

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ANÁLISE E PLANEJAMENTO SÓCIO-AMBIENTAL**

**OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO
AMBIENTAL EM JANUÁRIA – MG**

MARIA VERÔNICA FERNANDES DE CARVALHO

Uberlândia (MG)
2002

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM ANÁLISE E PLANEJAMENTO SÓCIO-
AMBIENTAL**

**Os múltiplos olhares sobre a Educação Ambiental em
Januária – MG**

MARIA VERÔNICA FERNANDES DE CARVALHO

**UBERLÂNDIA (MG)
2002**

MARIA VERÔNICA FERNANDES DE CARVALHO

**“OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM JANUÁRIA – MG”**

Dissertação apresentada ao
Colegiado do Curso de pós-graduação
em Geografia, Área de Concentração
Análise e Planejamento Sócio Ambiental
da Universidade Federal de Uberlândia,
como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof^a. Dra. Marlene
Teresinha de Muno Colesanti.

**Uberlândia - MG
UFU/Instituto de Geografia
2002**

C331m Carvalho, Maria Verônica Fernandes de
2002 Múltiplos olhares sobre a educação ambiental em Januária/MG.
 Uberlândia: UFU/Instituto de Geografia, 2002.
 138p.
 Dissertação (mestrado) UFU. Instituto de Geografia

1.Educação ambiental – Januária/MG. I.Título
CDD:370.115

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Marlene Teresinha de Muno Colesanti

Prof^ª. Dr^ª. Regina Célia de Santis Feltran

Prof. Oswaldo Marçal Júnior

Data: ____/____/____

Resultado: _____

**Gracias a la vida
que me há dado tanto
me dio dos luceros
que cuando los abro
perfecto distingo
lo negro del blanco
y en el alto cielo
su fondo estrellado
y en las multitudes
el hombre que yo amo.**

.....

**Gracias a la vida
que me há dado tanto
me há dado el sonido
y el abecedario
com él las palabras
que pienso y declaro
madre, amigo, hermano
y luz alumbrado
la ruta del alma
del que estoy amando.**

Violeta Parra

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de dizer “Deus lhes abençoe” aos que dividiram comigo o prazer e a dor dessa aventura...

Agradeço a Rui Adriano Borges Muniz, pela ousadia deste empreendimento multidisciplinar , no Mestrado de Geografia.

Agradeço a Ellen de Cássia Souza Parrela, pela influência e estímulo na formulação do problema inicial.

A professora Marlene Teresinha de Muno Colesanti, mestra e orientadora, que me incentivou e esteve ao meu lado nos erros e acertos.

Aos amigos e professores que, generosamente, ofereceram contribuições para o aprimoramento deste trabalho. De modo especial agradeço a Vânia Rúbia Farias Vlach, Vera Lúcia Salazar Pessôa, Denise Alkimim Corrêa Falcão, Airam da Paz Mota Fonseca, Adriana Queiroz, Jânio Marques Dias e, também, pela cumplicidade perene meus filhos, Bruno Carvalho Picanço e Mayra Carvalho Picanço.

Aos professores, alunos, diretores das Escolas Estaduais: Simão Vianna e Caio Martins; Escolas Municipais: Joana Porto e Santa Rita; aos alunos do curso de pedagogia da Unimontes - Campi Januária e Ceiva-INCISOH -, pela atenção e disponibilidade com que me acolheram e me ajudaram a desatar os nós da educação ambiental e da holística.

A todos o “MEU DEUS LHES PAGUE”.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE TABELAS	ix
SÍMBOLOS, ABREVIATURAS OU CONVENÇÕES	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEU SUBSTRATO CIENTÍFICO...	8
2.1	O olhar pedagógico	31
3	ÁGUA , VIDA E PENSAMENTO	42
3.1	O Rio São Francisco	43
3.2	A cultura Sanfranciscana	51
3.2.1	A Religiosidade Popular.....	52
3.2.2	Bom Jesus da Lapa	54
3.2.3	Reisado	55
3.2.4	Festa do Divino.....	56
3.2.5	Festas Juninas	57
3.3	Mitos e Crendices	59
3.3.1	Caboclo D’agua	59
3.3.2	O Minhocão	60
3.3.3	Serpente D’agua	60
3.3.4	Romãozinho.....	61
3.3.5	As Carrancas do São Francisco	63
3.4	Januária: a cidade e sua história	68
3.4.1	Januária e suas redes: educação; saúde; assistência social	81

3.5	Histórico das escolas, envolvidas na pesquisa	84
3.5.1	Escola Municipal “Joana Porto”	84
3.5.2	Escola Municipal “Santa Rita”	85
3.5.3	Escola Estadual “Simão Viana da Cunha Pereira”	87
3.5.4	Escola Estadual “Caio Martins”	89
4	OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	92
4.1	Caminhos da educação ambiental na educação em Geral	92
4.2	A educação ambiental no ensino fundamental: Januária	93
4.3	Primeiros olhares sobre as escolas	94
4.3.1	A arquitetura	94
4.3.2	A dimensão do conhecimento na Escola	96
4.3.3	As oficinas: “Meio Ambiente e Cidadania”	97
4.4	Conhecendo caminhos: O Questionário e a Entrevista	100
	A. Aprendizagem do Aluno.....	101
	B. Nível Sócio-Econômico	107
	C. Aspectos Históricos e Geográficos	111
4.5	Discutindo a singularidade dos resultados	122
5	CONCLUSÕES	126
	REFERÊNCIAS	129
	ANEXOS	135
	Anexo I - Pesquisa Diagnóstica	134
	Anexo II - Roteiro de Entrevista	137

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	Januária: visita dos alunos, professores e técnicos da Emater na área urbana da cidade, no Rio São Francisco, 2001. Vista urbana na grande cheia de 1979. Vista do Rio São Francisco, 2001	4
FIGURA 2 -	A Ecologia do lugar na Infância	41
FIGURA 3 -	Serra da Canastra: queda d'água da nascente do Rio São Francisco, 2001	42
FIGURA 4 -	Curso do rio São Francisco, 2001	44
FIGURA 5 -	Imagem do Santo de Assis que compõe a paisagem solene da nascente do Rio São Francisco, 2001	45
FIGURA 6 -	Engenho de Cana de Açúcar, 2001	46
FIGURA 7 -	Embarcações que percorriam o Rio São Francisco	47
FIGURA 8 -	Manifestações culturais em Januária/MG.....	53
FIGURA 9 -	Januária: carranca, escudo contra os seres mitológicos, 2001	63
FIGURA 10 -	Januária: pescador do rio São Francisco	68
FIGURA 11 -	Januária ontem	70
FIGURA 12 -	Rios São Francisco e Pandeiros	73
FIGURA 13 -	Januária: localização no norte de Minas, 2001	75
FIGURA 14 -	Fauna e flora do município de Januária/MG	78
FIGURA 15 -	Vegetação do cerrado	80
FIGURA 16 -	Lixão de Januária/MG.....	83
FIGURA 17 -	Januária: Desfile do projeto meio ambiente e cidadania, 2001. Projeto evoluções tecnológicas na zona rural. Escola Estadual Simão Vianna. Alunas do curso de Pedagogia, 2001. Atividades desenvolvidas no Dia Mundial do Meio Ambiente. Escola Caio Martins	98

GRÁFICO 1 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto à aprendizagem	101
GRÁFICO 2 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto a reprovação	102
GRÁFICO 3 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto ao auxílio nas tarefas extra-classe	103
GRÁFICO 4 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto ao acesso a jornais, livros e revistas em casa	104
GRÁFICO 5 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto ao domínio da leitura.....	105
GRÁFICO 6 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto ao nível sócio-econômico	107
GRÁFICO 7 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto à contribuição com a renda familiar	108
GRÁFICO 8 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto a contribuição com a renda familiar	109
GRÁFICO 9 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto à manifestação da cultura local	111
GRÁFICO 10 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto aos registros históricos de Januária.....	112
GRÁFICO 11 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto às brincadeiras.....	113
GRÁFICO 12 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto aos programas preferidos na TV	114
GRÁFICO 13 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto à opinião sobre o homem	115

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto à aprendizagem	101
TABELA 2 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto à reprovação.....	102
TABELA 3 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto ao auxílio nas tarefas extra-classe.....	103
TABELA 4 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto ao acesso a jornais, livros e revistas em casa.....	104
TABELA 5 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto ao domínio da leitura	105
TABELA 6 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto ao nível sócio-econômico	107
TABELA 7 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto à contribuição com a renda familiar	108
TABELA 8 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto à contribuição com a renda familiar	109
TABELA 9 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto à manifestação da cultura local.....	111
TABELA 10 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto aos registros históricos de Januária	112
TABELA 11 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto às brincadeiras	113
TABELA 12 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto aos programas preferidos na TV	114
TABELA 13 - Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto à opinião sobre o homem.....	115
TABELA 14 - Número de Professores por escola	117
TABELA 15 - Percorrendo Caminhos	118
TABELA 16 - Definição Pessoal de Meio Ambiente	119
TABELA 17 - Educação Ambiental e olhares sobre a natureza	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNIMONTES	- Universidade Estadual de Montes Claros;
ONG's	- Organizações não Governamentais;
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura;
MEC	- Ministério da Educação e Cultura;
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases;
FMI	- Fundo Monetário Internacional;
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento;
BIP-D	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento;
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe;
OERLAC	- Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe;
CODEVASF	- Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco.

RESUMO

A idéia de privilegiar a Educação Ambiental nesta dissertação se deve principalmente à sua importância no cenário mundial, uma vez que, todo o MUNDO está preocupado com a sobrevivência do planeta Terra.

Considerando que, somente pela educação o homem pode ser transformado, torna-se necessário difundir o compromisso do homem com a natureza, a partir dos primeiros anos de escolaridade a fim de se evitar que mais tarde sejam tomadas medidas paliativas de forma desesperada. Conhecendo desde cedo o mundo natural e o seu valor para a preservação de várias espécies, principalmente a humana, todo respeito será dedicado à sua conservação.

Pesquisas foram realizadas com a intenção de verificar o nível de conhecimento das pessoas envolvidas com relação ao meio ambiente, principalmente em se tratando de educadores. Percebemos então, que muita ação deverá ser concretizada se quisermos mudar a realidade atual, efetivando novos olhares e novas posturas diante deste fato de extrema importância.

A provável saída está apoiada nos princípios da filosofia holística que não se perde em partes, nos levando a refletir de uma maneira geral, participativa e comprometida com uma realidade que pertence a todos.

Palavras-chave: Educação ambiental, pesquisa-ação, filosofia holística.

ABSTRACT

The idea to distinguish education in this text was because its importance at the world setting, being everybody worried about the Earth Planet survival.

We think the man can be changed just by Education and so, it is necessary to spread the obligation of the Man in front of the Nature, so soon as the first years at school, to avoid that, later, half measures will be done in a desperate way.

Knowing, early, the nature world and its value to the preservation of so many species, mainly the human one, all the respect will be dedicated to its conservation.

Researches have been done with the objective to know, with precision, the knowledge of the involved persons, about environment, firstly when we are working with people who deal with Education.

We notice, this way, that there are many things to do with the environment if we desire to change the sad present days, building a new way to have new manners in face of these extremely important facts.

The best way to go out of these circumstances is to be supported on the holistic philosophy principles that doesn't lose itself in parts and guide ourselves to think about a general, participative and obligated way on a reality that belongs to everybody.

Key words: Ambiental education, action-research, holistic philosophy.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de experiências vivenciadas por nós no campo da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado das Matérias Pedagógicas, com aulas teóricas e práticas, para os alunos do Curso de Pedagogia da UNIMONTES – Campus Januária, assim como nos cursos de Formação de Professores – 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental – na região Noroeste de Minas Gerais, ministrando a disciplina de Metodologia da História e da Geografia.

A participação nessas atividades acadêmicas instigou-nos a levantar algumas questões filosófico-epistemológicas, necessárias ao profissional da Educação, que atua ou atuará, na educação básica, neste terceiro milênio. Existe uma minoria privilegiada da população mundial com possibilidades de um futuro promissor, em contraste com uma apartação social e uma perversa exclusão econômica que caracterizaram o cenário social do século passado. Surgem novas doenças, tanto de natureza orgânica quanto psicossomática, agrava-se a violência, acentuam-se os conflitos sociais, acelera-se a degradação ambiental. Essa paisagem revela a necessidade de uma mudança de rumo, seja no fazer científico, seja nas relações sociais.

A produção do conhecimento, enquanto ciência, se faz necessária, na Universidade, tendo em vista que, fora desta visão, o ensino encontra-se em prejuízo, tendo se tornado mera transmissão de conhecimento, trabalho mecânico, sem indagações e sem problematizações e, conseqüentemente, sem oferecer retorno à sociedade carente de apoio, impossibilitando, assim, a produção do conhecimento reflexivo, capaz de elevar o aluno a sujeito de sua própria história.

Constatamos, nos caminhos vividos no cotidiano dos cursos de Pedagogia e Formação de Professores na cidade de Januária – MG, que os educadores não possuem uma formação acadêmica alicerçada no ensino com pesquisa. As “opções” pelo magistério primário apresentam múltiplas nuances e isso se torna visível no cruzamento das condições culturais, econômicas e sociais do grupo familiar e a formação de imagens e representações, que contribuíram para a escolha do magistério, conforme o memorial destas professoras dos cursos acima citados.

Em uma pesquisa, realizada pela educadora Assunção, a autora nos revela:

a imposição da escolha que algumas professoras afirmaram que, à época em que foram cursar o 2º grau, não desejavam fazer o magistério. No entanto, essa “opção” lhes foi imposta, tornando-se, assim, um outro “inevitável”, que ora traz a marca do gênero ora a da classe... (ASSUNÇÃO, 1996:17).

Na rede pública de ensino de Januária, apenas 30% dos professores municipais (SME, 2000) estão cursando o Magistério Superior (UNIMONTES), onde a disciplina de Geografia-História não representava significado algum, conforme depoimento de alguns professores-alunos, no primeiro contato com a disciplina:

“Nunca gostei destes conteúdos, o tempo que estudava era só decorando nomes de lugares, heróis e datas” (Judith, jun./2000).

“Não suporto matérias decorativas. Meu negócio é a Matemática” (Madalena, jun./2000).

“Para você ter uma idéia, não consigo me localizar até hoje com aquele negócio do braço direito para o nascente do “sol” [...] eu me confundo todinha” (Nazareth, jun./2000).

Como ponto de partida, para iniciarmos uma problematização sobre o “lugar”, foi realizada uma passeata, com os alunos do 1º Ciclo, nas margens do Rio São Francisco, e percebemos que os alunos (cerca de 99% do grupo) nunca tinham ido ao cais ou qualquer lugar, que possibilitasse a visão do rio. Quando indagados, demonstraram apatia diante do assunto, a não ser Carlos Roberto, de 9 anos, aluno da professora Elaine que, vibrando, dialogou com os colegas:

“Quando morávamos em São Paulo, meu pai contava várias histórias de pescadores no Rio São Francisco. Lembro-me de algumas passagens como as aparições e as carrancas. Este ano que viemos de muda para Januária esta é a nona vez que venho passear no rio, só que hoje não posso banhar, só faço com o meu pai, nadamos um montão e comemos peixe na barraca do Toni” (Carlos Roberto, maio/2000).

Para a descrição dos lugares é necessário entendê-los dialeticamente, pois, o lugar é a síntese das relações sociais que o consolidam, como lugar possível das próprias relações que nele ocorrem e de novas relações sociais que estariam por vir. Portanto, o lugar social tem a infinitude da vida humana e dos envolvidos na relação social que abriga ou abrigará. Conforme Ribeiro:

[...] o lugar está intimamente ligado ao estar no mundo. No caso da espécie humana, dado o nosso caráter gregário, o estar no mundo tem uma implicação social. Quem está no mundo só o é em algum lugar. O reconhecimento de estar e/ou ser no mundo por um outro ser, cria a medida da definição do lugar de um ser perante outro. Assim é que o lugar define-se a partir das relações sociais entre os seres que estão interagindo, que podem ganhar qualquer qualificativo, como relações culturais, de trabalho, políticas, amorosas, entre tantas outras (RIBEIRO, 2001:193).

Falar dos lugares é falar da escala do olhar. Isso posto, é preciso olhar para os lugares da paisagem, como tão bem explica Ribeiro:

A eletrônica das imagens permite o indiscreto zoom – algumas vezes com pouca luminosidade [...] A percepção acontece quando aproximamos o olhar do interior das relações humanas, chegando ao lugar das relações. Nesse sentido buscar os lugares na paisagem impõe-se como exercício da metodologia escolhida, uma metodologia que parte dos espaços materializados ao longo do e no tempo, por meio do trabalho humano. Esses lugares ganham significações de ordem institucional, cultural, recreativa dentre outros. (RIBEIRO, 2001:45).

Garimpando as transformações na paisagem da cidade de Januária, Figura 01, detectamos que, a partir da grande cheia no Rio São Francisco, em 1979, foi construído um muro de proteção no cais, isolando o rio da cidade. Este isolamento fez com que entendêssemos que aquilo que não enxergamos, percebemos, sentimos, imaginamos, torna-se algo morto para nós. Assim, a paisagem do cais, que foi testemunha de tantos encontros e despedidas, que era utilizada como cartão postal de deleite para os nossos olhos, foi perdendo significado para toda aquela gente.

Desta forma, iniciamos o processo da nossa construção sobre um dos sujeitos das nossas indagações: alunos do 1º ciclo das redes estadual e municipal de educação:

- Que condições locais são permitidas a estes alunos, para mediar a diversidade de experiências?
- Que contato sensorial direto com o mundo natural lhes é permitido?



FIGURA 1 - Januária: visita dos alunos, professores e técnicos da Emater na área urbana da cidade, no Rio São Francisco, 2001. Vista urbana na grande cheia de 1979. Vista do Rio São Francisco, 2001.

Fonte: ELAINE, 2001; NILSON, 2001. Arquivo da Prefeitura Municipal de Januária, 1979.

Também o professor é sujeito de nossa pesquisa, pois, como ser mediador do conhecimento, é importante que ele ame o seu trabalho, se sinta bem com as condições materiais e humanas do ambiente em que trabalha, respeite os seus alunos, use as técnicas adequadas e esteja de acordo com a filosofia educacional vigente, não do sistema, mas de sua escola.

Pretendemos, mediante estes conhecimentos, ver como podemos agir a fim de que o trabalho, tanto do professor, como do aluno, possa melhorar consideravelmente. É necessário dialogar com este público para que tenham conhecimento das transformações que a educação do Brasil está sofrendo, bem como a de outros países da periferia do mundo capitalista atual.

Procuramos, então, de acordo com o exposto, a compreensão da Educação Ambiental, a partir da concepção que se tem de meio ambiente. Mas, o que significa o meio ambiente? Trata-se de um conceito científico ou de uma representação social? O que é um conceito científico? O que é uma representação social? Queremos nos propor a responder a estas perguntas neste trabalho.

Considerando nosso objetivo de conhecer em que matriz conceitual a Educação Ambiental está sendo construída pelos professores da rede pública de ensino estadual e municipal, de Januária, e tendo como proposta socializar, com estes sujeitos, as alternativas que poderemos utilizar, no sentido de ampliar as áreas de atuação com a Educação Ambiental, utilizamos a investigação qualitativa como referencial metodológico.

O nosso trabalho foi dividido em três capítulos. No Capítulo 1, fizemos uma análise do conhecimento, compreendendo-o como uma categoria básica para discutir a crise mundial vivida por nós, hoje, ressaltando suas interfaces ambiental e social. Em torno dos conceitos de conhecimento enquanto “ciência” e enquanto “senso comum”. Neste mesmo capítulo explicamos o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, fazendo uma importante distinção entre os conceitos espontâneos e aqueles elaborados em sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistematizado. Refletimos também a Educação, como instrumento essencial de participação no mundo da cultura e da existência social e política, indo além da mera definição “do que e como ensinar” o que, muitas vezes, tem simplificado e reduzido a estereótipos realidades complexas e em processo de constituição de si mesmas. Para tanto foi necessário remeter-nos ao

modelo de desenvolvimento abordado nas relações de trabalho - educação dentro das transformações do século XX. Pela historiografia, procuramos mostrar o surgimento do ambientalismo, destaque no cenário das mobilizações populares. Inserida nele, a Educação Ambiental, surgindo com um novo olhar sobre os problemas ambientais propondo novos caminhos para a humanidade, baseados nos princípios das ciências das relações.

No Capítulo 2, procuramos conhecer o Rio São Francisco, a cidade de Januária e a cultura sanfranciscana, resgatando a história, a memória e a importância desse Rio para todos aqueles que viveram e aqueles que ainda hoje, vivem, tendo o Rio São Francisco como principal referência para as suas vidas. No rio, nas ruas, nas grutas, na vegetação, no vale, que estão inscritos os cantos, as tradições, as referências mais antigas. Denunciando a perda paulatina desses territórios para a cultura hegemônica que é essa consolidação do modelo ocidental, capitalista.

Não se pode perder de vista, também, as migrações do século passado, provocadas pelo fenômeno das secas e estimuladas pelas notícias acerca das condições ambientais à margem do rio São Francisco, mais propícias à fixação do camponês à terra.

Para nós, o desenvolvimento do Médio São Francisco, está estritamente relacionado à história da navegação. A partir da segunda metade do século XVIII, as barcas assumiram um papel de relevo, seja no transporte a frete ou no comércio ambulante, as notícias e novidades de uma localidade para outra, permitindo o estreitamento dos vínculos sociais e ideológicos entre os beiradeiros. Os trabalhadores tinham também, nos lugarejos e cidades ribeirinhas, admiradores para a sua arte: os casos e lendas, as toadas, eram apreciadas nos cais dos portos, nos arrasta-pés etc. tornando-se imprescindível para aqueles que desejam refletir sobre a sua identidade.

A cidade de Januária compõe este capítulo enquanto vida que germina no rio, nas ruas, nos objetos e imagens, da sua paisagem natural e transformada. Essa cidade, considerada, por nós, como um dos elementos potente de identificação da vida urbana, que dará identidade a ela no momento em que os seus moradores e transeuntes interrogarem, através da memória, o seu sentido, de forma diferenciada.

O contexto de um grupo social organizado é o lugar onde autenticamente a educação se produz. O mercado, a praia, as praças, o rádio são grandes elementos

educacionais. E a escola adquire uma grande força educativa quando se sustenta na riqueza humana acumulada nesses espaços.

O Capítulo 3 revela-nos, hoje, ao consenso geral de que as escolas e a humanidade encontram-se na mais importante encruzilhada da sua história. Com esse olhar, buscamos o cotidiano das escolas discutindo as suas dimensões educativas, aproximando da instituição escolar, enfatizando inicialmente a sua arquitetura, indicando os diferentes usos e significados que lhe são atribuídos pelos seus usuários. Colocando em questão as possibilidades e limites pedagógicos do seu espaço físico, chamamos a atenção para a complexa trama de relações existentes entre professores, alunos, os papéis construídos, as alianças e conflitos, a imposição de normas e as estratégias de transgressão, a vivência de rituais e rotinas.

Considerando os questionários, as oficinas e as entrevistas, fizemos um diagnóstico da forma como as escolas têm concebido a Educação Ambiental, desvendando as formas utilizadas para a sua transmissão, perguntando-se pela qualidade e sentido dos processos de aprendizagem. A análise desenvolvida contribuirá para problematizar aspectos e dimensões presentes no cotidiano escolar, que, muitas vezes, passam despercebidos, aparecendo como naturalizados ou óbvios.

Por certo, esperamos outras investigações e contribuições virão, desmontando, completando, enriquecendo o que aqui está posto. Esse é o caminho que olhamos, para o que esperamos ter contribuído com este nosso primeiro trabalho.

Verão/2002

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEU SUBSTRATO CIENTÍFICO

A ciência do século XX, extremamente avançada na formulação de modelos explicativos dos processos naturais, dos comportamentos humanos, dos fenômenos biológicos e físico-químicos, apresenta-se profundamente impotente diante da solução dos graves problemas da fome, da miséria, dos distúrbios psicológicos além das morbidades inerentes ao estilo de vida que afligem a humanidade.

Nesse início de terceiro milênio, a descoberta mais fascinante talvez seja a de que estamos começando uma nova jornada de descoberta da Terra como planeta, como ser vivo e em evolução. Descobrimos que a “Terra Ignota” não é mais uma terra distante, mas todo o planeta unido por uma diversidade cultural e biológica. Temos consciência de que nosso destino é comum e depende de nossa própria escolha. Precisamos iniciar a luta pela nossa vida, transformando o perigo em esperança. Não se trata de uma esperança passiva, trata-se de uma esperança ativa sem a qual não temos futuro.

Agora, é tempo de reflexão, ocasião para perguntar. O que temos feito?

Iniciaremos a nossa compreensão, apresentando a percepção de problemas ambientais localizados e atribuídos à ignorância, negligência, indiferença dos sujeitos e dos agentes produtores e consumidores de bens e serviços, que desenha como sendo o primeiro caminho, reencontrado em diversos cenários; o segundo caminho, a degradação ambiental é percebida como um problema generalizado e restrito a limites territoriais dos estados nacionais; porém, já percebemos a degradação ambiental como um problema planetário que atinge a todos e que decorre do tipo de desenvolvimento praticado pelos países. Essa nova maneira de perceber as soluções para os problemas globais, que não se reduz apenas à degradação do ambiente físico e biológico, mas que incorpora dimensões sociais, políticas e culturais, como a pobreza e a exclusão social, é o que vem sendo chamado de desenvolvimento sustentável, isto é, um desenvolvimento que ajude a ciência e a tecnologia a irem adiante sem ferirem o ambiente.

Entretanto, antes de mais nada, precisamos compreender o substrato científico, sobre o qual desenvolveremos nossas idéias.

Compreendendo o conhecimento como uma categoria básica, para iniciarmos esta discussão, buscamos os seus sentido no pensamento que diz que o conhecimento é:

Apropriação intelectual de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los. O termo conhecimento designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjeto) e o fato de conhecer. (JAPIASSU; MARCONDES, 1993:55).

Encontramos possibilidades do “conhecer”, nesta citação acima, como conceber algo que se dá por via empírica, baseando-se na experiência e, de modo ideal, por elaboração racional.

É imprescindível que lancemos nosso olhar, para discutir a problemática, em torno dos conceitos de conhecimento enquanto “ciência” e enquanto “senso comum”. Para sustentar nosso pensamento em relação ao conhecimento, por uma ótica de senso comum, nos valem de Alves:

Esta expressão não foi inventada pelas pessoas de senso comum. Creio que elas nunca se preocuparam em se definir. Um negro, em sua pátria de origem não se definiria como pessoa “de cor”. Evidentemente esta expressão foi criada para os negros pelos brancos. Da mesma forma a expressão “senso comum” foi criada por pessoas que se julgam acima do senso comum, como uma forma de se diferenciarem das pessoas que, segundo seu critério, são intelectualmente inferiores. Quando um cientista se refere ao senso comum, ele está, obviamente, pensando nas pessoas que não passaram por um treinamento científico. (ALVES, 1992:12).

Gramsci, afirma que senso comum,

[...] é a filosofia dos não-filósofos, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos diferentes meios sociais e culturais, em que se desenvolve a individualidade moral do homem médio (GRAMSCI, 1988:143).

Neste sentido, entendemos que, para esses autores, o senso comum é filosofia popular. Constitui, portanto, uma ordem intelectual que é uma “unidade” e uma “coerência” na consciência individual, pois não se baseia numa interrogação, numa reflexão crítica.

Por meio destas perspectivas, afirmamos que a ciência nasceu de atividades simples que fazemos no dia-a-dia e que ser bom em ciência é como ser bom em senso comum. Ser bom, em ambos, é ter a capacidade de inventar novos caminhos, enquanto condição necessária para construção de um outro conhecimento, ou seja, do

conhecimento científico e, ainda, é importante para a compreensão do que hoje se entende por ciência.

O senso comum e a ciência são expressões da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver. Entretanto, nesse processo, o conhecimento não é neutro, pois “...serve para a libertação e independência das pessoas e dos povos, pode ser usado para a opressão dos outros” (LUCKESI,1989:59).

Para Telles Júnior,

Conhecimento é a representação de algo. É a forma pela qual um sujeito pensante operacionaliza a representação do objeto tornando-o presente em sua imaginação ou em sua inteligência como o sentir, perceber, imaginar ou pensar nesse objeto. (TELLES JÚNIOR. 1980:18).

Podemos observar que esta definição está ligada à “sensibilidade” e à razão. Entretanto, quando Telles Júnior (1980) fala em sentir, perceber, imaginar está se referindo a adquirir conhecimento por meio dos sentidos. Por outro lado, quando ele menciona “pensar” está falando em compreensão, reflexão, problematização e meditação.

Percebemos, assim, o conhecimento em dois aspectos: subjetivo e objetivo. O primeiro está ligado ao ato de “perceber”, imaginar e sentir, que trata da sensibilidade, pois está mencionando adquirir conhecimento por meio dos sentidos. O segundo é a razão pela qual Telles Júnior (1980) infere a reflexão e a compreensão da realidade. Assim, ele chama de idéia o que é obtido por meio de uma operação intelectual que denomina abstração.

Em sentido filosófico, abstração é a palavra que designa o ato intelectual de separar o que é sempre o mesmo, em causas que são diversas. Designa o ato de pôr de lado o que individualiza os seres singulares e reais, e de ficar com o que é comum a esses mesmos seres. Ou ainda, o ato de descobrir, de livrar, nos seres do mundo real, os tipos de ser que eles realizam. Abstração é, em suma, o ato de libertar o universal da gama dos elementos individualizadores. E esse universal é que constitui a idéia.(TELLES JÚNIOR. 1980:21-22).

Marilena Chauí escreve:

Os homens produzem idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas idéias ou

representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real de como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas. (CHAUÍ, 1980:21)

Sabemos que uma análise é uma tomada de posição e, portanto, dotada de valorizações das diversas dimensões inerentes à condição humana. Com Chauí (1986), percebemos um uso deliberado da ideologia, sendo que a mesma amplia o conceito, chegando ao campo das representações socialmente estabelecidas, que constituiria o imaginário, socialmente construído, por meio de sentidos interpretativos das relações entre os agentes envolvidos no processo histórico.

Dentro desta compreensão, a Educação, em sua concepção como prática social, que se define nos múltiplos espaços da sociedade, na articulação com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais, é compreendida como elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica. Como nos confirmam as palavras de Luckesi:

O conhecimento científico ocupa-se dos fenômenos da natureza (físicos, biológicos, químicos...) dos objetos ideais (lógicos e matemáticos) e dos fenômenos culturais (relações sociais, processos históricos, produção cultural, etc. (LUCKESI, 1989:70).

Entendemos que são, pois, três os campos do conhecimento científico, definidos teoricamente: “[...] ciências empírico- formais (Física, Química, Biologia, etc.), ciências formais (Lógica e Matemática), ciências hermenêuticas (Sociologia, História, Etimologia, etc.)” (LUCKESI, 1989:70).

Nesta sequência, o conhecimento científico tende a ser explicativo-descritivo, nas ciências denominadas formais-empíricas, nas quais se buscam as relações causais entre os fenômenos; e descritivo- compreensivo nas ciências hermenêuticas, onde a compreensão é encontrada na vivência do seu significado, ou seja, significado existente e realizado na vida dos grupos humanos.

O que o conhecimento científico, no geral, pretende, é estabelecer uma forma de conexão inteligível entre os elementos identificados seja nas ciências da natureza, seja nas ciências matemáticas, seja nas ciências da cultura. Esclarecer, tornando-os inteligíveis pela descoberta ou

estabelecimento de conexões lógicas entre os mesmos; é o objetivo da ciência (LUCKESI, 1989:71).

Afirmamos, pois, que neste sentido, o conhecimento científico tem como pretensão desvendar as ocorrências factuais do universo, o que contribui para a produção do entendimento de parcelas do mundo, descrevendo e criando as conexões necessárias de entendimento entre os seus componentes. Com base nas descrições dos dados, criam-se perspectivas de entendimentos da realidade e pela verificação de cada fenômeno (como se dá) viabiliza sua inteligibilidade, baseando-se em seus contornos e elementos constitutivos.

Segundo Luckesi,

Sem os dois elementos -identificação descritiva e entendimento não há ciência. A descrição somente é insuficiente, enquanto ela delimita os contornos do objeto de estudo, e o entendimento sozinho é impossível, pois ele se faz criativamente sobre dados identificados. (LUCKESI, 1989:72).

Sob esta ótica, o conhecimento científico não ocorre espontaneamente, mas apoia-se em um esforço objetivo, rigoroso, organizado e sequencial na busca de compreensão do mundo, por meio do objeto estudado.

Afirmamos, portanto, que o conhecimento científico tem como finalidade esclarecer os fatos, ocorrências da realidade, com base em uma matriz de análise.

Segundo Morin:

..temos de compreender que os progressos do conhecimento não podem ser identificados com a eliminação da ignorância. Estamos numa nuvem de desconhecimento e de incerteza, e o conhecimento produziu esta nuvem; podemos dizer que a produção desta nuvem é um dos elementos do progresso desde que o reconheçamos. (MORIN, 1982:83).

Para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky faz uma importante distinção entre os conceitos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças, que ele chamou conceitos cotidianos ou espontâneos e aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou conceitos científicos.

Os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança. Por exemplo, a partir de seu dia-a-dia, a criança pode construir o conceito

“gato”. Esta palavra resume e generaliza as características deste animal (não importa o tamanho, a raça, a cor, etc) e o distingue de outras categorias tal como livro, estante, pássaro. Os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação imediata da criança: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas. Por exemplo, na escola (provavelmente na aula de ciências), o conceito “gato” pode ser ampliado e tornar-se ainda mais abstrato e abrangente. Será incluído num sistema conceitual de abstrações graduais, com diferentes graus de generalização: gato, mamífero, vertebrado, animal, ser vivo, constituem uma seqüência de palavras que, partindo do objeto concreto “gato” adquirem cada vez mais abrangência e complexidade. (VYGOTSKY, 1987:77-78).

Os dois tipos de conceitos, apesar de diferentes, estão intimamente relacionados e se influenciam mutuamente, pois fazem parte, na verdade, de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos.

Para aprender um conceito é necessário, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança. Portanto, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno:

o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes mas, que na realidade oculta um vácuo. (VYGOTSKY, 1987:72).

(...) O desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos, começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica formam a base psicológica do processo de formação de conceitos, se configura e se desenvolve somente na puberdade. (VYGOTSKY, 1987:50).

Refletindo, por intermédio das falas de autores engajados no processo de construção do conhecimento, observamos que este tende a ser explicativo–descritivo , quando se buscam as relações causais entre os fenômenos; e compreensivo-descritivo nas ciências hermenêuticas, quando se trabalha a compreensão na vivência do significado.

O conhecimento científico pretende estabelecer conexões entre o sujeito e objeto, valendo-se da descrição de dados para criar o entendimento da realidade. Esse entendimento não pode vir sozinho, tem que ser crítico diante desses dados para que

haja movimento, e torna-se processo, trabalhando as contradições existentes na sociedade educativa, política, econômica e social, possibilitando-nos trabalhar com o movimento ação – reflexão – ação, oportunizando ao sujeito estar em constante transformação.

Com isso, o conhecimento científico não deve ocorrer espontaneamente e, sim, de forma organizada e sequencial, possibilitando trabalhar o pensamento lógico com o sujeito. Diz-se lógico no sentido de coerência, clareza e significado, tendo como partida o senso-comum como base para uma nova aprendizagem do mundo, pois as relações sociais interferem a todo o momento na construção de um novo conhecimento. Com isso, notamos que o conhecimento é sempre provisório e não só avança, mas evolui rapidamente, forçando, assim, o sujeito a pensar criticamente, pois no mundo moderno não podemos permitir que o conhecimento seja apenas o domínio de determinadas habilidades.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento da criança.

Através da interação com o meio físico e social, as crianças realizam uma série de aprendizados. No seu cotidiano, observando, experimentando, imitando e recebendo instruções das pessoas mais experientes de sua cultura, aprende a fazer perguntas e também a obter respostas, para uma série de questões. (VYGOTSKY, 1987:76).

Como membro de um grupo sócio-cultural determinado, ela vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, idéias, objetos concretos, concepções de mundo, etc) a que tem acesso. Deste modo, muito antes de entrar na escola, já construiu uma série de conhecimentos do mundo que a cerca.

Depois desta compreensão sobre o pensamento científico, vamos buscar em educadores, como Pestalozzi, Froebel e Vygotsky, o entendimento da relação entre a criança e o ambiente.

Pestalozzi foi pioneiro neste estudo, fazendo com que seus alunos explorassem o terreno e a topografia de ecossistemas locais. Contudo, a consolidação da relação entre criança/ambiente coube a um de seus alunos mais respeitados: o educador Friedrich Froebel, nascido na Alemanha, que desenvolveu ainda mais o relacionamento entre a criança e a natureza, como estabelecido entre Pestalozzi e Rousseau, introduziu

nesta mescla uma terceira dimensão mais profunda, a qual envolveu a conexão tripla entre humanidade, natureza e espírito (Deus). A educação progressista apropriou-se desse aspecto de sua pedagogia, mas ignorou os elementos de seu trabalho que se estendiam a partir do campo espiritual e ameaçavam, potencialmente, uma visão secular de educação.

A teoria do desenvolvimento infantil de Froebel estava profundamente enraizada no discurso evolutivo, um discurso dirigido por seu conceito do campo espiritual como uma força criativa universal, que se manifesta em toda a natureza, incluindo a humanidade. Dentro desse contexto, o entendimento de Deus por Froebel não era cristão, no sentido comum, mas ecológico, já que ele percebia toda natureza como compreendendo a conformação inerente de Deus. Na verdade, Deus era o fator de ligação ou de força unificadora entre a humanidade e o equilíbrio da natureza, entre o animado e o inanimado, dando poder tanto à natureza como à mente.

Em uma passagem na obra de Hutchison – Educação Ecológica – Froebel (1826/1912) afirmou que:

Para o olhar vulgar e superficial, a natureza consiste de muitas coisas diferentes e distintas, cada uma com seu próprio caráter e propósito peculiar e independente, desprovidas de conexões internas [...]. Mas isso não pode satisfazer a mente humana, sequer na infância, já que a mente em si mesma é uma, sem divisões. Assim, a criança instintivamente busca a unidade nos diversos objetos que percebe. Ela é gratificada quando começa a encontrar tal unidade, mas apenas quando a compreende plenamente é que seu espírito se mostra realmente feliz. (FROEBEL *apud* HUTCHISON, 2000:96).

O mundo interno da criança seria, pois, um reflexo do mundo externo da natureza. O *self* e o objeto seriam uma entidade única e, ao mesmo tempo, separada, mas ainda assim, constituindo partes de uma realidade total. Na versão de Froebel, o ser humano está sempre se relacionando e cada associação é experimental.

Froebel escreveu que a criança:

[...] deve, desde cedo, ver e reconhecer os objetos da natureza em suas verdadeiras relações e conexões originais; ao caminhar pelas redondezas, ela deve aprender a conhecer sua própria vizinhança, de um extremo ao outro; ela deve percorrer os campos das redondezas; deve acompanhar o córrego ou pequeno rio ao longo de seu curso, desde a nascente até a desembocadura e observar as diferenças locais em relação ao solo; ela deve ir a lugares altos de modo que as ramificações das montanhas não lhe apresentem mistérios; deve

escalar os pontos mais altos, de modo a examinar a conexão com todo campo adjacente e ser capaz de descrever isso para si mesmo [...]. Por sua própria observação e sua própria descoberta, por sua própria percepção desta coerência contínua e viva da natureza, pela visão direta da própria natureza, não por explicações em palavras e idéias, para as quais não possui intuição, desde cedo deve haver a percepção e, não importando quão fragilmente no começo, ainda mais e mais claramente, o grande pensamento sobre a conexão interna, contínua e viva de todas as coisas e fenômenos da natureza. (FROEBEL *apud* HUTCHISON, 2000:234-235).

Contudo, segundo Froebel, sem a orientação adequada do adulto, tudo que o mundo natural oferece de mais importante permanecerá escondido da criança.

Questões inumeráveis brotam na alma inquisitiva da criança, sedenta por conhecimento. Como? Por quê? Quando? E para quê? [...]. A força motriz é o desejo de buscar e de descobrir o novo, trazendo à luz o escondido. (FROEBEL *apud* HUTCHISON, 2000:68-69).

Vygotsky, em sua obra, ressalta, no entanto, que, se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do jovem ser, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas, principalmente, do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu ponto de chegada.

Para que possamos compreender a originalidade das contribuições de Vygotsky à área da educação, é necessário apresentar, brevemente, as teorias psicológicas já formuladas sobre a constituição do psiquismo humano: o inatismo e o ambientalismo. Destacaremos, a seguir, a concepção ambientalista, adotada pelas escolas investigadas por esta estudiosa:

A concepção ambientalista (também chamada de associacionista, comportamentalista ou behaviorista), inspirada na filosofia empirista e positivista, sendo alguns dos expoentes desta filosofia os ingleses Francis Bacon (1561/1626), Thomas Hobbes (1578/1679) e John Locke (1632/1704), atribui exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento. Assim, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Nesta abordagem desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente (REGO, 2001:87-88).

Assim sendo, podemos legitimar e justificar diferentes práticas pedagógicas que variam entre o assistencialismo, o conservadorismo, o diretivismo, o tecnicismo e até o espontaneísmo, através dos postulados do ambientalismo. O impacto da abordagem ambientalista na educação pode ser verificado nos programas educacionais elaborados com o objetivo de estimular e intervir no desenvolvimento das crianças provenientes das camadas populares ou compensar, de forma assistencialista, as “carências sociais” dos indivíduos. Nesses casos, o que está subjacente é a idéia de que a escola tem, não somente o poder de formar e transformar o indivíduo, mas, também, a incumbência de corrigir os problemas sociais.

Apresentaremos a concepção interacionista, radicalmente diferente da concepção ambientalista. Vygotsky inspirado nos princípios do materialismo dialético

[...] considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal, através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura (1987:93).

Vejamos, pois, como meio ambiente é definido por especialista de diversas áreas do conhecimento:

Garret Hardin (1997:16), ecologista americano, diz que o cidadão do mundo moderno precisa:

- ler e escrever;
- compreender e usar os números;
- compreender e usar de modo sustentável os complexos sistemas ambientais dos quais fazemos parte.

Para Mellowes (1972), a Educação Ambiental seria um processo no qual deveria ocorrer um desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para entender e apreciar as inter-relações entre o homem com o ambiente à sua volta.

Em psicanálise,

[...] o meio ambiente significa principalmente o decisivo contexto social das relações de família. Estas determinam o equilíbrio do

desenvolvimento libidinal, os objetos que proporcionam prazer e a distribuição de satisfação entre diferentes objetos (LEE, 1977:30).

Ainda sobre meio ambiente, no Dicionário Enciclopédico de Psicologia, Silliamy (1980), define-o como o que circunda o indivíduo ou um grupo. A noção de meio ambiente engloba, ao mesmo tempo, o meio cósmico, geográfico, físico e o meio social, com suas instituições, sua cultura, seus valores. Esse conjunto constitui um sistema de forças que exerce sobre o indivíduo e nas quais ele reage de forma particular, segundo seus interesses e suas capacidades.

De qualquer forma, a evolução dos conceitos de Educação Ambiental tem sido vinculada ao conceito de meio ambiente e ao modo como este era percebido. O conceito de meio ambiente reduzido, exclusivamente, a seus aspectos naturais não permitia apreciar as interdependências, nem a contribuição das ciências sociais à compreensão e melhoria do meio ambiente humano.

A carta de Belgrado, escrita em 1975, por especialistas em Educação Ambiental de todo mundo, declara que a meta desta deve ser:

[...] desenvolver um cidadão consciente do ambiente total, preocupado com os problemas associados a esse ambiente e que tenha o conhecimento, as atitudes, motivações, envolvimento e habilidades para trabalhar individual e coletivamente em busca de soluções para resolver os problemas atuais e prevenir os futuro.

Mudar a maneira de pensar é fundamental para a busca de uma visão mais global do mundo. A transdisciplinaridade representa uma ruptura com o modo linear de ler o mundo, uma forma de articulação dos saberes. A transdisciplinaridade, como método científico e como atitude pedagógica, quebrando o isolamento das disciplinas pela circulação de conceitos e de valores, só é válida quando sustentada por um novo olhar sobre as coisas.

Uma tradição de pensamento bem enraizada em nossa cultura que molda os espíritos desde a escola elementar nos ensina a conhecer o mundo pelas idéias claras e distintas. Estimula-nos a reduzir o complexo ao simples, a separar o que está ligado, a unificar o que é múltiplo, a eliminar tudo o que traz desordens ou contradições em nosso entendimento. O problema crucial de nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a levantar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e complicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, ao mesmo tempo, solidárias e conflituosas (MORIN, 1999:55).

Por isso, sustenta Morin, que a reforma do pensamento, a educação do olhar que enxerga a realidade como um todo e não separadamente, precede o exercício da transdisciplinaridade. “A missão primordial do ensino implica muito mais aprender a realizar do que aprender a separar o que foi feito até o presente. É preciso, ao mesmo tempo, aprender a problematizar”. (MORIN, 1999:50)

Nos últimos anos, as novas propostas curriculares começam a dar cada vez mais importância aos chamados “temas transversais” – ética, saúde, meio ambiente, diversidade cultural, gênero, consumo, etc – realçando os vínculos entre educação e vida: a educação deve ser tão ampla quanto a vida.

A democracia é condição e meta fundamental que permite a todos proporem alternativas e soluções. A Educação Ambiental como educação política está empenhada na formação do cidadão nacional, continental e planetário, baseando-se no diálogo de culturas e de conhecimento entre povos, gerações e gêneros.

A Educação Ambiental deve ser realizada onde forem possíveis espaços de “conspiração” (MATURANA, 1996:234), no seu duplo sentido de conspiração contra as idéias estabelecidas e de co-inspiração na criação de novas possibilidades de ação dos cidadãos. Ela não deve se preocupar em transmitir conhecimentos, mas sim produzi-los, considerando que não aprendemos do outro, mas com o outro, criando com ele.

Paulo Freire (1997:5) criticava, justamente, o neoliberalismo pelo “cinismo de sua ideologia fatalista e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”. Não significa que devemos cair no imobilismo, deixando que o rumo das coisas indique o caminho. Não há caminhos pré-traçados

A sociedade civil mundial, reunida no Fórum Global da Eco-92, apresentou um conjunto de propostas e soluções para a crise ecológica e social, aprovando os conhecidos “Tratados das ONGs” e estabelecendo as bases sociais, políticas, econômicas, científicas e culturais desse novo paradigma. Esses tratados ainda não foram suficientemente explorados e foram pouco colocados em prática pelos Estados.

Alertas vêm sendo dados há décadas por cientistas e filósofos, desde os anos 1960. Um grupo de cientistas conhecido como Clube de Roma (1978), com 80 membros, fundada em 1968, por Aurélio Peccei, produziu um relatório que teve grande repercussão chamado “Os limites do crescimento”, no qual coloca em questão o modelo de desenvolvimento baseado no crescimento como se ele fosse ilimitado. O outro grupo,

inglês, “*The Ecologist*”, elaborou, em 1971, o seu “Manifesto para sobrevivência”, no qual defende que um aumento indefinido de demanda não pode ser sustentado por recursos finitos.

O II Fórum da Unesco sobre Ciência e Cultura, realizado em Vancouver – Canadá, em setembro de 1989, para estudar o tema “A sobrevivência no século XX”, concluiu que “a sobrevivência do planeta tornou-se uma preocupação imediata. A situação atual exige medidas urgentes em todos os setores – científico, cultural, econômico e político – e uma maior sensibilidade de toda a humanidade”.

Diante dessas considerações, é imperioso e urgente investir em esforço de pesquisa e em educação, que possibilite a compreensão das comunidades e a percepção de como seus professores representam o espaço de vivência e “com” vivência, diante das questões ambientais que interferem na qualidade de vida de seus moradores e visitantes.

Diante do exposto, invocamos “Pescadores e Anzóis” de Alves para o uso de analogias que não foi gratuito para o grupo de professores da rede pública estadual e municipal de educação.

Não tenho dúvidas. Quando os cientistas compreenderem que eles pertencem ao mesmo grupo que os caçadores, pescadores e detetives, descobrirão que o seu trabalho é muito mais excitante do que pode parecer. Além disso, poderão ganhar uma dose extra de sabedoria, paciência e humildade, caçando, pescando, quando vão lendo aventuras de Sherlock Holmes! (ALVES, 1992:92)

Voltando o olhar científico para o objeto específico de nossa pesquisa, podemos dizer que os professores utilizando de analogias poderão olhar o Rio São Francisco, os lugares de Januária e a Ciência nas redes tecidas pelos pescadores e transformá-las em suas Teorias: somente aqueles que as lançam pescarão alguma coisa. E se, analogia para a teoria é um instrumento de pescaria, podemos muito bem visualizar o cientista como um pescador, lançando redes e recolhendo os mais inesperados espécimes neste mar infinito da realidade. É evidente que nem a rede dos pescadores, nem as redes dos cientistas caem do céu. Elas têm de ser construídas, pois, há muita coisa no mundo que as redes dos pescadores não conseguem pegar. São criaturas mais leves, que exigem redes de outro tipo, mais sutis, mais delicadas. E, no entanto, são absolutamente reais. Só que não nadam no rio. São estas “criaturas” que nas redes dos cientistas não são reconhecidas, pois os cientistas pescam no grande rio...

Neste instante, contamos apenas com duas coisas para sustentar a nossa idéia. Primeiro, o amor com que nós a concebemos; segundo, o compromisso com o novo olhar, de abrir novos caminhos pois o pescador faz suas redes com fios e o cientista com palavras.

Continuando, ainda, no levantamento dos problemas, temos que nos lembrar da poluição dos rios internacionais, a chuva ácida provocada por emissões de gases em diversos países, o aumento da camada de ozônio, o efeito estufa e outros problemas dessa magnitude, que não podem ser tratados com a lógica desenvolvida nos primeiros caminhos. Assim foi preciso encontrar novas ferramentas de intervenção, capaz de alcançar o espaço internacional. Em 1969, o governo da Suécia propôs à ONU a realização de uma conferência internacional para tratar destas mazelas que atingem todo o planeta. Essa proposta só encontrou maior receptividade após o desastre ecológico de Minamata, no Japão que levou à morte milhares de pessoas, contaminadas pelo mercúrio lançado ao mar pelas empresas locais.

Nos anos 60, o mundo estava em ebulição. Multiplicavam-se as manifestações pela liberação feminina, em favor dos negros, e também na área ambiental. O ano de 1968, especialmente, representou o auge, porque nos cinco continentes ocorreram grandes movimentos que almejavam uma nova maneira de agir, pensar e sentir. Como não poderia deixar de ser, a área educacional também chegou à efervescência. Por toda a parte surgiam críticas à educação tradicional e às teorias tecnicistas que visavam à formação de indivíduos eficientes e eficazes ao mundo do trabalho. É que o velho paradigma positivista da ciência já não conseguia dar respostas aos novos problemas, caracterizados pela complexidade e interdisciplinaridade. Como que num paralelo aos grandes momentos dos “loucos anos 60”, a educação ambiental – que sequer era pensada no início da década – foi ganhando o sentido que tem hoje, respondendo, desta forma, às preocupações dos educadores.

Em março de 1965, na Conferência de Educação da Universidade de Keele, da Inglaterra, colocou-se pela primeira vez a expressão “Educação Ambiental,” com a recomendação de que ela deveria se tornar uma parte essencial da educação de todos os cidadãos. Porém, como observa Dias (1992:66), os participantes do evento ainda definiam educação ambiental como “conservação, ou ecologia aplicada, e o veículo seria a biologia”.

No agitado ano de 1968, mais uma vez na Inglaterra, foi criado o Conselho para Educação Ambiental, reunindo mais de cinquenta organizações voltadas para temas de educação e meio ambiente. Além disso, pelo menos mais seis países europeus – Dinamarca, Finlândia, França, Islândia, Noruega e Suécia – emitiram deliberações oficiais a respeito da introdução da educação ambiental no currículo escolar.

No mesmo ano, a UNESCO realizou um estudo sobre o meio ambiente e a escola, junto a setenta e nove de seus países- membros. Por este estudo, ficou claro que a educação ambiental não deveria constituir-se em uma disciplina específica no currículo das escolas, tendo em vista sua complexidade e seu caráter interdisciplinar. O trabalho destaca, ainda, que o ambiente não deveria ser apresentado só como entorno físico, mas compreendendo também os aspectos sociais, culturais, econômicos, etc., que são inter-relacionados, e que o estudo do meio ambiente começa pelo entorno imediato para, progressivamente, descobrir os ambientes mais distantes.

Em 1972, na Conferência de Estocolmo, recomendou-se a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), para ajudar a enfrentar a ameaça de crise ambiental no planeta. Este programa só saiu do papel em 1975, depois que representantes de 65 países se reuniram em Belgrado para formular os princípios orientadores da Educação Ambiental.

O tema principal da Conferência de Belgrado foi a premente necessidade de uma nova ética global que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição e da dominação e exploração humanas. Abaixo são apresentados alguns trechos da Carta de Belgrado, elaborada na Conferência, até hoje considerada um dos documentos mais lúcidos e importantes gerados naquela década.

Nossa geração tem testemunhado um crescimento econômico e um progresso tecnológico sem precedentes, os quais, ao tempo em que trouxeram benefícios para muitas pessoas, produziram também sérias consequências ambientais e sociais.

É absolutamente vital que os cidadãos de todo o mundo insistam a favor de medidas que dão suporte ao tipo de crescimento econômico que não traga repercussões prejudiciais às pessoas; que não diminuam de nenhuma maneira as condições de vida e de qualidade do meio ambiente. É necessário encontrar meios de assegurar que nenhuma nação cresça ou se desenvolva às custas de outra nação, e que nenhum indivíduo aumente o seu consumo às custas da diminuição do consumo dos outros.

A reforma dos processos e sistemas educacionais é central para a constatação dessa nova ética de desenvolvimento e ordem econômica mundial. Governantes e planejadores podem ordenar mudanças, e novas abordagens de desenvolvimento podem melhorar as condições do mundo, mas tudo isso se constituirá em soluções de curto prazo se a juventude não receber um novo tipo de educação. Isso vai requerer um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre a escola e a comunidade, entre o sistema educacional e a sociedade. (CARTA DE BELGRADO).

A Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo sobre o Ambiente Humano nomeia o desenvolvimento da Educação Ambiental como um dos elementos mais críticos para que se possa combater rapidamente a crise ambiental do mundo. Esta nova Educação Ambiental deve ser baseada e fortemente relacionada aos princípios básicos delineados na Declaração das Nações Unidas na Nova Ordem Econômica Mundial.

Outra referência importante para quem quer conhecer melhor a história da educação ambiental, foi a Conferência de Tbilisi. Desta Primeira Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, celebrada em Tbilisi, de 14 a 26 de outubro de 1977, Geórgia/CEI, saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a educação ambiental, que, até hoje, são adotados em todo o mundo. Algumas das recomendações mais importantes estão descritas abaixo:

- A recomendação nº 2, que, além de propor os princípios da educação ambiental, indica cinco áreas em que o educador deve atuar: o do conhecimento (que inclui compreensão de problemas e propostas de experiências práticas), o da consciência (no caso, relacionado à sensibilização), o do comportamento (ligado à atitude e motivação para a ação), o das aptidões (ou desenvolvimento de habilidades), e o da participação (que deve ser incentivada).
- A recomendação nº 3, que atribui à escola “um papel determinante no conjunto da educação ambiental”, recomendando uma ação sistemática no primeiro e segundo graus, além da ampliação de cursos superiores relativos ao meio ambiente. E mais: deve-se “transformar progressivamente, através da educação ambiental, atitudes e comportamentos para que todos os membros da comunidade tenham consciência das suas responsabilidades na

concepção, elaboração e aplicação de programas nacionais ou internacionais relativos ao meio ambiente”, contribuindo “para a busca de uma nova ética baseada no respeito pela natureza, no respeito pelo homem e sua dignidade, e no respeito pelo futuro, bem como na exigência de uma qualidade de vida acessível a todos, com o espírito geral de participação.

- A recomendação nº 12, que trata de “Conteúdos e Métodos”, propõe aos países “que dêem às instituições de educação e formação flexibilidade suficiente para possibilitar a inclusão de aspectos da educação ambiental nos planos de estudos existentes, bem como criar novos programas de educação ambiental que atendam as necessidades de um enfoque e uma metodologia interdisciplinar.”

Através da Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA, estes documentos e recomendações elaborados em eventos internacionais, começaram a ser divulgados em todo o país. Com um título muito importante, mas só com duas salas e cinco funcionários, o professor Nogueira Neto, à frente da SEMA desde 1973, marcava sua atuação por surpreendentes conquistas. Para atingir seus objetivos, Nogueira Neto estabeleceu uma estratégia baseada no bom relacionamento com a mídia, pois sabia que o tema contava com a simpatia da imprensa que, por outro lado, tinha limitações para fazer denúncias, devido à censura política. Por sua vez, oferecia, às vezes, material para estas denúncias, como foi o caso da grave contaminação do ar e da água, causada pela Indústria Borrehgardt, no Rio Grande do Sul.

Outro caminho adotado pelo titular da SEMA, foi tentar somar recursos, propondo parceria com os demais órgãos do governo. Assim, para a área da educação ambiental, estabeleceu contato com o então Ministério da Educação e Cultura, o que resultou na definição de que educação ambiental poderia constar no currículo, mas não como matéria.

Muitos contatos foram realizados junto à UNESCO e embaixadas, para se informar sobre o que existia na área ambiental fora do Brasil, e também dos recursos disponíveis para atuar no setor. Naquela época, a educação ambiental foi entendida, pela equipe da Secretaria, como “um instrumento para levar os diversos atores da sociedade a um entendimento e à percepção de que o ser humano é parte do meio ambiente, sendo

importante criar atitudes adequadas com a natureza”. Portanto, isto compreenderia a educação formal (que se desenvolve nas escolas), a não- formal (que se direciona à comunidade), e a informal (que é transmitida “informalmente” através das notícias dos jornais, rádio, televisão, filmes, trabalhos artísticos, livros, etc.).

A partir de então, a SEMA inicia um trabalho de campanhas diversas por todo o país abordando a questão ambiental. Além disso, com a participação dos órgãos estaduais de educação, faz chegar às escolas públicas material didático para ser trabalhado por professores de ciências e geografia.

As experiências de educação ambiental foram tomando cada vez mais volume na década de 80, a década dos movimentos sociais em que o que já existia anteriormente como denúncia do movimento ambientalista, disseminava-se amplamente na opinião pública. É o tempo em que o ecologismo contestatório vai se integrar ao conjunto dos novos movimentos sociais, que buscam a identidade de gênero, etnia, etc.

A educação ambiental pré-Rio-92 se caracterizava por diferentes caminhos de sensibilização e engajamento das pessoas na questão ambiental/ecológica, o que implicou numa ampla diversidade de interpretações e propostas de processos educacionais voltados para ela. Sorrentino (1998:46) fez uma lista de motivos que podem ter levado pessoas de tantos setores a se preocuparem, ao mesmo tempo, com educação ambiental. Segundo ele, em universidades, instituições de pesquisa e escolas, a sensibilização para a educação ambiental surgiu a partir de estudos de ecologia natural e social. Nas organizações estudantis, associações de classe e de moradores, sindicatos e outras organizações não governamentais, esta conscientização nasceu através de lutas pela democracia, direitos humanos e melhores condições de vida. E, nas organizações por discursos alternativos, ela resultou de influências diversas do desencanto com utopias políticas, científicas e religiosas à influência dos meios de comunicação e popularização do tema Ecologia.

“O que está ocorrendo?”, pergunta-se Leonardo Boff . E ele mesmo responde:

Estamos regressando à nossa pátria natal. Estávamos perdidos entre máquinas, fascinados por estruturas industriais, enclausurados em escritórios de ar refrigerado e flores ressequidas, aparelhos eletrodomésticos e de comunicação e absortos por mil imagens falantes. Agora estamos regressando à grande comunidade planetária e cósmica. Fascina-nos a floresta verde, paramos diante da majestade das montanhas, enlevamo-nos com o céu estrelado e admiramos a vitalidade dos animais. Enchemo-nos de admiração pela diversidade

das culturas, dos hábitos humanos, das formas de significar o mundo. Começamos a acolher e valorizar as diferenças. E surge aqui e acolá uma nova compaixão para com todos os seres, particularmente por aqueles que mais sofrem, na natureza e na sociedade. Sempre houve na humanidade tal sentimento e sempre irrompeu semelhante emoção, pois elas são humanas, profundamente humanas. Agora, entretanto, no transfundo da crise, elas ganham novo vigor e tendem a se disseminar e a criar um novo modo de ser, de sentir, de pensar, de valorar, de agir, de rezar, vale dizer, emerge um novo paradigma. (BOFF, 2000:192-197).

Não há como contestá-lo. Em sua fala de abertura na Conferência Intercontinental das Américas sobre a *Carta da Terra* (Cuiabá, 31 de novembro de 1998), Leonardo Boff sustentou que só via sentido em declarar a dignidade da Terra numa “Carta” se três tarefas prévias fossem cumpridas: o resgate do sagrado, o resgate do princípio feminino e a mutação de nosso estado de consciência.

Antes destas recentes reflexões, tudo era diversidade. Falava-se de Educação Ambiental, ecológica, integral, holística. Os objetivos e concepções filosóficos também variavam, assim como as metodologias de trabalho. Todas essas iniciativas de alguma forma contribuíram para consolidar a percepção da necessidade de encontrar um outro modo de desenvolvimento.

Nas escolas, podemos encontrar inúmeras propostas educacionais voltadas à questão ambiental. Na avaliação dessas experiências, localizaram-se algumas carências, como a deficiência de programas de treinamento e atualização, e a dificuldade de manter, ao longo do tempo, o acompanhamento avaliativo e apoio à ação do educador na escola. Apesar disso, muitos professores se destacaram, sendo que boa parte das ONG's ambientalistas surgiram nas escolas, a partir das ações de grupos de alunos e professores, que ganharam a adesão de outros interessados, tornando-se organizações de cidadãos independentes das escolas.

Porém, muitas atividades de educação ambiental daquele momento foram caracterizadas pela superficialidade, pois eram trabalhadas de algumas horas a poucos dias e não possuíam estratégias de avaliação.

De 03 a 11 de junho de 1992, ocorreu a Rio-92, Conferência da ONU que reuniu delegações de 178 países. A educação ambiental não poderia faltar nesse quadro. O tema animou inicialmente todo o período prévio à Rio-92, quando se multiplicaram os seminários e encontros que, por sua vez, estimularam a multiplicação de iniciativas na área.

Como exemplo, citamos o fato de que, com vistas a Rio-92, governos estaduais e municipais criaram novos programas de educação ambiental, divulgaram programas antigos e produziram publicações para distribuição, visando ao público do evento mundial. Empresas divulgaram ações e intenções. Um sem número de indivíduos e grupos que se entusiasmaram com o tema passaram a desenvolver projetos e acompanhar a política do setor. E a mídia, por sua vez, ampliou o espaço para o assunto.

O governo federal também foi influenciado pelo ritmo ascendente da Educação Ambiental. A cronografia preparada por Dias (1992) em seu livro “Educação Ambiental: princípios e práticas”, permitem extrair quinze fatos em que houve participação de órgão federais, entre 1989 e a véspera da Rio-92. Até 1990, os destaques ainda eram cursos e eventos.

Vinte anos após Estocolmo, dezessete depois de Belgrado e quinze depois de Tbilisi, chegou-se à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que se transformou num momento especial também para a evolução da educação ambiental. Além dos dois debates oficiais, ocorreram vários eventos paralelos, como a “1ª Jornada Internacional de Educação Ambiental” e o “*Workshop sobre Educação Ambiental*”. Do conjunto destes eventos, nasceram três documentos que hoje estão entre as principais referências da Educação Ambiental:

AGENDA 21: subscrita pelos governantes de mais de 170 países que participaram da Conferência oficial, dedicou o capítulo 36 à “Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento”. Este capítulo contém um conjunto de propostas que ratificaram, mais uma vez, as recomendações de Tbilisi, reforçando ainda a urgência em envolver todos os setores da sociedade através da educação formal e não-formal. Além disso, a conscientização e o treinamento são mencionados em outros capítulos, já que estas são necessidades que permeiam todas as áreas.

CARTA BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: produzida no Workshop coordenado pelo MEC, destacou, entre outros, que deve haver um compromisso real do poder público federal, estadual e municipal, para se cumprir a legislação brasileira visando à introdução da educação ambiental em todos os níveis de ensino. Também propôs o estímulo à participação da(s) comunidade(s) direta ou indiretamente envolvida(s) e das instituições de ensino superior.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL: resultante da Jornada de Educação Ambiental, colocou princípios e um plano de ação para educadores ambientais, bem como uma lista de públicos a serem envolvidos e idéias para captar recursos para viabilizar a prática da educação ambiental. Além disso, contém proposta para fortalecer uma Rede de Educação Ambiental.

Com a Conferência de 1992, o planeta passou a ser mais olhado, e de maneira diferente. Através de seus ilustres cidadãos – os homens e seus instrumentos de poder – o planeta foi revisto, rediscutido, analisado. Já não cabia apenas desvendar os limites do crescimento, mas, sim, pensar conjuntamente, homens, mulheres e a natureza, porque fazem parte dos mesmos sistemas, existem pelas mesmas razões; porque há uma interdependência inquestionável. Agora se sabe, sem dúvida alguma, que há um futuro comum. Foi, portanto, nesse espaço privilegiado, que se expandiu a noção de desenvolvimento sustentável.

A partir da Rio-92, cresceram as campanhas e os projetos na área ambiental, e muitos eventos foram organizados no Brasil e no mundo, no sentido de efetivar as ações propostas na Conferência. No campo da educação ambiental, aumentaram as iniciativas em todas as esferas possíveis de ação. Neste sentido, a grande contribuição para o avanço da educação ambiental desenvolvida nas escolas, foi a divulgação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – que, pela primeira vez, deram indicações de como incorporar a dimensão ambiental na forma de tema transversal nos currículos do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, este documento do MEC iniciou a discussão da inserção da educação ambiental nos outros níveis de ensino, na perspectiva da nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 – que mudou a concepção curricular no ensino formal.

Os PCN's são apresentados não como um currículo, e, sim, como subsídio para apoiar o projeto da Escola na elaboração do seu programa curricular ressaltando a necessidade da formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade sócio-ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem estar de cada um e da sociedade, a nível local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos que estão em plena construção, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de habilidades e

procedimentos. Sua grande novidade está nos Temas Transversais, que incluem o Meio Ambiente, trazendo orientações para o ensino das disciplinas que formam a base nacional e mais cinco temas transversais que permeiam todas as disciplinas, para ajudar a Escola a cumprir seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania.

De maneira formal, não-formal ou informal, acreditamos que a educação ambiental tenha vindo para ficar e que sua continuidade depende da pertinência das nossas respostas aos desafios que surgem nas escolas, nos sindicatos, nas igrejas, nos movimentos sociais, nas empresas, nas universidades, nos museus, nas ruas, etc., fazendo evoluir o conceito de educação ambiental como o proposto pelo PRONEA- Programa Nacional de Educação Ambiental de instrumentalizar politicamente suas ações no Brasil, contemplando linhas de ação que acarretam objetivos e estratégias próprias a cada um dos programas aprofundados e consolidados nos programas e conferências internacionais procurando, assim, determinar subsídios políticos para que outras instâncias da administração pública possam adequar seus programas de governo, buscando o desenvolvimento da Educação Ambiental no Brasil

No campo da chamada educação não-formal, ou educação popular, percebe-se uma mudança, na medida em que a gestão ambiental saiu do âmbito do movimento ambientalista e está ganhando outros setores organizados da sociedade civil. O envolvimento permanente de setores diversos desta sociedade civil organizada e dos movimentos sociais brasileiros, nos últimos anos, com a questão ambiental, e, em particular, as articulações junto à Assembléia Nacional Constituinte e às Constituintes Estaduais – que permitiram a incorporação de importantes princípios para a Gestão Ambiental nas respectivas Constituições – e a criação, em 1990, do Fórum de Organizações Não Governamentais (ONG's) Brasileiras, parecem confirmar que a preocupação com o meio ambiente está conquistando espaço em nossa sociedade, talvez mais importante do que as organizações governamentais, e intergovernamentais, pois, e geralmente não se encontram comprometidas com de curto prazo interesses decorrentes de questões eleitoreiras partidárias.

Segundo Boff (2000), a comunidade terrestre encontra-se em um momento decisivo. Com a ciência e a tecnologia chegaram grandes benefícios, mas, também, grandes prejuízos. Os padrões dominantes de produção e consumo estão alterando o clima, degradando o meio ambiente, esgotando os recursos e causando a extinção

massiva das espécies. Este é um momento dramático em que estamos vivendo. A população tem incrementado as pressões sobre os sistemas ecológicos e sobrecarregado os sistemas sociais. A injustiça, a pobreza, a ignorância, a corrupção, o crime, a violência e os conflitos armados aprofundam o sofrimento do mundo. São necessárias mudanças fundamentais nas nossas atitudes, valores e estilos de vida. A escolha é nossa: cuidar da Terra e uns dos outros ou participar da destruição de nós mesmos e da diversidade da vida.

Para realizar estas aspirações, devemos reconhecer que o desenvolvimento humano não trata unicamente de ter mais, senão também de ser mais. Os desafios que a humanidade está enfrentando só podem ser superados se todas as pessoas adquirirem consciência de sua interdependência global, se identificarem elas mesmas com um mundo mais amplo e decidirem viver de acordo com responsabilidade universal. O espírito de solidariedade humana e de afinidade com toda a vida será fortalecido se vivermos com reverência às fontes do nosso ser, com gratidão pelo presente da vida e com humildade e respeito ao lugar que ocupa o ser humano na ordem mais extensa das coisas.

Tendo refletido sobre estas considerações, reconhecemos a urgente necessidade de uma visão compartilhada de valores básicos que proporcionará o fundamento ético para uma comunidade mundial emergente. Portanto, elegemos os quatros princípios gerais para o desenvolvimento sustentável da minuta do Documento de Referência da Carta da Terra – 11 de abril de 1999:

1 – Respeitar a Terra e a vida: reconhecendo a interdependência e o valor intrínseco de todos os seres; afirmando o respeito à dignidade inerente de toda pessoa e fé no potencial intelectual, ético e espiritual da humanidade.

2 – Cuidar a comunidade da vida em toda sua diversidade: aceitando que a responsabilidade para com a Terra é compartilhada por todos; afirmando que esta responsabilidade comum toma diferentes formas para diferentes indivíduos, grupos e nações, dependendo da sua contribuição aos problemas existentes e dos recursos que tenham à disposição.

3 – Esforçar-se por edificar sociedades livres, justas, participativas, sustentáveis e pacíficas: afirmando que a liberdade, o conhecimento e o poder coadjuvam responsabilidade e necessidade de auto- restrição moral; reconhecendo que

as verdadeiras medidas do progresso são um nível decente de vida para todos e a qualidade das relações entre as pessoas e com a natureza.

4 – Garantir a abundância e a beleza da Terra para as gerações atuais e futuras: aceitando o desafio perante cada geração de conservar, melhorar e ampliar sua herança natural e cultural, e transmiti-la a salvo às gerações futuras; reconhecendo que os benefícios e responsabilidades sobre o cuidado da Terra devem ser justamente compartilhados entre as atuais e futuras gerações.

É necessário comprometermo-nos como indivíduos, organizações, empresas de negócios, comunidades e nações a implementar estes princípios inter-relacionados e criar uma sociedade global em apoio ao seu cumprimento. Reconhecer que a paz é a integridade por relações equilibradas e harmônicas consigo mesmo, com outras pessoas, com outras culturas, com outras vidas, com a terra e com o grande todo do qual somos partes.

As novas tecnologias e a ecologia não representaram, no século XX, apenas uma mudança de visão do planeta, mas do futuro comum da humanidade. Devemos desenvolver categorias que estruturam a vida cotidiana, levando em consideração as práticas individuais e coletivas e as experiências pessoais.

Essas categorias já vêm sendo apresentadas por vários filósofos, cientistas sociais, educadores, alguns deles falando de holismo ou de paradigmas holonômicos de educação. Os holistas, aqueles que, baseados na física quântica e na teoria dos sistemas, vêem tudo ligado a tudo, sustentam que a utopia, o imaginário, são instituintes da nova sociedade e da nova educação. Recusam uma ordem fundada na racionalidade instrumental, que menospreza o desejo, a paixão, o olhar, a escuta. Segundo eles, os paradigmas clássicos banalizam essas dimensões da vida, sobrevalorizando o macro estrutural, o sistema, a super estrutura socio-políticas e epistêmicas, lingüísticas ou psíquicas.

2.1 O Olhar Pedagógico

A descoberta da Escola, como instrumento essencial de participação no mundo da cultura e da existência social e política, bem como de luta contra todas as formas de opressão e discriminação social, não se deu para nós apenas no sentido de valorizar pura

e simplesmente sua existência, os métodos de ensino, os conteúdos e a transmissão/socialização do saber. Pelo contrário, ela se fez no contexto de um questionamento do psicologismo, do didaticismo, do conhecimento acabado, da ciência e do saber como coisas, verdades prontas, objetos de consumo. Era preciso ir além da mera definição do quê e como ensinar o que, muitas vezes, tem simplificado e reduzido a estereótipos realidades complexas e em processo de constituição de si mesmas.

Como reflexão, a educação não é uma coisa pronta que se possa fotografar, descrever, pois ela está se constituindo em múltiplos espaços sociais e em cada sala de aula, através da ação dos educadores, reação dos educandos, em contextos históricos precisos, sendo, então, sempre nova.

Exigindo de todos nós competência profissional, dedicação, compromisso político e superação dos saberes prontos, dos programas e provas, repetidos a cada ano, do dogmatismo preguiçoso que nos impede de pensar as práticas, que se tornaram mera rotina, a produção de uma nova educação, alicerçada no ensino com pesquisa, somente será possível se, rompendo com essa realidade velha, esclerosada e carcomida, recriarmos tudo isso.

O desprazer dos professores - alunos em trabalhar as temáticas sociais encontra-se justificada para nós nos anos de maior repressão do regime ditatorial brasileiro, com a implantação da LDB (Lei 5692/71), onde os anteriores cursos primário e ginásial foram agrupados no ensino de 1º grau para atender crianças e jovens de 7 a 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. O objetivo desse grau de ensino foi redigido assim: “O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos”.

A nova legislação deixou por conta do Conselho Federal de Educação (CFE) a fixação das matérias do “núcleo comum do 1º grau” (“1º e 2º graus passaram a ter disciplinas do “núcleo comum”, obrigatórias e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, as peculiaridades locais”). O Conselho Federal de Educação fixou o núcleo comum, fazendo desaparecer a divisão entre Português, História, Geografia, Ciências Naturais, etc., e colocando no lugar “Comunicação e Expressão”, “Estudos Sociais” e “Ciências”.

Outro equívoco da Lei 5692/71 foi ter transformado todo o 2º grau em profissionalizante, desativando, também, a Escola Normal, transformando o curso de formação de professores de 1ª à 4ª série na “Habilitação Magistério”, que, na prática, passou a ser reservada aos alunos que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o 3º grau.

Estes professores - alunos são “frutos dos vazios” de leituras filosóficas, sociológicas e históricas negados pela ditadura militar e não tiveram possibilidades de um mínimo de ingredientes teóricos que permitissem um conhecimento da realidade, que é objeto de transformação.

Entende-se, então, porque a Filosofia e as Ciências Humanas (em especial a Sociologia, a História e a Geografia) são desvalorizadas e porque, não satisfeito com a sua supressão em algumas escolas e níveis de ensino, o Estado, de vez em quando, reedita o seu projeto de suprimí-las completamente. Com efeito, o saber que elas produzem e difundem é, geralmente, crítico e inútil aos interesses imediatos do capital. Não estando diretamente ligado ao processo de acumulação, não merece ser incentivado e financiado, enfim, não tem direito à existência.

Apenas uma Sociologia, uma História e uma Geografia oficiais, alienadas e alienantes, podem ser toleradas e, às vezes, até receber um certo incentivo, mas sempre sob o controle do Estado para que o risco dos jovens se tornarem críticos seja bastante diminuído.

A reflexão nos obriga a debruçarmo-nos no currículo do curso de Pedagogia que foi reduzido à verdadeira colcha de retalhos, à uma enorme variedade de conteúdos, reunidos com a mesma significação, a um amontoado de disciplinas ministradas, semestralmente, uma ao lado ou depois da outra, sem maiores ligações. Por isso, dificilmente se consegue evitar a superposição e a repetição de conteúdos, a superficialidade, as simplificações grosseiras, a falta de rigor no trato das questões e a redução das reformas de currículo à mudanças de disciplinas, ementas e cargas horárias.

Para compreendermos melhor estas reflexões pedagógicas, é necessário remeter-nos ao modelo de desenvolvimento abordado nas relações de trabalho-educação dentro das transformações do século XX. No Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, a educação enfocará uma prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e

interesses das diferentes classes e grupos sociais. Prática esta reduzida, pelo economicismo, a mero fato de produção – “capital humano” -, explicado somente no contexto das teorias do desenvolvimento, mais especificamente, na teoria da modernização após a Segunda Guerra Mundial.

A teoria do capital humano é uma esfera particular da teoria do desenvolvimento, marcada pelo contexto em que foi produzida uma das expressões ideológicas dominantes desse período. A teoria do desenvolvimento, geral e abrangente, pelas suas características e pela problemática abordada, é muito mais uma teoria da modernização do que uma teoria explicativa do desenvolvimento capitalista, isto é, das bases materiais e das condições sociais em que se assenta o processo de produção e reprodução das formações sociais capitalistas (GRZYBOWSKI, 1986:12).

Asceticamente abstraída das relações de poder, passou a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa preocupação de educação como fator econômico foi constituindo-se numa espécie, um poder em si, que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, era capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçada pela ideologia do regime militar, se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da Escola Pública e reforço da educação como negócio; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarianização do magistério público.

Frigotto analisa os mecanismos de reestruturação econômica marcada pela exclusão:

As novas demandas de educação explicitadas por diferentes documentos dos senhores do mundo – FMI, BID, BIRD – e seus representantes regionais – CEDAL, OERLAC – baseadas nas categorias da sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para competitividade, formação abstrata e polivalente, expressam os limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sobre novas bases. Este movimento de mudanças de categorias e a necessidade de conservar a natureza excludente das relações sociais especificam os dilemas e contradições que o capital e os homens de negócio historicamente encontram para adequar a educação a seus interesses.(FRIGOTTO, 1995:19).

Somente um trabalho pedagógico que compreenda os que na escola atuam como indivíduos, historicamente determinados e não como realidades indefinidas e abstratas (professores, alunos, funcionários, etc), que questione a estrutura de poder da escola e lute para transformá-la; que questione a classe, que critique o saber produzido e veiculado pela escola e que discuta as condições de vida dos indivíduos, poderá mudar a maneira de pensar, buscando uma visão mais global do mundo.

A nossa luta é justamente para que a qualificação dos professores não seja subordinada às leis do mercado e nem sua adaptabilidade e funcionalidade sejam sob a forma de adestramento e treinamento. Frigotto nos aponta a sua concepção que é bem mais elaborada do que a nossa:

Percebemos que a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições unilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 1995:31-32).

O contexto histórico vivido nessa virada de milênio, caracterizado pela divisão do trabalho intelectual, fragmentação do conhecimento e pela excessiva predominância das especializações, demanda a retomada do antigo conceito interdisciplinaridade que, no longo percurso desse século, foi sufocado pela racionalidade da revolução industrial.

A necessidade de romper com a tendência fragmentadora e desarticulada do processo do conhecimento justifica-se pela compreensão da importância da interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber. Essa compreensão crítica colabora para a superação da divisão do pensamento e do conhecimento, que vem colocando a pesquisa e o ensino como processos reprodutores de um saber parcelado que, conseqüentemente, muito tem refletido na profissionalização, nas relações de trabalho, no fortalecimento da predominância reprodutivista e na desvinculação do conhecimento do projeto global de sociedade.

A interdisciplinaridade, enquanto aspiração emergente de superação da racionalidade científica positivista, aparece como entendimento de uma nova forma de institucionalizar a produção do conhecimento nos espaços da pesquisa, na articulação de

novos paradigmas curriculares e na comunicação do processo de perceber as várias disciplinas; nas determinações do domínio das investigações, na constituição das linguagens partilhadas, nas pluralidades dos saberes, nas possibilidades de trocas de experiências e nos modos de realização da parceria.

Esta realização integrativa-interativa permiti-nos visualizar o conjunto de ações interligadas de carácter totalizante e isenta de qualquer visão parcelada, superando-se as atuais fronteiras disciplinares e conceituais.

Face a essas idéias, torna-se necessário repensar a produção e a sistematização do conhecimento fora das posturas científicas dogmáticas, no sentido de inserí-las num contexto de totalidade. Dessa forma, a complexidade do mundo em que vivemos passa a ser sentida e vivida de forma globalizada e interdependente, recuperando-se, assim, o sentido da unidade, a qual tem sido sufocada pelos valores constantes do especialismo.

Trabalhar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e objetividades de cada ciência. O seu sentido reside na oposição da concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmo, como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares, sem uma posição unificadora que sirva de base para todas as ciências e isoladas dos processos e contextos histórico-culturais. A interdisciplinaridade tem que respeitar o território de cada campo do conhecimento, bem como distinguir os pontos que os unem e que os diferenciam. Essa é a condição necessária para detectar as áreas onde se possa estabelecer as conexões possíveis. Como observa Gusdorf (1976:26) “a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda a sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para colher as contribuições das outras disciplinas”.

Dentro desses novos conceitos, coloca-se a questão da cidadania que deve ser compreendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições.

O debate sobre a questão da cidadania é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática.

O movimento socialista, de inspiração marxista, acabou, quando no poder, degenerando em totalitarismo, o liberalismo apoiou ditaduras autoritárias e costuma olhar a democracia de forma instrumental: ela é boa enquanto serve a seus interesses

econômicos. A democracia, que é um valor universal, é usada como ideologia de grupos dominantes. Ora, a democracia não é apenas um regime político com partidos e eleições livres. É sobretudo uma forma de existência social. Democrática é uma sociedade aberta, que permite sempre a criação de novos direitos. Os movimentos sociais, nas suas lutas, transformaram os direitos declarados formalmente em direitos reais. As lutas pela liberdade e igualdade ampliaram os direitos civis e políticos da cidadania, criaram os direitos sociais, os direitos das chamadas “minorias” – mulheres, crianças, idosos, minorias étnicas e sexuais- e, pelas lutas ecológicas o direito ao meio ambiente sadio.

Para Chauí (1995), um Estado democrático é aquele que considera o conflito legítimo. Não só trabalha politicamente os diversos interesses e necessidades particulares existentes na sociedade, como procura instituí-los em direitos universais reconhecidos formalmente. Os indivíduos e grupos organizam-se em associações, movimentos sociais, sindicatos e partidos constituindo um contra poder social que limita o poder do Estado. Uma sociedade democrática não cessa de trabalhar suas divisões e diferenças internas, e está aberta à ampliação dos direitos existentes e à criação de novos direitos.

Chauí (1984) afirma que, a cidadania, definida pelos princípios da democracia, se constitui na criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais) e na definição de instituições permanentes para a expressão política (partidos, órgãos públicos), significando necessariamente conquista e consolidação social e política. A cidadania passiva, outorgada pelo Estado, fica assim, limitada ao espaço territorial da Nação, o que contraria a esperança generosa dos filósofos do Iluminismo que haviam imaginado uma república universal, da cidadania ativa em que o cidadão, portador de direitos e deveres, é essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.

Recentes concepções mais democráticas procuram dissociar completamente a cidadania da nacionalidade. A cidadania teria, assim, uma dimensão puramente jurídica e política, afastando-se da dimensão cultural que existe em cada nacionalidade. A cidadania teria uma proteção transnacional, como os direitos humanos. Por essa concepção seria possível pertencer a uma comunidade política e ter participação independentemente da questão de nacionalidade.

Entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais. Nessa concepção, a noção de cidadania ganha novas dimensões.

Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinem o espaço das práticas de cidadania, propondo desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres.

Portanto, discutir a cidadania, no Brasil de hoje, significa apontar a necessidade de transformações das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadão.

Compreende-se aqui a ligação entre cidadania e educação, que não poderíamos esquecer numa reflexão pedagógica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais- Brasil (1997:22-23), ao propor uma educação comprometida com a cidadania, elegeram, baseados no texto constitucional, princípios segundo os quais orientar a educação escolar :

- Dignidade da pessoa humana
- Igualdade de direitos
- Participação
- Co-responsabilidade pela vida social.

A proposta de transversalidade pode acarretar algumas discussões, do ponto de vista conceitual, como, por exemplo, a da sua relação com a concepção de interdisciplinaridade. Essa discussão é pertinente e cabe analisar como estão sendo consideradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais as diferenças entre os dois conceitos, bem como suas implicações mútuas:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leve em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a Escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas”. [...] A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). (PCN – TEMAS TRANSVERSAIS, v. 8, 1997:40)

Por tratarem de questões sociais os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Exemplificando: a questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros. Por outro lado, nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam.

Caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania.

A Educação Ambiental, como já dissemos antes, é, também, educação política empenhada na formação do cidadão nacional, continental e planetário, baseando-se no diálogo de culturas e de conhecimento entre povos, gerações e gêneros.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos temas transversais expõem as inter-relações entre os objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra escolares, possibilitando a referência a sistemas de significados construídos na realidade dos alunos.

Os problemas atuais, inclusive os ecológicos, são provocados pela nossa maneira de viver em sociedade e inculcada pela Escola, pelo que ela seleciona ou não, pelos valores que transmite, pelos currículos, pelos livros didáticos.

Hoje, as escolas, em geral, baseiam-se na competição, sem solidariedade. Os sistemas de notas e prêmios é uma clara evidência de uma concepção de educação baseada na lógica da competitividade. Mesmo as escolas que, metodologicamente, instituíram a “democracia” na escola necessariamente não formam seus alunos para a solidariedade. A democracia na escola é insuficiente.

O futuro não pode ser previsto, mas pode ser inventado por um novo professor, um novo aluno, uma nova escola, um novo sistema e um novo currículo.

Assim pensamos num novo professor, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, e sobretudo um construtor de sentido.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção [...] é preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1997:25)

O aluno chega à escola transportando consigo, cada vez mais, um mundo e uma carga de informações que ultrapassam o estreito âmbito da família, transmitidos, sobretudo, pelos meios de comunicação. As crianças, hoje, dedicam menos tempo à escola e ao estudo do que à televisão e ao computador.

Por isso,

o professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de solista ao de acompanhante, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimento, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber. (DELORS, 1999:155)

Portanto, se a escola quer colaborar com o desenvolvimento das crianças e adolescentes, ela precisa ajudá-los a tecer uma rede compreensiva dos fenômenos humanos, naturais e culturais. Para tanto, ela tem de ser um ambiente protetor, conhecido e amável. Para tanto, vamos ao encontro do modelo ecológico de lugar (ver Figura 2) a comunidade local - seja ela uma pequena cidade, uma cidade metropolitana, um povoado, uma comunidade rural - é vista como um ecossistema com conexões de feedback, os quais integram a infra-estrutura da comunidade e suas instituições, os grupos culturais e as outras crianças aos ambientes naturais e não-naturais que definem o espaço de vida da comunidade.

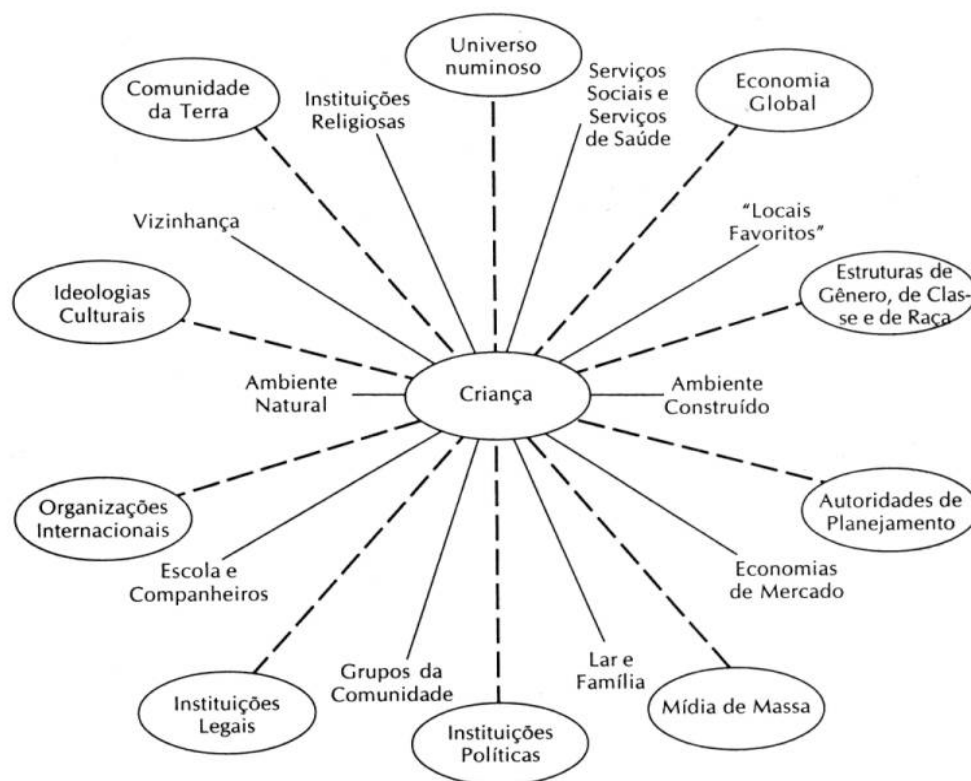


FIGURA 2 - A Ecologia do lugar na Infância.

Fonte: ORG. HUTCHISON - (2000:141)

Conhecer o próprio lugar é ter um conhecimento íntimo do ambiente local (tanto natural como construído) e dos vários papéis dos profissionais, das histórias compartilhadas e dos relacionamentos interpessoais que sustentam a comunidade em sua trajetória.

Com esse olhar vamos ao encontro do Rio São Francisco e da cidade de Januária no segundo capítulo.

3 ÁGUA, VIDA E PENSAMENTO

A água é um elemento da vida, grávida de significados que a evoca sob múltiplos aspectos, materiais e imaginários. No aspecto material é condição básica e vital para a reprodução, dependendo dela todas as formas de vida, por outro aspecto, a água se inscreve no domínio do simbólico, enfeixando várias imagens e significados. Isso se revela quer na mitologia, nos ritos, nos cerimoniais sagrados, quer no cultivo das plantas e das flores, na fecundação da terra e da alma Figura (3).



FIGURA 3 - Serra da Canastra: queda d'água da nascente do Rio São Francisco, 2001.

Fonte: Arquivo Vallée Nordeste, 2001.

Depois de várias caminhadas pelo Brasil, do Oiapoque ao Chuí, voltei a prestar atenção na água que desce do céu lavando e infiltrando nas rochas esculpidas pelo vento para depois entranhar nos lugares íntimos da terra, cicatrizando a sede que a seca feriu, na lua que desponta atrás dos montes iluminando a minha alma, na florada do cerrado que recebeu o alimento da chuva para engravidar o meu olhar e anestesiá-lo o meu corpo com o seu perfume, resgatando em mim os prazeres fundamentais à existência humana.

Recuperei a minha reflexão reencontrando-me com o Quintana, o Mário, poeta irreverente que em um dos poemas diz: “...o olhar indiferente de quem passa pelo jardim”... esta preciosidade reacendeu-me o desejo para ganhar nova dimensão em minha vida e entender que : “sou do tamanho do que vejo” (Pessoa), para ousar nos meus enfrentamentos com o mundo e principalmente com a educação que sempre foi entendida por mim como fruto do encontro entre as pessoas e as coisas que se tocam. E isso somente ocorre quando os envolvidos estão devidamente sensibilizados com os lugares de encontro, de vida e de conexão – a comunidade.

O rio São Francisco e a cidade de Januária são referendados neste trabalho, pois tratam-se do lugar que semanalmente vivo as minhas relações de ser no mundo. A impressão sentida é que existe uma ausência de identidade nos lugares que transito, basta olhar para entender que a sensibilidade dos seus moradores precisa também ser recuperada através do reencontro com esses lugares propícios de múltiplos estímulos, oferecendo a surpresa suficiente para despertar essa sensibilidade desses cidadãos.

3.1. O Rio São Francisco

“Velho Chico, vens de Minas,
de onde o oculto do mistério
se encondeu
sei que o levas todo em ti
não me ensinas
e eu sou só eu”
(CAETANO VELOSO)

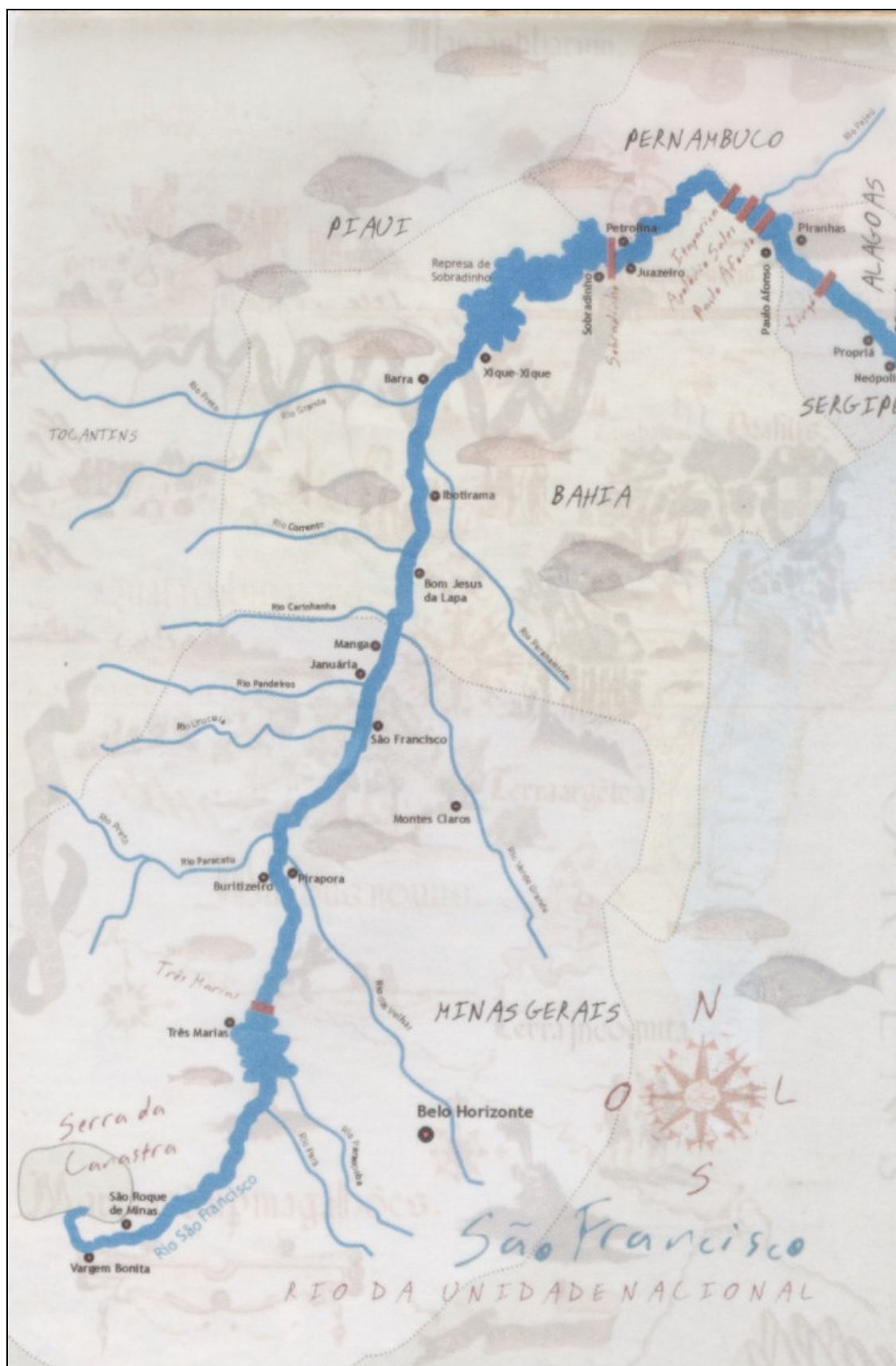


FIGURA 4 - Curso do rio São Francisco, 2001.
 Fonte: Arquivo da Vallée Nordeste, 2001.

Conhecido também como “Velho Chico”, o aproveitamento das potencialidades do Rio São Francisco tomou, historicamente o sentido inverso do seu curso d’água, quando em 04 de outubro de 1501, a caravela em que viajava o genovês Américo Vespúcio, participante da frota comandada por Gonçalo Coelho, descobriu o formoso estuário do nosso grande rio central, chamado pelos indígenas de “OPARA” que significa Rio-Mar. Como esse dia era comemorado o dia de São Francisco, o Rio foi assim batizado. Porém nem a máxima do Santo de Assis (Figura 5): “É dando que se recebe”, foi respeitada, como veremos a seguir.



FIGURA 5 - Imagem do Santo de Assis que compõe a paisagem solene da nascente do Rio São Francisco, 2001.

Fonte: Arquivo Vallée Nordeste, 2001.

ROCHA (1983), nos revela que as riquezas sem número desta vasta região atraíram a atenção dos viajantes e a cobiça do homem, sempre à cata de oportunidade de enriquecer. Em 29 de março de 1549 aportou à Bahia Tomé de Souza, primeiro Governador Geral da colônia. Na comitiva vinha Garcia D’Avila, o precursor de nossos bandeirantes. Na primeira metade do século XVI, começaram as penetrações pelo Sertão. O gado trazido pelas caravelas multiplicou-se com rapidez. Garcia d’Avila, penetrando no São Francisco em correrias contra os selvagens, ganhou as vantagens de aproveitar os vageados, vazantes e carnaubais para o desenvolvimento da pecuária no vale. Os engenhos de açúcar se localizam nas imediações da faixa litorânea, aproveitando as possibilidades das terras de massapê do recôncavo baiano, e a pecuária se introduziu pouco a pouco nos sertões, onde havia terras inaproveitadas e gordas pastagens naturais. Foi assim, o vale do São Francisco o condutor do desbravamento e

aproveitamento econômico da maior parte do território nacional. Na fase açucareira da Colônia, quando o Brasil detinha o cetro de fornecimento de açúcar ao mundo civilizado, era o gado originário do vale do grande rio que abastecia de carne a população lavradora do litoral, acionava as engenhocas ou transportava cana nos pesados carros coloniais para as proximidades das moendas. Por ocasião da descoberta do ouro e do desenvolvimento da mineração no século XVIII já o vale do São Francisco se achava repleto de gado, com várias vilas florescentes e aldeamentos protetores instalados para reduzir os silvícolas. Assim, vemos o papel econômico do vale em apreço nos tempos coloniais, abastecendo os engenhos (Figura 6) do litoral da Bahia e Pernambuco e as minerações que custearam toda a pompa do reinado de D. João V.



FIGURA 6 - Engenho de Cana de Açúcar, 2001.
Fonte: www.januarial.com.br. Acesso em 20/06/2002.

Nesta descrição onde encontramos a semente do desbravamento do São Francisco, não podemos deixar no vazio o resultado deste fato. Vamos ao encontro de Rocha com o seu comentário:

...João Ribeiro, Euclides da Cunha e Vicente Licínio Cardoso, analisando os fenômenos da nossa história, chegaram à conclusão de que devemos a nossa unidade quase exclusivamente ao fator geográfico resultante da existência do grande curso d'água navegável que une partes longínquas do país, em pleno *hinterland* brasileiro.(...) ...O São Francisco continuou a escavar as margens, alargando pouco a pouco o

leito, tornando cada vez mais precárias as suas condições de navegabilidade. A erosão das águas sobre as rochas das corredeiras retira paulatinamente o obstáculo natural interceptante e o volume escoando-se cada momento com mais facilidade faz desaparecer o fator geográfico das comunicações fluviais determinantes da unidade política do país. (ROCHA, 1983:16-17).

Os estadistas do primeiro Império tinham os olhos fixos no vale do grande rio. Em meados do século XIX, Emanuel Liais foi contratado pelo Imperador para estudar o vale do São Francisco e as possibilidades do desenvolvimento da navegação, desde as nascentes até Pirapora, observando também o curso do rio das Velhas até Guaicuí. Henrique Guilherme Fernando Halfeld foi encarregado de efetuar idênticos estudos ,da cachoeira de Pirapora até a foz, no Atlântico. Estas observações foram provocadas por um requerimento do engenheiro belga Tarte, que pediu ao governo imperial um privilégio para a navegação a vapor (Figura 7) que pretendia estabelecer no curso do São Francisco e no dos seus afluentes.



FIGURA 7 - Embarcações que percorriam o Rio São Francisco.
Fonte: www.januarial.com.br. Acesso em 20/06/2002.

Machado (2000) analisa o estudo de navegabilidade no Médio São Francisco e nos conta que o relatório de Halfeld teve sem dúvida muita importância para o conhecimento do São Francisco, porque foi o primeiro estudo a tratar do rio nos seus aspectos globais e nos particulares. Entretanto, ao constatar a navegabilidade franca

para navios a vapor apenas no trecho Pirapora a Juazeiro sem apresentar alternativa de transporte, financeiramente viável, até o mar, estava comunicado impasse que exigia futura solução, isto porque a navegação do São Francisco somente fazia sentido comercial se os produtos pudessem ser transportados até o litoral do país e dali distribuídos para os centros consumidores nacionais ou europeus.

O governo imperial considerava de alto interesse colocar a produção agrícola das terras adjacentes ao rio disponível ao comércio nacional e internacional

O exame efetuado por Halfeld de 1852 a 1854 havia concluído pela impossibilidade de escoamento fluvial da produção de Boa Vista- PE rio abaixo até Penedo. Tendo em conta a existência de opiniões divergentes daquele engenheiro ,e, portanto favoráveis à idéia de desobstruir e tornar francamente navegável o São Francisco a jusante de Boa Vista, resolveu o governo imperial que Carlos Krauss e William Roberts realizassem novo exame do rio na parte condenada por Halfeld.

As conclusões de Krauss e Roberts, em 1869 e 1880, vieram trazer novo alento a todos aqueles que se interessavam pela navegação a vapor do São Francisco. O governo imperial não poderia conceder incentivos financeiros a empresas particulares para navegar o rio sem apoio em justificação técnica de profissional habilitado. Era, portanto, indispensável que um engenheiro competente garantisse que a navegação fluvial são-franciscana podia ser realizada mediante custos suportáveis pelas finanças públicas.

Machado nos leva a refletir sobre os dados acima citados, com a seguinte conclusão:

...ora, foram exatamente as conclusões de Kraus e Roberts que permitiram ao governo central fazer, anos depois, avultadas despesas na desobstrução do rio, conceder a subvenção de 90:000\$ a uma empresa privada pelo tráfego efetivo e estabelecer as condições para a navegação. Sintetizando, podemos afirmar que em William Milnor Roberts está a verdadeira base ideológica para o incentivo e concretização da navegação a vapor do rio São Francisco. Esta base ideológica foi indispensável para que os governantes , parlamentares e empresários privados tornassem realidade a navegação são-franciscana e permeou o pensamento de vários historiadores do rio São Francisco. (MACHADO, 2000:77).

Não resta dúvida para nós que a análise ideológica é de suma importância para entendermos os fatores precípuos da navegação sanfranciscana, porém a abordagem das questões de planejamento de trânsito desse período quem nos revela é:

Rocha,

Os governantes do Império praticaram o erro de abandonar as estradas de penetração das bandeiras, condutoras de gado destinado a povoar os currais de São Francisco, preferindo os areais e caatingas ressequidos que medeiam o espaço que separava Alagoinhas, nos confins do recôncavo, e Juazeiro, nas barrancas do grande rio. Se o traçado da estrada de ferro preferisse a orientação do caminho das boiadas e das tropas, procurando as imediações da foz do rio Grande, atravessaria regiões aproveitáveis, capazes de produzir utilidades, e a estrada de ferro não seria o desastre econômico que experimentou tal empreendimento. A estagnação da região são-franciscana após a inauguração da via férrea em Juazeiro decepcionou todas as previsões.”(...)” O que é fato, o que é incontestável, é que coincidindo com o espriamento de suas águas pela erosão das margens desprotegidas e com a mais rápida fuga das mesmas para o Oceano, pelo lento desaparecimento dos travessões interceptantes, ou cachoeiras, a região são-franciscana se transforma rapidamente num deserto pelo êxodo constante de suas populações, pelo empobrecimento de suas pastagens e pelo flagelo das secas, que dizima a única indústria estável que a sustentou”. (...)É um fenômeno alarmante, que ninguém, infelizmente, pode contestar. A gente forte ribeirinha é obrigada a se expatriar para o garimpos de Mato Grosso e Goiás ou para os cafezais de São Paulo, visto que lhe faltam na terra do seu berço os elementos indispensáveis para satisfazer as suas aspirações e prover à subsistência dos seus. (ROCHA, 1983:22-23).

Cabe salientar que o pensamento liberal do século XIX fez dos meios de transporte a causa principal do desenvolvimento econômico. Machado tece comentário sobre o assunto acima citado:

Para a produção de mercadorias é indispensável a conjugação de três fatores: os recursos naturais, a mão-de-obra e o capital. As terras brasileiras eram julgadas de uma fertilidade espantosa. A mão de obra nacional ou estava disponível, ou podia ser suprida pela imigração. A acumulação de capital havia atingido nível muito elevado no processo da Revolução Industrial; os capitais excedentes avultavam na Europa, especialmente na Inglaterra, prontos a serem aplicados em outros locais, inclusive em nosso país. Faltava apenas fazer a ligação entre os centros de produção e os de consumo, através dos meios de transporte. Transportar é produzir. Eis aí a grande síntese. (MACHADO, 2002:22).

Durou o tempo de uma lembrança, tempo suficiente para fazer vibrar a escuta de sons que se encontram perdidos na escuridão do passado. Descrever a origem do rio São Francisco, significou para nós o começo, não no sentido de garantir uma repetição de seu processo original, mas no de sua atualização, e este é, precisamente, o desafio enfrentado por todos aqueles que lidam com a memória. Apenas o Rio São Francisco, testemunha silenciosa do ruído dessa nossa vibração nos ensina através de Rosa, que:

“Sertão: estes seus vazios.

O senhor vá.

Alguma coisa ainda se encontra.” (ROSA, 1996:56).

Nos tempos de hoje, ano 2001, o Rio São Francisco é assunto nacional, o homem está percebendo que a água além de objeto de contemplação, é lugar de passagem, expressão de beleza e encantamento, servindo também de consolo psíquico como nos lembra Bachelard (1989:24): “o consolo de um psiquismo doloroso, de um psiquismo enlouquecido, de um psiquismo esvaziado será facilitado pelo frescor do regato ou do rio”. Mas, segundo alerta o autor, é preciso que “esse frescor seja falado”, que “o ser infeliz fale ao rio”:

Vinde, ó meus amigos, na clara manhã, cantar as vogais do regato! Onde está nosso primeiro sofrimento? É que hesitamos em dizer (...) ele nasceu nas horas em que acumulamos em nós coisas caladas. O regato vos ensinará a falar ainda assim, apesar das dores e das lembranças, ele vos ensinará a euforia pelo eufuismo, a energia pelo poema. Ele vos repetirá, a cada instante, alguma palavra redonda que rola sobre as pedras. (BACHELARD, 1989:204).

O alerta do autor foi descartado, o homem historicamente continua utilizando o seu conhecimento sem poesia, tendo como modelo paradigmático o Ter em detrimento do SER, e o Velho Chico, o Rio da Unidade Nacional, está à morte e as causas não são apenas o desmatamento da vegetação às suas margens ou o assoreamento do seu leito. Os danos ambientais causados nos afluentes também afetam a vazão do Rio São Francisco. Afinal, os afluentes estão para o rio principal de uma bacia hidrográfica como as artérias para o coração no organismo humano.

Com o processo de degradação, os rios que, antes, eram considerados de suma importância para a formação da bacia do São Francisco- como o Rio das Velhas, o

Paraopeba, o Verde Grande e Urucuia- transformaram-se em carreadores de poluição. Outros afluentes já deixaram de desembocar no Velho Chico, por causa da exploração descontrolada de suas águas ou, simplesmente, porque tiveram a vazão diminuída devido aos estragos ao meio ambiente. O Rio das Velhas, que nasce em Sabará, na região Metropolitana de Belo Horizonte, é um dos grandes poluidores do São Francisco.

Diante da necessidade de cuidar do rio, foi lançado em 2001 ,pelo Governo Federal, o Programa de Revitalização do Rio São Francisco, prevendo investimentos de R\$1,2 bilhão ao longo de dez anos. A recuperação do Velho Chico depende, ainda mais, do socorro aos rios e córregos em Minas, já que 40% da sua bacia é formada no território mineiro.

Enquanto o governo federal cuida da parte física, nós mineiros precisamos ir ao encontro da parte cultural , para resgatar a história, a memória e a importância desse Rio para todos aqueles que ali viveram e aqueles que, ainda hoje, vivem, tendo o Rio São Francisco como principal referência para as suas vidas. Ele tem sido a casa, o chão e o ganha-pão de milhares de família. Sua vida está entrelaçada a deles. Juntos, formam um todo, interdependendo-os mutuamente. Fizeram história, deixando marcas que nunca poderão ser esquecidas.

3.2 A cultura Sanfranciscana

A nossa ousadia neste momento é relatar a contribuição dos homens e mulheres são-franciscanos na construção da religiosidade, dos mitos e magias que os conformaram e lhes deram sentido. Dessa forma, a inclusão do estudo sobre esta cultura, torna-se imprescindível para aqueles que desejam refletir de maneira séria sobre a sua identidade.

Para tanto é necessário citar o conceito de cultura proposto pelo antropólogo Levi-Strauss:

(...) Toda cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos em cuja linha de frente colocam-se a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Todos estes sistemas visam a exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social e, ainda mais, as relações que estes dois tipos de realidade mantêm entre si e que os próprios sistemas simbólicos mantêm uns com os outros(...). (LEVI-STRAUSS, 1974:9).

Cumpramos ressaltar que, ao privilegiarmos a História neste capítulo, não tencionamos desmerecer as outras áreas do conhecimento. Apenas concordamos com Santos quando afirma:

... é enganoso pensar que a história da sociedade seja irrelevante para entender a sua cultura. O conhecimento acumulado e suas manifestações são um produto histórico da vida de uma sociedade e de suas relações com outras sociedades. É a história de cada sociedade que pode explicar as particularidades de cada cultura, as maneiras como seus setores, suas concepções, formas, produtos, técnicas, instituições se relacionam, formando uma teia que condiciona seu próprio desenvolvimento. (SANTOS, 1985:76).

Enfim, a vida, a história, a política não só implicam riscos, mas são elas um risco permanente que não podemos recusar, sob pena de negá-las. Embora não se tenha condições de ganhar sempre e em tudo, não há como fugir à luta. Viver, fazer história, fazer política é assumir risco, sabendo de antemão que a transparência plena e a reflexão total são historicamente impossíveis. Apenas a ação concreta dos homens na sociedade poderá, por exemplo, construir um futuro de paz, liberdade e justiça. Negar teoricamente esse conhecimento acumulado ou rejeitar o risco em nosso fazer é viver no mundo da ilusão, é negar a própria história, condenar-se à omissão, à não-construção do futuro, ou seja, do diferente.

3.2.1 A religiosidade popular

Múltiplos podem ser os OLHARES sobre a cultura, o conhecimento, pois múltiplas foram as práticas humanas que os conformaram e lhes deram sentido. Esta saudável pluralidade cria, também, a necessidade de diferentes aproximações do mesmo objeto, possibilitando o diálogo interdisciplinar.



FIGURA 8 - Manifestações culturais em Januária/MG.
Fonte: www.januaria.com.br. Acesso em 20/06/2002.

O meu OLHAR sobre o tema colocado para este capítulo tem sido marcado pela busca de reconstrução das manifestações culturais sanfranciscana. É a partir deste lugar que apresento, pois.

3.2.2. Bom Jesus da Lapa

Neves (1998), nos presenteou com as manifestações culturais sanfranciscanas dizendo-nos que a quase totalidade dos grupos sociais do Médio São Francisco¹ partilhava a fé no poder milagroso do Bom Jesus da Lapa. Este era o Santo a que todos recorriam nos momentos de aflição e penúria. A ele também se dirigiam para agradecer uma graça alcançada.

São Bom Jesus da Lapa, como alguns romeiros o chamavam, não era apenas o santo protetor do gado (no campo), da pesca (nos rios e lagoas) das moças (na ribeira e no lameiro das ilhas). Sua proteção estendia-se às viagens na carreira do rio: em vapores, barcas, balsas e paquetes.

No mês de agosto, durante a romaria a Lapa de Bom Jesus era o lugar de encontro de barqueiros que misturavam-se aos romeiros, dividindo o mesmo espaço sagrado com cego cantadores, com os aleijados, com os mendigos, com os vendedores de imagens, medalhas e quadros do Senhor Bom Jesus. Às vezes pagavam promessas: levavam votos em oferenda ao santo da Lapa nos casos de doença ou ferimento grave. Nas situações de perigo e desespero Neves (1998:242) comenta: “... podia-se ouvir um apelo patético ao santo: ‘Valei-me, meu Bom Jesus!’...Se a ajuda chegava a tempo, não faltavam o reconhecimento e a gratidão; ‘Minha valença foi o Bom Jesus da Lapa!!!’”.

A romaria fazia-se a pé, em lombo de animal ou nas embarcações do rio. Não era especialidade das barcas de figura o transporte de passageiros, mas algumas transportavam romeiros. Ali, seus tripulantes internalizavam a narrativa dos milagres, ouviam benditos e loas, vivenciavam a fé dos devotos do Bom Jesus.

¹ Médio São Francisco: Compreende o trecho desde Pirapora até a cidade de Remanso (BA), incluindo as sub-bacias dos afluentes Pilão Arcado a oeste, e do Jacaré a leste e, além dessas, as sub-bacias dos rios Paracatu, Urucuia, Carinhanha, Corrente, Grande, Verde Grande e Paramirim, situando-se nos Estados de Minas Gerais e Bahia.

Fonte: O Vale do São Francisco.CODEVASF.1999.

Assim eram difundidos os milagres ao longo do rio. Assim, ficava conhecida a gruta sagrada. Dessa forma, consolidou-se a unidade cultural da região: com a contribuição das categorias sociais do setor de transportes.

3.2.3 O Reisado

O Reisado canta canção que falam dos três Reis Magos. De porta em porta seguem os ternos ao som de um pequeno conjunto musical em que, de um modo geral, se destacam a rabeca, a viola, as caixas (tambores), o pandeiro e outros instrumentos de percussão. O ritmo pode variar do guaiano à catira. Os festeiros apreciam também o sapateado e a contradança. Dançam, comem e bebem em cada residência. Em retribuição à dádiva, à acolhida hospitaleira dos moradores, cantam e jogam versos em sua homenagem, como nesta citação de :

“Senhora dona de casa
é uma flor de melancia
parece a Estrela Dalva
quando vem rompendo o dia.

Lá vem a garça avoando
Com as penas que Deus lhe deu
Contando pena por pena
Mais penas padeço eu.

Abre a porta, Rei de França
É chegado o Rei Messias
Vem tirando sua esmola
Pro festejo de seu dia.”

NEVES (1998-224).

Algumas quadras revelam uma poesia de sensibilidade verdadeiramente impressionante, que nos remetem à realidade social do povo beiradeiro, outras fazem referência a personagens que dizem respeito à ancestralidade européia das manifestações religiosas.

Cabe mencionar também que havia diversas modalidades de Reisado: por exemplo, Reis de Pastorinhas, Reis de Bois, Reis de Caixa, Reis da Mulinha de Ouro,

Reis de Cabloco, Reis de Caipora..., que o Folclorista Figueredo² vem reconstruindo na cidade de Bonito de Minas e Januária .

Quando o grupo de festeiros dos Santos Reis desloca-se pelas ruas, de casa em casa, a bandeira e o nicho seguem à frente são símbolos relevantes da identidade cultural dos reiseiros.

Outra manifestação da religiosidade ribeirinha que ilustraremos a seguir, pertence ao Folclorista FIGUEREDO, que em Agosto de 2001 na cidade de Bonito de Minas nos presenteou com esta história, passada de pai para filho:

3.2.4 Festa do Divino

Quem navegava pelo Rio São Francisco, em barca ou vapor, podia avistar numa vila ribeirinha um alto mastro com uma bandeira hasteada. Ali estava presente outro importante símbolo da religiosidade popular sanfranciscana: o símbolo da Festa do Divino. Na bandeira, o desenho da pomba, que representa o Divino Espírito Santo. Mas o símbolo podia estar presente também nas mãos do festeiro que conduzia o estandarte em busca de donativos para as despesas da festa .De um modo geral, o Imperador do Divino, o principal personagem da festa, era escolhido entre as pessoas que integravam as elites econômico-financeiras nas cidades ribeirinhas. Neste particular, a festa reproduz, de certa forma, a hierarquia social predominante naquelas localidades. Há uma explicação para este fato: quem concentrava o poder econômico-financeiro em suas mãos, tinha condições de contribuir com mais recursos para o sucesso das festividades. Mas, o adjutório provinha de todos os devotos e até mesmo de pessoas não envolvidas diretamente com a festa ou com a comunidade. Por exemplo: se os homens de uma vila estivessem no eito e fosse necessária a força de trabalho masculina para a realização de trabalho pesado em benefício do Divino, as mulheres mandavam uma criança ao porto em busca de um marinheiro ou de um moço de barca. O diálogo do menino com o Comandante do Vapor, com o mestre da barca ou com o barqueiro podia ser assim:

“- Seu mestre, minha mãe pediu para o Sr. Mandar um marinheiro mode ajudar a levantar o pau do Divino. Depois de fazer uma piada com os termos utilizados pela criança, o Comandante (ou o Mestre) ordenava prestativo:

- João ! Ô João! Vai lá na praça e ajuda a levantar o mastro do Divino.” (NEVES, 1998).

² FIGUEREDO, Miguel Borges. *História de Reis*. Folia de Reis dos Figueredo. Januária, 2000.

3.2.5 Festas Juninas

Neves (1998) mostra-nos a importância no calendário das festividades religiosas sanfranciscanas as festas juninas. Portanto, não podemos faltar com uma referência as mesmas. Homenageia-se São João, Santo Antônio e São Pedro durante o mês de junho. Os barranqueiros dançam quadrilha ao som da sanfona (ou concertina): a coreografia e a indumentária imitam – como em outros lugares- a maneira de andar, de se comportar, de se vestir, característica dos habitantes das áreas rurais. Na verdade, são quase sempre representações caricaturais. A saudação aos santos faz-se com muita alegria e fogos de artifício (traques, foguetes, buscapés, bombas etc.).

Nas festas juninas da região não podem faltar as fogueiras que, em geral são acesas nas ruas, em frente às residências ou nos terreiros dos sítios e fazendas. No mês de junho modifica-se a culinária barranqueira: a deliciosa canjica feita de milho branco, amendoim, coco, açúcar (ou rapadura) e canela ganha espaço nas mesas; os tabuleiros de bolo de aipim ou bolo de mandioca circulam entre os familiares e amigos que se reúnem em volta da fogueira; a batata doce e o milho assados na brasa são sempre requisitados; os pés-de-moleque e as cocadas (branca e morena) fazem a alegria da meninada; o “quentão” – cachaça fervida com gengibre, açúcar e canela- substitui outras bebidas alcoólicas.

Durante as festas juninas, celebra-se o compadrio de fogueira, importante no estreitamento das relações de amizade, cooperação, solidariedade. O ritual é simples: retira-se da fogueira um tição em brasa, que é colocado entre os futuros compadres (em pé, frente a frete, de mãos dadas). Em seguida, estes trocam de posição saltando o tição ao tempo em que declamam os seguintes versos :

“São João dormiu
São João acordou
Fulano é meu compadre
Que São João mandou”
(NEVES, 1998:246).

Ou então:

“São João dormiu
São João acordou
Fulana é minha comadre
Que São João mandou.”
(NEVES, 1998:247).

As pessoas que se envolvem nesse ritual podem utilizar ou não as palavras “compadre” e “comadre” no cotidiano ao se referirem aos parceiros com os quais “saltaram fogueira”. Não se pode perder de vista, entretanto, que os laços de amizade, solidariedade, cooperação, estreitam-se a partir do ritual. É comum ouvir-se a seguinte frase, acompanhada de um sorriso: “Fulano é meu compadre de fogueira.” Há um aspecto lúdico na díade, mas há também o fortalecimento das relações sociais.

Dentre as muitas ocasiões de festividades (sagradas e profanas) em que os barranqueiros desenvolviam sua sociabilidade, o mês de junho com suas festas contribuía largamente para o estreitamento dos laços sociais.

O foclorista Figueiredo nos ensina o seguinte:

...durante as festas juninas há uma mudança em alguns usos e costumes: da roupa usada, da culinária e da bebida, o ajuntamento das pessoas, o fogo das fogueiras aquecendo o corpo nos dias frios de junho com o foguetório sacudindo no tempo, era bom demais ! – Dizia meu pai. – Hoje..., a coisa é outra ... é som mecânico...chapéu de cowboy. Cerveja... e outras coisas mais..... a cultura junina do tempo do meu pai acabou... (FIGUEIREDO).

Enfim, são inúmeras as manifestações religiosas populares no Médio São Francisco como: Cosme e Damião, consagrados no dia 27 de setembro. A festa é organizada pelos adultos, em geral para pagar promessas, mas destinada às crianças carentes, com farta distribuição de doces e balas.

Nos momentos mais dramáticos, premidas pela necessidade de alterar as condições ambientais, as mulheres barranqueiras organizavam-se em procissão para Santa Clara, levando moringas e potes de água sobre a cabeça. Os cantos clamavam pelas chuvas e contra as secas. É necessário observar que a especificidade assumida pela religiosidade popular, em determinados contextos sociais, guarda estrita ligação com a ação do homem sobre o meio ambiente e com os limites que esse meio lhe impõe em sua “luta pela sobrevivência”.

3.3 Mitos e crendices

O homem barranqueiro que moureja às margens do São Francisco, no comum, é supersticioso, que acredita na existência de assombrações, afirmando já ter visto o Minhocão, o Caboclo d'Água e outras criaturas que vivem debaixo das águas com os que ali habitam.

3.3.1 Caboclo d'água

Segundo Neves (1998), o mito mais difundido em todo o Médio São Francisco é certamente o do Caboclo d'Água. Esse duende é descrito de forma bastante precisa: baixo, atarracado, calvo e dotado de uma cabeça grande. Caboclo é um termo de origem tupi designando o homem mestiço que resultou do cruzamento do elemento branco com o índio. O Caboclo d'Água, conforme a crença dos barranqueiros, habita um palácio encantado no fundo do rio. Mas há quem afirme que ele simplesmente mora nas locas e pode ser visto nas croas (coroas) ou em cima das pedras que aparecem na superfície do rio. Na maioria das versões, é um ser benfazejo, quando tem simpatia por um pescador ou roceiro é favorece a pesca e a navegação, protege as roças ribeirinhas contra inundações, porém pode tornar-se vingativo e irado

Às vezes o Caboclo d'Água aparece nas narrativas populares com um ser brincalhão. Costuma plantar bananeira dentro d'água, à semelhança das crianças quando brincam no rio: de cabeça para baixo, ele deixa apenas os pés à mostra na superfície.

Em algumas narrativas populares, ele é descrito como um ser gigantesco, maléfico, um monstro com capacidade para engolir uma pessoa. Vive nas ribanceiras íngremes e profundas. Provoca a queda de barreiras nas margens do rio com o objetivo de destruir o casebre de algum roceiro, seu desafeto.

O mesmo sentimento de vingança cometida por uma pessoa apossa-se do Caboclo d'Água quando é ofendido. O resultado são os naufrágios, as dificuldades na pesca, a queda de barreiras etc. Eram muito difundidos também os casos em que um barranqueiro é agarrado pelo Caboclo d'Água e levado à força para as profundezas do rio. Enfim, pode-se concluir que a vingança, sendo um valor no plano das relações sociais, transfere-se também para o imaginário social ou mais especificamente para os mitos.

3.3.2 O minhocão

Baseando-se na tradição oral do povo ribeirinho, BURTON descreve com detalhes outro mito do São Francisco – O Minhocão:

...representa um papel tão importante quanto o dragão da China. Tem 40 metros de comprimento por 70 centímetros de diâmetro, a forma de barril, sem escamas, cor de bronze, e uma boca pequena e bigoduda. (BURTON, 1997:174).

Porém, Figueiredo (2001) afirma que na história contada por velhos pescadores o Minhocão e, na verdade, um surubim ,que, de tão velho perdeu as barbatanas, ficou roliço, e, enfurecido por isto, vive fazendo o mal, virando embarcações, comendo os outros peixes, derrubando barrancos das margens do rio, para estragar as roças dos beradeiros.

3.3.3 Serpente d'água

Outro ser maligno apresentado por Figueredo (2001), é a Serpente d'Água. Esse monstro está preso na Cova da Serpente, no morro da Lapa onde impera o Senhor Bom Jesus. Várias rezas lhe são ofertadas para que não se liberte a terrível cobra. Permitir sua liberdade significaria o fim dos tempos, a morte dos homens, a seca inclemente que consome os rios e pastos, assim como o extermínio dos rebanhos. Um velho conhecido da cidade de Pirapora conhecido por “Pau-Fedendo” assegurou ter visto a “Serpente d'Água”, quando trabalhava na construção da Ponte Presidente Dutra, que liga Juazeiro(BA) a Petrolina (PE), isto, por volta do ano de 1950, quando ia descendo num cabo de água adentro, para assentar as bases de concreto da obra, lá no fundo d'água viu uma criatura horrível do tamanho de um gaiola (vapor). “O monstro parecia uma serpente, não...um dragão, espere aí...o bicho parecia uma baleia...um momento, de tão horrível que era o animal, não sabia mesmo com que parecia.”

Depois de ter visto aquela horrível criatura das águas pediu as contas e foi morar em Pirapora com sua família.

3.3.4 Romãozinho

Segundo Silva (1985), a lenda do “Romãozinho”, o homem invisível, levado e infernal, foi criada pelo consagrado “escritor do São Francisco”, Wilson Lins, nascendo depois, com outra versão na cidade de São Francisco (MG).

Conforme a lenda, O “Romãozinho” era um filho rebelde e sádico, cujo maior prazer consistia em atormentar e fazer sofrer a sua velha mãe. Fazia fofocas ao pai, fazendo o mesmo bater na mãe.

“Romãozinho” era filho de um casal de camponeses. Seu pai trabalhava longe do rancho. Ele era encarregado de levar-lhe a comida todos os dias, no roçado. Como “Romãozinho” gostava de ver a mãe apanhar do pai, todos os dias, quando ia levar a comida para o pai, na roça, o endiabrado rapaz comia metade pelo caminho, de modo que o pai tinha sempre motivo para espancar a mulher. Pois, “Romãozinho” sempre dizia que a mãe dividia a comida do pai com o vigário.

Certo dia, a pobre mãe matou uma galinha e a preparou bem a capricho, mandando-a inteirinha, para o marido. “Romãozinho” comeu tudo no caminho, e, chegando no local do trabalho, onde o pai, faminto, o esperava, apresentando apenas os ossos da galinha, disse:

- Mãe mandou dizer que se contente com os ossos, pois a carne guardou para seu vigário.

Mal acabou de ouvir o que o filho lhe dizia, o homem saiu como louco, e chegando em casa, espancou a mulher até a morte.

Antes de morrer, a mãe de “Romãozinho” atirou-lhe uma praga nos seguintes dizeres:

“Você será um ente sempre odiado o seu espírito jamais terá sossêgo e ficará andando pelo mundo, a fazer o mal até a consumação dos séculos”.

Ditas estas palavras, o mau filho estorou, desaparecendo, deixando atrás de si um horrível cheiro de enxofre. E desse dia em diante, “Romãozinho” começou a fazer as suas tranquinagens, fazendo boiadas arrebentar currais, virando panelas no fogo, furando potes d’água, jogando pedras no telhado das casas e esterco de animal dentro das panelas de comida.

“Romãozinho” virou diabo aos 14 anos de idade. São passados mais de 200 anos e ele continua promovendo as suas diabruras. O mundo é grande e a maldição que pesa sobre ele é a de andar, andar sempre por todo o Vale fazendo suas traquinagens até a consumação dos séculos.

Segundo Lins (1960:89), às margens do São Francisco há lugares Pirapora (MG), Manga (MG), Carinhanha (BA), onde o viajante pode encontrar canoeiros profissionais que ganham a vida transportando gente e animais de um lado para outro do rio. São os chamados “passadores”. O “passador” mora perto do rio e sua canoa está sempre amarrada ao pé da casa. Ao chegar, o viajante, vendo a embarcação ancorada na margem oposta, grita:

-Oôô passador!

E o “passador vem passar o viajante, lembra o escritor LINS. Mas em tempo de “aparição” de “Romãozinho”, o “passador” toma trote toda hora: o “espírito-malígnio”, para aperriar o canoeiro grita da outra margem, à maneira dos viajantes; o “passador” mais que depressa corre a atender, mas chegando ao lugar de onde partiu o apelo não encontra ninguém. E para maior desgosto do canoeiro-passador, “Romãozinho” solta uma gargalhada gostosa no meio do mato.

As artes do Romãozinho são contadas e recontadas. Às vezes as conversas sobre o menino duende fazem parte da sociabilidade de grupos de amigos que se encontram nos momentos de descanso ou no local de trabalho. A exemplo do Caboclo d’Água, pode implicar com algum morador da região e persegui-lo a ponto de forçá-lo a mudar-se para outro lugar. “Apaga os candinheiros” nas festas, forrós e “brigas de Jegue”. Nessas ocasiões, bebe toda a cachaça (de preferência, a “Januária”) “deixando os festeiros na mão”. Reclama “se a pinga é ruim”, especialmente se for “catuzeira” (isto é se for produzida em Icatu (BA). Enfim, o Romãozinho gosta muito de mangar dos outros”.

Outras crenças correlatas merecem ser mencionadas. Afirmo Lins (1960:96): “Canoa que bambeia é porque carregou defunto!” Subjacente a esta afirmação está a crença no sobrenatural. Quando o rio dorme, acreditavam os beradeiros, os afogados sobem em direção ao firmamento: vão buscar a paz das estrelas.

3.3.5 As Carrancas do São Francisco

Segundo Pardal (1978:68), acredita-se que as carrancas (Figura 9) tenham sua origem em ornamentos usados nas embarcações da Assíria, Fenícia e Egito em eras remotas, de muitos séculos, que de forma majestosa eram colocadas na proa dos navios e galeras, conhecidos como “figuras de proa”.



FIGURA 9 - Januária: carranca, escudo contra os seres mitológicos, 2001.

Fonte: www.januaria.com.br. Acesso em 20/06/2002.

As primeiras carrancas devem datar de 1875-1880. O Almirante Olavo Itapicuru Coelho, pouco antes de 1950, recolheu a carranca existente no Museu Naval. Soube por um suboficial, pessoa de confiança, que a peça tinha, à época, mais de cinquenta anos e foi uma das primeiras carrancas feitas no Rio São Francisco.

Segundo Silva (1985:138), o barqueiro Miguel Italiano, rico comerciante em Juazeiro, em 1825, foi proprietário da primeira barca do São Francisco a utilizar “figura de proa”- “SERRANA” o “busto de uma mulher”, feito de louça. A partir daí surgiram as “cabeças de cavalo”, os “chifres de boi”, e mais tarde as carrancas do São Francisco talhadas em madeira, e colocadas na proa das barcas no Rio São Francisco. Essas

figuras caracterizavam o tipo de embarcação mais comumente empregada no Rio da Unidade Nacional, e que marcaram época até meados do século.

Há uma lenda, embora pouco difundida, que diz que um padre de nome Paulo Afonso, acompanhado de uma bela índia por quem se apaixonara, descia o rio quando o barco entrou numa grande corredeira e bateu nas pedras, perecendo os dois. Daí, batizaram aquela corredeira de “Cachoeira de Paulo Afonso”.

Ainda na mesma lenda, a Enciclopédia Bloch (1969:137), comenta que foi só depois que morreu o Padre Afonso, que as barcas do São Francisco passaram a conduzir uma carranca na proa, sob a crença de que a “figura de proa” avisa quando há perigo, gemendo três vezes.

A carranca era também um instrumento de identificação das barcas nas cidades ribeirinhas, mas não se pode perder de vista outras características que identificavam cada uma delas: o nome, a cor, o som do búzio ou, até mesmo, uma bandeira à popa.

Nos mitos fluviais, encontramos pelo menos uma versão que descreve o Minhocão como uma serpente fantástica, portadora de bigodes. Vale lembrar também, que o Caboclo d'Água, numa das variantes do mito, possui uma bocarra tão grande que seria capaz de engolir uma pessoa. Esses pormenores, dentre outros, podem ser encontrados também em diversas carrancas, que de um modo geral parecem fitar, com olhos aterradores, as águas do grande rio como se desejassem esconjurar algum mal ou afastar o perigo. A percepção dessas analogias remete-nos a um texto que Lévi-Straus menciona o simbolismo mítico e a função prática de uma clava tlingit para matar peixes:

O artista, que a esculpiu em forma de monstro marinho, desejou que o corpo do utensílio se confundisse com o corpo do animal, o cabo com a cauda, e que as proporções anatômicas, atribuídas a uma criatura de fábula, fossem tais que o objeto pudesse ser o animal cruel, matador de vítimas impotentes, ao mesmo tempo que uma arma de pesca, bem equilibrada, que um homem maneja com facilidade e da qual obtém resultados eficazes. Tudo parece, portanto, estrutural nesse utensílio, que é também uma maravilhosa obra de arte: tanto seu simbolismo mítico quanto sua função prática. (LÉVI-STRAUS, 1976:47-48).

O simbolismo mítico de que fala Lévi-Strauss está presente entre os beradeiros na pretensa relação entre a carranca, com seu aspecto horripilante, e os seres míticos que se desejava esconjurar: a escultura, enfatizamos, teria o poder de rechaçar os ataques

dos duendes e bichos que provocavam quedas de barreiras e naufrágios, devoravam pessoas etc.

Não se pode perder de vista também a fé católica dos beradeiros sobretudo nas suas interseções, já mencionadas, com os mitos regionais: o Caboclo d'Água como guardião das cabaças que levavam oferendas ao Senhor Bom Jesus; o Minhocão preso na gruta sagrada onde se localiza o Santuário; as assombrações que eram contidas e esconjuradas com orações e rezas.

Todo esse conjunto de crenças dos beradeiros formam uma totalidade. Tentaremos captar relações mais amplas: mitos/figuras e proa e condições de trabalho/meio ambiente.

A tecnologia de navegação de que dispunham, não lhes permitia o controle das forças da natureza: tempestades, pés-de-vento, quedas de barreiras, troncos, bancos de areia representavam perigos à navegação. A fúria destes elementos trazia o sofrimento, a dor e também a morte.

Como nos ensina Malinowski:

Pode-se afirmar sem exagero que a magia, de acordo com suas idéias (dos nativos) governa os destinos humanos; que ela dá ao homem o poder de dominar as forças da natureza; e que a magia é, para o homem, uma arma e uma couraça contra os múltiplos perigos que o ameaçam de todos os lados. (MALINOWSKI, 1978:288)

A crença no poder protetor das figuras de proa pode ser agora melhor compreendida: elas se prestavam à tentativa de controlar os seres míticos que desencadeavam as forças da natureza e levavam perigo à navegação.

Na crença popular ribeirinha do São Francisco, uma carranca colocada na embarcação, no escritório ou na casa residencial, evita os ataques do “Caboclo D'Água”, protege o lar das desgraças, do mau olhado e dos azares.

Vale salientar que as carrancas deixaram de existir na proa das embarcações do São Francisco, a partir de 1952.

Atualmente as carrancas são encontradas apenas nos museus, hotéis, nos escritórios e nas salas das repartições públicas da CODEVASF.

Apesar de ser o único tipo de arte popular do mundo que nasceu do homem barranqueiro, que moureja as margens do Chicão, as carrancas do São Francisco estão ameaçadas de serem extintas na região do Médio São Francisco por falta de madeira

para o fabrico do tipo de arte popular sanfranciscana, como também pela falta de apoio dos órgãos ligados à cultura popular e ao turismo.

Essa dimensão da vida social dos beradeiros que vimos nesse capítulo, são as crenças, amplamente difundidas ao longo do rio e de seus afluentes: os milagres do Bom Jesus da Lapa, os mitos do Caboclo, o Minhocão, o Romãozinho, são componentes da cultura regional que se tornaram conhecidos através do trabalho itinerante, realizado pelos tripulantes das barcas ou vapores.

Possivelmente, em virtude da discriminação social a que foram submetidos, os homens e as mulheres não tiveram os seus trabalhos reconhecidos pelas populações ribeirinhas como decisivos para o processo de integração e desenvolvimento regional. Até hoje, nas escolas, as novas gerações aprendem nomes de bandeirantes, políticos e pioneiros que visitaram a região, perdendo-se de vista esses trabalhadores do Médio São Francisco que verdadeiramente fizeram a história.

Em vários momentos, fomos tocados pela emoção. Lembramo-nos de vários casos e cantigas da nossa infância e de um texto de Cecília Meireles, em que ela, falando da arte de ser feliz conta:

Houve um tempo em que minha janela se abria sobre uma cidade que parecia ser feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco. Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto. Mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde, e, em silêncio ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas. Não era uma regra: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse. E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz. Às vezes, abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola. Pardais que pulam pelo muro. Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais. Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar. Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega. Às vezes, um galo canta. Às vezes, um avião passa [...]. E eu me sinto completamente feliz. Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar para poder vê-las assim. (MEIRELES).

Trabalhar para que isso aconteça é um caminho para o qual nós antevejam um grande sucesso. O internacionalismo- na arte e na literatura - só pode efetivamente (entre nações), se a nossa própria expressão brasileira for revalorizada, em suas

múltiplas expressões regionais e locais, sem que isso prejudique em nada a experimentação e a criatividade contemporâneas. Os mitos, lendas, cantos e costumes do vale do Rio São Francisco, podem ser fonte de inspiração tão legítima quanto a vida urbana e qualquer tema *MADE IN USA* trazido para cá pela mídia. Só essa liberdade garante qualidade para uma obra, e não a sua suposta , modernidade ou anciania.

Buscar esses múltiplos sentidos, e tentar inter-relacioná-los, é aventura bela e complexa. A história nasce nesses labirintos de criatividade e invenção.

A etnicidade e a cidadania tornam-se portanto, fenômenos cada vez mais complexos e bonitos no Brasil, deixando a expressão cultura brasileira de ter qualquer pretensão de monolitismo para assumir, em liberdade, essas múltiplas associações do rural com o urbano, do Norte com o Sul, e do ethos do trabalho com o fruir do tempo no mais lento e curtido ritmo sanfranciscano.

Como todo começo é imprevisível, vamos através das nossas janelas ao primeiro encontro com Januária, a música do Chico Buarque:

“Toda a gente homenageia
Januária na janela
Até o mar faz maré cheia
Para chegar
Mais perto dela
O pessoal desce na areia e
Batuca por aquela
Que malvada se penteia e
Não escuta quem apela” (BUARQUE)

O nosso segundo encontro, que revelamos a vocês, é Januária, Cidade, no intuito de convidar os seus cidadãos para abrir as sua janelas e admirá-la como nos versos musicais do Chico , acrescentado-lhe as suas belezas naturais com um punhado quente de vento, passante entre duas palmas de palmeira.

Pois no dizer de Riobaldo de Rosa:

a vida sem Deus, é vida sem esperança,
é o aberto perigo das grandes e pequenas horas,
não se podendo facilitar – é todos contra os acasos. (ROSA, 1996:56).

3.4 Januária: A Cidade e sua História

Para nós, que transitamos as veredas e as gerais deste cerrado norte-mineiro, percebemos que o amanhecer e o entardecer são um pouco mais bonito, quando nos aproximamos do Rio São Francisco, nas cidades de Pirapora, São Francisco, Itacambira e Manga.

Porém, é na cidade de Januária que ficamos encantados com a paisagem de um pôr do sol inigualável, e, complementando a tela viva, o barqueiro solitário (Figura 10), que se movimenta em uma composição desesperada de ruptura e de integração homem-rio, irradiando uma cumplicidade que é confrontada com as poderosas leis da fragmentação contemporânea. Juntos, homem-rio compõem uma forte coesão simbólica, onde os elementos “TEMPO–TERRITÓRIO” entrelaçam-se dando sentido a uma palavra cada vez mais evitada quando muitos sujeitos a questionam: identidade. Por mais que a ignoremos, ela permanece agonizando dentro de nós. É nessa travessia que embarcamos, pontuando as nossas investigações: como é que tudo isso tem a ver com a Geografia, o homem e a sua cultura, a barranca do Rio e a cidade de Januária com o resto do país?...



FIGURA 10 - Januária: pescador do rio São Francisco.
Fonte: www.januaria.com.br. Acesso em 20/06/2002.

A memória, como a Geografia, a cultura e até a população, deixou de ser interlocutora respeitada do presente e, por isso, do futuro.

Furtado, com a globalização, nos ensina:

Com a globalização o estado nacional perde a soberania mas continua exercendo funções administrativas sintonizadas com a lógica financeira internacional. É uma forte de satelitização. A perda de soberania é particularmente grave em países com grande heterogeneidade social, como o nosso. (FURTADO, 1998:92)

Refletindo sobre o seu pensamento, estamos vivendo como uma máquina de moer esperanças. Esses traços da globalização estão identificados, também na identidade brasileira, desde o seu nascedouro, que, desde o início da sua história, recusa o seu povo.

Antes que se dedicassem à agricultura irrigada ou de vazante, os povos estabeleceram-se às margens dos rios, a exemplo do que ocorreu com Januária.

Segundo Martins (1969), existem duas versões para a história de Januária. A primeira versão inicia-se em 1553, no Governo de Duarte da Costa, chegando a Porto Seguro, na Bahia, com a notícia de uma serra resplandecente como se fora um sol de ouro. Diante da informação os portugueses Castelhana Francisco Bruza de Espinosa e o Padre João de Apicuelta Navarro, organizam uma expedição exploradora embrenha-se pelo Brasil adentro, em busca do ambicioso metal. Dois anos depois, a expedição contempla, então extasiada, a serra resplandecente, no Morro do Chapéu, defronte Januária.



FIGURA 11 - Januária ontem.

Fonte: www.januaria.com.br. Acesso em 20/06/2002.

A segunda versão vem com o imaginário dos sonhos. Sonhando com esmeraldas, partira de Guaratinguetá/SP, a 1ª Bandeira do Sul, comandada por Fernão Dias Paes Leme. Depois de longas caminhadas, com obstáculos por parte dos índios e muitos anos de penosa marcha, descobrira nas proximidades da Lagoa de Vapabuçu, em Minas Gerais, certa quantidade de pedras supostas preciosas. O grande bandeirante retorna a São Paulo, dando ciência à Câmara Municipal do resultado de descoberta de sua gente. Soube então, que o Rei de Portugal já havia nomeado Governador e Administrador de supostos antigos tesouros, dera poderes de Governador de Esmeraldas ao espanhol Rodrigo Castelo Branco, há pouco chegado do Peru e, afamado conhecedor de pedras preciosas.

Paes Leme foi convidado a juntar-se à Bandeira de Castelo Branco, da qual faziam parte Januário Cardoso, Matias Cardoso, Domingos Prado, João Saraiva, Manuel Pires Maciel Parente e outros. Recusando-se partir em busca de suas minas, frusta, assim o plano de seus companheiros.

Entretanto, Paes Leme morrera, ao chegar ao Rio das Velhas, deixando com seu genro Borba Gato, a defesa das minas de seu roteiro. Neste período a bandeira de Castelo Branco atingiu o Rio das Velhas e, ao se encontrar com Borba Gato, obrigou-o a entregar os planos depois de terrível combate.

Conceituando as explorações, a bandeira atinge o Rio São Francisco, onde fundou várias povoações, como São Romão, que acolheu a bandeira por mais de dois anos. Após este período, parte de São Romão um grupo chefiado pelo português Manuel Pires Maciel Parente. Daí, fundaram vilas como Pedras de Baixo, hoje, Maria da Cruz. A bandeira penetra para o interior atingindo a 7 km do São Francisco o Morro do Itapiraçaba, onde viviam os Caiapós. Descendentes dos Jês ou Tapuias, os Caiapós pescavam livremente nas lagoas e riachos, colhiam os frutos das árvores, tiravam o favo das abelhas e eram fanáticos pelas estórias do Cacique.

O sopé do Itapiraçaba foi palco da luta travada pelo grupo Manuel Pires e os índios Caiapós, sendo vencedor o primeiro. Destruída a aldeia, fica prisioneira uma índia, filha do Cacique, a qual mais tarde batizada com nome de Catarina, casa-se com Manuel Pires. O casamento foi numa igrejinha rústica, feita naquela época, hoje destruída.

Essa união foi tronco de inúmeras famílias do município: Saraiva, Ramalho, Pimenta, Moreno, Carneiro, Viana e outras.

A localidade progrediu. O escoadouro comercial do Brejo do Salgado, que se achava às margens do rio São Francisco, torna-se próspero arraial e toma nome de Porto do Salgado. De início, simples ponto de intercâmbio comercial entre barqueiros que desciam ou subiam o São Francisco, e comerciantes da Vila do Salgado. Pela Resolução Régia de 02/01/1811, erige-se em distrito a pequena localidade Porto Salgado.

Em 12/10/1833, o Brejo do Salgado passa a Vila e a sede é transferida para o Porto do Salgado como o nome de Januária.

Tem horas que ficaram muito mais perto
da gente do que outras de recente data.
O senhor mesmo sabe, e se sabe, me entende.
Toda saudade é uma espécie de velhice. (ROSA,1996:92)

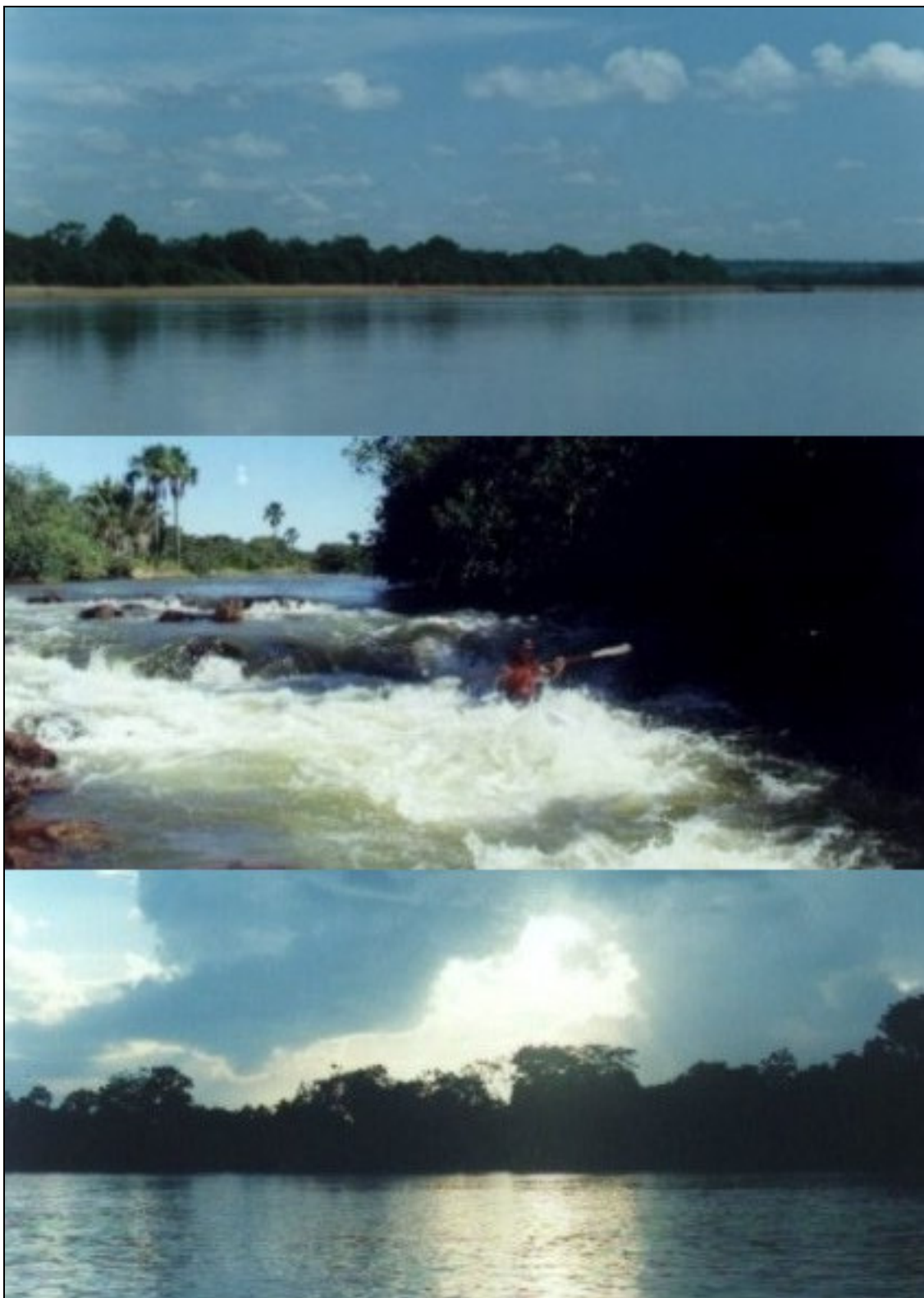


FIGURA 12 - Rios São Francisco e Pandeiros.
Fonte: www.januaria.com.br. Acesso em 20/06/2002.

Aqueles que têm o privilégio de nascer em cidades banhadas por um rio de altivo porte, carregam a alegria de saber que todos espiam a curva do rio, cheios de esperança e sem perder a coragem. A coragem de ter a renovada esperança de que o rio ficará cada dia mais belo. Pensamos desta forma e reafirmamos a nossa crença com uma poesia do Ziraldo (1999), “Menino do rio doce”, onde ele vem confirmar a nossa compreensão do significado do Rio para aquele que mora em cidades banhada por ele:

“O menino tinha certeza
de que havia nascido
no dia em que viu o rio.
Na sua memória
não havia nada antes daquele dia.

O menino amou o rio
pois acreditou que o rio
havia também nascido
no dia em que ele o viu.
O menino olhava o rio: o rio era seu irmão

Vem comigo ao meu destino!
Diz o rio ao seu menino
que, agora, quase homem
parte-se para partir.
“O mar é meu começo”.
Adivinhou o menino
(ou o rio lhe ensinou).

E dizendo isso o rio
se desmancha no azul
da água salgada do mar.
Onde a história do homem
que veio vindo com o rio
menino feito de água
agora vai começar... (ZIRALDO, 1999).

No dizer de Oliveira Viana:

[...] É no campo que se forma a nossa raça e se elaboram as forças íntimas de nossa civilização. O dinamismo da nossa história, no período colonial, vem do campo. Do campo, as bases em que se assenta a estabilidade admirável da nossa sociedade no período imperial. (VIANA, 1956:55).

As pesquisas publicadas, especificamente, sobre as cidades de Minas Gerais, nos anos de 1940, relatam estudos que tratam da origem e evolução dos centros urbanos (Caxambu e Lambari, Poços de Caldas, Pirapora, Lapa e Belo Horizonte) no que diz respeito à gênese, formação, estrutura e às funções das mesmas.

Os trabalhos elaborados, entre os anos de 1950 e 1960, estudam as cidades mineiras segundo sua origem, evolução, funções urbanas e econômicas e problemas de sua organização interna. Enfim, consideram-se, apenas, as relações intra-urbanas, tais como: abastecimento da cidade, natureza do sítio urbano e localização, paisagem e recursos naturais existentes. Esses estudos, de cunho descritivo e evolutivo, foram frutos de pesquisa de campo, em que eram privilegiados os elementos componentes da paisagem urbana, sítio e situação das cidades.

Soares, em seu trabalho, nos leva a compreender a introdução do positivismo lógico, que embasou a Geografia teórico-quantitativa, ampliando-se a área de conhecimento, no que se refere ao urbano no Brasil, no final de 1960:

Esta nova abordagem metodológica, orientada pela Geografia anglo-saxônica, foi difundida no país durante os governos militares, que procuravam inserir o Brasil como dependente da economia mundial. Esse contexto de modernização econômica sem desenvolvimento supervalorizou o planejamento, tendo em vista que o mesmo se colocava como sistema de controle exercido principalmente pelos órgãos estatais, com o objetivo de elaborar planos e programas voltados para interesses dominantes. ...Esta nova corrente teórico-metodológica, utilizando técnicas sofisticadas, optou por um enfoque que privilegiava quantificação, modelos e sistemas. Foram utilizadas novas técnicas de análise para se entender o fenômeno urbano, estimuladas pela tecnologia, influenciada pela Matemática e Estatística e voltadas para a construção de teorias e modelos. (SOARES, 1994:148)

É significativo também que o registro da conclusão utilizado por Soares, seja o nosso caminho para a compreensão do espaço urbano.

Pois o seu alerta é o seguinte:

o avanço teórico-metodológico da Geografia nos últimos dez anos no Brasil, entendendo o espaço geográfico como produto histórico e social das relações que se estabelecem entre sociedade e natureza – um espaço concreto, que tem especificidade real - não parece despertar ainda grande interesse entre geógrafos mineiros e aqueles que buscam a realidade de Minas Gerais como objeto de pesquisa urbana (SOARES, 1994:150).

Segundo Abreu (1994), os impasses, preocupações e perspectivas sobre o papel das cidades na evolução da humanidade têm início com Hatzel (1903), conferindo às cidades um papel importante na evolução da humanidade. As grandes cidades, “uma reunião durável de homens e de habitações humanas que cobrem uma grande superfície e se encontra no cruzamento de grandes vias comerciais”. Para Mombeig (1941), a cidade não era apenas “um organismo, mas também uma forma de ato de posse do solo por um grupo humano”. Bitoun (1963), fala em cidade como “*expressão mais completa da ação civilizadora*”. Produção dialética do processo de humanização e desumanização do homem, de modo a entendê-la em ser momento contraditório. Garnier (1972), vê a cidade como um “organismo funcional que mantém relações com o espaço exterior a ela – o que caracteriza a cidade é tudo que ela produz para fora”. Petrone (1972), diz que a cidade é um “fato – espaço expressão da região a que pertence assim como instrumento através de sua organização entendida como centro da região”. Carlos (1978) vê a cidade como “o elemento em torno do qual se organizam as regiões”.

Portanto, a cidade, onde tantas necessidades emergentes não podem ter respostas, está, desse modo, fadada a ser tanto teatro de conflitos crescentes como lugar geográfico e político da possibilidade de soluções.

Somos conhecedores de que a vontade política é o fator, por excelência, das transformações sociais. Nesse sentido, descreveremos a cidade de Januária na perspectiva de expressar a necessidade de compreender o processo de produção do espaço urbano, sua significância no âmbito do processo educacional e sua atuação enquanto produtora de valores éticos na convivência do homem com os demais seres vivos e com o meio (Figura 14).



FIGURA 14 - Fauna e flora do município de Januária/MG.
 Fonte: www.januaria.com.br. Acesso em 20/06/2002.

O município de Januária acha-se localizado na região norte do Estado de Minas Gerais, na zona fisiográfica no Alto Médio São Francisco e especialmente na microrregião sanfranciscana – área mineira do polígono da seca. Sua população é de 64.215 habitantes, sendo 31.487 na área urbana e 32.728 na zona rural, que se acha distribuída nos 06 (seis) distritos que se seguem: Sede, Tejuco, Brejo do Amparo, Riacho da Cruz, Várzea Bonita, Levinópolis e São Joaquim.³

O município de Januária bem como toda a região norte mineira, encontra-se em uma área de transição entre o clima semi-árido e o tropical úmido (mesotérmico) de cerrado.

A temperatura média anual oscila entre 24° C e 26°C .

Uma característica peculiar da região é que, por 10 a 25 dias e , às vezes, mais, durante o período chuvoso, não ocorrem chuvas, provocando elevação da temperatura e conseqüente aumento da evapotranspiração. Este fenômeno é chamado “veranico”. Ocorre, normalmente, em janeiro ou fevereiro, período de maior desenvolvimento e necessidade de águas pelas culturas o que chega a provocar queda da produção agrícola.

O tipo de vegetação predominante é de cerrado (Figura 15) - árvores tortuosas, esparsas e casca grossa para maior retenção de água. Esse tipo de vegetação ocupa 70 % do município.

A vegetação de Caatinga apresenta-se em manchas esparsas no município, principalmente na parte norte , em terrenos de pouca umidade, sendo constituída por dois tipos básicos: Floresta Perenifólia e Floresta Subcaducifólia e Caducifólia.

³ Censo IBGE 1991



FIGURA 15 - Vegetação do cerrado.

Fonte: www.januaria.com.br. Acesso em 20/06/2002.

O município é drenado por uma expressiva rede hidrográfica. Composta por vários rios perenes, riachos e lagoas. O Rio São Francisco é sua base e atravessa o município de sul a sudeste.

Apresenta-se alto índice de migração para outras regiões, principalmente São Paulo, Brasília, Belo Horizonte e Montes Claros. Todo esse contingente busca melhores condições de vida – emprego e maior escolaridade; porém, a grande maioria sai do município sem qualquer qualificação profissional, sendo absorvidos pelo mercado de trabalho como domésticas, operários da construção civil, empresas agrícolas e agroindústrias.

Grande parte da população rural vive de agricultura de subsistência e do carvoejamento. O êxodo para a sede do município e para outras regiões do estado e do país tem aumentado muito nos últimos dez anos.

A população urbana está direcionada ao setor terciário da economia, uma vez que o secundário ainda é embrionário e incipiente. O principal suporte econômico do município é a agropecuária e é também o que mais mobiliza a força de trabalho.

São bem visíveis as desigualdades sociais, principalmente no conjunto das atividades produtivas de bens e serviços que operam no atendimento dos segmentos sociais mais privilegiados, excluindo, em grande parte, as populações de baixa renda, que constituem a maioria.

A identidade cultural deste município é resultante de sua formação histórica e etnográfica, em função de uma ocupação iniciada no período colonial que deixou, em cada tempo histórico, marcas de usos e costumes, crenças e hábitos, expressões criativas, artísticas e folclóricas de povos de origens diversas.⁴

3.4.1 Januária e suas redes: educação; saúde; assistência social

A cidade de Januária conta com 177 escolas estaduais e 29 escolas municipais, com oferta do Ensino Fundamental em nível de 1ª a 4ª série onde atuam 3.139 profissionais. Nas escolas da área rural, ainda são mantidas as classes multisseriadas, ou seja, um único professor, num mesmo espaço-tempo, dá aula para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, com prejuízo para os alunos, dadas as especificidades

⁴ Relatório PROCAP/2001

da situação e o seu despreparo no encaminhamento da prática pedagógica – o que inclui a inadequação da metodologia utilizada, bem como a deficiência no domínio do conteúdo previsto para cada série.

As escolas trabalham com uma clientela diversificada em termos sócio-econômicos e culturais. Contudo, a maioria dos seus alunos é oriunda das classes populares, apresentando problemas e dificuldades que agravam o quadro educacional, como é o caso do grande número de crianças que abandonaram a escola para, precocemente, ingressarem no mercado de trabalho..

A 17º S.R.E. destaca os principais problemas que têm dificultado o setor educacional em Januária:

- 1) Existência de professores não-habilitados;
- 2) Grande extensão territorial do município com a maior parte do mesmo sem estradas vicinais;
- 3) Grande número de escolas localizadas na zona rural, em localidades distantes e de difícil acesso;
- 4) Inexistência de energia elétrica, serviço de água, posto telefônico e linha regular de ônibus em algumas localidades;
- 5) Existência de escolas sem prédio próprio ou com prédio em estado precário;
- 6) Prédios escolares que não comportam a demanda;
- 7) Existência de turmas vinculadas;
- 8) Funcionamento de escolas na rede municipal, com turma única multisseriada, onde o professor- regente cuida, também , da limpeza e da merenda escolar;
- 9) Escolas localizadas distantes das moradias- área rural.

Além dos problemas acima citados, contamos com outros que identificam o município como um laboratório para pesquisadores preocupados com a qualidade de vida dos seus sujeitos .

Na esfera da saúde, o modelo é centrado na cura de doença e não em ações preventivas; alto índice de desnutrição infantil e alta incidência de esquistossomose no município; na esfera do saneamento básico a presença de lixo doméstico em lotes vagos e nas margens do Rio São Francisco, área urbana; 58% das ruas da sede do município

estão sem pavimentação, provocando a proliferação de mosquitos e outros insetos na época de chuvas; inexistência de aterro sanitário(Figura 16); inexistência de água tratada, banheiros e esgoto sanitário na grande maioria das comunidades no entorno da cidade e das comunidades rurais.

Na esfera da assistência social, encontramos um alto índice de desemprego na cidade e no campo; subempregos, gerando exploração e submissão dos trabalhadores; famílias em situação de indigência e pobreza; aumento da criminalidade.

No município, famílias ocupando terrenos invadidos e morando em barracos de lona. Crianças e adolescentes envolvidos com o crime (furtos, tráficos e consumo de drogas, danos contra o patrimônio, violência); violência sexual com crianças e adolescentes (tentativas de estupro, estupro, atentado violento ao pudor); prostituição de crianças e adolescentes e falta de apoio ao adolescente carente na educação para o trabalho e no encaminhamento para empregos; pouca participação da comunidade na discussão e resolução de seus problemas.



FIGURA 16 - Lixão de Januária/MG.

Fonte: www.januaria.com.br. Acesso em 20/06/2001.

3.5 Histórico das escolas envolvidas na pesquisa

3.5.1 Escola Municipal Joana Porto

Localizada na Vila São Domingos, entre o Conjunto Habitacional da Cerâmica e a BR-479, a Escola Municipal “Joana Porto”- CAIC - destina-se ao atendimento e atenção integral à criança e ao adolescente, ministrando o ensino de 1ª à 8ª série do ensino fundamental, atendendo à numerosa demanda de alunos, oriundos das classes sociais menos favorecidas da periferia da cidade, bem como os excedentes das unidades de ensino estaduais.

O CAIC “Joana Porto” foi criado pelo governo federal, junto a outros 450 CAIC’s em todo o Brasil, sob o decreto 35805/94, na gestão do então presidente Fernando Collor de Melo. A Escola “Joana Porto”, de ensino fundamental, foi municipalizada em 28 de fevereiro de 1998 pela resolução 9122/98.

A escolha do nome “Joana Porto” deu-se a partir de homenagem feita pela comunidade à senhora Joana Gonçalves Itabayana, mais conhecida como “Joana Porto”, uma das senhoras mais queridas e prestigiadas da sociedade januarense. De formação católica e familiar, sabia cultivar o bem, no sentido de repartir com seus irmãos os anseios de sua alma cristã, sendo fundadora de escolas e lactários nesta cidade.

No aspecto físico, a unidade é bastante agradável, proporcionando aos alunos um ambiente confortável e acolhedor.

A escola possui 78 (setenta e oito) dependências assim distribuídas:

12 (doze) salas de aula em tamanho padrão, arejadas, pintadas na cor branca com portas verdes e piso em ardósia: as mesmas são funcionais e seguras; sala de vídeo, salas de sub-programas como: computação, corte/costura, datilografia, artesanato, salão de beleza, corredores que possibilitam fácil acesso, sala de professores, biblioteca ampla com livros atualizados, obras científicas, literárias e demais áreas do conhecimento para o professor, sala para laboratório, (ainda inativa por falta de recursos), secretaria, sanitários em número suficiente, cantina, câmara frigorífica, despensa, refeitório, abrigo para gás, caixa d’água, depósito de lixo, dependências para o atendimento de deficientes e posto de saúde. As janelas têm esquadrias e telhado com isolante térmico, campos de futebol em diversas modalidades, e uma Creche que atende um efetivo de 330 crianças de 0 a 06 anos. As dependências são construídas num total de 5.000 m² de área coberta,

cercados por tela (alambrado). Todas as dependências encontram-se em bom estado de conservação.

A carência social é muito grande, a falta de estrutura familiar, também, é uma constante e a aprendizagem e assimilação dos conteúdos deixa a desejar em todos os aspectos estabelecidos como meta para aquisição de leitura e escrita, cálculos orais e escritos, assim como as soluções de problemas matemáticos.

A escola adota regime seriado com avaliação diagnóstica e classificatória, onde são atribuídas notas em trabalhos realizados pelos alunos, sendo 75% de frequência para aprovação e 60% do rendimento escolar. A escola se auto-avalia de acordo com o rendimento dos alunos e os trabalhos desenvolvidos periodicamente pelos professores, supervisores, diretor e demais funcionários a cada bimestre. O sistema de recuperação é contínuo, paralelo e cumulativo.

Em suma, a escola procura recuperar a defasagem de aprendizagem para a melhoria de todo processo.

3.5.2 Escola Municipal Santa Rita

A Escola Municipal Santa Rita está localizada na rua Coronel Serrão, nº 70 (setenta) área central de Januária, ministrando ensino de 1ª a 4ª série em dois turnos: matutino de 7:00 as 11:20 horas e vespertino de 13:00 as 17:20 horas.

O prédio é antigo, tendo sua fachada nas cores azul e branco e as paredes internas na cor amarela. É um prédio tombado pelo Patrimônio Histórico e sua infraestrutura se encontra em condições precárias, apresentando sérios problemas. Dentre eles podemos citar: energia elétrica improvisada, instalações hidráulicas precárias, banheiros inadequados ao uso, portas e janelas de madeira, deixando em determinados momentos, as salas de aulas escuras e mal ventiladas. Com relação à infra-estrutura das salas, algumas são apertadas, com piso na cor vermelha e outras, ainda, com piso inacabado. A lousa apresenta rachaduras com reflexos. Por falta de um isolamento acústico, as salas de aulas apresentam um sério problema de poluição sonora.

A escola conta com 16 salas; sendo 11 salas de aula e 5 salas destinadas ao corpo administrativo, 03 banheiros, 1 cantina, 1 despensa e 1 quadra para atividades físicas, com piso grosso, sem marcações. Não possui espaço adequado para funcionar a

biblioteca e alguns livros de literatura infantil encontram-se na sala da supervisora, sendo emprestados ao aluno e professor, quando solicitados.

A instituição escolar dispõe de pouquíssimo material didático, lousa, giz, 2 mimeógrafos, sendo 1 com defeito, 1 mapa, 1 globo terrestre, sem suporte, 2 jogos de alfabeto móvel e fantoches confeccionados pelos professores.

A qualificação do corpo administrativo e técnico-pedagógico apresenta-se da seguinte forma:

Corpo Administrativo:

- Diretora: curso de Pedagogia
- Vice-diretora: Letras - em curso
- Secretária: 2º científico: 3º grau em curso - Normal Superior

Corpo Pedagógico:

- Supervisora: Curso de Pedagogia
- Professores: Curso Normal Superior - em curso.

A escola possui um projeto educacional que não condiz com a realidade vivenciada pela comunidade escolar, pois contempla, em sua filosofia, o desenvolvimento da criança em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, social e psicomotor. Entretanto, são vários os fatores que impedem o alcance desses objetivos apresentados no projeto, tais como: a precariedade dos recursos didáticos, a resistência de alguns professores em mudar sua prática pedagógica, o nível sócioeconômico das famílias, que não acompanham o desenvolvimento de seus filhos e a própria organização do trabalho escolar e do currículo, onde não se efetiva o trabalho interdisciplinar. Os conteúdos são desvinculados da realidade do aluno, conforme os estudos do PDE e as observações realizadas em salas de aulas e na construção das oficinas sobre o “Meio Ambiente”.

Desse modo, a escola não assegura a formação de um cidadão autônomo, capaz de compreender e transformar a sua realidade. Em sua prática educativa, a escola demonstra uma certa preocupação em atender as necessidades básicas do aluno, mas, observa-se que não há uma mobilização de todos nesse sentido. Apesar dos docentes estarem cursando o magistério superior e já terem participado de várias oficinas

pedagógicas, ainda há resistência a mudanças e pouquíssima fundamentação teórica e conhecimento social dos mesmos, quando deparam-se com vários problemas existentes, sendo eles de infra-estrutura, suporte pedagógico, financeiros, que são colocados como empecilhos para uma prática inovadora, justificando sua atuação e consequentemente seus “resultados”.

Por estar inserida no regime de seriação, a avaliação é somativa e não atende os reais objetivos da avaliação processual. Há uma dificuldade da escola em executar sugestões propostas para melhorar o desempenho dos alunos. Há uma incoerência muito grande entre o que se trabalha e o que se cobra e o resultado numérico nem sempre condiz com a real aprendizagem, facilitando apenas o trabalho do professor, no que diz respeito ao processo avaliativo.

3.5.3 Escola Estadual Simão Vianna da Cunha Pereira

A E.E. “Simão Vianna da Cunha Pereira”, localizada na Av. Itapiraçaba, s/nº, Bairro Cerâmica, Januária/MG – CEP: 39.480.000, tipologia R.0.4.5.C.3, foi fundada em 1965, pela professora Olga Araújo Viana, gestão do senhor Prefeito Sebastião Carlos de Matos, que resolveu instalar a “Escola Combinada de Cerâmica”, num galpão alugado, na fazenda do senhor Geraldo da Silva Viana; criada pelo Decreto Lei nº 8.149 de 05/02/65 e 10/06/65. Neste mesmo ano a escola foi instalada e autorizada a funcionar, atendendo a alunos de 1ª à 4ª série do 1º grau.

Até o final do ano de 1966, a escola desenvolveu atividades regulares e, em 1967, mudou-se para outro prédio, também alugado, localizado na Rua “E”, s/nº, no mesmo bairro, onde funcionou até 07/11/77. Tendo em vista a crescente demanda, e por insuficiência de espaço físico, a escola passou a ocupar o prédio próprio, localizado na Av. Itapiraçaba, s/nº, Bairro Cerâmica. O prédio foi construído pela CARPE, no governo do senhor Aureliano Chaves de Mendonça.

A resolução n.º 3.081/99 autorizou a extensão de série na escola. Em 27/09/84, conforme Lei n.º 8.675, a escola muda a denominação e passa a ser chamada de E.E. “Simão Vianna da Cunha Pereira”. Recebeu esse nome por solicitação do Diretório do PMDB de Januária, prestando uma homenagem ao companheiro que foi “Simão Vianna

da Cunha Pereira”. Em 09/04/86, conforme Portaria n.º 1.302/86, fica autorizado o funcionamento do Ensino de 2º grau.

Atualmente, a instituição funciona em 03 (três) turnos, ministrando a Educação Básica: Ciclo Básico (1º, 2º e 3º Ano); Ciclo Intermediário (1º, 2º e 3º Ano); Ciclo Avançado (1º e 2º Ano) e Ensino Médio. Os turnos de funcionamento são: matutino, vespertino e noturno, com horário de funcionamento de 07:00 h às 23:30 h. A escola possui um total de 36 (trinta e seis) turmas, sendo: 07 (sete) turmas de Ciclo Básico (antiga 1ª, 2ª e 3ª série); 14 (quatorze) turmas do Ciclo Intermediário (antiga 4ª, 5ª e 6ª série); 09 (nove) turmas de Ciclo Avançado (antiga 7ª e 8ª série) e 06 (seis) turmas do Ensino Médio (antigo 2º grau), somando um total de 1.416 (hum mil, quatrocentos e dezesseis) alunos. O seu calendário escolar teve início em 01/02/2002 e vai até 31/12/2002.

A escola, está localizada em região periférica, tem uma área total de 3.740 m² (três mil, setecentos e quarenta metros quadrados), sendo 943 m² (novecentos e quarenta e três metros quadrados) de área construída, 77 m² quadra de esportes, 94,20 m² galpão coberto e 49 m² refeitório coberto.

A área construída está assim distribuída:

- Diretoria; Secretaria; Supervisão; 12 salas de aula; 05 banheiros; 01 gabinete dentário; cantina; refeitório; despensa; depósito; biblioteca; sala para professores.

Os recursos didáticos , disponíveis na escola, favorecem a relação ensino-aprendizagem-avaliação e são realmente de grande suporte para o trabalho do educador. Estão assim distribuídos: 01 antena parabólica; 02 televisores a cores 20”; 02 vídeos cassetes; fitas educativas (vídeo); jogos pedagógicos diversificados; bom acervo bibliográfico para o professor; livros didáticos para o aluno do Ciclo Básico, Intermediário e Avançado; mapas, globos e geo-atlas; equipamento para laboratório de ciências; 01 kit de física; 01 kit de química/biologia; 02 retroprojetores e tela; 01 máquina xerocopiadora; 06 computadores; 06 impressoras; 01 fax; 01 máquina de escrever elétrica; 02 máquinas de escrever manual; 04 mimeógrafos; 02 aparelhos de som.

Os recursos humanos estão assim distribuídos:

Corpo administrativo: - 01 diretor; 02 vice-diretores; 01 secretária; 06 auxiliares de secretaria; 15 serviçais; 02 auxiliares de biblioteca.

Corpo pedagógico: 04 especialistas (Orientador e Supervisores); 56 professores habilitados; 04 professores autorizados; 02 professores para o ensino do uso da biblioteca.

O corpo administrativo e técnico-pedagógico da escola, quase na sua totalidade possuem o terceiro grau. Os que não possuem já participaram de cursos de capacitação. A filosofia educacional (Projeto Educativo) da escola tem por objetivo geral, proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização e preparação para o trabalho no exercício consciente da cidadania.

Em sua prática educativa a escola tem-se preocupado em atender à adequação da realidade em que está inserida, através de projetos que visam o crescimento intelectual-social do discente de acordo com sua comunidade, conhecendo suas raízes a fim de que possa interagir-se em função de sua transformação. Para tanto, a escola conta com o apoio de especialistas (orientador e supervisores), que dão suporte aos professores em suas atividades, traçando metas e discutindo metodologias conjuntamente.

Por se localizar em zona periférica da cidade, a clientela da escola é constituída, na sua maioria, por alunos de família de baixa renda, que moram nos bairros: Cerâmica, Alvorada, Vila Verde, Bandeirantes, Vila São Domingos, Vila São Miguel, Aterro da Copasa, Aterro do DER e adjacências, que são todos carentes. A faixa etária desses alunos varia de 7 a 35 anos.

O plano de ensino do professor é feito com base no Programa de Ensino do Estado e nos PCNs. Constantemente, são realizadas atividades interdisciplinares, bem como outras atividades extras.

3.5.4 Escola Estadual Caio Martins

A sua história está ligada ao Centro de Treinamento de Jovens Líderes Rurais, pertencente à rede das escolas Caio Martins, da Polícia Militar.

Em janeiro de 1948 era instalada na fazenda Santa Tereza, município de Esmeraldas, a Granja-Escola. Segundo seu fundador, deputado Manoel de Almeida, a denominação Caio Martins foi inspiração de momento devido ao desastre na Serra da Mantiqueira com o escoteiro, chamado Caio Martins, que provou coragem e amor ao próximo recusando socorro a si próprio, dando preferência aos outros feridos.

Aos 14 de junho de 1956, instala-se o Centro de Treinamento de Jovens Líderes Rurais de Januária, aliando ao seu funcionamento às Escolas Combinadas da Barra, na sede do município de Januária, com uma única direção: Euzita Gasparino Pimenta que foi diretora de 1956 a 1975. Após este período, Édila Ferreira Pimenta assume a direção de 1976 a 1987 sequenciando: Iolanda Vilares Pinto Ribeiro (1988/1991); Maria Terezinha Lopes Santos, eleita pela comunidade (1992/1999) e, atualmente, Júlia Célia Lopes de Menezes, eleita pela comunidade conforme resolução 154/99 para gestão 2000/2003.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e culturais e organizações da sociedade civil, devido vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

A educação está fundamentada nos seguintes princípios: pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; liberdade de aprender e ensinar; pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Considerando que os lugares não possuem um significado único, pois como constructo sócio-cultural é produzido e se desvenda a partir de práticas e apropriações, constatamos, no contexto investigado, que os significados atribuídos as escolas e os lugares em que elas estão inseridas cabem às mesmas não trazerem apenas o cotidiano dos alunos para os seus interiores, mas também conhecer e respeitar a diferença cultural e a heterogeneidade de experiências sociais.

Neste enfoque o aluno é analisado como sujeito sócio-cultural, ou seja sujeito de uma cultura, um gênero, uma raça, um conjunto de experiências que o constitui como ser social.

Com esse olhar, buscaremos no Capítulo 3 o cotidiano das escolas, discutindo as suas dimensões educativas (e também deseducativas). Enfatizando inicialmente a sua arquitetura, indicando os diferentes usos e significados que lhe são atribuídos pelos seus

usuários, colocando em questão as possibilidades e limites pedagógicos do seu espaço físico.

Considerando os Questionários, as Oficinas Meio Ambiente e Cidadania e as Entrevistas, diagnosticamos a forma como as escolas têm concebido e praticado a educação ambiental, procurando realizar uma análise baseada nos mais diferentes referenciais.

4 OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

4.1 Caminhos da Educação Ambiental na Educação em Geral

“No processo de abertura de novos caminhos é essencial caminhar com sentido. O norte que nos guia nesse percurso não está num horizonte próximo ou distante; nós é que temos que levar esse horizonte dentro de nós”.

(PRADO, 2000)

Estamos vivendo uma profunda mudança paradigmática e científica em nossa visão do mundo; passamos da concepção mecanicista, de Descartes e Newton, para uma visão holística e ecológica. Essas descobertas e conceitos nos convidam a ver e analisar a realidade a partir de novas fundamentações, redescobrimo o valor dos elementos presentes em nossa cultura, que, amiúde, tínhamos considerado como entulhos do passado, que impediam a mudança e parte do tradicionalismo que trava a modernidade.

A educação, em épocas históricas diferentes, assumiu dois diferentes modelos: o modelo tecnicista-profissionalizante, voltado, em seus graus superiores, para as demandas do mercado de trabalho; e o modelo humanista, que enfatiza a formação individual, o dom e a vocação da pessoa, em que a ciência, a arte, a filosofia, a história fazem parte de um legado civilizatório.

Estes modelos avaliados sofreram críticas. O primeiro, por seus compromissos com a reprodução e conservação dos valores do sistema vigente, além do vínculo direto com o sistema produtivo. O segundo, por isolar-se de uma sociedade de massa e por ser orientado por uma concepção elitista da educação. O primeiro modelo foi acusado de criar homem sem alma e o segundo por forjar letrados e generalistas.

Chegamos, hoje, ao consenso geral de que as escolas e a humanidade encontram-se na mais importante encruzilhada da sua História. Precisamos ver a Escola como espaço que exerce, privilegiadamente, o papel educacional, não podendo dar as costas a um modo cada vez mais exigente, em termos do domínio das tecnologias e

regido pela alta competitividade, e, de outro, aceitar o engessamento da cultura, nem o esfacelamento das capacidades criativas.

Na escola, onde prevalece o modelo tecnicista, a Educação Ambiental é vista como disciplina ou parte de uma disciplina; e, aí, a biologia e a geografia aparecem como as disciplinas vocacionadas, em termos dos conteúdos, para serem o “locus” do novo saber. Nesse modelo de prática educacional, são valorizados os conceitos científicos da ecologia e a natureza é vista como “recursos naturais” renováveis e não renováveis. A consciência ambiental resume-se, aqui, em estabelecer, de maneira fundamentada cientificamente, uma utilização racional destes recursos.

Na escola, onde prevalece o modelo humanista, a Educação Ambiental tende a ser vista como uma discussão ética, em primeiro plano, e como um espaço em que se pode questionar, de maneira circunstanciada, o modelo vigente e a sua sustentabilidade a médio e longos prazos. Nesta escola, discute-se o próprio padrão de civilização adotado pelas sociedades ocidentais brancas, formadas no pensamento cristão-europeu.

A revalorização dos espaços, das instituições e da consciência de nossas relações com a natureza, e desta com o social, é um aspecto essencial entre a nova ciência e a cosmovisão dos povos antigos. Essa reconciliação da humanidade com o cosmos propõe às sociedades atuais a necessidade de recuperar o equilíbrio dinâmico que perdemos ao voltar-nos, de forma desenfreada, à cultura da produção e do consumo. Como nossos antepassados, precisamos voltar os olhos a nós mesmos a fim de recobrar essa harmonia que devemos ter com a natureza, como indivíduos e como grupos, etnias, povos e conjunto de nações.

E, ao olhar para trás, vê-se o caminho que nunca voltaremos a pisar.

4.2 A Educação Ambiental no Ensino Fundamental: Januária

Descrever as escolas januarenses como espaço ambiental significa entendê-las: em sua arquitetura, levando em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, negros e brancos, adultos e adolescentes, alunos e professores, sujeitos sociais e históricos presentes na trama social que a constitui.

Neste olhar ambiental escolar buscaremos superar os determinismos sociais e a dicotomia criada entre homem-circunstância, ação-estrutura, sujeito-objeto.

Tentando superar a característica do conhecimento dualista, expresso na volta do sujeito às ciências, investindo na tarefa de fazer erguer sobre si um novo humanismo, que coloca a pessoa como autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, repensando que tanto a natureza e a sociedade são, antes de tudo, humanos.

A significação do ensino fundamental revelado para nós, através do PDE e entrevistas com diretor, supervisor, professor e alunos, necessita, antes de qualquer interferência para sanar as suas deficiências, entender que é preciso caminhar dando sentido às práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido de muitas outras práticas que, aberta ou sorrateiramente, tentam se impor.

Olhando o cenário, através de nova ótica, tudo se fundamenta no sentido que conseguimos dar à nossa própria experiência, assim como à capacidade de criticar o que percebemos em uma sociedade esquematizada, hierarquizada, impositiva e violenta.

Portanto, a própria significação, o sentido que, pessoal ou coletivamente, possamos dar ao nosso caminhar, é a pedra fundamental sobre a qual deve-se se assentar o alicerce da Educação Ambiental.

Guiados por este quadro educacional, partimos, então, para o trabalho que ora apresentaremos.

4.3 Primeiros Olhares sobre as Escolas

4.3.1 A Arquitetura:

A arquitetura e a ocupação dos espaços físicos não são neutros. Observando a forma de construção até a determinação dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que externam o desejo de que os sujeitos-usuários tenham comportamentos oriundos dessa racionalidade arquitetônica. Nesse sentido, o espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa. O primeiro aspecto, que chamou a nossa atenção, é o isolamento do exterior, através dos muros que demarcam, claramente, a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da

escola. Somente a Escola Caio Martins não segue este desenho devido a sua construção ter sido concebida como escola-fazenda, mas, mesmo assim, percebemos a escola tentando se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos.

Da mesma forma, a pobreza estética, a falta de vida, de estímulos visuais, deixam entrever a concepção educativa estreita, confinada à sala de aula e à instrução. Quando existe a biblioteca, ela fica num canto, espremida num espaço reduzido, com os livros em estantes com grades, ou trancados nos armários, ou expostos nos armários, com vários cartazes de propagandas dos programas institucionais, que impossibilitam a admiração do objeto que nos leva ao prazer: O LIVRO. Nenhum local, além da sala de aula, é pensado para atividades pedagógicas.

Entretanto, os alunos e alguns professores das escolas estaduais investigadas vão se apropriando dos espaços que, a rigor, não foram criados para eles, recriando neles novos sentidos e formas de sociabilidade.

Os espaços “vagos” (pátio, corredores, muro do fundo) se tornam lugares privilegiados de encontros, de relacionamentos, de transgressões, onde ficam escondidos aqueles que não estão “a fim” das aulas. Essa força transformadora, imposta pela restrição dos regulamentos ganha uma resignificação do espaço, levada a efeito pelos alunos e alguns professores, expressando sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro.

Neste sentido, para estes sujeitos, a geografia escolar e, com isso, a própria instituição, têm um sentido próprio, que pode não coincidir com o corpo docente e administrativo, e, mesmo, com os objetivos externados pela mesma. Uma das professoras dessas escolas(da rede municipal) investigadas, ocasionalmente, em dias muito quentes, ousadamente, leva os seus alunos para ambientes externos (na quadra, debaixo do pé de manga, na praça) que transforma em uma sala de aula, para o prazer de todos, não se levando em conta que a arquitetura é o cenário onde se desenvolve o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades na existência de limites que, muitas vezes, restringe a dimensão educativa da escola.

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite pensar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. O que pensamos é que essa dimensão ocorre, predominantemente, pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos.

Brandão, comentando sobre esse aspecto, afirma:

Aos olhos do observador formal, essa face tribal, desbragada e não visivelmente estruturada correm como inexistentes, ou são simplesmente profanas e profanadoras o bastante para não ser consideradas. No entanto, na dinâmica cotidiana da sala de aula, e mesmo da vida da escola, este conjunto absolutamente ordenado, regrado e criativo de práticas escolares, autônoma e transgressivamente pedagógicas, interagia com as atividades “planejadas”. Em boa medida, sempre foi da interação justamente entre este lado livre e permissivo da iniciativa discente, e os mecanismos pedagógicos de controle docente, que a própria vida real da escola se cumpria como uma realidade social e culturalmente existente, e não apenas pedagógica e formalmente pensada. (BRANDÃO, 1986:119).

Pensamos poder afirmar que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gostos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola.

Acreditamos que é necessário a ampliação e o aprofundamento das análises que, como essa e as seguintes que apresentaremos, buscam apreender a escola na sua dimensão cotidiana, aparelhando nosso olhar sobre a instituição, seu fazer e seus sujeitos.

4.3.2 A Dimensão do Conhecimento na Escola

A Escola é, essencialmente, um espaço coletivo de relações grupais. A sua arquitetura materializa a convivência rotineira de pessoas. No momento em que estas pessoas atravessam o portão, ocorre um rito de passagem, assumindo um papel específico, diferente daquele desempenhado em outros espaços entre amigos. Neste sentido, as atitudes dos sujeitos, no cotidiano escolar, são formadas por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola.

Na prática de ensino de Educação Ambiental, a figura do professor do ensino fundamental, especialmente de Ciências e Geografia, é reconhecida como a do responsável pela tarefa de desenvolver essas mesmas atividades. Mas, os professores, na sua maioria, presos que estão à esta forma de lidar com os conteúdos, em uma versão

empobrecida e diluída do conhecimento, não se colocam como portadores de um mundo de valores, regras, projetos e utopias a ser proposto aos alunos.

Isto posto, fica clara a nossa opção por trabalhar com professores do 1º ciclo do ensino fundamental, que não possuem graduação nestas áreas; compreender melhor onde estão as falhas e construir novos caminhos.

4.3.3 As Oficinas: “Meio Ambiente e Cidadania”

Como em uma mistura de pesquisadora e de Riboaldo, de Guimarães Rosa, em sua obra “Grande Sertão: Veredas”, fomos para as oficinas nas Escolas Estaduais Simão Vianna e Caio Martins, onde tivemos a oportunidade de observar as atividades desenvolvidas pelas escolas, voltadas para a Educação Ambiental.

Ah, mas falo false. O senhor sente?
Desmente.
Eu desminto. Contar é muito, muito
difícil. Não pelos anos que já se passaram.
Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas
De fazer balancê, de se remexerem dos lugares. (ROSA,
1996:112)

As atividades se intensificaram no mês de maio e junho/2001, quando culminaram as atividades para comemoração do Dia Mundial do Meio Ambiente na Escola Caio Martins (Figura 17).

Entendemos que, nestas oficinas realizadas na E.E. Simão Vianna (Figura 17), as linhas metodológicas adotadas para a Educação Ambiental não derivaram das orientações dos temas transversais dos PCNs. A concepção de currículo ainda está centrada nos conteúdos a serem transmitidos; fechado; organizado em disciplinas; baseado na “autoridade” do professor; priorizando, em suas decisões as necessidades normativas, que se referem ao sujeito ideal, e não ao aluno concreto. Em nenhum momento, sentimos variedades de opções curriculares, enfocados na ação do educando, nos seus interesses e necessidades.



FIGURA 17 - Januária: Desfile do projeto meio ambiente e cidadania, 2001. Projeto evoluções tecnológicas na zona rural. Escola Estadual Simão Vianna. Alunas do curso de Pedagogia, 2001. Atividades desenvolvidas no Dia Mundial do Meio Ambiente. Escola Caio Martins.

Fonte: Foto Viviane, 2001 – Januária/MG.

Nessas escolas, ao que tudo indica, a cidade, como projeto pedagógico ambiental, não foi considerada com atenção devido à ausência de uma política que estabelecesse critérios para se manter a qualidade de vida de seus habitantes. Resultado disso é o Rio São Francisco, manancial hídrico que, hoje, se encontra como esgoto público, erosão, com formação de ravinas e voçorocas, na zona urbana, como consequência do desmatamento predatório da mata ciliar. Independente da graduação desses professores, o caminho é longo para transformar esta cidade .

A E-A resultante das oficinas “Meio Ambiente e Cidadania”, não é contextualizada nos problemas da realidade social e política do Brasil e do mundo, planejados por supervisores e professores que elegem o conhecimento de determinado grupo tido como ideal a ser trabalhado no espaço escolar, não permitindo que o conhecimento de outros grupos dificilmente chegarão na escola. Não conseguiram romper com o currículo de montagem neutra de conhecimentos. Não entendendo-o como um campo de conflitos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo, partindo dos elementos que culturalmente estruturam e identificam um grupo social.

Tentando superar o “mofo” das reuniões pedagógicas (dez) professores analisam e avaliam essas atividades pedagógicas-culturais, nas reuniões quinzenais para após as conclusões socializa-las com o grupo de alunos e comigo nas aulas de Prática de Ensino.

Hoje, afirmamos que a realidade da Educação Ambiental das escolas pesquisadas é uma consequência da ausência de um suporte na construção de um olhar interdisciplinar, relacionando memória com a Geografia, a cultura e o homem como interlocutores do presente e do futuro, e, não apenas, um amontoado de conceitos a serem memorizados e esquecidos no tempo.

Poderão trabalhar com projetos de ação, método de problemas, núcleos temáticos, que possibilitem a observação e a compreensão das inter-relações, tendo a interdisciplinaridade como um objetivo a ser alcançado no processo educacional e a transversalidade como método pedagógico a ser construído pelo conjunto dos professores, ao longo da formação do aluno, permitindo a integração das disciplinas.

A dimensão ambiental no currículo (PCN) desencadeará processos de sensibilização em relação à questão ambiental, por meio de atividades planejadas que

permitam uma inserção no meio local, regional e internacional, de forma progressiva. Deve responder aos interesses e motivações dos alunos, propiciando-lhes aquisição de conhecimentos científicos e técnicos e atitudes éticas, para que possam participar, de modo eficaz, na gestão dos processos de desenvolvimento de sua comunidade.

Enfim, precisa ser um currículo aberto e integrado, que, para sua concretização, necessita de uma organização menos fragmentada em disciplinas estanques, em todo o âmbito escolar, dadas as características de suas atividades.

4.4 Conhecendo Caminhos: o Questionário e a Entrevista

Caminhante, não há caminho
faz-se caminho ao andar. (MACHADO, 1973)

Esta investigação teve início há quatro anos, quando surgiram os primeiros questionamentos dos alunos a esta professora do curso de Pedagogia-Januária, quanto à construção dos projetos sobre Educação Ambiental. Para eles, não passavam de “projetos walita”, que eram exigidos pelas escolas conveniadas, no momento do estágio supervisionado. Atentos ao fato e acompanhando nosso trabalho, percebemos a necessidade de um contato mais efetivo com as escolas, a fim de entender alguns pontos como: que condições locais são permitidas aos alunos do primeiro e segundo ciclo do ensino básico da rede estadual e municipal de educação para mediar a diversidade de experiências, e que contato sensorial direto com o mundo natural lhe é permitido; a concepção de educação ambiental e meio ambiente dos professores que atuam nestes ciclos e, principalmente, a história da Educação Ambiental em suas escolas. Este contato foi concretizado por meio de quatro caminhos: observação, questionários, oficinas pedagógicas e entrevistas.

Elaboramos um roteiro de perguntas (Anexo 1) que contemplasse os itens necessários para uma análise das nossas indagações acima citadas. Acreditamos que, partindo deles e da relação que têm com a construção do conhecimento, poderemos compreender melhor onde estão as possíveis falhas e construir novos caminhos.

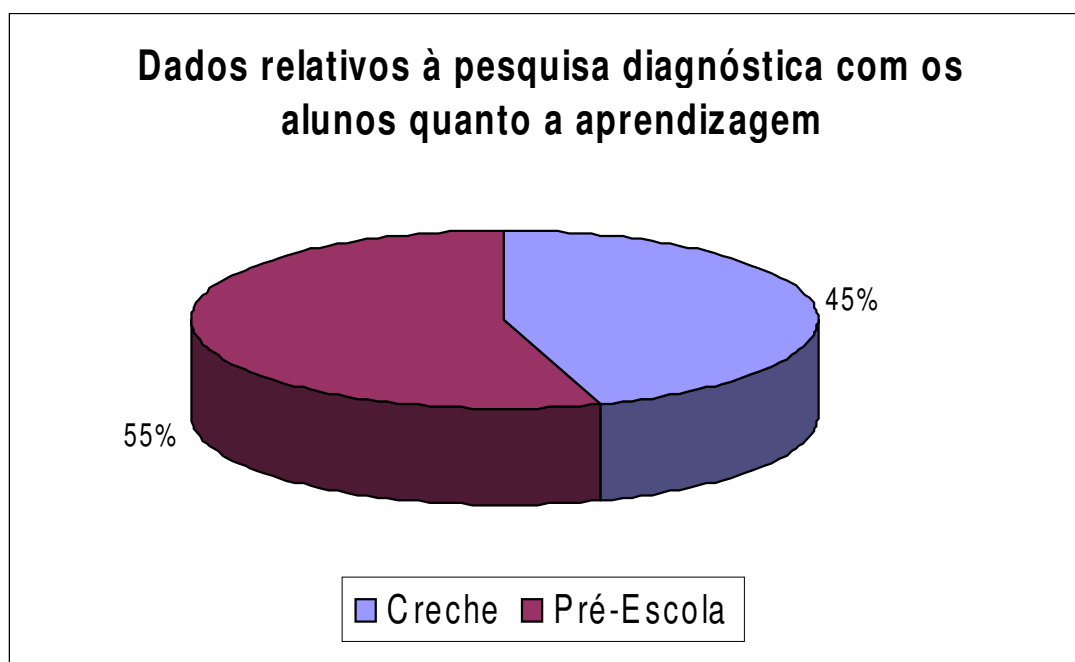
A. Aprendizagem do Aluno

TABELA 1

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto a aprendizagem	
Creche	45%
Pré-Escola	55%
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 1



Fonte: Org. Carvalho, M. V. F./2002.

TABELA 2

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto a reprovação	
Sim	60%
Não	40%
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 2



Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

TABELA 3

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto ao auxílio nas tarefas extra-classe	
Sim	15%
Não	85%
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 3



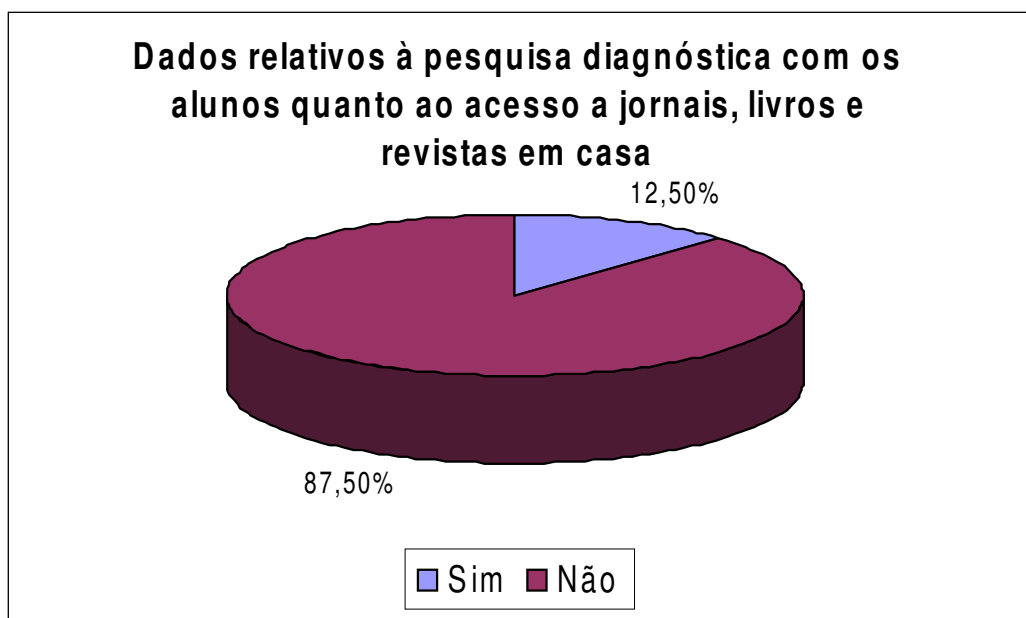
Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

TABELA 4

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto ao acesso a jornais, livros e revistas em casa	
Sim	12,5%
Não	87,5%
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 4



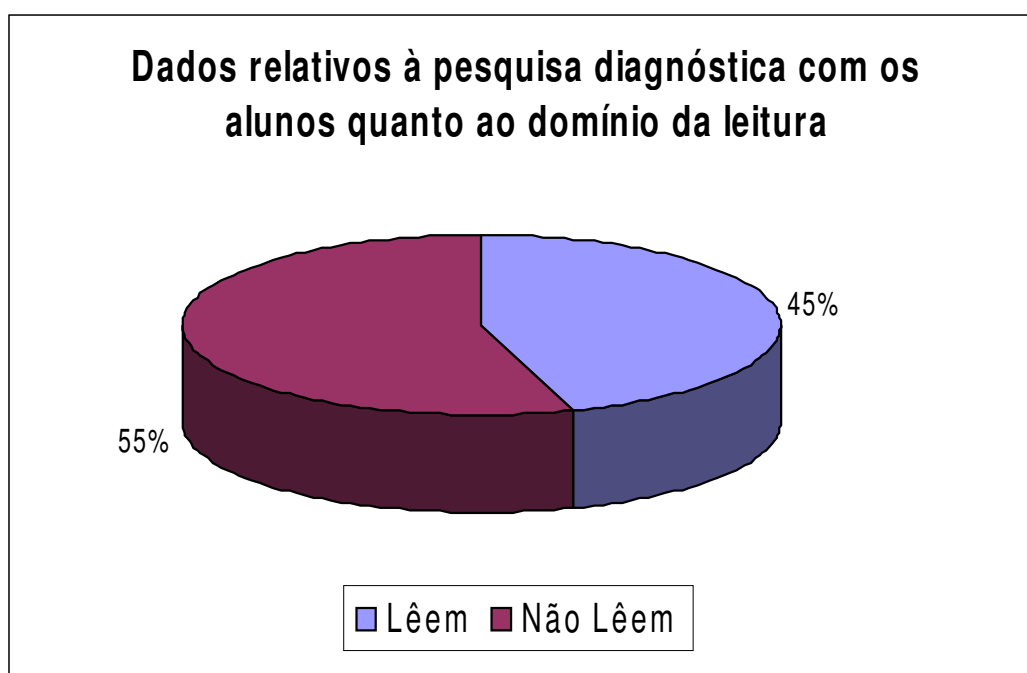
Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

TABELA 5

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto ao domínio da leitura	
Lêem	45%
Não lêem	55%
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 5



Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

A necessidade que tenho de afirmar que a escola é um espaço caracterizado pela multiplicidade, experiências, realidades, cosmovisões, objetivos de vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições históricas e vivências culturais diversos se plasmam nos diversos discursos que se cruzam em seu cotidiano, é para denunciar a minha indignação diante dos resultados nos gráficos 1, 2, 3, 4, 5 que possibilitou-me entender como a nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar configurado dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos. A inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que faz com que um grande potencial humano seja desperdiçado.

O fracasso escolar detectado nas entrevistas, e, na sua complementação através de conversas informais com os sujeitos entrevistados, “pasmem”, é defendido através da ideologia dos vencedores e vencidos. Nem todos nasceram para estudar “Tia”, tem uns que são “rudes” outros Deus abençoa.(Tainah/2002 –E. E. Simão Vianna).

Nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes contra o povo que para o povo. Soares explica-nos este fracasso escolar através da ideologia do dom:

...segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um. (SOARES, 1989:10).

Essa ideologia do dom oculta-se sob um discurso que se pretende científico. Encontramos confirmação para esta afirmativa quando Soares comprova-nos que,

a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela psicologia, desde sua já distante constituição como ciência autônoma, na segunda metade do século XIX. Assim, a Psicologia Diferencial e a Psicometria – ramos da Psicologia – legitimam desigualdades e diferenças, pela mensuração de aptidões intelectuais (aptidão verbal, numérica, espacial, etc.) de prontidão para a aprendizagem, de inteligência ou de quociente intelectual (QI), etc., através de testes, escalas, provas, aparentemente ‘objetivos’, ‘neutros’, ‘científicos’. Essas desigualdades e diferenças individuais, assim legitimadas, é que explicam as diferenças de rendimento escolar. (SOARES, 1986:10).

Surpreendentemente, houve que tentasse defender, no contexto da ideologia do dom, a idéia de que as diferenças sociais teriam sua origem em diferenças de aptidões, de inteligência: a posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características pessoais.

A realidade escolar dá sinais de esgotamento de paradigma de produção e socialização do conhecimento que se estrutura a partir da perspectiva da homogeneidade e que dá valor de totalidade aos fragmentos de conhecimento que manipula.

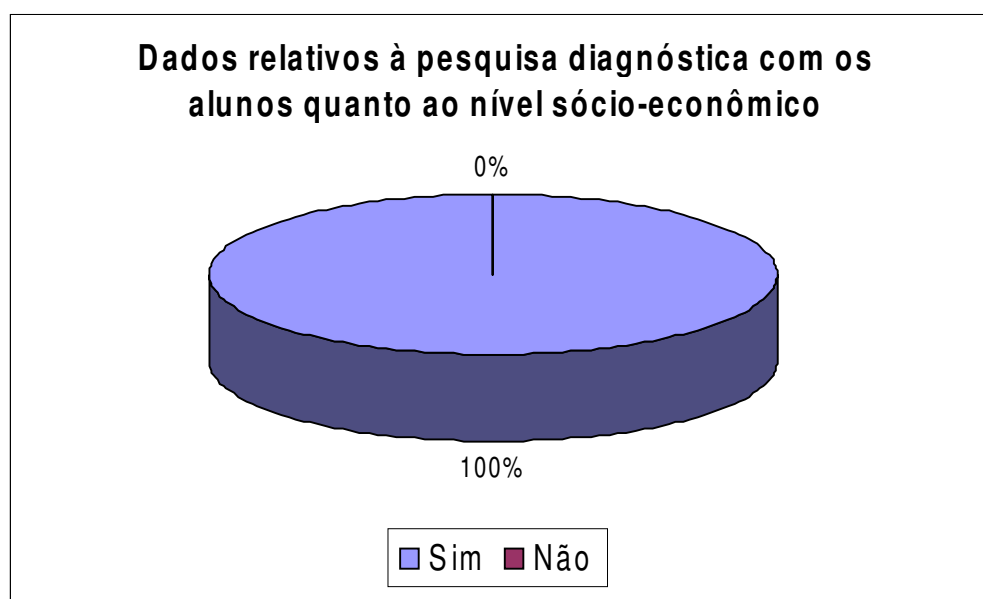
B. Nível Sócio-Econômico

TABELA 6

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto ao nível sócio-econômico	
Sim	100%
Não	-
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 6



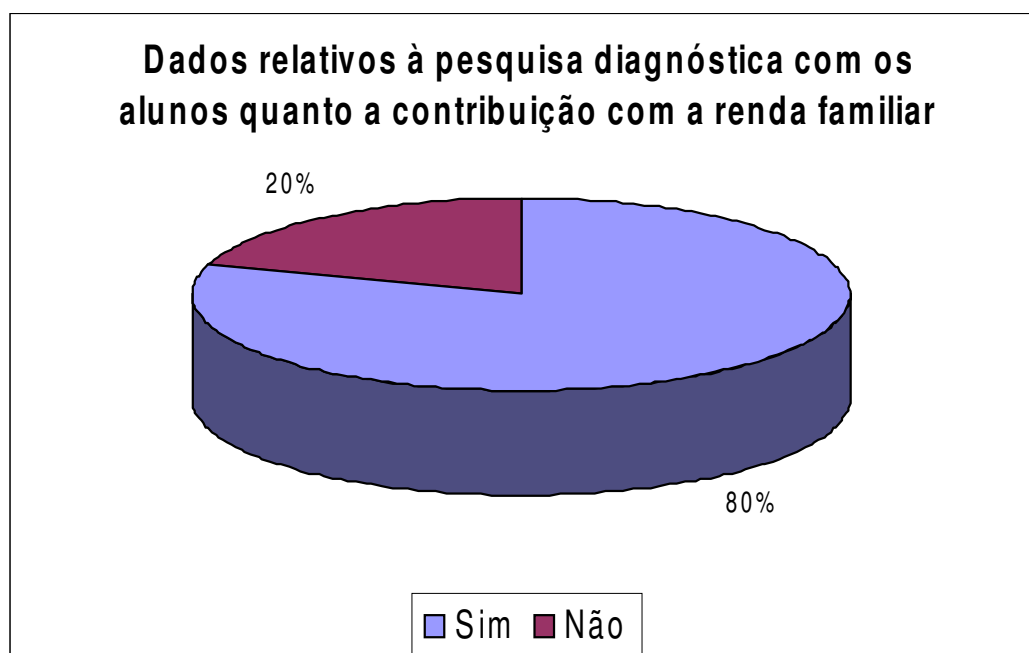
Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

TABELA 7

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto a contribuição com a renda familiar	
Sim	80%
Não	20%
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 7



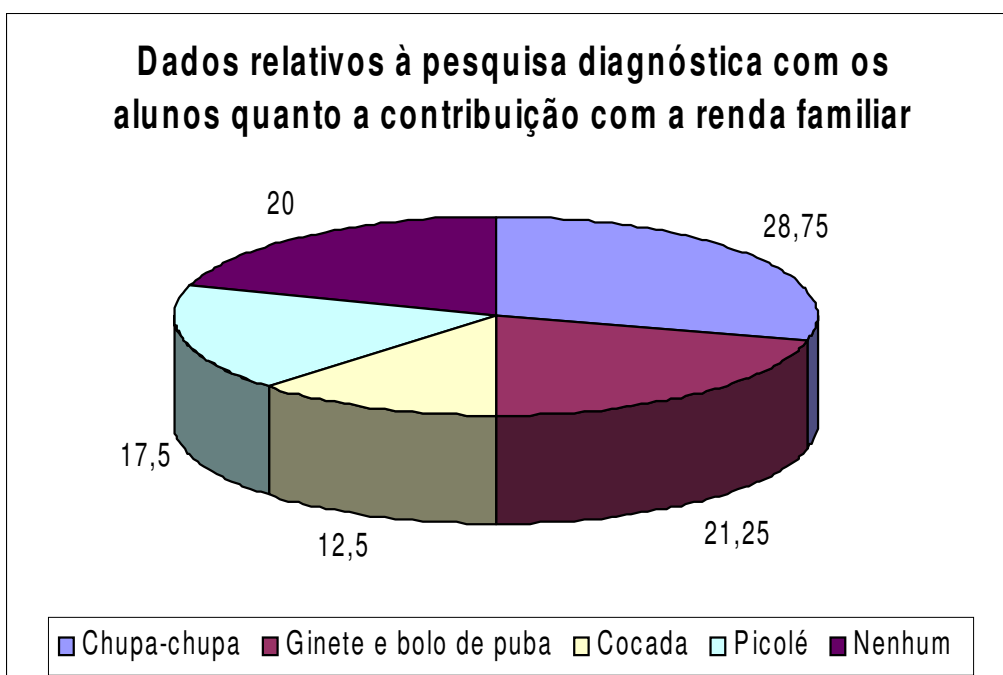
Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

TABELA 8

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto a contribuição com a renda familiar	
Chupa-chupa	28,75%
Ginete e bolo de puba	21,25%
Cocada	12,5%
Picolé	17,5%
Nenhum	20%
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 8



Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

É óbvio que tal concepção não resiste à mais elementar análise social, política e econômica, como vimos no capítulo 1, p. 34-35. Nas sociedades capitalistas, a divisão de classe é resultado não das características dos indivíduos, mas da divisão do trabalho, conforme gráficos 6, 7, 8; isto é, é determinada pelo modo de produção capitalista, em que um grupo, dono do capital, se apropria do trabalho de outro grupo, que vende sua força de trabalho ao primeiro. Os donos do capital e, por isso, donos também dos meios de produção, constituem o grupo dominante, que goza de condições materiais de vida privilegiada; as classes trabalhadoras, que vendem sua força de trabalho aos donos do capital, constituem as classes dominadas, social e economicamente desfavorecidas.

As desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, e nada têm a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência.

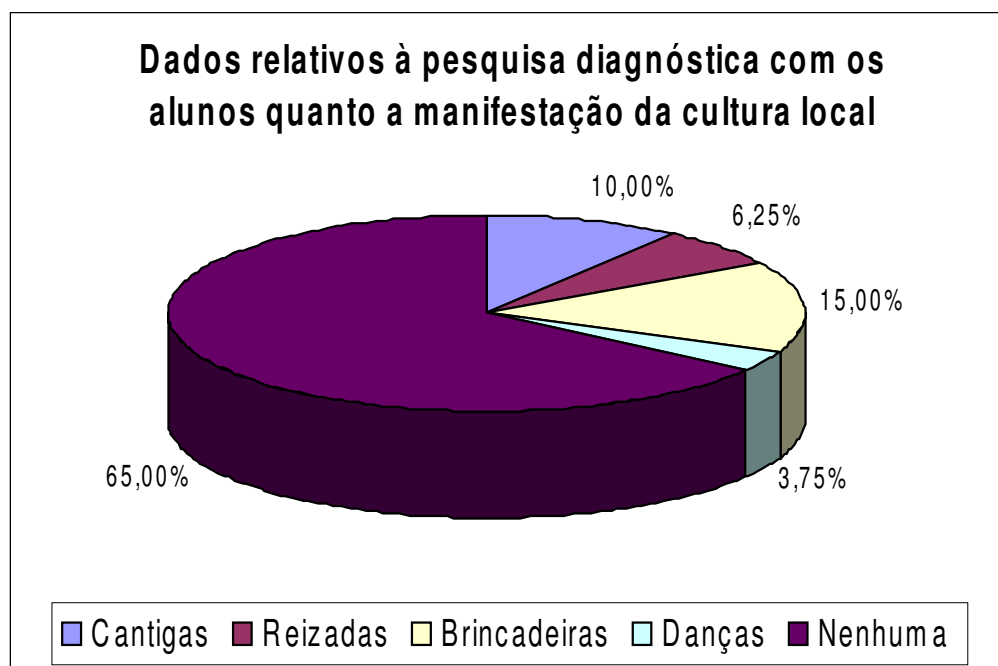
C. Aspectos Históricos e Geográficos

TABELA 9

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto a manifestação da cultura local	
Cantigas	10%
Reizadas	6,25%
Brincadeiras	15%
Danças	3,75%
Nenhuma	65%
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 9



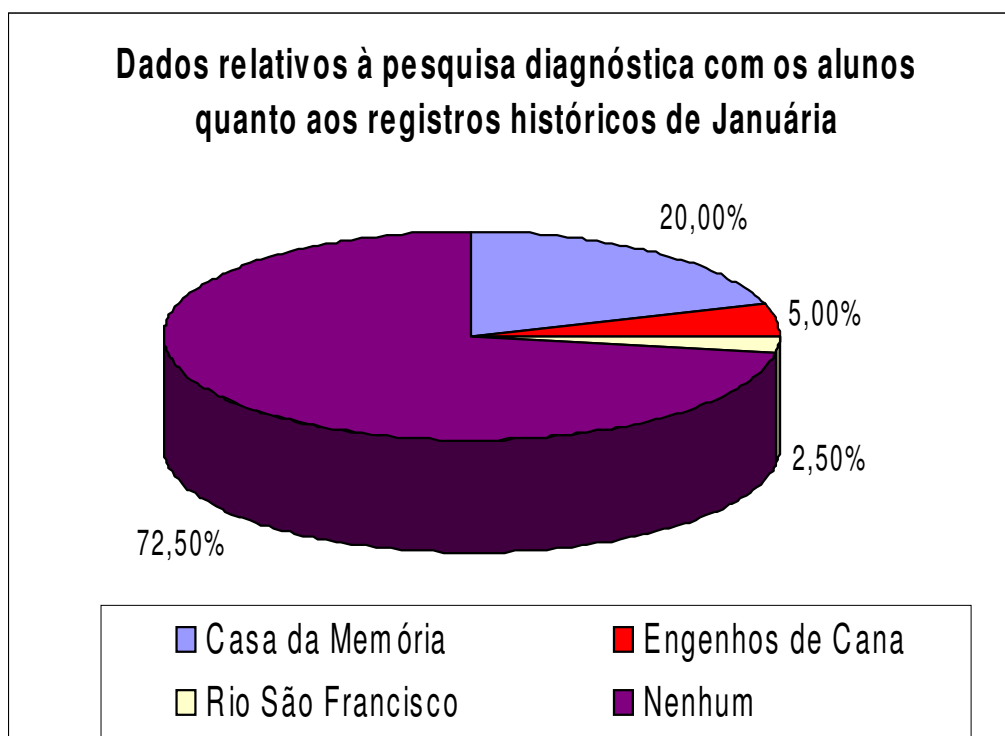
Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

TABELA 10

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto aos registros históricos de Januária	
Casa da Memória	20%
Engenhos de Cana-de-Açúcar	5%
Rio São Francisco	2,5%
Nenhum	75,5%
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 10



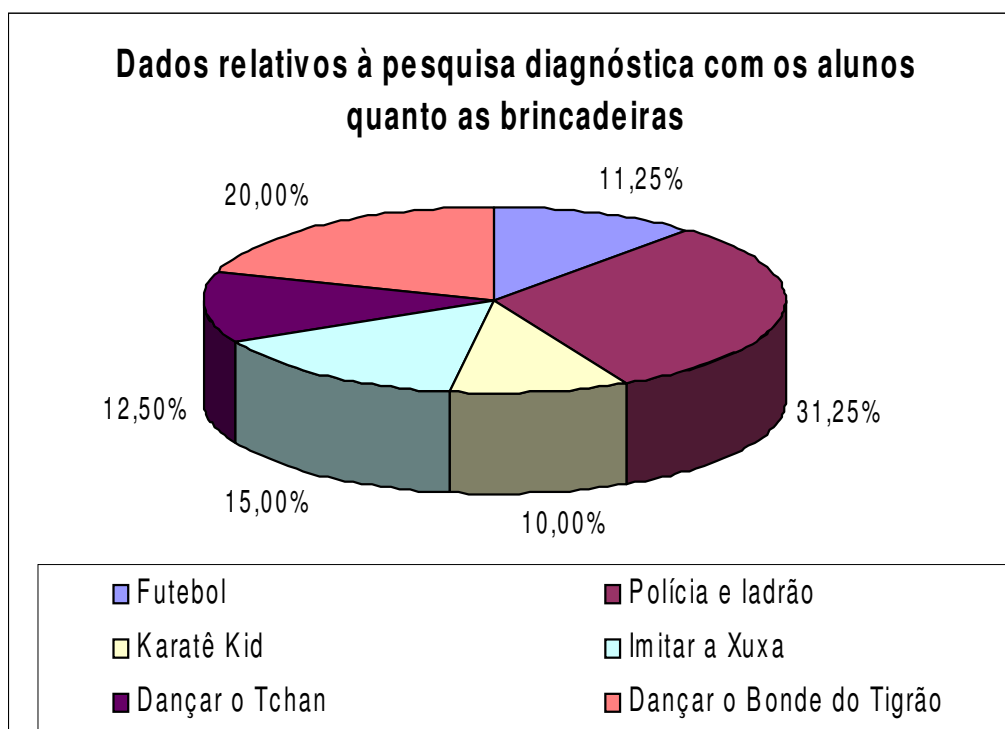
Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

TABELA 11

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto as brincadeiras	
Futebol	11,25%
Polícia e ladrão	31,25%
Karatê Kid	10%
Imitar a Xuxa	15%
Dançar o Tchan	12,5%
Dançar o Bonde do Tigrão	20%
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 11



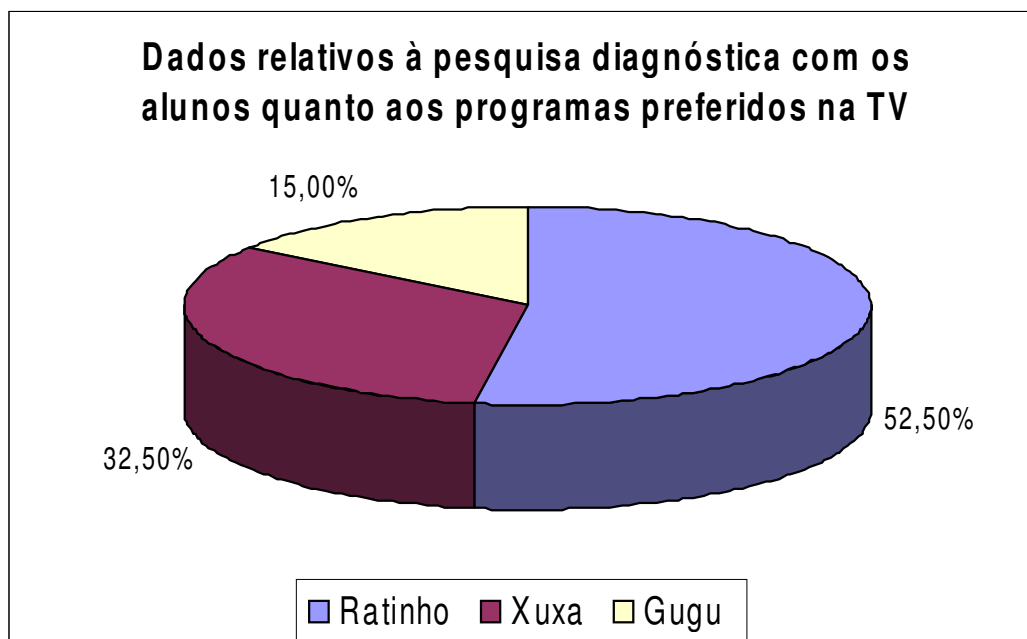
Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

TABELA 12

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto aos programas preferidos na TV	
Ratinho	52,5%
Xuxa	32,5%
Gugu	15%
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 12



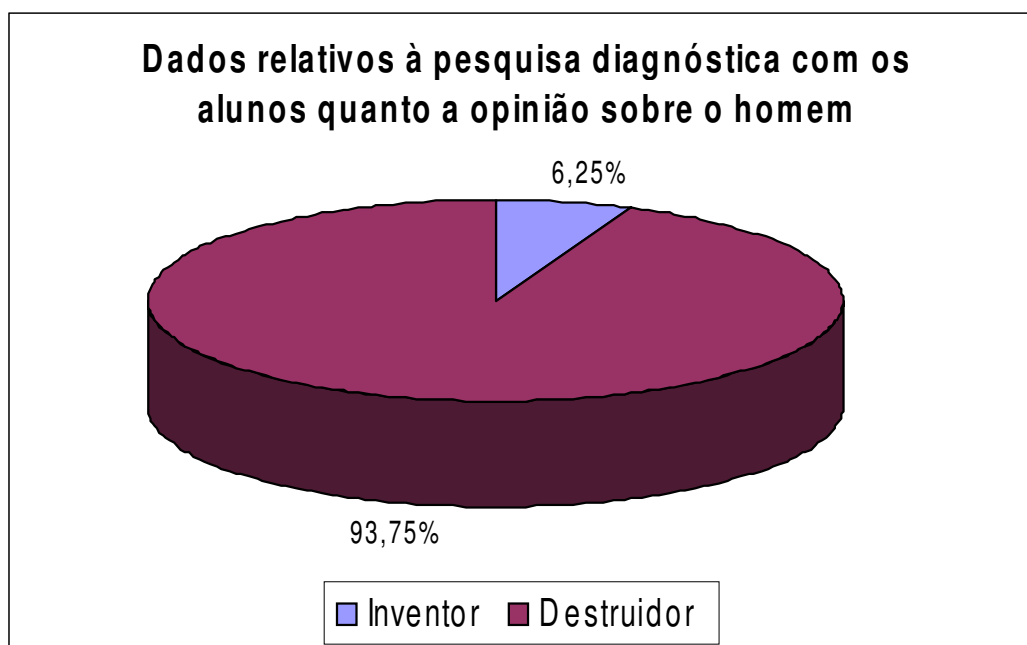
Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

TABELA 13

Dados relativos à pesquisa diagnóstica com os alunos quanto a opinião sobre o homem	
Inventor	6,25%
Destruidor	93,75%
Total	100%

Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

GRÁFICO 13



Fonte: Org. Carvalho M. V. F./2002

Os aspectos históricos e geográficos representados nos gráficos 9, 10, 11, 12 e 13, remetem-nos a uma análise desaparelhada de carência cultural, significando, pois, falta ou ausência de cultura. Porém são indefensáveis: não há grupo social a que possa faltar cultura, já que em este termo, em seu sentido antropológico, significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições, comuns e partilhados. Negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo.

O aluno proveniente das classes dominadas encontra padrões culturais na escola que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências como apresentamos no número 2, (32-33).

Os antagonismos e contradições presentes na escola levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social em que se insere, um espaço de forças que a impelem em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais. E é assim que as camadas populares a vêem: reivindicam o direito de acesso à escola porque reconhecem que os conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes mantêm o monopólio são indispensáveis como instrumentos de luta contra as desigualdades econômicas e sociais.

As entrevistas foram realizadas com professores do ensino fundamental, 1º e 2º ciclos de quatro escolas da cidade de Januária, pertencentes às redes municipal e estadual, sendo 2 (duas) municipais e 2 (duas) estaduais, observando a localização geográfica, no sentido de conhecer as realidades do centro e do entorno da cidade e o desejo em participar da investigação.

As entrevistas ocorreram nos meses de fevereiro e março do ano de 2002, em horários pré-combinados com a direção da escola.

Elaboramos um roteiro de entrevistas que contemplasse os itens necessários para uma análise conceitual da Educação Ambiental nas escolas de ensino fundamental. (O roteiro para entrevistas encontra-se em anexo neste trabalho).

Foram entrevistados o universo de 49 (quarenta e nove) professores que trabalham nas 4 (quatro) escolas no 1º ciclo do ensino fundamental, em Januária.

TABELA 14 - Número de Professores por escola

Escola	Rede	Nº de Professoras
Escola Municipal “Joana Porto” – Caic	Municipal	15
Escola Municipal “Santa Rita”	Municipal	12
Escola Estadual “Simão Vianna da Cunha Pereira”	Estadual	13
Escola Estadual “Caio Martins”	Estadual	09
Total	-	49

Fonte: Pesquisa direta – fevereiro 2002

O nosso desafio, ao percorrer este caminho, para entrevistar as professoras a fim de que pudéssemos conhecer os conceitos sobre Educação Ambiental, foi desestimulante devido à falta de credibilidade e esperança das mesmas para “mudança real” na área educacional.

Estes professores estão revestidos de crenças, valores e experiências, por eles vividas e refletidas em sua prática pedagógica cotidiana, como tarefeiros do vazio pedagógico que está presente em sala de aula. Lançam tarefas descontextualizadas de uma concepção de homem e de mundo que partilham.

O tempo escolar, como é organizado, não segue o ritmo da vida e dos conflitos afetivos, sociais e econômicos, no qual este universo de professores está inserido. Todos dobram turno e alguns (em torno de dez) desejam participar da seleção para o “Projeto Veredas”, que é a única possibilidade de um curso superior sem ônus para os mesmos.

Entendemos que beleza e alegria são relativas e indeterminadas, ou seja, variam de pessoa para pessoa, considerando as expectativas individuais e coletivas, a concepção que cada sujeito tem da vida. Assim, nossa subjetividade encontra beleza

naquilo que compartilha com as noções de complexidade e nossa objetividade procura apresentar os resultados tal qual se delineiam.

Questionados sobre quando e como ouviram falar sobre Educação Ambiental, pela primeira vez, os professores responderam da seguinte forma:

TABELA 15 - Percorrendo Caminhos

Caminhos Percorridos	Número de Professores
Formação familiar	20
Formação escolar: 1º grau/2º grau/3º grau	16
Atuação profissional/livro didático	11
Eventos diversos (palestra, cursos, etc)	02
Total	49

Fonte: Pesquisa direta – Fevereiro 2002

Os registros mostram que grande parte dos professores iniciaram as atividades de educação ambiental nas formações familiares e escolar que tiveram, de forma muito limitada, presas ao livro didático e às quatro paredes da sala de aula.

Torna-se evidente nessa análise, a forma autoritária que o material bibliográfico, cursos e palestras sobre a E.A., chegam aos professores, pois elas raramente participam da elaboração das linhas filosóficas metodológicas que, juntas, definirão a proposta viável para a construção do conhecimento que possam, no contato com os alunos do ensino básico – 1º e 2º ciclos, inicial e intermediário, criar condições de uma E.A. onde esteja garantida a vida plena, harmônica, solidária, comprometida com o sonho da felicidade que, antes de mais nada, é comum ao ser humano. Sonho de ter um lugar seguro, confortável e livre, para o abrigo e o convívio da família, para a realização do trabalho que constrói e reconstrói o dia-a-dia e o amanhã; sonho também, de ter e dar garantias de que é possível, de fato, caminhar com liberdade no sentido de superar possíveis diferenças criadas pelo nosso modo particular de ver o mundo.

Dando seqüência à nossa caminhada, quando os professores são questionados sobre o meio ambiente, logo se percebe uma unidade dentro do grupo. Quase todos apresentam uma definição de “Meio Ambiente” como sinônimo de natureza reduzida ao que REIGOTA chama de “primeira natureza” ou “natureza intocada”, como podemos interpretá-las nas seguintes falas.

“É o ambiente natural englobando a flora, ar, águas. É a harmonia desse conjunto.” (Bernadete, 2002).

“O meio ambiente envolve as questões ecológicas.” (Gisele, 2002).

Porém, poucos possuem a idéia de uma “Segunda natureza” (natureza transformada pela ação humana”, conforme este depoimento:

“É o espaço em que vivemos, a interação homem/natureza, natureza/homem.” (Ana Beatriz, 2002)

TABELA 16 - Definição Pessoal de Meio Ambiente

Natureza intocada	42
Natureza transformada pela ação humana	01
Em branco	06
Total	49

Fonte: Pesquisa direta – Fevereiro 2002

No que concerne as suas definições sobre a E.A., parece-nos não existir diferença com os seus conceitos de meio ambiente.

Os textos de duas professoras são significativos nesse sentido, representando a maioria do grupo que participaram desse trabalho de pesquisa. Vejamos:

“... é parte integrante do currículo escolar onde ensinamos a flora, a fauna, as serras, os rios e sua preservação.”(Zenaide, 2002).

“... é uma ciência que estuda o meio em que vivemos, o homem como centro deste meio, que e tudo, o solo, os vegetais, o homem, a ação do homem. O homem sem o meio não vive, então a gente tem que relacionar...”(Conceição, 2002).

A associação da E.A. com uma parte do conteúdo de Ciências Naturais, onde os problemas ambientais são vistos como um conjunto descaracterizado, confuso e complexo, cujas soluções estão distantes da construção de um novo paradigma, trabalhando apenas a dimensão cognitiva do aluno – saber intelectual – não instigando no mesmo a compreensão de que o homem não é um ser a parte da natureza, e, sim, um ser integrante do cosmos. Percebemos, então, que a visão “naturalista” de meio ambiente leva, geralmente, a uma educação ambiental que se confunde com o simples repasse de conceitos científicos da ecologia, que só acontece em determinados

momentos do ano letivo. Além disso, a E.A. passa a ser exclusiva dos professores de Ciências e Geografia.

Por outro lado, a minoria das professoras do universo pesquisado, parecem ter uma percepção mais abrangente do significado de E.A.

“...é um processo formal ou não-formal que procura orientar os sujeitos a tomarem atitudes não degradantes ao meio, fazendo com que eles percebam a necessidade de recuperação do que já foi degradado”. (Eleonora, 2002)

“...é a relação entre os elementos físicos, políticos e culturais que proporcionam condições saudáveis de vida”. (Jacira, 2002)

Aqui, os problemas ambientais são vistos claramente como consequência de uma determinada visão de mundo capitalista, que estimula o consumismo e a depredação ambiental e social. Por outro lado, a percepção de meio ambiente ligada ao todo, define caminhos de uma Educação Ambiental contextualizada e holista, em que a ecologia surge para a compreensão das conexões entre os fenômenos.

Faremos a seguir uma análise comparativa entre a E.A. e meio ambiente e as representações dos professores com olhar naturalista e com olhar contextualizado.

TABELA 17 - Educação Ambiental e olhares sobre a natureza

Olhar Naturalista	Olhar Contextualizado
Reducionista e Mecanicista	Holista
Olhar e fora sobre o ambiente	Olhar de dentro no ambiente
Focaliza apenas a dimensão conceitual	Harmoniza as dimensões cognitiva, afetiva e espiritual.
A E.A. é fragmentada, cercada em uma disciplina.	A E.A. é construída de formar interdisciplinar.
Avaliação é quantitativa.	A avaliação é processual incluindo a auto-avaliação e a avaliação do grupo.

Fonte: Pesquisa direta – Fevereiro 2002

Coerentes com as representações sociais de meio ambiente e de Educação Ambiental, os professores de forma geral descrevem atividades que, embora apresentando propostas inovadoras de interdisciplinaridade, se inserem dentro de um paradigma preservacionista.

Os conteúdos trabalhados pela maioria das professoras se relacionam com o lixo caseiro, identificação e conservação de algumas espécies vegetais do cerrado, principalmente – o pequiheiro – queimadas, etc.

É importante ressaltar como o contexto cultural e pessoal desses professores são revelados em suas práticas. Em relação à metodologia, os elementos apresentados vão entrelaçando-se como em uma colcha de retalhos, as formas tradicionais de conteúdo já visíveis, vão sendo cristalizadas entre aulas expositivas, atividades com folhetos informativos sobre o consumo da água – COPASA –, energia elétrica – CEMIG –, artigos de jornais sobre o Rio São Francisco.

Acreditamos que a necessidade de promover mudanças conceituais, metodológicas e de ação que possam substituir o velho paradigma preservacionista permanecerá um vazio, uma angústia, se todas as educadoras não vasculharem a causa da sua letargia ideológica, como vimos no número 2, p. 34, assumirem o risco de serem sujeitos da Educação Ambiental em seus espaços, dialogando com o mistério do mundo, poderão mudar a maneira de pensar.

Diante dessa análise pensamos que determinadas atitudes precisam ser tomadas, embasadas na realidade do cotidiano das salas de aula e, não, simplesmente, impostas por tecnocratas da educação, cujo interesse está voltado tão somente a favor e em nome da ideologia política vigente. Por estarem distanciadas da realidade, fracassam e o insucesso é atribuído ao professor.

A Educação Ambiental, portanto, deve iniciar do professor/sujeito, para, então, entender a sua parcela de responsabilidade sobre o que de bom e de ruim existe nos modelos educacionais, optando por práticas que possibilitam o envolvimento lúdico e afetivo, que ajude as crianças a construir, com seus pares e adultos, uma visão funcional e ecologicamente sensível do mundo.

A vida consciente, em amadurecimento na criança, leva-a a um campo cultural mais vasto de pensamento do que o permitido à criança mais jovem. É importante considerar de que maneira o ambiente físico da sala de aula pode contribuir para uma estratégia geral de aprendizagem. Em parte, como um esforço para renovar seus vínculos com o mundo natural e combater a anomia industrial do mundo externo à escola, as crianças devem ser cercadas por objetos, por brinquedos e por um aparato de aprendizagem feitos de materiais derivados da natureza, que denotem uma idéia de

vínculo ao mundo natural, em vez do uso de brinquedos manufaturados, cuja funcionalidade é limitada por sua forma intrincada e especializada.

Com materiais não-acabados, as crianças trazem sua própria imaginação aos materiais lúdicos, o que, por sua vez, preserva, para elas, a integridade natural, a textura e as imperfeições do material original. Cercar as crianças com materiais naturais é oferecer oportunidades de interagir com esses, de modo significativo – por exemplo, através de sua atividade lúdica, na primeira infância, e, através das artes manuais, como entalhe em madeira, em pedra e trabalhos com argila, na segunda infância e na adolescência.

A importância histórica dessas atividades de artesanato para as gerações anteriores também não pode ser perdida. O ensino de habilidades manuais pode construir conexões entre belas artes, história e história natural. Portanto, trabalhar estas representações, antes de iniciar um trabalho efetivo de Educação Ambiental, constitui um caminho importante para quem deseja realizá-lo.

4.5 Discutindo a Singularidade dos Resultados

Neste cenário educacional, os problemas ambientais são vistos de maneira confusa e complexa, cujos caminhos estão distantes dos cidadãos civis, não possibilitando mudanças de comportamento e transformações reais no ambiente em que se vive.

A exclusão dos sujeitos na sociedade contemporânea, dos aspectos mais expressivos da vida diária foi o que tornou esse aspecto uma realidade. De várias maneiras as escolas têm agido para consolidar em seus alunos diversos princípios fundamentais da visão de mundo moderno/industrial. Ao retirar as crianças de seus lares, bairros e ambiente físico não-humano adjacente, as escolas têm, não raro, levado as crianças a distanciarem-se, cada vez mais, de sua própria experiência do mundo; os educadores, portanto, integrantes também desse processo, têm induzido os alunos a relações sociais caracterizadas fundamentalmente pela ausência de apoio ou de compromisso constante.

A necessidade de descobrir caminhos alternativos dentro dos quais as crianças possam exercer um papel integral na sociedade, está implícita na visão formalizada da educação. Este caminho requer um esforço conjunto, um claro compromisso moral; requer riscos, esforços e resistência ideológica, caminhos e ações que surgem, pelo menos em parte, de um campo ético da consciência.

Acreditamos que a filosofia holística é a mais promissora para que possamos lidar efetivamente com a crise ambiental com que nos defrontamos atualmente. Apesar de estar ainda iniciando-se como um caminho para a educação e de carecer, atualmente, de um foco sobre questões de justiça pessoal e social, a filosofia holística é considerada o melhor contexto educacional para lidarmos com os desafios ambientais apresentados.

O termo “holístico” vem do grego “holos”, “totalidade” e está ligado a um modo de ver a realidade em função de um todo interconectado e interdependente, em que suas propriedades não são reduzidas a unidades menores. Em consonância com Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, “holismo” significa: “tendência, que se supõe seja própria do Universo, a sintetizar unidades em totalidades organizadas”.

O termo “holismo” foi criado por Jan Cristian Smuts (1870-1950), filósofo, general e estadista sul-africano, que, também, se destacou como um dos pioneiros do movimento antiapartheid. Para ele, holismo se refere à criação de conjuntos presentes no Universo.

Smuts relaciona holismo e vida, afirmando que um conjunto não é a mera soma de suas partes, que o organismo vivo tem capacidade de auto-restauração e auto-regulação e, ainda, que o átomo é o responsável primeiro pelo agrupamento das estruturas e dos conjuntos.

Em lugar de vida, propõe a palavra “todo”, por acreditar que o primeiro termo é vago, suscitando uma cisão entre a matéria orgânica e a inorgânica, o que irá estimular a rígida divisão entre ciências físicas e biológicas. Já o conceito de “todo” tende a evitar o mecanicismo, que é minimizado à medida que prossegue o holismo.

Smuts coloca o mecanicismo como estágio inicial do holismo ou fase primitiva. Essa substituição de termos se dá por razões científicas e filosóficas, conferindo ao holismo a coerência de sua definição.

Ainda sobre o termo holismo, comenta Crema:

Naturalmente, o holismo de Smuts, como toda proposta precursora, carece de uma atualização à luz das evidências suscitadas pelo desenvolvimento do conhecimento nas últimas décadas. Como o sufixo *ismo* denota ênfase, via de regra, hipertrofiada no que o antecede (neste caso, *holos*), pendendo para uma visão extremista e excludora (neste caso, para uma superênfase no todo, gerador do totalitarismo que, numa polaridade, é a fase oposta ao atomismo: dois perigosos equívocos), torna-se adequado e necessário substituir o termo holismo por holística (visão holística, paradigma holístico, abordagem holística, etc). (CREMA, 1998:62).

Compartilhando a visão de Crema, considera Di Biase:

Hoje (1994) o movimento holístico explode em todos os cantos de nossa Gaia tão sofrida e dilacerada, em um processo cíclico, transcultural e natural de auto-organização de vida e consciência, integrando cada vez mais a ciência moderna às visões e pensamentos milenares, gerando uma imensa onda (4ª onda) que se amplia cada vez mais, sobrepondo dia-a-dia, o cambaleante e naufragado antigo paradigma, preparando a Humanidade para a Nova Era que vislumbramos com a chegada do III milênio. (DI BIASE, 1995:192).

A pós-modernidade indica, então, que os meios tecnológicos de comunicação estão entre as pessoas e o mundo. Eles nos informam sobre o real e o virtual, interpretam o mundo a partir de uma visão, diríamos, sensacionalista e espetacular do Universo, cercando e permeando todas as esferas sociais e os diversos campos de estudo, num ecletismo de tendências, estilos e perspectivas. É nesse contexto pós-moderno que emerge o paradigma holístico.

Estamos, aqui, colocando a idéia da Educação Holística para sugerir como esta pode encaminhar muito bem a Educação Ambiental, em qualquer escola e, de modo específico, nestas escolas de Januária, que foram o objetivo de nossa pesquisa

Diante da análise que fizemos, podemos afirmar que as 4 (quatro) escolas acompanhadas na pesquisa seguem um modelo nas atividades de educação ambiental.

A rede municipal, de um modo geral, oferece melhores condições para que os professores realizem um trabalho integrado, através de reuniões pedagógicas com todos os professores, supervisores e diretores, procurando instalar uma prática interdisciplinar, representando um passo importante para sua concretização, indicando um esforço na tentativa de se fazer um trabalho sistêmico.

A rede estadual de ensino, pela forma como conduz sua política educacional, reforça a cada “programa”, a real desconstrução do professor-sujeito no contexto da escola. Continuam ficcionando no “ideal”, desmerecendo as condições para um trabalho orgânico e autônomo, transformando as salas de aulas em galpões humanos, com uma rotina cruel onde os limites humanos são testados a todo momento, como em uma arena espanhola, onde o ‘TOUREIRO e o TOURO’ disputam o espaço para sobreviverem em um ambiente de tênue expectativa e, na maior parte, desmotivados, cansados e revoltados a esperar pela aposentadoria.

Diante dessa paisagem, a Educação Ambiental nem é lembrada, já que a própria Educação se perdeu em “pacotes-projetos”, tornando-se impossível, decorrente do desinteresse, falta de tempo, falta de informações e de acesso a ela. Há um número mínimo de professores que resistem, que acreditam e que se esforçam para desenvolverem um trabalho, individualmente ou em grupo; permanecendo um vazio, por mais que adotem caminhos diferenciados, tentando assumir o risco de serem sujeitos da educação ambiental em suas escolas.

Uma visão ecologicamente sensível da Educação é marcada por uma transformação, que parte de uma teoria antropocêntrica para outra biocêntrica, de mudança. Em um nível ideológico, reformas curriculares e matérias que apresentem, sutilmente, uma visão exploradora e utilitária do mundo natural, precisam ser confrontadas. Existem, também, questões metodológicas em questão. Um enfoque a cada uma dessas áreas é imprescindível ao desenvolvimento de uma teoria sustentável de mudança nas escolas. Nossa tarefa para o futuro imediato deve ser a de continuar a articular essa visão e a de construir um paradigma curricular para as escolas que nos possa ajudar, da melhor forma possível, a recuperar um modo humano autêntico de relação com o mundo natural e a enfrentar de modo direto os desafios ecológicos com os quais nos deparamos atualmente.

5 CONCLUSÕES

Escolhemos destacar a importância da Educação Ambiental pesquisando um pequeno universo, qual seja, a cidade de Januária, que se coloca numa situação especial, por ser uma cidade ribeirinha.

Pudemos concluir que esta Educação precisa ser desenvolvida, re-inventada, mas não só nas escolas de Januária. Sentimos que esta é uma tarefa que deve ultrapassar as paredes da sala de aula ou um programa a ser cumprido, em qualquer parte do mundo. Devemos pensar o “ambiente” e levar o outro a isto, buscando seu sentido em cada espaço que ocupamos, aprendendo a respeitar, desde o nosso corpo , até todo o cosmos, ao qual pertencemos, como parte de um Sistema.

Olhar para nós mesmos, fazer um mergulho interior, talvez seja o primeiro passo para o conhecimento e o respeito a tudo e a todos.

Já não se discute o fato de que somos todos “Um”, interligados para o bom funcionamento de todo o sistema universal.

É preciso, depois, fazer uma releitura do mundo, do significado da vida e do sentido da felicidade . Quando mudamos, tudo muda.

Ressaltamos neste trabalho as teorias de alguns autores, como Boff, Vygotsky, Crema e outros, que nos ajudam a ter uma visão melhor do Todo, da interação constante entre os seres, da Escola com a Vida, e, enfim, da tão necessária e discutida interdisciplinaridade, que nada mais significa que não fragmentar a realidade.

Talvez a Educação Ambiental seja a melhor maneira de “amarrar” todo o universo, todos os seres e todo o conhecimento.

Está morta a Educação departamentalizada, assim como o olhar “vesgo”, que vem enxergando o mundo de uma maneira não-global.

Ao estudar o homem –januarense, o homem-barranqueiro, procuramos, ao focalizar o Rio São Francisco, deixar bem claro o entrelaçamento entre a vida das pessoas e a vida do Rio.

Falamos em “múltiplos olhares” porque nada pode ser visto por um só prisma, uma só ótica.

O processo educativo, como tudo o mais, é dinâmico, evolui, se transforma. É um constante vir-a-ser. Temos de olhar em várias direções para vislumbrarmos os diversos ângulos de um todo.

Diante de tudo que foi exposto, na fundamentação de nosso trabalho, agora se faz necessário que a teoria seja aplicada em uma prática, cujos efeitos serão sentidos a médio e longo prazo.

Na qualidade de educadores, compreendemos que se torna imprescindível burilar o conhecimento e a postura dos profissionais da Educação envolvidos em nossa pesquisa. Por razões diversas, que já foram expostas, a falta de interesse que constatamos, em termos do ensino da Geografia, História e Ciências, tidas, simplesmente, como matérias decorativas, precisa ser, urgentemente, modificada. É este trabalho que será executado a médio prazo.

Em momento algum, atribuímos a insensibilidade com relação, principalmente, a questões da Educação Ambiental aos professores. O descaso e a falta de cuidados com a Mãe-Natureza já vêm sendo sentidos há muito tempo. Mas, agora, o planeta pede socorro. Os grandes mananciais estão ameaçados e alguns já morreram em nome de um progresso desordenado, que vem causando grandes danos à ecologia mundial. Os seus efeitos catastróficos despertaram a consciência do homem, principal beneficiário da natureza, e medidas corretivas vêm sendo tomadas, antes que a degradação se torne irreversível. Todavia, mais importantes que as medidas corretivas são as preventivas, que, com o respeito, a consciência e o cuidado dos homens e dos países, evitarão grandes transtornos. Este é um trabalho a longo prazo. Trata-se de educar as crianças, despertando nelas o respeito e o amor pelo ambiente em que vivem: e, sem dúvida, a vida será bem melhor, porque, no futuro, teremos cidadãos comprometidos que saberão cuidar e defender o seu habitat natural.

O mundo está preocupado. A questão das águas no planeta induz nações inteiras a uma tomada de posição. É bom lembrar que das águas apenas um terço é de água doce. A falta deste líquido precioso e essencial à vida pode gerar conflitos armados pela disputa e posse dos mananciais. Há discussões acerca da internacionalização de reservas naturais, como a Amazônia. Diversas guerras já foram deflagradas pela disputa de bens considerados essenciais para o desenvolvimento, como é o caso do petróleo. No entanto, de nada adianta o progresso se o homem não puder desfrutá-lo.

Cuidar do ambiente é estar cuidando da própria sobrevivência da humanidade, e acreditamos que a Educação é a principal responsável por essa nobre missão. Sendo bem educados, os homens tornar-se-ão solidários com a Vida, repartindo entre si aquilo que, por direito, pertence a todos, independente de sua localização geográfica, uma vez que ninguém é dono da Natureza.

Se os educadores investirem-se de humanistas, acreditarão nas potencialidades do ser humano e verão do que este é capaz.

Governantes e políticos do mundo inteiro sabem disso e é, exatamente, por esta razão que tolhem a Educação, numa tentativa obscena de manter o “status quo”, privilegiando o Ter em detrimento do Ser.

Através de uma educação humanitária, efetivada com base no Amor e no Respeito, seremos todos vencedores e a integração Homem x Natureza será a mais amistosa possível.

Não temos nenhuma pretensão de, com nossa dissertação e pesquisa, ter esgotado o assunto, mas aberto novos caminhos, novas esperanças, novos olhares, novas visões e ter, assim, dado a nossa pequena contribuição para a preocupação necessária com a Educação Ambiental.

VERÃO/2002

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de Almeida. O estudo geográfico da cidade no Brasil: evolução e avaliação – contribuição à história do pensamento geográfico brasileiro. *In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org). Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano.* São Paulo: EDUSP, 1994. pp. 199-322.

ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras.* 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *Magistério primário e cotidiano escolar.* Campinas: Autores Associados, 1996.

BACHELARD, G. *A água e os sonhos.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BARBIERI, José Carlos. *Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudanças da agenda 21.* Petrópolis: Vozes, 1997.

BOFF, Leonardo. *O grito da terra: grito dos pobres.* Petrópolis: Vozes, 2000.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto, 1994.

BURTON, Richard Francis. *Viagem de canoa de Sabará ao Oceano Atlântico.* Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1977.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia.* São Paulo. Editora Ática, 1995.

_____. *Cultura e Democracia.* São Paulo. Editora Moderna, 1984.

CLAVALL, Paul. *A geografia cultural*. Florianópolis: UFSC, 1999.

CREMA, Roberto. Além das disciplinas: reflexões sobre transdisciplinaridade geral. In: WEIL, Pierre *et al.* *Rumos à nova transdisciplinaridade*. São Paulo: Summus, 1989.

_____. *Introdução à visão holística*. São Paulo: Summus, 1989.

DEBESSE, Arviset M. L. *A escola e a agressão do meio ambiente: uma revolução pedagógica*. São Paulo: DIFEL, 1997.

DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da COMISSÃO INTERNACIONAL para o SÉCULO XXI*. São Paulo: CORTEZ, 1998. 288p.

DI BIASE, Francisco. *O homem holístico: a unidade mente natureza*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 4. ed. São Paulo: Gaia, 1992. 400 p.

DUARTE, Rodrigo A. de P. *Marx e a natureza em o capital*. São Paulo: Loyola, 1986.

ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA GLOBO. 11. ed. Porto Alegre: Globo, 1969.

FIGUEREDO, Miguel Borges. *História de Reis: Folia de Reis dos Figueredo*. Januária, 2000.

FRANÇA, Junia Lessa *et al.* *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 5 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *Política e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo*. São Paulo: Cortez, 1995. 235p.

FURTADO, C. *O mito do desenvolvimento econômico*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARRET, Hardin. *Conceitos, cadernos de educação ambiental*. [s.n.t.].

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1988.

GRZYBOWSKI, C. *et al.* Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. *Revista Contexto & Educação*. v. 1, n. 4. Ijuí, out/dez 1986. pp.47-59.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: José Olímpio.

GUSDORF, G. *A agonia da nossa civilização*. 2. ed. São Paulo: Convívio, 1976.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 2000. 128p.

HUTCHISON, David. *Educação ecológica: idéias sobre consciência ambiental*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LEE, Terence. *Psicologia e meio ambiente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LEONARDI, Victor. *Entre árvores e esquecimentos: história social nos sertões do Brasil*. Brasília: Paralelo 15, 1996.

LINS, Wilson. *O Médio São Francisco: uma sociedade de pastores e guerreiros*. 2. ed. Salvador: Livraria Progresso, 1960.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, Fernando da Matta. *Navegação do Rio São Francisco*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

MALINOWSKI, Bonislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

MARTINS, José de Souza (org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MARTINS, Saul. *Os barranqueiros*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Mineiros/UFGM, 1969.

MATURANA, Humberto. *El sentido de lo humano*. 8. ed. Santiago de Chile: Delmen/Mundo Abierto, 1996.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Trad. Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa- América, 1982. (Col. Biblioteca Universitária).

NEVES, Zaroni. *Navegantes da integração: os remeiros do Rio São Francisco*. Belo Horizonte: UFGM, 1998.

OLIVEIRA VIANNA, Francisco José de. *Instituições políticas brasileiras*. v. 1. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1955.

PARDAL, Paulo. *Carrancas do São Francisco*. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação Geral da Marinha, 1974.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão (org.). *Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REIS, José Carlos Reis. *A história, entre a filosofia e a ciência*. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, Wagner Costa. *A ordem ambiental internacional*. São Paulo: Contexto, 2001.

ROCHA, Geraldo. *O rio São Francisco: fator precipuo da existência do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Nacional, Brasília, CODEVASF, 1983.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. vols. 1,2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1983.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais*. vols. 4, 6, 7, 8. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SILVA, Wilson Dias. *O velho Chico: sua vida, suas lendas e sua história*. Brasília: MINTER/CODEVASF, 1985.

SOARES, Beatriz Ribeiro. Considerações sobre a produção de geografia urbana em Minas Gerais. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org). *Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano*. São Paulo: EDUSP, 1994. pp.145-153.

TELLES JÚNIOR, Goffredo. *Tratado da consequência*: curso de lógica formal. São Paulo: Bushatsky, 1980.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver*: histórias da escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. *Formação Social da mente*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

ZIRALDO. *Menino do rio doce*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

ANEXOS

Anexo I

PESQUISA DIAGNÓSTICA

A) Aprendizagem do aluno:

- 1 – Instituição educativa que já frequentou:
creche_____ pré-escola_____
- 2 – Já repetiu alguma série? Sim () _____ Não () _____
- 3 – Tem auxílio nas tarefas extra-classe? Sim () _____ Não () _____
- 4 – Tem acesso a jornais, livros e revistas em casa? Sim () _____ Não () _____
- 5 – Vai à escola sozinho? Sim () _____ Não () _____
- 6 – Que meio de transporte utiliza para chegar à escola?
() bicicleta_____ () carro _____ () transporte escolar gratuito _____
() motocicleta _____ () outro _____
- 7 – Observando seu nível de escolaridade, os alunos dominam a leitura e a escrita?
() Sim _____ () Não _____
- 8 – Qual a linguagem mais freqüente?
() Linguagem oral _____ () Linguagem não-verbal _____
- 9 – Gosta da escola? () Sim _____ () Não _____
- 10 – Gosta de estudar? () Sim _____ () Não _____

B) Sócio-econômico

- 1 – Ajuda nas tarefas de casa? (Lavar louça, cuidar do irmão, arrumar casa, etc.)
() Sim _____ () Não _____
- 2 – Contribui com a renda familiar trabalhando fora de casa?
() Sim _____ () Não _____
Tipos de trabalho: _____

- 3 – Faz compras sozinho? () Sim _____ () Não _____
Tipos de compras: _____

- 4 – Costuma brincar? () Na rua _____ () Sozinhos _____
Brincadeiras preferidas: _____
- 5 – Participa de grupos na comunidade? () Sim _____ () Não _____
- 6 – Programas preferidos na TV: _____
- 7 – Músicas e tipos de danças que gosta: _____

C) Aspectos Históricos e Geográficos

- 1 – Tem conhecimento das manifestações da cultura popular local?
() cantigas () reisados () brincadeiras () danças
- 2 – Tem conhecimento dos pontos de registros históricos da região?
() Sim _____ () Não _____ Quais? _____

- 3 – Conhece e utiliza o lazer no Rio São Francisco? () Sim _____ () Não _____
- 4 – Você sabe para onde vai o lixo da sua casa? () Sim _____ () Não _____
- 5 – Na sua opinião o homem é um inventor? () ou () destruidor

Anexo II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Nome da Escola:_____
- 2- Nome do Professor:_____
- 3- Ciclo em que atua: _____Conteúdo:_____
- 4- Qual é a sua definição pessoal de meio ambiente?
- 5- O que você entende por educação ambiental?
- 6- Qual foi seu primeiro contato com educação ambiental?
- 7- A escola onde você trabalha desenvolve educação ambiental? Como?
- 8- Você trabalha com educação ambiental na sua prática diária?
- 9- Você já pesquisou sobre educação ambiental: principais autores, linhas teóricas?
- 10- Relate uma prática pedagógica que você realizou e que você considera como sendo uma prática de educação ambiental?

Espaço aberto para sugestões , comentários, perguntas etc.