas das escolas temos um grande palco montado onde seriam realizadas as apresentações de dança e os desfiles, além de atrações musicais. Nos dias da Feira todos os grupos expositores recebem uma camisa do evento e também o almoço e lanches servidos em uma escola próxima à praça, por ser um evento antigo ele ocorre de forma bem organizada.

Nas últimas edições, com a entrada da Secretaria de Educação, houve a criação de outros momentos dentro da Feira, as escolas além de exporem seus projetos, realizam também uma apresentação de dança relacionada ao desenvolvimento sustentável e a eleição da Miss Feira do Verde, que é aluna de uma das escolas participantes da Feira. Cada candidata a miss desfila no palco utilizando uma roupa original feita com material reciclável e a vencedora é escolhida pelo público.

Quando fala das atuações das escolas Fátima se mostra em dúvida quanto ao papel das mesmas durante o evento, ela se questiona quanto à eficácia das apresentações das escolas servirem como dispositivo para que os visitantes da Feira repensem suas práticas, para ela parece não haver um retorno do esforço feito pelas escolas na mudança de atitudes dos visitantes.

Por não estar envolvida com as escolas, ela possivelmente não consegue perceber que essa participação na Feira, mais do que se constituir como mudança para os que passam pelos estandes das escolas, se constitui em mudança para os alunos que participam dessas atividades e que têm a oportunidade de divulgar o projeto que fizeram e serem reconhecidos por isso, para os professores também essa é uma oportunidade de reconhecimento. Cada escola tem sua forma de desenvolver os trabalhos e fica livre para escolher o tema desde que este se relacione com o desenvolvimento sustentável.

Antes de trazermos a descrição do evento é importante destacar alguns episódios que o antecederam e nos ajudam entender como a escola se preparou para o mesmo. Assim como a escola não conseguiu desenvolver as ações planejadas para a semana da água, ela também não consegue concretizar o planejamento para a Feira do Verde. Uma semana após o dia da água são divididos grupos de professores que ficariam responsáveis por: produzir a roupa da representante da escola para a escolha da miss Feira do Verde; por fazer a apresentação de dança e pela exposição que seria a sementeira e o sabão ecológico. Mesmo cientes que as divisões em grupos de professores geralmente não dão certo, os coordenadores insistem em fazê-las, essa é uma forma de mostrar que estão cumprindo seu papel, e em parte, se eximirem da responsabilidade, visto que depois da tarefa distribuída, fazê-la ou não se torna responsabilidade do professor.

Rebeca percebendo que a escola não levaria nada para o evento, e faltando apenas duas semanas para o mesmo, decide fazer com seus alunos a apresentação do projeto. Para isso resolve trabalhar com a sementeira e para não levar apenas as mudas e distribuí-las, ela planeja que os alunos façam uma breve fala sobre fotossíntese e combina com Rita de falar sobre a fazenda Paraíso e o tijolo ecológico.

Ela convida os alunos das suas turmas de ciências da manhã para participar, vários deles se candidatam e são formados dois grupos, cada um com dez alunos, um grupo apresentaria na sexta feira e o outro no sábado. Como o tempo não permite tratar o conteúdo com eles, Rebeca separa um texto e o divide entre os alunos, distribuindo para cada um pequenos trechos do texto de modo que o memorizem. O texto é simples, fala sobre a importância das árvores para a melhoria da sensação térmica; por realizarem um papel importante na fixação do solo, fornecerem a madeira para produção de móveis, a celulose para o papel, frutos que servem para a nossa alimentação e, principalmente, através da fotossíntese, processo no qual utilizam a energia solar para crescerem, fornecerem o oxigênio tão importante para muitos seres vivos.

Para ajudar os alunos Rebeca marca alguns ensaios que acontecem no horário da noite, ela tenta ensaiar com os alunos durante suas aulas no turno da manhã, mas não consegue, pois os mesmos faziam avaliações de outras disciplinas nesses dias. Os demais professores não se envolvem nas atividades, parecem alheios ao que acontece, apesar de verem a agitação na secretaria da escola por conta do evento, estavam preparando as letras com o nome da escola e o tema do evento, o material para decorar o estande, providenciar o material para a produção do sabão ecológico, o transporte que levaria os alunos e o material para a Feira, enfim, operacionalizavam a participação no evento.

Na semana do evento ocorrem os ensaios noturnos, horário que a professora passa mais tempo na escola. Como está à frente dessas atividades, Rebeca consegue ser dispensada das aulas que teria nesse turno para poder ensaiar com os alunos. Foram dois ensaios, participei apenas de um, nesse a professora mostra aos alunos como será a apresentação. Haveria a mesa com as plantas, banners mostrando a fotossíntese e a fazenda Paraíso, no momento da apresentação eles teriam que dizer o nome e falar o que tinham memorizado. Os alunos em formação de linha começam a apresentar suas falas, enquanto um grupo apresenta o outro assiste. Um a um dizem o nome e reproduzem o que está escrito no papel, alguns já tinham decorado, outros não.

Percebo as dificuldades que os alunos têm e os esforços que fazem para no dia apresentarem bem, alguns comentam que estão estudando em casa, ensaiavam possíveis perguntas e respostas, tentando prever situações na Feira. Embora a temática não tenha sido tratada em tempo hábil eles tomam para si a missão de representar a escola e procuram fazer isso da melhor forma possível.

No dia do ensaio, Pedro foi até a escola, e participou do mesmo, ele comentou que sua vinda era para ver o que a escola faria para a Feira do Verde, pois sabia que os projetos na escola estavam parados. Se a escola não fosse fazer nada, ele iria mobilizar alguns alunos para a apresentação de algo no evento. Fica evidenciado que o objetivo nesse momento era *ter algo a mostrar*, era preciso um produto da escola, não importando o processo pelo qual ele fosse conseguido.

Paralelamente a esse movimento da professora Rebeca, os coordenadores se mobilizam para levarem o sabão ecológico para Feira e para tal convidam duas alunas que em 2011 tinham participado da confecção do mesmo. Essas alunas estudam à noite e também participaram do ensaio, diferente da postura dos demais, elas são mais desenvoltas na fala e apresentam qual o processo de confecção do sabão, a professora designa uma aluna de sua turma para ficar junto a essas alunas falando sobre a importância do sabão ecológico, em um

texto feito durante o ensaio. A fala sobre a fazenda Paraíso é igualmente improvisada e feita por outra aluna da professora.

É nítido o contraste da fala evidenciada por aquelas que experienciaram o processo, no caso a produção do sabão ecológico, elas estão seguras e tranquilas, os alunos, que embora tenham participado das atividades da sementeira no ano anterior e alguns do plantio de mudas na fazenda, o que apresentariam na Feira não fazia parte desse conjunto de experiências vividas por eles.

Pedro durante o ensaio, ao observar o modo mecânico como as falas soavam, conversa com os alunos pedindo que eles não se limitem a falar o que está escrito no papel, mas falem do que entenderam, mostrem as mudas e fiquem mais a vontade, pois percebe a postura tensa que apresentam. Rebeca também pede que eles não fiquem nervosos, pois no dia terão os materiais e poderão se apoiar neles para falar. Cada grupo repassa três ou quatro vezes sua fala, algumas trocas de textos ocorrem e novo ensaio é marcado um dia antes do evento.

Nas semanas seguintes ao dia da água, a cerca da sementeira que estava quebrada tinha sido arrumada, e a grama alta retirada, as plantas mortas tinham sido colocadas separadas das que estavam vivas e nas duas semanas que antecederam à Feira do Verde, as mudas começaram a ser regadas todos os dias. Outro ponto de preocupação foi a produção do sabão ecológico, era preciso confeccionar uma quantidade grande que pudesse ser distribuída na Feira e não havia tempo hábil para conseguir preparar os mesmos, por sorte foi encontrada uma caixa com pedaços do sabão já embalados que tinham sobrado do ano anterior e precisavam apenas ser etiquetados com o nome da escola.

Rebeca fica responsável por montar os banners e imprimi-los e pede à Rita que prepare os banners da Fazenda. Ajudo Rita nessa montagem e encaminhamos os banners para a professora, dois banners: o primeiro mostrava a fazenda e suas atividades e o segundo mostrava a produção do tijolo ecológico. Rebeca prepara um banner sobre a fotossíntese, um banner simples, tratava-se de uma figura com o esquema simplificado, uma planta, raios de sol chegando até ela, os símbolos químicos do gás carbônico, água e oxigênio, tudo para que os alunos se sentissem seguros para falar sobre o assunto.

A confecção desses banners é problemática, eles são impressos na semana do evento e o arquivo dos banners apresenta problemas na gráfica, e eles precisaram ser refeitos. Na pressa para que sejam impressos, eles perdem tanto na qualidade original, quanto no conteúdo, palavras são apagadas, alguns erros gramaticais aparecem e isso só é percebido durante o evento.

No dia da Feira, a Toyota que levaria os alunos até a Feira passa pela fazenda Paraíso, para buscar os tijolos ecológicos, a professora Rebeca acompanhava o grupo de alunos no automóvel, a diretora e o coordenador Marcos foram com seus carros, levavam o material do sabão ecológico e a decoração do estande, com eles estavam as duas alunas que faziam o sabão ecológico e duas funcionárias da administração. Na Toyota havia dez alunos, a professora, o motorista e seu filho e as mudas da sementeira e posteriormente alguns tijolos. Sigo com o grupo para a Feira.

No caminho, Rebeca conta um pouco da sua vida e da sua infância em Jataúba e os alunos ensaiavam suas falas, seguimos viagem conversando Rebeca e eu. Quarenta minutos depois chegamos à Feira do Verde. Quando chegamos à tenda, esta ainda não estava pronta, havia apenas as mesas e cadeiras, além de um banner sobre o projeto da Secretaria de Agricultura, o projeto Olhos nos Óleos, e um tambor para coleta de óleos velhos. Como a escola abordaria essa temática, Fátima solicitou a mesma que esse material ficasse em seu expositor.

A tenda foi dividida em três espaços. Um espaço para a produção do sabão ecológico, um para a exibição dos tijolos ecológicos e outro para a sementeira. Fechando a parte de trás da tenda as funcionárias colocaram um tecido vermelho de um lado e um tecido xadrez de outro. No espaço do sabão ecológico ficava o cartaz do projeto Olhos nos Óleos e o tambor de óleo. Na frente deste cartaz havia três mesas forradas com tecido verde e azul, nelas ficavam o material da produção do sabão e os pedaços de sabão que seriam distribuídos para os visitantes.

No local da sementeira ficavam o banner sobre fotossíntese e a mesa com as mudas de plantas. Entre o sabão e as mudas ficavam os banners sobre a fazenda Paraíso e os tijolos ecológicos. A princípio eles estavam no chão, mas depois foram colocados em cima de uma mesa, ganharam mais visibilidade e foram arranjados de forma a representarem um desenho.

No começo das apresentações os alunos estavam bastante nervosos, parecia uma apresentação de feira de ciências, na qual os alunos repetem o texto decorado. Depois de ver as primeiras apresentações a professora dá dicas para os alunos pedindo que eles apontem para os cartazes e fiquem mais relaxados, pois estavam muito tensos. Rebeca cuida da apresentação da sementeira, não se envolve com a apresentação do sabão ecológico, essa fica a cargo de Marcos. Na apresentação do sabão ecológico as alunas demonstram o processo de fabricação do sabão: *aqui temos a fabricação do sabão ecológico, o que é muito importante, pois evita que o óleo velho, que seria jogado fora, contamine os rios. É essa a importância do sabão ecológico.*

Tudo ensaiado, a maior parte das coisas feitas pela gestão e professora. Os alunos apresentam o projeto da sementeira e estão contentes em participar dessa atividade, no entanto apresentam uma experiência que não foi por eles vivenciada, ou foi vivenciada no ano passado por alguns, foi algo que eles não construíram. E isso parece ser comum na escola, há uma equipe na gestão que costuma fazer as coisas na última hora, pois não há engajamento dos professores nessas atividades da escola. Exceto por Rebeca, não havia outro professor da escola nesse dia, pareciam desconhecer ou estarem inertes ao que acontecia.

Assisti algumas apresentações dos alunos, não eram muitas as pessoas que paravam para assistir, a tenda era muito simples, não chamava muita atenção. Quando paravam assistiam a apresentação, alguns faziam perguntas. Ainda pela manhã, o apresentador da Feira visitou a exposição. No momento que chegou os alunos ficaram muito ansiosos, pois iriam falar no microfone para todos da Feira escutar, não que isso representasse um momento solene na feira, porque o som estava baixo e a feira barulhenta, as pessoas não paravam suas atividades para ouvir o que estava sendo dito, mas para as escolas aquele era um momento significativo. Os alunos recitaram o texto decorado, alguns estavam bem nervosos esqueciam a fala e voltavam do começo, o apresentador também não fazia perguntas, queria apenas registrar as apresentações (FIG 46).

FIGURA 45 - Alunos da Escola do Distrito durante apresentação na Feira do Verde



Fonte: Autora.

As alunas que produziam o sabão ecológico eram mais tranquilas, tinham fala própria e como tinham participado da feira e da produção do sabão no ano passado, eram mais autônomas tanto no manejo do material, quanto ao serem questionadas respondiam com mais desenvoltura. As perguntas nesse caso não versavam sobre os prejuízos do óleo descartado de forma inadequada ou as reações envolvidas no processo de fabricação do sabão. Pode ser que o sabão ecológico já seja um assunto tão difundido que faça parte do censo comum que produzir o sabão é bom, pois não polui o ambiente, e também não interessava saber as reações químicas envolvidas nesse processo. As perguntas versavam sobre quantidades de produtos, se era possível adicionar corante, aromas, coisas do tipo. Ao final das apresentações o ouvinte recebia uma muda de carabeira e uma barra de sabão.

Depois de acompanhar algumas apresentações da escola, fomos conhecer outras exposições, havia muita gente, boa parte das escolas municipais participava, as mais longínquas e rurais estavam representadas pelos professores. Em outras, os professores arrumavam e apresentavam na parte da manhã, pois os alunos só viriam no turno da tarde. Em algumas era possível ver que os trabalhos, cartazes, maquetes e textos eram feitos pelos alunos, em outras ficava evidente que era um trabalho profissional, algumas tendas eram mais simples e outras mais incrementadas.

Havia uma diversidade enorme de temas trabalhados nas escolas: alimentação saudável com foco nos vegetais orgânicos, alguns grupos falavam sobre nutrientes, outros traziam cardápios nutritivos; algumas escolas falavam sobre agricultura verde, focando principalmente o combate ao uso de agrotóxicos; plantas medicinais, chás e suas combinações eram outro ponto forte do evento, além da sementeira e do sabão ecológico presentes em boa parte das apresentações das escolas. Alguns trabalhos eram mais específicos e singulares, como os que tratavam sobre o rio Açudinho e Laranjeiras, rios importantes do município e a relação do índio com a Mãe Terra.

Além dos estandes das escolas havia outros como o de escoteiros, de vendas de artesanatos (rendas, madeira, garrafas) a maioria feita com material reciclável. Várias sementeiras vendiam as mais variadas mudas de plantas, apicultores mostravam o projeto Colmeia e vendiam mel e própolis. Muitas barraquinhas de lanche vendiam comes e bebes. Passamos o dia na Feira, saímos de lá eram cinco horas. Na volta não voltei na Toyota com os alunos saí mais cedo com a equipe da universidade que estava participando do evento. Na saída nos despedimos dos alunos, da professora e da equipe da gestão presente.

Desdobramentos da Feira do Verde na escola não houve, comentários acerca do evento ou da participação da escola restringiram-se a dizer que deu tudo certo. Os alunos comentam que gostaram de apresentar, e que aprenderam bastante sobre a importância das plantas, dentro do que suas falas lhes possibilitavam. Não se pode negar que, mesmo a atividade sendo conduzida de forma improvisada, os ensaios e a própria apresentação, propiciaram alguma aprendizagem. Agora se pode questionar que tipo de aprendizagem é esta e que alunos se espera formar com tais práticas educativas. Essa forma das atividades serem conduzidas também não é estranha para os alunos, pois eles estão acostumados a fazer atividades desse modo, em pouco tempo, sem construírem seus próprios textos.

A semana após o evento foi corrida para gestão e professores, cadernetas e dados para o censo escolar precisavam ser feitos por eles, em alguns dias os alunos foram dispensados para que professores e gestão pudesse dar conta dessas demandas. Em maio também ocorreu uma reunião com o coordenador Gabriel e que envolveu os professores, há nesse mês uma movimentação de alguns docentes para retomar os projetos da escola. Vamos acompanhar como foram esses momentos e conhecer a segunda professora da escola que participou do mesmo, a professora Beatriz.

4.5 A professora Beatriz

Conhecemos a professora Beatriz na escola e não no âmbito das reuniões do Programa Capivara, sua identificação foi feita a partir de alguns cartazes colados na entrada do prédio da escola, eram cartazes sobre a importância da água e traziam desenhos que alertavam sobre o cuidado com a mesma, assim que vi os cartazes, procurei saber quem era o professor responsável e a diretora informou que era a professora de geografia e que sempre fazia atividades desse tipo. Posteriormente entro em contato com a professora e procuro saber se ela tem interesse em participar da pesquisa, ela aceita, no entanto quando vou tirar fotos dos cartazes boa parte deles havia sido arrancada e outros estavam pichados ou rasgados. E de outras atividades que desenvolveu ela não tinha arquivos para mostrar.

Contamos com seus relatos e o acompanhamento de algumas de suas aulas. Ela nos mostra a EA da sala de aula, que não sai desse espaço ou quando sai é através dos produtos formados, os cartazes. Uma EA menos vista e que acontece atrelada ao conteúdo, principalmente no tocante à sociedade; discutir a formação da sociedade e as mudanças que

ela provoca são temas com forte apelo ambiental para a professora, além do que, essa discussão possibilita uma aproximação dos alunos.

A professora Beatriz tem 26 anos, nasceu na Paraíba, mas mora em Santa Cruz do Capibaribe há 24 anos. Antes de lecionar já exerceu diferentes ocupações em comércios da cidade, há cinco anos se formou em Licenciatura em Geografia, pela Faculdade de Belo Jardim e leciona há quatro anos. Ensina nessa escola pela manhã e numa escola particular à tarde. Em ambas as escolas, Beatriz trabalha com turmas do ensino fundamental II, embora já tenha ensinado a turmas do ensino médio em outras instituições.

Na escola pesquisada trabalha há dois anos e ministra apenas a disciplina de geografia com turmas do sexto ao nono ano. Todavia, em sua experiência profissional ministrou disciplinas diversas como, história, ciências, arte, sociologia, português. Na época da faculdade ela conta que não tinha interesse em cursar licenciatura em geografia, queria fazer educação física, só que por motivos diversos entrou no curso de geografia e se apaixonou. Hoje ela não se arrepende da escolha que fez, foi no curso também que descobriu o interesse pelo ambiente, por meio dos conteúdos de geografia, das viagens que participou, os momentos vivenciados foram estimulantes, como conta:

Lá onde eu estudava via muito essa questão ambiental e acho que isso foi o ponta pé inicial. Eu fui por ir para a faculdade, porque o curso não era do meu agrado, mas quando eu cheguei lá eu me apaixonei, principalmente pelas formas que eles mostravam a preservação (ENTREVISTA PROFESSORA BEATRIZ).

Na faculdade ela tanto se identifica com a EA quanto com a licenciatura, buscando inclusive uma segunda graduação, agora em Pedagogia, para melhorar sua prática docente, visto que a faculdade lhe deu a base do conhecimento específico, mas a questão didática do ensino ela considerava fraca, por isso optou por um segundo curso para complementar o primeiro. Em relação à EA, essa estava expressa em algumas disciplinas voltadas para o ambiente, como a geografia ambiental, nela Beatriz viu tópicos como a preservação, a reciclagem e a importância da conscientização acerca da manutenção dos ambientes naturais.

4.5.1 “A Educação Ambiental ajudou muito minhas aulas, foi a melhor coisa que aconteceu” - A professora Beatriz e as práticas educativas de EA

Na escola ela começa a tratar a EA como forma de criar vínculo com os alunos, pois a forma como os conteúdos eram apresentados não era motivadora, nem possibilitava aproximações. Por isso ela começa a levar para a sala de aula esta temática a fim de discutir

com os alunos problemas ambientais que estavam acontecendo, não só na cidade, mas no Brasil e a pedir que eles comentem sobre os mesmos, isso é feito durante o que ela chama de trabalhar com “*temas extras*”. O tratamento desses temas tem um caráter diferenciado, pois as aulas nesses momentos são mais dialogadas, o aluno participa mais, do que nas aulas subsequentes que são mais expositivas.

Por ter pouco tempo na sala de aula, duas aulas por semana em cada turma, ela trata o tema na primeira semana de cada novo bimestre. Para isso, ela procura fazer relação entre os conteúdos que serão vistos no bimestre com a EA, de modo a despertar o interesse deles sobre os mesmos. Nesse caso a EA aparece para contribuir com o conteúdo disciplinar, antecedendo-o, como agente sensibilizador não apenas de uma nova postura cidadã, mas também da prática discente, pois os alunos ficariam mais suscetíveis e dispostos a conhecerem o conteúdo do período.

O envolvimento dos alunos é variável, de acordo com os turnos, anos e até mesmo turmas. Para Beatriz, o turno da manhã é um turno mais tranquilo para lecionar, os alunos estão mais calmos, e geralmente mais dispostos. Nos anos a diferença está na participação, os alunos dos sexto e sétimo anos são mais receptivos e colaboram mais, gostam de participar das atividades, o contrário dos alunos do oitavo e nono anos, só que, em relação às turmas menores eles são mais habilidosos, principalmente no tocante a trabalhos manuais. Mesmo em turmas do mesmo ano as formas de abordar os conteúdos são diferentes, para ela a turma que vê o conteúdo por último seria a mais privilegiada, pois sua prática docente estaria melhor, pois à medida que passa pelas turmas ela vai aperfeiçoando sua fala.

Em cada ano os conteúdos sempre estão relacionados à EA e ela gosta de conduzir suas atividades de modo a levar os alunos a pensarem sobre as ações do ser humano na natureza, que benefícios e prejuízos essas ações trouxeram. Ela procura fazer com que eles percebam que a ação humana em geral é danosa e a EA se orienta para isso, ela é a base de um futuro melhor para todos, pois se as atitudes humanas não mudarem perderemos a qualidade de vida, Beatriz cita a mesma frase trazida pela professora Ana, da Escola do Centro, sobre a visão do ser humano em relação a natureza: *a natureza vive sem nós, mas se nós não tivermos cuidado com ela, nós não iremos viver, mas ela vai prosseguir sem a gente*. Cuidar da natureza é garantir a própria sobrevivência, logo não é um direito, é um dever, uma obrigação, estabelecida não apenas com a sociedade atual, mas também com a futura.

Para essas atividades não há a utilização de recursos didáticos como data show, ou vídeos, embora a escola disponha do recurso não há computador para usá-lo e as televisões estavam com problemas. Quando possível ela traz cópias de textos para leituras, visto que a

escola nem sempre disponibiliza essas cópias. Como fonte de informações ela utiliza assinatura de revistas educativas, jornais, livros e a internet.

Nas suas vivências em sala de aula ela destaca com satisfação que tinha conseguido ministrar uma aula numa turma difícil, que era a turma do oitavo ano, pois desde o início do ano letivo não conseguia falar com os alunos por causa do comportamento dos mesmos, uma turma de alunos, em sua maioria repetente, e que geralmente não a deixavam falar durante as aulas.

O conteúdo versava sobre os impactos do trabalho humano no ambiente e a discussão com os alunos era sobre os benefícios e prejuízos do trabalho humano. Ela percebeu que os alunos gostaram do tema, se identificaram com ele, o que a deixou surpresa. E mesmo aqueles alunos que não prestavam atenção na aula, pediam silêncio para ouvi-la, o que a deixou muito satisfeita. Ainda dentro dessa temática ela propôs uma pesquisa em grupo sobre os instrumentos utilizados no trabalho humano e como eles possibilitaram a transformação do ambiente, como era antes e depois desse instrumento. Os alunos participaram da atividade levando alguns instrumentos para a sala de aula e contando a história dos mesmos. Foi um momento que ela considerou muito significativo.

A possibilidade e o interesse em trabalhar a EA estão no fato dela perceber que a EA se constitui como meio para atrair a atenção do aluno, sobre isso ela diz: *foi a melhor coisa que ocorreu em sala de aula, essa interação entre meio ambiente, professor e aluno. É o que eu chamo de calmante para eles, tipo terapia, eles relaxam, por que vêm estressados do dia a dia, por que aqui muitos trabalham.*

Esses momentos em sala de aula tanto motivam como acalmam os alunos, pois eles não se sentem cobrados em participar deles, e sabem que não serão submetidos a um teste ou prova, e isso não quer dizer que eles não serão avaliados, mas a avaliação nesse caso se dá através da participação, do comportamento, da produção de uma atividade quando esta for requerida, ela é muito mais subjetiva do que quando ela introduz ou trata algum conteúdo específico de geografia, os alunos não são obrigados a fazer nada em relação a essas atividades, mas quando fazem ganham créditos junto à professora.

Como dificuldades para tratar a temática ela cita a pequena carga horária da disciplina e a falta de recursos da escola, bem como estabelecer parcerias com os professores para desenvolver atividades em conjunto, ela explica:

Muitos professores só estão ligados a conteúdos programáticos: “- eu dei meu conteúdo, lavei minhas mãos e terminou, vou embora para casa.” E não pensa no colega, mesmo assim se você disser me ajuda nisso, você não tem essa parceria. É

muito difícil, infelizmente muitos ainda são individualistas (ENTREVISTA BEATRIZ).

Essa é uma dificuldade que ela encontra para desenvolver atividades que tenham um caráter interdisciplinar, a resistência dos professores em realizar atividades coletivas. Ela conta com algumas parcerias que são dois professores e amigos que cooperam com ela, um é professor de matemática e outro de ciências, são os professores com quem mais dialoga e consegue planejar atividades juntas, que geralmente envolvem um tema gerador, onde cada professor faz o recorte da sua disciplina sobre o tema no momento de suas aulas, visto que na escola não há um local que permita reunir mais de uma turma. É com eles também que ela realizava troca de horários quando necessário.

Estabelecer o contato com outros professores era algo difícil, por que muitos professores individualizavam as atividades que desenvolviam como diz: *se eu faço um projeto, o projeto é da professora, eles não querem nem colocar a mão e se eles fizerem não querem que ninguém ajude, que é para dizer que foram eles que fizeram, fica difícil trabalhar desse jeito*. De fato, o cotidiano escolar é permeado por relações de afetividade, sejam bons ou não tão bons afetos e eles influenciam também as características do trabalho docente.

Pergunto se ela percebe que o que acontece com a sementeira é essa relação de propriedade, ela indica que não no caso dela, e afirma que já expôs para a coordenação os motivos de não realizar atividades com a mesma. Beatriz não se sentia preparada para utilizar a sementeira, pois não conhecia técnicas de plantio, ou como abordar a temática em sala de aula, em uma de suas falas ela expressa essa insegurança: *se eu chegar para os meninos e disser olha vamos lá para a sementeira, mas o quê que eu faço com eles? Não sei, fica difícil*.

Essa queixa não foi apresentada apenas por ela, outros professores do turno da manhã também levaram para a coordenação essa dificuldade formativa. E assim começou a ser vislumbrada outras questões, não era apenas o desinteresse dos professores, embora alguns professores não estivessem interessados em trabalhar com os projetos, nem em desenvolver atividades de EA na escola, todavia, outros docentes não o faziam, pois não sabiam ao certo como fazer.

O episódio que desencadeou a exposição das dificuldades junto à coordenação foi em maio após a Feira do Verde, quando o coordenador da noite, Gabriel, vai para a escola no turno da manhã e faz uma reunião com os professores, nessa reunião, que não participei, os professores foram chamados atenção por ele, o motivo era a participação da escola no Programa Capivara, que não estava atendendo as expectativas, pois a escola não estava fazendo nada voltado para a EA, que eu estava lá pesquisando sobre EA e a escola não tinha o

que mostrar e pede aos professores que tomem uma posição acerca de suas atuações e da escola permanecer ou não como integrante do Programa. Alguns dos professores presentes concordam em desenvolver atividades que se concentrariam na retomada da sementeira e do sabão ecológico além de realizarem outros projetos voltados para o rio Capibaribe.

O Programa Capivara se institui na escola não como um apoio para as práticas de EA, mas como mobilizador na mesma, fazer parte do programa acrescenta um peso, uma obrigação a desenvolver tais atividades principalmente no tocante ao rio Capibaribe, não que a escola anteriormente não desenvolvesse atividades de EA com o tema, já vimos que sim, mas no momento de acompanhamento das atividades as pessoas são outras e as motivações também.

Essa conversa com os professores é repetida nos outros turnos e são formados grupos de professores em cada turno, grupos que ficariam responsáveis pelos projetos da sementeira e do sabão ecológico. Pela manhã, o grupo era responsável pela sementeira, à tarde o grupo era responsável pelo sabão ecológico, à noite não havia essa divisão. Os professores também passaram a planejar atividades individuais que envolviam projetos ligados ao Rio Capibaribe, os mais próximos faziam grupos e planejavam atividades juntos. Participar dos projetos não era obrigatório, eram os professores que queriam, e eles que escolhiam o que iriam trabalhar.

Dentre as ideias trazidas pelos professores, uma professora levanta a possibilidade de fazer uma horta escolar, teríamos então a horta e a sementeira coexistindo no mesmo local. Os professores, entre eles a professora Beatriz, pede que haja um momento de formação entre os professores e que Pedro possa vir para ensinar a trabalhar com a sementeira. Os coordenadores entraram em contato com Pedro e uma data foi combinada para tal. Nesse ponto apresentaremos como foram essas formações.

4.6 “Revitalizar a sementeira” - A palestra de Pedro

O coordenador responsável por organizar essa atividade foi Marcos. No dia da palestra os alunos estavam participando dos jogos interclasse, por isso os professores poderiam participar com tranquilidade das atividades. A palestra aconteceu na futura sala de informática e participaram dessa palestra a professora Beatriz, dois professores de matemática, duas professoras de geografia, uma professora de português. Quando chegamos à sala ela estava

suja, havia muito plástico e papel espalhados, todos ajudaram a arrumar a sala e Pedro arrumou o aparelho de data show no local.

Quem inicia a palestra é Marcos, ele comenta que conversando com alguns professores e a direção viu que era preciso retomar o projeto da sementeira, e que os professores tinham comentado que encontravam dificuldades para trabalhar com ela, não porque não quisessem, mas porque não sabiam como utilizar o espaço e plantar, precisavam de informações técnicas, e conversando com Pedro, ele aceitou fazer essa palestra sobre a sementeira e passou a fala para o mesmo.

Pedro começa fazendo um momento de socialização com os presentes e pede que cada um se apresente e fale seu nome e atuação, é assim que fico sabendo quem são e o que fazem cada um dos professores que ali estavam, pois não tínhamos tido de tempo para conversar. Os professores não falavam muito, eles estavam ali para ouvir e aprender, papel e caneta na mão, alguns aguardam os esclarecimentos de Pedro.

Logo no início de sua fala ele deixa claro que aquele momento não seria uma palestra, mas uma conversa sobre a sementeira e a horta, ele aproveitou a ocasião e perguntou para a professora qual o interesse em trabalhar com a horta, ela responde que é para que os alunos possam plantar e colher hortaliças a serem usadas na merenda da escola. Essa professora chama-se Sandra, cursa geografia e ensina na escola de manhã e à tarde, pela manhã leciona geografia e história e à tarde ciências, e pretende desenvolver essa atividade justamente com as turmas de ciências.

Pedro traz algumas orientações para os professores, como uma sugestão de um modelo de plano que pode ajudá-los no planejamento e execução das atividades na sementeira ou horta. Nesse modelo, o professor descreve os conteúdos e as atividades que serão desenvolvidas, um modelo bem simples, os professores ouvem e não falam nada. Ele reforça a importância das atividades serem mais contínuas ao invés de pontuais, que os projetos toquem a comunidade, a importância do aluno se envolver, de ver o professor fazendo, de sentir, de tocar, de perceber a terra, as plantas. Fala também sobre a valorização da Caatinga, a importância de cultivar espécies nativas: *a gente tem que plantar o que é nosso* é uma das frases utilizadas por ele, que expressa o seu interesse pelo Bioma e identificação com o mesmo, além de propor o plantio de espécies frutíferas, para que os alunos tenham oportunidade de *tirar a fruta do pé*.

Ele preza muito pelo contato com a natureza, plantas, bichos, terra, água e destaca a importância dos professores trabalharem os conteúdos utilizando a sementeira, ele cita o exemplo da compostagem e exhibe vídeos mostrando algumas reportagens sobre o tema,

explica onde pode ser conseguido o material necessário para a fabricação do composto e dá dicas aos professores de como fazer.

Durante o recreio os professores fizeram também um intervalo, pois o pátio fica muito barulhento, aproveito para conversar com a professora que queria montar a horta. Ela já tinha falado anteriormente que estava com dificuldades para ensinar ciências, pela sua formação, e queria usar a horta para trabalhar com a disciplina de ciências, fico pensativa se essa não seria uma forma para que ela fugisse dos conteúdos da disciplina, pois quando falava sobre a horta ela não expressava interesse em tratar conteúdos voltados para a disciplina. No entanto quando converso novamente, ela comenta que tem dificuldades em lidar com o assunto e se sente muito insegura e acha que os alunos percebem essa insegurança, ela fala também que tem se preocupado muito mais em estudar para dar aulas de ciências do que planejar as atividades da disciplina que ministra em sua área de atuação.

A horta surge como uma oportunidade de envolver os alunos e despertar o interesse na disciplina, embora inicialmente ela tenha surgido por ser do interesse da professora a ideia de propor para a escola uma alimentação mais saudável, fruto do trabalho dos alunos. Em relação aos conteúdos a serem tratados a professora receberia o apoio de uma funcionária da secretaria que estava cursando licenciatura em biologia e tinha se prontificado para ajudá-la nesse projeto. Tratar conteúdos se torna um objetivo secundário para os projetos que a escola desenvolve, todos partem primeiramente das dificuldades observadas na escola e posteriormente se acoplam aos conteúdos disciplinares, a EA tem outras vias que não necessariamente o interesse em tratar uma temática disciplinar, apesar do forte apelo para que isso seja feito, pois o ensino está fortemente associado ao conteúdo da disciplina.

Converso também com os outros professores, pergunto se eles já tinham trabalhado na sementeira o ano passado, todos são unânimes em dizer que não. Mas, agora, eles estavam interessados em fazer o projeto acontecer. Diante dessa empolgação sugiro aos professores a visita de uma amiga da universidade que estaria em Santa Cruz, ela era botânica e poderia ensinar os professores a produzirem exsiccatas, os docentes aparentemente gostam da ideia e fica pré-agendado um encontro na próxima semana, e o coordenador Marcos fica também responsável de organizar a atividade para esse dia.

Depois do recreio voltamos para a sala e Pedro retoma sua fala. Agora ele fala especificamente o que os professores querem ouvir, o passo a passo de como montar a sementeira. Ele fala da escolha das sementes, de onde conseguir, como selecionar, plantar, demarcar o local, que materiais são necessários, trocas de saquinhos, como plantar as mudas, ele cita os materiais que a escola já possui e onde é possível obter mais.

Os professores ficam muito atentos nesse momento e enquanto Pedro fala, alguns professores dão sugestões de conteúdos a serem tratados, tais como: peso, medida, volume. O guia também procura dar sugestões de conteúdos para os docentes. Outras orientações dadas são sobre o plantio de algumas sementes e plantas por estaquia, ele citou o caso da amora, planta que introduziu na sementeira da escola e diz que *os alunos ficam loucos*, por que de todas as espécies plantadas a amora é que dá resultado mais rápido. Exibe o vídeo dos alunos plantando mudas na praça, ele foca mais a questão da sementeira, até por não ter experiência com horta, se limita a dizer o que pode ser aplicado aos dois casos e o que pertence apenas à sementeira.

A atividade termina com a exibição do vídeo e a fala do guia reforçando alguns aspectos que já tinha falado anteriormente acerca do envolvimento dos alunos e sobre a importância de durante as atividades se trabalharem conteúdos das disciplinas, pois assim os alunos teriam a oportunidade de ver na prática as coisas acontecendo. Para esse dia tinha sido também marcada uma aula prática na sementeira, no entanto, não houve tempo para tal, essa atividade ficou para outro momento, sem qualquer previsão para que fosse feita. Ele se colocou a disposição dos professores e me colocou também, num discurso sobre a importância da universidade estar na escola e que a oportunidade de estabelecer parcerias não fosse perdida.

Por fim, a professora Beatriz comentou que aquele momento foi muito importante, era uma forma de demonstrar que a gestão da escola estava investindo na formação dos professores para que as atividades fossem bem desenvolvidas e isso mostrava o cuidado e apoio da direção. No mesmo dia da palestra seria realizada na parte da tarde uma oficina de sabão ecológico com três professores desse turno, todavia essa oficina não aconteceu, pois não houve possibilidades para os professores se reunirem.

Depois dessa palestra tivemos outra, dessa vez com uma botânica. De início ela viria para ensinar os professores a produzirem exsiccatas, que poderiam ser utilizadas para identificar as espécies de plantas que seriam produzidas tanto na horta como na sementeira, mas, ao final, tivemos uma oficina sobre herborização, sobre Caatinga e plantas medicinais e horta. Esse conjunto de palestras foi organizado devido a necessidades que os professores e coordenadores nos apontavam, de modo que a produção de exsiccatas que foi a sugestão inicial, já não parecia muito atraente. Vejamos como foi esse momento.

4.6.1 “Vamos falar sobre a Caatinga e a horta” – A botânica e eu

A botânica convidada para a palestra se chama Ester e na época estava em Santa Cruz fazendo um levantamento florístico da fazenda Paraíso a pedido do Programa Capivara. Como passaria cerca de uma semana na cidade ela aceitou participar dessa palestra. No referido dia, o coordenador Marcos não estava presente, quem nos recebeu foi a professora da horta, Sandra, e a funcionária da secretaria Paloma. Sandra estava bem animada com a palestra, e foi logo dizendo que iria chamar os professores e o porteiro para abrir a sala de informática e arrumarmos o local.

Tudo instalado, ficamos no aguardo dos professores chegarem e eles vieram um a um, à medida que saíam de suas salas. Nesse dia, as turmas seriam dispensadas após o recreio e enquanto esse momento não chegava os professores deixaram nas salas atividades a serem feitas. No momento estavam presentes a professora Sandra, Beatriz, Rebeca, o professor de matemática e Paloma, a técnica da secretaria. Algumas professoras que participaram da primeira palestra não estavam presentes, pois não tinham aula nesse dia.

Antes de começarmos, os professores conversavam sobre uma professora que tinha ficado responsável pela sementeira, mas que ainda não tinha chegado. Eles comentavam que ela nem deveria ter sido chamada: *não sei por que contam com ela, ela nunca faz nada. Ela estava dizendo que era melhor ficar na sala, dando aula, porque ela sairia mais cedo, do que se viesse para cá.* Ouvimos esses comentários, mas não nos pronunciamos sobre isso. Falei para os professores que Ester falaria um pouco sobre Caatinga e plantas medicinais, eu falaria sobre hortas na escola e por último ela faria a oficina sobre exsiccatas, pedi que iniciasse a palestra e quando ela começou a falar, a professora da qual os professores falavam entrou e se sentou.

Na primeira palestra foi tratada a Caatinga, sua composição e diversidade de fauna e flora. Ester e eu já tínhamos conversado sobre isso na noite anterior, ao olharmos a listagem das plantas que recebemos do coordenador que faziam parte da sementeira: caraibeira, mangueira, cajueiro, amoreira, ipê roxo e das plantas que eles queriam acrescentar todas se referiam à horta: coentro; alface, cenoura. Conversamos sobre a desvalorização do Bioma, além de citar alguns dos problemas ambientais da cidade. Comentei que os professores pareciam não conhecer a vegetação da região, Ester apontou que havia algumas espécies nativas viáveis para o plantio na sementeira e poderiam ser usadas para arborização. Decidimos que o ideal seria falar sobre a Caatinga e algumas de suas espécies, já que, devido

às características da região, seria importante plantar espécies adaptadas ao clima e nada melhor do que as espécies nativas.

Ester também queria falar sobre plantas medicinais da Caatinga, achávamos que seria um tema que os professores iriam gostar. Minha parte seria apresentar alguns modelos de horta, suspensas, com materiais alternativos, tendo em vista o espaço da sementeira que era pequeno e que precisaria ser dividido com a horta. E por último teríamos a oficina sobre exsiccatas, acreditávamos que os professores poderiam produzir exsiccatas das espécies utilizadas, além de ser uma sugestão para trabalhos de arte, visto que eles poderiam utilizar as folhas secas para essas atividades. E com essas ideias em mente preparamos a apresentação e fomos à escola.

Durante a palestra os professores não participaram muito, não faziam perguntas, apenas assistiam calados, fazendo uma ou outra anotação. O professor de matemática não parecia muito familiarizado com os termos, mas também não perguntava, assistia a apresentação e mexia em seu computador. A professora que não estava com muita vontade de participar, assistia e bocejava. Um momento de fala dos professores foi quando Ester começou a falar sobre as espécies vegetais locais, o professor de matemática, que morava quando criança em um sítio conhecia algumas espécies, mas não sabia que elas eram típicas da Caatinga.

Nesse momento os professores falavam sobre as plantas que conheciam; da beleza das flores; do uso das plantas, com aquele sentimento de nostalgia, na época que experienciaram esse contato, tudo era lindo, muito bom, atualmente não se tinha mais isso, as pessoas estavam destruindo tudo. A fala de Ester corroborava ainda mais essas sensações de saudade, frustração, pois destacava que riquezas eram perdidas porque as pessoas não conheciam a flora e fauna do lugar, nem sabiam da raridade das espécies encontradas somente nesse Bioma.

Após a fala sobre a Caatinga ela começa a falar sobre plantas medicinais, os professores ouviram gentilmente, no entanto não pareciam interessados, eles queriam plantas que dessem sombra, que pudessem ser plantadas nas calçadas, podendo ou não ter outros usos, o uso medicinal não era de muito interesse, ao contrário do que pensávamos. Na hora do recreio fizemos uma pausa para o lanche, os professores arrecadaram dinheiro entre si e compraram um bolo, biscoito e refrigerante, servidos nos copos e pratos da merenda. Durante o lanche comentavam que não sabiam que havia tanta diversidade na Caatinga e que isso se devia ao fato de muitas pessoas virem de fora e trazerem consigo outras culturas para a cidade e essas culturas acabavam ficando e o que era nativo se perdia com o tempo.

A professora Rebeca comentou com Ester, que gostou muito da palestra e que em sala de aula quando falava acerca de plantas, nunca tinha pensado em trabalhar com as plantas da Caatinga, afirmando que ela mesma não valorizava o que era local, o que considerava uma contradição, pois não tinha atinado que em sua prática fazia isso, e termina fazendo o mesmo comentário feito por Pedro no dia de sua palestra: *a gente tem que valorizar o que é nosso*. Ao falar acerca do Bioma local, suas características e peculiaridades, a nostalgia de quem foi criada nessa região e viu as transformações passadas, propiciou uma tomada de consciência que até então ela não tinha, apesar de sempre afirmar que busca valorizar o lugar onde vive, ela percebe que ainda pode melhorar o que faz.

Depois do lanche continuamos com a palestra, agora falávamos sobre a horta, os professores pareciam surpresos com algumas sugestões de locais pra horta, não levei texto eram apenas imagens de hortas produzidas em escolas e em casas pequenas. Os professores gostaram principalmente de uma na qual os canteiros eram de garrafa pet e formavam desenhos no chão, eles disseram que o professor de matemática poderia trabalhar medidas com os alunos e fazer os formatos no chão. Fiquei feliz por vê-los entusiasmados com a ideia.

Após falar sobre a horta, foi a vez de Ester apresentar a confecção de exsiccatas, pelo horário, não daria tempo de cada um produzir uma exsiccata, mas ela explicou o processo de produção das mesmas. Não acompanhei toda a atividade, pois precisei sair no momento e, quando retornei, ela já estava encerrando sua fala e dava apenas algumas sugestões de trabalhos artísticos que poderiam ser feitos. Os professores agradeceram, disseram que gostaram muito e estavam cheios de ideias.

Guardamos o material e enquanto organizávamos algumas coisas na sala de informática os professores se reuniam na secretaria junto com a diretora, planejavam alguma coisa sobre a sementeira e a horta. A professora Sandra combinou com os professores um encontro no final de semana para arrumar o local da sementeira e organizar o local da horta. Os professores concordaram e saíram animados da escola.

4.7 Depois das palestras...

Havia muita coisa para ser organizada antes que a sementeira voltasse a funcionar, os professores pareciam bastante empolgados com a ideia, após a palestra eles tinham combinado de em um domingo irem para a escola arrumar a sementeira e o lugar para a horta,

esse encontro não aconteceu, apesar deles terem conseguido marcar uma data, no dia apenas a professora Sandra com um grupo de alunos de sua turma do sétimo ano foram até a escola arrumar a sementeira. A professora comentou que os alunos foram até a sua casa buscá-la e que só se sentiu mais animada por conta dos alunos e da empolgação deles, mas que não gostou de ter marcado algo com os professores que não foi cumprido.

Essa professora passa a contar apenas com os alunos para trabalhar na sementeira, entre os professores e a direção da escola ela pede doações e consegue comprar um carrinho de mão para o projeto da horta, por estar sozinha nessa empreitada ela não se interessa em trabalhar com a sementeira e segue seu trabalho com a horta, pois era seu maior interesse.

Outro fato ocorrido foram as respostas negativas da direção da escola acerca de algumas atividades que os professores queriam desenvolver. Isso de certa forma *esfriou* os professores da sementeira; alguns planejavam levar seus alunos para conhecer a fazenda Paraíso, mas o ônibus agora só poderia sair no fim de semana, e não mais durante os dias letivos, uma espécie de penalidade por que no dia em que visitaram a fazenda com a professora Rebeca o ônibus chegou atrasado à escola. Os professores não queriam e não podiam fazer excursões no fim de semana, por isso eles desistiram da ideia e a comunicação que havia com a coordenação, foi interrompida, esses e outros fatores contribuíram para o desânimo dos professores.

Nossa saída de campo se dá justamente nesse período de turbulência. Retorno à escola cerca de dois meses depois, sem saber ao certo como estariam os projetos. Quando chego vejo a horta arrumada e muitas mudas de coentro plantadas, quem cuidava da mesma era seu Rogério o porteiro e a professora Sandra com seus alunos do sétimo ano. O coentro já estava sendo usado na merenda da escola. Havia também cebolinha, mas ainda eram pequenos brotos.

Empolgada e satisfeita Sandra conta que teve trabalho em desenvolver a horta, mas com a ajuda de Rogério e dos alunos tinha conseguido, ela afirma que foram eles que trouxeram a terra para o plantio, o adubo e os tijolos para delimitar os canteiros, e alguns alunos da escola, que não eram seus, estavam ajudando. Como no caso de Pedro no início da sementeira, os alunos que apoiavam eram inclusive alunos com uma má reputação dentro da escola, mas que davam um apoio muito grande principalmente em relação às tarefas mais pesadas.

Ela procura saber se poderiam plantar também outras hortaliças e verduras, queriam plantar cenoura e alface, respondo que é possível, só que seu Rogério que estava na horta e ouvia nossa conversa, responde que não, questiono se é por conta do solo, se precisariam de

mais espaço, ele responde que não, o fato é que elas demoram muito a crescer, tinham que ser plantas que crescessem logo e não demandassem muitos cuidados. Havia pressa em cultivar, os resultados precisavam ser rápidos para prender a atenção.

A professora queria trabalhar com cultivo de verduras mais visíveis para os alunos em suas merendas, como cenoura, alface. Nessa questão eles parecem não entrar em consenso. Mas a professora estava decidida a tentar. A sementeira não existia mais, se não fosse por uns saquinhos de mudas mortas que estavam próximas as árvores, era possível afirmar que ali sempre houve uma horta (FIGURA 47 e 48).

FIGURA 46 - A horta na Escola do Distrito



Fonte: Autora.

FIGURA 47 - A sementeira deixada de lado, Escola do Distrito



Fonte: Autora.

Converso também com Beatriz sobre seus projetos e ela diz que estão parados e não só os dela, mas de todos os professores, pois não tem incentivo da direção e sempre quando sugerem alguma coisa encontram oposições. Comento acerca da horta e fico intrigada por que ela estava funcionando, a professora conta que a professora e a diretora são *comadres*, ou seja, as famílias são amigas, e isso de certa forma facilitaria seu movimento na escola.

Outra questão era que a época de eleição se aproximava e os professores estavam sendo pressionados a apoiar o candidato à reeleição. Assim, eles tinham que estar presentes em comícios e eventos promovidos pelo candidato e, como a maioria não gozava da estabilidade do emprego público, os docentes temiam perder seus contratos caso não aceitassem participar desses momentos. O clima na escola estava tenso e não havia ânimo para pensar em projetos de EA, era preciso garantir a permanência na escola e por isso era importante fazer o que era pedido.

A professora Rebeca também comenta sobre essa situação e diz que as eleições municipais em Brejo da Madre de Deus são mais difíceis por conta de toda essa pressão política que afeta não só os professores, mas todos os servidores municipais, dos quais boa

parte é contratada. E diz estar desanimada com a escola, não sabia se iria continuar lá no ano seguinte.

4.8 A ambientalização do Currículo na Escola do Distrito – Uma síntese interpretativa

A Escola do Distrito administrativamente responde à Secretaria Municipal de Educação de Brejo da Madre de Deus. A Secretaria não tem documentações curriculares próprias, a sua proposta curricular é a mesma do ensino estadual e baseia-se no currículo por competências. No entanto, na escola não são utilizadas as competências para todas as disciplinas, apenas para português e matemática. Nas demais disciplinas é seguido o conteúdo do livro didático e uma listagem organizada pelos coordenadores da escola com os conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre. Por isso não analisamos os documentos do governo.

Em relação aos documentos produzidos pela escola tínhamos esses documentos que apenas pontuavam os conteúdos a serem vistos e estavam ainda sendo construídos. O grande guia dos conteúdos era de fato o livro didático de cada ano. Outro documento que a escola possuía era o PPP, só que este datava de 2007 e não mais representava a realidade da escola, sendo um documento que ficava arquivado. Por isso não tivemos como fazer a análise documental, pois estes textos ora inexisteriam, ora não ressonavam na prática da escola.

De acordo com a Secretaria não há interesse em propor um currículo municipal comum devido aos diferentes contextos encontrados no município, tais como: áreas urbanas, rurais, distritos mais desenvolvidos e outros menos e economias distintas, esses são alguns exemplos dessa diversidade. Assim sendo, cada escola tem autonomia de desenvolver os conteúdos programáticos. A EA também é livre para ser desenvolvida de acordo com cada contexto.

A escola do Distrito apresenta a maior quantidade de alunos e a pior infraestrutura entre as escolas pesquisadas. Outro aspecto, diz respeito ao número de professores, um quadro docente com mais de quarenta profissionais, o que dificulta a comunicação, encontros e permanência na escola.

Conhecemos a escola através de Pedro que tinha sido vice-diretor da mesma. Ele foi o grande mentor e executor de dois grandes projetos que em 2011 deram grande visibilidade à escola: o projeto da sementeira e do sabão ecológico. Esses projetos integrados a outros mais,

como a criação do grêmio estudantil; teatros, palestras sobre violência, dentre outros, tinham como objetivo comum propiciar aos alunos diversas atividades na escola e assim minimizar a cultura de violência vivida na mesma. Para esses projetos Pedro se articulou com o Conselho de Meio Ambiente do município de Brejo da Madre de Deus e a Pastoral da Criança. Essa mobilização de Pedro deve-se a sua atuação política, ele foi membro do Movimento Estudantil e Conselheiro tutelar, essas experiências de sua formação repercutem fortemente em suas práticas.

Dois momentos distintos nos foram apresentados na escola, o primeiro momento refere-se à presença de Pedro. Com ele as práticas educativas de EA têm outros significados, envolvem diversos membros da equipe pedagógica, as práticas não são voltadas para o tratamento de conteúdos disciplinares, embora Pedro em alguns momentos trate conteúdos com os alunos, pois as atividades oportunizavam isso. Essas práticas aparecem como possibilidade de modificar uma cultura de violência vivida na escola e aproximar a escola da comunidade, à medida que, através da sementeira e do sabão ecológico, a instituição passa a prestar um serviço para a comunidade em seu em torno.

As práticas ganham outra conotação, diferente da pensada pelos professores, que buscam com essas atividades a oportunidade de tratar conteúdos conceituais de modo mais palpável, contextualizado com elementos pertencentes à escola, só que isso não acontece, pois o apoio dado a Pedro enquanto vice-diretor é diferente do apoio dado aos professores, e isso é claro, pois no espaço escolar eles têm atribuições e compromissos diferentes que repercutem na forma como vão fazer uso da sementeira e do sabão.

O outro momento é após a saída de Pedro em 2012, o que ele coordenava e executava na escola deixa de ser feito. A escola nessa época passava também por um período difícil de nova onda de violência e uma série de problemas advindos das dificuldades de início de ano, como cadernetas, prestação de conta, censo escolar e tudo isso repercuti sobre as tentativas de retomar os projetos da sementeira e do sabão ecológico e mesmo construir projetos novos, pois, naquele momento, a EA não se constituía em uma prioridade.

Os coordenadores Gabriel e Marcos assumem a responsabilidade de levar os projetos adiante, contudo eles não tinham a experiência, nem estavam acostumados a desenvolver os projetos junto aos alunos, essa era uma atribuição de Pedro, a atuação dos coordenadores era dar suporte a Pedro dentro da gestão da escola, assumindo algumas atribuições dele para que o mesmo pudesse se dedicar aos projetos.

Quando assumem essa missão eles procuram conduzi-los como coordenadores pedagógicos, buscando incentivar os professores a participarem do mesmo. No entanto,

encontram muitas resistências dos professores em fazer uso desses projetos em suas práticas. Outro aspecto que vale salientar é minha presença na escola, os coordenadores tinham a impressão que estava ali para avaliá-los e isso se agrava por que os projetos que tinha trazido tanta notoriedade para a escola do Distrito não estavam mais acontecendo, e diante das demandas que tinham na administração da escola eles não conseguiam retomá-los, o que lhes causava certa frustração e a constante necessidade de se justificar.

Os coordenadores tentam formar grupos de professores para trabalharem com a temática, esses grupos não conseguem se articular e levar os projetos adiante. Na escola predominam iniciativas individuais dos professores. Acompanhamos algumas tentativas de retomar o projeto e voltamos às atenções para duas professoras da escola, que desenvolviam atividades de EA independentes do mesmo, a professora Rebeca de ciências e a professora Beatriz de geografia a fim de acompanhar suas práticas de EA nas escolas.

A professora Rebeca conta que sempre gostou e teve contato com a natureza desde sua infância, no entanto, é durante a graduação que ela se diz despertada para trabalhar com a EA. Isso acontece graças a uma amiga de faculdade que lhe fez perceber a beleza que havia na Caatinga, essa amiga foi um grande referencial para Rebeca. A EA que procura desenvolver na escola relaciona-se com a identificação e valorização do que se tem como ambiente, principalmente no aspecto natural, pois para ela, se o ambiente não é valorizado é sinal que você não se importa com o que acontece com ele. E também se relaciona com o estabelecimento de compromissos éticos com a geração futura. É uma EA ligada à estética, à formação de valores e à ética que representam uma postura e um compromisso pessoal.

Quanto aos temas que costuma tratar estes se relacionam quase sempre ao conteúdo programático visto em cada turma, Rebeca procura estabelecer elos entre os conteúdos conceituais vistos e a EA, fazendo conexões também com problemas locais. Um tema geralmente abordado e que não só aparece quando trata de conteúdos da disciplina, mas em conversas com os alunos, em conselhos, quando observa alguma cena de desperdício de água ou papel na escola é o consumismo, que ela considera o grande causador de boa parte dos problemas ambientais, pois este gera o desperdício, poluição, desmatamento, nos coloca sobre um ritmo acelerado que nos impede de contemplar a natureza.

Nessa perspectiva, as práticas geradas são discussões na sala de aula que podem estar atreladas ou não a conteúdos conceituais. Outro tipo de atividade que a professora gosta de realizar são as aulas de campo, por que nessas atividades os alunos têm oportunidade de conhecer na prática a natureza e poder senti-la.

A professora participou de duas atividades na escola pertinentes ao dia da água, na

qual fez a visita à fazenda Paraíso, e participou com um grupo de alunos da Feira do Verde apresentando a sementeira, a fazenda e o tijolo ecológico. A primeira atividade não teve desdobramentos em sala de aula, a visita para conhecer a fazenda e o rio foi um fim em si mesma. Nessa visita os alunos realizaram o plantio de três mudas de carabeira às margens do Capibaribe, mas depois dessa atividade não houve interesse em saber como as plantas se desenvolveram.

Em ambas as atividades, vemos os improvisos das mesmas, ambas são organizadas de última hora e sem tempo de construir um projeto e desenvolver com os alunos. Contudo, tanto a visita quanto a participação na Feira são oportunidades de tratar a temática, de divulgar as atividades da escola, e da professora tratar o tema. Mesmo que de forma improvisada, esses são momentos importantes que a professora não queria perder.

A professora Beatriz é uma jovem professora, de todas as docentes acompanhadas, ela é a que tem menos tempo de sala de aula. Ela começa a se interessar pela EA durante sua graduação em geografia a partir das viagens realizadas na disciplina de geografia ambiental.

A EA se torna para a professora uma oportunidade de se aproximar dos seus alunos discutindo temas pertinentes ao que eles veem e vivem em sua comunidade e assim prepará-los para tratar os conteúdos conceituais, ela considera essa dinâmica proveitosa. As questões ambientais que costuma tratar relacionam-se aos conteúdos e ela procura encontrar exemplos práticos do contexto do Distrito.

No último mês em campo acompanhamos a tentativa de reativar a sementeira e para tal foram realizadas duas palestras, uma de Pedro sobre técnicas de plantio, onde ele contou aos professores um pouco de sua experiência incentivando-os a trabalharem novamente com a sementeira. A outra palestra foi com Esther, uma botânica, e eu. A palestra versou sobre quatro temas, Caatinga, plantas medicinais, horta e produção de exsicata. Entre esses temas os que mais interessaram aos professores foram o da Caatinga, em que eles puderam recordar algumas espécies de plantas e retomar a memória de bons tempos vividos, como a infância, por exemplo, e a horta, pois eles não tinham muitas certezas de como montá-la.

Terminado o campo retornamos para algumas visitas, ficamos sabendo que tinha havido uma série de indisposições entre coordenação e os professores e os mesmos tinham desistido dos projetos. Além do fato de ser ano eleitoral, o que tornava o clima de trabalho tenso, pois os funcionários e professores, principalmente os contratados, estavam sendo pressionados para apoiar a reeleição do prefeito da cidade.

A professora Sandra interessada em construir uma horta, com a ajuda de alunos de suas turmas de ciências e o apoio de funcionários da escola consegue construir uma horta no

lugar da sementeira. Os objetivos da criação da mesma relacionavam-se ao fornecimento de hortaliças para uma alimentação mais saudável, cultivada pelos próprios alunos da escola. Não havia ainda o tratamento de conteúdos, pois a professora ainda não tinha tido a oportunidade de desenvolvê-los.

Aparentemente não havia nenhum objetivo explícito de EA, contudo, o fato das plantas serem cultivadas numa perspectiva de subsistência, pois era para o consumo da merenda escolar e não havia um interesse comercial; os alunos tinham a oportunidade de participar desse processo de construção da horta, do cultivo da planta, aprendiam acerca do cuidado que deveriam ter com a mesma; e o fato da promoção de uma alimentação saudável, que não usava agrotóxicos, não prejudicava a saúde de quem se alimentava, nem poluía o solo; já se constituem motivos que justificam dizer que a atividade é de EA.

Na escola existiam muitos entraves que afetavam direta e indiretamente as relações entre os pares e as práticas geradas na instituição. As atividades de EA, por não estarem ainda consolidadas na escola, pois o tratamento transversal de uma temática faz pouco sentido dentro dos modos como são estruturados a matriz curricular e os conteúdos programáticos, eram as primeiras a deixarem de ser feitas na escola, mesmo que, como no caso da Escola do Distrito, já estivessem presentes através de projetos mais duradouros como a sementeira e o sabão ecológico.

Afetos e desafetos também influenciam essa dinâmica, o apoio da gestão escolar é imprescindível para que os professores se sintam estimulados a inserirem a EA, mesmo que ao longo das suas atividades eles contem efetivamente com o apoio de seus alunos. É possível observar também que, quanto maior a escola em número de alunos e professores, mais difícil é a comunicação e o estabelecimento de parcerias, pois o professor não consegue criar vínculos com a escola, pois sua jornada de trabalho é rápida e conturbada, ele não fica, nem planeja atividades na escola. Alguns professores conseguem driblar essas dificuldades, mas eles são exceções e não a regra, e o fazem por terem uma postura de engajamento e comprometimento com a escola, sendo que até mesmo esses não resistem à falta de apoio.

CAPÍTULO V

A volta para casa

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.”

Escritor português José Saramago

5. A VOLTA PARA CASA

A volta para casa não necessariamente significa o fim da jornada, voltar pode ser indício de uma nova viagem. Mala cheia, cabeça mais leve, curiosidades saciadas, novas curiosidades sendo fomentadas e, em alguns aspectos, satisfeita, em outros, nem tanto. Algumas coisas são deixadas, outras são incorporadas, já não se é o mesmo, nem os lugares o são, agora temos outras impressões. Um balanço acerca da viagem ajuda a esclarecer se ela foi ou não válida e é sobre esse balanço que trata esse último capítulo, serão aqui tecidas algumas reflexões sobre a jornada em que buscamos compreender os processos de ambientalização do currículo nas escolas.

Assim traremos uma síntese respondendo às nossas questões de pesquisa e fazendo aproximações entre as três escolas pesquisadas. Nesse ponto também é de nosso interesse apresentar os elementos e os símbolos que compõem o nosso mapa. Por último faremos algumas considerações sobre a opção metodológica adotada, bem como possibilidades de novas pesquisas.

Reiteramos o fato de a EA ser o principal agente da ambientalização do currículo. Embora Grün (1996) argumente acerca das impossibilidades impostas pela racionalidade moderna em pensar o ambiente, a crise ambiental atrelada a diversos movimentos contraculturais causaram rupturas que levaram a mudanças sociais e que se refletem na escola e conseqüentemente no currículo. A produção de políticas educacionais, sobretudo as políticas curriculares, busca incorporar os novos desafios educacionais advindos dessas mudanças, para a promoção de uma formação individual e social do aluno. Como exemplo disso, temos a inserção dos temas transversais no currículo, o meio ambiente é um desses temas.

A proposta de transversalidade, presente nas escolas pesquisadas, baseia-se numa perspectiva de integração que não rompe as lógicas internas de cada disciplina, logo a transversalidade se dá à medida que cada disciplina permite. E aqui ressaltamos que é principalmente o professor, que em sua prática torna possível o desenvolvimento da EA no currículo, e se este não se sentir motivado a fazê-lo a EA não se expressará no mesmo.

Ao propor a investigação sobre ambientalização do currículo foram assumidos diversos compromissos teóricos e metodológicos. O interesse em tratar o currículo refere-se à importância do mesmo enquanto elemento em torno do qual giram as práticas educativas. É importante ressaltar que essas são diferentes em cada escola, mesmo que estas escolas estejam

sob a mesma rede de ensino. Cada prática gerada é fruto do contexto e dos atores que participam do mesmo e das interações estabelecidas com outros contextos.

Logo poderíamos falar em “currículos” devido a essa diversidade, entretanto há pontos e características comuns entre as escolas e são por eles que faremos as aproximações entre esses três currículos distintos. Como conjunto de conhecimentos a ser ensinado, o currículo extrapola a sala de aula, pois a própria escola é uma fonte de aprendizagem para o aluno, assim, ele abarca muitos elementos da escola. Selecionamos cidades, escolas e o que acompanhar em cada instituição, que foi seu cotidiano, as relações estabelecidas entre as escolas e os órgãos que as administram e os atores reconhecidos na escola como autores de atividades de EA, que foram os professores.

Destacamos aqui a agência dos alunos, apesar de não terem sido nossos atores escolares acompanhados, os currículos desenvolvidos nas escolas são feitos para eles e é a motivação desses alunos que, muitas vezes, impulsiona os docentes a continuar realizando atividades apesar dos percalços que surgem, pois eles se tornam grandes parceiros dos professores em seus projetos e agentes multiplicadores das informações e também de valores éticos e morais tratados nessa relação professor, aluno e conhecimento.

Propomos três questionamentos e em cada um dos tópicos abaixo procuramos responder aos mesmos. O primeiro ponto a ser apresentado são as questões ambientais no currículo.

5.1 Questões ambientais no currículo escolar

As questões e temáticas ambientais que mais apareceram nas escolas de Santa Cruz foram o lixo e o rio Capibaribe. Já no Distrito a ênfase foi em questões que abarcam temáticas como o consumismo e a modificação da paisagem natural ocasionada pela ação humana. Ao analisarmos o contexto local no qual as escolas estão inseridas vemos que esses temas fazem parte da realidade municipal e distrital, pois, são lugares que crescem rapidamente, possuem uma economia pujante que leva ao aumento do poder de compra dos seus moradores e conseqüentemente do consumo e da produção de resíduos. Esse crescimento atrai novos moradores que veem na confecção uma forma de melhorar de vida. Temos então a construção de novos loteamentos sem planejamento e infraestrutura adequados, o que acarretam

modificação das paisagens naturais e socioculturais, afetando humanos e não humanos que ali vivem.

Com o tratamento dessas questões na escola, havia o interesse de propor aos alunos que observassem a realidade em que viviam e se sensibilizassem com os problemas ambientais locais. Essa perspectiva visava o “agir localmente e o pensar globalmente”, pois era a partir dos problemas locais que eram feitas conexões com problemas no Brasil e no mundo. Esperava-se que o aluno se mobilizasse diante dessas problemáticas e que fizesse algo no presente com repercussão no futuro. A EA que vimos tinha uma forte perspectiva visionária de mudanças de atitudes, de adoção de novas posturas frente às questões ambientais, que se constituíssem favoráveis ao ambiente.

Nas escolas de Santa Cruz observamos a presença de cestos de coleta seletiva, propostos para incentivar a reciclagem, o descarte adequado de resíduos, contudo, são incentivos que acontecem apenas na escola, sendo desfeitos fora delas, pois o município não faz coleta seletiva e não destina esses materiais para a reciclagem. Torna-se uma prática que encontra espaço apenas na escola e não em outros lugares do cotidiano.

A falta de respaldo do restante da sociedade gera frustração e sensação de solidão naqueles que acreditam na ação educativo-ambiental e querem ver mudança de atitude em seus alunos, é um desafio procurar construir uma prática que é desfeita por muitos, mas eles persistem, por que acreditam ser esse o caminho possível para mudar a realidade e estabelecem um compromisso pessoal ético e moral de levar seu trabalho adiante mesmo com os obstáculos.

Quanto às orientações para o desenvolvimento da EA no currículo das escolas foi possível observar a falta de textos curriculares referentes à EA produzidos na escola e, neste caso, nos referimos especificamente ao Projeto Político Pedagógico da escola, por ser um instrumento que deveria expressar a realidade e as expectativas da escola enquanto espaço formador de cidadania, bem como, os caminhos que levassem ao alcance dessa realidade almejada. Sobre isso, vimos que nas escolas o PPP servia mais como documento burocrático para atender às demandas das Secretarias de Educação do que de fato um projeto a ser executado pela escola.

Nas escolas nos deparamos com um PPP que foi enviado à Secretaria de Educação e não foi devolvido, outro que estava desatualizado e outro, ainda, que embora presente, ficava arquivado e apesar de apresentar as intenções da escola, não mostrava procedimentos para alcançar seus objetivos. Isso nos levou a perceber que o PPP não expressa a realidade escolar.

Havia várias atividades acontecendo na escola que não apareciam nesses documentos. A EA acontece na escola sem necessariamente estar presente no PPP.

Quanto aos documentos produzidos pelas Secretarias de Educação, eles pouco costumam estar presentes nas escolas e tampouco nas práticas dos professores. O mesmo acontece com as propostas curriculares nacionais como os PCN ou a PNEA. As práticas de EA geradas partiam muito mais do interesse dos professores em tratar as questões locais, desenvolver experiências vivenciadas em outras escolas, realizar o que liam e pesquisavam em revistas e sites, do que de orientações curriculares produzidas em outros contextos. Reconhecemos que os discursos curriculares nacionais influenciam os contextos das práticas, contudo, na maioria dos contextos pesquisados, esses discursos têm sido pouco operacionais e, por isso, funcionam como um legitimador dessas práticas, mas não como uma ferramenta de trabalho.

A abordagem do currículo nas escolas era por competências, no entanto essa forma de abordagem parecia não chegar à sala de aula, pois as professoras não baseiam ou preparam suas aulas buscando desenvolver essas competências e sim o conteúdo para aquele bimestre ou mesmo para o ano letivo, e para isso utilizavam o livro didático como fio condutor das aulas a serem ministradas ao longo do ano, fazendo algumas alterações na sequência de conteúdos, mas ainda dentro do esperado para aquele ano letivo. Lopes (2006) aponta que o livro didático não é apenas uma produção cultural, ele tem se tornado a forma mais efetiva de apresentar uma proposta curricular aos professores e alunos, como se através de um bom livro didático os problemas enfrentados no cotidiano das escolas pudessem ser resolvidos.

Na escola do Centro foi observado que há uso de alguns materiais orientados pela SEE, entre eles temos as OTM de criação da própria Secretaria e as OCEM do governo federal. Essas são utilizadas para preenchimento da caderneta e do sistema de monitoramento das escolas. Observamos mais de perto as OTM de geografia, sociologia e educação física, pois eram as disciplinas ministradas pelas professoras acompanhadas, e vimos convergências entre as OCEM e as práticas de EA desenvolvidas pela professora de geografia.

Nas OTM e OCEM de educação física não vimos conexões entre essas e a EA, nesses documentos a temática ambiental parecia não influenciar a prática de atividades físicas e isso justificava sua ausência. O que reforça o argumento de uma educação racionalizada, na qual, o ambiente não afetaria a aprendizagem. Entretanto a professora em sua prática vai de encontro a essa perspectiva, pois percebe relação direta entre o ambiente e a educação física.

Diante do exposto, ao procurarmos analisar as conexões entre textos curriculares oficiais do governo e das escolas, chegamos à recontextualizações desses textos, que são as

interpretações feitas pelos atores escolares. Como propõem Ball (1992) os textos estão sujeitos a interpretações e podem ser utilizados ou não, incorporados em partes, servir como guia ou documento burocrático, isso vai depender dos leitores dos textos e a própria não leitura dos mesmos já nos diz sobre a interpretação.

Outro aspecto observado foi a ênfase em uma perspectiva de EA conservacionista, que valoriza a preservação dos ambientes naturais e os aspectos biológicos e ecológicos dos mesmos, e que muitas vezes coloca o ser humano em uma posição de agressor desse ambiente, ainda que também sobre ele recaia a esperança de modificar essa realidade, através de tecnologias e adoção de novas posturas que não precisam ser coletivas, *cada indivíduo deve fazer a sua parte*.

Alguns autores como Loureiro (2012) afirmam que uma EA nessa perspectiva não abrange as questões sociais, políticas, econômicas, que fazem parte das mudanças que estão ocorrendo no ambiente. De fato, há aspectos que envolvem as questões ambientais tratadas na escola que não são levados em consideração, por que são pontos caros que compõem a lógica capitalista, e esta nem sempre é fácil de ser questionada, ainda mais quando é o motivo de ascensão econômica da população.

5.2 Práticas escolares de EA

As práticas escolares de EA geradas a partir dessa entrada transversal, em geral, estavam relacionadas à disciplina que as professoras lecionavam. Elas buscavam manter o vínculo entre EA e a disciplina à medida que tratavam os conteúdos conceituais. Assim vai haver conteúdos que permitem maior vinculação com a EA, e outros, menor ligação.

Em alguns momentos esse vínculo não vai ser possível, são os momentos de “suspensão do conteúdo programático” no qual a professora busca trabalhar com uma temática e voltá-la exclusivamente para a EA e depois retomar o conteúdo. A comemoração de datas eram momentos possíveis dentro da escola para que o professor trabalhasse com temas diferentes do conteúdo programático. Datas comemorativas, como o dia da água e o dia do meio ambiente, são alguns momentos nos quais ocorre essa suspensão do conteúdo programático e o trabalho com EA se aproveita dessas possibilidades.

As práticas de EA gravitam em torno das seguintes modalidades didáticas: aulas, projetos e excursões, cada uma com sua peculiaridade. As aulas referem-se às atividades de

EA desenvolvidas durante o tempo das disciplinas. Assim, a EA tinha tratamento específico em cada turma, este era voltado para os conteúdos do programa. Nesses momentos ela era tratada durante a exposição do conteúdo pelas professoras, através de debates com os alunos e apresentações de trabalhos, as atividades aconteciam dentro da sala de aula e eram fáceis de serem desenvolvidas, pois eram utilizados o tempo e espaço que as docentes tinham com a turma.

Os projetos envolviam temas locais e apesar do interesse das professoras em tratar o conteúdo programático, geralmente os projetos extrapolavam o mesmo. Tratar as temáticas locais envolvia conhecimentos que iam além dos conteúdos disciplinares. Era um saber diferente, o saber ambiental que de acordo com Leff (2008), é um saber complexo que vai além de qualquer disciplina e busca um diálogo entre as mesmas e com outros tipos de saberes que não só o científico.

Por isso, em alguns momentos no tratamento desses projetos, principalmente na Escola do Centro vai haver atrito entre as demandas para o cumprimento do conteúdo e os projetos que não encontram espaço para serem feitos devido a essa demanda, o que deixava muitas vezes as professoras frustradas, por não conseguirem dar os encaminhamentos que desejavam para os projetos e fazia com que elas tivessem que se desdobrar para realizar as atividades.

Esse esforço e empenho foram observados nas três escolas. Na escola do Distrito, por exemplo, tínhamos o projeto da escola que foi idealizado pelo vice-diretor e que se somava a outras iniciativas como a criação do grêmio estudantil, palestras, dentre outras ações que tinham o interesse de envolver os alunos em atividades educativas para afastá-los da violência presente na comunidade onde viviam. No caso desses projetos, o interesse era ensinar aos alunos as técnicas de produção da sementeira e do sabão, não havia uma motivação para tratar o conteúdo programático, pois esta não era a atribuição do vice-diretor e ele percebe isso, por isso, tentou envolver os professores nos projetos, para que eles utilizassem os mesmos como laboratório para a sala de aula e lidassem com os conteúdos programáticos através da sementeira e do sabão ecológico.

A partir da entrada das questões ambientais como meio para minimizar uma cultura de violência presente na escola e na comunidade de entorno, que se deu através do vice-diretor, a EA vai ganhar outras conotações na escola, esses projetos passam a prestar um serviço à comunidade e a justificativa de mantê-los na escola se dá justamente por essa relação estabelecida com os moradores. Os alunos diante desses projetos eram convidados a contribuir com a melhoria do Distrito através de práticas simples, mas dotadas de um

significado para a promoção de qualidade de vida. Arborizar a cidade, transformar em sabão óleo velho de cozinha era promover o cuidado com o ambiente e melhorar a vida das pessoas, tornando mais agradável viver no Distrito.

Outra modalidade didática utilizada eram as excursões previstas dentro dos projetos das escolas. Todas as escolas visitaram a fazenda Paraíso, e a Escola do Céu Azul fez também uma visita à nascente do Rio Capibaribe. As visitas tinham uma finalidade que eram os registros de imagens e a vivência com lugares diferentes, sobretudo com a natureza que estava ameaçada de desaparecer e que era harmoniosa e equilibrada diferente do que era encontrado na cidade.

Sobre os objetivos dessas atividades, elas não tratavam de conteúdos conceituais, nem esses momentos se desdobravam em outros na escola para desenvolver este tipo de conteúdo. As excursões eram etapas a serem cumpridas nos projetos sobre o rio e as fotos eram utilizadas nos projetos. As excursões tornavam-se significativas e lembradas pelos alunos que pediam que as professoras as repetissem. No entanto, a falta de planejamento das atividades fazia com que focos não fossem bem explicitados, por exemplo, na visita à fazenda os alunos deveriam conhecer o rio Capibaribe nesse trecho, mas eles terminavam por conhecer as outras atividades que a fazenda desenvolvia, e o conhecimento do rio propriamente se tornava um momento rápido e de certa forma pouco explorado. O tijolo ecológico, por sua vez, era atividade que mais chamava a atenção, pois os alunos vivenciavam um momento no qual eram direcionados a fazer algo, que era a fabricação do tijolo.

Outro aspecto observado era o silêncio da maioria das professoras, elas pouco falavam durante as excursões, esperavam pela fala de Rita que era a guia na fazenda. É importante uma formação profissional que oriente os professores a utilizarem espaços não formais de ensino, pois muitas vezes o professor tem interesse de levar os alunos em excursões, mas eles não sabem como explorar esses lugares, dirigir a atenção dos alunos para determinados aspectos a serem observados. Ao que parece fora da sala de aula os docentes transferem sua autoridade, o silêncio seria uma prova disso, é no espaço da sala de aula que ele se sente confortável para falar e interagir com os alunos, a sala seria um grande legitimador da prática docente, assim como o apoio do livro didático, do quadro e piloto.

As excursões tem um potencial educativo muito forte de mobilizar os sentidos, de mexer com emoções, despertar sensibilidades estéticas e criar vínculos com o ambiente natural. Esse potencial precisa ser mais bem compreendido pelo professor que propõe essa atividade.

Uma peculiaridade das excursões, é que quando realizadas constituem a oportunidade que as professoras têm de saírem com os alunos dos limites da escola e visitarem diferentes locais, por isso em alguns momentos essas visitas se estendem para outros lugares como o caso da excursão à Poção, que além da nascente do rio, os alunos conheceram o Cruzeiro e um castelo. Essa também era a ocasião em que a professora propiciava aos alunos um momento de lazer.

O que não era uma modalidade didática, mas era observada com frequência nas escolas era a ênfase ético-moral que a EA tinha, que se dava através de conselhos e regras, que não tinham um espaço e tempo específico para acontecerem, poderia ser na sala de aula, no pátio, entre conversas com as professoras e alunos e eram orientações e normas para que os alunos tivessem condutas que fossem ambientalmente orientadas.

Quanto aos produtos formados a partir dessas práticas foram notados diversos tipos, constantemente prezavam por produções artísticas, tais como, cartazes, desenhos, paródias, músicas. Os alunos tinham a oportunidade de se expressarem através de apresentação de trabalhos, participação em gincanas, discussões e debates em sala de aula, além de poderem visitar lugares diferentes. Em geral, tanto as práticas quanto os produtos gerados nas atividades de EA diferem dos que costumam serem feitos e solicitados pelos professores quando tratam conteúdos específicos das disciplinas.

As professoras também contaram que os alunos gostavam de participar das atividades de EA por que eram diferentes do que eles costumavam fazer na escola e os mesmos não se sentiam obrigados ou cobrados a participar. Isso nos leva a concluir que as práticas de EA trazem leveza para o currículo, são oportunidades de arejamento do mesmo. Dentro de uma dinâmica de aulas muitas vezes expositivas, nas quais uma grande quantidade de conteúdos conceituais é vista, e em alguns momentos desarticulados com o cotidiano, as atividades de EA trazem elementos que são próximos à realidade dos alunos, estimulam a produzir produtos que os permitem expressar de modo artístico suas impressões e emoções e ampliam as possibilidades de mostrarem seus potenciais. Utilizam espaços diferentes na escola, em suma saem do comum. A avaliação dessas atividades também se dá de forma diferente, os alunos são avaliados à medida que participam das mesmas e não de forma pontual ou através de um prova escrita.

E a justificativa de estar desenvolvendo uma atividade em prol da natureza, traz prestígio e agrega valor a essa ação do aluno e do professor que a promove, se configura como uma ação legítima socialmente, uma aproximação sadia do ser humano com a natureza, no sentido que ele a cuida e a respeita. Por isso se faz questão que essas atividades sejam

divulgadas, são boas ações, precisam ser vistas e replicadas. Isso pode ser observado tanto pela apresentação de trabalhos que ficam ou saem da escola e mesmo no caso da professora Beatriz, da Escola do Distrito, cujas práticas de EA se davam mais atreladas à disciplina dentro da sala de aula. Mesmo neste caso, havia igual interesse em divulgar o que havia sido feito e tal podia ser visto através dos cartazes colados nas paredes da sala e nos corredores da escola.

Havia também a preocupação em não perder momentos nos quais fosse possível divulgar a EA, isso pode ser visto através da professora Rebeca da Escola do Distrito e a sua mobilização para envolver seus alunos na semana da água e na Feira do Verde, pois se constituam em oportunidades de afirmação de seu interesse pela EA e de motivação dos seus alunos a participarem desses momentos.

As práticas de EA eram planejadas e desenvolvidas pelas professoras e, na maioria das vezes, não havia o envolvimento de outras disciplinas, mas havia o envolvimento de professores que ajudavam as docentes à medida que elas solicitavam ajuda ou demandavam tarefas. Por serem atividades que não eram planejadas em conjunto, os demais professores não se sentiam muito a vontade de trabalharem com o projeto que era de uma professora específica, pois este era o momento “dela”, de protagonismo na construção da atividade. Isso foi observado principalmente na escola do Centro. Na escola do Céu Azul, os professores eram convidados pela professora a desenvolverem alguma atividade, mas optavam por não fazê-lo ou ficavam na dependência da professora para delegar a tarefa a ser executada.

Quanto ao apoio que recebiam dos professores-parceiros, esse poderia acontecer de diferentes formas: utilizando o espaço de aula do professor-parceiro; pedindo que este liberasse as turmas para assistir às palestras; acompanhasse a professora-protagonista em atividades fora da escola; corrigisse textos; enfim, lhe desse o suporte necessário para desenvolver as atividades previstas. Sem esse tipo de acordo entre os professores e também o apoio da gestão da escola, dificilmente os trabalhos de EA, do modo como são entendidos, ocorreriam.

Nas escolas com poucos professores e alunos esses acordos e diálogos entre os professores são feitos de modo mais fácil do que em escolas de grande porte, como no caso da escola do Distrito, que tinha uma grande quantidade de alunos e professores. Nesse caso, a falta de comunicação entre os docentes comprometia as atividades de EA na escola. Não presenciamos parcerias na escola e sim tentativas de aproximação entre professores que esbarraram na falta de apoio da gestão e não foram levadas adiante.

Ainda tratando dessa escola, com a saída do vice-diretor, o idealizador da sementeira e do sabão ecológico, essas atividades deixam de ser realizadas, por que não havia quem pudesse e quisesse desenvolvê-las. Alguns professores tentaram retomar os projetos, agora dando a eles outra conotação: seria um espaço para a aprendizagem de conteúdos, de modo a desenvolverem ações com caráter interdisciplinar, porém, isso não se sustenta na escola.

A instituição passava por um período difícil com a saída do vice-diretor, com novas ondas de violência, com poucos recursos, em ano eleitoral e tudo isso afetava o funcionamento da escola, ela vivenciava um período de crise e a EA, por ser tema opcional dentro das prioridades da escola, vai sofrer com isso. As práticas muitas vezes não conseguiam espaço ou apoio para serem feitas e os professores, a maioria iniciantes dessas práticas na escola, desistiam ou se desmotivavam em realizá-las. E os que permaneciam desenvolvendo práticas de EA o faziam em sala de aula, sem grandes projetos ou pretensões, um trabalho mais simples com suas turmas, e que exigia menos recursos e apoios.

Quanto ao tempo que essas práticas duravam nas escolas, isso variava. Os projetos geralmente tinham tempo de duração para ocorrer, nesse sentido pode-se dizer que eles eram pontuais. As aulas também podem ser consideradas pontuais, pois não eram com todos os conteúdos programáticos que as professoras conseguiam estabelecer relações com a EA. Quando o vínculo era forte e havia disponibilidade de tempo, a professora trabalhava com EA, quando não a EA ficava em suspensão. Já os conselhos e regras eram mais fáceis de permanecerem, pois não dependiam das disciplinas e sim das posturas das professoras e sua relação com os alunos, então quando observavam algo que os alunos faziam, tanto para elogiar quanto para repreendê-los, elas conversavam com eles.

Esses foram alguns aspectos observados nas práticas escolares de EA, apresentaremos no próximo tópico as perspectivas das professoras que desenvolvem essas atividades.

5.3 O professor e a EA

Podemos observar nessas professoras e no vice-diretor a formação de um sujeito ecológico, que na designação de Carvalho (2008b, p. 67.): “é um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto”. O sujeito ecológico

critica o modelo exploratório sobre o qual se organiza a sociedade ocidental, paradigma opressor de humanos e não humanos.

O interesse das professoras e do vice-diretor em tratar a EA manifesta a tomada de consciência de que mudanças de atitudes são necessárias para solucionar ou amenizar os problemas ambientais. Para tanto, apregoam a importância de resgatar valores éticos e morais que estão se perdendo frente a posturas de indivíduos cada vez mais egocêntricos. Por isso, ao comentarem sobre o que querem ensinar quando lidam com EA as respostas frequentemente envolvem levar os alunos a perceberem a importância do ambiente, de vê-lo como um bem do qual o ser humano é dependente, e por isso deve ser respeitado, cuidado e vínculos precisam ser criados com o mesmo.

Para que esses objetivos sejam alcançados, o trabalho com EA prima pela valorização de atitudes individuais, cada aluno deve fazer sua parte em prol do ambiente, numa perspectiva de que se cada um fizesse sua parte o mundo seria transformado. Quanto a isso, Loureiro (2012) reconhece a importância de ações individuais, mas para a transformação da sociedade apenas as ações individuais não bastam, é preciso ter clareza acerca da complexidade desse processo de transformação, que envolve indivíduos e coletividades em constante relação.

As atividades com EA, para a maioria das professoras começam a ser desenvolvidas no exercício da docência. É diante do que vivenciavam na sala de aula que as práticas tomam corpo e vão se tornando parte da ação docente. Para as professoras Beatriz e Rebeca esse encontro se deu ainda na graduação. Outro aspecto que pode ser observado é que embora as práticas educativas de EA tenham se constituído na formação profissional, havia um apego com os ambientes naturais, o rio da infância que viu a professora crescer e que ela viu mudar, o sítio, a fazenda, as brincadeiras, as regras de comportamento que se incorporaram em atitudes, observar as mudanças na paisagem, tudo isso as tornaram sensíveis às questões ambientais.

As práticas educativas de EA são desenvolvidas por que já havia uma empatia pela causa, mas não as levava a mobilizarem-se em prol da mesma. É na formação inicial ou já no exercício da docência que elas sentiram necessidades de desenvolver essas práticas, se tornam militantes da EA na escola ao buscarem articulações e oportunidades de tratar as mesmas no currículo.

Quanto às dificuldades, as professoras apontaram a mudança de atitudes dos alunos como sendo o mais difícil de ser alcançado. Parte disso refere-se ao fato que a EA discutida na escola, não se reflete fora dela, não é valorizada pela família dos alunos. Acerca disso,

Roberta e Carla apontam que os aspectos valorativos da EA como o respeito à natureza, o cuidado com a limpeza e a organização do lugar onde se vive, não deveriam ser vistos na escola e sim em casa. Nesse sentido, família e escola seriam parceiras. Todavia, isso não acontecia, pois a família não cumpria seu papel e a escola ficava com a incumbência de lidar tanto com aspectos valorativos quanto com aqueles relacionados a informações ambientais.

Outra dificuldade apontada era a cobrança para lidar com os conteúdos programáticos, e o pouco tempo que dispunham em sala de aula para trabalhar com EA. A transversalidade torna a EA oscilante no currículo das escolas, pois embora as mesmas tenham sido escolhidas pelo seu trabalho com EA, diante de mudanças na escola ou momentos de escolhas de prioridades, as práticas de EA eram uma das primeiras a serem suspensas do currículo, e aguardavam momentos favoráveis para que pudessem novamente ser desenvolvidas. Um exemplo disso foram as atividades da professora Carla, da escola do Centro, que propunha a revitalização do espaço escolar, mas que devido à falta de tempo dos demais professores que estavam envolvidos com outras demandas, o projeto foi deixado de lado, para ser retomado em outra oportunidade.

Situação semelhante foi a da sementeira na escola do Distrito. Com a saída de Pedro a sementeira ficou sem cuidados, alguns professores tentaram retomá-la, mas não conseguiram. Nesse período uma professora apoiada pela gestão, demonstra interesse em desenvolver uma horta no espaço da sementeira e consegue fazê-lo, mas para isso ela tomou atitudes muito próximas ao que Pedro fazia: envolveu alunos, trabalhava nos finais de semana e fez parcerias com os funcionários da escola. Essa parecia ser a receita para poder desenvolver um projeto que utilizava outro espaço escolar e que exigia outros tempos além dos da sala de aula.

A falta de apoio e de recursos também se constitui como forte entrave para o tratamento da EA, principalmente a falta de apoio institucional, pois pode cortar as expectativas de ação docente, que não acontecem isoladas ou inertes à escola e sim nas tramas que constitui a mesma. As práticas de EA geradas, bem como outros tipos de práticas educativas, refletem as condições oportunizadas pela escola para que o professor e demais atores atuem.

Sobre as professoras que desenvolveram atividades de EA, nota-se que eram comprometidas, consideradas autoridades em EA, suas práticas geralmente saíam da sala de aula, estabeleciam forte relações afetivas com os alunos e eram admiradas e queridas pelos mesmos. Embora as dificuldades apontadas não sejam poucas, nem simples, realizar atividades de EA trazia reconhecimento para essas professoras. Diante de uma profissão muitas vezes desvalorizada, ver os alunos participando das atividades, pedindo que outras

práticas sejam feitas, vê-los motivados a participar, e lidar com a EA e com sua missão de mudar a sociedade, se constituem em momentos de renovação da esperança na profissão que escolheu para si.

5.4. Sobre a jornada e novas jornadas

Nessa pesquisa optamos por utilizar uma abordagem etnográfica que nos possibilitou um trabalho de campo mais flexível, mas nem por isso menos rigoroso, o que nos ajudou a construir uma boa quantidade de informações sobre as escolas e as práticas de EA geradas nas mesmas. Aqui destacamos que o exercício da observação participante, e da interpretação dos dados dentro de uma perspectiva fenomenológica hermenêutica, requer sensibilidade e reconhecimento dos pré-conceitos o que nem sempre é uma tarefa fácil para o pesquisador e ainda mais quando ele trabalha pela primeira vez nessa perspectiva.

Reconhecemos, contudo, que a proposta metodológica nos dá uma leitura das possibilidades e desafios que a EA tem frente ao currículo das escolas, ao nos permitir compreender o que é feito e como é feito nessas instituições. Só a partir dessa análise podemos propor formas de potencializar essas práticas no currículo. Como alternativas a serem pensadas para as escolas, apontamos a necessidade de se discutir o currículo que enfatiza conteúdos científicos em detrimento de outros conhecimentos, com suas disciplinas que se cristalizam na matriz curricular e se naturalizam de modo a não serem questionadas, como se não fossem construções sociais e que pudessem ser desconstruídas ou reconstruídas, um exercício que não é fácil, mas é possível. É importante diante da sociedade que temos e dos problemas que vivenciamos, ter uma educação escolar que nos ajude a enfrentar esses dilemas e não ignorá-los.

Outro aspecto a ser observado é a melhoria da infraestrutura da escola, é preciso condições adequadas para que alunos, professores, funcionários consigam atuar na escola, salas com boa iluminação e ventilação, espaços como biblioteca e laboratório de informática que sejam funcionais, espaço para que os alunos possam fazer suas refeições, áreas verdes para o lazer. Não se pode ignorar que o lugar não nos afeta, como se fossemos apenas cabeças pensantes e em qualquer condição esse exercício do pensamento pudesse ser feito. É preciso desafiar a crença de que um professor bem formado realiza sua ação docente em qualquer

situação, isso não é verdade, as condições locais de trabalho motivam, limitam e até mesmo impedem a ação docente.

A formação inicial e continuada dos professores também deve ser levada em consideração. A EA, assim como outras dimensões educativas, precisa ser discutida nos cursos de formação, dentro de enfoques mais críticos que permitam perceber melhor a complexidade das questões ambientais.

Uma possibilidade que tem se vislumbrado para o tratamento da EA de modo mais incisivo nas escolas é a criação de escolas sustentáveis, talvez essa seja uma boa alternativa para a ambientalização da escola, pois envolve infraestrutura, currículo e gestão, retira a responsabilidade depositada sobre o professor, muitas vezes de ciências e de geografia, de desenvolver práticas de EA e a distribui entre todos os atores escolares, para que cada qual, de modo individual e coletivo trabalhe na promoção da sustentabilidade na escola. É importante conhecer o currículo nessas escolas sustentáveis e a forma que os atores se apropriam do conceito de sustentabilidade para melhor compreender seu funcionamento.

Outro aspecto que seria interessante de investigar são as excursões, compreender melhor a utilização dessas práticas e a postura dos professores frente às mesmas, bem como o papel do guia que conduz a atenção dos que participam dessas atividades. Como participante do Programa Capivara, percebo que seria interessante uma investigação sobre as práticas escolares de EA geradas em torno do rio Capibaribe, conhecer as nuances e proximidades de práticas com o rio que passa por três regiões tão distintas, a saber, Litoral, Zona da Mata e Agreste e cria com as pessoas que com ele convivem vínculos diferentes, nos ajuda também a compor a história da EA em nosso estado, a partir dessa relação com o rio.

Ao propormos a pesquisa compartilhávamos da ideia de que o currículo seria ambientalizado a partir das possibilidades e desafios existentes na trama de relações entre as questões ambientais e as educacionais. De fato, percebemos esse processo, as práticas de EA geradas na escola são fruto do interesse em tratar as questões ambientais e as oportunidades que surgem em meio às demandas educacionais, e a persistência e a constância dos profissionais interessados em lidar com o tema faz com que a EA, mesmo de modo sutil, alcance lugar no currículo da escola.

Na página seguinte apresentamos o mapa construído como resultado de nossa viagem. Como mapa, ele é uma redução da realidade, mas permite orientação acerca da mesma, muitos aspectos da pesquisa foram reconsiderados a partir da construção desse mapa. Ele não comporta todos os aspectos do que foi vivenciado durante a pesquisa, mas traz uma síntese dos elementos que achamos importantes para compreender a ambientalização do currículo na

região, além de facilitar nosso diálogo com pesquisadores não habituados a leituras etnográficas. Não recomendamos seu uso sem a leitura das etnografias, pois são elementos complementares. Nas linhas, trazemos as questões de pesquisas e as categorias de análise criadas a partir do trabalho de campo. As colunas referem-se às escolas e aos atores produtores de ações de EA na mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. A.; BEZERRA, G. N. **O que é justiça ambiental?** Rio de Janeiro: Garamound, 2009.

_____. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119. 2010.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BALL, S. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University. 1994.

BARBALHO, N. S. **Cronologia Pernambucana: Subsídios para a história do Agreste e do Sertão**. v.7. Recife: Centro de Estudos e História Municipal. 1983.

BARRETO, E.S.S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 27-48, 1999.

BDE. Banco de Dados do Estado: Pernambuco. Disponível em: <<http://www.bde.pe.gov.br/site/ConteudoRestrito2.aspx?codGrupoMenu=92&codPermissao=5>>. Acesso em 06 de dez. 2012.

BECK, U. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Ed. 34. 2010.

BERNARDES, J.A.; FERREIRA, F.P.M. Sociedade e Natureza. In: CUNHA, S.B.; GUERRA, A.J.T. (Org.) **A questão ambiental: diferentes abordagens**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009, p.17-41.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez. 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOWE, R.; BALL, S. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v.24, n.2, p. 97-115. 1992.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London/New York: Routledge. 1992.

BRANDÃO, C. R. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**, v.10, n.1, p. 11-27, 2007.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 24 ago. 2012

_____. Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em 20 de jan. 2012

_____. Ministério da Educação/ Coordenação de Educação Ambiental. **A implementação da Educação Ambiental no Brasil**, Brasília, 1998a.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília, 1998b.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol.1. Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Vol.3. Brasília, 2006b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília, 2007a.

_____. Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente. **Formação Com-vida, Comissão e Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo a Agenda 21 na escola**. Brasília, 2007b.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral: Texto de Referência para o Debate Nacional**. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 26 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais**. Brasília, 2012.

BRITO, L. B. **A disciplina biologia aplicada: sua produção no contexto das reformas curriculares nacionais do ensino médio**. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2005.

CARVALHO, I.C.M. Educação ambiental e movimentos sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e prática**. v.9. n.16, p.46-56, 2001.

_____. O “ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M.(org.). **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra**. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002. p. 85-90.

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação de educadores ambientais. In: SATO, M. ;CARVALHO, I.C.M. (Org.) **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed 2005. p. 51-64.

_____. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 3ª ed. Porto Alegre: UFRGS. 2008a

_____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. **Educação ambiental como educação moral do século XXI**. Texto elaborado como proposta de pesquisa junto a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2010.

_____.; PEREIRA, M. V.; FARIAS, C. R. O. Os descontentes com a civilização e a missão “Ecocivilizatória”: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade. **V Encontro Nacional Anppas**. Florianópolis: Santa Catarina. 2010.

_____.; TONIOL, R. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Especial, pp. 28-38. 2010.

COSTA, A. C. G. **Educação**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

COSTA, N. C. G. **Limites e possibilidades do Programa de Educação Integral de Pernambuco: Um olhar sobre as escolas públicas de Referência do Ensino Médio da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte**. 2011. 80 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2011.

DIAS, G.F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9º ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FARIAS, C. R. O. **A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental: problematizações e desafios**. 2008, 214f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2008.

FREITAS, L.C. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar tempos e espaços na escola? **27ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisas em Educação** (ANPEd) Caxambu: Minas Gerais. 2004.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes. 1999.

GALLO, S. **Transversalidade e Meio Ambiente**. Artigo elaborado para o Ciclo de Palestras sobre meio ambiente – Programa conheça a educação do Cibec/Inep – MEC/SEF/COEA, 2001.

GAUDIANO, E. J.G. **Educación ambiental: Trayectorias rasgos y escenarios**. México: Plaza y Valdés, 2007.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. A importância dos lugares na educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande do Sul. Especial, dez. 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Santa Cruz do Capibaribe**. 2010. Disponível em <[#](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=261250)> Acesso em 10 mar de 2012a.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Brejo da Madre de Deus**. 2010. Disponível em: <[#](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=260260)> Acesso em 12 mar. de 2012b.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. LAYRARGUES, P.P; CASTRO, R. S. (Org.) **Educação Ambiental: repensando o espaço de cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p.179-229.

_____. Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio + 20. **Com ciência**: revista eletrônica de jornalismo científico. mar. 2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=75&id=938>> . Acesso 20 jun. de 2012.

LEFF, H. **Saber Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEITE LOPES, J.S Sobre processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes antropológicos**. Porto Alegre, ano 12. n.25, p. 32-64, jan./jun. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ha/v12n25/a03v1225.pdf> . Acesso em: 20 set. de 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez. 2009.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. n.26. p.109-118. Maio/jun./jul./ago. 2004.

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.2, p.33-52, jul./dez. 2006.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOUREIRO, C.F.B. Aspectos políticos e pedagógicos da educação ambiental no Brasil: um convite à reflexão. **Revista Sinais Sociais**. v.1. n.2, p. 44-83. set./dez. 2006. Rio de Janeiro, Editora SESC, 2006.

_____. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n.4, p.47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes e EDUC. 1989.

MEKARI, D. A. **Imensidão esvaziada** – margeando o rio Capibaribe. 2010. 130f. Trabalho de conclusão do curso (Jornalismo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

NJAINEL, K. ; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação. v. 7, n.13, p. 119-134, ago. 2003.

OLIVEIRA, L. Percepção e representação do espaço geográfico. In. DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. (Orgs.). **Percepção ambiental: a experiência brasileira**. São Carlos: Ufscar, 1996. P. 187-212.

OLIVEIRA, R. C. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp. 1988.

PÁDUA, J. A. Herança romântica e ecologismo contemporâneo: existe um vínculo histórico? **Varia Historia**. n. 33. jan. 2005.

PEDRINI, A.G. **Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PEREIRA, B.B.S. **Caminhos do desenvolvimento: uma história de sucesso e empreendedorismo em Santa Cruz do Capibaribe**. São Paulo: Edições Inteligentes, 2004.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação do Estado. **Programa de Modernização da Gestão Pública: metas para a educação**. Recife, 2007.

_____. Lei Complementar n. 125 de julho de 2008. **Cria o Programa de Educação Integral** e dá outras providências. Disponível em: < legis.alepe.pe.gov.br/?lc1252008>. Acesso em 17 de jun. 2012.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Orientações teórico-metodológicas: Educação Física ensino fundamental e médio**. Recife, 2010.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Proposta curricular para o ensino médio integral: Ciências humanas e suas tecnologias**. Recife, 2011.

_____. Secretaria de Planejamento Gestão do Estado. PIB Municipal. 2012. Disponível em: < http://www2.condepefidem.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=399babab-a07b-4f47-b89e-b0f1468a8272&groupId=19941> Acesso em 05 dez. de 2012.

_____. Resolução CONSEMA n. 1 de 26 de abril de 2013. **Estabelece normas e procedimentos para o licenciamento ambiental para a exploração de areia e argila em leitos secos de rios intermitentes no Estado de Pernambuco**. Disponível em: < <http://www.legisweb.com.br/legislacao/?legislacao=254041>>. Acesso em 10 de maio. 2013

PINEAU, P. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, set./dez. 2008.

ROCHA, G. & TOSTA, S. P. **Antropologia & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCHA, P. R. L.; PIZZI, L. C. V. Currículo e controle do trabalho docente: o sistema de monitoramento de conteúdo em Pernambuco. In: **V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas**. Maceió, ago. 31 a 03 de set. 2010. Anais eletrônicos. Maceió, Universidade Federal de Alagoas 2010, p. 1-12 . Disponível em:

<<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/CURRICULO-E-CONTROLE-DO-TRABALHO-DOCENTE-O-SISTEMA-DE-MONITORAMENTO-DE-CONTEUDO-EM-PERNAMBUCO.pdf>> Acesso em 13 dez. de 2012.

ROCWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção.

Currículo sem fronteiras. v. 12, n. 7, p. 131-147, jul./dez. 2007. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>>. Acesso em 20 de set. 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁNCHEZ, C. **Os nós, o laço e a rede**: Considerações sobre a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil. 2008. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE, Lei, n. 1.810 de agosto de 2009. Dispõe sobre a Inclusão da Disciplina de Educação Ambiental, na grade curricular das Escolas da Rede Municipal de Ensino e da outras providências. In: **Poder Executivo do Município de Santa Cruz do Capibaribe**. 2009.

SANTOS, L. L. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 45, p.291-306. jun. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a15n45.pdf>>. Acesso em 14 de mar. de 2013.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Para além da razão: reflexões sobre o papel das emoções e das aulas de campo em ambientes naturais no ensino de ciências e em educação ambiental. In: TALAMONI, J. L. B.; SAMPAIO, A. C.(Org.) **Educação Ambiental**: da prática pedagógica a cidadania. São Paulo: Escrituras. 2003. p 41-58.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**. Curitiba. n.28, p. 201-216. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em 27 out. 2011.

SILVA, H. R. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre. v. 15. n.32, p. 171-188. jul./dez. 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a08.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

SILVA, M. A. **História do currículo e currículo como construção histórico-cultural**. 2008. Disponível em: <

http://www.cce.udesc.br/titosena/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf. Acesso em 15 de dez. de 2011.

SILVA, R. P.; DURANS, T. FARIAS, C.R.O. Ambientalização curricular – o caso da disciplina educação ambiental na política curricular de Pernambuco. **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristovão, Universidade Federal de Sergipe, 2012. Disponível em:<http://www.educonufs.com.br/cdvicolquio/eixo_17/PDF/43.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F.(org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.184-202.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA SANTOS, B. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 24, p. 139-168. mar. 1986.

_____. Rio +20: as críticas. **Carta Maior**. Disponível em: <http://cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=5450> Acesso em 20 de fev. 2013.

TASSONI, E.C.M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **23ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, Minas Gerais, 24 a 28 de setembro. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>>. Acesso em 24 de fev. 2013.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas Comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande do Sul. v.especial. p. 70-78. set. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3396/2054>>. Acesso em 20 de dez. 2012.

TREVISOL, J. V. **A educação ambiental em uma sociedade de risco: tarefas e desafios na construção da sustentabilidade**. Joaçaba: UNOESC, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O nativo relativo. **Mana**. v.1, n.8, p. 113-148, 2002.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Termo de Livre Consentimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS
ORIENTADORA: CARMEN ROSELAINÉ DE OLIVEIRA FARIAS**

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Este documento é parte integrante de um projeto de pesquisa que será realizado por Renata Priscila da Silva, visando à realização de sua Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). O objetivo do trabalho é investigar os processos de ambientalização do currículo em escolas do Alto Capibaribe Pernambuco. Identificamos esta escola como uma instituição que preza por atividades ligadas a educação ambiental (EA) e por isso gostaríamos de investigar as ações de EA que nela ocorrem.

Para tal, faremos um período de observação participante, entrevistas gravadas em áudio e registros de imagens. Os dados coletados serão mantidos em sigilo, assegurando anonimato aos participantes, e serão usados em ambientes privativos dos pesquisadores e do âmbito acadêmico que envolve a divulgação em congressos e seminários. O entrevistado(a) possui total liberdade para retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Pelo presente termo de consentimento declaro que autorizo a minha participação nesta pesquisa, pois fui informado(a) de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios. Fui igualmente informado(a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta, esclarecimento, ou qualquer dúvida acerca dos procedimentos da pesquisa; da liberdade de dar e retirar o meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo; da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados; do compromisso por parte do pesquisador de proporcionar

informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade de continuar.

Data: ___/___/_____

Nome e assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Instituição: _____

Função: _____

Nome e assinatura do pesquisador: _____

Apêndice 2 – Roteiro de Entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DAS CIÊNCIAS
ORIENTADORA: CARMEN ROSELAINÉ DE OLIVEIRA FARIAS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Nome:
- Idade:
- Onde mora:
- Antes de exercer a docência você já teve outra profissão? Qual?
- Formação profissional:
- Pós-graduação
- Durante sua formação você teve algum contato com a educação ambiental?
- Há quanto tempo você se formou?
- Há quanto tempo você leciona?
- Em que escolas e em que turnos você leciona?
- Com que séries você trabalha?
- Que disciplinas você leciona?
- Em que momento da sua vida você se viu motivada pra trabalhar com educação ambiental?
- Houve alguém ou alguma instituição que você considera incentivador (a) da sua motivação para o trabalho com educação ambiental?
- O que significa educação ambiental para você e qual a importância que você vê na mesma?
- O seu interesse por educação ambiental influenciou a escolha do curso de graduação?
- Antes de você ser professora você já desenvolvia trabalhos com educação ambiental? Se sim, como eram esses trabalhos?
- E como professora, como foi que você começou a trabalhar com a educação ambiental na sala de aula?
- Que atividades você desenvolvia?
- E atualmente, como está o seu trabalho com EA?

- Em que turnos você considera mais fácil trabalhar a temática educação ambiental e por quê?
- Em que séries você considera mais fácil trabalhar a educação ambiental e por quê?
- Em sua(s) disciplina(s) que conteúdos oportunizam o trabalho com educação ambiental?
- Todas as atividades de educação ambiental que você desenvolve estão atreladas a conteúdos da disciplina?
- O que você quer ensinar quando trata a educação ambiental com seus alunos?
- Quais as dificuldades de trabalhar com educação ambiental?
- **Se leciona em mais de uma escola** - Nas escolas em que leciona, onde você percebe que é mais fácil desenvolver atividades de educação ambiental? E ao que você atribui essa facilidade?
- Você costuma fazer atividades de educação ambiental em parceria com outros professores? Por quê?
- Com que professores você costuma contar?
- Como são conduzidos os trabalhos quando feitos em parceria?
- Há dificuldades em estabelecer essas parcerias? Quais seriam essas dificuldades?
- Relate um pouco das suas experiências com atividades de educação ambiental nas escolas.