



Universidade de São Paulo - USP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA FÍSICA –

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

MARIA LIDIA BUENO FERNANDES

A Prática Educativa e o Estudo do Meio:

**O Amapá como estudo de caso na construção do conceito de
sustentabilidade**

São Paulo

2008

MARIA LIDIA BUENO FERNANDES

**A Prática Educativa e o Estudo do Meio:
O Amapá como estudo de caso na construção do conceito de
sustentabilidade**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Geografia Física, da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Magda Lombardo

São Paulo

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Fernandes, Maria Lidia Bueno

A Prática Educativa e o Estudo do Meio: O Amapá como estudo de caso na construção do conceito de sustentabilidade/ Maria Lidia Bueno Fernandes. São Paulo, 2008

ix, 253 f.

Tese de Doutorado – Geografia Física, Universidade de São Paulo.

1. Estudo do Meio. 2. Prática Educativa. 3. Ensino de Geografia. 4. Desenvolvimento Sustentável. 5. Aprendizagem Significativa.

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA LIDIA BUENO FERNANDES

A Prática Educativa e o Estudo do Meio:

O Amapá como estudo de caso na construção do conceito de sustentabilidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Magda Lombardo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor.

Resumo

O presente trabalho apresenta um estudo do meio sobre o tema desenvolvimento sustentável que teve trabalho de campo em maio de 2001 no Estado do Amapá para analisar a implantação do Programa de Desenvolvimento Sustentável daquele Estado. Nasceu a partir de uma proposta do currículo de Geografia e envolveu alunos e alunas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola privada da cidade de São Paulo. O objetivo desta tese é analisar a metodologia do estudo do meio na construção de uma aprendizagem significativa para alunos e alunas envolvidos no processo, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em teóricos como Pontuschka, Bittencourt e Castellar. Discorre sobre o processo de aquisição do espírito científico, a partir da utilização do método dialético. Discute a concepção de ensino/aprendizagem tendo como base Vigotsky a partir dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e do caráter Interacionista de uma prática educativa escolar. Fundamenta-se em teóricos como Zabala, Coll e Solé no que diz respeito ao papel do professor, à aquisição de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e à adoção de um enfoque globalizador, entendido como sinônimo de interdisciplinaridade. Aborda importantes temas da Geografia tais como: Diversidade Cultural, Amazônia, Segregação Espacial, Paisagem, Território, Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável, entre outros. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada a partir da metodologia de análise documental, considerando a produção dos alunos e alunas registrada nos cadernos de campo, diários de viagem, em entrevistas concedidas a periódicos no Amapá, nos testemunhos para o site da escola e nas monografias elaboradas.

Palavras-chave: Estudo do Meio; Desenvolvimento Sustentável; Ensino de Geografia; Espírito Científico; Programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Amapá; Enfoque Globalizador; Interdisciplinaridade; Aprendizagem Significativa; Conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais.

Abstract

This thesis presents a field project on sustainable Development. The objective of the field trip, which took place in May 2001 in the state of Amapá, was to examine the implementation of the Program for Sustainable Development in the State. The project involved students who study in a private school in the city of Sao Paulo and who were in their final year at high school. The aim of this thesis is to examine the methodology of field work to create a meaningful learning experience for students involved in the process based on the National Curriculum Parameters and theorists such as Pontuschka, Bittencourt and Castellar. The thesis examines the process of acquiring scientific spirit through the use of a dialectical method. It discusses the design of teaching / learning based on Vigotsky's concepts of Zone of Proximal Development and on the integrationist character of an educative scholarly practice. It is based on theorists such as Zabala, Coll and Solé with regard to the role of teacher, the acquisition of conceptual, procedural and attitudinal content and to the adoption of a globalizing focus, regarded as synonymous with interdisciplinary focus. This is qualitative research, which was achieved through the methodology of documentary analysis. It took into consideration the production of students' registrations in their field notebooks, their travel diaries, interviews held and testimony given to the school web site and monographs.

Key words: Field Trip; Sustainable Development; Method of teaching Geography, scientific spirit; globalizing focus; meaningful learning and conceptual, procedural and attitudinal contents

Ao Liam, pela beleza de um amor incondicional e infinito

Agradecimentos:

À Magda Lombardo, minha orientadora, por acreditar no projeto.

Ao CNPQ pelo suporte e por tornar este trabalho possível;

À Escola Vera Cruz, palco da construção desta Prática Pedagógica;

À Maria Lucia Di Giovanni, coordenadora sensível e instigante, por me amparar nos primeiros passos na construção de um processo de aprendizagem significativa;

À Glória Cordovani, pela presença em todas as propostas de estudo do meio, pela inteireza, paixão, por me apresentar Manoel de Barros e pelas inestimáveis contribuições.

Aos colegas da escola Vera Cruz na figura do prof. Nivaldo, pelo apreço ao saber;

À Lucília Siqueira amiga pelas trocas, aprendizado e pelo empenho na construção desta empreitada;

À Lucília Bechara, diretora inteligente e sensível por acreditar neste projeto

À Janice, Kátia, Eliana e à Márcia Hiraichi, pela competência e dedicação que extrapolaram sempre a simples relação profissional;

Aos meus ex-alunos e alunas, com quem tenho aprendido tanto ao longo desses anos e, em especial à Patrícia Simas, Ana Sarkovas, Renata Botelho, Tom Ribeiro, Mônica Puoli, Thomas Benda, Daniel Calazans, pela disponibilidade e pelo carinho e, em especial à Lia Salomão, ex-aluna, hoje geógrafa, pela leitura do material, pela dedicação e empenho.

Ao Fábio Abdala e ao Leonel Teixeira Jr. por me apresentarem o Amapá, sua gente e a ousadia do PDSA;

À Janete e João Capiberibe e a todos os envolvidos no PDSA, pelo acolhimento e pelo exemplo.

Aos Profs. Jurandyr Ross, Wagner Ribeiro e Pedro Jacobi, pela disponibilidade e pelo tanto que aprendi e à Profa. Sônia Castellar, pelas sugestões de bibliografia;

Às Profas. Nidia Ponstuschka e Sueli Furlan, pelo acolhimento, pelas reflexões e ensinamentos e importantes contribuições no exame de qualificação;

Ao Professor Rattner, pelo aprendizado sobre desenvolvimento sustentável;

Aos colegas do GeoPo e ao Jader, pelo apoio, pela parceria;

À Cida e Ana da secretaria da pós, pelo apoio e pela parceria;

Aos meus pais, Celso e Pida, pelo apoio, presença e por acreditarem;

À tia Ana, mãe, amiga, presença fundamental para eu me constituir no que sou;

À Lídia Pricoli Bueno e Benedito Ferraz Bueno, meus avós, que dedicaram suas vidas à arte de ensinar. (*in memoriam*)

À Lílian e à Gabriela pela presença, parceria e pelo muito que tenho aprendido;

À Silvana e ao Walter, por toda a cumplicidade e amizade;

À Lourdes por me apontar caminhos nas minhas digressões intelectuais;

Ao Cláudio Castro e Ana Rosa, pelo carinho, amizade, suporte técnico e emocional;

À Paula Arantes e ao Fernando Monteiro, companheiros, pela amizade e pelo disque doutorado;

À Vivi Balby e Cristina da Glória, pela beleza e pela presença mesmo na distância;

À Rose Segurado, pela escuta, sensibilidade e pela força;

À Ivone, pelo apoio, por não me deixar desistir;

À Cris, Rita, Toteto, Márcio e Gê, meus irmãos pelo apoio nas horas mais difíceis;

À Márcia Ligia e à Rosângela Modesto, pela dedicação e companheirismo sempre;

Ao Renato, por me ensinar que nosso viver é prova de interpretações criativas e de possibilidades de outro viver.

À Cristiane e ao Mário, pela solidariedade e pelo Porto Alegre e Seguro;

Ao Luiz e à Elena, pelos laços que nos unem.

À Ana Lúcia Brandão, pelas leituras e pelas excelentes sugestões.

À tia Wanda, pelas leituras e apoio.

Sumário

ÍNDICE DAS IMAGENS.....	12
ÍNDICE DOS ANEXOS	14
SIGLÁRIO	15
APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO.....	22
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	38
2.1. O ESTUDO DO MEIO COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	54
2.2. EDUCAR SOBRE A SUSTENTABILIDADE.....	64
2.3. O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.....	70
2 ANÁLISE DO PERCURSO DO ESTUDO DO MEIO: O DIÁLOGO ENTRE GEOGRAFIA E HISTÓRIA	77
2.1. O PERFIL DA ESCOLA	78
2.2. A UNIDADE DIDÁTICA	80
2.3. TRABALHO DE CAMPO – ENCONTRO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	88
3 O TRABALHO DE CAMPO NO ESTADO DO AMAPÁ	96
3.1. O ESTADO DO AMAPÁ E O PDSA COMO OBJETO DE ESTUDO	110
3.2. O CADERNO DE CAMPO	118
3.3. INVESTIGAÇÃO – PRESSUPOSTOS PARA CONSTRUÇÃO DA ABORDAGEM CIENTÍFICA	128
3.4. OS CENÁRIO DO TRABALHO DE CAMPO	133
3.4.1. <i>O contexto da abordagem do tema: exploração dos recursos</i>	<i>133</i>
3.4.2. <i>O contexto da abordagem do tema: diversidade étnica</i>	<i>139</i>
3.4.3. <i>O contexto da abordagem do tema: Desenvolvimento econômico convencional e desenvolvimento sustentável.....</i>	<i>142</i>

3.4.4. <i>O contexto da abordagem do tema: turismo em um ambiente preservado</i>	146
3.4.5. <i>O contexto da abordagem do tema: o ambientalismo no imaginário ocidental</i>	148
3.5. DETALHAMENTO DO CADERNO DE CAMPO	149
3.5.1. <i>Atividades durante a estadia em Macapá e entorno</i>	152
3.5.2. <i>RDS do Rio Iratapuru e Laranjal do Jari</i>	158
3.5.3. <i>Arquipélago do Bailique</i>	166
3.6. A CONEXÃO ENTRE O TRABALHO DE CAMPO E A ESCOLA	172
3.7. O RETORNO À ESCOLA	175
3.8. ENCERRAMENTO DO ESTUDO DO MEIO	180
4 O MÉTODO DIALÉTICO COMO SUPORTE DE ANÁLISE DOS TESTEMUNHOS SELECIONADOS	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	228
ANEXOS	241

Índice das Imagens

Ilustração 1: Atividade na Apina	99
Ilustração 2: Representação das localidades visitadas no Amapá	114
Ilustração 3: RDS do Rio Iratapuru.....	136
Ilustração 4: RDS do Rio Iratapuru - aprendizado inusitado.	137
Ilustração 5: Casa de Farinha no Quilombo do Curiaú	140
Ilustração 6: Laranjal do Jarí, favela sobre palafitas	144
Ilustração 7: O Beiradão observado de longe	146
Ilustração 8: O caminho entre Macapá e Laranjal do Jarí.....	148
Ilustração 9: Diagrama representando o trabalho em Macapá.....	151
Ilustração 10: Fortaleza de São José	152
Ilustração 11: Museu Sacaca e o Zoneamento Ecológico- Econômico.....	153
Ilustração 12: Em Macapá – visita ao mercado de produtos da floresta.	156
Ilustração 13: Quilombo do Curiaú fortes laços entre os membros	157
Ilustração 14: Etapa do trabalho na RDS do Rio Iratapuru e em Laranjal do Jarí. ...	159
Ilustração 15: Circulando pelo Beiradão	160
Ilustração 16: Visita à exposição das sementes e tipos de madeira	162
Ilustração 17: Fábrica de biscoito de castanha do Brasil na RDS do Rio Iratapuru. 164	
Ilustração 18: Caminhada em trilha na floresta na RDS do Rio Iratapuru	165
Ilustração 19: Diagrama representando o trabalho no Arquipélago do Bailique.	167
Ilustração 20: Entrevista com o diretor da Escola Bosque, Sr. Leobino.	168
Ilustração 21: Escola Bosque - Arquitetura nos moldes de uma maloca Waiãpi.	168
Ilustração 22: Chegada à Comunidade de Franquinho.....	170
Ilustração 23: Tantos aprendizados na comunidade de pescadores.....	170
Ilustração 24: Comunidade de São João Batista e a carpintaria naval.....	170
Ilustração 25: A aluna R. B. retrata o Arquipélago do Bailique.....	171

Ilustração 26: O compromisso com a atividade desenho da aluna E. K.	171
Ilustração 27: Na Vila Progresso a descoberta das múltiplas utilidades do açaí	171
Ilustração 28: Página na internet da escola Vera Cruz	174
Ilustração 29: Alunos e alunas no Barco Albatroz II.....	174
Ilustração 30: Primeiro encontro na escola após do trabalho de campo.	175
Ilustração 31: Preparação da exposição de fotografias	177
Ilustração 32: Debate.	179
Ilustração 33: Experiência sensível. Imagem e poesia	179
Ilustração 34: Barco Albatroz II.....	199
Ilustração 35: Refeições realizadas no próprio barco, em um clima descontraído. .	213
Ilustração 36: Montagem das redes no quarto coletivo e ruídos e ares da floresta. .	214

Índice dos Anexos

Anexo 1: Roteiro do Trabalho de Campo

Anexo 2: Nota da Assessoria de Imprensa do Governo do Estado do Amapá

Anexo 3: Nota da Assessoria de Imprensa do Governo do Estado do Amapá

Anexo 4: Carta aos pais

Anexo 5: Comunicação aos pais detalhando o projeto de Estudo do Meio

Anexo 6: Comunicação com esboço do roteiro do trabalho de campo.

Anexo 7: Condições compromissos de viagem para pais e alunos

Anexo 8: Ficha de Inscrição para o estudo do meio

SIGLÁRIO

ABDL – Associação Brasileira para o Desenvolvimento de Lideranças

APA – Área de Proteção Ambiental

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

IEPA – Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá

LEAD – *Leadership for Environment And Development*

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDSA – Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá

RDS – Reserva de Desenvolvimento Sustentável.

RESEX – Reserva Extrativista

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Apresentação

Este trabalho pretende analisar um *estudo do meio* realizado com alunos da Escola Vera Cruz. Entendemos que esta apresentação cumpre a função de esclarecer aos leitores o contexto em que esse projeto se realizou. Portanto, gostaríamos de apresentar o histórico desse processo. Cabe salientar que esta pesquisadora já não faz parte do quadro de docentes da instituição, tendo, portanto, o distanciamento profissional necessário para a análise desse projeto.

A escola surgiu em 1963 com jardim da infância e pré-primário¹ com um projeto progressista comprometido com a aprendizagem significativa para alunos e alunas. Desde então seguiu um processo contínuo de ampliação de sua área de atuação em seqüência seriada, até que em 1996 criou o Ensino Médio, pautado nos princípios que sempre a regeram.

A instituição cultua uma longa tradição de trabalho com a metodologia do estudo do meio. Quando ocorreu a implantação do Ensino Médio, em 1996, essa prática vinha sendo desenvolvida e em 2001 tivemos a oportunidade de propor um estudo do meio diferenciado do ponto de vista do custo e da distância com a perspectiva de fusão entre o conteúdo curricular teórico e a concretude de sua vivência na realidade.

A escola, à época em que propusemos o estudo do meio a ser exposto nesta tese, era uma instituição educacional com 38 anos de experiência e tinha em seus

¹ Esses dados foram obtidos do site da escola. Trata-se da nomenclatura da época de entendemos seja a adequada devido à pretensão da retomada histórica desta apresentação.

arautos o compromisso com a Educação entendida como um espaço de transformação. A instituição é reconhecida por sua preocupação com a construção de uma prática reflexiva capaz de conduzir os educadores a um constante olhar crítico sobre sua atuação, mantendo um diálogo permanentemente entre teoria e prática.

A entidade diferencia-se ainda pelo público que lhe tem legado a difícil tarefa de educar seus filhos. Trata-se de uma classe média alta, composta, em sua grande maioria, por profissionais liberais, professores universitários e pequenos empresários, que acompanham de perto o projeto político pedagógico da escola, compartilham a abordagem da formação integral do indivíduo e de um ensino laico. Essa preocupação traduz-se no acesso dos estudantes a livros de referência cultural nacional e internacional; a viagens diversificadas, a cursos de línguas e de artes, favorece acesso a espetáculos de qualidade e visitas a museus e galerias de arte.

Esta pesquisa tornou-se possível pelo forte apreço que a instituição nutre pela catalogação, organização e arquivo do material produzido pelos educadores, alunos e alunas. Nesse sentido as fotos, as citações dos trabalhos, os depoimentos ao site e aos jornais do Amapá, citados neste trabalho, são reflexo dessa preocupação em arquivar e organizar essa produção, incorporada como parte da identidade da instituição e representa a memória viva da sua construção pedagógica. Existe ainda um acervo de imagens, devidamente organizado e que, com horários previamente agendados, oferece a oportunidade de acesso às informações registradas por meio de fotografias e filmes de todos os procedimentos envolvidos em cada etapa.

Cabe ressaltar que a colaboração dos estudantes envolvidos foi fundamental. Retomamos o contato com ex-alunos na oportunidade das comemorações de dez anos do Ensino Médio. Muitos alunos e alunas se dispuseram a contribuir para que este trabalho viesse a público tendo disponibilizado seu precioso tempo para a reorganização do material: cadernos de campo devidamente preenchidos, fotos, diários de viagem, textos e comentários. O meio de comunicação privilegiado deu-se por e-mails e, dessa forma, pudemos levantar materiais específicos, que muitos estudantes haviam cuidadosamente guardado por todos esses anos, para incorporá-los às nossas reflexões, indispensáveis motivadores deste trabalho.

O desafio desse estudo do meio estava ligado a colocar esses alunos e alunas do 3º ano do Ensino Médio da Escola Vera Cruz, jovens com idades entre 16 e 18 anos, pertencentes a uma classe social favorecida, em contato com uma realidade distinta da sua, com pessoas que possuíam saberes abrangentes e profundos sobre uma realidade diametralmente oposta à deles. Pressupúnhamos que a vivência com outros modos de vida, nos quais a experiência coletiva é de fundamental importância, com valores e práticas comunais, confrontaria esses jovens, procedentes de uma megacidade que reforça valores ligados à individualidade e despreza o exercício da coletividade, por cultuar o privado em detrimento do público, embate que poderia resultar em inesquecível aprendizado.

A trajetória profissional desta pesquisadora facilitou o acesso aos altos funcionários do governo do Amapá. O contato inicial com o Programa implementado pelo Governador Capiberibe havia se dado a partir da associação desta pesquisadora ao Programa Lead Internacional que, a partir de seminários nacionais e internacionais, oferecia treinamento e capacitação em temas relacionados ao

desenvolvimento sustentável, como: Sustentabilidade; Biodiversidade, Conservação e Desenvolvimento; Governança e Gerenciamento de Recursos Comuns e Recursos Hídricos. Esse programa de treinamento reunia profissionais de diferentes áreas em formação e envolvia aproximadamente 30 nações. Com relativa frequência havia promoção de seminários nacionais e internacionais.

Entre o segundo semestre de 2000 e os primeiros meses de 2001, esta pesquisadora havia participado de seminários nacionais e de um seminário internacional com as seguintes abordagens:

- **Sustentabilidade, Liderança e Vivência em Grupo** - São Paulo - 17 à 19/10/2000;
- **Repensando o espaço do ser humano** - São Paulo - 20 à 22/10/2000;
- **Preparando o olhar para o diferente: elementos para a promoção da sustentabilidade** - São Paulo - 18 à 24/01/2001
- ***Sustainable community development: a challenge for governance and resource management.*** Lead International. Lahore – Paquistão – Fevereiro/Março de 2001.

Compartilhamos essa experiência com dois profissionais, Fábio Abdala e Leonel Antônio Teixeira Júnior que trabalhavam no Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá – PDSA – e que atuaram como facilitadores do processo do estabelecimento de contato com os membros do governo que nos ajudariam na montagem dessa inserção sob a forma de estudo do meio.

Assim, esta pesquisadora mereceu acesso aos profissionais do Escritório do Governo do Amapá em São Paulo. A partir do que delineamos as linhas gerais, as abordagens dos conteúdos conceituais passíveis de serem desenvolvidas no estudo do meio, em consonância com as discussões ligadas ao currículo do terceiro ano do Ensino Médio.

A proposta recebeu aprovação institucional para desencadearmos uma série de atividades de debates entre os educadores da série, de forma a construirmos base teórica consistente capaz de viabilizar essa empreitada de forma conseqüente, profunda, com um enfoque globalizador; tendo-se em vista que, um estudo do meio, com abordagem sobre sustentabilidade, envolve temática abrangente, portanto, não se poderia supor que uma única disciplina pudesse fornecer subsídios para a interpretação da realidade a ser observada durante o trabalho como um todo.

Iniciamos o contato com os representantes do Governo do Amapá no estado, entre eles o Chefe de Gabinete do Governo, Sr. Francisco Erdinburgo, com os profissionais da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e da Secretaria de Turismo. Contratamos a empresa *Amazonarium*, encabeçada pelo Sr. Sílvio Marchini, para planejar etapas da viagem, apresentando-lhe o programa previamente definido em função de questões pedagógicas que após inúmeras reuniões, fora ajustada à medida que aspectos operacionais ou logísticos assim demandassem.

Definimos a necessidade de uma reunião com os pais dos estudantes para apresentarmos o projeto, a proposta pedagógica e os custos; enfim, envolvê-los perante os propósitos e oportunidades do enorme desafio. Em defesa do caráter

atípico deste projeto tínhamos a abordagem sistêmica, em que diferentes aspectos da realidade seriam objetos de observação e estudo. E ainda que um dos critérios adotados para que o projeto se efetivasse, seria o de que nenhum aluno ou aluna deixaria de ir por questões financeiras: a escola comprometeu-se a facilitar o pagamento de forma a acolher e administrar todas as questões referentes aos custos da viagem.

Finalizada esta etapa do processo e definidas as formas de adesão, pudemos finalmente dar início ao trabalho em sala de aula com alunos e alunas.

Introdução

“Nem as idéias nem as preocupações
são um produto individual.
O âmbito educativo exige a relação,
a tarefa conjunta e o trabalho em equipe,”
(Antoni Zabala, 2007)

Este trabalho nasce de inquietações surgidas a partir de sete anos de experiência docente no Ensino Médio de uma Escola particular no município de São Paulo, reconhecidamente progressista e que tem no Estudo do Meio um de seus alicerces pedagógicos. Tendo acompanhado essa metodologia ao longo dos anos e tendo sido, em inúmeras ocasiões, a educadora propositora e desencadeadora do trabalho, havia uma série de questões a serem respondidas e avaliações a serem realizadas.

Empiricamente, observávamos que, ao colocar os alunos e alunas em ambiente não formal de aprendizagem, desencadeava-se, na maioria das vezes, uma postura surpreendente e prazerosa. Alavanca para um maior interesse pela aprendizagem, capaz de despertar a busca pela investigação, cujo resultado era a superação do conhecimento empírico pelo conhecimento científico. Assim, foram propostas elaborações de esboços de diferentes textos com temas correlatos, com recorrência a várias fontes de informação em busca de esclarecimentos às diferentes indagações. Os alunos e alunas trabalhavam em grupos e distribuíam atividades a partir do reconhecimento do talento ou de habilidades especiais de alguns integrantes do grupo, planejavam investigações com incorporação das sugestões dos professores, coletavam dados durante o trabalho de campo, selecionavam os aspectos mais interessantes, estabeleciam comparações, e

incorporavam o teor recolhido aos relatórios e às monografias como registro do processo experimentado. Propunham ainda conclusões e generalizações do conteúdo aprendido.

Para além da etapa de pesquisa, que acabamos de aventar e descrever, os alunos e alunas dispunham-se ainda a expressar e comunicar as diferentes etapas do processo aos outros grupos da comunidade escolar, apresentando soluções criativas para tornar a comunicação interessante e didática.

Esse espírito científico desencadeado durante um trabalho de estudo do meio, no nosso entender, estabelece-se com significativa importância para a construção de uma sociedade democrática, pois fomenta a capacidade de observar, interagir, interpretar e estabelecer relações a fim de obter suas próprias conclusões a partir de suas vivências realmente experimentadas. A capacidade de ouvir diversos lados de uma questão complexa e considerar variáveis distintas tornam-se os alicerces da formação cultural de uma sociedade democrática, já que, a construção de entendimento daquela realidade pressupõe uma construção ativa, investigativa e, portanto, aberta a um discurso plural.

As discussões teóricas acerca da aprendizagem científica e do processo de aprendizagem, de aprendizagem significativa, do 'aprender a aprender', tantas vezes debatidos e discutidos nas reuniões pedagógicas na escola e nas universidades, ganhavam outra dimensão durante o estudo do meio, momento em que se transforma de discurso à realidade formativa como parte do cotidiano escolar. Assim, observávamos o interesse e disponibilidade dos alunos e alunas para as leituras e para atividades em horário extra-classe, nos quais havia troca de conversas e

atendimentos para o direcionamento da coleta de dados, dos rumos da pesquisa, revisão de textos preliminares para reuniões, para estabelecermos algumas admoestações e combinados coletivos ou para encontros de sensibilização e preparação para a atividade de campo com dinâmicas diversas.

Não era a primeira vez que vivíamos isso. Anteriormente, no ano de 1998, havíamos proposto um curso extracurricular de Introdução à Antropologia. Este foi realizado em horário diferenciado do funcionamento regular do Ensino Médio, na escola. Contava com intensa carga de leitura e resultou em duas atividades de campo. A primeira promoveu a participação do grupo no I Festival de Dança e Cultura Indígena na Serra do Cipó e, a seguinte propiciou uma visita a uma aldeia Pataxó em Carmésia, ambas no estado de Minas Gerais. Essa atividade extracurricular foi abraçada com intensa motivação pelo grupo, embora desprovida do apelo de notas ou de qualquer outro compromisso que resultasse em benefício direto para esses alunos e alunas em fase pré-vestibular².

Essas experiências singulares na escola deixaram marcas profundamente cunhadas na vivência dos alunos a ponto de nos provocarem o desejo de perseguir neste caminho de trabalho, bem como analisar e investigar o conhecimento interpretativo sobre esse interesse que os alunos e alunas demonstram sempre que instigados por essa metodologia - o estudo do meio.

² Tratavam-se de alunos e alunas do 3º ano do Ensino Médio que prestariam vestibular em dezembro daquele ano. Costumeiramente, alunos de ano terminal têm mais interesse pelos cursinhos preparatórios aos exames vestibulares do que em desafios da escola regular que preferem cursar de modo burocrático.

Esta tese nasce da busca de respostas às seguintes questões:

- O que difere a atividade do estudo do meio de tantas outras?
- Como o aluno, diante dos desafios apresentados, mobiliza-se, envolve-se e dispõe-se a aprender?
- O que faz com que essa atividade disponibilize, na maioria dos casos, um verdadeiro arsenal de possibilidades e empenhos para o aprendizado?
- O fato do trabalho de campo ser, na maioria das vezes, considerado tão prazeroso é um fator desencadeante de motivação intrínseca?
- Uma pergunta crucial deste trabalho é: o estudo do meio pode ser considerado uma metodologia eficiente na construção de uma aprendizagem significativa?

A busca de respostas a esses questionamentos levou-nos à leitura de obras referentes ao processo de aprendizagem, com priorização à discussão de: Como e por que se aprende? Estudamos ainda obras de referência ao tema “estudo do meio”.

O desenrolar desta pesquisa foi repleto de questionamentos, conjecturas e convicções sobre o caminho a percorrer para a compreensão de como se dá esse processo de aprendizagem e o que ele passa a representar, enquanto experiência na vida desses estudantes.

Gostaríamos de salientar que trabalhamos com a idéia de Estudo do Meio enquanto processo que tem início nas reuniões pedagógicas com intensa interlocução dos educadores envolvidos para: definição dos temas, pesquisa, coleta

de informação seleção do local adequado ao trabalho de campo, elaboração da seqüência didática. Em um segundo momento realiza-se um levantamento bibliográfico, troca de literatura sobre o tema, definição dos critérios e instrumentos de avaliação, preparação do caderno de campo, escolha das atividades de fechamento do processo.

A partir disso, iniciam-se os trabalhos em sala de aula, que requerem: atividades de sensibilização para introdução do tema; levantamento dos conhecimentos prévios; dinâmicas diversas visando a motivação do grupo e a troca de conhecimentos e informação; investigações preliminares por parte dos alunos e alunas; leituras de textos teóricos; mostra de filmes ou documentários previamente selecionados. Dessa forma, podemos afirmar que o trabalho de campo é uma etapa desse processo, mas não a única.

Esta tese analisa um estudo de caso sobre uma experiência de Estudo do Meio realizado em 2001, entre fevereiro e setembro, com trabalho de campo desenvolvido em maio daquele ano, cujo tema foi Desenvolvimento Sustentável à luz do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA) – implementado por João Alberto Capiberibe, então governador do estado.

Essa escolha foi ancorada na complexidade desse estudo, ao lidar com possibilidades de discussão sobre ética, cidadania, políticas públicas, economia, diversidade biológica e cultural, em um ambiente político pulsante, pelas inovações propostas pelo PDSA, em um estado da Amazônia brasileira.

Cabe, contudo salientar, que como ensina a Pontuschka (2002), todo o estudo do meio é válido e “deve atender aos objetivos da escola (...) e ser condizente com as condições materiais.” Nesse sentido, corroboramos a perspectiva

da autora e entendemos que não há locais melhores ou piores para a realização de um estudo do meio; deve-se, sim, manter o compromisso com a construção de uma postura investigativa que envolva o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, como veremos adiante de forma pormenorizada.

Neste trabalho, buscamos analisar o processo de aprendizagem dos alunos e alunas³, nossa prática, a seqüência didática escolhida, a seqüência de conteúdos, a seleção do tema e do local do estudo, o processo de avaliação dos alunos, a dosagem e o ajuste da ajuda pedagógica durante todo o processo.

Para entrarmos na análise do Estudo do Meio no Amapá, propriamente dito, retomamos a epígrafe deste capítulo, o caráter coletivo do âmbito educativo e a necessidade do trabalho em equipe para que a prática educativa seja realizada com sucesso. Assim, é importante salientar que a construção deste trabalho teve a participação dos colegas de outras áreas do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Vera Cruz de 2001. Muitos profissionais da escola estiveram ativamente envolvidos neste projeto. Destaco aqui, a coordenadora pedagógica do Ensino Médio Maria Lucia di Giovanni e Lucília Siqueira, professora de história e coordenadora do Núcleo Novas Práticas, responsável pela operacionalização das atividades extracurriculares da escola.

³ Trabalharemos com os termos alunos e alunas sempre que nos referirmos aos (às) estudantes da escola, por entendermos ser esta uma forma menos sexista de abordagem. Há um importante trabalho sobre isso no livro de Dale Spencer e Elizabeth Sarah. ***Aprender a perder. Sexismo y educación.*** Barcelona: Paidós Education, 1993 apud MAURI, 2006, 121) Essa abordagem corrobora as teses desta pesquisadora, que majoritariamente dirige-se aos alunos e alunas de forma a evitar a discriminação, usando para isso a letra @, na maior parte das comunicações por escrito.

Gostaríamos de chamar a atenção para a concepção de ensino/aprendizagem que norteia este trabalho. Acreditamos que são os alunos e as alunas que constroem sua aprendizagem, mas acreditamos também no papel ativo do professor, que é o mediador do processo que leva à construção do conhecimento e, portanto, responsável pelo desencadear do processo de ensino/aprendizagem, seja pela sua capacidade de motivar e instigar os alunos e alunas, pela qualidade dos instrumentos que apresenta, ou ainda, pela paixão e dedicação que demonstra frente a essa construção.

Outro papel relevante desempenhado pelo professor refere-se à ajuda pedagógica, apontada pelos educadores espanhóis como artífice do processo de ensino/aprendizagem, já que deve ser oferecida de forma ajustada às necessidades dos alunos e alunas, com o intuito de propiciar um movimento interno no estudante, para que se dê o aprendizado. (Cf. Coll, 1994, 142)

Acreditamos ainda que a explicitação da experiência e sua análise podem servir ao aprimoramento da prática educativa, que deve ser baseada no constante questionamento sobre:

- Qual a função social do ensino?
- Que cidadão se quer ajudar a formar?
- Qual o papel do educador?

Nesse sentido, este trabalho deverá contribuir para reflexão sobre a adoção do Estudo do Meio, como estratégia pedagógica. Neste caso, elegemos a

construção do entendimento sobre desenvolvimento sustentável, como foco de nosso questionamento.

Não é possível ensinar nada sem uma concepção de como os aprendizes aprendem ou como as aprendizagens se produzem. O conhecimento deve ser entendido como algo que provém da investigação, que inclui tanto experiências próprias quanto de outros, de atividades mediadas e de modelos, exemplos e propostas. Para analisar esta experiência e a adequação de suas propostas, estabelecemos como critério os resultados educativos obtidos na produção realizada pelos alunos e alunas no decorrer do estudo do meio. Sabemos, entretanto, que nosso olhar se dá a partir de um determinado viés, que interpreta, valoriza e seleciona esses mesmos critérios. Procuramos então, por meio deste trabalho, estabelecê-lo a partir do que nos ensina Zabala sobre a necessidade dos resultados serem relativizados a partir do ponto de partida de cada um dos alunos e alunas e a ajuda pedagógica que receberam ao longo do processo. (Cf. Zabala, 2007)

A partir dos critérios acima elencados sobre a prática educativa estudada neste trabalho, procuraremos responder às seguintes questões no que se refere à metodologia do Estudo do Meio:

- É possível considerá-la uma estratégia eficiente para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos e alunas envolvidos no processo?
- A experiência do Estudo do Meio no Amapá levou à construção do conceito de desenvolvimento sustentável em profundidade?

- A forma como concebemos e aplicamos essa metodologia é relevante na incorporação dos conteúdos procedimentais e atitudinais exaustivamente trabalhados durante todo o processo?
- É possível perceber esse aprendizado nas diversas etapas do trabalho?

A construção de uma educação que promova o pleno desenvolvimento dos educandos e aponte para uma postura cidadã requer que o educador lance mão de estratégias diversas que contemplem uma série de propostas que contribuam para o desenvolvimento intelectual dos alunos e alunas, mas também despertem o espírito investigativo e a capacidade de ouvir, colocar-se, cooperar, analisar criticamente, incorporando diferentes pontos de vista em sua análise da realidade para posterior produção de seu próprio entendimento sobre ela. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é, a partir da análise de uma prática educativa, investigar os processos de ensino/aprendizagem analisando uma determinada unidade didática⁴ tendo-se em mente a seguinte questão: o que significa aprender e ensinar?

A Psicologia Histórico Cultural elaborada por Vigotsky e seus colaboradores, bastante discutida no Brasil por Rego, Castorina, Cavalcanti, Oliveira, entre outros autores, orienta nossas reflexões sobre o papel do educador, ao mesmo tempo em que reflete nossa concepção de mundo. Suportes teóricos adicionais advieram das

⁴ Trabalhamos com o conceito de Unidade Didática de Zabala. Para ele, são unidades de intervenção mais amplas nunca se reduzem ao trabalho de um único conteúdo. Essas unidades giram em torno de temas, perguntas, tópicos, lições, entre outros, que articulam e relacionam os diferentes conteúdos de uma maneira determinada.

análises feitas por vários estudiosos do processo de ensino/aprendizagem tais como Coll, Zabala, Solé, Mauri, Hadji, Ausubel. Cabe destacar que Paulo Freire, com seus ensinamentos sobre a educação como liberdade, a aprendizagem profunda, a autonomia, a relação dialógica, tem sido uma referência fundamental por desenvolver a sua teoria a partir da realidade brasileira que é tão específica.

Quanto aos Procedimentos Metodológicos, este trabalho foi realizado a partir de pesquisa qualitativa elaborada com base em análise de documentos produzidos nas diferentes etapas do estudo do meio, realizado entre março e setembro de 2001. Definido o tema desta pesquisa, obtivemos documentos a partir dos seguintes acervos:

- a) midiateca do Ensino Médio da Escola Vera Cruz que contém o material coletado durante o estudo do meio: folders, vídeos, materiais de divulgação do PDSA, mapas, textos e a bibliografia completa dos livros consultados;
- b) arquivo geral do Ensino Médio da escola que mantém trabalhos de alunos e alunas, organizados por ano de produção;
- c) arquivo de imagens, com fotografias de toda a escola, organizadas por data e tema.

Outra fonte de pesquisa adveio dos arquivos individuais de alunos e alunas envolvidos no estudo do meio daquele ano. Esses continham: diários de viagens, anotações pessoais, fotos, desenhos e demais materiais coletados referentes ao

Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá e ao estudo do meio, de modo geral.

O acervo pessoal desta professora foi outra importante fonte de pesquisa, por manter o planejamento de Geografia do referido ano, registro das dinâmicas desenvolvidas, propostas de atividades prévias ao estudo do meio, cópia dos textos trabalhados em sala de aula, relatórios sobre as orientações e correções dos trabalhos, documentos ligados ao trabalho de campo, mapas e textos específicos sobre o trabalho no Amapá.

O universo de pesquisa desta tese é o de jovens de idade entre 16 e 18 anos, da classe média alta, que cursavam o 3º ano do Ensino Médio na Escola Vera Cruz.

Os instrumentos para a análise são excertos de trabalhos dos alunos e alunas que iluminam o processo de aprendizagem e nos dão pistas para identificarmos a realização de uma aprendizagem significativa, a saber:

- Monografias apresentadas pelos alunos e alunas contendo o resultado das reflexões acerca dos conteúdos conceituais, factuais, atitudinais e procedimentais trabalhados durante o estudo do meio; (oito no total)
- Cadernos de campo: cada aluno ou aluna recebeu um caderno previamente elaborado pelos professores que continha as indicações sobre os locais visitados e propostas de atividades detalhadas para cada momento da viagem; (cinco no total)

- Diários de viagem; trata-se de um caderno de anotação, entendido como o local privilegiado para o registro das impressões pessoais dos alunos e alunas; (três no total)
- Textos produzidos no calor das impressões da experiência, ou seja, textos elaborados para o site da escola, que desenvolveu uma página específica para acolher essas mensagens com análises e informações sobre a experiência vivenciada; (três)
- depoimentos colhidos como entrevista; (três)

Apresentamos a seguir os critérios adotados para análise do material pesquisado:

Do ponto de vista dos **Conteúdos Conceituais** decomposemos os excertos selecionados nas monografias, depoimentos e entrevistas para identificarmos:

- a) A apreensão do conceito de sustentabilidade, em seu caráter sistêmico.
- b) a capacidade de extrapolação desse conceito, de olhar para aquela realidade de forma crítica, contemplando diferentes concepções, interesses e discursos, para analisar cada um dos temas elencados no caderno de campo,
- c) A análise do PDSA, com olhar crítico, investigativo, procurando respostas quanto às questões urbanas, educacionais, geração de renda, respeito à diversidade cultural, desenvolvimento tecnológico e conservação ambiental.

Os aspectos dos **Conteúdos Atitudinais** também são analisados a partir dos excertos, relatos, testemunhos extraídos do material analisado. Os elementos considerados para a análise dos resultados nos são revelados nos momentos de encontro com a população local, no olhar sobre si mesmo e sobre o grupo, na postura durante as atividades com os integrantes do governo do Amapá, durante as palestras e entrevistas.

- a) Postura durante o trabalho de campo;
- b) Consciência sobre possíveis atitudes preconceituosas;
- c) Valorização do outro, dos saberes e conhecimento;

Do ponto de vista dos **Conteúdos Procedimentais** analisamos os aspectos formais das monografias apresentadas: as citações, a incorporação dos textos teóricos no trabalho final, a realização de boas entrevistas e a incorporação destas no trabalho. Levamos em conta ainda o respeito aos critérios estabelecidos para a realização desse trabalho, tais como: registro, caracterização do entrevistado, a postura frente a ele, entre outros.

Outro critério considerado com relevo foi o da **autonomia do grupo** na condução e elaboração da monografia. Cabe ressaltar que consideramos essa autonomia bastante relativa, já que, alunos e alunas de terceiro ano do Ensino Médio costumam necessitar de intenso acompanhamento no retorno do trabalho de campo para a produção da monografia. As orientações gerais são dadas pelos professores em sala de aula, mas há a necessidade de um trabalho de orientação e acompanhamento sistemático por parte desses educadores e isso acontece em

horários extra-classe. Nesses momentos, há um acompanhamento do processo de produção das monografias, com questionamentos, novos direcionamentos, ajuda na definição dos objetivos, indicação de novas fontes bibliográficas e orientação metodológica.

A transformação em trabalho escrito da trajetória percorrida realizou-se em um clima harmonioso, embora as dificuldades não tenham sido pequenas.

Em nossa análise do resultado do processo averiguamos a assimilação da orientação geral da equipe durante todo o processo do estudo do meio, que os instigava a: **questionar e questionar-se sempre.**

Cabe ressaltar que os alunos e alunas desenvolveram atividades de fechamento para além da produção da monografia, entre elas podemos destacar um debate realizado em junho, exposição de fotos e participação em palestra de um especialista no tema desenvolvimento sustentável, com a presença da comunidade escolar. Nessa oportunidade puderam apresentar questões e debater suas principais análises com um profissional ligado à universidade, para, mais uma vez, reafirmarmos nosso compromisso com a formação de futuros pesquisadores, capazes de se adequar às diferentes situações em busca de conhecimento apurado.

Após essas considerações passamos a apresentar a estrutura deste trabalho. No primeiro capítulo introduzimos o arcabouço teórico que embasou o trabalho. Do ponto de vista da temática educacional, abordamos a concepção de ensino e aprendizagem, o conceito de aprendizagem significativa, o processo de formação dos alunos e alunas e o papel da educação escolar e do professor. Apresentamos uma revisão de literatura acerca do estudo do meio e sua utilização como estratégia

metodológica para o desenvolvimento de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Introduzimos a discussão sobre o método dialético na construção do espírito científico. Ao final do capítulo expomos o percurso do conceito de Desenvolvimento Sustentável.

No segundo capítulo, abordamos a unidade didática na qual se inseriu o estudo do meio. Analisamos o perfil da escola, o currículo de Geografia e os conteúdos conceituais, em diálogo com a disciplina de História. Apresentamos os critérios que nortearam a escolha do Amapá como palco do Estudo do Meio e a especificidade do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado, objeto de estudo dos alunos e alunas envolvidos no processo. Discorremos sobre o cenário político internacional à época e a relevância dos temas ligados às questões ambientais contemporâneas. Apresentamos, em termos teóricos, uma análise sobre a relevância do trabalho de campo para o processo de ensino/aprendizagem.

Já no terceiro capítulo apresentamos o caderno de campo e a abordagem temática do estudo do meio, levando em conta conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Apresentamos ainda nossa concepção de estudo do meio, destacamos os procedimentos ligados à investigação e ao trabalho de campo. Apresentamos o material didático que norteou a observação dos alunos e alunas e orientou o registro da experiência de forma científica. Enunciamos a temática abordada e detalhamos o trabalho de campo.

Temos no capítulo quarto a análise dos documentos produzidos pelos alunos e alunas, no decorrer do estudo do meio, com a perspectiva de aferir o

desenvolvimento de um espírito científico e o afloramento de um pensamento dialético.

Por fim, temos o capítulo quinto em que tecemos as considerações finais deste trabalho.

1. Considerações Teóricas

“Quando aprendemos, aprendemos o conteúdo e aprendemos que podemos aprender.”

(Antoni Zabala, 2007)

Entendemos como referenciais básicos que devem nortear a análise da prática educativa: a concepção dos processos de aprendizagem e a função social do ensino.

Nesse sentido, apresentaremos nosso apoio em teóricos construtivistas, a fim de examinarmos nossa prática educativa. Cumpre-nos salientar, que sob enfoque construtivista, atribui-se ao sujeito um papel significativamente ativo. Assim, os alunos e alunas são responsabilizados por seu próprio processo de aprendizagem. Nessa abordagem é o sujeito da aprendizagem – no caso os alunos e alunas - quem organiza, seleciona e identifica os dados a fim de chegar a conclusões próprias, que não são cópia ou reprodução da realidade, mas um processo único, desenvolvido a partir das suas capacidades cognitivas. Portanto, é ele quem atribui significado ao objeto de ensino (Cf. SOLÉ; COLL, 2006). Coll reforça essa compreensão ao afirmar que os processos de ensino e aprendizagem dão-se "pela atividade mental construtiva do aluno" (COLL, 1990)

Nessa concepção, a aprendizagem dá-se quando se é capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou um conteúdo que se pretende aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; “não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade”. (...) Nesse processo, não só

modificamos o que já possuíamos, mas também interpretamos “o novo” de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso. (SOLÉ & COLL, 19p) Dito de outra forma, “Aprender algo equivale a elaborar uma representação pessoal do conteúdo, objeto de aprendizagem”. (MAURI, 2006, 87)

Segundo Ausubel (1977), quando ocorre esse processo pode-se dizer que os alunos e alunas estão *aprendendo significativamente*, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente.

Do ponto de vista da aprendizagem significativa a afirmação de Coll, a partir de estudos de Ausubel e seus colaboradores, aponta duas condições para que a aprendizagem seja “susceptível de dar lugar à construção de significados”

- a) que o conteúdo possua certa estrutura interna, um significado em si mesmo, o que depende de sua estrutura lógica e da forma como é apresentado aos alunos e alunas;
- b) leve em conta a condição dos alunos e alunas de relacioná-lo de forma não arbitrária com aquilo que já conhecem, ou seja, que possam “inserir-lo numa rede de significados já construídos no decurso de suas experiências prévias de aprendizado.” (COLL, 1994, 150)

Do ponto de vista da concepção construtivista, aprender qualquer um dos conteúdos escolares pressupõe atribuir um sentido e construir os significados implicados em tais conteúdos (MAURI, 2006, 87). O aluno constrói significados (ou reconstrói) com base nos significados que pode construir previamente. Justamente,

graças a essa base, é possível continuar com o processo de construção de novos significados.

(...) Não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimentos que já possuíamos, dotados de uma certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos. (SOLEÉ; COLL, 2006, 20)

Cabe-nos ressaltar que esse processo não se restringe ao momento em que os alunos e alunas trabalham com esses dados, mas, segundo Banks-Leite “Ele, claro, é ativo, não só quando manipula, explora objetos, mas também quando ouve, lê, escuta explicações dos professores.” (BANKS-LEITE, 2005, 46)

A aprendizagem depende das características singulares de cada um dos aprendizes e correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento. A forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são resultado de processos que sempre são singulares e pessoais (ZABALA, 2007, 34). Nós, educadores, constatamos essa realidade em nossa prática cotidiana e trabalhamos com essa variável, como sendo senso comum.

O processo de ensino/aprendizagem pressupõe que os alunos e alunas estabeleçam relações, ou melhor dizendo, ganchos entre o conhecimento prévio e os novos conteúdos. Isso não ocorre automaticamente, mas resulta de um processo ativo dos educandos que são os construtores do seu processo de conhecimento. Nesse sentido, esse processo lhes permite reorganizar e enriquecer o conhecimento anteriormente adquirido.

Mauri (2006, 86) afirma que o aluno e a aluna precisam possuir toda uma série de habilidades metacognoscitivas que lhes permita assegurar o controle pessoal sobre seus conhecimentos e os próprios processos durante a aprendizagem. Isso significa dizer, que os alunos e alunas compreendem como se dá o processo de produção de conhecimento e atuam no sentido de favorecê-lo.

A natureza do processo de construção desse conhecimento pressupõe que se entenda tanto sua dimensão como produto, quanto sua dimensão enquanto processo. Ao aprender o que muda não é apenas a quantidade de informação que o aluno possui sobre um determinado tema, mas também a sua competência (aquilo que é capaz de fazer, de pensar, compreender), a qualidade do conhecimento que possui e as possibilidades pessoais de continuar aprendendo. Dessa perspectiva, é óbvia a importância de ensinar o aluno a aprender a aprender e a ajudá-lo a compreender que, quando aprende, não deve levar em conta apenas o conteúdo objeto de sua aprendizagem, mas também, como se organiza e atua para aprender. (*Ibid.*, 88)

Nessa direção a autora faz referência ao papel do professor que deverá oferecer ajuda para que os alunos e alunas conduzam seu processo de aprendizagem oferecendo-lhes recursos que favoreçam a obtenção de informações a partir de diferentes gêneros textuais, mapas, imagens, entre outros. Não só isso, mas também oferecer informações e instigá-los ao questionamento, disponibilizando ferramentas que os levem à elaboração e contraposição de informações, a partir de abordagens dicotômicas que os instiguem a duvidar de suas primeiras conclusões.

Um aspecto relevante neste processo refere-se à auto-imagem dos educandos. Quando alguém quer aprender e aprende, a experiência vivida lhe

oferece uma imagem positiva de si mesmo e sua auto-estima é reforçada; o que, sem dúvida, constitui um repertório de vivências que o anima a continuar enfrentando os desafios que novos conhecimentos venham a apresentar em suas vidas.

A construção de conhecimento pelo aluno e pela aluna é possível graças à atividade que eles desenvolvem para atribuir significados aos conteúdos escolares apresentados. Os alunos e alunas mostram-se ativos se, entre outras coisas, se esforçaram por selecionar informação relevante, organizá-la coerentemente e integrá-la a outros conhecimentos que possuem e que lhes são familiares. (MAURI, 2006, 88)

O conhecimento é construído mediante um processo de elaboração pessoal, algo que ninguém pode realizar em seu lugar. As relações estabelecidas dependem tanto da atividade desenvolvida pessoalmente, quanto do conhecimento relevante que particularmente possuem. Essa atividade não pode ser realizada de maneira solitária, eles precisam de ajuda de outros no processo de representação ou atribuição de significados. (*Ibid.*, 92)

Para uma nova aprendizagem obter significado ao sujeito da aprendizagem, os alunos e alunas precisam contar com seus conhecimentos prévios, a partir dos quais elaborarão conexões, para poderem atribuir significado ao conhecimento novo, ou seja, realizar uma representação pessoal de si mesmos. O resultado desse processo é conseguir reorganizar os saberes que possuíam como parte de sua estrutura cognoscitiva, entendida como um conjunto de esquemas convenientemente relacionados.

Estas reorganizações internas do conhecimento são freqüentes, pois os sujeitos parecem buscar uma coerência interna de seus conhecimentos. Muitas vezes não se produzem de uma forma imediata, a não ser que o sujeito seja capaz de tomar consciência da contradição, mas ainda que a contradição esteja presente este pode não ser capaz de percebê-la. Por isso, muitas vezes, esses progressos não são facilmente percebidos pelo observador externo, já que se produzem sem atividade aparente.⁵ (DELVAL, 2002, 39)⁶

Para o autor esse mecanismo de reorganização interna está relacionado ao que Piaget denominou equilíbrio, que a seu ver, é um dos mais importantes fatores de modificação dos conhecimentos e responsável pelos progressos que derivam diretamente da experiência.

Os esquemas de conhecimento são simbólicos, pois neles houve intervenção de outras idéias que já possuíamos. Eles são, portanto, uma representação pessoal de uma realidade “objetiva”. Comumente alunos e alunas que participaram de uma mesma experiência elaboram representações diferentes daquilo que aconteceu. Segundo Delval, isso se deve ao fato de que:

O mecanismo geral de formação do conhecimento origina-se por uma necessidade, uma discrepância, ou uma dificuldade que pode ser imediata ou de longo prazo. O sujeito tem que gerar um novo conhecimento para dar conta da situação e resolver as que são problemáticas. Convém ainda assinalar que não é todo o conhecimento que provém de demandas exteriores, pois se produzem também reorganizações internas de conhecimentos anteriores que dão lugar a outros novos, já que um sujeito pode armazenar um conhecimento de alguma maneira e utilizá-lo muito tempo depois em uma situação que lhe parece apropriada e modificá-lo ao colocá-lo em contato com outros conhecimentos que também possui. (*Ibid.*, 31)⁷

⁵ *Estas reorganizaciones internas del conocimiento son frecuentes pues los sujetos parecen buscar una coherencia interna en sus conocimientos. Muchas veces no se producen de una forma inmediata, sino que el sujeto tiene que ser capaz de tomar conciencia de la contradicción, y aunque la contradicción esté ahí puede no ser capaz de verla. Por esto muchas veces estos progresos no son fáciles de percibir desde fuera por un observador pues se producen sin actividad aparente.* (DELVAL, 2002, 39) Traduzido pela autora.

⁶ Traduzido pela autora.

⁷ *“El mecanismo general de formación del conocimiento está originado por una necesidad, una discrepancia, o una dificultad que puede ser inmediata o a largo plazo. El sujeto tiene que generar*

Para Delval o conhecimento escolar possui peculiaridades que o diferencia dos outros conhecimentos, o que ele denomina de conhecimento espontâneo ou cotidiano e conhecimento escolar, e essa diferenciação pode ser sentida na medida em que:

O conhecimento que se transmite na escola é sistemático, organizado, baseado em princípios universais e frequentemente oposto ao conhecimento cotidiano porque se fundamenta em suposições que aparentemente contradizem a experiência imediata. Isso faz com que os alunos não o aceitem facilmente e não o incorporem as suas crenças sem resistência.⁸ (DELVAL, 2002, 38)

O autor afirma que os seres humanos necessitam aprender quase tudo o que é relevante para sua sobrevivência e que, os adultos e os companheiros os ajudam de forma decisiva nesse processo. Afirma ainda, que as formas de aprender são muito variadas, como também o são as situações em que se pode aprender. Portanto, não se pode pretender ensinar de uma única maneira. Na busca pela construção de significados para alunos e alunas há que se empenhar em novas e diferentes formas de provocar a motivação intrínseca. (*Ibid.*, 30)

Nesse sentido, nós nos indagávamos sobre o papel da escola, o ambiente formal em que o cotidiano é absolutamente regado; os alunos e alunas comandados por sinais que mecanicamente indicam horários de entrada, saída,

un conocimiento nuevo para dar cuenta de la situación y resolver las que sean problemáticas. Aunque conviene señalar que no todo conocimiento proviene de demandas exteriores, sino que se producen también reorganizaciones internas de conocimientos anteriores que dan lugar a otros nuevos, pues un sujeto puede almacenar un conocimiento de alguna manera y utilizarlo mucho tiempo después en una situación que le parece apropiada para ello, y modificarlo al ponerlo en contacto con otros conocimientos que también posee.” (Ibid., 31) Traduzido pela autora.

⁸ “[...] el conocimiento que se transmite en la escuela es sistemático, organizado, basado en principios universales y frecuentemente opuesto al conocimiento cotidiano porque se fundamenta en supuestos que aparentemente contradicen la experiencia inmediata. Esto hace que los alumnos no lo acepten fácilmente y no lo incorporen a sus creencias sin resistencias.” (*Ibid.*, 38)

intervalos entre aulas, o começar e recomeçar; mudança de professores e de disciplinas, discussões díspares e sem conexão umas com as outras.

Respaldados em experiências anteriores motivava-nos a perspectiva de um trabalho de imersão, durante dez dias em um ambiente sem esses limites tão claros, em que o cotidiano das pessoas se impregnasse em nossas vidas e, ao invés de diferentes disciplinas sem continuidade e apresentadas de forma estanque, tivéssemos um mergulho interdisciplinar, em que a tônica do processo de ensino/aprendizado fosse a busca de compreensão de uma determinada realidade, em sua complexidade. Procurando respostas, a partir da vivência profunda e da observação rigorosa do cotidiano diferenciado. Essa reflexão e esses questionamentos ganham hoje nova sustentação teórica a partir da análise de Peter Senge em seu livro *Presence*:

O século XXI aponta para a necessidade de se incentivar a formação de cidadãos pensantes, conhecedores e comprometidos com o planeta. Essa orientação difere profundamente da presente no século XIX, que atendia à necessidade de treinar os operários de chão de fábrica, apesar disso, a escola da era industrial continua em expansão, sem levar em conta a realidade, na qual as crianças da atualidade estão inseridas. (SENGE, 2005, 9).

Alinhados a essas observações, caberia analisarmos o papel desempenhado pela escola no processo de aprendizagem dos alunos e alunas. O estudo do meio amplia e aprofunda a atuação da escola enquanto instituição promotora de mudanças e de vivência social diversificada aos alunos e alunas.

A educação escolar promove o desenvolvimento na medida em que promove a atividade mental construtiva do aluno, responsável por transformá-lo em uma pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado. (SOLÉ; COLL, 2006, 18)

A discussão sobre a função do professor nesse processo é também muito importante, já que se atribui aos alunos e alunas um papel preponderante na

construção de sua aprendizagem. Cavalcanti afirma que, na concepção socioconstrutivista⁹, é atribuído ao professor o papel de mediador do processo de construção de conhecimento escolar por parte dos alunos e alunas.

Ensinar é uma intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento. [...] a tarefa de intervenção no ensino escolar é basicamente do professor e consiste em dirigir, orientar, no planejamento, na realização das aulas e das atividades extra-escolares e na avaliação, o processo de conhecimento do aluno com base em determinados propósitos, em conteúdos específicos e em modos adequados para conseguir os propósitos definidos. (2007, 137p.)

A autora salienta que ensino implica em linha norteadora, mas aponta também para a necessidade de atenção à interação com os alunos e alunas. Para além disso, a autora afirma a necessidade de uma postura dialógica por parte do professor, que ao mesmo tempo que acolhe e exerce empatia, instiga-os ao apresentar um confronto de idéias. (Cf. CAVALCANTI, 2007, 138)

Esse caráter diretivo apontado pela autora reafirma nossa posição enquanto professores, já que não atuamos apenas como observadores da atividade intelectual de cada aluno e aluna, no contexto de um fenômeno individual, resultado da interação da pessoa que aprende e do objeto de aprendizagem. Não acreditamos em uma atitude passiva, frente ao que se processa na mente de cada aluno e aluna. Em nossa concepção, desenvolvemos uma atuação em conjunto com alunos e

⁹ Autores como Zabala, Coll, Sole, Mauri, são caudatários do marco teórico preceituado por Vigotsky, mas referem-se ao conceito construtivismo, sem o prefixo sócio que, para os autores brasileiros representa a discordância entre Piaget e Vigotsky, já que esse prefixo aponta para o processo de interação tão caro ao autor russo. Banks-Leite, 2005, rejeita a tese de que Piaget não seria interacionista. Esta tese não pretende entrar nessa contenda; portanto, estabelecemos como critério, ao citarmos os autores espanhóis e ligados às Universidades espanholas, trabalharemos com o termo construtivismo, embora entendamos que se trate do socioconstrutivismo, quando usarmos textos do próprio Vigotsky e seus estudiosos no Brasil, usaremos necessariamente o termo socioconstrutivismo.

alunas, suprindo-lhes das informações de que necessitavam, apontando caminhos, revendo os percursos, procurando compreender mecanismos de significação das produções. Nosso objetivo tem sido a busca da compreensão **do que e como observam, as informações que conseguem como fruto dessas observações e o que produzem ao final de cada etapa do processo de ensino/aprendizagem.**

Temos em Vigotsky a chave do entendimento do papel do professor, na medida em que o autor elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Desse modo ele contribuiu para a reflexão acerca do trabalho docente e do significado da aprendizagem escolar, explicando-a como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vigotsky, 2008, 97)

Para Vigotsky a construção do conhecimento é uma prática que é realizada a partir da interação com outras pessoas. Assim, os estudantes, a partir de uma ajuda externa, são capazes de alavancar vários processos de desenvolvimento, que sem essa ajuda não aconteceria. Uma vez internalizados esses processos passam a fazer parte da zona de desenvolvimento real, ou seja, tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Cf. Vigotsky, 2008, 103) O professor desempenha ainda o papel de mediador das interações entre os alunos e alunas e deles com os objetos de conhecimento.

Cavalcanti ressalta as implicações operacionais desse conceito, já que, segundo ela a ZDP

(...) mune o professor de um instrumento significativo na melhoria da qualidade de suas aulas, no tocante ao desenvolvimento intelectual dos

alunos e, em conseqüência, propicia condições melhores de aprendizagem efetiva. (2007, 140).

Outra contribuição que corrobora essa concepção teórica advém de Oliveira que assinala a

(...) importância dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados. (1995, 57)

Vigotsky apresenta dois processos intimamente inter-relacionados quando se trabalha com o conceito de ensino/aprendizagem, a saber: a aprendizagem e o desenvolvimento que, segundo ele, estão relacionados desde a infância. Para o autor, a aprendizagem escolar pode adiantar o processo de desenvolvimento mental, tendo papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, memória, pensamento). Vigotsky afirma que a escola tem suas especificidades e boa parte do que ela veicula não pode ser elaborado sem uma intervenção docente. Ele acredita na transformação ativa por parte do sujeito da aprendizagem. A esse respeito:

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia. (2008, 93)

Ainda nessa perspectiva o autor apresenta o conceito de internalização, que significa “reorganização individual em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura”. (CASTORINA, 1995, 30) Com isso pode-se concluir que é a partir de uma atividade externa ao indivíduo, que este desencadeia uma atividade interna que resultará no processo de aprendizagem. Trata-se de um processo de formação da consciência, tem como pressuposto o contato interpessoal que vai desembocar em um processo intrapessoal, ou seja, no movimento do social para o individual.

Buscamos analisar as contribuições de Vigotsky na perspectiva de identificarmos princípios, atitudes e procedimentos para a prática de ensino, compreendendo-os como práticas sociais, nas quais o papel do professor é fundamental, sendo ele o responsável por facilitar as construções cognitivas de seus alunos, por meio dos recursos de que lança mão.

Vários autores têm afirmado que ninguém substitui o aluno na sua tarefa de aprender. Da mesma forma, acreditamos que ninguém pode substituir o professor, pois “as características de sua intervenção, os recursos que utiliza, as tarefas que propõe deixam maior ou menor margem à atividade construtiva do aluno (SOLÉ, 2006, 53)”.

Nesse sentido, reafirmamos a crença de que devemos dar sentido profundo à experiência que propomos, expressando, das mais diferentes maneiras, a paixão que nos move. Salientamos, contudo, que não devemos atuar de forma dogmática, o que se pretende é que os alunos e alunas construam sua própria reflexão. Mas, em última instância, nosso exemplo, postura e entusiasmo despertam neles uma grande motivação para a aprendizagem. Uma indagação recorrente relacionada a nossa prática pedagógica, diz respeito ao alcance dessa intervenção para o desenvolvimento e amadurecimento dos alunos e alunas. Para completar nossa concepção sobre o papel do professor, gostaríamos de ressaltar a contribuição de Zabala, quando afirma que

[...] Em tudo isso desempenha um papel essencial a pessoa especializada, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que já se conhece e o que se deve saber que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que propõe novo conteúdo como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma adequada nos progressos e nas dificuldades que o aluno manifesta,

apoiando-o e prevendo, ao mesmo tempo, a atuação autônoma do aluno. (ZABALA, 2007, 37)

Segundo o autor a atuação do professor não se limita à aprendizagem de um determinado conteúdo, mas possibilita também que os alunos e alunas aprendam a aprender e, segundo ele, aprendam também que podem aprender, salientando a responsabilidade de sua atuação, já que isso influi na imagem que o educando tem de si mesmo.

A afirmação acima colabora com a compreensão do papel do professor no sentido de atuar na ZDP, ou seja, para a compreensão de seu papel como propositor de desafios que contribuam para que os alunos e alunas empenhem-se em apreender certos conteúdos; mas, principalmente, trabalha no sentido de possibilitar aos alunos e alunas que “aprendam a aprender”, conforme afirmamos acima, o que reflete em sua auto-imagem. Essa postura do educador possibilita a emergência de uma situação de ensino/aprendizado favorável ao desenvolvimento e desdobramentos desse procedimento.

Uma outra contribuição neste sentido nos dá Apple¹⁰, ao salientar a importância do professor e seu caráter determinante na qualidade de ensino e na consolidação de um projeto pedagógico emancipador.

O papel do professor: As habilidades do professor, considerando-o sujeito próprio do currículo, fonte de estimulação particular. Daí resulta o entendimento de que sua formação cultural e pedagógica seja o primeiro elemento determinante da qualidade de ensino. O professor é tanto o executor de diretrizes definidas desde fora, quanto o criador das condições imediatas da experiência educativa (APPLE, 1973, apud, PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2007, 115)

¹⁰ APPLE, M. Curriculum design and cultural order. In: SHIMARA, N. *Educational reconstruction: promise and challenge*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1973. p. 157-183.

Acreditamos ainda que o que se faz, em sala de aula, tem ampla repercussão na formação dos alunos e alunas. Cada decisão sobre o tipo de aula, seleção de materiais, a forma de organizá-la, o espaço aberto à participação, as dinâmicas, entre outras coisas, revelam o que pensamos a respeito do sentido e do papel da educação. ZABALA reforça essa idéia afirmando:

A posição dos adultos frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras de jogo e de convivência, incidem em todas as capacidades da pessoa. (2007, 28)

Além disso, as opções, do ponto de vista de intervenção pedagógica, refletem uma tomada de posição frente à sociedade e revelam uma postura que não é neutra. Assim, ao definirmos nossa abordagem, ao explicitarmos os conteúdos, tanto os conceituais, quanto procedimentais e atitudinais, explicitamos também a nossa concepção de sociedade e o papel que os alunos e alunas deverão adotar. No nosso caso, compreendemos que eles devam atuar como membros ativos e participativos na construção de uma sociedade mais justa, plural e ambientalmente sustentável. As concepções ideológicas subjacentes a nossa intervenção pedagógica determinam os pontos de vista sobre o papel do ensino como configurador das sociedades futuras e, conseqüentemente, como formador de cidadãos e cidadãs comprometidos com essa construção.

Nesse sentido aproximamo-nos do método dialético, quando atribuímos ao ser humano um papel transformador e criador de seus contextos.

Do ponto de vista do sociocontrutivismo, uma teórica brasileira de grande relevância é Teresa Cristina Rego, que analisa as concepções de Vigotsky à luz de suas interações sociais, sendo que essas interações permitem que alunos e alunas

configurem-se como seres humanos - transformando-se e sendo transformado - nas relações produzidas em uma determinada cultura.

Para ele (Vigotsky) o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura (...). É, portanto, na sua relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta. (REGO, 1994, 94)

Essa concepção dialética, apontada pela autora, corrobora nossa proposta pedagógica e nossa concepção de ensino, já que, a função social que lhe atribuímos é a formação integral da pessoa. Nesse sentido, os processos de ensino/aprendizagem ancorados no construtivismo asseguram a atenção à diversidade e permitem uma abordagem na qual é possível ampliar a gama de capacidades a serem desenvolvidas nos alunos e alunas. Assim, não restringimos nossa abordagem aos conteúdos conceituais, por acreditarmos que são diversos os campos de atuação dos professores em sala de aula. Dessa forma, concordamos com Coll (1986) que propõe uma classificação, levando em conta capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social. Uma educação que aposta nesses princípios contribui para a formação integral dos alunos e alunas e trabalha com os elementos ligados ao desenvolvimento pessoal, à relação com o grupo e com a realidade social de forma indissociável. Nesse sentido, afirma Zabala:

Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas.” (2007, 28)

Trabalhar com a metodologia do Estudo do Meio, em uma realidade como a do Amapá, favoreceu, no nosso entender, a difusão de valores como a democracia, a participação e a justiça social, entre outros. Expor os alunos e alunas a essa

experiência, abordar outros modelos e outras construções possíveis de relação do Poder Público com a sociedade, tudo isso, indicava-nos um caminho em que questionávamos o que denominamos 'ditadura das impossibilidades' e abriu portas no sentido de permitir novas formas de interpretar o mundo, com força criativa aberta ao poder transformador do ser humano.

Dessa forma, apresentamos conteúdos disciplinares, mas também outros conteúdos que ampliam a perspectiva do estritamente disciplinar e cognitivo, no sentido de favorecer a formação integral do educando. Compreendemos que o conteúdo conceitual não pode ser visto como o único critério a ser estabelecido no momento da definição do currículo ou das intenções educacionais. Ao selecionarmos os conteúdos curriculares a serem trabalhados, levamos em conta a busca da formação integral, da pluralidade e da cidadania. Reconhecemos que a educação escolar não se restringe às capacidades cognitivas, mas implica o desenvolvimento das demais capacidades. Para Zabala,

também serão conteúdos de aprendizagem tudo aquilo que possibilite o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. (2007, 28)

Essa concepção do educando como ser integral, sujeito do seu processo de aprendizagem, desemboca em processo de emancipação¹¹ e de formação de um cidadão não parcelado: assim entendemos as responsabilidades da educação

¹¹ Emancipação entendida no sentido Freiriano que diz respeito à crítica reflexiva e à razão dialógica.

Como dissemos, trabalhamos com a abordagem de Coll (1986) no que diz respeito à classificação dos diferentes conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os primeiros – conteúdos conceituais – referem-se à aprendizagem de conceitos ou princípios, que requerem um processo de elaboração e construção pessoal do conceito a ser apreendido. Os conteúdos Procedimentais referem-se às regras, técnicas, aos métodos, às destrezas ou habilidades, às estratégias, às etapas processuais – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, isto é, dirigidas para a realização de um objetivo (entre elas podemos citar ler, desenhar, observar, classificar)”. Já os conteúdos atitudinais referem-se aos valores, atitudes e às normas que conduzem a essa atitude, tais como: solidariedade, respeito aos outros, responsabilidade e liberdade. As atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuação de determinada maneira. É a forma como as pessoas se conduzem de acordo com valores determinados. Como exemplo, citamos: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar o meio ambiente e participar das tarefas escolares. (Cf. Coll, 1986)

Segundo o autor, essa abordagem está ancorada nas seguintes questões: “O que se deve saber? O que se deve saber fazer? Como se deve ser?” (ZABALA, 2006, 160-161)

1.1. O estudo do meio como intervenção pedagógica

O estudo do meio como intervenção pedagógica reafirma nossa concepção de ensino, por propiciar o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de forma equilibrada.

A concepção social que se tem do ensino e do papel atribuído aos cidadãos em um projeto de sociedade (sociedade democrática, solidária, justa etc) é um dos referenciais-chave na hora de analisar qualquer proposta metodológica. Dificilmente poderemos julgar um modelo de intervenção educacional sem partir, em um primeiro momento, da sua caracterização, sobre os fins do ensino. Com relação a essa caracterização poderemos raciocinar tanto sobre sua conveniência quanto sobre as propostas metodológicas para atingir os fins propostos. (ZABALA, 2006, 160)

Ainda buscando a compreensão sobre a abordagem proposta e o tipo de aprendizagem que esta propiciaria, consideramos a concepção de “enfoque profundo”. Segundo Zabala, com esse enfoque,

(...) a intenção dos alunos é compreender o significado do que estudam, o que leva a relacionar seu conteúdo com conhecimentos prévios, com a experiência pessoal, com outros temas, a avaliar o que vai sendo realizado e a perseverar até conseguir um grau aceitável de compreensão. (2007, 142)

Essa abordagem requer esforço, envolvimento pessoal e uma ajuda especializada, que Zabala nomeia como “incentivo e afeto”. Portanto é fundamental atribuir sentido ao que se faz. Sole afirma que, para se atingir o enfoque profundo, sentir interesse sobre o que se faz, é necessário

saber o que se pretende e sentir que isso preenche alguma necessidade (de saber, de realizar, de informar, de aprofundar). (SOLÉ, 2006, 35)

Segundo Zabala, os conteúdos podem ser apresentados em classe separadamente, mas terão tanto mais significado e potencialidade de uso e compreensão, por parte dos alunos e alunas, se estiverem relacionados entre si. Assim, condicionam-se as escolhas dos diferentes conteúdos disciplinares aos objetivos, ao entendimento de qual processo educacional se busca atingir.

Colocando-se os alunos e alunas e suas necessidades educativas no centro do processo, as disciplinas terão um valor subjacente e o alvo da ação educativa será a formação integral dos alunos e alunas. Com base nessa concepção

reafirmamos que a escolha de nossa abordagem e da metodologia do estudo do meio tinha como referencial organizador fundamental, os alunos e alunas.

Assim, a escolha da metodologia do Estudo do Meio indicou a busca de uma perspectiva integradora dentro da grade curricular do terceiro ano do Ensino Médio. O conceito de enfoque globalizador, apresentado por Zabala, reafirmou nossa perspectiva de que a realidade manifesta-se globalmente e sua compreensão demanda uma perspectiva do olhar que extrapola a lógica das disciplinas. O autor ensina que (nos métodos globalizados)

as disciplinas como tais nunca são a finalidade básica do ensino, senão que têm a função de proporcionar os meios ou instrumentos que devem favorecer a realização dos objetivos educacionais. (ZABALA, 2007, 142)

Optar por um método globalizador implica colocar o aluno na posição de protagonista. Sob essa perspectiva, a definição do currículo deverá necessariamente contribuir para que possa motivar para a aprendizagem e que o estudante seja capaz de compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos. O enfoque globalizador propicia que sejam organizados os conteúdos por disciplinas, mas estes devem ser entrelaçados de forma a fornecer aos alunos subsídios para interpretar a realidade a partir de uma abordagem sistêmica. Dessa forma, os conteúdos disciplinares devem contribuir para que os alunos e alunas possam dar resposta às questões ou problemas que surjam de situações que o aluno pode considerar próximas, com habilidade para as analogias e transferências diante de novos paradigmas;

O enfoque globalizador, proposto por Zabala aproxima-se da discussão sobre interdisciplinaridade que

Funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa na natureza intersubjetiva de sua apreensão. (FRIGOTTO, 1995, 27)

A necessidade de compreender a realidade social de forma integral, de não construir um conhecimento parcelado, de fortalecer nos alunos e alunas uma postura investigativa, de ir além da demanda de uma única disciplina com a propositura do estudo do meio, constituiu-se em um desafio, já que, ao mesmo tempo não propúnhamos a rejeição das disciplinas e dos conteúdos escolares, e sim

(...) atribuir-lhes seu verdadeiro e fundamental lugar no ensino, que tem que ir além dos limites estreitos do conhecimento enciclopédico, para alcançar sua característica de instrumento de análise, compreensão e participação social. Essa característica é a que os tornam suscetíveis de contribuir de forma valiosa para o crescimento pessoal, já que fazem parte da bagagem que determina o que somos o que sabemos e o que sabemos fazer. (ZABALA, 2007, 145)

Valorizamos o estudo do meio a partir das possibilidades do fortalecimento da postura investigativa e do espírito científico. Muitos autores reconhecem nessa abordagem a fagulha para o desenvolvimento do hábito democrático, já que, o desenvolvimento dessas operações propicia o incremento da capacidade de observação, sistematização, interpretação e o desembaraço para estabelecer relações entre os fenômenos observados. Assim, reitera Ciari:

A capacidade de propor hipóteses, de programar uma experiência, de tirar conclusões ensina a criança a pensar, a raciocinar, a comprovar se uma coisa é verdadeira ou falsa; ensina a distinguir, a escolher, sem ela não existe hábito democrático. Uma mente passiva, inerte, conformista, não pode constituir uma personalidade democrática. (Ciari¹², 1980 apud Zabala, 2007, 165)

Para Zabala, o estudo do meio é um método que pode ser considerado globalizador. Ele cita o exemplo do Movimento de *Cooperazione Educativa de Italia*, empenhado na busca que meninos e meninas construam o conhecimento através da

¹² CIARI, B. *Modos de enseñar*. Barcelona: Reforma de la escuela, 1980.

seqüência do método científico (problema, hipótese, experimentação). (2007, 146)
Com isso, o autor corrobora a afirmação de Ciari de que a escolha desse método contribui para a formação de cidadãos com espírito democrático e científico.

Castellar reafirma a importância da adoção de métodos que contribuam para que os alunos e alunas desenvolvam o espírito científico. Para a autora a educação do século XXI deve

[...] incorporar nas ações do cotidiano uma proposta que tenha como objetivo criar condições para que o aluno aprenda, desenvolva os conceitos científicos, confronte hipóteses e resolva problemas. Assim, os procedimentos provocariam o aluno a partir de suas hipóteses, confrontar idéias e tomar posições. Essas habilidades contribuirão para que ele desenvolva competências que (...) estão relacionadas com a capacidade de aplicar e transferir conhecimentos sistematizados. (CASTELLAR, 2006, 110)

Para a autora, olhar um espaço como um objeto investigativo pressupõe sensibilidade ao fato de que esse espaço sintetiza propostas e intervenções sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e naturais de diferentes épocas, e que ele (o espaço) estabelece um diálogo entre os tempos, a partir do presente.

No espaço geográfico encontramos objetos técnicos, transformados ou não, nele há relações simbólicas e afetivas, que revelam as tradições e os costumes, indo além da relação ser humano-natureza. Nesse contexto, ao observar os elementos que compõem o espaço vivido, o aluno perceberá a dinâmica das relações sociais presentes na organização e produção desse espaço, bem como o significado do processo de construção de sua identidade individual e coletiva. (*Ibid.*, 105)

A importância de um estudo do meio, para além da formação do espírito científico, deve-se à perspectiva da transposição de um conteúdo estático e cristalizado para a vida. Ao trabalharmos nesta tripla perspectiva: da construção do olhar para si mesmo, para o coletivo e para a sociedade de um modo geral, estamos atuando de acordo com a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais perante essa metodologia

[...] em um Estudo do Meio, o ensino alcança a vida e o aluno transporta conhecimento adquirido para fora da situação escolar, propondo soluções para problemas de diferentes naturezas com que se defronta na realidade. (Parâmetros Curriculares 3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental, História, 1998, 96)

Ponstuschka (2007) corrobora a abordagem dos Parâmetros ao apontar para o primado da pesquisa de campo ser reveladora da vida. A autora chama a atenção para o fato de que educadores e educandos devem superar as circunstâncias do cotidiano para chegar ao conhecimento e apresenta o trabalho de campo como o momento de diálogo com o espaço, com as pessoas, colegas e professores. Trata-se de experimentar passos elementares e essenciais à protagonização.

Cabe-nos salientar que, nesse processo de descoberta diante de um meio que pode ser a cidade, o campo, a floresta, uma instituição pública, ou tantos outros, os alunos e alunas podem utilizar os seus sentidos para conhecer melhor determinado ambiente. Certamente apreenderão elementos diferenciais daquela localidade, elaborarão questões a partir de observações e registros. Eles saberão fazê-lo a partir de entrevistas e relatos, mediante o cotejo das falas de pessoas de diferentes grupos culturais, idades, classes sociais, profissões, cidadãos com visões de mundo específicas e produzirão conhecimentos que não estão presentes nos livros didáticos.

Segundo os Parâmetros curriculares uma atividade é caracterizada como Estudo do Meio no momento em que:

[...] considere uma metodologia específica de trabalho que envolve o contato direto com fontes de informação documental encontrada em contextos cotidianos da vida social ou natural e que requerem tratamento muito próximo ao que se denomina pesquisa científica. (*Ibid.*, 93)

Portanto, um Estudo do Meio não é uma mera visita para se observar o que já se sabe, mas prevê um trabalho de investigação apurado, cuidadoso, com muitas

leituras prévias, com levantamento de questões e preparação de uma atitude investigativa durante toda a atividade. A isso os Parâmetros chamaram de “*A construção de um olhar indagador sobre o mundo*”. (Parâmetros Curriculares 3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental, História, 1998, 94)

Outro aspecto relevante dessa metodologia refere-se ao seu caráter interdisciplinar, já que, para apreender a complexidade do real faz-se necessária a existência simultânea de muitos olhares e da reflexão conjunta que articula, necessariamente um conjunto de ações direcionadas para o objetivo proposto pelo grupo de trabalho. Assim, alunos e professores embrenham-se em processo de pesquisa com o intuito de desenvolver conteúdos relacionados com a vivência dos alunos e alunas, com aquilo que eles já detêm como conhecimento primordial e, principalmente, com o conhecimento de como se produz conhecimento. (BITTENCOURT¹³, 2004, apud, PONTUSCHKA, 2007, 173)

As abordagens sobre estudo do meio acima elencadas encontram respaldo na concepção de Zabala sobre o método globalizador. A proposição desse método consiste que se escolha como objeto de estudo problemas ligados à compreensão para a atuação do indivíduo ou do grupo em um mundo real. Para isso, as intervenções pedagógicas devem partir de questões e problemas da realidade, em cujo meio o aluno pode ou não estar inserido. O importante é que o meio deve ser entendido de forma ampla, envolvendo aspectos relacionáveis com os alunos e alunas e que, de alguma forma, os responsabilize de modo visceral.

¹³ BITTENCOURT, C.M.F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 273-290.

Uma questão importante deste trabalho é compreender se a metodologia do estudo do meio está ancorada nos princípios pedagógicos da aprendizagem significativa. Isso é importante já que essa metodologia propicia o estabelecimento de ‘vínculos substantivos e não arbitrários’¹⁴ entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos. Busca o desenvolvimento e intensificação de atitude favorável ao aprendizado, possibilita o envolvimento dos alunos e alunas em realidades complexas, com desafios para que busquem um conhecimento profundo, em detrimento de um enfoque superficial.

Essa metodologia pressupõe um processo de construção conjunta, de elaboração teórica, de preparação para as atividades de campo, de questionamentos, capaz de propiciar que os alunos e alunas conheçam o sentido da tarefa que realizam e que cada um se reconheça nessa implicação problematizadora. Nesse sentido, a busca da construção e do conhecimento de um determinado conceito dá-se a partir de uma necessidade sentida. **A pergunta que norteia este trabalho refere-se ao significado desse aprendizado, às marcas que ele deixa e a tomada de consciência a partir da experiência vivida.**

Do ponto de vista do socioconstrutivismo, como assinala Rego, o “homem constitui-se como tal por meio de suas interações sociais; portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura”. (REGO, 1994, 93)

¹⁴ Ausubel trabalha na sua concepção de aprendizagem significativa com o conceito de vínculos substantivos e não arbitrários.

Nesse sentido, o método dialético apresenta-se como um sustentáculo desse conceito de educação, que encontra na metodologia do estudo do meio o palco essencial ao desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e alunas. Esse método “corresponde a um esforço para o progresso do conhecimento que surge no confronto de teses opostas: o *pró e o contra*, o *sim e o não*, a *afirmação e a negação*.” Segundo Bittencourt as abordagens em um método dialético

... não são apenas divergentes, mas por vezes contraditórias, atribui primazia às contradições por estas serem inerentes ao pensamento humano e manifestarem-se em toda a parte e a cada instante. O pensamento humano não pode apreender, ao mesmo tempo, todos os aspectos de uma coisa, mas tem de romper (analisar) o conjunto para compreendê-lo. (BITTENCOURT, 2005, 231)

Desta forma, o trabalho aqui apresentado distancia-se da Lógica Formal, na medida em que não trabalha com afirmações cristalizadas, dogmáticas, nem com a busca de afirmações “indiscutíveis” ou tidas como “absolutamente verdadeiras ou falsas”. Buscou-se, durante todo o processo da construção desse estudo do meio, abrir espaço para indagações e para dúvidas, sobretudo a respeito de tantas ‘verdades’ propagadas como indiscutíveis.

A proposta de introdução do método dialético no ensino possibilita que se aflorem as contradições e os aspectos mutáveis de uma dada realidade. Ao provocarmos nossos alunos e alunas a desvendar o meio, objeto de nosso estudo, indicamos a necessidade de uma análise cuidadosa com a decomposição dos elementos para, posteriormente, as partes desse objeto serem retomadas e o objeto novamente entendido como um todo. A análise, ou seja, a decomposição dos elementos faz-se pelo “pró e o contra, o sim e o não”, e as contradições fornecem a possibilidade de se perceber não apenas os múltiplos aspectos, mas também os aspectos mutáveis e antagônicos.

Uma referência nos estudos sobre o método dialético é Bachelard (1996) ao afirmar que a aquisição do espírito científico ocorre apenas por intermédio do método dialético. O estudioso apresenta uma significativa contribuição à introdução do método dialético em situações pedagógicas. Nesse contexto, trabalha com a noção de obstáculo epistemológico que, no caso da educação, denomina obstáculo pedagógico. Sobre isso o autor afirma:

Em primeiro lugar é preciso saber formular problema. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. (Bachelard, 1996, 18)

O conceito de obstáculo epistemológico, pressupõe que os alunos e alunas possam ir além das aparências. Para o autor, as observações primeiras, com registro e organização, podem causar a impressão de que já se compreendeu determinado fenômeno, mas, quando o educador lança mão do obstáculo epistemológico, estimula os alunos e alunas à busca de novas interpretações, novos olhares, novas abordagens e possibilidades de investigação, para posterior delimitação do problema e finalmente a generalização.

Bachelard acredita na capacidade de o conhecimento científico superar o conhecimento empírico, uma vez que o indivíduo utiliza o conhecimento prévio apenas como ponto de partida para introduzir o “verdadeiro conhecimento”. Freire, por sua vez, define o processo pedagógico pelo dialogismo, ou método dialógico, que valoriza o conhecimento empírico e fornece a ele um leque de associações e combinações de acesso a outra condição de saber ou outro status.

Nesse sentido acreditamos que, conforme ensina Freire, o estudo do meio, uma vez bem orientado, referenciado na concepção dialética e na confrontação de idéias, pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica e no aprofundamento da análise dos problemas. Para o autor, o educando que desenvolve esse anseio de profundidade na análise de problemas buscará livrar-se de preconceitos diante de fatos novos, é intensamente inquieto, assume responsabilidades, é investigativo, atua de modo dialógico. (Cf. FREIRE, 2007) Desta forma, o educando “não se satisfaz com as aparências e pode-se reconhecer desprovido de meios para a análise do problema.” (*Ibid.*, 41)

1.2. Educar sobre a sustentabilidade

A concepção de educando, com consciência crítica, corrobora a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º). E como objetivos do Ensino Médio, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos; (...) a preparação básica para o trabalho e a cidadania; (...) o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (...) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (Art. 35). (Parâmetros Curriculares 3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental, História, 1998, 8)

Essas diretrizes consolidam os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, cuja ênfase está no “aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a

ser” (*Ibid.*, 5). Fortalecem a perspectiva de uma educação que fuja dos modelos padronizados e que amplie as possibilidades criativas dos alunos e alunas.

Em resumo, a tônica desses princípios é: “aprender a conhecer e aprender a fazer”, levando a uma aproximação entre a teoria e a prática. Além disso, o aprender a conviver aponta para uma educação como elemento essencial na construção de laços sociais, no desenvolvimento de uma cultura de cooperação e solidariedade. Os PCN’s apontam ainda para a necessidade de uma

... ética da identidade, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o aprender a ser, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos. (*Ibid.*, 8)

Ainda nessa perspectiva de uma educação que formará os cidadãos do século XXI, analisamos o documento da IUCN-CEC intitulado *‘Engaging People in Sustainability’*, que traz a discussão da Educação ‘para’ Sustentabilidade. No documento apresentam-se os valores que permeiam a construção dessa educação. Esse documento põe em discussão as mudanças no modo de se fazer e pensar educação, difundidas como o desafio deste novo século. Entre elas, podemos citar a eminente crise ambiental e a demanda de uma educação que contemple uma ética para com o futuro.

Esses propósitos implicam no desenvolvimento de novas atitudes e habilidades, de forma que os alunos e alunas sejam estimulados a atuar criativamente sobre as principais questões do planeta. No bojo dessas discussões que se espalharam pelos diversos países do mundo, o Ministério da Educação do Canadá elabora o documento, *Educating for Sustainability: the Status of Sustainable Development Education in Canada* Um outro documento, do *Council of Ministers of*

Education do Canadá reforça essa concepção de educação que possa despertar nos alunos um olhar inquisitivo sobre a questão ambiental e que proponha possibilidades de pensar e desenvolver novas atitudes frente ao meio ambiente.

Alunos exigirão novas formas de pensar, novas atitudes e habilidades para resolver criativamente problemas complexos e oportunidades relacionadas à super população, falta de competências, doenças, miséria, degradação ambiental, alterações climáticas, o buraco da camada de ozônio, distribuição desigual de recursos e de outros assuntos correlatos. Alunos (jovens e adultos) exigirão uma maior compreensão da interdependência entre economia, ambiente e questões sociais; entendimento das interrelações e pensamento sistêmico, construção de consensos, tomada de decisão e a capacidade de identificar tanto as práticas sustentáveis, quanto as insustentáveis. As pessoas serão desafiadas a projetar um futuro sustentável, assim saberão o que podem almejar e pensar sobre as conseqüências de seu comportamento e ações. (Council of Ministers of Education, s/d., 9)¹⁵

O conceito de “educação para sustentabilidade” ganha destaque nesse contexto, ainda que uma série de críticas seja feita a essa nova aspectualidade. Jickling (1992), por exemplo, contesta o uso conectivo da preposição ‘para’. Segundo sua concepção uma educação ‘para’ sustentabilidade seria indutiva e

¹⁵ “Learners will require new ways of thinking, new attitudes and skills to creatively address complex issues and opportunities related to over-population, skill shortages, disease, poverty, environmental degradation, climate change, the depletion of the ozone layer, uneven distribution of resources, and other interrelated issues. Learners (both adult and youth) will require a greater understanding of the interdependence of the economy, environment, and social issues; understanding of interrelationships and systems thinking, consensus building, and decision-making; and the ability to identify both sustainable and unsustainable practices. People will be challenged to envision a sustainable future, so that they will know what to aim for and can think through the consequences of their behaviour and actions.” (Council of Ministers of Education, 9)

autoritária, isto é, dogmática, o que não contribuiria para a construção da autonomia do conhecimento e da visão crítica dos educandos, com prejuízo de restringir sob esse direcionamento o horizonte dos alunos e alunas.

O autor alerta para o risco de que os educadores estejam mais propensos ao treinamento, ou, melhor dizendo, a um adestramento, do que a um projeto educacional que possibilite aos educandos a formulação de seus próprios pensamentos. Isso implica, necessariamente, ampliar as possibilidades de análise e interpretação crítica, questionamento e reflexão dos alunos e alunas. O autor afirma ainda que desenvolvimento sustentável não deveria ser considerado um conceito incontestável, daí sua proposta de “educar sobre a questão da sustentabilidade”, o que indicaria um processo e não um fim. Segundo Jickling (1994, 6)

Falar em educar para o desenvolvimento sustentável sugere uma atividade mais próxima do treino ou da preparação para que se atinjam certos objetivos instrumentais. É importante observar que esta posição assenta-se em vários pressupostos. Primeiro, o desenvolvimento sustentável é um conceito incontestável, e segundo, a educação é uma ferramenta a ser utilizada para sua promoção. O primeiro ponto é claramente falso e deve ser rejeitado; existe considerável ceticismo sobre a coerência e a eficácia do termo. A segunda hipótese também pode ser rejeitada. A prescrição de uma determinada perspectiva é repugnante para o desenvolvimento do pensamento autônomo.¹⁶

O canadense salienta ainda que o conceito de “Desenvolvimento Sustentável” é um conceito em construção, permitindo um grande espectro de abordagens. Por isso, ele propõe que olhemos para determinada realidade com curiosidade

¹⁶ “To talk of educating for sustainable development is more suggestive of an activity like training or the preparation for the achievement of some instrumental aim. It is important to note that this position rests on several assumptions. First, sustainable development is an uncontested concept, and second, education is a tool to be used for its advancement. The first point is clearly untrue and should be rejected; there is considerable skepticism about the coherence and efficacy of the term. The second assumption can also be rejected. The prescription of a particular outlook is repugnant to the development of autonomous thinking.” Traduzido pela autora.

investigativa, com o claro intuito de compreendê-la no seu pioneirismo e vanguardismo, assimilando circunstâncias paradoxais como sua potencialidade e fragilidade. Cumpre-nos reafirmar que a abordagem, durante o estudo do meio aqui analisado, é signatária dessa tese. Ao longo de todo o processo, orientamos os educandos à reflexão, ao questionamento, à busca por respostas próprias e ao comprometimento com o grupo na produção de um trabalho final capaz de traduzir a densa carga de experiências, emoções e aprendizagens vivenciadas ao longo do processo.

Jickling (1994, 8) afirma que a “educação para a sustentabilidade” deve:

Indicar um processo, não um fim, um quadro conceitual no qual se analisam questões. Ela exige que os estudantes reconheçam a interação entre o meio ambiente, a economia e a saúde da sociedade. Ela incentiva os estudantes a abandonarem as explicações simplistas oferecidas por uma abordagem linear de causa e efeito em favor de uma abordagem sistêmica, cujo objetivo é fazer com que os estudantes desenvolvam sistemas de análise eficazes. Isso ajuda os estudantes a reconhecer a interdependência que caracteriza o nosso mundo, em que cada vez mais as fronteiras desaparecem.¹⁷

Nesse sentido, ganha força um projeto de Estudo do Meio, que se apresente como uma estratégia para a construção do conceito de sustentabilidade, a partir do estudo de um caso.

A proposição de um estudo do meio para o Amapá surgiu porque o estado vinha funcionando como um laboratório de implementação de políticas públicas de caráter sustentável, implicando definições mais precisas do conceito e em tomada

¹⁷ “to indicate a process not an end, a conceptual framework in which to analyze issues. It requires that students recognize the interplay among the environment, the economy and the health of society. It encourages students to abandon the sometimes simplistic explanations offered by a linear approach to cause and effect in favour of a systems approach, which has as its goal to make students effective systems analysts. It helps students recognize the interdependence which characterizes our increasingly borderless world.”

de posição, frente a determinadas questões. Desse modo, poderia favorecer o pensamento e análise críticas por meio do exercício de uma abordagem dialética, o que possibilitaria aos estudantes o exame de seu sistema de valores e seu posicionamento diante de uma dada realidade.

Pretendíamos, por fim, que os alunos e alunas envolvidos no Estudo do Meio, refletissem sobre suas ações e as conseqüências em termos locais e globais de forma conjugada.

Finalmente, ao examinar questões de sustentabilidade, os alunos irão reconhecer como suas escolhas ou ações particulares têm conseqüências tanto local como globalmente, e espera-se que percebam que são atores dessa trama. Análise sistêmica, pensamento crítico e criativo, valores claros, ação informada – são estes os importantes objetivos de educação e contam mais do que promover propaganda. (Council of Ministers of Education, s/d, 72)¹⁸

Os anais que dão sustentação teórica à construção de uma Educação ‘para’ a Sustentabilidade apontam que os educadores devem ser eficientes no sentido de promover oportunidades em que os alunos e alunas desenvolvam uma visão sobre o significado de um futuro sustentável. Além disso, os educadores devem proporcionar oportunidades para os alunos e alunas adquirirem o conhecimento, habilidades, atitudes e experiências, que os conduzirão a esse futuro.

Conteúdo que enfoca fenômenos reais, e apresenta tensão e debate pode propiciar a entrada nas questões mais amplas da

¹⁸ “Finally, in examining issues of sustainability, students will recognize how their particular choices or actions have consequences both locally and globally, and may be expected to realize they are players in this drama. System analysis, critical and creative thinking, values clarification, informed action-these are all important goals of education and counter rather than promote propaganda.” (Council of Ministers of Education, 72)

sustentabilidade. Nesse caso, a abordagem a partir de estudos de casos é especialmente eficaz. (*Ibid.*, 72)¹⁹

Em capítulo posterior, veremos como foi o processo de ensino/aprendizagem por parte dos alunos e alunas envolvidos nesse projeto de estudo do meio.

No que diz respeito ao conceito de sustentabilidade, tema gerador deste trabalho, levando-se em conta a postura acima discutida, reconhecida pelo Ministério da Educação, apresentaremos ao leitor as questões mais relevantes da discussão sobre o tema. Nossa intenção atual é de renovarmos nosso posicionamento a respeito do conceito de desenvolvimento sustentável, ainda em fase de construção.

1.3. O diálogo entre Educação e o conceito de desenvolvimento sustentável

A década de 1960 assistiu ao surgimento de movimentos ecológicos e culturais que advertiram sobre as graves ameaças ao planeta e denunciavam a insustentabilidade do modelo de desenvolvimento adotado. Data de 1962 o lançamento de um livro que foi referência para o movimento ambientalista: *Primavera Silenciosa*²⁰, da bióloga estadunidense Rachel Carson, denunciando o risco à saúde humana do uso indiscriminado de pesticidas e herbicidas utilizados em larga escala, a partir da “Revolução Verde”. Por meio desse movimento emergente

¹⁹ “Content which focuses on real phenomena, characterized by tension and debate may be expected to provide the entry into the larger issues of sustainability. The case-study approach is particularly effective in this regard.” (*Council of Ministers of Education*, 72)

²⁰ Silent Spring é o título em inglês

denunciava-se a busca da obtenção de lucro a qualquer preço, a produção em escala cada vez maior e a relação predatória frente à natureza.

Em 1972, diante de fortes indícios de que a crise ambiental alcançaria proporções alarmantes e do risco da escassez de diversos recursos, a Organização das Nações Unidas – ONU promoveu a 1ª Conferência Internacional para o Meio Ambiente Humano, dedicada à avaliação das relações entre sociedade e natureza.

A Conferência foi marcada pelo embate entre os países desenvolvidos do hemisfério Norte e os países subdesenvolvidos do Sul. Enquanto os países do Norte, de modo geral, defendiam a necessidade de implementar políticas ambientais rigorosas, os países do Sul reclamavam o direito de perseguir o desenvolvimento econômico e investir na industrialização.

A tônica dessa primeira grande Conferência Internacional sobre Meio Ambiente estava voltada para o projeto de alguns países do sul, de empreenderem sua industrialização e dizimarem suas reservas naturais, em favor do crescimento econômico. Naquele momento, o binômio desenvolvimento econômico versus conservação da natureza ocupou o centro das discussões. Uma das propostas surgidas naquela conferência foi o de crescimento zero para os países periféricos, a fim de que esses preservassem o meio ambiente.

Desde 1972, outros encontros internacionais ocorreram e as reflexões sobre o tema começam a ser alteradas.

Entre as formulações em defesa do meio ambiente e das diferentes populações do planeta, chegou-se ao conceito de ecodesenvolvimento, que propaga a idéia de desenvolvimento, não apenas do ponto de vista econômico, mas como

algo capaz de gerar bem estar social aos diferentes grupos humanos, a partir de seus anseios e respeitando as particularidades de cada agrupamento.

Em 1983 a ONU criou a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida pela primeira-ministra norueguesa, Gro Harlem Brundtland. O trabalho da Comissão resultou na publicação de um relatório intitulado "Nosso Futuro Comum"²¹, publicado em 1987. Nele, ficou consolidado o conceito de desenvolvimento sustentável, apoiado em políticas voltadas à promoção de crescimento econômico, bem como melhoria da qualidade de vida, para assegurar que as gerações futuras tenham acesso a esses recursos.

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Eco 92 ou Rio-92, realizada no Rio de Janeiro, em 1992, tornou-se um marco na história da inserção das questões ambientais nas relações internacionais. Pelas suas dimensões, esta foi uma das mais importantes conferências internacionais de todos os tempos: nela estavam representados 172 Estados, 116 deles na pessoa do chefe de Estado ou de Governo.

A partir da Eco 92, a sociedade contemporânea passa a ser analisada em suas contradições e principalmente na referência de desigualdade no que tange aos padrões e acesso aos bens de consumo e às condições mínimas de sobrevivência: água potável, saneamento, alimentação, entre outros, considerando as diferenças entre as populações do norte e do sul.

²¹ Esse relatório ficou mundialmente conhecido como Relatório Brundtland.

Amplia-se, a partir dessa Conferência, o olhar dos estudiosos e dirigentes para os países periféricos, para contemplar uma perspectiva de acesso à biodiversidade e/ou às informações contidas nos recursos biogenéticos. Expande-se o leque de abordagens em termos ambientais: temas como pobreza e ausência de democracia como fator de risco ao meio ambiente, merecem veementes discussões; propõe-se uma agenda de ação e, principalmente, salienta-se a importância da educação no que diz respeito à conservação dos recursos naturais e à melhoria da qualidade de vida das populações marginalizadas.

Os participantes da Rio - 92 buscaram articular objetivos de conservação ambiental com os de desenvolvimento econômico embasados no conceito de sustentabilidade:

Em essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas.²².

A discussão ganhou fôlego e, desde então, o conceito de Desenvolvimento Sustentável tem sido incluído em inúmeros campos temáticos. Este trabalho assume a formulação que Alain Lipietz apresentou no início do século XXI, ao afirmar que:

“Desenvolvimento sustentável é o que permite satisfazer as necessidades das gerações atuais, começando pelos mais carentes, sem comprometer as possibilidades de que gerações futuras também possam satisfazer suas necessidades.” (Lipietz, 2002, 22)

Segundo o próprio Lipietz, o conceito de desenvolvimento sustentável traz em seu bojo duas idéias centrais: a idéia de duração dos recursos e de redistribuição, ou seja, de justiça social. Para muitos autores, entre eles Jacobi e Rattner, a própria

²² Citado no Relatório Brasileiro preparatório à Rio-92.

noção de governabilidade estaria sujeita às possibilidades de superação da pobreza, da marginalização e da desigualdade. Reafirma-se a necessidade da busca de um novo paradigma de desenvolvimento que,

(...) coloque o ser humano no centro do processo de desenvolvimento, que considere o crescimento econômico como um meio e não como um fim, que proteja as possibilidades de vida e as gerações atuais e futuras, e, por fim, que respeite a integridade dos sistemas naturais e que permita a existência da vida no planeta. (Guimarães, 2002, 59)

Jacobi chama a atenção para a necessidade de se pensar o desenvolvimento sustentável a partir de avanços tecnológicos, que permitam a exploração dos recursos de forma racional, mas também chama a atenção para a distribuição da riqueza e para a revisão dos padrões de consumo, extremamente desiguais. Para o autor a noção de sustentabilidade aponta para a complementaridade de aspectos como: justiça social, qualidade de vida e equilíbrio ambiental, o que pressupõe a ruptura com o atual padrão de desenvolvimento. Segundo o autor:

desenvolvimento sustentável somente pode ser entendido como um processo no qual, de um lado, as restrições mais relevantes estão relacionadas com a exploração dos recursos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e o marco institucional. De outro, o crescimento deve enfatizar os aspectos qualitativos, notadamente os relacionados com a equidade, o uso de recursos – em particular da energia – e a geração de resíduos e contaminantes. (Jacobi, 2003, 195)

Para ele, a busca de desenvolvimento deve se dar no sentido da superação das disparidades sociais, do atendimento das necessidades básicas e da revisão do padrão de consumo desigual entre os países centrais e periféricos.

Já Rattner trabalha com a idéia de direitos humanos atrelados ao conceito de desenvolvimento sustentável e propõe a valorização do ser humano, reafirmando-o como sujeito da história. Para ele, a transposição do fosso entre ricos e pobres lança a grande reivindicação da atualidade:

... – direitos humanos – não como uma visão utópica ou idealista, mas como condição básica para a sobrevivência da sociedade e a sustentabilidade de suas instituições. Esse é o cerne de uma ética universal que transcenda todos os outros sistemas de crenças e valores, como síntese da consciência humana, ciente da preciosidade de todas as formas de vida e da necessidade de cooperação, solidariedade e interdependência. (Rattner, 2003, 3)

Essa visão de futuro da humanidade difundida pelo autor, bem como os valores éticos que deveriam ser a base do conceito de desenvolvimento sustentável, levou-nos a considerar o PDSA como um estudo de caso paradigmático a ser investigado pelos alunos e alunas, já que suas premissas estavam ancoradas na busca por um futuro reinventado a partir de uma prática cotidiana com princípios éticos e valores democráticos.

Esperava criar uma “racionalidade ambiental” a partir de uma relação mais harmônica entre o ser humano e a natureza. Propunha uma revisão das doutrinas neoliberais a partir da retomada do papel do Estado e da sociedade civil, na formulação de políticas públicas, na definição de limites ao crescimento, na construção de um diálogo informado por meio de práticas educativas.

Jacobi reafirma a importância da participação da população nos processos decisórios e nas várias instâncias abertas à participação da sociedade civil, e segundo ele, isso se deve dar a partir de um maior acesso da população à informação. Nesse sentido o autor argumenta que existe a

... necessidade de incrementar os meios de informação e o acesso a eles, bem como o papel indutivo do poder público nos conteúdos educacionais, como caminhos possíveis para alterar o quadro atual de degradação socioambiental. Trata-se de promover o crescimento da consciência ambiental, expandindo a possibilidade de a população participar em um nível mais alto no processo decisório, como uma forma de fortalecer sua co-responsabilidade na fiscalização e no controle dos agentes de degradação ambiental. (Jacobi, 2003, 192)

O autor chama a atenção para a importância da organização da sociedade civil em torno da questão ambiental e que essa assuma um protagonismo, no

sentido da criação de espaços para abrigar propostas de democracia participativa, com o acesso à informação definitivamente assegurado.

Jacobi ressalta a importância da prática democrática, construída a partir do diálogo e da informação. A problemática socioambiental, ao questionar ideologias teóricas e práticas, propõe a participação democrática da sociedade na gestão dos seus recursos atuais e potenciais, assim como no processo de tomada de decisões para a escolha de novos estilos de vida e a construção de futuros possíveis, sob a ótica da sustentabilidade ecológica e a equidade social. (*Ibid.*, 192)

É importante salientar que, embora trabalhemos intensamente com esse conceito, que tem gerado várias discussões e debates, acerca de seu caráter utópico e eminentemente rural, levamos em conta as discussões catapultadas na contra-mão do que apresentamos até o momento sobre esse conceito de sustentabilidade.

Em referência eloqüente dessa discussão alguns autores tecem repetidas críticas ao modelo de desenvolvimento sustentável, adotado para a região, salientando que grande parte dos programas de desenvolvimento sustentável, implantados naquela área, tem um caráter eminentemente rural e restrito a uma escala reduzida e que eles não atendem às aspirações da população local. Uma das críticas diz respeito ao isolamento dessas comunidades e à ausência de uma maior conexão com o país e o mundo.

Propomos no capítulo a seguir, a análise da unidade didática desenvolvida em sala de aula, a partir dos pressupostos teóricos apresentados e que foram incorporados à construção do estudo do meio com os alunos e alunas.

2. Análise do percurso do estudo do meio: o diálogo entre Geografia e História

“Se duvidamos, pensamos; se pensamos, existimos. É com base nessa assertiva que se constrói o pensamento. O processo de conhecimento da realidade se inicia com um pensar capaz de duvidar das certezas estabelecidas, dúvida que se revela condição sine qua non para fazer avançar o conhecimento.”
(Franco Ghedin, 2005)

Para entendermos a lógica da construção deste estudo do meio, é necessário que analisemos a unidade didática na qual esse estudo estava inserido. Antes de nos lançarmos a este desafio, apresentaremos a entidade escolar, palco do desenvolvimento desse projeto pedagógico, e que, pelo seu caráter progressista, aberto ao debate e às inovações, propiciou a realização de um projeto dessa magnitude. Isabel Solé e César Coll chamam a atenção para o papel desempenhado pela escola na formação de qualidade dos alunos e alunas. Para os autores, as características de uma escola de qualidade, são: boa atmosfera, que favoreça o bem estar e o desenvolvimento geral dos alunos em suas diversas dimensões; trabalho em equipe; co-participação na tomada de decisões, o que torna os professores comprometidos com a inovação e instigados a realizar constante avaliação da própria prática, direção eficiente e estabilidade no corpo docente, com oportunidades de formação permanente; apoio dos pais e presença de certos valores próprios da escola, reflexo de sua identidade e propósitos, que são compartilhados por toda a comunidade. (Cf. Solé; Coll, 2006, 15p)

2.1. O perfil da escola

A escola Vera Cruz, cenário em que se desenvolveu o Estudo do Meio, objeto de estudo desta tese, é reconhecida no cenário paulistano pela sua proposta pedagógica, que se mostra

... comprometida com um projeto de emancipação consciente da individualidade dos alunos, com perspectivas de gerar identidades críticas a respeito da realidade nacional, para que se tornem agentes das grandes transformações que se fizerem necessárias para si e para o desenvolvimento da sociedade brasileira. (Cordovani, 2001, 44)

A proposta pedagógica da escola está registrada em um documento de vinte e oito páginas intitulado “Projeto Educacional da Escola Experimental Vera Cruz”, sem data. Neste documento, estão registrados os objetivos e compromissos da escola frente ao desafio de proporcionar uma educação de qualidade. Quanto ao papel da escola na sociedade, o documento afirma que se dá no sentido de

... transmitir e exercitar os valores que tornam possível a vida em sociedade, ajudando seus alunos a se prepararem para a participação responsável nas diversas atividades e instâncias sociais. (Projeto Educacional da Escola Vera Cruz, s/d., 3)

Em diversos outros documentos há referência à abordagem construtivista e ao compromisso com a formação crítica, a busca da construção de um olhar plural, abolição de preconceitos e visões estereotipadas, bem como a difusão de valores como a solidariedade.

Outro referencial teórico diz respeito à aprendizagem significativa, que pressupõe:

... a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, a partir de situações que o ajudarão a relacionar o que está aprendendo com o que já sabe. Envolve também a tomada de consciência desse processo, a percepção das dificuldades e a mobilização no sentido de superá-las para que possa modificar adequadamente seus conceitos anteriores e construir novos. (*Ibid.*, 3)

O documento aborda o compromisso com o 'aprender a aprender', com a construção do conhecimento a partir da troca com o outro, da relação interpessoal, com a valorização da relação professor-aluno e com a íntima relação entre esforço e prazer. (Cf. Projeto Educacional da Escola Vera Cruz, s/d., 4)

Parece-nos oportuna a ressalva de que, nesse documento, o estudo do meio recebe um capítulo especial, como uma

... vivência que favorece o desenvolvimento de novas habilidades e de atitudes básicas de convivência grupal não só dos alunos entre si, mas destes com os adultos, fortalece a relação com a aprendizagem, trazendo novas motivações para o dia a dia da sala de aula. (*Ibid.*, 26)

Gostaríamos ainda de chamar a atenção para dois aspectos extremamente relevantes abordados no documento e que foram amplamente contemplados na construção deste estudo do meio, que são: **a constante reflexão sobre a ação**, sendo o planejamento do currículo entendido como uma construção dinâmica e o **trabalho em equipe** compreendido como pressuposto para a ação educativa (*Ibid.*, 6)

Sobre a reflexão da prática, tão cara ao projeto político pedagógico da escola, encontramos em Zabala um outro apoio ao afirmar que a prática reflexiva não é restrita aos momentos educacionais em sala, mas que:

... a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica não pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados; (ZABALA, 2007, 33)

Apontados esses aspectos pretendemos apresentar a unidade didática na qual inserimos a construção do estudo do meio com trabalho de campo no Amapá.

Cabe-nos ressaltar, nosso entendimento de que um estudo do meio pressupõe um intenso diálogo com diversos conteúdos conceituais e factuais, definidos no currículo de cada série; assim, não nos restringimos a trabalhar o conceito de sustentabilidade, mas o inserimos na discussão temática prevista para a série: “a sociedade contemporânea.”

2.2. A unidade didática

Ao analisarmos uma unidade didática, poderemos conhecer os conteúdos que são trabalhados. A partir desse conhecimento, poderemos avaliar se o que fazemos está de acordo com o que explicitamos no planejamento, no que diz respeito aos objetivos do curso da disciplina na série em que se insere.

Para efetuar uma avaliação completa da unidade didática não basta estudar a pertinência dos conteúdos, é necessário verificar se as atividades propostas na unidade são suficientes e necessárias para alcançar os objetivos previstos (ZABALA, 2007, 33)

As unidades didáticas são campos de intervenção pedagógica amplos, que não se reduzem ao trabalho de determinado conteúdo disciplinar. Essas unidades giram em torno de temas, perguntas, tópicos, lições, entre outros, que articulam e relacionam os diferentes conteúdos de uma maneira determinada.

O autor que nos apóia nessa reflexão é novamente Zabala, que tem se debruçado na pesquisa sobre os critérios que levam às decisões acerca da constituição de uma seqüência de ensino apropriada, considerando essa definição bastante reveladora da concepção de ensino do educador. O autor cita Raths, que referenda suas idéias, ao dizer:

... Em iguais condições, uma atividade é preferível à outra se obriga o aluno a interagir com sua realidade. (...) Em iguais condições, uma atividade é preferível à outra se obriga o aluno a examinar, em um novo

contexto, uma idéia, conceito, lei etc., que já conhece. (...) Em iguais condições uma atividade é preferível à outra se obriga o aluno a examinar idéias ou acontecimentos normalmente aceitos sem questionamento pela sociedade. ,, (RATHS²³, apud ZABALA, 2006, 157)

E cujo reforço teórico advém de Apple:

Definir o que é conteúdo de ensino e como chegar a sua seleção constitui um dos aspectos mais conflituosos da história do pensamento educativo e da prática de ensino e envolve os mais diversos enfoques, perspectivas e opções. (Apple²⁴, 1973, apud, Pontuschka, 2007, 116)

A construção da Unidade Didática, que desembocou no trabalho de campo no Amapá, previu a interação dos alunos e alunas com a realidade, bem como a revisão do conceito de desenvolvimento atrelada apenas ao seu sentido econômico. Contava ainda com a revisão da noção de progresso, até então entendido apenas em sua perspectiva material. Além disso, a construção conjunta, a participação no trabalho a partir de pesquisas, debates e discussões agregaram as premissas apontadas por Raths sobre a adequação, ou não, da escolha de uma determinada seqüência de ensino.

A partir da questão sobre quais critérios permitiriam afirmar que uma forma de intervenção educativa seria apropriada, expusemos nossa reflexão a respeito da prática em sala de aula. Analisamos a seqüência didática proposta, cujo ponto alto seria o trabalho de campo compreendido como uma proposta de vivência dos conceitos que se unem à reflexão deles a respeito do trabalho como um todo. A experiência conquistou estado de consciência e de geração de vanguarda.

²³ RATHS, J. Teaching without specific objectives. In: MAGOORN, R. A. (org.). *Education and psychology*. Columbus, Ohio: Meurill, 1973.

²⁴ APPLE, M. Curriculum design and cultural order. In: SHIMARA, N. *Educational reconstruction: promise and challenge*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1973. p. 157-183.

Nesta oportunidade, gostaríamos de iniciar essa abordagem posicionando-nos frente à definição dos objetivos do ensino de Geografia do 3º. ano do Ensino Médio da Escola Vera Cruz.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam como principal pressuposto, do ponto de vista dos conteúdos conceituais, o estudo do espaço geográfico: sua produção, sua paisagem, sua organização e transformação. Entre os destaques relevantes, a realidade social, sujeita às mudanças promovidas pelas transformações que as próprias sociedades imprimem ao espaço.

Sob a epígrafe dos PCN's o curso foi concebido com o objetivo de propiciar aos alunos posicionamento crítico em relação à realidade, com realização de produções de qualidade, respeitadas as formalizações dos conhecimentos, para ampliar a visão da realidade e para o desenvolvimento do espírito científico condições fundamentais para sua formação educacional.

Como foi mencionado anteriormente, entendemos que um estudo do meio é tanto mais efetivo, quanto melhor se pode elaborar a aproximação com os conteúdos conceituais, definidos no currículo, incorporando, a partir disso, os conteúdos procedimentais e atitudinais.

Os alunos e alunas do terceiro ano do Ensino Médio deverão desenvolver:

- coerência entre o pensar e agir;
- capacidade de selecionar informações;

- estratégias para compreensão de diferentes tipos de textos, levando em conta diferentes suportes de linguagens (jornais, periódicos, internet, textos acadêmicos, documentos);
- critérios para detecção da ideologia transmitida até mesmo nas mensagens subliminares, desenvolvendo o espírito crítico para diferenciar seu próprio discurso e o discurso de diferentes autores;
- visão ampla da realidade; abertura para novas reflexões e aprendizagens;
- capacidade de revisão de suas idéias e concepções;
- discernimento para superação de estereótipos e preconceitos e
- pensamento dialético.

O ano de 2001 apresentava-se de modo especialmente favorável para incorporarmos ao planejamento dos cursos do 3º ano do Ensino Médio da escola, o debate sobre sustentabilidade. Estava prevista a Conferência sobre Meio Ambiente, para ocorrer em 2002, em Joanesburgo, na África do Sul. A discussão internacional sobre *desenvolvimento sustentável* ocorria de forma intensa, e o conceito que, até os dias de hoje, ainda se encontra em construção, vinha sendo utilizado de forma pouco consistente.

A necessidade de se trabalhar esse tema era sentida a partir de uma diversidade de problemas ambientais que afligiam a todos e mostrava-se suficientemente intrigante e motivadora para a mobilização dos alunos e alunas.

Os riscos de um colapso ambiental estavam presentes em uma série de discussões contempladas no currículo escolar: efeito estufa, buraco na camada de ozônio, explosão demográfica e do consumo, desmatamento intenso, perda da biodiversidade, deslocamento de populações tradicionais de seus locais de origem, riscos de irreparáveis perdas culturais.

Vivíamos o início do século XXI, que poderia ser compreendido como um momento de revisão de escolhas e de caminhos. Do século anterior herdamos problemas imensos, decorrentes de duas grandes guerras, bombas atômicas, corrida armamentista, as guerras no Vietnã e Camboja, os conflitos na Nicarágua e El Salvador, a questão árabe-israelense, a Guerra do Golfo com seu discurso de precisão cirúrgica, proliferação de armas nucleares a partir da derrocada da União Soviética; enfim, o século XXI à frente, alertava para a necessidade de reinventarmos percursos, em termos políticos, ambientais e sociais. Éramos convidados: educadores e educandos a reescrever nossa história, a repensar nossos paradigmas e conjunto de referências com urgência.

Colocávamos em questão, a lógica instrumental surgida a partir da Revolução Industrial, com sua crença no progresso infinito com uma dimensão meramente material. Castro, entre outros, questiona essa busca de desenvolvimento “como expressão máxima da crença no progresso e na contínua melhoria do bem-estar” (CASTRO, 1996, 23).

Havia a preocupação em questionar os avanços tecnológicos como indutores da melhoria nas condições de vida dos diversos grupos humanos que habitam o planeta. Inspirava-nos o questionamento de Edgard Morin para o fato de que

“desenvolvimento” com base nos avanços tecnológicos e científicos seria “sempre capaz de garantir o desabrochar das potencialidades humanas, da liberdade e dos poderes dos homens” (MORIN, 1982, 441).

Nesse contexto, as discussões sobre desemprego estrutural e as transformações no mundo do trabalho mereciam acentuado destaque. A base teórica para essa abordagem era o livro de Ricardo Antunes, que apresentava dados sobre os novos modelos de trabalhadores e as dificuldades de acesso aos postos de trabalho formais. Comparando momentos de desemprego conjuntural e estrutural, a abordagem transitava ainda em torno da discussão sobre a informalidade, precarização, terceirização e da redução do número de postos de trabalho. (Cf. ANTUNES, 1995)

Discutimos, em sala de aula, a viabilidade de uma mudança de paradigma e abordamos as transformações e renovações por que passava o pensamento a respeito do conceito de “desenvolvimento”, ancorado nas reflexões dos economistas Furtado e Rattner.

Apresentamos o estudo das relações ambientais na atualidade, o que redundou na discussão sobre a relação homem/natureza e o papel que a visão ocidental do mundo e o advento do capitalismo desempenhou nessa relação. Rodrigues aborda essa temática a partir do pensamento moderno que:

... considera a supremacia do homem sobre a natureza. O Homem é criado à semelhança e imagem de Deus, portanto, superior à natureza que deve servi-lo. Predomina a crença na razão, no progresso científico e no desenvolvimento tecnológico que afasta para longe os ‘monstros desconhecidos. (...) Intensifica-se a exploração das riquezas naturais e a diversificação da produção espacial. (RODRIGUES, 1998, 40)

Configuramos o cenário político e econômico, no qual o capitalismo imperava como sistema hegemônico e nos apontava sua reprodução como única opção de desenvolvimento. A geração contemporânea testemunhara transformações desde o fim do socialismo real, com a queda emblemática do muro de Berlim e o efeito castelo de cartas, subsequente. Os EUA, potência solitária, emanava grande poder em nível mundial. (Cf. HOBBSBAWN, 1997)

A lógica capitalista prevê um mercado em crescente expansão, para o qual, produzir cada vez em maior escala e a um menor custo, passa a ser exigência do sistema. Essa lógica só pôde ser mantida a partir do apelo incessante e maciço ao consumo. Nesse sentido, tornou-se desproporcional o poder das grandes corporações internacionais, que se ramificaram nas diversas regiões do planeta, a partir de uma nova perspectiva de colonização, ou seja, de nossas mentes, pela difusão do *american way of life*, propagação de um padrão de consumo que, uma vez universalizado, poderia colocar em risco a continuidade do próprio sistema capitalista. (Cf. PORTO-GONÇALVES, 2004; ANTAS JR., 2007)

A discussão sobre aquele momento do capitalismo e o momento político e econômico mundial foi considerada medular para uma análise das perspectivas do conceito de desenvolvimento sustentável, em sala de aula.

Alguns autores preferem a abordagem a respeito das sociedades sustentáveis e entendem que o substantivo “desenvolvimento” é incompatível com o adjetivo “sustentável”. Embora esse conceito venha sendo debatido há algumas décadas, ainda é visto como um conceito em construção, mas sua carga política merece considerações especiais.

Inserimos a essa série de debates - acerca do momento atual do capitalismo - a apresentação das discussões ambientais em nível mundial. Ross, trouxe elementos fundamentais para essa discussão pois, nos ensina que:

A Geografia de hoje deve entender cada vez mais o que acontece com o crescente processo de distanciamento entre os interesses socioeconômicos, de um lado, e as necessidades reais de preservação da natureza, de outro. A procura de soluções alternativas para o desenvolvimento econômico, com justiça social e racionalização do uso dos recursos naturais, que atenuem os impactos ambientais, é o caminho a ser perseguido pelas sociedades atuais e futuras, e isso deve ser objeto de preocupação da Geografia. (ROSS, 1995, 16p.)

Assim, debatemos em sala de aula, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, concebida como a cristalização de um momento político no mundo, marcado pelo fim da Guerra Fria e a derrota da URSS. Salientamos que esse debate encontrava eco devido à preocupação com o esgotamento dos recursos naturais do planeta, aspecto que assegurava a visibilidade da questão ambiental. (Cf. PORTO-GONÇALVES, 2004)

Nesse contexto, reafirmávamos a importância das discussões relacionadas à questão da sustentabilidade que englobaria redução da pobreza; das desigualdades sociais; promoção de justiça; respeito à alteridade; acesso à educação e saúde para todos; direito a condições de vida digna; manutenção da cultura, símbolos e valores dos diversos povos do planeta; segurança ambiental; democratização das esferas de tomadas de decisão; entre outras coisas.

A análise da sociedade contemporânea remete-nos a uma grande desigualdade entre os países e, principalmente, entre os povos. Impele-nos, para pensarmos além da lógica capitalista de um mercado em crescente expansão, visão na qual impera a lógica da subordinação dos países do sul, aos países do norte.

Cada subgrupo das temáticas acima abordadas mereceu ênfase nas discussões das aulas de Geografia e História e, paralelamente a esse debate, foram introduzidos os textos referentes ao estudo do meio e às atividades preparatórias para o trabalho de campo. O PDSA foi introduzido e era analisado com a devida relevância ao seu caráter inovador. Discutimos de modo atento, a ampliação do conceito de desenvolvimento que ele trazia. Dentro dessa visão inovadora havia a busca de implementação de um programa que, enquanto revia a exploração predatória do ambiente natural, salientava o protagonismo social de uma população que, pela herança paternalista na região, havia vivido uma forte experiência de exclusão social e política. Aliada a essa discussão, apontávamos para as críticas quanto ao caráter eminentemente rural desse programa e de seu pequeno alcance de aplicação em escala nacional e internacional.

Esse estudo do meio oferecia a possibilidade de refletirmos sobre importantes questões da atualidade: crescimento demográfico e pressão sobre os recursos naturais, desmatamento, uso inadequado do solo, emissão de gás carbônico, aquecimento global, conhecimento tradicional e a internacionalização da questão ambiental, principalmente no que diz respeito à Amazônia.

2.3. Trabalho de Campo – encontro entre teoria e prática

O contato com o meio, especialmente em um contexto diferenciado, possibilita a vivência de novas experiências, o que uma vez bem explorado, pode propiciar a construção de complexos conceitos, como os abstratos; isto é possível, já que, o estudo do meio, possui uma natureza integradora.

Desse contato com o meio, de seu interesse, surgirá a motivação pelo estudo dos múltiplos problemas que se apresentam na realidade.

Resolver esses problemas envolverá a proposição de hipóteses de trabalho que deverão ser verificadas com dados e informações previamente coletados, conclusões comunicadas aos outros, utilizando diversos meios de comunicação. (Zabala, 2007,150)

Assim, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades para se envolverem em aprendizagens que partam do experientialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais consistentes para compreender, explicar e atuar sobre o Meio, de modo consciente e criativo.

Essas experiências implicam, e ao mesmo tempo potencializam, situações e vivências variadas de observação e análise de comunicação e expressão, de intervenção e trabalho de campo. Estas situações potencializam aprendizagens diversas nos domínios cognitivos (aquisição de conhecimentos, de métodos de estudo, de estratégias cognitivas...) e afetivo-social (trabalho cooperativo, atitudes, hábitos...). Dos conhecimentos, capacidades e atitudes resultarão competências: de saber (conhecimentos cognitivos), de saber-fazer (observações, consulta de mapas, localização, interpretação de códigos, métodos de estudo...) e saber-ser (respeito pelo patrimônio, defesa do ambiente, manifestações de solidariedade.... (Currículo Nacional do Ensino Básico, s/d. 15)

Trata-se de despertar o interesse dos alunos e alunas, desafiá-los para a investigação e a busca de suas próprias respostas a fim de construir suas conclusões com a perspectiva da assimilação de conceitos basilares.

Dessa forma, analisar o Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá, no que tem de potencialidade e limites para a consolidação de uma prática sustentável no Estado, que possa ser replicada em outros estados brasileiros, bem como uma discussão acerca do conceito de desenvolvimento sustentável e da viabilidade do PDSA, pareceu-nos significativamente relevante no contexto da prática investigativa.

Como afirmamos anteriormente, no processo de elaboração deste estudo do meio, pretendíamos oferecer diferentes abordagens a partir de diferentes pontos de

vista, muitas vezes, conflitantes. Assim, de uma visita ao projeto Orsa, resultado do trabalho com reflorestamento na Amazônia, resultante direto do desastroso projeto Jarí, passamos diretamente a conversas com as comunidades e membros do governo do Estado, pretendíamos oferecer possibilidades de confronto de conceitos e de opiniões, para estabelecermos uma situação de conflito sociocognitivo²⁵ que, certamente contribuiria para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, crítico e autônomo.

As relações entre alunos (...) incidem de forma decisiva sobre aspectos tais como o processo de socialização em geral, a aquisição de aptidões e habilidades, o controle dos impulsos agressivos, o grau de adaptação às normas estabelecidas, a superação do egocentrismo, a relativização progressiva do ponto de vista próprio, o nível de aspiração e inclusive o rendimento escolar. (COLL, 1994, 78)

O autor chama a atenção para o fato de que não é a quantidade de interação que provocaria esses efeitos favoráveis, mas sua natureza. Assim, entendemos o estudo do meio como uma atividade privilegiada para promover essas interações. Seja pelo trabalho em grupo durante as atividades de campo, seja pelas atividades de fechamento cotidianas, em que os alunos e alunas têm participação ativa em ambiente coletivo, seja ainda, na própria inter-relação com os residentes, essa interação foi fundamental.

²⁵ Coll (1994, 86) salienta que na concepção de Perret-Clermont e seus colegas o conflito sociocognitivo que se produz no decurso da interação social, deriva da confrontação entre esquemas de sujeitos de realidades sociais diferentes. Trata-se de atualização do conceito de conflito cognitivo tal como aparece nas primeiras publicações de Piaget, basicamente como resultado de falta de acordo entre os esquemas de assimilação do sujeito.

Propomos como aspecto essencial do aprendizado o fato de criar a Zona de Desenvolvimento Proximal²⁶; isto é, uma circunstância em que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e nas demandas em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKY, 2008, 103)

O Estudo do Meio deu-se com o intuito de estimular nos jovens o espírito investigativo. Aquele ambiente, no qual experimentaríamos uma inserção diferenciada, trouxe-nos uma série de questionamentos. Ao apresentarmos um programa de governo, com propostas concretas de transformação da sociedade, expusemos os alunos e alunas a um estreito contato com a realidade local, a partir da qual eles tomaram conhecimento das dificuldades enfrentadas pela população daquela região, a vivência provocou nos alunos uma sensível aproximação com as lutas, conquistas e sonhos dos habitantes da região.

As observações críticas com relação à realidade local e ao programa em curso, comporiam, no nosso entendimento, ambientes de aprendizagem em que se processaria a “evolução do conceito espontâneo em conceito científico, requalificando as hipóteses conceituais que os sujeitos têm dos objetos e fenômenos cotidianos.” (CASTELLAR, 2006, 98)

²⁶ Retomamos a conceituação de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) utilizada por Vigotsky para designar, na evolução cognitiva das pessoas, as aprendizagens que elas conseguem realizar com o auxílio de parceiros mais experientes no conteúdo a ser apreendido.

A proposta trazia, em seu bojo, o desafio de contemplar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Do ponto de vista dos conteúdos conceituais, entendíamos que:

Os conceitos permitem ao aluno, no estudo da Geografia, localizar e dar significação aos lugares, pensar nessa significação e no papel que os diferentes lugares têm na vida cotidiana de cada um, além da dimensão cultural. (CASTELLAR, 2006, 101)

Esses conteúdos conceituais foram desenvolvidos conjuntamente com os procedimentais e atitudinais, conforme salientamos anteriormente. Do ponto de vista dos procedimentos, faziam parte do repertório a ser adquirido a observação, coleta de dados, elaboração de entrevistas e produção de relatórios, o que foi trabalhado em sala de aula na forma de ensaio. Do ponto de vista atitudinal, os alunos e alunas foram sensibilizados para adotar uma postura adequada no encontro com o outro, respeitar o fato de estar no lugar do outro; a atenção para evitar julgamentos e atitudes preconceituosas; o exercício de alteridade exigido, a necessidade de ouvir, do silêncio, de estar inteiramente em um lugar, aproximando-se do outro a partir da dimensão humana. Com a divulgação desses conceitos, acreditamos que os alunos e alunas estavam aptos a ida a campo e para desvendar os aspectos significativos daquela realidade.

Por isso, o ensino de todos aqueles conhecimentos, estratégias, técnicas, valores, normas e atitudes que permitem conhecer, interpretar e agir nesta realidade deveria partir de problemas concretos, situações verossímeis, questões específicas de uma realidade global mais ou menos próxima dos interesses e das necessidades dos futuros cidadãos adultos, membros ativos de uma sociedade que nunca colocará problemas disciplinares específicos. (Zabala, 2007, 158)

A tabela a seguir apresenta os conteúdos Conceituais, Procedimentais e Atitudinais trabalhados durante o estudo do meio.

Conteúdos		Abordagem
Conceituais	Desenvolvimento Sustentável; Desenvolvimento Local; Globalização; Sustentabilidade; Vantagens Comparativas; Amazônia Legal; Região Amazônica; Floresta Amazônica; Recursos Hídricos; Bacia Hidrográfica; Atividades econômicas de alto e baixo impacto ambiental; Diversidade étnica/cultural; População Tradicional; Impacto ambiental; Urbanização na Amazônia; Valor agregado; Questão Ambiental; Ambientalismo; Turismo; Ecoturismo.	Leitura dos textos: - O que é desenvolvimento sustentável? Paulo Choji Kitamura. (p. 18-29). - Notas para o debate sobre o conceito de sustentabilidade. Henrique Rattner. - A corrida por paisagens autênticas: turismo, meio ambiente e subjetividade no mundo contemporâneo. Gustavo Lins Ribeiro & Flávia Lessa de Barros. - O meio ambiente urbano na Amazônia. Paulo Choji Kitamura. (110-114). Atividade do Carrossel; Palestras; Vivência; Experiência em campo; Visita a mercados.
Procedimentais	Estratégia de leitura; Pesquisa bibliográfica; Trabalho em grupo; Postura Dialógica;	Seleção de informações relevantes do texto: sublinhar, resumir, fazer esquemas e anotações; Divisão em grupos;

	<p>Coleta de dados para a obtenção de informações relevantes sobre os temas abordados;</p> <p>Postura diante de uma situação de entrevista;</p> <p>Retratar determinada paisagem por meio de desenhos e fotos;</p> <p>Seleção e organização de fotos e desenhos e produção de legendas;</p> <p>Sistematização de dados pra transformá-los em monografia;</p> <p>Redação de monografia respeitando as normas definidas para tal procedimento;</p> <p>Exposição oral;</p> <p>Participação em debate.</p>	<p>Atividade de debate no carrossel;</p> <p>Aulas dialogadas;</p> <p>Produção de monografia;</p> <p>Participação em um debate como finalização do do Estudo do Meio;</p> <p>Exposição de fotos e desenhos;</p> <p>Produção de uma atividade sensível e apresentação ao grupo;</p> <p>Realização de entrevistas durante o trabalho de campo.</p>
Atitudinais	<p>Respeito ao outro;</p> <p>Respeito ao lugar do outro;</p> <p>Cooperação;</p> <p>Compromisso com o grupo e com o trabalho;</p> <p>Olhar reflexivo sobre atitudes preconceituosas;</p> <p>Valorização de diferentes saberes e conhecimentos;</p> <p>Capacidade de escuta;</p> <p>Respeito ao grupo.</p>	<p>Dinâmicas para que o aluno olhasse todo o tempo para seu próprio comportamento no grupo e em campo;</p> <p>Atividades preparatórias para desenvolver o olhar crítico sobre o próprio preconceito;</p> <p>Atividades para a construção do grupo e construção de relação de confiança entre educandos e equipe docente;</p> <p>Discussões acerca do que era esperado no trabalho de campo.</p>

Considerávamos ainda como relevante o vínculo afetivo. Era um projeto fascinante para educadores e educandos. Assim, estava claro que deveríamos ter uma relação de estreita confiança já que conviveríamos, de forma intensa, por dez dias inteiros. Hadji traduz esse engajamento de forma substancial, ao dizer:

O educador é, antes de qualquer outra coisa, uma testemunha que manifesta, por sua maneira de viver, a excelência de uma forma de vida. (...) Só uma pessoa humana autêntica pode facilitar a emergência de outras pessoas humanas. Não querendo constranger o outro a se tornar semelhante a si, ditando-lhe o que deve fazer ou pensar, mas dando-lhe, com sua presença, a oportunidade de entender o apelo da exigência que será percebida através da vida de um outro (HADJI, 2001, 118)

Um importante foco deste trabalho foi a construção do grupo e o estabelecimento de vínculos entre todos os participantes – coordenadora, professores, alunos e alunas - do estudo do meio. Foram inúmeras as reuniões e conversas para definirmos as regras, acordarmos a respeito da postura em um trabalho como esse, explicitarmos expectativas, fortalecermos laços de confiança e reafirmarmos nossa crença na capacidade de trabalho e na adequação, do ponto de vista atitudinal, de nossos alunos e alunas.

Dessa forma, definido o contexto em que a discussão sobre desenvolvimento sustentável ocorreria e definido o foco nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, pudemos detalhar o estudo do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá.

3. O Trabalho de campo no Estado do Amapá

“Talvez a principal tarefa de um professor de Geografia não seja a de ensinar Geografia, mas realçar um compromisso que a ultrapassa, ou seja, fortalecer os valores democráticos e éticos, a partir de nossas categorias centrais (espaço, território, Estado...) e expandirmos cada vez mais o respeito ao outro, ao diferente.”
(Nestor Kaercher, 2006)

O estudo do meio realizado, entre março e junho de 2001, com alunos e alunas do 3º ano do Ensino Médio da Escola Vera Cruz de São Paulo, tinha como eixo central a discussão do conceito de desenvolvimento sustentável à luz da experiência do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá. O trabalho de campo, ponto alto do trabalho, foi realizado entre 20 e 28 de maio de 2001.

A construção deste Estudo do Meio, objeto de pesquisa nesta tese, exigiu o enfrentamento de desafios relativos ao seu caráter inovador. Foram dez dias de trabalho de campo, em região cujos deslocamentos exigiam logística sofisticada. Tínhamos 57 alunos e alunas, divididos em dois grupos, com atividades conjuntas em Macapá, em dois momentos distintos da viagem, três dias tendo um barco como moradia e meio de transporte, alunos e alunas dormindo em redes durante esses dias e também, durante o pernoite, na Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru, em um galpão comunitário no meio da floresta. (Ilustração 2)

Apesar das dificuldades previamente aventadas a perspectiva de apresentar aos alunos e alunas, de idades entre 16 e 18 anos, o Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá e, com isso, colocá-los diante de uma realidade distinta da vivida em espaço urbano e em uma escola privada, pareceu-nos estimulante, do ponto de vista pedagógico e enriquecedor, do ponto de vista humano. Cabe ressaltar

que, uma das premissas deste projeto era que se considerasse a aprendizagem dos anos anteriores, no que diz respeito aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, nesse sentido, considerava-se também o acúmulo no que diz respeito ao estudo do meio. Contemplando assim, o trabalho desenvolvido ao longo do Ensino Médio.

Quando se idealiza um estudo do meio, uma das primeiras preocupações dos profissionais envolvidos é conhecer previamente o local no qual se pretende realizar o estudo. Neste caso, fomos impossibilitados de realizar a viagem de reconhecimento dos locais a serem visitados, devido à distância e ao custo. Para suprir essa falta de informação nos voltamos a um intenso estudo bibliográfico e ao estabelecimento de contato com o escritório do Amapá em São Paulo, que nos disponibilizou mapas, textos e material de divulgação do estado.

No decorrer do planejamento deste trabalho foram elaborados vários roteiros e submetidos tanto à apreciação da Secretaria de Turismo do Amapá, quanto à empresa que operaria a viagem, para que adequássemos os problemas de logística, tempo de locomoção, meios de transporte, situação das estradas, necessidade de barcos ou voadeiras, entre outras questões. Logo de início, estabelecemos que, sem dúvida alguma, o potencial pedagógico da atividade sobrepuja-se às dificuldades logísticas. Assim, definimos que, embora a distância até Laranjal do Jarí fosse grande, seria de suma importância visitarmos esse município, bem como o Projeto Jarí, essencial para a compreensão daquela realidade como um todo. Isso implicaria

contratar voadeiras²⁷ e inserir alguma atividade de caráter contemplativo e relaxante para manter o ânimo e a disposição para a aprendizagem.

A partir dos contatos com os diversos órgãos governamentais do estado do Amapá, também levantamos os subsídios necessários para a montagem do caderno de campo e o estabelecimento das questões norteadoras do trabalho a serem desenvolvidas junto aos alunos e alunas.

Fomos²⁸ ao Amapá, conhecer o PDSA que havia sido implantado por João Capiberibe, governador eleito em 1994. A motivação primeira dessa proposta deu-se por acreditarmos que existem possibilidades concretas de aprendizagem em ambientes educadores por excelência.

Em um estudo do meio é fundamental para o estudante, que está começando a compreender o mundo, conhecer a diversidade de ambientes, habitações, modos de vida e formas de organização do trabalho. Isso possibilita a ampliação da visão de mundo dos alunos.

A Amazônia apresentada nos livros, filmes, reportagens e nas mídias mais diversas, certamente, adquire um novo sentido. O discurso sobre a diversidade das paisagens e a pluralidade cultural, tão difundido, ganha concretude. Ao caminharem

²⁷ Sabíamos que, embora as atividades fossem muito interessantes, o cansaço poderia impedir o aproveitamento daqueles momentos especiais. Assim, sempre que possível, proporcionávamos momentos de lazer e de contemplação, como no caso da cachoeira de Santo Antônio, visitada logo que chegamos ao Beiradão, o que foi uma experiência singular, ao mesmo tempo em que o aproveitamento daquela queda a geração de energia para a comunidade a ser visitada, tornaram-se tema de debate durante a estadia na RDS do Rio Iratapuru.

²⁸ Ao todo foram 62 pessoas: 57 alunos da Escola Vera Cruz, três professores: Professora Maria Lídia Bueno Fernandes, Professora Lucília Siqueira e Professora Margareth Polido; uma coordenadora da escola: Maria Lúcia di Giovanni e o responsável pela operação da viagem Sr. Silvio Marchini.

pela floresta, ou atravessarem áreas de Cerrado, ao observarem as matas de Igapó, em contraste com as de terra firme; o contato com pessoas, e com um conjunto de conhecimentos que permitiam que as generalizações cedessem espaço para a experiência concreta de um contato. Gostaríamos de apresentar dois momentos de reflexão dos alunos e alunas envolvidos neste estudo do meio, frente às experiências acima mencionadas:

“Muito louco ver de perto aquilo que lemos em textos antes da viagem, você vê as coisas efetivamente acontecendo”²⁹

Pela primeira vez tive contato com índios que têm até dificuldade de falar português, realmente preservam a cultura, não deixando entrar muita gente na tribo, proibindo TV (...) ³⁰ (Ilustração 1)



Ilustração 1: Atividade na Apina – Alunos e alunas estabelecem contato com a cultura dos Waiãpi, em uma atividade singular.

As experiências acima relatadas apresentam elementos iniciais que nos permitem perceber a intensidade de conexões e relações que vão se estabelecendo

²⁹ Extraído do caderno de campo de R. B., anotações sobre visita à fabrica de biscoitos de castanha na RDS do Rio Iratapuru.

³⁰ Extraído do caderno de campo da aluna R. B, anotações sobre encontro com lideranças Waiãpi.

na mente dos alunos e alunas para que a aprendizagem se realize. Essas vivências possibilitam, a partir do momento em que esses novos conhecimentos dialogam com os conhecimentos anteriores, a produção de uma nova aprendizagem.

Nesse sentido, reiteramos nossa crença de que o trabalho de campo deve ser antecedido por uma série de atividades, que possibilite que as informações obtidas no campo, possam ser transformadas em conhecimento.

Como vimos, os alunos e alunas do terceiro ano do ensino médio vinham estudando em Geografia e em História temas relacionados ao mundo contemporâneo com a inserção centrada na discussão acerca das questões ambientais relevantes no limiar do século XXI.

Desde o início, a proposta de estudo do meio que norteava esse trabalho, fomentava o debate acerca do conceito de desenvolvimento sustentável, suas origens, limites e potencialidades. Nesse sentido, apresentamos abaixo o excerto da monografia de um dos grupos de trabalho, na qual a apropriação do conceito fica clara. Ao propor uma comparação com a cidade de São Paulo, pode-se perceber também a capacidade de extrapolação e de diálogo entre aquela realidade e a do seu cotidiano.

Diante das diferenças citadas acima, entre desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento econômico convencional, percebe-se a necessidade de se modificar a mentalidade dos governantes os estados capitalistas, no sentido de que se observe o que ainda pode ser recuperado, como os rios Pinheiros e Tietê na grande São Paulo, em prol da melhoria da qualidade de vida dessas populações urbanas, assim como fez João Alberto Capiberibe.³¹

³¹ Trecho do capítulo: “As diferenças entre Desenvolvimento Sustentável e Desenvolvimento Econômico Convencional” do trabalho “Desenvolvimento Sustentável do Amapá – PDSA”. Grupo 8, p. 23.

Um projeto de Estudo do Meio, tal como o desenvolvido no Amapá, exige a participação ativa dos alunos e alunas, seja no que diz respeito às leituras prévias ao trabalho de campo, à pesquisa sobre os temas; seleção e organização de material; divisão de tarefas no grupo; estabelecimento de relações dos textos lidos em sala com as entrevistas, palestras, observações nos museus, nas comunidades, no dia-a-dia, no campo. Esse conjunto viabiliza a compreensão desse trabalho como recurso didático para uma atividade construtiva, que favoreça ainda a constatação de que:

... o conhecimento é uma organização específica de informações sustentadas tanto na materialidade da vida concreta, como a partir de teorias organizadas sobre elas. (Parâmetros Curriculares, 3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental, História, 1998, 96)

Nesse sentido, é pressuposto em um projeto como esse que alunos e alunas aprendam a formular perguntas, estabelecer recortes temáticos, relacionar a realidade com a teoria, questionar para além das explicações teóricas previamente obtidas, utilizar diferentes fontes de documentos e reunir as informações obtidas de forma adequada.

O Amapá apresentava-se como cenário privilegiado à aprendizagem e favorável para a construção do conceito de desenvolvimento sustentável. Isso porque esse Estado, com a implantação do PDSA, oferecia possibilidades concretas de compreensão do caráter sistêmico do conceito de sustentabilidade. Representava, naquele momento histórico, uma oportunidade para se aprender, na prática, como deve ser a construção da sustentabilidade de acordo com as variáveis ambientais, sociais e econômicas contempladas pelas políticas públicas. Essa noção de desenvolvimento sustentável trazia, em seu bojo, uma concepção integradora, na qual a abordagem particularista dava lugar a uma perspectiva mais ampla, que

contemplava também um compromisso com a construção de novas possibilidades para o futuro (Cf. Fernandes, 2008) Com isso, ao realizarmos pesquisa sobre o Amapá e o PDSA, pretendíamos investigar em que medida é possível abandonar a visão unilateral, que privilegia o conceito de desenvolvimento como sinônimo de crescimento e progresso material, para incorporar a essa construção as demandas sociais, ambientais e políticas.

Tínhamos como pressuposto básico de nossa ação educativa, o estímulo ao espírito crítico dos alunos e alunas, amparados nas reflexões Freirianas sobre a construção de uma postura que anseie por profundidade. Nessa perspectiva, o educando "... reconhece que a realidade é mutável (...). Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas os aceita na medida em que são válidos." (FREIRE, 2007, 41)

Por entendermos que as capacidades cognitivas e os conteúdos conceituais não são os únicos relevantes no processo de ensino/aprendizagem e pelo cuidado de evitarmos qualquer risco de homogeneização ou uniformização do grupo, procuramos desenvolver atividades diferenciadas nas aulas.

Trabalhamos diferentes agrupamentos: grupo-classe; grupo-série; grupo formado espontaneamente a partir de interesses específicos; grupos misturados. Buscamos, sempre que possível, a cooperação de outros colegas para a construção de aulas atípicas, em espaços previamente organizados para acolhermos o grupo série. Houve situações em que coordenamos tempos de duração diferenciados sob combinação de tempo de atuação do professor engrenado com o tempo de apresentação dos alunos e alunas, de modo a instigarmos competências e tipos de talento diversos, para a adequada valorização da criatividade com reforços positivos

e estímulos aos estudos, tendo respeitados a duração de 65 minutos de cada hora-aula. Dispensável afirmarmos nossa paixão pelo tema e pela proposta e que, para além do explicitado acima seguíamos como referência os postulados de Zabala no que diz respeito aos conteúdos atitudinais.

Cabe-nos salientar que, do ponto de vista da seleção do material, contamos com uma gama de nove textos, *folders*, panfletos de turismo com fotos do local e da comunidade, cartilhas de divulgação do PDSA, imagens e vídeos que nos ajudaram a compor o quadro teórico da abordagem. Quanto a esse material teórico que nos servira como base de sustentação deste trabalho gostaríamos de citar:

- a) A Amazônia e o desenvolvimento Sustentável de Paulo Kitamura, pesquisador da EMBRAPA, 1994. p. 18-29;
- b) A Natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção de Milton SANTOS, 1996. p. 186 – 207;
- c) O Mito do Desenvolvimento Econômico de Celso Furtado, 1998.
- d) Noções Básicas de Desenvolvimento Não Sustentável para a Amazônia: o caso ICOMI e o Projeto Jarí. Desafios e Potencialidades da realidade atual do Amapá: Coletânea de Textos do Governo do Estado do Amapá, p. 56-73;
- e) Amazônia: etnologia e história indígena de Manoela Carneiro da Cunha & Eduardo Viveiro de Castro, 1993. p. 385-393;

- f) Era verde? Ecossistemas brasileiros ameaçados de Zysman Neyman, 1989, p. 11-34;
- g) Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos de Ariovaldo Umbelino de Oliveira, 1995, p. 21-30;
- h) A Demarcação das Terras e o Futuro dos Índios no Brasil de Beto Ricardo. In: NOVAES, C. A. *A outra Margem do Ocidente*, 2000.
- i) As áreas naturais protegidas: o turismo e as populações tradicionais de Antônio Carlos Diegues. 1997, p. 85-102.

A título de apresentar visualmente a Amazônia, para além das imagens estáticas dos panfletos e *folders*, os alunos e alunas assistiram ainda a um vídeo intitulado *Escola Bosque*, que abordava seu projeto pedagógico e sua inserção naquela realidade específica, que é a de um arquipélago nas proximidades da foz do rio Amazonas.

O trabalho com o material acima elencado deu-se de diferentes formas, apresentamos a seguir a primeira atividade desenvolvida com o intuito de marcar a abertura do estudo do meio, que acreditamos ser emblemática do ponto de vista da concepção subjacente a ela, que era a de formalizar o caráter interdisciplinar desse projeto, bem como a perspectiva de trabalho conjunto e cooperativo entre alunos e alunas.

Assim, essa primeira atividade envolveu todos os alunos do grupo série no auditório da escola³², bem como os docentes responsáveis pelo desenvolvimento do Estudo do Meio.

Empregamos em uma primeira atividade de aquecimento a técnica do Carrossel que é uma ferramenta que auxilia na coleta e organização de informações reunidas a partir do trabalho em grupo. Trata-se de um método de *brainstorming* interativo, utilizado para colocar um grande número de pessoas para dialogar e debater idéias sobre determinado tema. Neste caso, as discussões concentraram-se nos limites e potencialidades do “Desenvolvimento Sustentável”. Esse método, empregado como uma atividade de sensibilização sobre o tema do Estudo do Meio, permitiu de forma lúdica, divertida e estruturada recolher e fazer circular idéias e comentários do grupo sobre questões chaves do primeiro texto estudado em sala de aula: “A Amazônia e o desenvolvimento sustentável” de Paulo Choji Kitamura. Sua utilização possibilitou a sistematização e discussão do texto.

Deu-se, dessa forma, uma troca de informações entre os diferentes grupos de forma que o caráter da cooperação, do trabalho conjunto, do diálogo e da construção coletiva fosse reafirmado como pressuposto para a compreensão do conceito de sustentabilidade de forma gradual e ampliada.

Essa dinâmica foi considerada a simulação de uma experiência de sustentabilidade, a partir do seu caráter inovador, no que diz respeito ao emprego de

³² O auditório foi reorganizado para o desenvolvimento deste trabalho, que requeria a formação de quatro grupos, em semi-círculos, com um *flipcharter* em cada um.

práticas democráticas, descentralizadas; de acesso à informação e cooperação entre os pares, em detrimento da competição ou capitalização do saber.

Conforme ressaltamos anteriormente, a atividade foi realizada com o grupo série, reunido no auditório. Esse foi dividido em quatro subgrupos de aproximadamente 16 estudantes. Cada subgrupo foi alocado para uma base, com um *flip chart*, uma caneta de cor específica que o identificaria ao longo de toda a atividade e uma pergunta-chave sobre o tema em questão. Cada grupo elegeu um facilitador que leu a questão e encaminhou o debate até sistematização itemizada no *flip chart* disponibilizado. Decorridos os 20 minutos destinados para essa etapa, o subgrupo movimentou-se em direção à estação do grupo vizinho, levando consigo sua caneta. Nessa fase, o facilitador apresentou o resultado das discussões do grupo que se deslocou, o grupo subsequente inseriu seus comentários com sua cor identificatória no trabalho do grupo anterior. Esse procedimento se repetiu até que todos os grupos tivessem passado por todas as estações e registrado seus debates devidamente identificados pela cor da caneta utilizada. Cada subgrupo retornou então a sua base inicial. O facilitador da equipe sintetizou a abordagem dos grupos visitantes a respeito daquela questão específica. Em seguida à revisão dos resultados dos debates, cada grupo sistematizou conjuntamente as conclusões a que chegara e apresentou de forma concisa à assembléia em plenária, organizada para o final dessa atividade.

A utilização do Carrossel como estratégia educacional pressupõe o fortalecimento da atuação entre os pares, com cooperação entre sujeitos para o processo de conhecimento, possibilitada, como ensina Vigotsky, pela via da internalização, do conceito de função intelectual superior.

Elencamos, a seguir, as questões previamente registradas em cada *flip chart* para estimular a reflexão e o debate entre os alunos a levantar os pontos principais sobre o tema em questão:

1. Quais os principais entraves econômicos e políticos enfrentados em um projeto de desenvolvimento sustentável?
2. Quais são os problemas para se conciliar desenvolvimento local e global?
3. Discuta os avanços e as limitações do desenvolvimento trazidos pelos projetos convencionais de desenvolvimento.
4. Quais as propostas de um projeto de Desenvolvimento Sustentável? Dê exemplos de possibilidades para o Amapá.

O texto, que serviu de apoio para a atividade do carrossel, apresentava o conceito de desenvolvimento sustentável a partir do ecodesenvolvimento que compreende desenvolvimento econômico em harmonia com o meio ambiente e tem como base, a valorização da diversidade biológica e cultural, defende a tomada de decisões locais e autônomas, estabelece o acesso eqüitativo aos recursos naturais e define-se pela escolha de uma burocracia estatal descentralizada.

Kitamura aponta que uma importante contribuição do conceito de desenvolvimento sustentável é o estabelecimento de um “ciclo de causação” cumulativa entre o subdesenvolvimento, as condições de pobreza e os problemas ambientais. Salienta que a pobreza é um entrave ao desenvolvimento sustentável, pois induz ao sobre-uso dos recursos naturais.

O autor sinaliza que uma das contradições frente ao desenvolvimento sustentável consiste em que esse desenvolvimento requer a construção de uma ética global, a partir de uma reforma moral, em nível individual. Aponta ainda para a

necessidade de redistribuição do poder em nível mundial, fato contraditório frente à luta pela manutenção do poder travada pelos países centrais.

Destina abordagem específica para questões como a impossibilidade de generalização do padrão de consumo das populações dos países centrais e, por fim, concentra suas teses nas estratégias para a construção do desenvolvimento sustentável que “requerem necessariamente perspectivas particulares, adequadas ao alcance e às características de cada sociedade”. Ele chama a atenção para a diversidade cultural da América Latina e a necessidade de se formular um desenvolvimento com características próprias, que não mimetize modelos pré-estabelecidos.

Apresenta o Estado como interventor, responsável pelas contraposições à lógica do mercado, claramente definido como contrário à doutrina neoliberal.

Acreditamos que o exemplo acima possa servir de ilustração e contribuição para a concepção de organização dos conteúdos para além da lógica das matérias, possibilitada pela troca de textos, estratégias e concepções geradas nas reuniões pedagógicas, nas quais os professores e professoras de História³³, Geografia, Língua Portuguesa³⁴, Biologia³⁵, Economia³⁶ e Física³⁷, atuaram de forma bastante

³³ História e Geografia trabalharam de forma bastante próxima durante todo o processo, sendo que os textos selecionados para as leituras prévias eram complementares. A professora de História trabalhou a discussão sobre o turismo e a construção do olhar dos alunos e alunas sobre si mesmos durante todo o trabalho de campo e conteúdos procedimentais e atitudinais

³⁴ Em Língua Portuguesa foi trabalhada a tipologia de discursos, a importância da entrevista, o registro da oralidade; a busca de entendimento das diferentes formas de expressão dos gestos de dos silêncios e o olhar crítico para a substituição do preconceito por conhecimento, portanto, conteúdos procedimentais e atitudinais.

intensa. Esse procedimento conjunto vinha ao encontro das diretrizes dos Parâmetros Curriculares que propõe que se deva “Integrar várias áreas, permitindo investigações mais conjunturais dos locais a serem visitados” e ainda, “... criar atividades de pesquisa, destacando diferentes abordagens, interpretações e autores, (reportagens, jornais, livros, filmes) sobre o local a ser visitado.” (Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental, História, 1998, 95)

Cabe ressaltar que a deliberação da equipe para a avaliação do trabalho como um todo pressupunha que as notas obtidas pelos alunos e alunas, ao longo do processo, seriam incorporadas pelas disciplinas de História, Geografia, Biologia e Física, como reforço ao caráter de construção conjunta expressa no trabalho em equipe.

Outro critério bastante relevante, para um trabalho de equipe eficiente e integrado na esteira dos apontamentos de Pontuschka (2007, 175), pressupõe que o grupo:

enfrente o desafio de um trabalho coletivo, despindo-se de suas armaduras especializadas, de suas atitudes, omissões e preconceitos, sem, contudo, abrir mão dos conhecimentos e metodologias específicas que assimilaram durante sua trajetória profissional.

Revestido de todos esses sentidos, o trabalho da equipe docente mostrou-se eficiente e integrado, aberto ao diálogo e motivados para a construção de um estudo do meio bem sucedido, cujo resultado seria incorporado por toda a equipe.

³⁵ Biologia trabalhou o conceito de diversidade biológica em florestas tropicais e conteúdos procedimentais.

³⁶ O conceito de desenvolvimento e crescimento econômico foi trabalhado em economia, à luz das contribuições do economista Celso Furtado.

³⁷ A professora de Física acompanhou o grupo no trabalho de campo, trabalhou intensamente conteúdos procedimentais e atitudinais.

3.1. O Estado do Amapá e o PDSA como objeto de estudo

O estudo do Meio no Amapá tinha como importante referência o Programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado, o que implicava investigar e vivenciar a experiência concreta de profissionais que ousavam sonhar com mudanças consideradas extremamente radicais, de acordo com os parâmetros de desenvolvimento conhecidos até então no Brasil e, em especial, na Amazônia.

Tínhamos o objetivo de confrontar os jovens com algumas possibilidades concretas de transformação da sociedade, pela própria sociedade organizada, ou mesmo por um conjunto de políticas públicas que vinham sendo implementadas no Estado do Amapá e que visavam à integração das comunidades nos processos decisórios.

Entre as prioridades dessas políticas públicas podemos destacar as ligadas aos projetos sociais e ambientais. Outro aspecto importante a ser mencionado refere-se à abertura de novas possibilidades de interpretação do conceito de desenvolvimento, a despeito dos dogmas veiculados, sobre a noção de desenvolvimento e progresso na Amazônia. Assim, novas diretrizes governamentais abriam um leque de possibilidades práticas de atuação contra os fatores de exclusão, tais como: o autoritarismo, as práticas antidemocráticas e o patrimonialismo que haviam sido a tônica das políticas para a Amazônia até a posse do Governador Capiberibe. Entre as referências teóricas do PDSA havia Edgard Morin, para quem:

A noção de desenvolvimento deve tornar-se multidimensional, ultrapassar ou romper os esquemas não só econômicos, mas também civilizacionais e culturais do Ocidente que pretende fixar seu sentido e suas normas. (...) O desenvolvimento é uma finalidade, mas deve cessar de ser

uma finalidade míope ou uma *finalidade-terminus*. A finalidade do desenvolvimento é ela própria subordinada à outras finalidades. Quais? Viver verdadeiramente. Melhor viver. (MORIN, 1982, 441)

A citação aponta para a perspectiva de ampliação do conceito de desenvolvimento, no sentido de dilatá-lo para que a dimensão humana e ambiental seja incorporada. O autor ressalta a necessidade de rompimento com a lógica do desenvolvimento como um fim em si mesmo e aponta para a urgente necessidade de se levar em consideração o fator preservação da vida. Para ele, o grande desafio da sociedade moderna é a busca por atingir e manter o direito das gerações futuras, a uma vida digna e com qualidade.

Outro referencial teórico para o PDSA e que adotamos no nosso junto aos alunos é o economista Amartya Sen, que cunhou um conceito de desenvolvimento sustentável que prega a necessidade de mudança de paradigma no que se refere à racionalidade econômica. Para ele é importante que se construa uma racionalidade ambiental. O autor questiona o discurso de crescimento e de desenvolvimento econômico, entendendo-o como reducionista por limitar as diversas esferas da vida à lógica econômica. Esse autor consagrou-se ao aproximar o conceito de desenvolvimento ao de liberdade, tendo como título de sua obra *Desenvolvimento como Liberdade*, na qual afirma:

... desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as possibilidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente (...). Se o ponto de partida da abordagem é identificar a liberdade como principal objetivo do desenvolvimento, o alcance da análise de políticas depende de estabelecer os encadeamentos empíricos que tornam coerente e convincente o ponto de vista da liberdade como perspectiva norteadora do processo de desenvolvimento (Sen, 2001, p. 22).

Sen também se preocupa em criar um novo olhar sobre o papel do homem frente ao desenvolvimento. Diz ele:

... o desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdades: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. ...(*Ibid.*, 22)

Ambos os autores – Morin e Sen - apontam para a necessidade de mudança de paradigmas, para que as necessidades do ser humano possam voltar a ter preponderância em relação ao mercado e assim, demover o lugar comum da lógica da exclusão e pobreza características do desenvolvimento tradicional.

Essa abordagem teórica possibilitou a identificação de localidades com características relevantes que possibilitassem aos alunos e alunas um aprendizado profundo e reflexivo sobre o conceito de desenvolvimento sustentável.

Definimos as várias etapas do trabalho de campo, levando em conta a possibilidade de aprendizado em diferentes contextos e as perspectivas diversificadas de olhar sobre o PDSA e o conceito de sustentabilidade que os diversos grupos humanos do Amapá teriam. Assim, nossos interlocutores diretos seriam representantes do governo do Estado, da população macapaense, da população quilombola, da população extrativista, da população indígena, da comunidade pesqueira; intelectuais, professores, técnicos, entre outros.

Diante das diversas possibilidades de visitas e estudos, definimos a Escola Bosque e as diferentes comunidades de pescadores do Arquipélago do Bailique³⁸,

³⁸ A escolha da escola para visitação levou em conta alguns fatores: seu projeto pedagógico diferenciado: sua arquitetura desenvolvida a partir das técnicas Waiãpi; o engajamento da comunidade, o projeto de educação ambiental, o reconhecimento da experiência e sabedoria dos mais velhos, responsáveis por momentos importantes de ensino: a localização em um arquipélago, próximo à foz do Rio Amazonas, as comunidades de pescadores e as atividades ligadas à carpintaria naval, a beleza cênica e o projeto de turismo sustentável.

o quilombo do Curiaú,³⁹ as associações indígenas⁴⁰, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru⁴¹, o Projeto Navegar⁴², Museu Sacaca⁴³, o IEPA – Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá⁴⁴, o Beiradão⁴⁵. (Ilustração 2, 9, 14 e 19)

³⁹ O quilombo do Curiaú situa-se em uma área de grande beleza cênica. Possibilitou uma série de discussões, entre elas, a pertinência da criação de uma Área de Proteção Ambiental no local, bem como, projetos ligados ao fortalecimento da identidade étnica da população negra e algumas políticas afirmativas em benefício dessa população.

⁴⁰ As comunidades indígenas criaram organizações para representar seus interesses e defender seu modo de vida. Além disso, no Amapá, já estava avançada a discussão acerca da repartição dos recursos gerados a partir do acesso ao conhecimento tradicional. Isso parecia suficientemente interessante, posto que inovador.

⁴¹ A RDS do Rio Iratapuru localiza-se no interior do Amapá, às margens do Rio homônimo, afluente do Jarí. Essa comunidade de coletores de castanha vinha desenvolvendo novas atividades para agregar valor à produção, rompendo com a influência dos atravessadores que dominaram a comercialização do produto até então. Havia ainda o estímulo ligado ao fascínio que a floresta exerce e a perspectiva de compartilharmos o modo de vida daquela comunidade.

⁴² Esse projeto permitia que as comunidades ribeirinhas, distantes dos grandes centros urbanos, tivessem acesso às notícias de todo o mundo por meio da internet além de obter documentos, manter comunicação com lugares distantes entre outras coisas. Assim tratava-se de um projeto de inclusão digital, acrescido de uma reafirmação dos direitos de todos os cidadãos de possuírem documentos.

⁴³ Este Museu está localizado na sede central do IEPA em Macapá. Baseado em um modelo de Museu a Céu Aberto, mostra, em exposição, os trabalhos realizados pelo IEPA que servem de base ao PDSA. Retrata os avanços tecnológicos possíveis de aplicação na busca de melhoria da qualidade de vida da população. Mantém exposições sobre os diferentes ambientes do Amapá, bem como as moradias dos castanheiros, dos ribeirinhos, dos índios Palikur e Waiãpi, todas devidamente “mobiadas”. Existe também uma casa de farinha, um orquidário, um viveiro de plantas e peças arqueológicas de Maracá. No regatão Índio do Brasil, voltamos no tempo e aprendemos como se fazia o comércio entre patrões e extrativistas em tempos não muito distantes.

⁴⁴ O Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá desenvolve uma série de pesquisas sobre os potenciais fitoterápicos das espécies amazônicas e possui uma farmácia que comercializa os produtos resultantes dessas pesquisas.

⁴⁵ Uma favela fluvial, resultado direto do projeto Jarí, um mega-projeto implementado na região e que exerceu um forte impacto sobre as comunidades locais.

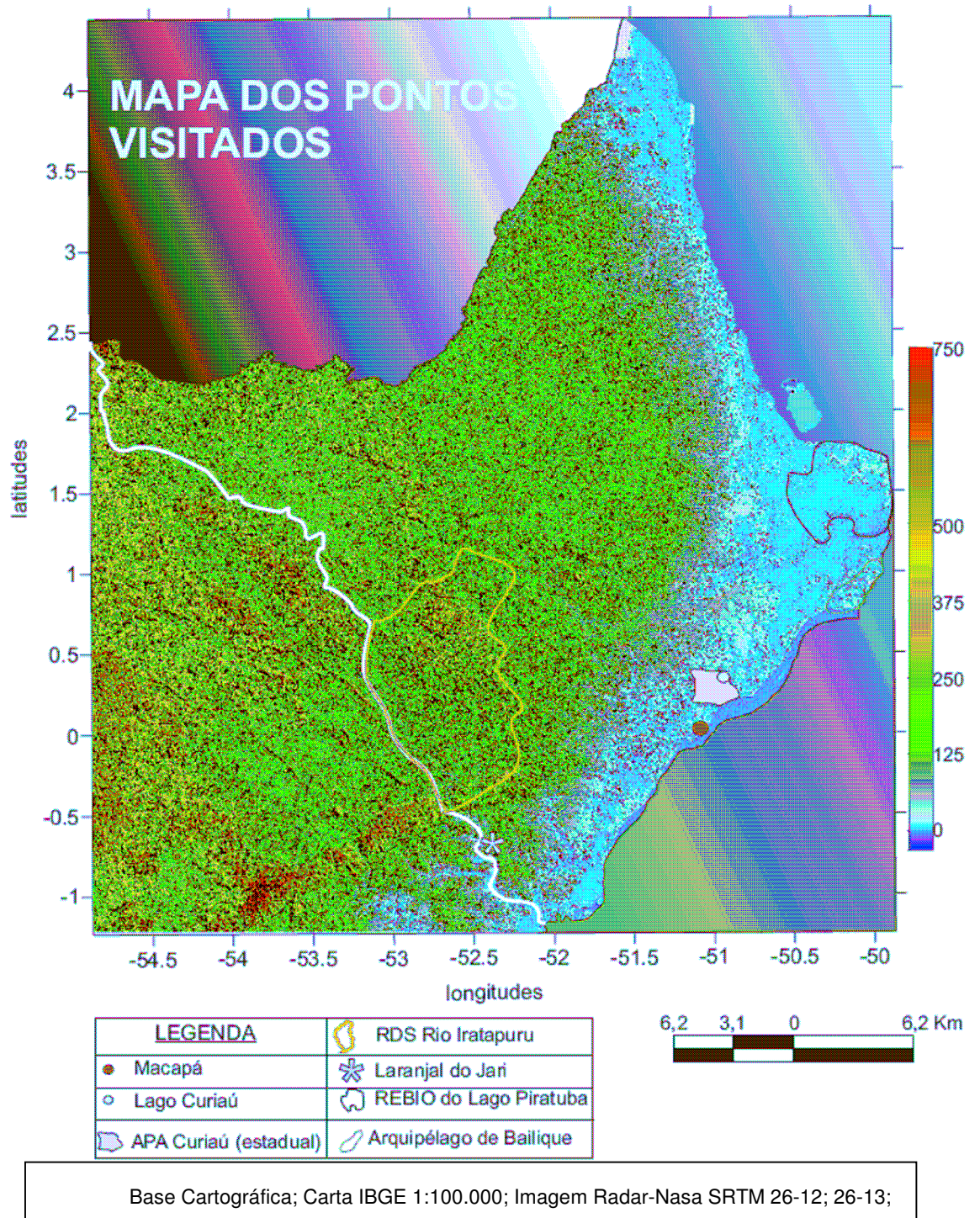


Ilustração 2: Representação das localidades visitadas no Amapá nas três etapas do estudo do meio.

Com esse conjunto de fontes de pesquisa, após reflexões pertinentes à inserção do grupo na área definimos o roteiro e agilizamos a preparação dos alunos e alunas. Como afirmamos anteriormente, uma estratégia importante em um estudo do meio é o trabalho em grupos: desse modo, a produção coletiva foi prevista com extensão durante todo o período do projeto de estudo. A fim de construir um olhar sobre a temática abordada, foram realizadas pesquisas intermediárias, coleta de material em campo, entrevistas, desenhos, captação de fotos, anotações no caderno de campo e em um diário de viagem e, ao final, produziram uma monografia, exposição de fotos e participaram de um debate no grupo-série.

Um dos aspectos relevantes do estudo do meio está ligado à aprendizagem a partir da troca com os pares, a influência entre iguais foi considerada um dos âmbitos educativos mais importantes da educação escolarizada e extra-escolar, pois “trata-se de algo básico no desenvolvimento social, moral e intelectual, como fonte de estímulo e de todos os tipos de atitudes.” (APPLE⁴⁶, 1973, apud, PONTUSCHKA, 2007, 115) Assim, o trabalho em grupo, a solicitação do olhar para si mesmo, para o impacto que geram, para reconhecer o potencial diferenciado de cada um dos integrantes do grupo, revelou-se uma forma de construção conjunta. A partir das contribuições individuais, o que levaria ao desenvolvimento de uma aprendizagem compartilhada e significativa, caracterizando assim a própria filosofia da escola, conforme salientamos anteriormente.

⁴⁶ APPLE, M. Curriculum design and cultural order. In: SHIMARA, N. *Educational reconstruction: promise and challenge*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1973. p. 157-183.

Para adequação à realidade local, às condições impostas pela logística do deslocamento e diminuição do impacto causado pela nossa presença nos locais visitados, principalmente em localidades como Laranjal do Jarí, RDS do Rio Iratapuru e Arquipélago do Bailique, criamos dez grupos, com aproximadamente seis pessoas cada um. Esses foram divididos em dois durante o trabalho de campo. Assim, visitamos em dois momentos diferentes essas localidades, com grupos de 28 alunos aproximadamente. Os grupos foram desmembrados e visitaram separadamente essas localidades. Havia intenção de que todos os alunos e alunas tivessem acesso às informações dos acontecimentos nos dois grupos, já que, a dinâmica da natureza local previa uma gama de experiências diferenciadas. Ou seja, cada um dos grupos que embarcou para o arquipélago de Bailique, teve que sair em horário diferente, devido à influência da maré no rio e às oscilações ligadas à vazante.⁴⁷

Compreendemos que um trabalho de campo como este se torna rico pelo inusitado, pelo imprevisto a que estamos sujeitos. Quando deixamos a segurança de uma sala de aula e a confortável estrutura de uma escola, somos regidos pelo desconhecido, pelo inesperado, pela riqueza da vida e da realidade que se apresenta pulsante a nossa vista. Desta forma, os grupos, subdivididos, ao se reencontrarem, retornaram à configuração original, podendo assim, trocar experiências e ampliar seu conjunto de percepções por intermédio da vivência dos outros membros do grupo.

⁴⁷ Um dos grupos, por exemplo, ficou preso em um banco de areia devido à vazante, tendo que esperar até que o rio enchesse novamente para prosseguir a viagem.

Embora extremamente simpáticos ao PDSA, nossa postura enquanto educadores foi sempre a de questionamento, por acreditarmos ser esta a base de uma educação emancipadora. Assim, para cada um dos temas formulados e direcionamentos indicados aos trabalhos a serem desenvolvidos, apresentávamos questionamentos que serviriam para despertar a visão crítica dos estudantes, durante todo o percurso da experiência do trabalho de campo.

Freire nos chama a atenção sobre essa mente inquieta, em busca de profundidade: “Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões. (...). (FREIRE, 2007, 41)

Entre as atividades propostas, preponderou a perspectiva da valorização do encontro humano e da vivência do coletivo. Preocupávamo-nos que os alunos e alunas construíssem conhecimento adequado e consistente sobre os grupos que historicamente estabeleceram outro tipo de relação com a natureza. Uma reflexão relevante para este trabalho ampara-se na obra da indiana Vandana Shiva que aponta a diversidade cultural como única saída para a crise do mundo moderno.

A autora critica de forma contundente o processo de globalização, devido ao seu impacto sobre a economia e culturas locais. Afirma ainda que ocorre uma destruição dos ambientes naturais pela implantação da monocultura, que segundo ela, “é imposta ao mundo como estratégia de dominação e exploração da cultura ocidental moderna sobre as demais culturas.” (Shiva, 2001, 129)

Para Shiva, a monocultura é negativa tanto do ponto de vista social quanto ambiental, por não representar as necessidades, objetivas e subjetivas, das culturas locais. A partir dessa observação crítica, a autora trabalha com a idéia da valorização dos diversos saberes acumulados, pelos diferentes grupos sociais ao

longo da história dos homens sobre a terra. Shiva salienta que, ao nos debruçarmos sobre a história dos diversos grupos humanos que habitam a terra desde tempos imemoriais, aflorarão também o histórico de sua relação com os recursos naturais e a lógica que media essa relação. Nesse sentido, refere-se às regras e aos tabus, que regem a relação desses grupos com a natureza e têm contribuído para sua conservação. (Shiva, 2001, *passim*)

Shiva admoesta para a reversão dos indicadores da violência da globalização por meio da valorização da biodiversidade, da descentralização do poder, da liberdade de se auto-organizar e do direito de evoluir de acordo com suas próprias necessidades e prioridades. Esse discurso encontrou eco em conceitos como o de *empowerment* das comunidades e auto-determinação dos povos, amplamente difundidos como alternativas à homogeneização cultural.

Enfim, explicitados os pressupostos teóricos relativos ao trabalho de campo vamos finalmente conhecer as ferramentas de trabalho propostas aos alunos.

3.2. O caderno de campo

Elencamos abaixo os encaminhamentos propostos no caderno de campo que continha uma série de reflexões, a partir do discurso governamental, consideradas as possibilidades de construção de consciência crítica sobre o discurso, a realidade, a proposta do PDSA e os projetos implantados.

Pontuschka aponta para os critérios a serem respeitados na elaboração de um caderno de campo. Para a autora esse deve informar as atividades a serem desenvolvidas, orientar a coleta de informações e formas adequadas de registro e a

distribuição das tarefas de cada pessoa do grupo. Para a autora é importante que o caderno de campo, seja construído conjuntamente com os alunos e alunas.

Nossa concepção não previu a construção conjunta, mas preparou o caderno com rigor e para que esse pudesse representar a extensão da presença do educador em cada momento do campo. Foram disponibilizados mapas e orientações precisas dos locais a serem visitados; descrições detalhadas das atividades a serem desenvolvidas em cada etapa do trabalho de campo; textos de apoio; questões norteadoras para orientações às entrevistas; temas para reflexão, com a perspectiva de obstáculo epistemológico; indicação de momentos para elaboração de desenhos e descrição dos critérios para registros fotográficos.

Elaboramos propostas de discussões aos nossos alunos e alunas no sentido de problematizar, analisar e questionar as reais possibilidades desse Programa, ao mesmo tempo em que identificariam suas potencialidades e fragilidades.

O trabalho de campo compreendeu três etapas distintas de deslocamento, organizadas de forma a aproveitar as especificidades paisagísticas de cada área visitada: A escolha desses três locais de referência foram, como afirmamos anteriormente, fundamentais para a compreensão dos temas definidos para o estudo do meio pressupondo a observação:

- a) nas grandes cidades, tendo Macapá como foco de estudo;
(Ilustração 9)
- b) na comunidade extrativista, no interior da floresta Amazônica no perímetro do Estado do Amapá. (Ilustração 14)

- c) nas comunidades pesqueiras, localizadas nas proximidades da foz do rio Amazonas; (Ilustração 19)

Cada atividade foi detalhada em sala de aula e no caderno de campo. Havia uma indicação de tarefas que deveriam ser realizadas de modo sistemático para garantir respaldo ao trabalho final com os dados coletados em campo. Entre as tarefas básicas que faziam parte de todos os momentos com comunidades, podemos destacar:

Tarefas a serem realizadas em visitas às comunidades

Entrevistas observando o roteiro de coleta de dados em campo;

Desenho de observação;

Fotografia, mediante o prévio consentimento das pessoas a serem fotografadas;

Descrição detalhada dos aspectos humanos e físicos da paisagem.

Relato das impressões: exercício de percepção dos sentidos;

Anotações a respeito da solução encontrada pela comunidade para lidar com as adversidades que o meio impõe. O caderno de campo indicava que ao final da viagem alunos e alunas deveriam ser capazes de estabelecer comparações entre uma determinada comunidade e as demais visitadas durante o trabalho de campo.

O caderno de campo orientava ainda para que fossem feitas observações do modo de vida e formas de relacionamento com a natureza; das atividades econômicas exercidas e sobre a forma como o trabalho era realizado: coletiva ou individualmente.

Considerando o ponto de vista da aquisição dos diferentes tipos de conteúdos, conforme determina Coll, apresentamos as orientações que constavam do caderno de campo, antes de cada atividade proposta. Entendíamos o caderno de campo como um instrumento de mediação, um facilitador do processo de

aprendizagem dos diferentes conteúdos. O documento continha instruções sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Atuava como mediador atuando na ZDP, já que esta, conforme instrui Vigotsky, não necessita da proximidade do docente.

Nesse sentido, Oliveira chama a atenção para o fato de que “a presença do outro pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo.” (1995, 57). Não implica, portanto, necessariamente a presença física do educador.

Abaixo estão as principais orientações do ponto de vista atitudinal, salientando que os alunos e alunas deveriam cuidar para evitar causar grande impacto nas localidades visitadas, principalmente no momento da chegada, mas também durante o período de permanência nesses locais.

Ao chegar a um lugar, fale pouco, esteja atento aos sinais das pessoas e do ambiente. Estamos chegando **no lugar do outro** e não no nosso. Atente para as cores, aromas, sons, temperaturas. Cuidado para **não deixar que a alta temperatura impeça você de vivenciar as muitas outras informações** do lugar.

Caminhe em grupos pequenos, de modo a **não causar grande intervenção no local**.

Atente e respeite o fato de que a população residente está envolvida com suas atividades cotidianas.

Apresentamos, a seguir, o resultado de um registro de uma das alunas em seu diário de campo no dia da chegada a Macapá⁴⁸:

Primeiro dia em Macapá. Rio Amazonas: Mar, imensidão, (impressões) muito brasileira, na raiz do Brasil, ainda meio desnorteada. Sentimento de que ainda está em SP. turístico. A viagem ainda está pesando, estou melada, muito calor. Está todo mundo eufórico muitas fotos...⁴⁹

(ML)⁵⁰ Começar a atuar mais individualmente relação passa por vários olhares, ampliar a nossa capacidade de olhar. Sensibilidade aberta. Muito impacto! Todas as pessoas olharam. Temos que causar o menor impacto possível.

Por outro lado, no trabalho final do grupo dessa aluna, em questão, já podíamos observar um processo de internalização dessa postura cuidadosa com o lugar do outro, assim, neste outro relato:

Enfim, o impacto causado logo de chegada foi se transformando em interesse por parte dos moradores, e para nós um toque, para que tomássemos mais cuidado com o tom de voz nos próximos lugares a serem visitados.⁵¹

Zabala afirma que o processo de interiorização é uma atividade complexa, de caráter pessoal e que a vinculação afetiva é “necessária para que o que se aprendeu seja interiorizado e apropriado”. Para o autor, essa relação está condicionada “pelas necessidades pessoais, o ambiente, o contexto e a ascendência das pessoas ou coletividades que promovem a reflexão ou a identificação com os

⁴⁸ Os alunos e alunas foram orientados a registrar suas impressões ao longo do trabalho, em cadernos de anotações. Neste caso, trata-se de depoimento registrado em folhas avulsas apensadas ao caderno de campo, na página destinada às observações em Macapá. Este caderno de campo foi gentilmente disponibilizado pela aluna a esta pesquisadora, com todas as anotações e registros.

⁴⁹ Registro da aluna A. S. realizado no dia 20 de maio de 2001 em um bloco de anotações e anexado ao caderno de campo. Optamos por fazer apenas alguns ajustes de ortografia e acentuação para manter os comentários conforme registro original.

⁵⁰ A aluna faz referência a uma fala desta pesquisadora, reiterando a necessidade de estar aberto, observar atentamente, causar pouco impacto e olhar, profundamente.

⁵¹ Trecho extraído do trabalho “A Teoria da Prática”. Grupo 1, p. 34

valores que se promovem.” (ZABALA, 2007, 47) O autor chama a atenção para o fato de os conteúdos atitudinais estarem amplamente vinculados à questão afetiva e que muitas das atitudes apropriadas são “o resultado ou o reflexo das imagens, dos símbolos ou experiências promovidos a partir de modelos surgidos dos grupos ou das pessoas às quais nos sentimos vinculados.” (ZABALA, 47p.) O autor afirma ainda que, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe “uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.” (*Ibid.*, 48)

Já do ponto de vista dos conteúdos procedimentais enfatizamos as instruções sobre as fotografias e as entrevistas. Assim, o caderno de campo orienta que os alunos e alunas devem:

Olhar para os quatro cantos do visor para abstrair (do verbo *abstraere*: retirar de) com precisão o fragmento escolhido.

Colocar-se de costas para a fonte de luz, evitando fotografar duas luzes diferentes, o que confundiria o fotômetro de sua máquina.

Aproximar-se o máximo possível quando for retratar detalhes ou afastar-se quando forem paisagens ou conjuntos arquitetônicos.

Obter fotos que possam traduzir aspectos sócio-econômicos, especificidades culturais e problemas ou soluções para as questões de saneamento, preservação ambiental etc.

Quanto às entrevistas que foram tratadas desde o início como uma importante fonte de dados, a orientação deu-se no sentido de explicitar que se trataria sempre de um encontro humano. Portanto, o respeito às opiniões, aos afazeres, à privacidade, deveriam ser prioridades. Salientamos ainda a necessidade de o entrevistador apresentar-se, expondo claramente os objetivos da pesquisa e que

destinasse ao entrevistado um tratamento de gentileza. Apresentamos a seguir o excerto do caderno de campo com as orientações para as entrevistas:

O mais indicado é realizar a entrevista em dupla, um será responsável por conduzir a conversa e outro por registrá-la.

A entrevista será melhor se não houver um questionário e sim um roteiro aberto o suficiente para dar espaço a um bate-papo.

Não discuta com o/a entrevistado/a. Você quer ouvir a opinião dele/a e não impor a sua para convencê-lo/a de algo. Saiba escutar, incentivar a fala do outro.

Cada entrevistado deve ser caracterizado por meio de: sexo, idade, residência, ocupação, tipo de moradia, acesso que teve ou tem à educação escolar, atividades de lazer, religiosidade etc.

O desenho de observação também apresentado como um conteúdo procedimental é outra importante fonte de aprendizado. Dessa forma o caderno de campo apresentava as orientações sobre como desempenhar com competência essa atividade.

O desenho deve ser feito individualmente. Diferente de uma fotografia, o desenho de observação envolve um olhar particular sobre o objeto, pois vem marcado por suas características pessoais. Mais importante que a técnica é sua postura diante do objeto.

Escolha um fragmento da paisagem observada que contribua para a discussão do tema em questão. Busque elementos que possam ajudá-lo a construir uma visão geral da área visitada, partindo de detalhes selecionados para o desenho de observação.

Mantenha certa distância do objeto, colocando-se fora da cena e lembrando-se de que o objeto que você vai reproduzir deve ser aquilo que ocupa entre 40% e 60% de sua visão. Procure colocar-se em posição que lhe permita visualizar pelo menos duas de suas faces.

Acomode-se confortavelmente e detenha-se alguns minutos, contemplando o objeto selecionado.

Use as margens da folha como referências de paralelas. Tenha cuidado para manter as margens livres. O desenho deve ocupar mais ou menos 70% da folha.

Não se esqueça de colocar indicações de local e data do registro na lateral ou verso da folha.

A aprendizagem de um procedimento pressupõe a realização das ações em diferentes momentos e em diferentes contextos e, como previne Zabala “a exercitação é o elemento imprescindível para o domínio competente.” (2007, 47)

Alunos e alunas foram orientados ainda a se manterem atentos durante todo o trabalho de campo. Nesse sentido alertamos para a importância do olhar aguçado, capaz de buscar nas entrelinhas e nos pequenos detalhes, respostas às perguntas que traziam e a outras, que surgiriam a partir da experiência de campo. Dentre as orientações dadas durante o período de preparação para o campo, podemos salientar:

Atente para o que está posto, dito e para o que não está posto e dito;

Por familiar ou desinteressante que possa parecer a paisagem, o lugar, as pessoas, mesmo que você já conheça o lugar, ou tenha a impressão de conhecê-lo, é importante deslocar o olhar para deter-se uma vez mais e verificar o quanto o preconceito pode emperrar o conhecimento durante esta experiência.

Recomenda-se ainda não desconsiderar detalhes que momentaneamente possam parecer desprezíveis.

Observe o máximo de aspectos e tente estabelecer relações entre eles: do cheiro à luz, da textura ao som, percorra todos os níveis de sua

percepção.

Estou aqui. Onde estou? Que lugar é este? O que pretendo? Quais são meus objetivos? O que preciso fazer para conseguir atingi-los? Que imagens já trago? O que da minha observação contraria ou afirma minhas imagens e/ou conceitos anteriores sobre este lugar, sobre as pessoas que encontrei/entrevistei?

Durante as entrevistas e conversas, observe!

Durante as trilhas, caminhadas, observe!

Durante os trajetos de ônibus, observe!

No hotel, observe!

Mantenha constante a disposição de observar, faça suas próprias escolhas, além de cumprir o objetivo do trabalho, amplie o que foi solicitado, aproprie-se do trabalho, dos temas, dos estudos.

Problematize os espaços. Questione. Questione-se.

Exercite a empatia!

Colecione depoimentos!

Para que pudessem organizar essa gama de observações e reflexões o diário de campo foi considerado instrumento permanente e indispensável. Diferente do caderno de campo, em que as atividades estavam detalhadas, mas um caderno em que suas impressões fossem registradas e ao qual poderiam recorrer para a elaboração da síntese final do trabalho.

Salientamos a importância, ao longo do trabalho de campo, de que os alunos e alunas mantivessem um olhar sensível sobre si mesmos. Nesse sentido apresentamos a seguinte proposta:

Um olhar sobre nós mesmos

Considerando a experiência da viagem inteira, cada grupo de trabalho deve apresentar, ao final, registros que denotem terem sido cumpridas

as tarefas seguintes, que depois serão utilizadas para a composição do trabalho final:

1. Observação de si e dos colegas

1.1. Em quatro circunstâncias descritas pelo grupo, apontar:

Quais as expectativas existentes antes da chegada ao destino?

O vestuário está adequado às atividades desenvolvidas?

Há excesso de ruídos – falas, gritos, música?

Qual a relação que se estabelece com os serviços oferecidos – hospedagem, alimentação, transporte? Há nostalgia dos confortos urbanos?

Qual a relação que se estabelece com a natureza? Há nostalgia da assepsia do ambiente urbano? Notar as mudanças que se operam ao longo dos dias.

Você e seus colegas sentem-se parte dos beneficiários dos projetos de preservação?

2. Observação dos encontros de nosso grupo com as culturas locais

2.1. Em três situações com os residentes, analisar:

Aspectos positivos e negativos deste encontro (para quais agentes?)

Grau de troca, convivência ou submissão;

Profundidade do encontro;

Previsibilidade do encontro;

Perda ou ganho de autenticidade (para cada uma das partes);

Confirmação ou negação de juízos anteriores ao encontro.

A partir dessas orientações cuidadosamente elaboradas e intensivamente trabalhadas durante as várias etapas do Estudo do Meio, disponibilizamos as ferramentas para o levantamento, pesquisa e organização de novos conhecimentos; orientamos a observação de campo, instigamos alunos e alunas a adotarem uma

postura investigativa. Essa preparação requer o desenvolvimento de diferentes atividades no período que antecede o trabalho de campo, a fim de subsidiá-lo. Entre essas podemos destacar: levantamento de questões a serem investigadas; preparação para as entrevistas, seleção e graduação de informações.

A partir do retorno do trabalho de campo, novos componentes são inseridos: confronto entre os dados levantados e os conhecimentos já organizados por pesquisadores, interpretação, organização de dados e produção de relatórios ou monografias com as reflexões e considerações sobre o aprendizado.

3.3. Investigação – pressupostos para construção da abordagem científica

Outra motivação importante para a proposição do Estudo do Meio deu-se no sentido de desenvolvermos junto aos jovens uma postura científica, indagativa, investigativa, questionadora, sistematizadora dos dados obtidos em campo. Esses jovens devem ser capazes de: organizar esse material em monografia, participar de debates, preparar e selecionar as imagens, realizar entrevistas, organizá-las e, ao final da experiência, reunir todo o material para os trabalhos de finalização do projeto, inclusive citando, a partir da ABNT. Nesse sentido, houve preocupação com as orientações para a atuação no trabalho de campo, com observações sobre o trabalho final e instrumentos de avaliação.

Orientação para o Trabalho Final

Ao final da viagem, deverão ser entregues os registros e dados coletados ao longo da viagem:

- 1.1. Material de registros e dados coletados por cada aluno (nota individual).
- 1.2. Conjunto do material coletado pelo grupo, demarcadas as produções

individuais (nota do grupo)

Monografia sobre os temas centrais apresentados no caderno de campo, levando em conta os textos lidos, as observações e os dados coletados no Amapá.

2.1. entrega em 13 de junho de 2001.

2.2. nota de grupo por este trabalho escrito

Cada aluno terá duas notas finais do Estudo do Meio, cuja média terá o mesmo peso para somar no conceito trimestral de Biologia, Física, Geografia e História.

3.1. Nota individual, resultado do empenho durante o trabalho de campo e dos registros apresentados no final.

3.2. Nota do grupo, resultado dos registros apresentados e do trabalho final escrito – monografia.

Critérios de Avaliação;

- Participação.
- Atitudes individuais em favor do coletivo.
- Cumprimento dos acordos previamente estabelecidos durante o Estudo do Meio.
- Qualidade da produção em campo.
- Observância às diretrizes propostas neste Estudo do Meio

Ainda na perspectiva de oferecermos os instrumentos que possibilitassem o sucesso da experiência que, no nosso entender, significava predisposição para o entendimento daquela realidade e encontro com outras culturas, saberes e posturas, manutenção de postura inquisitiva, mas respeitosa, capacidade de síntese e argumentação e todo o bom senso capaz de enriquecer o educando, reforçamos a importância da construção da postura de um entrevistador atento, inclusive, às intersubjetividades permeáveis pelo componente da relação humana que se estabelece em momentos como esse.

Os estudantes foram preparados para identificar os riscos dos estereótipos e, ao mesmo tempo, para as subjetividades tangíveis em um encontro; há coisas ditas para além das palavras pronunciadas, em um momento de conversa casual ou de uma entrevista direcionada. Sobre isso, Orlandi nos oferece as bases para o que chamou de “ouvir o silêncio”, que, segundo a autora, traz grandes revelações, e, ao observá-lo, devemos considerar: os gestos e mímica (expressões do rosto e olhares) (ORLANDI, 1993, 10p.).

Ainda sobre o silêncio, a autora nos indica que o observemos em seus fragmentos, já que, dentro de um determinado contexto, podem indicar, entre outras coisas: emoção; resistência; decisão; impossibilidade (derrota); sua dificuldade de expressar o que pensa ou ainda sua resistência em dizer o que não quer. (*Ibid.*, 30)

Assim, uma importante atribuição foi dada à entrevista, considerada fonte fundamental para se compreender outra realidade, a partir de diferentes olhares, concepções e visões do mundo e da própria realidade. A entrevista permite, por meio da memória oral, o acesso a informações privilegiadas, sobre o modo de vida, as relações, angústias, expectativas; enfim, à realidade da gente de um determinado lugar. Trata-se, portanto de indispensável fonte de dados e acontecimentos, a história, as pessoas, a cultura, os conflitos e os sonhos presentes naquela localidade.

Orlandi afirma que, durante uma entrevista, deve-se estar atento ao que se verbaliza, mas também, ao que está implícito. A autora aponta para as ambigüidades do discurso, suas contradições e incoerências. Chama a atenção para que não se induza o entrevistado a dizer o que este supõe que queiramos ouvir.

Nesse sentido preparamos os alunos e alunas para que compreendessem as diversidades da linguagem coloquial, sotaques, expressões regionais, dificuldades de expressar o que pensam. Insistimos ainda para que nossos alunos e alunas fossem sutis nas observações durante a entrevista.

A autora chama a atenção sobre duas outras possibilidades de observação que dizem respeito às sinalizações das marcas pessoais da linguagem do entrevistado e isso estaria mais ligado à simplicidade ou complexidade da linguagem; adesões, recusas, aspirações; humor, ironia; percepção das transformações; presença do **Eu** que apresenta a noção de identidade e do **Nós** que traz a noção de pertencimento, no discurso. (ORLANDI, 1993, 26) Apesar de a autora não explicitar, acreditamos que o ponto de vista da antropologia acrescentaria a estes Eu e Nós, o outro, que diz respeito ao exercício da alteridade.

Nesse sentido, a reflexão acerca da experiência vivida pelos alunos e alunas, em um momento coletivo com lideranças Waiãpi, é reveladora das dificuldades para o estabelecimento de um diálogo, pois chama a atenção e aguça o senso crítico dos alunos e alunas preocupados em analisar a situação. Entendemos que a reflexão registrada em uma das monografias, revela um “anseio de profundidade na análise dos problemas” alinhados aos ensinamentos de Freire, posto que a fala é reveladora de postura que “... Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.” (FREIRE, 2007, 41)

A dificuldade na comunicação, tanto na formulação de perguntas, quanto na própria utilização do português correto foi outro ponto que deixou clara a distância entre as duas vidas colocadas uma de frente da outra naquela sala. As perguntas rebuscadas de introdução, desenvolvimento e conclusão que fazíamos eram dificilmente compreendidas por eles. De novo

parecia estar implícito um discurso, era como se mostrassem que poderíamos simplificar muito mais as coisas. Quando vinham as respostas então, a diferença se acentuava: curtas, diretas.⁵²

A citação acima se apresenta como um processo de assimilação desse conteúdo procedimental intensamente estudado ao longo de todo o processo de trabalho do estudo do meio.

O encontro com o outro requer ainda uma predisposição para sairmos de nossa zona de conforto da relação entre pares conhecidos por uma referência cultural comum. Quando nos lançamos ao encontro do desconhecido, ficamos cientes de que uma relação de estranhamento é a reação mais esperada, no sentido de nos resguardarmos como indivíduos e reafirmarmos nosso pertencimento a um determinado grupo.

Nesse sentido, pareceu-nos fundamental trabalhar com a questão da estereotipia que se apodera de nossa vida mental, no contato com o outro. Fizeram parte das atividades desenvolvidas durante o estudo do meio, leituras de textos e discussões acerca dos estereótipos, para propiciar aproximações mais atentas, em uma perspectiva de desenvolvimento de canal de abertura para a percepção do outro, em todas as suas dimensões. Assim, as reflexões de Ecléa Bosi, sobre o tema merecem transcrição pela relevância:

Nem sempre estamos dispostos à aventura da percepção: somos insensíveis e desatentos às coisas que povoam nosso mundo e, por isso, sofremos de uma perda, de um empobrecimento que nos faz capitular e enxergar através de mediações impostas. Castigo que sofremos à medida

⁵² Trecho extraído do Trabalho “Desenvolvimento Sustentável do Amapá”. Grupo 8. p. 15. Sobre a conversa com as lideranças Waiãpi na sede da APINA – Conselho das Aldeias Waiãpi.

que não sentimos nem exercemos simpatia pelas coisas. A simpatia que é uma afinidade pré-categorial do sujeito com o seu objeto, traz em si já uma intuição de ordem superior, que começa com a negação do óbvio e do já visto. (BOSI, 1997, 98)

Essa simpatia pelas coisas, essa abertura para a aventura da percepção de outro lugar, do outro e a disposição para a aventura do encontro foram intensamente trabalhadas durante o período que antecedeu a visita ao campo. E, como veremos no próximo capítulo, o caderno de campo continha reiteradas orientações sobre esses conteúdos atitudinais e procedimentais, o que, no nosso entender, contribuía para respaldar os alunos e alunas nesse difícil exercício de alteridade.

3.4. Os cenários do trabalho de campo

3.4.1. O contexto da abordagem do tema: exploração dos recursos⁵³

Uma das estratégias do PDSA consistia em utilizar as vantagens comparativas do Estado como forma de obtenção de recursos financeiros, ou seja, investimentos em desenvolvimento tecnológico para que a exploração dos recursos naturais pudesse ser lucrativa às comunidades extrativistas, ao mesmo tempo em que a vocação natural da região fosse respeitada.

Com essa preocupação, foram criadas Unidades de Conservação de uso direto (Reserva de Desenvolvimento Sustentável - RDS e Reserva Extrativista - RESEX) que delimitam e protegem áreas importantes da floresta. Essas áreas representaram uma possibilidade econômica para as populações tradicionais. Para

⁵³ As informações sobre o Estado do Amapá foram extraídas do livro distribuído no escritório do Amapá de São Paulo. *Bases do Desenvolvimento Sustentável: Coletânea de Textos*. Macapá: Governo do Estado do Amapá, 1999.

isso, estabelecem-se critérios de manejo e exploram-se os recursos de forma racional.

A abordagem desse tema deu-se a partir da visita ao Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá (órgão que trabalha com pesquisa de alternativas econômicas, a partir de novas tecnologias e da pesquisa genética). Nessa visita conhecemos os avanços no desenvolvimento de fitoterápicos, fitocosméticos e a pesquisa da variedade de plantas e seu melhoramento genético para o aproveitamento no setor alimentício. Conhecemos ainda o Zoneamento Costeiro, com a proposta de controle de recursos pesqueiros e o Zoneamento Ecológico Econômico realizado no estado.

Parte significativa das pesquisas realizadas no Instituto reverteu benefícios para a comunidade. Assim, a farmácia do povo vendia os produtos advindos das plantas da floresta a preços baixos e as comunidades recebiam ajuda técnica para melhoria da produção.

Essa temática, especialmente oportuna de ser exposta aos estudantes, aproximou-nos do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, que recomenda o alerta de que a ciência e a pesquisa devem acautelar-se para que não sejam submissas ao Capital. Para o autor, desde o século XIX, a ciência está a serviço do desenvolvimento capitalista. Para a superação dessa crise paradigmática, à ciência caberá:

... recuperar sua autonomia, transformar o conhecimento de maneira a torná-lo menos elitista, mais ativo, mais envolvido nas questões de cidadania e menos dependente dos programas e das necessidades do capitalismo. (Santos, 2003, p. 336)

Ampliando a discussão sobre o uso racional dos recursos naturais, introduzimos o conceito de populações e saberes tradicionais⁵⁴ na perspectiva proposta por Diegues. Para o autor, essas populações “

desenvolveram ao longo dos anos de sua existência, em contato com a natureza, grande conhecimento do mundo natural e criaram engenhosos sistemas de manejo da fauna e da flora, protegendo, conservando e até potencializando a diversidade biológica. (DIEGUES, et al., 2000, 14)

Assim, ao estudarmos a RDS do Rio Iratapuru, observávamos essa nova categoria de Unidade de Conservação, cuja lógica da separação entre o homem e a natureza fora abolida em favor da integração. Apresentávamos, dessa forma, uma visão contrária à lógica anterior que priorizava determinados saberes em detrimento de outros e consolidava crenças como as que afirmam ser o homem o grande predador da natureza ignorando, assim, os mitos organizadores dessa relação em diferentes culturas.

Ainda ancorados na discussão proposta por Diegues apresentamos a lógica da criação de Unidades de Conservação de uso indireto, ou seja, de uso restrito. Essa categoria de UC gera o deslocamento de contingentes populacionais extremamente vinculados à terra, para que a sociedade urbano-industrial se aproprie desses espaços comunitários como espaços de contemplação e lazer, contraponto à

⁵⁴ Nesta tese trabalharemos com o conceito de população tradicional apresentado por Diegues, a saber: dependência e até simbiose com a Natureza; conhecimento dos ciclos naturais que reflete na forma de uso sustentável, sendo este aprendizado transmitido de geração em geração por via oral; ocupação do mesmo território por várias gerações, ainda que alguns membros individualmente possam ter se deslocado para os centros urbanos; valorização das atividades de subsistência; reduzido acúmulo de capital; importância dada à unidade familiar para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; importância das simbologias, mitos e rituais associados a caça, pesca e atividades extrativistas; tecnologia simples; auto-identificação ou identificação pelos outros de pertencer a uma cultura distinta das outras. (DIEGUES, et.al., 2000, 35)

aridez do mundo moderno. Quando isso ocorre, o destino desses grupos sociais são, quase sempre, as favelas, ou moradias precárias nas periferias das grandes cidades. O autor critica ainda o fato de ser-lhes negado o direito de exercer seu modo de vida tradicional, sua cultura, suas crenças seu etnoconhecimento, seus saberes, enfim de decidir sobre seu próprio destino. (Cf. Diegues, 2000, *passim*)



Ilustração 3: RDS do Rio Iratapuru – aprender com quem convive com a floresta e identifica as mais diferentes formas de vida naquele ambiente, isso faz diferença.

Uma discussão levada a cabo por autores conservacionistas coloca o ser humano como ator central e principal do processo de conservação, reconhecendo, com isso, e por isso, seu direito de desenvolver-se em um meio natural conservado que será legado às gerações futuras.

Com esse repertório, do ponto de vista teórico, realizamos o trabalho de campo na RDS do Rio Iratapuru. No local observamos o desenvolvimento de atividades econômicas ligadas ao extrativismo da castanha do Brasil. Testemunhamos projetos de agregação de valor ao produto, por meio do incentivo à produção de biscoitos a serem adquiridos pelo Governo do Estado, para a merenda

escolar das escolas estaduais. Observamos ainda a utilização do óleo da castanha como matéria-prima para produção de cosméticos e fitoterápicos diversos.

(Ilustrações 3 e 4)

O olhar sobre a comunidade do rio Iratapuru despertou curiosidades, do ponto de vista humano e científico, para a compreensão da lógica que organiza a vida cotidiana, as relações sociais e a relação com a floresta, com os rios, com os animais; enfim, compreender o modo de vida desses grupos diferenciados, que, segundo Diegues:

com isolamento relativo desenvolveram modos de vida particulares que envolvem grande dependência dos ciclos naturais, conhecimento profundo dos ciclos biológicos e dos recursos naturais, tecnologias patrimoniais, simbologias, mitos e até uma linguagem específica. (Diegues, 2000, 16pp)

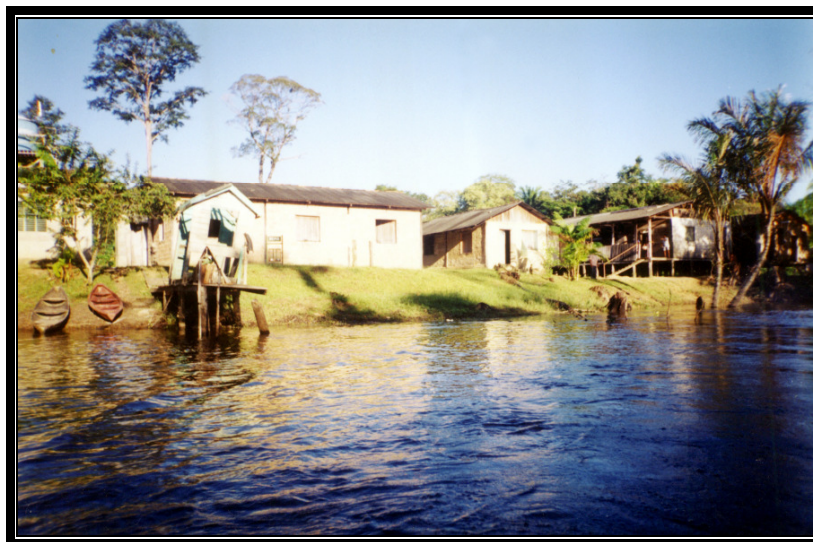


Ilustração 4: RDS do Rio Iratapuru - a convivência com as pessoas da comunidade e com aquele ambiente cercado de rios caudalosos e floresta trouxe um aprendizado inusitado.

Esse olhar para a integração do ser humano e a natureza, capaz de romper com a dicotomia tão presente nas relações da contemporaneidade em grande parte do território nacional, encontra sustentação teórica no geógrafo francês Allan Lipietz. O autor propõe que seja abolida a oposição entre natureza e cultura e conclama que

nos interessamos mais pela “*complexidade do mundo vivo que pela oposição homem/natureza*” (Lipietz 2002, 19)

os homens são parte da natureza, respiram-na e dela tiram sua alimentação. (...) Os homens e seu meio ambiente não param de se transformar mutuamente, sendo assim importante convencer-se de que ambos estão envolvidos em uma evolução interdependente (co-evolução). (*Ibid.*, 19)

Assim, a permanência por quase dois dias na comunidade da RDS do Rio Iratapuru, caminhando por trilhas na floresta, banhando-se no rio, dormindo em redes em um galpão sem paredes, com o som da floresta penetrando por todos os sentidos, representou uma experiência inesquecível. O estranhamento e o fascínio pelo novo, pelo diferente, pela simplicidade, pela autenticidade, levaram-nos a conflitos imprevisíveis, tão bem expressos nos apontamentos de uma aluna depois de um dia de intensa interação com a comunidade e com a vida na floresta.

Das atividades que realizamos, as mais impactantes para o local, com certeza, foram as visitas às comunidades, além de sermos trinta de uma vez só, somos visualmente diferentes, de modo que chamamos muita atenção. As mais impactantes para nós foram sem dúvida a estadia na comunidade do Iratapuru já que muitos tiveram que vencer frescuras, é a mesma comida e mesma roupa todo dia, banho de rio, dormir na rede, apagão às nove e meia...⁵⁵

A reflexão sobre Unidades de Conservação de uso indireto e o intenso debate entre preservacionistas e conservacionistas, os primeiros propondo a manutenção da floresta intocável e intocada; os segundos, compreendendo a importância da incorporação das populações tradicionais na defesa das terras por elas ocupadas ao longo de séculos, trouxe ainda a seguinte reflexão por parte dos alunos e alunas:

Este mito de natureza intocável defendida por grande parte da população, conforme a pesquisa realizada em São Paulo, tem de ser

⁵⁵ Trecho extraído do trabalho “A Teoria da Prática”. Grupo 1, p. 35

quebrado, no sentido de que o homem urbano após destruir e consumir toda a vegetação nativa, salvando algumas ilhas verdes dispersas pela grande cidade de concreto, deseja que o estado do Amapá mantenha-se intocado na fauna e flora. Essa mentalidade egoísta é característica do homem urbano, uma vez que este se perde em meio aos próprios preconceitos e esquece que ali vivem populações que também, assim como nós, querem ter acesso ao desenvolvimento de que dispomos: luz elétrica, saneamento básico e etc.⁵⁶

É interessante observar no discurso dos alunos e alunas a incorporação da discussão apresentada por Diegues. A tomada de posição do grupo tem um forte caráter emocional, mas também se ancora no suporte teórico apresentado em atividades que antecederam a ida a campo. O depoimento confirma uma intensa relação entre teoria e prática.

3.4.2. O contexto da abordagem do tema: diversidade étnica

O PDSA defendia a criação de projetos e ações que refletissem uma preocupação de inclusão com respeito às especificidades culturais. Pressupunha ainda uma atuação no sentido de fortalecer a organização de grupos indígenas e negros, valorizando suas expressões artísticas e seus conhecimentos tradicionais. Interagia como facilitador da comercialização do artesanato e dos produtos desses grupos.

Outro aspecto da atuação do estado referia-se à participação econômica e social desses grupos na partilha dos benefícios advindos de qualquer procedimento que envolvesse o acesso aos seus recursos genéticos e ao seu conhecimento tradicional.

⁵⁶ Trecho extraído do Trabalho “Desenvolvimento Sustentável: reflexão do estudo do meio no Amapá”. Grupo 10, p. 13.

Conhecer os diferentes grupos, descobrir o universo singular de alguns povos que, no falar do antropólogo Darcy Ribeiro (1997), são as diferentes matrizes formadoras do povo brasileiro, é fundamental nos dias de hoje. Conhecer para respeitar e para aprender que existem diferentes olhares sobre o mundo e diferentes saberes e que a nossa grande riqueza consiste em convivermos com essa complexa diversidade.

Levando em conta a discussão acima, apresentamos aos alunos e alunas a comunidade quilombola Curiaú. (Ilustração 5) Esse encontro possibilitou o levantamento de questões importantes sobre diversidade étnica, conhecimento e apropriação de recursos naturais, organização e lutas sociais. Buscávamos ainda compreender se houve convergência entre as demandas específicas da comunidade com as políticas públicas desenhadas para aquela área específica.



Ilustração 5: Casa de Farinha no Quilombo do Curiaú – a observação das atividades cotidianas e o diálogo com a comunidade possibilitaram outro olhar para a realidade.

Analisamos a luta pela terra como um dos fatores de fortalecimento das Comunidades Negras Rurais no Brasil. Apresentamos aos alunos e alunas o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal, de 1988, que determina que:

... aos remanescentes das comunidades dos quilombos, que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos.

Questionamos a formulação do texto da Constituição que vinha gerando grande impasse, já que o uso da palavra “remanescente” remete à primeira definição de quilombo, formulada pelo Conselho Ultramarino em 1740:

Toda habitação de negros fugidos, que passam de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles. (MOURA⁵⁷, apud ANDRADE, 1997, 75)

Trabalhamos o conceito de quilombo, no século XXI, que nos viabilizou lidarmos com o componente da cultura como algo vivo, dinâmico, em constante transformação. Esse conceito vinha sofrendo modificações na sua significação pelo fato da perseverança com que os quilombos se mantiveram a despeito da expectativa do seu desaparecimento, com o fim da escravidão. Ao contrário, esses agentes sociais mostraram-se mais vivos e presentes a cada dia, em processo de deliberada resistência para manter a integridade de suas terras e sua reprodução física e cultural. Com isso, a Associação dos Antropólogos Brasileiros - ABA – os define não mais como “resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica”, mas pela experiência vivida e compartilhada. A entidade reitera que não são grupos isolados, nem uma população estritamente homogênea e que nem sempre se constituíram a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, referem-se a grupos que desenvolveram práticas de resistência pela manutenção e reprodução de seus modos de vida incorporados às características do lugar em que se encontram.

⁵⁷ MOURA, C. Quilombo: resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1989.

A identidade desses grupos não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Trata-se, portanto, de uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados. (OLIVEIRA⁵⁸, apud ANDRADE, 1997, 47)

3.4.3. O contexto da abordagem dos temas: desenvolvimento econômico convencional e desenvolvimento sustentável

Como ocorreu em toda Amazônia, o Amapá também foi palco de grandes projetos de "Desenvolvimento", com o intuito de tornar o estado atrativo para investimentos e projetos agropecuários, minerários, extrativistas etc. Seguindo esse modelo de desenvolvimento, desalojaram-se populações, interferiram na vida das comunidades indígenas, desmataram grandes áreas, poluíram rios e comprometeram a biodiversidade. Como justificativa lança-se mão do discurso do avanço econômico – traduzido pela geração de empregos, atração de investimentos, melhoria das infra-estruturas, modernização e inserção na economia nacional/global - para a exploração e incorporação de novas áreas naturais ao modo capitalista de produção.

Foi criada em 1991 a Área de Livre Comércio em Macapá e Santana, que transformou o estado num novo pólo de imigração na Amazônia. Em decorrência disso houve aumento populacional, crescimento caótico das cidades, aumento do desemprego e com o surgimento de sub-moradias, entre outros. Assim, orientamos os alunos e alunas a observarem as formações urbanas, ao longo dos rios.

⁵⁸ Declaração de João Pacheco Oliveira, Presidente da Associação Brasileira de Antropologia, s/d.)

Retomamos informações sobre o processo histórico de ocupação da Amazônia, ligado à expansão de uma economia exportadora baseada no extrativismo.

O caderno de campo trazia uma revisão do que havíamos estudado em São Paulo sobre os grandes projetos na Amazônia e seu impacto no Amapá. O caminhar desprezioso, pela cidade, deveria servir para que os alunos e alunas observassem as especificidades urbanísticas de Macapá. O texto do caderno de campo, que orientava esse olhar, retomava alguns dados: entre 1870 e 1910 a Amazônia viveu o apogeu da extração da borracha, que, atraiu milhares de migrantes nordestinos para a região. Em 1966, foi criada a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, responsável pela instauração da política de incentivos fiscais e distribuição de terras, apoiou projetos de exploração mineral e criação extensiva de gado que atraiu novas levas de migrantes; intensificou a concentração da terra com a expulsão dos posseiros e revelou, com grave intensidade, os conflitos com as populações indígenas e a intensificação do desmatamento.

Orientamos as observações críticas dos alunos e alunas no sentido de identificar precedentes aos problemas urbanos da cidade, como o inchaço populacional das mesmas, a precarização das moradias, a disponibilidade ou a falta de infra-estrutura. A capital do estado, com a criação da Zona de Livre Comércio em Macapá e Santana, havia se transformado em um pólo de migração na Amazônia. Sobre esse tema orientávamos os alunos e alunas a observar os reflexos desses problemas na cidade e a levantarem dados sobre migração, êxodo rural e problemas urbanos que afetam o Estado. (Cf. Oliveira, 1995)



Ilustração 6: Laranjal do Jarí, favela sobre palafitas – o Beiradão – reflexo do Projeto Jarí ao vivo e em cores.

Uma boa possibilidade de estudo deu-se quando propusemos a comparação entre os projetos da atualidade vinculados ao PDSA e os programas anteriormente implantados. No caso do Amapá havia dois projetos de desenvolvimento implantados em um passado não tão distante e que eram emblemáticos para a discussão sobre modelos de desenvolvimento: o Projeto de exploração de manganês da Serra do Navio que, após a intensa exploração do minério, deixara enorme passivo ambiental e o Projeto Jarí, de exploração de madeira e celulose na região. Dispusemo-nos ainda a analisar alguns elementos da Política de Desenvolvimento, implementada desde a década de 1960 pelos governos militares. O percurso deveria servir de contraponto aos alunos e alunas, para análise dos elementos inerentes aos projetos ligados ao PDSA.

Devido aos problemas de deslocamento e exigüidade do tempo, definimos, como significativo para abordagem e comparação das realidades, o Projeto Jarí. Estudamos a magnitude desse projeto em sala. Quando chegamos à Laranjal do

Jarí e nos deparamos com uma extensa favela fluvial, conhecida como Beiradão, (Ilustração 6 e 7) pudemos estabelecer relação com o mega-projeto implantado na década de 1970, que gerou impactos negativos do ponto de vista ambiental e social na região.

A diferença é gritante entre as duas cidades: Laranjal do Jarí e Monte Dourado. É como se fosse a separação socialismo e capitalismo. Como se o rio Jarí fosse o muro de Berlim!⁵⁹

Gostaríamos de salientar que em nossa concepção de estudo do meio, a construção da unidade didática, criteriosamente planejada de forma que o trabalho pudesse fazer sentido, resulta em comentários por parte dos alunos e alunas que retomam conceitos desenvolvidos em sala de aula, e que, embora aparentemente desconectados com o trabalho de campo, reaparecem em diferentes circunstâncias; assim, o diálogo entre as grandes questões do momento, relacionadas ao mundo pós Guerra Fria, com queda do muro de Berlim, neoliberalismo, entre outros, aparece nas reflexões dos alunos e alunas nas redações para língua portuguesa e nos trabalhos finais.

Quase como um paradoxo⁶⁰, o Beiradão retrata uma péssima condição de vida, com pouca possibilidade de desenvolvimento eficaz em curto prazo. Essas áreas representam uma fotografia do que um projeto industrial de tal porte, introduzido numa área não desenvolvida, e sem qualquer tipo de controle estatal ou da comunidade, pode trazer para a realidade da sociedade local, desigualdades absurdas em qualidade de vida e que exigirão muito tempo para serem sanadas.⁶¹

⁵⁹ Comentário do aluno D. C., citado no caderno de campo R. G. B.

⁶⁰ O paradoxo a que se refere este trecho é entre a cidade de Monte Dourado e o Beiradão.

⁶¹ Trecho extraído do Trabalho “Desenvolvimento Sustentável: reflexão do estudo do meio no Amapá”, Grupo 10, p. 20.



Ilustração 7: O Beiradão observado de longe, a beleza da natureza em contraste com as carências da população.

3.4.4. O contexto da abordagem do tema: turismo em um ambiente preservado

Não é difícil descobrir um animal desconhecido. Passe um dia numa floresta tropical da América do Sul revirando os troncos caídos, espiando atrás da casca das árvores, procurando na úmida camada de folhas mortas e em seguida, à noite, mantenha acesa uma lâmpada de mercúrio junto a uma tela branca, e você conseguirá apanhar centenas de bichinhos diferentes. Mariposas, lagartas, aranhas, besouros narigudos, insetos luminosos, borboletas inofensivas disfarçadas em vespas, vespas com jeito de formigas, gravetos que andam, folhas que abrem as asas e voam - A variedade será imensa e é quase certo que algum desses bichinhos ainda não foi catalogado pela ciência. (ATTENBOMUGH, 1981, 30)

A floresta equatorial no Amapá é exuberante e está em grande parte preservada. Dividida em florestas densas de terra firme (70% do ecossistema do estado), com enorme potencial madeireiro, fitoterápico, fitocosmético e alimentar. As formações campestres, com cerrados e campos de várzea inundáveis ou aluviais representam 30% do estado (Ilustração 8). Há grandes bacias hidrográficas, com imensas áreas inundáveis no período das cheias; a planície costeira e seus manguezais garantem um grande estoque faunístico, estuarino e oceânico. Toda a exuberância da natureza local, com representações faunísticas

muito peculiares, abre ao Estado uma grande possibilidade de desenvolvimento do turismo. Dentro do PDSA, isso tem sido proposto em termos de ecoturismo.

Com o Estudo do Meio procuramos entender a proposta de desenvolvimento do potencial turístico do estado. Um dos aspectos a serem observados referia-se à forma como a população local foi incluída na discussão do projeto e em que medida essa proposta incorpora os desejos e anseios dessa população. Alguns autores⁶² afirmam que o eco-turismo é, na realidade, mais uma estratégia de *marketing* e tem causado forte e negativo impacto nas comunidades locais, envolvidas de alguma forma com essa atividade. Propusemos aos alunos e alunas o desafio de análise aguda da realidade local, à luz das lutas, dos conflitos e das perspectivas que essa atividade representa.

Acreditar que o Estado do Amapá é coberto apenas pela Floresta Amazônica é um equívoco. Cruzando o estado de ônibus foi possível verificar a diversidade de paisagens existentes.⁶³

Cabe ao ecoturismo enfrentar o difícil problema da ampla incorporação pelas populações locais dos benefícios gerados por suas atividades, de sua transformação, enfim, em sujeitos do desenvolvimento. Cabe encarar a relação turista-ambiente como uma que passa, não só por uma relação "sui generis" com um cenário paradisíaco, mas um convívio com todos os seres que lá habitam.⁶⁴

⁶² Sobre este tema os alunos efetuaram uma série de atividades e reflexões a partir do texto: "A corrida por paisagens autênticas: turismo, meio ambiente e subjetividade no mundo contemporâneo." Gustavo Lins Ribeiro & Flávia Lessa de Barros.

⁶³ Trecho extraído no trabalho "Monografia Estudo do Meio - Amapá", Grupo 7, p. 24.

⁶⁴ Trecho extraído do Trabalho "Amapá: preservação em desenvolvimento". Grupo 4, p. 21.



Ilustração 8: Entre Macapá e Laranjal do Jarí a paisagem modifica-se, ocorre a descoberta do convívio entre a Floresta Amazônica e áreas de Cerrado.

3.4.5. O contexto da abordagem do tema: o ambientalismo no imaginário ocidental

Por meio de bibliografia, buscamos a história do ambientalismo nos séculos XIX e XX. De que maneira a idéia de preservação do meio ambiente natural havia sido transformada? Indagávamos ainda: em que medida essas transformações relacionam-se com a aceleração dos ritmos do desenvolvimento das forças produtivas e do consumo?

Um importante aspecto deste trabalho deu relevo ao questionamento sobre o ambientalismo. Procuramos discernir a respeito de suas bases e de suas fraquezas, conhecer até que ponto a população do Amapá abraçou o desenvolvimento sustentável. Se houve comprometimento, em que medida representa – ou não – mais uma idéia de caráter colonialista ou civilizatória do mundo europeu sobre os povos da América. Seria o ambientalismo a VERDADE contemporânea? A propagação do ambientalismo como verdade estaria se

inserindo em nossos corações e mentes da mesma forma como em outras ocasiões, aceitamos o cristianismo e a ciência?

Sobre essas reflexões gostaríamos de citar a seguinte reflexão de um grupo de alunos e alunas:

O ambientalismo pode talvez representar a verdade contemporânea, ao passo que parece-nos difícil o questionamento do modelo proposto por ele, pois seu caráter verdadeiro já se mostra introjetado em nossas mentes.⁶⁵

As diretrizes para o trabalho de estudo do meio no Amapá foram transmitidas com esse conjunto de pressupostos e questões. A abordagem deveria privilegiar a observação das novas opções políticas e econômicas implementadas.

3.5. Detalhamento do caderno de campo

Apresentamos, a seguir, as orientações que constavam no caderno de campo para orientar o trabalho passo a passo. Cada uma das etapas foi detalhada de forma que alunos e alunas pudessem trabalhar com autonomia, no que diz respeito ao entendimento das tarefas propostas e, a partir disso, construir seu próprio caminho na coleta de informações, realização de entrevistas, elaboração de desenhos e na obtenção de fotografias.

O caderno de campo apresentava um roteiro de entrevista, que direcionava o olhar, ao mesmo tempo em que estimulava para novos questionamentos.

⁶⁵ Trecho extraído do Trabalho “Desenvolvimento Sustentável do Amapá”. Grupo 8. pág. 30.

Questões específicas do conhecimento da população sobre a natureza que a circunda

Você entrará em contato com pessoas que conhecem profundamente a região.

Aproveite para obter informações sobre o significado da diversidade biológica na vida destas pessoas.

De que forma elas se utilizam dos recursos biológicos ali existentes?

No caso de muitas plantas, sua ocorrência é rara, devido ao fato de estarem em baixa densidade. De que forma, plantas raras e de interesse medicinal ou comercial são utilizadas e exploradas?

De que forma o conhecimento tradicional dos recursos botânicos da região têm sido preservados e utilizados pela comunidade? Como esse conhecimento é passado de geração em geração?

Há algum exemplo de exploração desses recursos em benefício da comunidade?

Algum conhecimento sobre plantas e suas propriedades, se perdeu?

Tarefas apresentadas durante as palestras no IEPA

Orientação para a postura durante as exposições orais dos palestrantes

Sobre as exposições:

Faça anotações durante as exposições dos trabalhos.

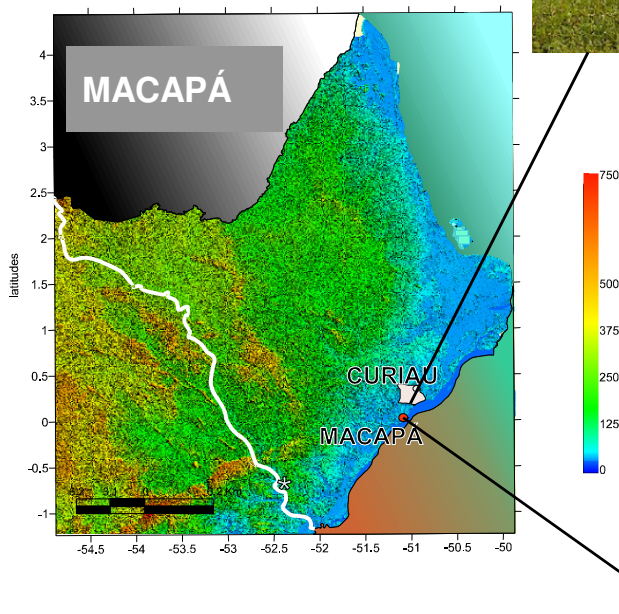
Elenque as questões que circularam durante o debate.

Retome os temas mais relevantes para o nosso trabalho.

Pense nas questões que devem ser aprofundadas durante o Estudo do Meio para enriquecer seu trabalho.

O aprofundamento desses temas deve ser a tônica de nosso trabalho no Amapá.

Diversidade cultural em Macapá e entorno



Base Cartográfica: Carta IBGE 1:100.000; Imagem Radar-Nasa SRTM 26-12; 26-13; 27-12

Ilustração 9: Diagrama representando o trabalho em Macapá

3.5.1. Atividades durante a estadia em Macapá e entorno

Locais visitados: Fortaleza de São José (Ilustração 10), à beira do rio Amazonas; barracão da Comunidade Negra local, no qual presenciamos uma importante manifestação cultural – o Marabaixo; o Museu Sacaca de Desenvolvimento Sustentável localizado na sede central do IEPA - Laboratório de Plantas Medicinais: e campus do IEPA; Mercado de Produtos da Floresta; sedes das Associações Indígenas e o Quilombo do Curiaú.



Ilustração 10: Na chegada a Macapá atividade cartográfica na Fortaleza de São José

Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá Laboratório de Plantas Medicinais:

A integração do homem ao meio ambiente é o eixo em torno do qual se desenvolve o trabalho do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá - IEPA. O programa de Zoneamento Ecológico-Econômico (Ilustração 11) centra-se nesse princípio ao identificar as características e o potencial de cada região. O PDSA entende ser essa a base para a ocupação racional e exploração econômica sustentável.



Ilustração 11: No Museu Sacaca mapa retratando os resultados do Zoneamento Ecológico-Econômico

No laboratório de pesquisa, o IEPA, através do seu Centro de Plantas Medicinais e Produtos Naturais, testa o potencial científico das plantas e, quando comprovado, são fabricados medicamentos a partir dos princípios ativos naturais.

O Centro também desenvolve projetos de construção de hortos medicinais caseiros, escolares e comunitários e os museus "Waldemiro Gomes" e "Costa Lima" documentam e repassam para a comunidade o resultado do trabalho. O esforço é de integrar a ciência e a tecnologia à realidade local, levando em consideração os aspectos econômicos, sociais e culturais.

Temas para reflexão – específicos para os temas relativos ao IEPA:

Quais os avanços alcançados na tecnologia de alimentos?

Em que medida as pesquisas do IEPA tem sido realizadas no sentido de fazer valer as vantagens comparativas do Amapá?

Como o IEPA trabalha a questão do conhecimento das populações tradicionais?

Como o IEPA tem se posicionado frente às questões de Biopirataria?

Qual a relação com as comunidades tradicionais?
 Aspectos sócio-econômicos da produção de fitoterápicos.
 Relação entre a pesquisa desenvolvida pelo Instituto e a política de saúde do Governo do Amapá
 Relação entre as atividades desenvolvidas pelo IEPA e o acesso da comunidade local aos produtos e serviços do Instituto.
 Há avanços na pesquisa de fitoterápicos promovidos pelo Instituto?
 Que avanços tecnológicos têm sido alcançados pelo IEPA?
 Como esses avanços têm se traduzido na melhoria da qualidade de vida da população?
 Quais são as principais áreas de atuação do Instituto?
 Quais os principais problemas?
 Ao observar a sala do Zoneamento Ecológico e Econômico, o que se revela sobre o Estado do Amapá? Liste suas observações.
 Registre também suas impressões mais subjetivas:

Campus do IEPA/Fazendinha

Os alunos e alunas assistiram a palestras sobre tecnologia de alimentos, fitoterápicos e biopirataria. Os temas prioritários abordados nas palestras giraram em torno das pesquisas realizadas no IEPA e que se utilizam das vantagens comparativas do Amapá. Além disso, os temas: Etnobiodiversidade e Biopirataria também foram abordados.

Foram apresentados ainda o Zoneamento Ecológico e Econômico (ZEE)⁶⁶ do Estado do Amapá e o Gerenciamento Costeiro (GERCO)⁶⁷.

⁶⁶ Instrumento técnico de informação destinado a subsidiar o planejamento e a gestão territorial.

⁶⁷ Trabalho de ordenação da costa do Amapá nos seguintes setores: Setor Amazônico ou Estuarino e Setor Atlântico ou Oceânico (limitados naturalmente pelo Rio Araguari).

Associações dos Povos Indígenas e Casa do Índio:

Existem no Amapá cinco Terras Indígenas homologadas pela FUNAI: Uaçá, Galibi, Waiãpi, Juminá e Parque Indígena do Tumucumaque. Na cidade de Macapá estão várias sedes das Associações desses grupos, que tratam de questões políticas e da comercialização dos produtos das comunidades. Para preparar os alunos e alunas para essa atividade, entre outras coisas, solicitamos a leitura do texto: “A Demarcação das Terras e o Futuro dos Índios no Brasil” do antropólogo Beto Ricardo.

- APITU – Associação dos Povos Indígenas do Tumucumaque.
- APIO – Associação dos Povos Indígenas do Oiapoque.
- APINA – Conselho das Aldeias Waiãpi.

Tarefas propostas no caderno de campo – específicas para as lideranças indígenas:

Cada grupo deve realizar pelo menos duas entrevistas para obter informações sobre:

As principais atividades econômicas tradicionais e as novas atividades que têm surgido como alternativa para geração de renda.

Os principais problemas do grupo.

A relação com o Órgão Indigenista Oficial – a FUNAI.

A situação geral da população indígena do Amapá.

Participação das Associações nas decisões sobre temas que os afetam.

A criação das Associações.

A participação dos jovens.

As técnicas de cultivo e de extrativismo.

O manejo dos recursos naturais.

A existência do garimpo e os riscos socioambientais

O Programa de Educação Indígena do PDSA e o Programa de Saúde.

Incorporação das propostas desses grupos na Agenda positiva do Estado.

Mercado de Produtos da Floresta

Neste local há venda de produtos feitos a partir do conhecimento popular sobre as plantas e ervas da Amazônia, tendo como carro-chefe os produtos derivados da castanha do Brasil. (Ilustração 12)

Tarefas propostas no caderno de campo - específicas para a observação do Mercado:

Descrição detalhada dos produtos

Relato das suas impressões. O que mais lhe chamou a atenção?

Observação: Há uma riqueza de informações neste local. Fique atento às cores, aos cheiros, às ervas, aos produtos medicinais.

Descubra que produtos são esses, para que servem?

Aprofunde suas observações. Envolver-se com o ambiente.



Ilustração 12: Em Macapá – visita ao mercado de produtos da floresta.

Quilombo do Curiaú



Ilustração 13: Quilombo do Curiaú a construção da identidade a partir de fortes laços entre os membros das comunidades.

Foram realizadas visitas às Comunidades quilombolas de Casa Grande, Curiaú de Dentro e Curiaú de Fora. As discussões propostas: identidade étnica, implantação de alternativas econômicas para a comunidade (ecoturismo); avanços e retrocessos quanto à participação da comunidade nos processos que envolvem a criação da APA do Curiaú em área ocupada pelo quilombo.

Questões propostas no caderno de campo - específicas sobre a comunidade quilombola de Curiaú:

O projeto de ecoturismo e o de criação da Área de Proteção Ambiental (APA) representam um benefício para a comunidade?

A comunidade participou e/ou foi consultada quanto à implantação da APA?

Participou ou tem participado da elaboração do zoneamento da área?

Quais os principais problemas relacionados a sua especificidade cultural?

Existem escolas que abordem questões específicas da comunidade negra?

Há uma organização política da comunidade? Em torno de que questões?

Podemos perceber algum elemento de agregação do grupo?

A luta pela terra pode ser considerada um elo entre eles?

Qual é a situação legal das terras da Comunidade? Existe título? Em nome de quem?

Como surgiu a comunidade?

Caso haja lideranças do Movimento Negro do Estado do Amapá, procurem descobrir em que medida a luta dos quilombolas está inserida na luta dos negros urbanos, como eles tratam a questão do direito a terra, da organização, da representatividade frente aos movimentos urbanos etc.

3.5.2. RDS do Rio Iratapuru e Laranjal do Jari

Observação do Trajeto:

Observe as áreas alteradas, originárias de floresta de terra firme, que devido à perda da cobertura vegetal primitiva expõe os solos aos processos de intemperismo.

Há sinais de que se trata de solos de baixa fertilidade natural?

Observe se o solo é suscetível aos processos erosivos.

Essas áreas alteradas são resultantes da agricultura itinerante, do corte seletivo da madeira ou de pequenos projetos agropecuários? Como percebemos isso?

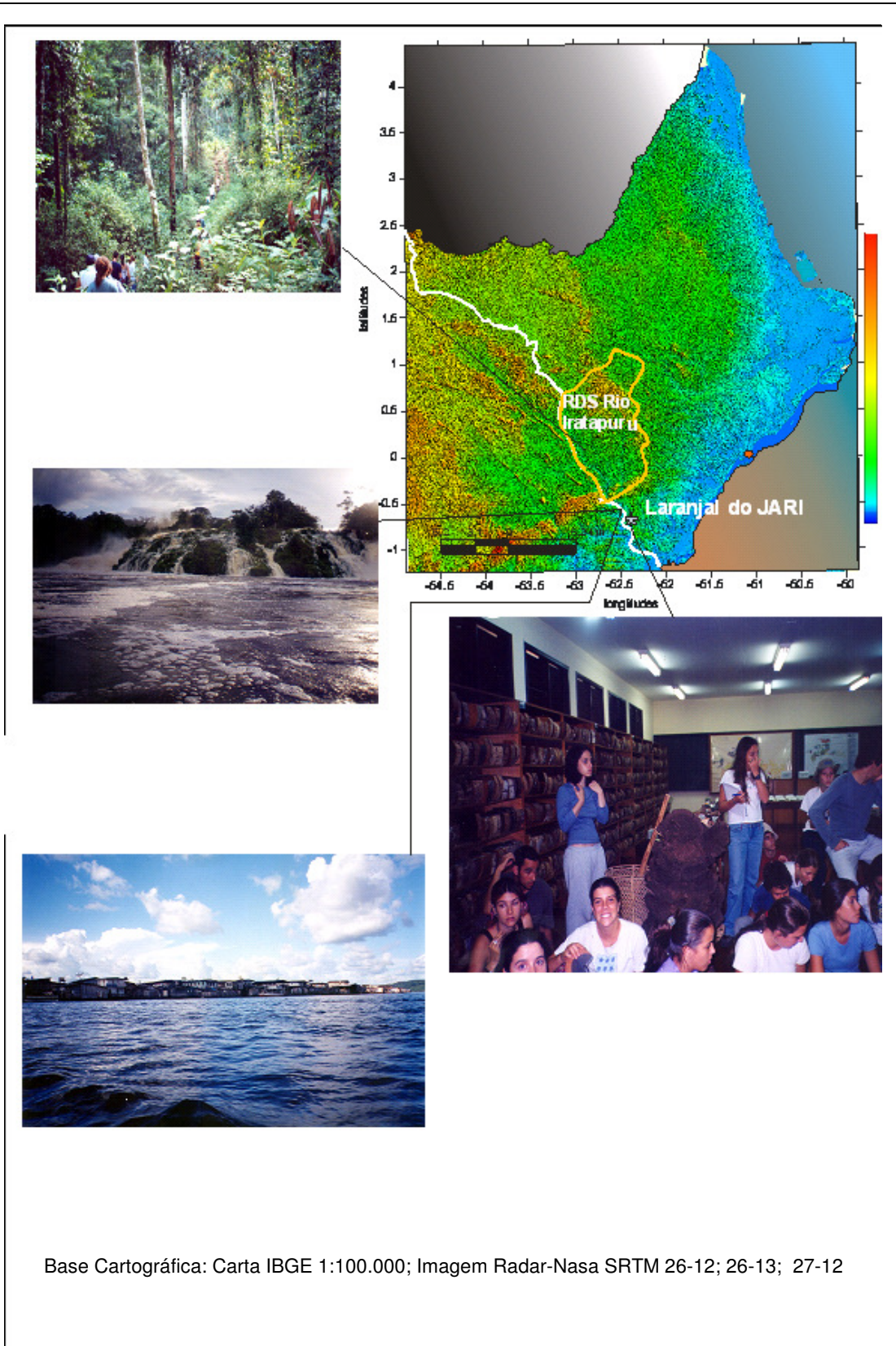


Ilustração 14: Etapa do trabalho na RDS do Rio Iratapuru e em Laranjal do Jarí.

Laranjal do Jari

Cerca de 90% da população do município concentra-se na cidade. A formação desse aglomerado urbano está diretamente relacionada ao Projeto Jarí, que representou, durante muito tempo, a possibilidade de empregos para uma parcela da população da Amazônia. Essa migração ocasionou um subproduto involuntário e incontrolável, segundo Leonel Antônio da Rocha Teixeira Junior (Consultor Técnico do Subprograma de Recursos Naturais/PPG7), caracterizando a cidade com os piores indicadores no tocante às condições e à qualidade de vida na Amazônia. A imagem a seguir traduz um pouco essa realidade.



Ilustração 15: Circulando pelo Beiradão, descobrindo cores e aromas em meio a uma cidade que surgiu e cresceu sem planejamento urbano.

Tarefas propostas no caderno de campo: específicas para Laranjal do Jarí:

Chegaremos a Laranjal do Jarí de ônibus, possivelmente não teremos tempo para entrevistas, mas são necessárias algumas observações e manter algumas questões em mente, para uma eventual conversa com os residentes.

Observe o tipo de paisagem
 Descreva suas impressões ao passar pela cidade
 Especificidade da moradia, por quê?
 De onde são as pessoas? Com que trabalham? Como vivem?
 Como se locomovem? Com que meios de transporte?
 Comparações possíveis com Macapá?

Monte Dourado: Cidade planejada que abrigou os técnicos qualificados e os gerentes do Projeto Jarí.

Tarefas propostas no caderno de campo: específicas para a observação de Monte Dourado:

Observe o planejamento da cidade

Baseado no texto sobre a questão urbana na Amazônia, em que esta cidade diferencia-se, no que se refere ao projeto urbanístico, das outras cidades da Amazônia?

O que salta aos olhos, comparando com Laranjal do Jarí?

Registre suas impressões

Projeto Jarí/ Jarcel

Visita Monitorada ao complexo do Projeto Jarí, hoje Jarcel e à fábrica de celulose. A ilustração 16 representa uma parte do projeto no que diz respeito ao reflorestamento e ao banco genético da empresa. Visita à área de reflorestamento.

Tarefas propostas no caderno de campo - específicas para a observação do Projeto Jari/Jarcel:

Observação da paisagem;

Descrição das impressões.

Questões para reflexão - específicas para a observação do Projeto Jari/Jarcel:

O que esta paisagem simboliza frente ao que estudamos sobre os grandes projetos na Amazônia?

Há uma perspectiva de reversão desse quadro?



Ilustração 16: Município de Laranjal do Jari, visita à exposição das sementes e tipos de madeira da empresa Jari Celulose - Projeto Orsa.

Visita à Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru

Temas para reflexão - específicos sobre a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru:

A partir do exposto acima, no que se refere ao SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação, como a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Iratapuru pode ser enquadrada?

Essa categoria representa um avanço na política socioambiental do Estado?

Pode-se dizer que essa forma de ocupação representa uma democratização do acesso a terra, estruturada a partir de uma racionalidade ecológica apropriada à Amazônia?

As Unidades de Conservação de Uso Direto representam de fato uma proteção dos recursos naturais e das populações humanas envolvidas com o uso sustentável desses estoques?

Questões específicas sobre a comunidade da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru:

A população residente vive ali há quanto tempo?

Como tem sido a vida?

Como é a rotina?

Qual é o alimento básico?

Como é obtido?

Têm ocorrido melhorias na qualidade de vida?

Quais são as principais demandas hoje?

Existem informações sobre o potencial de castanha do Brasil a ser explorado?

Apenas uma parte constitui área de coleta efetiva de frutos apesar de em 80% da área da Reserva haver o domínio da castanha do Brasil. Por quê?

De que forma atua a cooperativa para ampliar sua atuação comercial?

De que forma pode ocorrer agregação de valor ao produto?

Quais as dificuldades enfrentadas pelos castanheiros?

Como é escoada a produção?

Existem projetos no sentido da ampliação e fortalecimento produtivo ligados ao enriquecimento dos castanhais, à diversificação produtiva, aproveitamento da alta diversidade florística, incluindo a extração de outras essências, aproveitamento das clareiras naturais para povoamento com outras espécies frutíferas, estratégia da agro-indústria familiar, agregação de valor ao produto, entre outros. Converse com os residentes e descubra mais detalhes sobre isso.

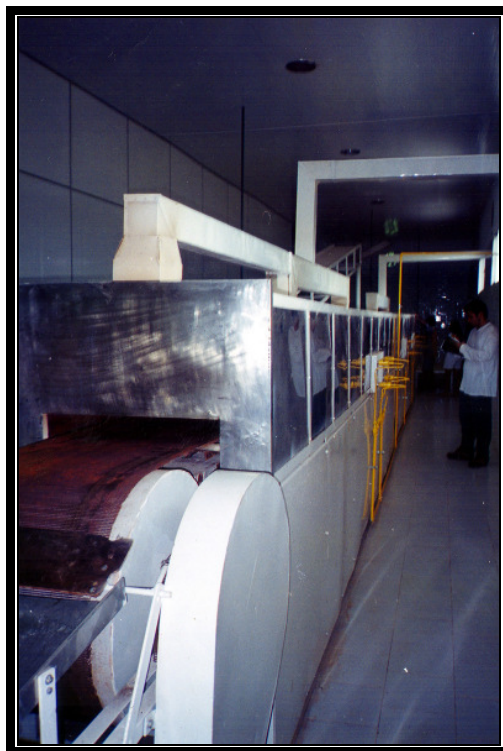


Ilustração 17: Fábrica de biscoito de castanha do Brasil na RDS do Rio Iratapuru.

Um olhar sobre a floresta⁶⁸

Propusemos uma caminhada na floresta (Ilustração 18) para apreciarmos sua beleza, sua diversidade, seus encantos, o conhecimento da população local sobre a fauna e a flora e sobre as estratégias de coleta de castanha. As orientações do caderno se davam no sentido de chamar a atenção para a mega-diversidade de seres vivos passíveis de serem encontrados durante a caminhada em uma trilha da floresta. Alertávamos: “em muitas situações você sentirá, na própria pele inclusive, o significado dessa diversidade.” E provocávamos: “a sobreposição de tonalidades de verde em um fundo igualmente verde, pode, para muitos, significar uma monotonia de paisagens e formas. “

⁶⁸ Tarefa proposta em parceria com o Professor de Biologia Paulo Cunha.

As atividades a seguir buscam salientar o caráter mega-diverso da floresta em seus detalhes.

Tarefa 1 - De estrato em estrato

Uma das maneiras de caracterizarmos a diversidade biológica de uma floresta é a partir da identificação de seus diferentes estratos.

Isso será feito por meio de desenhos de observação.

Escolha três locais ao longo da trilha:

Local próximo a uma fonte de água, rio córrego ou depressão com acúmulo de água de chuva.

Local próximo à estrada com interferência humana evidente.

Local no interior da mata, com vegetação característica.

Em cada um dos locais você deverá registrar a estratificação vertical da floresta por meio de um desenho de observação. Selecione duas árvores alinhadas, distantes, aproximadamente, 10 metros.

Faça um esquema mostrando a composição de plantas próximas ao solo, nos estratos intermediários, no alto da floresta. Caso seja possível, observe se há árvores cujas copas ultrapassem o tapete verde formado pela junção da maioria das copas.

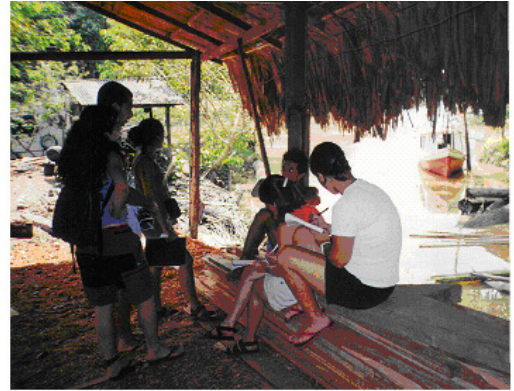
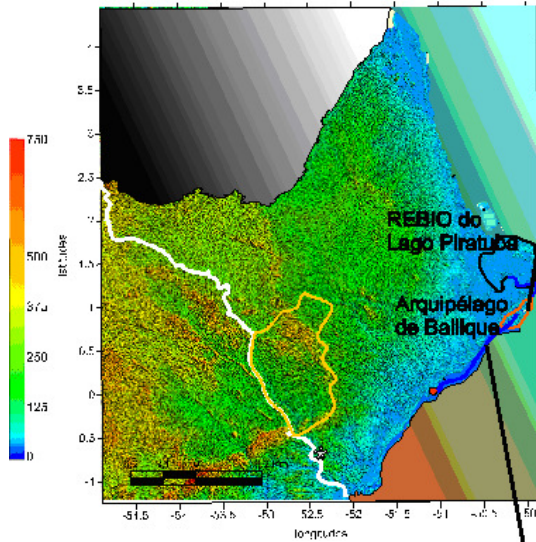


Ilustração 18: Caminhada em trilha na floresta na RDS do Rio Iratapuru

3.5.3. Arquipélago do Bailique

Os alunos e alunas passaram três dias a bordo de um barco no rio Amazonas para conhecer o Arquipélago do Bailique, que é formado por oito ilhas e que possui cerca de sete mil habitantes distribuídos em 32 comunidades. A ancoragem foi na Ilha dos Marinheiros, na Vila Progresso, local onde foi instalada a Escola Bosque.

Esta escola é considerada a menina dos olhos do PDSA no que diz respeito ao projeto educacional. Tem, portanto, um importante papel como difusora dos valores defendidos pelo PDSA. O projeto educacional da escola trabalha a educação ambiental de forma transdisciplinar, procurando envolver a comunidade e o meio ambiente. O currículo é adequado à realidade local e o saber tradicional da população tem sido incorporado às atividades educacionais. Paralelamente há projetos de geração de renda e de inclusão digital.



Base Cartográfica; Carta IBGE 1:100.000; Imagem Radar-Nasa SRTM 26-12; 26-13; 27-12

Ilustração 19: Diagrama representando o trabalho no Arquipélago do Bailique.



Ilustração 20: Entrevista com o diretor da Escola Bosque, Sr. Leobino.



Ilustração 21: Escola Bosque - Arquitetura nos moldes de uma maloca Waiãpi.

Tarefas propostas no caderno de campo, específicas para a observação da Escola Bosque a partir da Palestra com o diretor da escola o Sr. Leobino Almeida dos Santos:

Levante informações sobre:

- o projeto educacional da escola e suas diretrizes;
- o trabalho de educação ambiental;
- o envolvimento da comunidade;
- adequação do currículo à realidade do local;
- pesquisas associadas ao projeto educacional;
- saber tradicional da população e as atividades educacionais;
- educação no PDSA;
- histórico do funcionamento da escola;
- alcance social do projeto educacional;
- projetos de geração de renda.

Comunidades Ribeirinhas

Visita à Comunidade de São João Batista cuja atividade econômica baseia-se na carpintaria naval, uma técnica passada de geração a geração e à Comunidade de Franquinho de pescadores artesanais. O contato com essas comunidades permitiu o conhecimento do seu modo de vida, sua forma de trabalho e sua organização política. A comunidade de pescadores criou uma forte cooperativa, que tem encampado diferentes demandas desses trabalhadores. O encontro dos alunos e alunas com as lideranças comunitárias permitiu-lhes compreender os projetos e lutas desses grupos para assegurar direitos trabalhistas e, no caso dos pescadores, salário desemprego na época da desova, assegurando a sustentabilidade da atividade pesqueira.

Questões específicas sobre as comunidades de São João Batista e Franquinho:

Há quanto tempo a população residente vive ali:
Como tem sido a vida?
Como é a rotina?
Qual é o alimento básico?
Como é obtido?
Têm ocorrido melhorias na qualidade de vida?
Quais são as principais demandas hoje?
Como vêm a Escola Bosque?
Em que medida a escola tem contribuído para a melhoria da qualidade de vida da população?
Que benefícios proporciona?
Qual é a expectativa da comunidade em relação à escola?
O projeto de educação ambiental que a escola desenvolve representa alguma restrição ao modo de vida tradicional? Como isso se dá?



Ilustração 22: Chegada à Comunidade de Franquinho.



Ilustração 23: Tantas aprendizados nos aguardavam nesta comunidade de pescadores.

Ilustração 24: Comunidade de São João Batista e a carpintaria naval. Conhecimento passado de geração em geração.



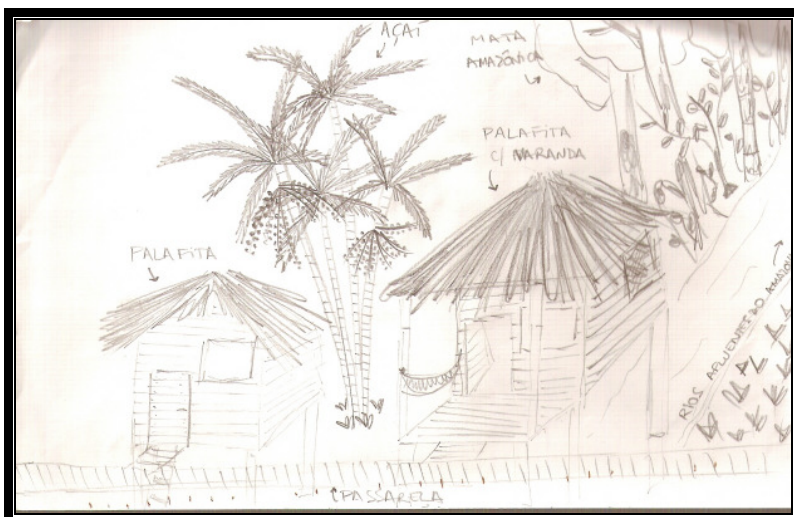


Ilustração 25: Atendendo as orientações do cadernos de campo, são realizados desenhos sobre o local observado. A aluna R. B. retrata o Arquipélago do Bailique



Ilustração 26: O compromisso com a atividade em um momento de introspecção pode ser observado no desenho da aluna E. K. retratando o Arquipélago do Bailique.



Ilustração 27: Na Vila Progresso a descoberta das múltiplas utilidades do açaí

3.6. A conexão entre o trabalho de campo e a escola Vera Cruz

Uma proposta que idealizamos e concretizamos durante o trabalho de campo dizia respeito a uma atividade que permitiria que os alunos e alunas organizassem suas emoções, vivências, observações e análises e que as divulgassem no site da escola (ilustração 28). Acreditamos que a produção e difusão de informações e reflexões sobre as experiências, vividas no trabalho de campo, deveriam ser compartilhadas com a comunidade escolar ampliada⁶⁹, envolvendo-a e convidando-a àqueles momentos diferenciados. Essa proposta tinha seus pressupostos sustentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais que sugerem que:

Depois de realizada a atividade é fundamental que o professor encontre propostas para que os alunos organizem as informações obtidas, sistematizando interpretações, teorias, dados, materiais e propostas para os problemas detectados, assumindo esse trabalho uma função social, como conhecimentos que possam ser socializados e compartilhados com outras pessoas. Assim, além de identificarem significações pessoais para as atividades, os alunos podem enxergar a si mesmos como sujeitos participativos e comprometidos com a História e com as realidades presente e futura. (Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental, História, 1998, 96)

Dentre os depoimentos dos alunos e alunas divulgados no site da Escola Vera Cruz, em página criada especialmente para a visualização das atividades e da aprendizagem durante o trabalho de campo, selecionamos as entrevistas a Fernandes, a respeito das impressões acerca das palestras do dia 21/05/2001, no Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá. Essas reflexões foram

M. L.: De tudo o que você ouviu ontem, qual idéia, comentário, depoimento ou pergunta ficou mais forte?

“Para esse mapeamento foram centenas de reuniões com as pequenas comunidades, precisávamos convencê-los a nos dar as

⁶⁹ Inclui-se aí pais, irmãos, avós, amigos, e outras unidades da escola.

informações, o seu conhecimento sobre a região, precisávamos explicar-lhes o que iríamos fazer com elas, precisávamos ganhar sua confiança.”

“As palestras foram interessantes, muitos temas importantes foram discutidos. A confiança e o otimismo no PDSA marcaram bastante, pois em boa parte do tempo nos falaram sobre os ideais e objetivos (o lado político) do projeto. Resta a esperança para que estes objetivos estejam realmente sendo alcançados.”

R. S.

“A palestra com o Secretário representante do Governador não passou de propaganda de visões unilaterais.”

H. M.

Apresentamos ainda as impressões registradas no barco a caminho de Bailique. A foto da ilustração 29 foi tirada para ser encaminhada junto com a mensagem abaixo:

Albatroz II

Bingo! Recebemos a notícia: devido às mudanças da maré teremos que sair às 1h30 da manhã. O grupo A, que tem como responsável a Maria Lídia e a Maria Lúcia chegou no barco que nos levaria ao Bailique, para conhecer dentre outras maravilhas a escola bosque.

A entrada foi tomada de muita excitação que já vinha desde o ônibus, que nos levou do hotel ao porto, com muita cantoria e dança. Todos penduraram suas redes causando um emaranhado. Se batiam com a forte marola durante a madrugada, com um céu repleto de estrelas, com direito a muitas estrelas cadentes. Foi um momento de grande intimidade, a maior distância entre as redes é de um dedo. Assim, entramos no rio Amazonas dispostos a enfrentar qualquer desafio que a floresta nos apresentasse. Fomos muito bem recebidos, sendo super bem tratados, temos até um barco de escolta (Barco Navegar – Projeto Navegar), onde enviamos esse recado. Saudades e muitos beijos⁷⁰

⁷⁰ Mensagem foi redigida e assinada pelos integrantes do Grupo A: A. S., R. M., A. F., A. P., M. M., N. G., A. O. e P. S..


ESTUDO DO MEIO - AMAPÁ

Últimas Notícias

<p>ROTEIRO</p> <p>DAS</p> <p>ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dia 20 • Dia 21 • Dia 22 • Dia 23 • Dia 24 • Dia 25 • Dia 26 • Dia 27 • Dia 28 • Dia 29 <p style="text-align: center;">O Projeto</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: right; color: blue; font-weight: bold;">Cachoeira do Rio Jari</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

[Home](#) | [Educação Infantil](#) | [Ensino Fundamental](#) | [Ensino Médio](#) | [Inglês](#) | [Cevac](#) | [Assessoria Pedagógica](#) | [Acontece](#)

Ilustração 28: Página na internet da escola Vera Cruz com a chamada para o acompanhamento do Estudo do Meio no dia-a-dia. Maio 2001.



Ilustração 29: Alunos e alunas no Barco Albatroz II, no momento em que haviam produzido a mensagem para o site da escola, que seria divulgada conjuntamente à fotografia.

3.7. O retorno à escola

... respeitar a pessoa não é ficar passivo, mas contribuir ativamente para sua emergência, uma vez que a pessoa não existe senão como exigência: exigência de não contribuir de modo ocioso para um estado de coisas existente; exigência de desenvolver-se; exigência de respeitar a exigência ética que faz com que se seja respeitável. A pessoa é o dinamismo ético que penetra o indivíduo e a quem a educação tem, por tarefa principal “despertar” – fazer de cada indivíduo uma verdadeira pessoa, eis o objetivo essencial. O fim da educação é permitir a todos que tomem consciência da força de progresso (perfectibilidade) neles inscrita e façam dela o motor de sua vida. (HADJI, 2001, 110)

Assim, a chegada do trabalho de campo instaurou uma nova fase de produção, primeiramente novos momentos coletivos, para organização do material, aulas compartilhadas sem as restrições de horários; enfim, intensos momentos para nos debruçarmos sobre o material coletado e as trocas entre os integrantes dos grupos, para conjugação das experiências vividas.



Ilustração 30: Primeiro encontro depois da chegada do trabalho de campo. Sistematizar o que foi vivido.

Nos grupos, começa o processo de definição dos temas a serem trabalhados nas monografias; revelam-se fotos, transcrevem-se as entrevistas. Enquanto isso, os professores da equipe avaliavam os cadernos de campo, no que diz respeito à

completude de tarefas e empenho nos registros escritos, bem como a inserção adequada de desenhos, fotos, materiais coletados, entrevistas e comentários. Atribuiu-se um conceito referente à postura individual e coletiva, durante o trabalho de campo.

Retomado o trabalho nas salas de aula, os professores agendaram horários extra-classe para atendimento e assistência aos grupos. Disponibilizamos o material produzido pela bibliotecária um resumo da ABNT, contendo orientações passo a passo para a obrigatória formatação do trabalho.

A partir da indicação de cada grupo⁷¹, os temas das monografias foram definidos. A saber⁷²:

Grupo 1: A Teoria da Prática;
Grupo 2: Estudo do Meio Amapá 2001;
Grupo 3: Análise do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Amapá;
Grupo 4: Amapá: Preservação e Desenvolvimento.
Grupo 5: A Amazônia Urbana;
Grupo 7: Estudo do Meio Amapá;

⁷¹ Ao retornarmos do trabalho de campo, os alunos e alunas definiram, com a orientação dos professores, temas que foram aprofundados na monografia. Esta pesquisadora atendeu a todos os grupos, fora do horário curricular, acompanhou passo a passo a produção, com indicação de novas bibliografias, proposição de recortes, ajuda na definição da questão problema, análise e orientação sobre os aspectos formais que envolvem uma monografia, as normas da ABNT e o trabalho com os dados coletados; a forma de se referir a eles, e aos textos lidos em sala de aula, as citações e o emprego das entrevistas. A elaboração de uma introdução que retome a intenção do trabalho e localize os leitores que não serão apenas os professores que dominam o tema e acompanharam todo o processo. O desenvolvimento do corpo do texto, da argumentação, a construção das considerações finais, a escolhas das fotos, ilustrações, mapas, entre outros, a elaboração de legendas apropriadas, a produção de uma bibliografia em que todo o processo desenvolvido esteja contemplado.

⁷² Não pudemos recuperar todas as monografias, acreditamos que algumas tenham ficado com os alunos e alunas e não pudemos localizá-las.

Grupo 10: Desenvolvimento Sustentável: Reflexão do Estudo do Meio ao Amapá. Desenvolvimento Sustentável do Amapá – PDSA.

Em data previamente agendada os alunos depositaram as monografias. Algum tempo depois essas foram devolvidas com as devidas anotações de forma que melhor correspondessem às diretrizes estabelecidas e com o respeito às etapas de aprendizado realizadas no trabalho de campo. Após essa avaliação agendamos um fechamento. Este se deu em 22/06/2001 e constou de: exposição de fotos (Ilustração 31), debates, *flashes*⁷³ da viagem, música e dança.



Ilustração 31: Preparação da exposição de fotografias. Junho 2001

Apresentamos a seguir o programa distribuído aos alunos e alunas na ocasião:

⁷³ Esta atividade previa uma manifestação criativa acerca do trabalho de campo.

Encerramento de semestre 22/06/2001

Exposição de fotos

8:30 às 9:30; Montagem dos painéis de fotos por temas

Bloco I

9:30' às 10h: debate sobre o tema Educação (grupos 1, 3 e 14)

10h às 10:30': debate sobre o tema: "Diversidade étnica" (grupos 4 e 8)

10:30' às 10:50': intervalo lanche e fotos

Bloco II

-10:50' às 11:20': debate sobre o tema "Turismo" (grupos 2, 5 e 12)

- 11:20' às 11:50': Debate sobre o tema "Vantagens Comparativas"

11h50' às 12:05'; Intervalo (vídeo e fotos)

Bloco III

- 12h05' às 12h35' Debate sobre o tema "Economia" (grupos 6, 9 e 11)

Bloco IV

-12h35': "*Flashes da viagem*" (grupos se apresentam em 2 min, em ordem crescente.

- 13h: música, dança, comes e bebes

Debate

Flashes da viagem (ilustração 33)

Música, dança, comes e bebes

Vale a reiteração de que os debates (Ilustração 32) assumiram escrita especial, com papel relevante, pela sua contribuição à construção do pensamento dialético, pois consolidou o confronto de idéias e permitiu novamente a possibilidade de diálogo.

Os professores envolvidos com o estudo do meio fizeram parte da mesa e atuaram no sentido do controle do tempo das exposições dos diferentes pontos de vista, fazendo as amarrações ao final das apresentações; recebendo questões do público e organizando as falas e intervenções.



Ilustração 32: Debate. Junho 2001



Ilustração 33: Experiência sensível. Imagem e poesia. Junho 2001

Um aspecto que nos chamou a atenção foi a permanência do entusiasmo, após o decurso de um mês do trabalho de campo. Durante mais de quatro horas de debate entre os grupos, a motivação estava presente e o conhecimento acerca do tema, construído por cada aluno e aluna, expressava-se com clareza naquele momento de intensa troca.

3.8. Encerramento do Estudo do Meio

A produção escolar experimenta dimensão singular no momento em que é compartilhada. A aprendizagem torna-se tanto mais significativa quanto mais se compartilha o que se aprendeu. Para festejarmos o conjunto de conquistas, promovemos um fechamento do trabalho junto à comunidade de pais e amigos da escola. Para a ocasião, organizamos uma palestra com o Professor Henrique Rattner, professor emérito da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, ex-diretor nacional do Programa “*Leadership for Environment and Development*” (LEAD), ligado à Universidade de São Paulo.

Paralelamente à palestra expusemos fotografias e cada grupo havia preparado uma questão para o palestrante, fruto de suas análises e reflexões. A data, 04 de setembro de 2001.

O professor Rattner foi impossibilitado de comparecer, ficando o fechamento do trabalho a cargo do Professor Wagner Ribeiro, do departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. De modo solene finalizamos o Projeto de Estudo do Meio de 2001, com a certeza do bom trabalho desenvolvido.

O capítulo seguinte apresenta o resultado alcançado por esse trabalho e a análise a fim de comprovar as questões levantadas nesta tese.

4. O método dialético como suporte de análise dos testemunhos selecionados

"O Universo requer a eternidade...
por isso afirmam que a conservação deste mundo
é uma perpétua criação e que os verbos "Conservar e Criar"
tão contrastantes aqui, são sinônimos no céu".
(Jorge Luís Borges)

Trabalhamos nos capítulos anteriores de forma a contextualizar o trabalho desenvolvido a partir da metodologia do estudo do meio. Apresentamos a seguir os testemunhos dos alunos e alunas extraídos dos trabalhos realizados ao longo do processo, a saber:

- Relatos em entrevistas à Secretaria da Comunicação do Amapá;
- Relatos em entrevista a esta pesquisadora;
- Relatos para o site da escola Vera Cruz;
- Anotações nos diários de campo;
- Anotações nos cadernos de campo;
- Letra de uma música composta por um dos grupos de trabalho;
- Monografias.

Como afirmamos anteriormente nossa concepção sobre os processos de ensino/aprendizagem é construtivista e de atenção à diversidade, assim não se espera que os resultados sejam uniformes. Cabe aqui o esclarecimento de que não selecionamos, para esta amostragem, os excertos dos trabalhos dos alunos e alunas considerados os mais preparados, pois atribuímos um peso equilibrado aos comprometimentos diferenciados, nas diversas competências. Com respeito à carga

de conhecimento escalonada em conteúdos pudemos também considerar as aprendizagens de forma sistêmica, sabedores de que a complexidade das respostas demanda interpretações que considere as características das diferentes variáveis envolvidas, de maneira mais flexível.

Gostaríamos ainda de salientar que fizemos pequenas alterações nos excertos apresentados, visando uma maior clareza de expressão, assim, os textos aqui apresentados sofreram correção ortográfica e concordância verbal e nominal.

Para analisarmos o conjunto de testemunhos retomaremos aspectos da avaliação de modo a revelarmos a construção de uma aprendizagem significativa, alicerçada em pensamento dialético, a partir da metodologia de estudo do meio.

Analisaremos o processo de construção da aprendizagem significativa a partir de três requisitos, a saber:

O indivíduo deve conhecer informações que se relacionem de forma não trivial com as novas informações que vai aprender; (...) Os conhecimentos a serem adquiridos devem ser relevantes para outros conhecimentos e conter conceitos e proposições importantes; (...) O aprendiz deve decidir de forma consciente e deliberada estabelecer uma relação não trivial entre o que já conhece e os novos conhecimentos. (Cf. NOVAK, 1988, 39)

Novak afirma ainda que a aprendizagem significativa não é arbitrária, não é literal; há uma incorporação substantiva do novo conhecimento na estrutura cognitiva e que há uma intenção deliberada de vincular o novo conhecimento ao anterior, graças ao comprometimento afetivo.

A prática, o ensaio e a replicação refletida contribuem para a aprendizagem significativa. Nesse sentido, cabe ressaltar que desenvolvemos de forma exaustiva, diferentes atividades, levando os alunos e alunas envolvidos à reflexão, elaboração,

reelaboração, seguidos de debates, culminados com apresentação de suas análises e conclusões para o grupo, em diferentes momentos. Cabe-nos ressaltar que Novak chama a atenção para o fato de que só os níveis elevados de aprendizagem significativa conduzem à produção criativa. (Cf. Novak, 1988, 40)

Adotamos o método dialético como suporte de análise dos testemunhos selecionados por compreendermos que esse método expressa “o modo de se compreender o movimento perpétuo e perpetuamente contraditório, da realidade.” (Bernardo, 2000, 126)

Nesse sentido, a dialética pode ser interpretada como algo que procura compreender as transformações contínuas que perturbam o ser humano, perturbação essa que o coloca em movimento, chama-o para a vida e para as possibilidades de transformação. Rego afirma que “o conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.” (REGO, 1994, 98) Interpretamos essa afirmação no sentido de que os sujeitos transformam-se quando participam para a transformação do mundo.

Esse processo dialético pressupõe uma intensa interlocução da pessoa que investiga com o objeto de sua investigação. Desse exercício nascem constantes indagações, pois descobrir algo não implica ter-se encontrado “a verdade”; na maioria das vezes desemboca-se em novos questionamentos em espiral constante, que contribui para a formação do pensamento dialético, já que as respostas ensejam novas perguntas.

O trabalho, analisado nesta tese pretende mostrar que a escola não é separada da vida e que a realidade é mutável. Levávamos a campo, uma gama de leituras e reflexões, mas é impossível em um estudo do meio, ou em qualquer

trabalho de campo, prever e antecipar todas as abordagens desenvolvidas, razão maior da riqueza do processo. O campo apresenta-se neste estudo do meio em indagações constantes; as experiências vividas traduzem outros ângulos de visão, que apontam para novas questões, por meio de infinitas formas intersubjetivas, percebidas na sutileza dos gestos e na incorporação do pensamento dialético.

Freire refere-se a essa postura investigativa e questionadora como a busca da profundidade nas análises e afirma que o estudante que busca um enfoque profundo "... reconhece que a realidade é mutável. (...) Ama o diálogo, nutre-se dele." (FREIRE, 2007, 41)

Com respeito aos ensinamentos do autor acerca da postura dialética, por ele denominada de dialógica, tendo em vista o fato de que "o conhecimento e o desconhecimento caminham juntos". Assim, afirma, que o educando "pode-se reconhecer desprovido de meios para a análise do problema." (*Ibid.*, 41) Isso significa que a aprendizagem não será nunca finalizada, que a busca pelos novos significados será uma constante, para o autor é na oficina do próprio pensamento que se fabrica o ato mesmo de pensar.

Nesse sentido, apresentar a perspectiva de que o que existe no mundo físico é relativo a um observador e que as conclusões desse observador são fruto de um entrelaçamento entre tempo e espaço, é fundamental, ou seja, as percepções e constatações são possíveis e compreensíveis naquele momento, naquele lugar e por aqueles sujeitos.

O método dialético pressupõe olhar para situações, as oposições e contradições e desenvolver as perspectivas de superação. Pressupõe também um

olhar sobre a relação espaço-tempo, profundamente alterada desde a revolução industrial, quando o tempo ditado pelo relógio, e não mais ritmo da natureza, passou a comandar as atividades humanas.

Nesse sentido, o correr da vida assemelha-se a uma enorme linha de montagem, das fábricas do início do século XX e o tempo nas megacidades é ditado pela velocidade da produção, pela fluidez iniciada com o capitalismo industrial e consolidada na sua etapa financeira. A experiência de estudo no Amapá expôs os alunos e alunas a outra noção de tempo e possibilitou a reflexão sobre o tempo ditado pela máquina, dados os contrastes perceptíveis. Em um dos textos⁷⁴ lidos nas atividades preparatórias em sala de aula, falava-se na busca de paisagens autênticas como rota de fuga da realidade das mega-cidades sufocantes.

A vida em uma mega-cidade é muito diferente da vida na floresta. Não só o ritmo, mas os valores que foram identificados e aquilatados pelos alunos e alunas no contato com aquela realidade, na qual o cair da chuva, a vazante do rio, os bancos de areia que se formam no seu eterno fluir, atuam como empecilhos e condicionantes das atividades humanas. Longe do espaço urbano estabelece-se profundo conhecimento do homem a respeito da natureza e desenvolvem-se técnicas que podem mediar sua relação com aquele meio. Constam dos cadernos de campo de alunas e alunos a indicação para que sejam observados os instrumentos desenvolvidos para a coleta do ouriço da castanha, por exemplo. Nesse sentido cabe destacar o pronunciamento dos alunos a esse respeito:

⁷⁴ Trata-se do texto A corrida por paisagens autênticas: turismo, meio ambiente e subjetividade no mundo contemporâneo. Gustavo Lins Ribeiro & Flávia Lessa de Barros, mencionado em capítulo anterior.

A natureza não é vista como um ambiente hostil e intocado, pelo contrário, é a fonte de sobrevivência desses habitantes, que vivem há mais de 150 anos nas margens do rio Iratapuru. Ao longo desses anos, o conhecimento e as técnicas foram sendo aprimorados pelos coletores e essa noção é passada de geração em geração.⁷⁵

É neste momento que a questão cultural adquire relevância: conhecer é compreender o outro a partir da sua realidade, do seu ponto de vista, da sua técnica. Respeitá-lo na diferença e compreender a importância dessa diferença. Isso implica a percepção de que os referenciais de vida podem ser díspares, mas as possibilidades de interação e troca são imensas, desde que se parta da perspectiva que não engessa e não se contenta com uma única visão e com um único referencial possível.

A observação atenta às diferenças é que possibilitam as grandes contribuições intelectuais, especialmente quando mediadas pelo diálogo atento com interlocutores sensíveis à diversidade possibilitadora do questionamento das contradições em um debate dialético.

O ser humano se apresenta nesse contexto como sujeito capaz de renovar sua própria cultura, em uma relação dialética com o mundo, na qual ele se transforma e é transformado.

A metodologia do estudo do meio apresenta-se como extremamente favorável nesse processo já que:

No contato com a fonte de interpretação, por via do Estudo do Meio podem ser criadas oportunidades para os alunos confrontarem o que imaginam ou sabiam com o que a realidade apresentada como materialidade da vida, em todas as suas contradições dinâmicas. Nesse

⁷⁵ Trecho extraído do capítulo “Comunidade Rio Iratapuru” do trabalho “Estudo do Meio – Amapá 2001”. Grupo 2, p. 7.

sentido o que se observa provoca conflitos fundamentais, que instigam os alunos a compreender a diversidade de interpretações sobre uma mesma realidade e a organizar suas próprias conclusões como mais algumas possíveis. (Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º Ciclo do Ensino Fundamental, História, 1998, 96)

Em meio a inúmeros aspectos ricos dessas atividades, algumas se sobressaem e revelam-se nos momentos em que os estudantes têm oportunidades de convívio e conversação com os habitantes da região. Imprimem em suas lembranças a linguagem específica dos moradores daquela localidade, com seu vocabulário marcado por especificidades regionais. E então, serão acrescentadas das experiências no que tange à hospitalidade, à visão de mundo, à organização de seu cotidiano, às suas tarefas do dia-a-dia, às vivências específicas, aos costumes, às festas, à religiosidade, à relação com a natureza, ao respeito entre os membros da comunidade. Essa vivência permite a percepção das características culturais, das diferenças e das semelhanças, da distância e da proximidade. Nessa abordagem, relacionamo-nos com indivíduos concretos, constituídos a partir da interação com as condições naturais do meio e “que na luta pela sobrevivência organizam-se em torno do trabalho estabelecendo relações entre si e com a natureza” (REGO, 1994, 96)

É isso que mais impressiona: olhar e viver uma alternativa que converge com o ideal de muita gente e busca conciliar tudo o que a natureza oferece ao homem como uma potencialidade. Se manejada racionalmente, essa proposta promete tapar os buracos do capitalismo excludente, tornando a população o principal atuante para o sucesso deste modelo, que agora tende ao crescimento.⁷⁶

É comum em experiências, vitais e coletivas como essas, que laços, advindos de extrema empatia, consolidem-se. Não raro, ocorreu um início de amizade entre os estudantes e os jovens da comunidade ou as crianças; algumas vezes essa

⁷⁶ Trecho extraído da introdução do trabalho: “Desenvolvimento Sustentável: Reflexão do Estudo do Meio do Amapá 2001. Grupo 10, p. 3.

relação se estabeleceu com os próprios guias condutores a algumas atividades. Formaram-se laços que ultrapassam a cordialidade mencionada por Freire em sua obra sociológica, capaz de relatar aquilo que se explicita por meio de descobertas inusitadas, tácitas e extremamente ricas. Nesse sentido gostaríamos de mencionar dois testemunhos⁷⁷ lapidares de alunos e alunas:

Noite: fomos jantar no restaurante chalé. Foi muito gostoso e deu pra perceber que a turma está bem unida. Depois fomos numa festa folclórica maravilhosa, que se chama *marabaixo*. Uma gente muito receptiva, uma dança meio africana. As mulheres dançam rebolando e segurando a saia e os homens também. Toma-se gengibirra e caldo de carne. Fiquei amiga de um pessoal da comunidade, me deram até o telefone, querem mostrar pra nós a culturas deles. Foi ótimo, na volta acabei ficando no grupo que voltou por último, viemos cantando e dançando. A noite foi maravilhosa!⁷⁸

Ou ainda:

Foi demais navegar pela primeira vez no Amazonas. Você olha em volta, e parece que viajou no tempo, quando você tem a oportunidade de conversar com alguém, parece que viajou para frente. A mentalidade das pessoas é a que você espera pra daqui a 50 anos, a conscientização de como o mundo precisa ser. É muito emocionante ver as pessoas vivendo no meio do mato, sabendo explorar os recursos, sem destruí-los.⁷⁹

Essas afirmações permitem perceber o impacto causado pelo encontro e a predisposição para ir além do estranhamento e compreender a perspectiva do olhar do outro com empatia, como ensina Bosi (1977)

⁷⁷ Ambas referem-se aos primeiros dias de trabalho de campo.

⁷⁸ Relato da aluna A. S. extraído de seu caderno de campo.

⁷⁹ Declaração do aluno P. C. à assessoria de imprensa do Governo do Amapá.

Compreendemos que a experiência construída pela vivência entra no universo das representações das pessoas, tornando-se uma dimensão singular do conhecimento. Nesse sentido, ressalta Penin⁸⁰ :

Seja o acesso ao saber elaborado, seja a vivência de uma prática, ambos se transformarão em conhecimento apenas se passarem de forma coordenada e dialética pelo crivo do pensamento reflexivo. (apud Cavalcanti, 2007, 149)

O excerto exprime a atribuição revestida de sentido para a finalização da análise pelo educando a propósito da assimilação das diretrizes do caderno de campo durante o trabalho em Macapá, RDS do Rio Iratapuru e Arquipélago do Bailique. Reunimos a seguir alguns excertos extraídos de introduções ou considerações finais das monografias dos alunos e alunas. Vale dedicar atenta leitura à adequação desses trechos selecionados no que diz respeito à forma de apresentação.

A conclusão final que se pode tirar da viagem ao Amapá e do conhecimento de seu plano de desenvolvimento sustentável é a de que o programa é, de fato, muito bem estruturado e articulado em sua concepção, mas sua aplicação ainda está nos estágios iniciais e é extremamente dependente das ações do governo, o que mostra que o plano ainda não está maduro na consciência popular. Isso traz à tona a pertinente questão referente à perduração do projeto. Qual será a resistência do PDSA se seus ideais e objetivos não forem incorporados pela população amapaense?⁸¹

Seguindo as metas estabelecidas pelo caderno de campo os resultados foram surpreendentes, sendo melhor que o esperado, devido ao grande envolvimento por parte dos alunos frente as propostas e a interação com a população local. Durante toda a viagem a equipe da Escola Vera Cruz foi recebida com grande entusiasmo pelos amapaenses, sendo uma visita de extrema importância para o Estado do Amapá por ser uma grande possibilidade de difusão do projeto. Assim, os alunos interagiram com a população, desde crianças de comunidades ribeirinhas até o governador

⁸⁰ PENIN, S.T de S. *Cotidiano escolar e ensino: conhecimento e vivência*. In: ANDE (Revista da Associação Nacional de Educação) São Paulo: Cortez, ano 12, nº 19, 1993, p. 9.

⁸¹ Conclusão extraída do trabalho “análise do programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Amapá”. Grupo 3, p. 40.

Capiberibe, levando em conta todas as informações obtidas e o conhecimento dessas pessoas.⁸²

O ambiente amazônico e todo o pessoal que ali reside nos proporcionaram uma experiência única e muito rica, formadora de opinião crítica sobre um modelo de desenvolvimento que colide com o modelo da noção⁸³ de progresso.⁸⁴

Com este trabalho pretendemos contrapor as soluções encontradas nas duas formas de desenvolvimento (convencional e sustentável), mostrando as conseqüências positivas e negativas dos diferentes projetos. Dessa forma deixaremos claro que existem outras formas, diferentes daquelas que estamos acostumados para solucionar os eternos problemas como a preservação ambiental, a educação e a saúde.⁸⁵

Podemos afirmar, a partir de sua análise, que ocorreu uma apropriação dos conteúdos procedimentais trabalhados tendo em vista a atenção às diretrizes sobre a apresentação dos trabalhos.

Os apontamentos a seguir exibem a formação de relação não arbitrária com conhecimentos anteriormente adquiridos. Cumpre-nos ressaltar que os alunos e alunas deste grupo fazem referência ao PDSA e o comparam com projetos anteriores, instaurados na região. Há referências aos textos lidos e apropriações do conhecimento manifestam-se como expressividade própria adequada à faixa etária.

Ao decidir reorganizar setores econômicos, como o extrativismo, agregar valores à biodiversidade e a todas as possibilidades produtivas existentes no Amapá, o governo mostra uma proposta inovadora em relação a todos os outros modelos anteriormente implantados na região, como é o caso da ICOMI na Serra do Navio e do projeto Jari. Ambos foram investimentos capitalistas isolados, que com um frágil controle estatal, não

⁸² Trecho extraído da Introdução do trabalho “A Teoria da Prática”. Grupo 1, p. 3.

⁸³ O grupo faz referência à discussão realizada em classe com base na obra de Rosendorfer, que analisa a palavra progresso, em alemão Fortshreiten, e alega que a etimologia dessa palavra significa: dar passos para longe de si mesmo; distanciar-se do que é essencial.

⁸⁴ Trecho extraído da introdução do trabalho: “Desenvolvimento Sustentável: Reflexão do Estudo do Meio do Amapá 2001”. Grupo 10, p. 3

⁸⁵ Apresentação do trabalho: “Amapá: preservação e desenvolvimento.” Grupo 4, p. 3.

produziram um desenvolvimento sócio-econômico da região, além de abalarem profundamente aspectos sociais, econômicos e físicos.⁸⁶

Neste excerto percebe-se que o grupo retoma o texto de Oliveira - *Amazônia: monopólio e conflitos* – lido, como mencionamos anteriormente, em sala de aula, em atividades prévias ao trabalho de campo. O texto citado apresenta o processo de ocupação da Amazônia por grandes corporações internacionais. O Projeto Jarí, amplamente debatido em sala de aula, foi implantado na foz do rio Amazonas, mais especificamente na sua margem esquerda, delimitação de nossa área de estudo. Assim, observamos no trabalho de nossos alunos e alunas a apropriação do conteúdo conceitual e também procedimental, uma vez que, na elaboração do texto, houve a preocupação com a organização dos conhecimentos anteriormente adquiridos com renovada reflexão, a partir do instrumental oferecido.

O grupo analisa o papel do poder público anteriormente à implantação do PDSA e trabalha com o conceito de desenvolvimento sustentável, que começavam a entender melhor, a partir de palestras e discussões no campo. Observa-se que os alunos e alunas ressaltam as diretrizes do PDSA ligadas à valorização da biodiversidade com desenvolvimento e atrelam a isso o fator da justiça social – como reflexo de privilegiados momentos de discussões à época, a propósito do tema desenvolvimento sustentável.

Os trechos a seguir refletem especial preocupação com aspectos sociais. O interesse pela manutenção da floresta e pelo direito à vida decente, não só na floresta distante, mas também na cidade são evocados:

⁸⁶ Trecho extraído da Introdução do trabalho “A Teoria da Prática”. Grupo 1, p. 04

O que mais revolta nesta história⁸⁷ é que forma os brasileiros que, além de permitirem, ajudaram na implantação de um projeto que destruiria uma área gigantesca de nossa floresta amazônica.⁸⁸

Portanto é inconcebível que um país como este aceite uma forma de desenvolvimento que não dê a devida importância para tais fatos, como o modelo tradicional, algo diferente e que não pode ser tratado como igual.⁸⁹

A diferença básica entre esse plano do estado do Amapá para com o dos outros estados está na alienação que o capitalismo causa nas pessoas. A alta procura por uma acumulação de capital e um infundável desejo de desenvolvimento incharam os centros das grandes cidades e provocaram o abismo econômico entre as classes, passando por cima do meio ambiente e provocando assim, um desequilíbrio ecológico fruto da alienação que o capitalismo estimula.⁹⁰

Essa última abordagem comprova tanto a preocupação política, quanto social e ambiental. No nosso entender, essa análise reafirma o pensamento dialético. Encontramos em Rego os ensinamentos apropriados à compreensão dos processos que envolvem a vida em sociedade:

São os conflitos internos desta realidade (natural e social) que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética. Esse processo é resultante das intervenções das práticas humanas. Já que, a formação e transformação da sociedade humana ocorrem de modo dinâmico, contraditório e através de conflitos, precisa ser compreendida como um processo em constante mudança e desenvolvimento. (Rego, 1994, 97)

Assim acreditamos que esses conflitos são produzidos a partir da reflexão sobre a lógica capitalista, na qual ocorre a apropriação diferenciada de capital. Isso se expressa em um Estado como o Amapá, na apropriação dos recursos naturais, concentrando riqueza nas mãos de poucos, enquanto os impactos sociais e ambientais são socializados e atingem majoritariamente a população carente.

⁸⁷ O grupo faz referência à implantação do Projeto Jarí.

⁸⁸ Comentário sobre o projeto Jarí, extraído do trabalho: “Monografia Estudo do Meio - Amapá”. Grupo 7, p. 19.

⁸⁹ Comentário sobre a diversidade étnica do Brasil, extraído do trabalho “Desenvolvimento Sustentável do Amapá”. Grupo 8, p. 11.

⁹⁰ Comentário extraído do trabalho: Desenvolvimento Sustentável do Amapá. Grupo 8, p. 23.

Percebe-se ainda, pela leitura dos excertos acima, a apropriação por parte dos alunos e alunas do texto de Oliveira. O grupo coloca sua indignação, por saber que o projeto – Jarí – fora fortemente apoiado pelo regime militar e pelas elites locais. Conhecedores da envergadura do impacto ambiental e ainda pelo descaso com que a população local havia sido tratada, na ocasião da implantação do projeto, bem como diante da visita ao Projeto Orsa, herdeiro do antigo Projeto Jari e a Laranjal do Jarí; mais especificamente ao Beiradão, considerado reflexo da política na região, os alunos e alunas posicionam-se com clareza e reflexão crítica:

Agora me lembro de mencionarem aquele lugar, subproduto de um projeto megalomaniaco de exploração dos recursos naturais do ex-pulmão do mundo. Eu estava no Beiradão, a Veneza Brasileira: cidade construída sobre palafitas às margens do rio Jarí, divisa entre os estados do Pará e do Amapá. Chega a ser irônica tal analogia que vêm à minha mente quando observo a decadente paisagem. Há algo que não passa despercebido nessa comparação: Veneza, a terra dos romances, é erguida sobre as águas, já a favela palafitosa, na qual me encontrava, não passava de uma lona que escondia um enorme depósito de lixo.⁹¹

O excerto acima desenvolve a compreensão do texto de Oliveira e recupera o de Teixeira Jr. Intitulado *Habitabilidade Urbana na Amazônia e as Condições de Vida em Laranjal do Jarí*, no que diz respeito ao impacto causado nos alunos, ao observarem problemas graves naquele município.

Esse texto corrobora a perspectiva dos valores que deverão pautar o cidadão do século XXI. No caso, podemos pressupor que a reação acima apresentada diz respeito à “... preocupação com as disparidades e injustiças um comprometimento

⁹¹ Redação para a Língua Portuguesa sobre o estudo do meio no Amapá realizada pelo aluno D. C. P. intitulada: Sentimentos, Introspecções e Devaneios Científicos.

pelos direitos humanos...”⁹² (*Council of Ministers of Education, s/d., 73*) O excerto acima, reforça a perspectiva crítica proporcionada pela concepção dialética.

De outra forma, o sentimento de esperança ganha destaque pela capacidade de interpretar aspectos vividos pela comunidade da RDS do Rio Iratapuru e aproxima-se das definições para a educação do século XXI no que diz respeito: “A apreciação dos desafios enfrentados para definir os processos necessários para a sustentabilidade e para a implementação das mudanças.”⁹³ (*Ibid., 73*)

A mudança nas diretrizes e na idéia da definição de desenvolvimento possibilitou, a essa população em especial, uma inserção muito maior na sociedade, e uma melhora considerável na qualidade de vida, muito embora isso reflita apenas o começo de um longo e difícil caminho a ser traçado.⁹⁴

Este é um exemplo real de mudança na forma de visão sobre a preservação do meio ambiente. Os moradores são os personagens principais para a preservação daquele ecossistema, a natureza caminha tão junta à vida daqueles habitantes, que a destruição do ambiente natural, acarretaria na perda de sua identidade e de sua característica como morador.⁹⁵

Idênticos: preocupação e compromisso podem ser percebidos em momentos em que a prioridade é dada à relação humana, em relação à admiração e ao reconhecimento pelo saber do outro. Nesse sentido, pode-se perceber na citação subsequente a interconexão entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

⁹² A concern for disparities and injustices, a commitment to human rights ... (Council of Ministers of Education, s/d., 73)

⁹³ ... An appreciation of the urgency of the challenges facing the global community and the complexities that demand long-term planning for building a sustainable future....” (Ibid., 73)

⁹⁴ Trecho extraído do capítulo “Comunidade de castanheiros do Rio Iratapuru” do trabalho: “Desenvolvimento Sustentável do Amapá”. Grupo 8, p. 06.

⁹⁵ Trecho extraído do trabalho “Estudo do Meio – Amapá 2001”. Grupo 2, p. 12

O representante da comunidade de Franquinho estudou apenas até a segunda série do primeiro grau, mas impressiona com sua noção básica de economia e de direitos humanos, já criou 38 projetos para a melhoria da condição de vida de seus moradores, dentre eles estão o de água tratada e energia elétrica. Isso se dá pelo fato da população exigir subsidio do governo para palestras e cursos, visando um melhor desempenho e possibilitando um extrativismo sustentável.⁹⁶

Antes de ir embora fizemos uma caminhada com alguns moradores da comunidade pela floresta. Eles nos mostraram seus conhecimentos quanto ao uso das plantas como remédios, por exemplo, a copaíba, que é uma árvore que libera um resíduo líquido que pode ser usado como analgésico.⁹⁷

Os excertos citados expressam o reconhecimento da legitimidade de outros saberes, reforçam a compreensão da riqueza do diálogo com outras realidades e modos de vida.

Já o próximo excerto aponta para a curiosidade despertada pelo contato com a floresta e, especialmente, com o rio e o desejo de investigar, de realizar suas próprias descobertas:

Através de livros, reportagens e depoimentos sobre a floresta amazônica, criamos idéias e conceitos sem visitá-la. A possibilidade de aparecer uma onça e nos atacar, ao mesmo tempo, que inibia, gerava uma curiosidade. Era chegada a hora de adentrarmos a floresta Amazônica, a tão esperada e desconhecida por todas. Botas, calças, e manga comprida foram indispensáveis. A proteção era necessária. Conforme nos afastávamos da comunidade, o silêncio ganhava espaço. O canto dos pássaros, os milhares de formigas e as diversas espécies de plantas roubavam nossa atenção. O que os guias falavam era ignorado, queríamos interpretar aquilo tudo da nossa forma. Depois de adaptados ao ambiente, concluímos que todas aquelas roupas eram desnecessárias e que não passavam de prevenções de urbanos inseguros. Porém, algo estava faltando: cadê a onça? É claro que não a veríamos. Ela só aparece a noite, quando estão todos em silêncio, e, segundo moradores da região, o felino ataca apenas gente branca como nós turistas.

Percebemos aí que o conhecimento sobre a natureza que a população ribeirinha da reserva do Iratapuru tem é baseado em lendas,

⁹⁶ Trecho extraído da Introdução do trabalho “A Teoria da Prática”. Grupo 1, p. 15

⁹⁷ Trecho extraído do capítulo “Comunidade do Rio Iratapuru” do trabalho: “Desenvolvimento Sustentável: Reflexão do Estudo do Meio do Amapá 2001”. Grupo 10, p. 18

mitos, e descobertas empíricas, transmitidas oralmente ao longo das gerações. Outra situação que ilustra isso é o medo que a população tem do opilião⁹⁸: aracnídeo assustador, porém inofensivo, considerado por eles uma aranha que não pode ser tocada.⁹⁹

Acima o grupo faz referência ao silêncio, às descobertas pela pujança da floresta equatorial, às expectativas, à possibilidade de contato consigo mesmo, às lendas, que habitam o imaginário da população local. Nota-se uma busca da racionalidade no discurso dos estudantes.

Outro excerto emblemático sobre as reflexões no contato com a floresta dá-se a partir do entrelaçamento da experiência em campo com os textos lidos em sala de aula, assim, a partir da leitura do texto de Antônio Carlos Diegues: “As áreas naturais protegidas, o turismo e as populações tradicionais”. Alunos e alunas debatem sobre a expectativa criada, nos grandes centros, de que devam existir áreas naturais protegidas intocadas e intocáveis, difundindo a crença de que a presença humana seja necessariamente negativa. A respeito dessa abordagem e, levando em conta a experiência com diferentes comunidades, alunos e alunas argumentam:

Este mito de natureza intocável defendida por grande parte da população, conforme a pesquisa realizada em São Paulo, tem de ser quebrado, no sentido de que o homem urbano após destruir e consumir toda a vegetação nativa, salvando algumas ilhas verdes dispersas pela grande cidade de concreto, deseja que o estado do Amapá mantenha-se intocado na fauna e flora. Essa mentalidade egoísta é característica do homem urbano, uma vez que este se perde em meio aos próprios preconceitos e esquece que ali vivem populações que também, assim como

⁹⁸ Trata-se de uma lenda local, que fora bastante divulgada aos alunos e alunas pela comunidade.

⁹⁹ Trecho extraído do Capítulo “Impressões Pessoais” do trabalho: “Monografia do Estudo do Meio - Amapá”. Grupo 7, p. 23.

nós, querem ter acesso ao desenvolvimento de que dispomos: luz elétrica, saneamento básico e etc.¹⁰⁰

“As comunidades estão conscientes sobre a questão da preservação, e eu vi que lá todo mundo tem o apoio quase unânime em relação ao PDSA (Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá).”¹⁰¹

A argumentação acima vai a favor das diretrizes traçadas para a educação do século XXI, conforme documento do *Council of Ministers of Education* (s/d., 73) do Canadá, apoiado em resoluções da ONU. Segundo esse documento, a busca da formação do cidadão deste século deverá destacar os seguintes valores:

A apreciação da resiliência, fragilidade e beleza da natureza e a interdependência, bem como a igual importância de todas as formas de vida. (...) A apreciação da dependência da vida humana dos recursos de um planeta com finitude de recursos. (Council of Ministers of Education, s/d., 73)¹⁰²

O excerto a seguir, apresenta nitidamente o pensamento dialético desenvolvido pelos alunos e alunas. Há uma dicotomia entre um ecologismo míope e o respeito ao ser humano, interessado, cooperativo com o exercício da empatia. Contribuir com a interiorização substantiva desse conhecimento era o que defendíamos como ensino e aprendizagem significativa. Entendíamos que poderia ser a fagulha inicial para uma abordagem capaz de transcender a perspectiva individual em favor de uma coletiva.

¹⁰⁰ Trecho extraído do Trabalho “Desenvolvimento Sustentável: reflexão do estudo do meio no Amapá”. Grupo 10, p. 13.

¹⁰¹ Relato do aluno D. M., 18, à Luli Rojanski, Assessora de Comunicação da Assessoria de Imprensa do Gabinete Civil do Estado do Amapá - Departamento de Comunicação Social. A íntegra desta matéria encontra-se nos anexos desta tese.

¹⁰² An appreciation of the resilience, fragility and beauty of nature and the interdependence and importance of all life forms. (Traduzido pela autora)

É, quem diria que este projeto um dia foi desacreditado e hoje proporciona acolhimento e inclusão sócio-econômica de todas estas comunidades, melhorando as condições de vida, descentralizando o centro econômico (Macapá) e ainda, paralelamente, resgatando toda a cultura transfigurada, resultado do bombardeio informativo sem precedentes através dos meios de comunicação acessíveis (como a televisão) e, também, do turismo não planejado. Este projeto que hoje ainda está em andamento, tem propiciado a estas comunidades a possibilidade de viver em um mundo capitalista globalizado, porém, mantendo e resgatando parte da mentalidade cooperativa entre homem e natureza.¹⁰³

Gostaríamos de retomar um aspecto relevante sobre aprendizagem significativa de modo a interpretarmos alguns excertos. Zabala argumenta que um conceito só é apreendido a partir do momento que se entende seu significado.

Não podemos dizer que se aprendeu o conceito de um rio se não se entendeu o significado. A aprendizagem de conceitos ou princípios são atividades complexas que provocam um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito. (Zabala, 2007, 37)

Não obstante a abordagem ocorra de maneira genérica o autor menciona o exemplo de um rio. A apreciação dos depoimentos nos permite abordar o aprendizado acerca do conceito de um rio, seus afluentes e sua importância na vida das pessoas a partir de vivências diversas como:

No Amazonas nos banhar
Se a correnteza não levar
E na rede balançar
Se o barco não encalhar¹⁰⁴

Essa letra de música menciona a experiência de um momento em que estávamos bem próximos a um banco de areia, já bastante consolidado, que formava uma das tantas ilhas do rio Amazonas e nos dispusemos alunos e professores a um mergulho, a partir do qual descobrimos a força da correnteza e a dificuldade de nadarmos em um rio daquela magnitude. Outras lembranças que

¹⁰³ Trecho extraído do trabalho “Desenvolvimento Sustentável: reflexão do estudo do meio no Amapá”. Grupo 10, p. 13.

¹⁰⁴ Letra da música Viva!Viva!Viva! O PDSA é a alternativa. Elaborada pelo grupo 1 para apresentação na Escola Vera Cruz.

contribuíram para a percepção da importância desse rio estão atreladas à estadia no barco. Passamos grande parte da travessia em cima da cabine (Ilustração 34), observando a beleza daquele cenário.

Para a grande maioria dos alunos a viagem de barco de Macapá ao arquipélago representava uma grande novidade, o que explicou a euforia do grupo, que passou boa parte do tempo sobre o teto da embarcação olhando as belas paisagens do entorno do rio Amazonas – quando podia ser visto, por causa da enorme largura do rio.¹⁰⁵



Ilustração 34: Barco Albatroz II no qual permanecemos por três dias enquanto visitávamos as ilhas do Arquipélago de Bailique.

Cabem ainda aos depoimentos dos pescadores, outros momentos significativos, referentes ao encontro inesperado com pescadores industriais de outras regiões, que pescavam na foz do Rio Amazonas de forma predatória, sem fiscalização. Sobre isso cumpre-nos apresentar as seguintes reflexões:

A pesca no Amapá sempre foi dominada por atravessadores que mantinham total controle sobre os pescadores artesanais, por possuírem

¹⁰⁵ Conclusão extraída do capítulo “Ribeirinhos do Arquipélago do Bailique” do trabalho “Análise do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Amapá”. Grupo 3, p. 15

controle do gelo, das embarcações e ferramentas. Há também, no Estado, uma enorme quantidade de pesca predatória tanto na costa litorânea quanto nos rios. Os barcos que realizam essas ilegalidades na maioria das vezes são de outros países e estados.¹⁰⁶

Ainda com relação ao rio, há as imagens dos alunos da escola do Bailique chegando em suas pequenas embarcações. O nosso barco, bem maior, faz marola e provoca intensa turbulência nas águas dificultando o movimento das canoas, repletas de crianças em seus uniformes escolares. A utilização exclusiva do transporte fluvial naquelas localidades foi um importante fator de aprendizado com a observação das canoas que singram aqueles rios imensos, projetadas a partir de um único tronco de árvores específicas e especialmente resistentes. Os ensinamentos sobre a construção dessas embarcações, que são passados de geração em geração, foram observados na comunidade de São João Batista, onde visitaram a carpintaria naval. A partir da análise desses excertos, pode-se perceber intensa conexão entre teoria e prática. Observa-se ainda, importantes conceitos de Geografia Física, abordados por alunos e alunas, seja no que diz respeito à dinâmica do rio, à biogeografia ou às características climáticas daquela região.

As reflexões dos alunos e alunas apontadas até o momento justificam o enfoque profundo defendido por Freire (1992, 47), segundo o qual o educando que anseia por profundidade:

Repele posições quietistas. (a mente) É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.

¹⁰⁶ Trecho extraído do capítulo “A pesca e a comunidade de Franquinho do Bailique” do trabalho: “A teoria da prática”. Grupo 01, p. 14.

A indicação de olhar para si mesmo inscrita no caderno de campo e abordada exaustivamente nas discussões em sala de aula serve de alerta contra qualquer tipo de impacto nas localidades visitadas, como forma de respeito ao lugar do outro, considerado em sua especificidade e em sua dimensão humana. Como ilustração segue-se depoimento, cuja perspectiva de assimilação dos conteúdos atitudinais, se expressa nas seguintes afirmações:

Logo que chegamos o primeiro passeio foi até o píer sobre o rio Amazonas. A ansiedade era muita por parte de todos, estávamos cansados da longa viagem, da mudança brusca de temperatura saindo do frio de São Paulo para o calor do norte.

Fomos a pé, não conseguíamos parar de falar e comentar sobre as coisas um só minuto, quando chegamos a orla o impacto foi brutal, todos que estavam sentados nos bares assistindo a final do campeonato carioca olharam para nós, éramos sessenta, falando tão alto que assustamos a população local. O olhar dos moradores seguia nossos passos, reparavam nas nossas feições e vestuários.¹⁰⁷

Causamos muito impacto! Todas as pessoas olharam. Temos que causar o menor impacto possível.¹⁰⁸

Impactamos Macapá! Estou com a sensação de estarmos sendo bem acolhidos, somos um acontecimento!¹⁰⁹

À questão levantada na introdução deste trabalho, a propósito da possibilidade de percebermos os efeitos do aprendizado nas diversas etapas do trabalho, respondemos afirmativamente; pois a natureza dos comentários nos leva a testemunhar a assimilação dos ensinamentos. Mais adiante, ainda no trabalho desse mesmo grupo, podemos perceber as seguintes considerações.

Conforme os dias foram se passando, falávamos mais baixo, procurávamos ficar em silêncio para que não acontecesse de novo aquela situação constrangedora, como a da orla. A população também foi se

¹⁰⁷ Trecho extraído do trabalho “A Teoria da Prática”. Grupo 1, p. 34

¹⁰⁸ Relato da aluna A. S. extraído de seu caderno de campo.

¹⁰⁹ Comentário da chegada à Macapá. Extraído do caderno de campo da aluna P. S.

acostumando com a nossa presença, no final da viagem era fácil se ouvir "o pessoal de São Paulo...", ou pessoas que nos paravam para perguntar o que exatamente estávamos fazendo por lá.

Enfim, o impacto causado logo de chegada foi se transformando em interesse por parte dos moradores, e para nós um toque, para que tomássemos mais cuidado com o tom de voz nos próximos lugares a serem visitados.¹¹⁰

A presença ou a preocupação com o silêncio, mencionado inúmeras vezes, chama a atenção em um grupo como esse. A partir de determinadas observações alunos e alunas conseguem tecer comentários sinalizadores de que estão elaborando as informações e transformando-as em conhecimento, tendo-se em vista o proveitoso repertório utilizado. Apresentam também a assimilação das orientações sobre a conduta no campo, tão minuciosamente trabalhada ao longo do processo. Gostaríamos de assinalar as importantes reflexões acerca do trabalho de campo e dos aprendizados realizados:

A viagem teve todos os seus objetivos alcançados com sucesso, fomos capazes de unificar a prática e a teoria. Testemunhamos um projeto ainda em sua fase inicial, mas que apresenta resultados positivos e que traz a esperança de uma nova solução que pode dar certo.¹¹¹

Mesmo¹¹² assim, a ida ao Amapá nos trouxe uma grande esperança de que em algum lugar deste país estejam sendo implantadas medidas que evitem a formação de mais centros urbanos caóticos como São Paulo, e que alguém esteja pensando na qualidade de vida da população, sem que isso seja colocado como um entrave para o desenvolvimento econômico.¹¹³

Observamos bem de perto o modelo de desenvolvimento sustentável, as suas conquistas e obstáculos a serem superados e toda a

¹¹⁰ Trecho extraído do trabalho "A Teoria da Prática". Grupo 1, p. 34

¹¹¹ Trecho extraído da conclusão do trabalho: "A Teoria da Prática". Grupo 1, p. 37

¹¹² O mesmo assim, neste caso, refere-se à constatação do grupo de que eles não conseguiram obter nas entrevistas as informações desejadas, pois tinham a sensação de que os entrevistados queriam satisfazê-los e respondiam o que achavam que eles queriam ouvir.

¹¹³ Trecho Extraído das Considerações Finais do trabalho: "A Amazônia Urbana". Grupo 5, p. 21.

crença da população do Amapá, que demonstra otimismo com a administração atual e o rumo que está tomando.¹¹⁴

Conhecendo melhor o projeto, todas as dificuldades enfrentadas pelo Amapá, que é um lugar muito especial nas características e totalmente diferente de nossa realidade, percebemos que para São Paulo, grande metrópole, a possibilidade de mudança é muito pequena e mais difícil de ser realizada.¹¹⁵

Discussão interessante ocorreu no momento da constatação de que uma belíssima queda d'água visitada anteriormente seria aproveitada para geração de energia. Projetada pelo Grupo Orsa, inundaria áreas da Comunidade do Rio Iratapuru. Nessa oportunidade, os alunos e alunas empenharam-se em compreender o impacto da intervenção, vantagens e desvantagens para a comunidade.

A comunidade não é contra a hidrelétrica em si, pelo contrário, acredita que a sua construção vá melhorar a qualidade de vida dos habitantes, o que eles mais são contra é a submissão deles diante da empresa Jarí, ela sempre se considerou proprietária deste terreno.¹¹⁶

O excerto acima permite que afirmemos que há uma preocupação com a Comunidade do Rio Iratapuru. Não se trata de uma abordagem que pretenda congelar aquele modo de vida para dele desfrutar em momentos que se busque a distância da vida atribulada nas grandes cidades. Novamente estabelece-se diálogo com o texto de Diegues, lido em sala, mas compreendendo a perspectiva da comunidade, no que tange ao acesso à melhoria da sua qualidade de vida.

¹¹⁴ Parte da Introdução do Trabalho: “Desenvolvimento Sustentável: reflexão do estudo do meio no Amapá”, do Grupo 10, p. 3.

¹¹⁵ Conclusão extraída do Trabalho: “Desenvolvimento Sustentável do Amapá”. Grupo 8, p. 31.

¹¹⁶ Comentário feito sobre a comunidade do Rio Iratapuru; extraído do Trabalho: “Estudo do Meio – Amapá 2001”. Grupo 2, p. 10.

Ainda sobre a hidrelétrica, podemos citar este outro grupo com a seguinte reflexão:

No novo projeto, algumas cidades do Amapá receberão energia elétrica da usina, que será construída seguindo uma moderna técnica de menor impacto ambiental. Pela primeira vez o estado não receberá somente os aspectos negativos do projeto.¹¹⁷

O Olhar curioso de estudante observador das placas informativas, capaz de anotar dados e citá-los em monografia, pode ser considerado como referência de assimilação de conteúdos procedimentais. A conferir:

O Projeto Escola Bosque foi idealizado para implantar dentro de uma escola a filosofia pedagógico-ambiental. A proposta é educar os moradores, de crianças a adultos, valorizando o seu conhecimento adquirido na relação com a natureza e transmitido pelas gerações. A educação está voltada para criar cidadãos responsáveis pela vida na terra e a sua biodiversidade, considerando as tradições, a cultura e o conhecimento dos moradores "A natureza oferece o mais rico material didático", diz uma das placas encontradas na escola.¹¹⁸

Espera-se que se possa quebrar com o velho paradigma educacional, através do método sócio-ambiental, que coloca a comunidade escolar como sujeito da construção de um conhecimento voltado para a valorização do meio ambiente.¹¹⁹

A proposta é aliar conhecimento científico ao material disponível na natureza e ao conhecimento dos alunos. Dentro desse preceito, tudo é válido, sementes para explicar a ordem dos planetas no sistema solar, colocando o Bailique como um pequeno ambiente rico dentro de um universo tão grande (...) de uma maneira muito simples o conhecimento científico é misturado ao conhecimento tradicional da comunidade.¹²⁰

Do ponto de vista da discussão sobre o tema diversidade étnica, cuja abordagem central referia-se à identidade e à alteridade, chamam a atenção os seguintes registros dos alunos e alunas:

¹¹⁷ Trecho extraído do Trabalho: "Estudo do Meio – Amapá 2001". Grupo 2, p. 19.

¹¹⁸ Trecho extraído do Trabalho: "Estudo do Meio – Amapá 2001". Grupo 2, p. 13.

¹¹⁹ Trecho do trabalho: "Desenvolvimento Sustentável: reflexão do estudo do meio no Amapá", do Grupo 10, p. 11.

¹²⁰ Trecho extraído do capítulo "Bailique" do trabalho Estudo do Meio – Amapá 2001, Grupo 2, p. 13.

Aparentemente a questão indígena no Amapá não possui tantos problemas quanto em outras regiões do País, onde tribos inteiras ficaram com a sua cultura esquecida, perderam a língua de origem e tiveram que se adaptar à vida na civilização do homem branco. Com o auxílio do Estado, ONG's e a própria organização das tribos estão conseguindo manter sua história e cultura.¹²¹

Brasil, país continente, com milhões de pessoas habitando seus extensos quilômetros, mais do que exuberante e belo o Brasil é interessante, diverso.¹²²

Um momento extremamente rico deu-se a partir do diálogo estabelecido com lideranças Waiãpi, o que, segundo os relatos, marcou-os profundamente. Nessa oportunidade, foram apresentadas a concepção de mundo desse grupo indígena, sua arte, elementos de sua cultura material, sua cosmovisão e os problemas que o contato com a sociedade circundante vinha lhes trazendo: desde a questão da mineração até o fascínio exercido “pelo mundo do branco” aos jovens da aldeia.

Em alguns momentos o silêncio se estabeleceu de forma contundente. Foi rompido pela observação de nosso grupo a respeito da roupa de um jovem Waiãpi. Tratava-se de uma camiseta com os seguintes dizeres: **100% Jesus**. Questionado pelos alunos e alunas sobre essa manifestação de cunho religioso, o jovem argumentou que se tratava de uma roupa “para vir à cidade”, e que ele nem fazia idéia do que aquilo significa. Sobre isso há um excerto de monografia que gostaríamos de destacar:

Não precisaria dizer mais nada, a simples resposta foi quase um “você não são o centro do mundo, existem e podem existir, aliás tem sua mágica essa existência, outras organizações que não a branca ocidental

¹²¹ Trecho extraído do trabalho “Desenvolvimento Sustentável: reflexão do estudo do meio no Amapá”, do Grupo 10, p. 22.

¹²² Trecho do capítulo sobre “Diversidade Étnica” do trabalho: “Desenvolvimento Sustentável do Amapá – PDSA.” Grupo 8, p. 11.

capitalista. Tudo pode ser muito diferente, é só mudar os conceitos e referentes”.¹²³

Não menos interessantes são as abordagens sobre as possibilidades relativas ao ecoturismo, que tem sido propagado como uma atividade de baixo impacto e, segundo um dos textos lido, em sala de aula, uma “indústria sem chaminé” (RIBEIRO; BARROS, 1997, 28). Uma das abordagens propostas aos alunos e alunas era a de analisar a viabilidade do ecoturismo como alternativa econômica ao Estado do Amapá. Dessa forma, os excertos abaixo, procuram identificar problemas na implantação de projetos de ecoturismo, a partir de uma perspectiva crítica:

Toda a equipe que nos atendeu durante todas as visitas, mesmo que sempre muito disposta e hospitaleira, não nos pareceu apta a suportar um grupo constante de turistas, mesmo que estes estejam em busca de algo bastante similar ao proposto pelo projeto do PDSA.¹²⁴

Notou-se também a precária infra-estrutura quanto à acomodação. O hotel em que ficamos hospedados em Macapá tinha pulgas e as opções de acomodação eram escassas.¹²⁵

Outro problema que põe em dúvida o sucesso do empreendimento é o lixo, pois o acúmulo deste nas margens do rio já é grande e o projeto que visa a implantação da coleta de lixo seletiva ainda não foi efetivado.¹²⁶

Ancorados na discussão sobre o texto de Ribeiro & Barros, propunham-se ainda a refletir sobre o impacto que essa atividade econômica traria às comunidades locais, levando em conta o risco do choque cultural:

A questão é avaliar até que ponto o turismo vem a ser um aliado e não um inimigo num projeto de desenvolvimento sustentável. A busca pela preservação da cultura pareceu-nos um pouco comprometida com a implantação de qualquer forma de turismo. Pode-se considerar que a troca

¹²³ Análise da resposta dada por uma liderança Waiãpi a respeito da camiseta escrita 100% Jesus. Trecho do capítulo “Conversa com os índios Waiãpi” do trabalho: “Desenvolvimento Sustentável do Amapá – PDSA.” Grupo 8, p. 15.

¹²⁴ Trecho extraído do Trabalho “Estudo do Meio – Amapá 2001”. Grupo 2, p. 21.

¹²⁵ Trecho extraído do trabalho: “Estudo do Meio – Amapá 2001”. Grupo 2, p. 21.

¹²⁶ Trecho extraído do trabalho: “Estudo do Meio – Amapá 2001”. Grupo 2, p. 21.

de conhecimento entre as populações venha a ser um elemento de acréscimo para ambas as culturas, mas não é certo até que ponto se tem controle sobre isso.¹²⁷

Analisavam ainda a questão da geração e distribuição de renda e a perspectiva do encontro entre seres humanos, para além da subserviência ou servilidade:

Cabe ao ecoturismo enfrentar o difícil problema da ampla incorporação pelas populações locais dos benefícios gerados por suas atividades, de sua transformação, enfim, em sujeitos do desenvolvimento. Cabe encarar a relação turista-ambiente como uma que passa, não só por uma relação "suí generis" com um cenário paradisíaco, mas um convívio com todos os seres que lá habitam.¹²⁸

O que é proposto por Diegues é que se reformule o conceito de ambientalismo, assim, como de ecoturismo, de forma que passem a valorizar os conhecimentos das populações tradicionais, para que estas se tornem também sujeito do desenvolvimento beneficiando-se das atividades econômicas realizadas nos locais onde sempre viveram de forma sustentável. Esta conclusão é parte essencial dos projetos do PDSA.¹²⁹

Outra abordagem interessante analisa a sociedade contemporânea na sua busca pela ruptura do cotidiano massificado e sua busca por experiência individual direta com o ambiente e com as populações locais, ensejando assim, "uma certa singularidade do sujeito na sociedade de massa." (RIBEIRO; BARROS, 1997, 28). A partir dessa discussão os alunos e alunas tecem o seguinte comentário:

Acreditando que na busca do exótico podem fugir da reprodução massiva capitalista, acabam se enganando, pois vão exatamente contra o que propunham entrando em um novo universo de fetiches capitalistas, através do turismo e de um contato com a natureza que pretende ser entendido como algo que permanece fora ou além da cultura.¹³⁰

¹²⁷ Trecho extraído do trabalho: "Estudo do Meio – Amapá 2001". Grupo 2, p. 22

¹²⁸ Trecho extraído do trabalho: "Amapá: preservação e desenvolvimento". Grupo 4, p. 21.

¹²⁹ Trecho extraído das conclusões do trabalho: "Análise do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá." Grupo 3, p. 36.

¹³⁰ Trecho extraído das conclusões do trabalho: "Análise do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá." Grupo 3, p. 36.

Do ponto de vista político, a perspectiva dialética se configura na abordagem relativa à questão da transformação. A análise sobre o PDSA em sua perspectiva política, o alcance de sua atuação, os limites, a proximidade ou distância entre o poder público e a população como um todo, a urgência do atendimento a questões sociais, a priorização de determinados grupos, historicamente postos em segundo plano, a pressão da maioria da população para que os benefícios direcionados às populações ribeirinhas atingissem os centros urbanos, enfim, a distância entre o desejo e as possibilidades concretas, as ambigüidades no discurso, essas perspectivas de análise foram amplamente contempladas. Outro aspecto interessante, diz respeito à maneira como o poder público empenha-se em capitalizar politicamente os projetos implantados. A capacidade de convencimento e a retórica também foram observados. Elencamos os excertos que abordam uma análise da questão política local:

O projeto, mesmo com falhas, é merecedor de elogios, não só por ser pioneiro como pelo que já pode proporcionar a uma parcela da população, como no caso da Cooperativa do Rio Iratapuru.¹³¹

A idéia, sem dúvida, é muito boa, mas trata-se de um projeto a muito longo prazo que está apenas dando seus primeiros passos. A incerteza que fica é quanto à continuidade do projeto tendo em vista a já conhecida corrupção instaurada no sistema político em geral.¹³²

Um dia todo de palestras! Muita informação! O governador¹³³ não apareceu, mas foi bem legal, tivemos uma visão geral do desenvolvimento sustentável (...), é bonito ver que o programa tem uma ideologia certa, o que me chocou foi a propaganda política da oposição... números dramáticos,

¹³¹ A cooperativa a que o grupo se refere é a COMARU - dos castanheiros que se associaram para a implantação da fábrica de biscoito e para outros projetos como o da extração do óleo da castanha do Brasil.

¹³² Trecho extraído do trabalho: "Estudo do Meio – Amapá 2001". Grupo 2, p. 23.

¹³³ O aluno refere-se a ausência do governador no primeiro dia de atividades no IEPA, onde foram realizadas uma série de palestras sobre o PDSA, o IEPA e seus projetos. O governador foi representado na ocasião pelo Prof. Manoel Cabral de Castro, Secretário de Ciência e Tecnologia do estado, responsável pelo IEPA e por várias reflexões teóricas a respeito do PDSA.

falta de educação, saúde, saneamento, moradia. Gente falando que isso tudo é uma farsa, pensar nas gerações futuras sem pensar nas presentes. Senti meio que como o socialismo em decadência: ideologia perfeita, realidade miserável!¹³⁴

Slogan do Governo e do PDSA: 'trabalhando para o futuro das nossas crianças'... parece um pouco paternalista demais, não parece?¹³⁵

"Parece que o governador está carimbando casas e aos poucos levando para áreas aterradas por causa das enchentes (...). A coleta de lixo passa apenas pela estrada, a cidade existe desde 1970 e não existe coleta de lixo!!! Mostra falta de competência do governo, coleta de lixo é essencial para melhorar a saúde local!"¹³⁶

É interessante analisar a concepção a propósito do PDSA, com abertura ao seu potencial e às suas fragilidades. A alegação da incerteza, a discussão dos problemas políticos brasileiros, como a corrupção, por exemplo, são afirmações muito interessantes, percebidas como apropriação da realidade do entorno e assimilação de conhecimento.

A viagem ao Amapá nos foi de extrema importância; não só por todas as experiências pelas quais passamos e pelo acompanhamento da materialização de idéias estudadas: a observação do comportamento do grupo diante de situações inéditas, tanto quanto o impacto causado nos locais de visita, contribuiu para uma conclusão geral sobre o turismo ecológico e seus reais traços; o comportamento de um grupo na presença do desconhecido, o choque cultural e, especialmente, o que está por trás das correntes ambientalistas hoje em dia.¹³⁷

Em se falando de economia, o PDSA está trazendo muitos benefícios para o arquipélago, principalmente com a incorporação da sustentabilidade na relação natureza-economia. As principais atividades econômicas da região, como já foi dito são: pesca, extrativismo vegetal, industrialização do palmito (realizado em parceria com a Escola Bosque), construção naval (que entra como tema de aula na Escola do Bailique), agricultura de subsistência, comércio, apicultura e agropecuária.¹³⁸

Em entrevista com os moradores, notamos uma boa expectativa quanto ao empenho do governo, uma senhora até arriscou elogiar a política

¹³⁴ Relato sobre o dia de palestras no IEPA. Extraído do caderno de campo da aluna R. G. B..

¹³⁵ Comentário extraído do caderno de campo de L. S. L..

¹³⁶ Comentário da aluna R. G. B. extraído de seu campo.

¹³⁷ Trecho do Trabalho "Amapá: preservação e desenvolvimento". Grupo 4, p. 20.

¹³⁸ Análise do Desenvolvimento Sustentável na Escola-Bosque. Trecho do trabalho "A teoria e a prática". Grupo1, p.11.

e as realizações de Capiberibe: “apesar de voltar-se parcialmente aos problemas da cidade, investiu no conserto do trapiche, colocou um posto médico e trouxe o mínimo de segurança para os habitantes”. Em relação ao emprego porém, nenhuma medida eficaz foi tomada, e o problema está muito longe de ser resolvido.¹³⁹

Desta forma estão ajudando para que a geração de renda seja maior devido as adaptações inteligentes e que o dinheiro não se perca na mão de intermediários, mas que fiquem na mão dos produtores.¹⁴⁰

O governo de Capiberibe nada realizou em seu primeiro mandato para reverter tal quadro¹⁴¹. Porém uma pesquisa financiada pelo BID, diagnosticou a situação pesqueira do estado. A partir desta, o governo realizou um planejamento para implantar um projeto que visa profissionalizar os pescadores sem afetar o meio ambiente.”¹⁴²

Podemos perceber as modulações do pensamento dialético nas seguintes abordagens:

A questão se torna ainda mais grave com a implantação da fábrica de biscoitos de castanha. A produção mecanizada implica na inserção desta comunidade extrativista em um mercado regido pelas leis do sistema de comércio capitalista. Isso significa passar a produzir regularmente em maior escala para que sejam cumpridos os contratos de venda e, conseqüentemente, para que seja garantida a entrada de capital que sustente no mínimo o processo produtivo. (a compra do óleo para gerar energia e os demais ingredientes do biscoito, como açúcar e farinha). São necessários pelo menos 1.200 hectolitros de castanha para a confecção do produto na fábrica, o que implica a necessidade urgente da capacitação de uma exploração planejada que garanta o suprimento desta quantidade.¹⁴³

Apesar de o PDSA encontrar na instalação da fábrica o principal caminho para aumentar a autonomia da comunidade castanheira, libertando-a dos atravessadores, ela se encontra dependendo do governo. É importante ressaltar que esse processo ainda é muito recente, e não se

¹³⁹ Trecho extraído do trabalho “Desenvolvimento Sustentável do Amapá”. Grupo 8. p.21. Sobre as conquistas do PDSA.

¹⁴⁰ Referência ao RURAP (instituto de desenvolvimento do Amapá) e suas práticas de incentivo a apicultura, ao extrativismo e ao crédito rural; presente no trabalho: “A teoria e a prática”. Grupo 1, p. 12.

¹⁴¹ O grupo faz alusão às dificuldades relacionadas à pesca predatória realizada por pescadores de outras localidades e até mesmo por alguns pescadores artesanais.

¹⁴² Trecho extraído do capítulo “A pesca e a comunidade de Franquinho do Bailique” do trabalho: “A teoria da prática”. Grupo 01, p. 14.

¹⁴³ Trecho extraído da Introdução do trabalho: “A Teoria da Prática”. Grupo 1, p. 22

pode excluir a possibilidade de autonomia plena da atividade econômica extrativista dessa população.¹⁴⁴

(...) O PDSA contempla localidades que seriam, talvez, abandonadas ou deixadas em segundo plano por um programa de desenvolvimento convencional.¹⁴⁵

O PDSA representou uma ruptura no modelo de desenvolvimento que o estado vinha seguindo até sua implantação. Isso fez com que as mudanças, ou ao menos a iniciativa delas, não se desse de forma gradual, ocorrendo então um choque entre o modelo de desenvolvimento vigente na época e o proposto logo no segundo ano de mandato do atual governador Capiberibe. Isso obrigou o governo a investir pesadamente em propaganda em prol de sua nova proposta, que servia justamente para buscar apoio da população do estado para agilização de seu projeto.¹⁴⁶

Os subsídios oferecidos pelo governo sob as mais variadas formas a diversas empresas privadas que se submetem às diretrizes do plano de desenvolvimento sustentável podem torná-las dependentes do estado e vulneráveis caso os subsídios sejam cortados. Assim, se a eleição para o governo do Amapá em 2002 for vencida por um candidato que não se alinhe aos ideais do Desenvolvimento Sustentável, o que é um risco real, as empresas e projetos comunitários dependentes do auxílio do estado perderiam parte de seus fundos estando muito mais vulneráveis ao fracasso (...)¹⁴⁷

O PDSA esbarra em dois grandes problemas: um deles é a falta de verba para investimento no projeto (...) o outro grande problema é a escassez de profissionais qualificados para realizar os estudos necessários para o desenvolvimento do PDSA.¹⁴⁸

Gostaríamos de salientar que a abordagem sobre a falta de recursos do Amapá e do risco de que o programa não tivesse continuidade foi uma constante no discurso dos alunos e alunas. Muitos apontam para o caráter paternalista, o que demonstra capacidade de reflexão para além do elogio gratuito, que seria esperado de jovens expostos a uma vivência tão surpreendente. Nesse sentido, a capacidade

¹⁴⁴ Conclusão sobre a comunidade do iratapuru, parte do trabalho: “A teoria da prática”. Grupo 1, p. 24.

¹⁴⁵ Trecho extraído das “Considerações Finais” do trabalho: “Análise do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá.” Grupo 3, p. 38.

¹⁴⁶ Trecho extraído das “Considerações Finais” do trabalho: Análise do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá. Grupo 3, p. 38.

¹⁴⁷ Trecho extraído das “Considerações Finais” do trabalho: Análise do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá. Grupo 3, p. 39.

¹⁴⁸ Trecho extraído das “Considerações Finais” do trabalho: Análise do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá. Grupo 3, p. 40.

de argumentação, o esforço de olhar para além das aparências, de utilizar o que sabem e organizar as novas informações, identificar fragilidades e potencialidades, tudo isso contribuiu para que entendêssemos que estava se processando um conhecimento elaborado por meio de uma série de relações complexas.

Outro aspecto levantado pelos alunos e alunas propicia uma interessante análise: diz respeito à constatação de que o PDSA preocupa-se prioritariamente com as comunidades extrativistas, pesqueiras do Bailique ou ribeirinhas de um modo geral, descuidando da realidade urbana, sendo que $\frac{3}{4}$ da população do estado vive nas cidades. Pode-se notar que vários grupos posicionam-se em defesa dos mais desfavorecidos, seja pelo seu isolamento, pela sua fragilidade, pela sua submissão aos atravessadores, aos oportunistas e às empresas que se instalaram no estado. Essa abordagem é retratada nas diferentes monografias. Por outro lado, alunos e alunas interpretam essas medidas de forma bastante própria:

Um exemplo de medida pouco aparente que favorece a vida na cidade é a política pública de manter o homem em suas comunidades locais – ‘o direito de ficar’ -. Através da melhoria da qualidade de vida no Estado todo. Essa decisão remedia a tendência de evasão rural nos povos amazônicos (...)¹⁴⁹

Finalizando esta apresentação dos excertos das monografias, gostaríamos de apresentar o exercício realizado pelos alunos e alunas no sentido de vivenciar aquela experiência de forma intensa, ainda que abrindo mão da comodidade do seu dia-a-dia. Sabemos que houve momentos de intenso estranhamento, embora nunca nos tenham sido relatados. Durante o trabalho de campo, não ouvimos queixas sobre a alimentação, os insetos, o calor, o excesso de atividades. Alunos e alunas,

¹⁴⁹ Trecho extraído do capítulo “Proposta Econômica Alternativa” do trabalho “Análise do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Estado do Amapá.” Grupo 3, p. 35.

imbuídos do firme propósito de darem sua contribuição para o sucesso do trabalho, optaram por registrar suas queixas, mas não as externaram durante o trabalho de campo.

Sobre esses momentos de estranhamento, a ilustração 35 mostra o almoço no barco. Na ocasião vivenciamos a experiência de passar três dias em um barco, dormir em redes e ter refeições preparadas à base de peixe e farinha.

É interessante observar os comentários sobre as dificuldades de adaptação diante da quantidade de mudanças: de clima, alimentação e de oferta de conforto. Essa inserção em outro modo de vida forçada pelas circunstâncias obrigou alunos e alunas a sair de sua zona de conforto, do padrão de limpeza e higiene que domina os grandes centros; tomar banho no rio, sem chuveiro com água quente; comer o que é produzido na região, inclusive merenda de alunos à base de açaí, camarão seco e biscoito de castanha; enfim, os alunos e alunas experimentaram hábitos alimentares, de higiene e acomodação física característicos da região.



Ilustração 35: Arquipélago do Bailique, refeições realizadas no próprio barco, em um clima descontraído.



Ilustração 36: RDS do Rio Iratapuru – Montagem das redes no que seria o quarto coletivo em um galpão vazado, expostos aos ruídos e ares da floresta.

Para dormir na minha rede foi complicado: todas as luzes apagadas, silêncio por parte de todos do quarto, mas a mata a mil! Muitos sons, insetos, sapos, rios... liguei o *walk man* e capotei!¹⁵⁰

Nós somos em muitos, fazemos muito barulho, ocupamos muito espaço, somos muito frescos, e de repente... aqui estamos nós todos dormindo em redes, vendo baratas no teto (tem duas agora em cima da minha rede), num aperto e num vento que faz o barco mexer muito! Várias coisas que só deixam a galera mais junta e mais empolgada ... perfeito!¹⁵¹

Estava eu, de corpo e alma na floresta amazônica, vivendo (ou pelo menos acreditando viver) como os aborígenes. Dormindo naquela noite, sob o vasto firmamento, numa desconfortável rede. Aquele efeito aguçava minha sensibilidade a ponto de ouvir música no canto da floresta. Logo eu, que reprimiria nos outros apenas o uso dessa última expressão. Não é sempre que me sinto bem sob esse efeito, logo entendi caía tão bem ao nosso herói, Macunaíma.¹⁵²

Pudemos, no curto período de estadia na Escola Bosque e seus arredores – comunidades de Vila Progresso, Franquinho e São João Batista, perceber alguns

¹⁵⁰ Extraído do caderno de campo de Renata G. Botelho sobre a noite na comunidade ribeirinha do Iratapuru.

¹⁵¹ Impressões da primeira noite no barco. Trecho extraído do caderno de campo de Lia Salomão Lopes.

¹⁵² Redação para a Língua Portuguesa sobre o estudo do meio no Amapá realizada pelo aluno D. C. P. – nº10 – 3ºB intitulada: Sentimentos, Introspecções e Devaneios Científicos.

problemas e algumas contradições e fragilidades de sustentação do PDSA. Se, por um lado existem propostas diferenciadas, por outro, existem algumas questões relacionadas à escassez de recursos humanos. No que diz respeito à Escola Bosque, os baixos salários, a necessidade de se trabalhar com profissionais de fora da região, a distância, o isolamento, a necessidade de se morar em alojamentos precários, tudo isso contribuía para que o quadro de profissionais não estivesse completo. A grande reclamação por parte dos alunos daquela escola é a respeito da falta de profissionais, o que lhes causa lacunas na formação.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao enorme investimento em propaganda, justificado parcialmente pela necessidade de mudança de mentalidade e do forte apelo que a oposição exerce e pela necessidade de responder às constantes críticas dos adversários políticos. Entretanto, esse fato lhes causou estranheza.

Com o intuito de concluirmos este trabalho, repassamos algumas colocações:

Acreditamos que o detalhamento de todo o processo do estudo do meio pode contribuir para as reflexões de outros educadores a propósito da metodologia utilizada e da relação dos educandos com os processos e etapas educativos.

Acreditamos que o desenvolvimento de representações a partir de determinada situação didática, habilita um conjunto de percepções estimulantes, via de regra, desafiadoras e interessantes pela inovação proporcionada.

Acreditamos que as representações dos alunos e alunas sobre si mesmos, sobre os professores, sobre a escola, também foram beneficiadas graças à

confiança mútua conquistada junto aos pais, entre alunos, coordenação e equipe docente.

Acreditamos ainda que ao perceberem a importância da alteridade em situações de aprendizagem com pessoas que compartilham objetivos e contribuem para a realização do trabalho, novo círculo virtuoso com perspectivas de aprendizagem autêntica pode ser desdobrado em seqüência progressiva por estudantes responsabilizados à altura de suas competências.

Encerramos esse estudo do meio com a certeza de que o processo educacional, ali desencadeado, é um projeto inacabável, mas que essa experiência representa para muitos dos alunos e alunas envolvidos uma ressonância viva e pulsante em um programa de vida inabalável.

Considerações Finais

“Gastei uma hora pensando em um verso que a pena não quer escrever.

No entanto, ele está cá dentro e não quer sair.

Mas a poesia deste momento

Inunda minha vida inteira.”

(Carlos Drummond de Andrade)

O trabalho aqui apresentado espera refletir o itinerário de uma trajetória profissional específica, transformada em uma tese de doutoramento pela inabalável crença de que a metodologia do estudo do meio constitui importante ferramenta, cujas dinâmicas desenvolvidas estimulam transformações expressadas nas relações entre o público e o privado, desde o interior da escola, entre alunos e alunas, funcionários, professores e educandos, envolvidos em conjunto com a equipe docente, além de toda a comunidade de pais, amigos da escola, estudantes e autoridades do local de destino.

As relações pessoais, profissionais e institucionais compartilhadas de modo envolvente desencadeiam procedimentos de ensino/aprendizagem que, por meio dessa estratégia, garantem nova e revigorada coloração amalgamada pela coincidência da teoria e vivência da prática, responsáveis pela produção de comprometimento dos alunos e alunas pela busca do conhecimento e superação da superficialidade decorrente do acúmulo de informações. Não deixa de ser interessante observarmos que o esforço mobilizado pelos envolvidos na proposta, no percurso de uma série de processos mentais propiciadores de elaboração e reinscrição de conceitos, a partir de seus conhecimentos prévios.

Reafirmamos que essa metodologia consoma tanto aspectos cognitivos, quanto afetivo-relacionais, competentes à construção da aprendizagem no âmbito escolar. A metodologia propicia a construção de significados sobre os conteúdos do ensino, consubstanciados a partir de uma situação motivacional.

Acreditamos que, ao envolvermos os alunos e alunas no processo de construção de um estudo do meio, ao valorizarmos os diferentes talentos; ao propormos trabalhos em grupo, em que todos se sentiram partícipes como convidados a contribuir; trabalhamos com o auto-conceito dos educandos, que se perceberam desafiados perante suas reais possibilidades de concretização. Partilhamos a convicção de que o processo de ensino/aprendizagem requer mobilização cognitiva favorecida pelo interesse motivacional dado ao educando, cuja manutenção decorre da necessidade de saber intrínseca aos protagonistas do processo de produção de conhecimento, construtores do contexto intelectual percebido pelo estudo e vivência. A certeza de que a atribuição de sentido não se limita a um processo individual dos educandos, mas envolve, ao menos parcialmente, a própria situação de ensino, entendida como estimulante, reverbera de modo positivo ao investimento educacional.

As possibilidades de se aprender com o reforço dos pares, a proximidade dos docentes, a “ajuda pedagógica ajustada”, os desafios constantes, geraram interações significativas e influíram nas representações mútuas; portanto na predisposição para que o processo de aprendizagem se constituísse como instância memorável.

Em uma situação de estudo do meio, o papel dos adultos e dos colegas envolvidos na situação de aprendizagem, relativiza-se, graças aos sinais de interesse e o empenho em favor da construção compartilhada. De um modo geral, o empenho pelo cumprimento do trabalho supera eventuais situações de competição ou rivalidade pela priorização dos objetivos definidos no acordo coletivo.

Pelo fato de acreditarmos que essa metodologia aproxima a escola da realidade, preocupada em formar cidadãos com espírito científico, com olhar atento e questionador, um cidadão que aprendeu que o conhecimento envolve desde o “aprender a aprender” como o fazer, o agir, etapas essenciais à reflexão e transformação, especialmente porque foi tratado como adulto, sujeito ativo.

O caráter não dogmático enfaticamente defendido permitiu-nos construir uma educação com expressiva valorização do diálogo, desconstrução de preconceitos e perspectivas de examinarmos o conceito de sustentabilidade como caminho possível; entre outros, privilegiado pela singularidade da implantação para reafirmamos nossa convicção de que se deve educar sobre sustentabilidade e não para a sustentabilidade.

Expusemos um estudo do meio ora redimensionado pela síntese que promove novo percurso de reflexão, tendo em vista o fato de que não começou, nem terminou no trabalho aqui retratado. Considerado caso emblemático pelos estudantes, dada a convergência de pressupostos desafiadores, idealizados com a segurança de que aprenderíamos individualmente e em equipe, a proposta conquistou credibilidade pela diversidade de aspectos a serem examinados da realidade brasileira no chão em que se dá a acontecer.

Cabe-nos destacar alguns elementos de nossa trajetória profissional para, uma vez mais, explicitarmos as escolhas feitas tendo em vista o caminho percorrido. Em primeiro lugar, o diálogo intenso com a Antropologia aqui defendido, deve-se a nossa especialização em *Ethnologie* na *Ludwig-Maximilian-Universität* em Munique - Alemanha, na qual obtivemos certificação de *Magister Artium*, sem correspondência em território brasileiro. Durante quase nove anos de permanência na Alemanha trabalhamos com a questão indígena e com a defesa da Floresta Amazônica. A partir do retorno ao Brasil, em 1997, participamos de diferentes atividades em Organizações Não Governamentais brasileiras envolvidas com a temática indígena, quilombola e ambiental. Essa experiência possibilitou-nos a inserção no quadro do Programa *Lead Internacional* de formação de lideranças em desenvolvimento sustentável, tendo a oportunidade de viajar e conhecer a realidade de países como Paquistão, México e Nigéria para analisarmos e estudarmos possibilidades de projetos sustentáveis em diferentes regiões do planeta.

A crença irremovível na educação desafiava-nos a transformar os aprendizados em possibilidades concretas de elaboração de aulas diferenciadas com a incorporação dos conhecimentos adquiridos. O exemplo da Técnica do Carrossel, apresentado em capítulo anterior, pode ilustrar estratégias de estudo empregadas nesse percurso.

Não há melhor forma para se aprender, do que ensinando; fator relevante deu-se com a perspectiva de aprendizado mútuo oferecida pela prática educativa. Assim, temos clareza de que se aprende ao ensinar e ensinamos ao aprendermos, ou: aprende-se ensinando e ensina-se a aprender, cada qual comprometido com sua dimensão, se possível com elevado grau de satisfação. Enfim, ensinar e aprender

com prazer, a partir de momentos em que instigamos, provocamos, acolhemos, desafiamos ao longo da trajetória realizada conjuntamente.

Quanto às questões e hipóteses desenvolvidas entendemos que os testemunhos apresentados no capítulo anterior respaldam nossa afirmação de que o estudo do meio pode ser considerado método propiciador de “aprendizagem significativa”, entendida como algo que se dá quando o saber reverbera e o conteúdo é entendido como “potencialmente significativo”, ou seja, possibilita a “construção de significados”; para tanto, não deve ser vago, nem arbitrário, depende de estrutura interna, mas também da forma como é apresentado aos alunos e alunas. Além disso, os alunos e alunas deverão ser capazes de inserir esses novos conteúdos em uma rede de significados já construídos no decurso de suas experiências prévias de aprendizagem.

A aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem finalizada, como afirmamos em capítulo anterior, constitui-se a partir de determinadas condições e da constante busca pelo aperfeiçoamento dessas condições.

Cabe-nos salientar que um estudo do meio não é uma visita de observação do que já se sabe; ao contrário, requer intensa preparação para a construção de atitude investigativa durante todo o processo. Isso requer minucioso planejamento e preparação dos alunos e alunas e da equipe docente. Nessa direção elencamos uma série de condições a serem preenchidas para que essa premissa torne-se realidade:

- Compromisso institucional com a metodologia do estudo do meio. Implica reuniões pedagógicas, trabalho integrado da equipe, apoio logístico,

suporte da coordenação, condições de trabalho favoráveis, envolvimento dos pais.

- Planejamento do estudo do meio devidamente integrado ao currículo das disciplinas envolvidas no processo;
- Levantamento dos conhecimentos prévios e ajuda pedagógica ajustada à manifesta necessidade dos alunos e alunas;
- Proposição de dinâmicas que possibilitem aproximação e formação de equipes para o trabalho em grupo; cooperação e partilha dos conhecimentos. Compreensão do trabalho em grupo como requisito à aprendizagem entre os pares
- Levantamento de hipótese e expectativas dos alunos e alunas;
- Planejamento de atividades prévias à saída a campo, definição do local, levantamento de bibliografia, mapas de diferentes épocas; informações adicionais a partir de pesquisa em jornais, revistas, internet, entre outros meios de comunicação, com envolvimento dos alunos.
- Trabalho em grupo, identificação dos talentos no que tange ao poder de comunicação para realização das entrevistas, habilidades para desenhar ou fotografar, facilidades para registro, repertório apropriado em momentos de estabelecimento de contato com os residentes da localidade a ser visitada.
- Levantamentos realizados a respeito dos sujeitos sociais a serem contatados para as entrevistas;
- Elaboração de caderno de campo com textos complementares, roteiros de pesquisa, sugestões, mapas, previsão de espaço para desenhos, fotos, anotações extras, parâmetros à elaboração dos roteiros de entrevistas e sugestão das observações a serem feitas em cada uma das localidades visitadas, visando a obtenção de subsídios à pesquisa dos alunos e alunas para que, ao final do trabalho de campo, tenham coletado os dados necessários à produção do trabalho final: monografia, exposição de desenhos ou fotos, participação em debates, filmes;

- Definição e explicitação das formas de avaliação que se revestem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais relevantes para as diferentes disciplinas envolvidas no processo;
- Comprometimento com o trabalho cujos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais mereçam acuidade devidamente equilibrada, preocupação com a formação integral, defendida pelo método globalizador, proposto por Zabala;
- Atividades especiais para o aprofundamento da experiência no retorno do trabalho de campo, para que diferentes olhares sobre a realidade observada e vivenciada sejam compartilhadas;
- Revisão das hipóteses e pressupostos de expectativas para conferência ulterior e reajuste do conhecimento coletivamente conquistado;
- Criação de possibilidades de difusão dos conhecimentos adquiridos para a comunidade escolar;

Por acreditarmos que os aspectos possibilitadores da aprendizagem significativa neste Estudo do Meio podem ser replicados, apresentamos esta experiência considerada de caráter diferenciado, pelo conjunto de desafios envolvidos. Em outros estudos do meio, realizados em locais próximos, com outras faixas etárias, com outros desafios, os resultados têm sido igualmente satisfatórios. A título de ilustração, podemos citar um Estudo do Meio que discutiu a questão agrária em Ribeirão Preto em 2001, no qual apresentávamos um projeto diferenciado de implantação de agro-floresta como alternativa à região que sofre intenso desmatamento, devido à expansão da cana-de-açúcar.

Entre as atividades vivenciadas pelos alunos e alunas no trabalho de campo, podemos destacar: jogos cooperativos, mutirão para plantio árvores em área

destinada à reposição florestal; mapeamento do local das mudas para posterior acompanhamento;

Estudo relevante deu-se na Região Centro Oeste intitulado “Diversidade biológica e social: em busca de um aprendizado significativo” ocorrido em 2002. A abordagem priorizava a análise do modo de vida do pantaneiro e dos quilombolas na região. Na oportunidade analisamos aspectos inerentes ao ecossistema diferenciado, realizamos visita à Secretaria do Meio Ambiente do Estado do Mato Grosso, ocasião em que fomos apresentados a um projeto de monitoramento da Amazônia por imagem de satélite em tempo real, cujo acesso aos dados estava disponibilizado na internet, representando convite à participação e engajamento do cidadão comum em contribuição ao controle e denúncia de atividades predatórias na região.

No mês de setembro de 2003, o Estudo do Meio intitulado “O Poder do Lugar e o Lugar do Poder” – em Brasília e na Chapada dos Veadeiros, desencadeou abordagem para exame das mudanças no cenário político com a chegada do Partido dos Trabalhadores ao Governo Federal. Entre as atividades realizadas em Brasília, durante o trabalho de campo, podemos citar: visita à Câmara dos Deputados e ao Senado. Para a ocasião agendamos audiência junto aos Senadores e Deputados, para proporcionarmos etapas de realização de entrevistas. Foram previstas participações em palestras no Congresso Nacional sobre a Comissão de Constituição e Justiça e a Constituição Federal. Visitamos o Ministério do Planejamento para debates com quadros técnicos especialmente destacados para discussões sobre o Plano Plurianual que, pela primeira vez na história do país, tinha viés democrático, decorrente de consultas à sociedade civil, à propósito de temas de

interesse social. Propusemos atividades no entorno da Chapada dos Veadeiros, com programa capaz de contemplar visitas às comunidades tradicionais da região, conhecimento de trilhas e pesquisas realizadas no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros.

Outro exemplo de estudo do meio foi realizado em 1999 e 2000: “Unidades de Conservação e seu entorno - conhecer para conservar”; realizado na Estação Ecológica e na Estação Experimental de Itirapina. No ensejo, desencadeamos estudos dedicados às transformações vividas pela cidade e seus moradores, a partir da implantação das Unidades de Conservação na região.

Propostas mais recentes também produziram resultados significativos com alunos do Ensino Fundamental II: Itirapina/Brotas – ocasião em que trabalhamos com os temas: expansão da cana-de-açúcar; questão energética, social e ambiental. Nesse cenário, os alunos e alunas realizaram entrevistas com os bóias-frias que trabalham na região; analisamos projetos de desenvolvimento sustentável no interior de Unidades de Conservação; investigamos sobre propostas de ecoturismo, e de desenvolvimento local.

Valendo-nos da qualidade de educadores, trabalhamos o conceito de reciprocidade em todos os estudos do meio que realizamos, por assim entendermos que esse tipo de atividade pode contribuir para o desenvolvimento local e, de alguma forma, retribuir a hospitalidade, o aprendizado e as oportunidades de troca, que tanto enriquecem nossa prática educativa.

Cabe-nos ressaltar ainda que em cada um das regiões visitadas priorizamos consumir a alimentação do local, de forma a contratarmos as cozinheiras da

comunidade. Procuramos ainda adquirir produtos locais, não de forma paternalista, mas ressaltando o caráter da troca, de um dar e receber importantes nessa reciprocidade de conhecimento.

Nestas considerações finais sobre a importância do estudo do meio e seu potencial transformador, não poderíamos omitir o fato de nosso reconhecimento como *fellow* do Programa *Lead International*. Nesse sentido, como resultado do trabalho da escola Vera Cruz no Amapá, reeditamos esse estudo do meio, com ajustes e modificações indispensáveis para sediarmos um dos treinamentos com os integrantes do Programa *Lead México*.

Disponibilizamos o conhecimento acumulado no processo desenvolvido na escola, bem como o caderno de campo preparado para o estudo do meio. O material didático serviu de suporte para a definição de aspectos relevantes a serem priorizados no trabalho de integração entre brasileiros e mexicanos e foi adaptado para complementar a sofisticada metodologia de *site visits* do Programa.

Outro desdobramento significativo cuidou de conectar a metodologia de estudo do meio à do Programa *Lead International*. Temos hoje um programa, em terceira edição, de trabalho de campo com executivos de instituição financeira, com o intuito de proporcionar-lhes deslocamentos de seu país de origem para convívio diferenciado emanado dessa experiência. Como resultado da vivência em campo e do contato com o conceito de desenvolvimento sustentável, esses indivíduos elaboram produtos a serem oferecidos à comunidade visitada, como sugestões de melhorias na gestão do negócio, no planejamento, na divulgação, comercialização,

contabilidade dos negócios, viabilizáveis conforme as possibilidades e demandas locais para o aprimoramento do projeto visitado.

Nessa direção, entrevemos aproximações da educação formal prolongada para o campo empresarial, pela importância de retomar valores da formação necessária ao cidadão do século XXI, na perspectiva de construção de um mundo plural, ambientalmente saudável, socialmente justo, democrático e com qualidade de vida assegurada a partir da articulação entre um modelo de desenvolvimento econômico assentado na ética, assinalando um compromisso com o futuro, no qual o ambiente, as diferentes culturas e a perspectiva social, entre outros, estejam contemplados.

Finalmente cabe-nos destacar que a atividade de estudo do meio aqui retratada envolve forte vínculo afetivo. Ao final de 2001, alguns estudantes decidiram-se por prestar vestibular em Geografia, alguns dos quais, são hoje colegas de profissão e compartilham a perspectiva da busca de atuação responsável, em um mundo real.

Referências Bibliográficas

AB'SABER, A. N. *Potencialidades paisagísticas brasileiras*. Boletim Geomorfologia. São Paulo: Instituto de Geografia da USP, n° 55, 1977.

_____. *Os domínios de Natureza no Brasil; potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, M. C. *Geografia – ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. *O desafio ambiental*. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *Uma Geografia para o século XXI*. Campinas: Papirus, 2006.

ANDRADE, T. (Org.). *Quilombos em São Paulo: tradições, direitos e lutas*. São Paulo: IMESP, 1997.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. Campinas: Cortez Editora, 1995.

ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ATTENBOMUGH, D. *A vida na Terra*. Brasília: Martins Fontes/UNS, 1981.

AUSUBEL, D. P. *The facilitation of meaningful learning in the classroom*. Educational Psychologist, v. 12, p. 162-178, 1977.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Espanha: Editorial Trillas, 1987.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALÉE, W. Biodiversidade e os índios Amazônicos. In: CARNEIRO da CUNHA, M.; VIVEIRO DE CASTRO, E. *Amazônia: etnologia e história indígena*. São Paulo: FAPESP, 1993. p. 385-393.

- BANKS-LEITE, L. *Percursos Piagetianos*. Campinas: Cortez Editora, 1998.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BECK, U. *Risk society*. London: Sage Publications, 1992.
- BENJAMIN, A. H. (Coord.). *Direito Ambiental das Áreas Protegidas*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- BERNARDO, G. *Redação Inquieta*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BOBBIO, N. *Direita e esquerda. Razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: Editora Unesp, 2001 (2a. edição).
- BOSI, E. *A opinião e o estereótipo*: In: Revista Contexto, nº 2, mar. 77, p. 97-104.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE, 1998
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.
- BRESSAN, D. *Gestão Racional da Natureza*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BRUNDTLAND, G. H. (org.). *Nosso futuro comum*. S.Paulo: Editora da FGV, 1987.
- BUARQUE, C. *A desordem do progresso. O fim da era dos economistas e a construção do futuro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CAMARGO, A.; CAPOBIANCO, J. P. R.; OLIVEIRA, José A. P. de (orgs). *Meio Ambiente Brasil: Avanços e obstáculos pós-Rio-92*. São Paulo Estação Liberdade: Instituto Socioambiental; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

CANDIDO, A. *Os parceiros do rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.

CARLOS, A.F.A. (Org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARNEIRO DA CUNHA, M.; VIVEIRO DE CASTRO, E. *Amazônia: etnologia e história indígena*. São Paulo: FAPESP, 1993. p. 385-393.

CARRIL, L. *Terras de Negros: herança de quilombos*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

CARVALHO, M. I. *Fim de século: a escola e a geografia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

_____. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2ª. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CASTELLANI, I. N. *Proposta para uma leitura significativa das paisagens brasileiras*. Revista Alfageo, v. 1, n. 1, 1999.

CASTELLAR, S. *A cidade e a cultura urbana na Geografia Escolar*. – In: Boletim Paulista de Geografia/Seção São Paulo – Associação dos Geógrafos Brasileiros. nº 85 (2006). São Paulo: AGB, 2006.

CASTRO, M. C. de. *A Genealogia de um Novo Paradigma*. Revista Economia e Empresa – Instituto Presbiteriano Mackenzie, Universidade Mackenzie. Vol.3 – nº 3, julho/setembro 1996.

_____. *Desenvolvimento Sustentável e Gestão Ambiental na Formulação de Políticas Públicas: A experiência do estado do Amapá*. Amapá: CEFOHR & SEMA, 1998.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Ed. UFRS, 1999.

CAVALCANTI, C. *Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas*. São Paulo, Recife: Editora Cortez e Fundação Joaquim Nabuco, 1997.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1999.

CESAR, C. M. (Org.). *Natureza, Cultura e Meio Ambiente*. Campinas, Alínea: 2006.

COLL, C. *Aprendizagem Escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Artmed Editora: 1994.

COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Editora Ática, 2006.

COLL, C.; MARTIN, E. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Editora Ática, 2006.

CONTI, J. B. A Geografia e a Questão Ambiental. In: ANPEGE. (Org.). *Panorama da Geografia Brasileira*. São Paulo: ANPEGE/ANNABLUME, 2006, v. , p. 115-118.

_____. A Geografia Física e as Relações Sociedade/Natureza no Mundo Tropical. In: CARLOS, A.F.A. (Org.). *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: CONTEXTO, 1999, p. 9-26

_____. *A Geografia Física e as Relações Sociedade/Natureza No Mundo*. São Paulo: Humanitas, 1997.

CORDOVANI, G. M. *Ilha de Vera Cruz: território de responsabilidade social*. São Paulo, 2001. Dissertação apresentada à Escola de Comunicação e Artes para a obtenção do título de Especialista em nível de pós-graduação em Gestão de Processos Comunicacionais.

Council of Ministers of Education. *Educating for Sustainability: the Status of Sustainable Development Education in Canada, Canadá*, s/d. www.cmec.ca/else/environment.en.pdf

CPDS – Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. *Agenda 21 brasileira*. Brasília: MMA/PNUD, 2002 (2 volumes).

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais Ministério da Educação. <http://www.dgidec.min-edu.pt/public/cnebindex.asp>.

DALY, H. E. Políticas para o desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI, C. *Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas*, pp. 179-192. São Paulo, Recife: Editora Cortez e Fundação Joaquim Nabuco, 1997.

DANIELS, H. Vygotsky e a Pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DEAN, W. *A Ferro e Fogo: a História e a devastação da Mata Atlântica Brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DELVAL, J. *Aprender em la vida y em la escuela*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

DIEGUES, A. et al. (org.) *Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil*. São Paulo; Brasília: NUPAUB – USP, PROBIO – Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal; CNPQ, 2000.

DIEGUES, A. (Org.). *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. São Paulo: Hucitec/Nupaub, 2000.

_____. *As Áreas Naturais Protegidas: o turismo e as populações tradicionais*. –In: SERRANO, C. M. T.; BRUHNS, H. T. (org.) *Viagens à Natureza: Turismo, Cultura e Meio Ambiente*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *O Mito Moderno da Natureza Intocada*. São Paulo: NUPAUB, 1994.

FERNANDES, M. L. B. *Transformações sustentáveis*. Revista Carta na Escola, nº. 25, São Paulo: Editora Confiança Ltda., abr. 2008. (Encarte Caderno de Sustentabilidade)

FOLADORI, G. *Limites do Desenvolvimento Sustentável*. Campinas: Editora Unicamp, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2007

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURIELA, R. B. *A Participação da Sociedade na Criação, Implantação e Gestão das Unidades de Conservação*. Revista de Direito Difuso. vol. 5, fev. São Paulo: Instituto Brasileiro de Advocacia Pública, 2001.

FURTADO, C. *A fantasia desfeita*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Dialética do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.

_____. *Introdução ao Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GHEEDIN, E.; FRANCO, A. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

_____. *Os ares de mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Governo do Estado de São Paulo. *Quilombo em São Paulo: tradições, direitos e lutas*. São Paulo: IMESP, 1997.

GUIMARÃES, R. P. La ética de la sustentabilidad y la formulación de políticas de desarrollo. – In: ALIMONDA, H. (Compilador). *Ecología política, naturaleza y utopia*. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

HADJI, C. *Pensar e agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOBSBAWM, E. J. *A Era dos Extremos. O breve século XX, 1914-1991*, S.Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JACOBI, P. *Cidade e meio ambiente*. São Paulo: Annablume, 1999.

_____. Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In: CAVALCANTI, C. (org.). *Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Políticas sociais e ampliação da cidadania*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000.

_____. *Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade*. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205. março/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em 28/01/2007.

JACOBI, P. et al. (orgs.). *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA, 1998.

JACOBI, P. & FERREIRA, L. da C. *Diálogos em Ambiente e Sociedade no Brasil: Coletânea ANPPAS*. São Paulo: Annablume, 2002.

JANTSCH, E. Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation. In: CERI. *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in*

JICKLING, B. *Why I Don't Want My Children to be Educated for Sustainable Development*. Canadá. Trumpeter, Vol 11, Nº 3. 1994. Disponível em: <http://trumpeter.athabascau.ca/index.php/trumpet/article/view/325/497>. Acesso: 01/05/2008.

_____. *Sustainable Development in a Globalizing World: a few cautions*. Policy Futures in Education, Volume 3, Number 3, 2005. Lakehead University, Thunder Bay, Canada. p. 252-259. Disponível em: http://www.worldwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=pfie&vol=3&issue=3&year=2005&article=3_Jickling_PFIE_3_3_web&id=201.68.91.237. Acesso: 03/05/2008.

KAERCHER, N. A. O Gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no Ensino-Aprendizagem de Geografia – In: PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. (Orgs). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2006.

KITAMURA, P. C. *A Amazônia e o desenvolvimento sustentável*. Brasília: EMBRA-SPI, 1994. p. 18-29.

LACOSTE, Y. *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. Campinas: Papyrus, 1986.

LEFF, E. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Saber Ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEONELLI, D. *Uma sustentável revolução na floresta: notas sobre a governabilidade e Agenda 21 no Amapá*. São Paulo: Editora Viramundo, 2000.

LIPIETZ, Alain. A ecologia política, solução para a crise da instância política? – In: ALIMONDA, H. (Compilador). *Ecologia política, natureza y utopia*. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

LOUREIRO, C. F. (Org.) & CASTRO, R. S. *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluno aprendam os conteúdos escolares: In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MERCADANTE, M. *Democratizando a Criação e a Gestão de Unidades de Conservação da Natureza: a Lei 9.985, de 18 de julho de 2000*. Revista de Direitos Difusos. vol. 5 fev. São Paulo: Instituto Brasileiro de Advocacia Pública, 2001.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Editora Ática, 2006.

MONTEIRO, C. A. *A questão ambiental no Brasil: 1960 – 1980*. São Paulo: IGEO – USP, 1981.

_____. *Geografia e Ambiente*. Orientação, Instituto de Geografia – USP, São Paulo, n. 5, p. 19-28, 1984.

MONTIBELLER-FILHO, G. *O mito do desenvolvimento sustentável*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

MORAES, A. C. R. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. *Meio Ambiente e Ciências Humanas*. São Paulo: Annablume, 2005.

MORAES, A.C.R. e COSTA, W.M. (1984). O ponto de partida: o método. In: *A Valorização do Espaço*. Hucitec, São Paulo, Brasil, 1987. p.26-34.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Lisboa: Europa-América, 1982.

MUÑOZ, E. *Biotecnología y sociedade: encuentros y desencuentros*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

NEYMAN, Z. *Era verde? Ecosistemas brasileiros ameaçados*. São Paulo: Atual, 1989, p. 11-34.

NIDELCOFF, M. T. *A escola e a compreensão da realidade: ensaios sobre a metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Brasiliense, 1986. Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NOBRE, M. (org.) *Desenvolvimento Sustentável: A institucionalização de um conceito*. Brasília: Ed. Ibama, 2002.

Noções Básicas de Desenvolvimento Não Sustentável para a Amazônia: o caso ICOMI e o Projeto Jarí. Desafios e Potencialidades da realidade atual do Amapá). In: *Bases do Desenvolvimento Sustentável: Coletânea de Textos*. Macapá: Governo do Estado do Amapá, 1999. p. 56-73.

NOVAK, J. D. *Conocimiento Y Aprendizaje*. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Espanha: 1988.

O'CONNOR, James. Es possible el capitalismo sostenible? – In: ALIMONDA, Héctor (Compilador). *Ecología política, naturaleza y utopia*. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

OLIVEIRA, A. U. *Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos*. (5ª. ed.) Campinas: Papyrus, 1995, p. 21-30.

_____. *Para onde vai o ensino da geografia?* São Paulo: Contexto, 1989.

_____. (org) *Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia.* São Paulo: Contexto, 1999.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo, Editora Ática, 2006.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio.* Campinas: UNICAMP, 1993.

PÁDUA, J. A. *Um sopro de destruição - pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista Rio de Janeiro.* Jorge Zahar Editor, 2002.

PONTUSCHKA, N. N. (org.) *Um projeto... tantas visões: educação ambiental na escola pública.* São Paulo: LAPECH/AGB, 1996.

_____. *A formação pedagógica do professor e as práticas interdisciplinares.* (Doutorado) Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 1994.

_____. O conceito de estudo do meio transforma-se...em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J.W. (org.) *O ensino de geografia no século XXI.* Campinas: Papyrus, 2004.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.). *Geografia em perspectiva.* São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, N. N.; Paganelli, T. I. CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia.* São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *Os (des)caminhos do meio ambiente.* São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *O desafio ambiental.* Rio de Janeiro: Record, 2004.

RATTNER, H. *O resgate da utopia: cultura, política e sociedade.* São Paulo: Palas Athena, 2005.

_____. *Liderança para uma sociedade sustentável: globalização versus ação local. Tecnologia e desenvolvimento para todos? A busca de um modelo alternativo.* São Paulo: Nobel, 1998.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências.* São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.* Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

RIBEIRO, W. (org.). *Patrimônio Ambiental Brasileiro.* Uspiana Brasil 500 anos, São Paulo: Edusp, 2003.

_____. O marxismo na Geografia brasileira. In: COGIOLLA, O. (Org.). *Marx e Engels na História.* São Paulo: Xamã./US-FFLCH, p. 147-155, 1996.

RICARDO, B. A Demarcação das Terras e o Futuro dos Índios no Brasil. In: NOVAES, C. A. *A outra Margem do Ocidente.* São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROCKENBACH, D.; CALVENTE, M. del C. H. *Reflexões sobre a interdisciplinaridade.* São Paulo: Órgão Oficial da AGB, p. 38, jan./jun. 1991.

RODRIGUES, A. M. *Produção e Consumo do e no Espaço: Problemática ambiental urbana.* São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

ROSA, M. C. *Conservação da Natureza, políticas públicas e reordenamento do espaço: contribuição ao Estudo das políticas ambientais no Paraná, 2000.* Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de São Paulo. São Paulo.

ROSS, J. L. S. (Org.). *Geografia do Brasil.* 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

RUELLAN, A.; CABRAL, M.; MOULIN, N. (org.) *Desenvolvimento sustentável no Amapá: uma visão crítica.* Brasília, Fundação João Mangabeira, 2007.

SACHS, I. *Caminhos para o Desenvolvimento Sustentável.* Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

_____. *Desenvolvimento: includente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SANTOS, M. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Nobel, 1988.

_____. *A Natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 186 - 207

_____. *Pensando o Espaço do Homem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEN, A. K. Por que é necessário preservar a coruja-pintada. Folha de S. Paulo, 14 de Março de 2004, caderno Mais! p. 16-18.

_____. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SENGE, P. et al. *Presence*. London: Nicholas Brealey Publishing, 2005.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: 2002.

SHIVA, V. *Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Editora Gaia, 2003.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Editora Ática, 2006.

SOLÉ, I. Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Editora Ática, 2006.

TAMAIÓ, I. *O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental*. São Paulo: Anablume Editora, 2002.

_____. *Rede de relações: os sentidos da educação ambiental na formação de professores*. São Paulo, 2000. Tese (Dout.) Feusp.

TEIXEIRA JR., L. A. da R. Habitabilidade Urbana na Amazônia e as Condições de Vida em Laranjal do Jarí. Documento do Ministério do Meio Ambiente do Subprograma Políticas de Recursos Naturais PPG7.

TILBURY, D.; WORTMAN, D. Engaging people in sustainability. Cambridge, Gland. IUCN Publications Services Unit & Commission on Education and Communication, 2004.

URBAN, T. *Saudade do Matão: relembrando a História da Conservação da Natureza no Brasil*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1998.

VEIGA, J. E. *Desenvolvimento Sustentável: O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2005.

VESENTINI, J. W. *Geografia, Natureza e Sociedade*. São Paulo: Contexto, 1992. (Coleção Repensando a Geografia. 3ª. Ed.)

_____. (Org.). *Geografia e ensino: textos críticos*. Campinas: Papirus, 2005.

_____. (Org.). *O Ensino da Geografia no século XXI*. Campinas: Papirus, 2005.

VIGOTSKY, L. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIOLA, E.; LEIS, H.R. *Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania: desafios para as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez; Florianópolis; Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

ZABALA, A. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. Os enfoques didáticos. – In: COLL, C. et al. *O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

_____. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

Anexos

Anexo 1: Roteiro do Trabalho de Campo

Dia 20, Domingo

Manhã

7:00. Apresentação no aeroporto de Congonhas.

Saída de São Paulo em voo da TAM.

Tarde

14:15. Horário previsto de chegada à Macapá (depois de escala em Belém).

De ônibus, transfer para Hotel Mercúrio, no centro de Macapá.

Caminhada até a Fortaleza de São José de Macapá, em frente ao Rio Amazonas.

Retorno ao hotel.

Noite

Caminhada até Restaurante Chalé. Jantar.

Plenária

Dia 21, Segunda

Manhã

Café da manhã no Hotel Mercúrio.

Embarque em ônibus em frente ao hotel.

Visita ao Museu Sacaca de Desenvolvimento Sustentável e ao Laboratório de Plantas Medicinais.

Introdução ao Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá - PDSA.

Embarque no ônibus e transfer para IEPA -Campus Fazendinha.

Recepção pelo Diretor –Presidente no auditório do IEPA/Fazendinha.

Exposição dos trabalhos do CPZG pelo Diretor Antônio Cláudio.

Palestra sobre tecnologia de alimentos, fitoterápicos e biopirataria por Ediluci Malcher, Terezinha Soares e Márlia Coelho, respectivamente.

Almoço

Tarde

Apresentação dos trabalhos do Zoneamento Ecológico-Econômico.

Apresentação dos trabalhos do GERCO (Gerenciamento Costeiro).

17:00 Encontro com Governador do Estado do Amapá Alberto Capiberibe e com Secretário de Ciência e Tecnologia Professor Manoel Cabral.

Embarque no ônibus. Retorno ao Hotel Mercúrio

Noite

Caminhada até o Complexo Beira Rio. Visita ao Pier Eliezer Levy.

Jantar nas barraquinhas do Complexo Beira Rio.

Caminhada de volta ao Hotel Mercúrio.

Plenária.

Os alunos devem separar o que vão usar nos próximos 3 dias. O restante pode ser deixado, nas malas, no hotel.

Dia 22, Terça

Grupo A

Embarque em ônibus para transfer para o porto.

Embarque para o Arquipélago de Bailique em barco fretado (o horário da partida vai depender da maré)

O barco será hotel e restaurante nos próximos 3 dias.

Chegada a Bailique no fim do dia.

Grupo B

Manhã

Café da manhã no Hotel Mercúrio

Embarque no ônibus e viagem para Laranjal do Jari.

O almoço/lanche será feito no ônibus durante a viagem.

Tarde

Chegada a Laranjal do Jari e travessia em balsa para Monte Dourado, Pará.

Embarque nas catraias para visita à Cachoeira Santo Antônio, Rio Jari acima.

Retorno das cachoeiras.

Transfer para Hotel Solar do Carmo.

Noite

Embarque no ônibus.

Jantar na churrascaria de Monte Dourado.

Caminhada de volta ao Hotel Solar do Carmo.

Plenária

Dia 23, Quarta

Grupo A

Manhã

Café da manhã no barco.

Visita à Comunidade de São João Batista – lá, existem duas carpintarias navais – e a Comunidade de Franquinho.
Almoço no barco
Tarde
Visita à Escola Bosque
Palestra sobre o Projeto Escola Bosque pelo Diretor da Escola Bosque, Sr. Leobino Almeida dos Santos.
Noite
Jantar no barco.
Plenária
Grupo B
Manhã
Café da manhã no Hotel Solar do Carmo.
Embarque no ônibus e transfer para o atracadouro do Rio Iratapuru.
Embarque na catraia e viagem à Comunidade do Rio Iratapuru.
Chegada à comunidade. Acomodações no prédio da escola. Hora de pendurar as redes.
Visita à fábrica de beneficiamento de castanha-do-brasil.
Almoço na comunidade.
Tarde
Caminhada na floresta para ver de perto como trabalham os coletores de castanha.
Noite
Jantar na comunidade.
Plenária
Dia 24, Quinta
Grupo A
Manhã
Café da manhã no barco
Retorno de Bailique à Macapá.
Almoço no barco.
Noite
Chegada à Macapá
Embarque no ônibus e retorno ao Hotel Mercúrio.
Caminhada até o Restaurante Chalé para jantar.
Caminhada de volta ao Hotel Mercúrio.
Plenária
Grupo B
Manhã
Café da manhã na Comunidade do Rio Iratapuru.
Embarque na catraia e viagem de volta ao atracadouro.
Embarque no ônibus e viagem de volta a Monte Dourado.
Visita à Xiloteca
Deslocamento para Fábrica
Chegada à fábrica.
Auditório, museu e área industrial (secagem)
Almoço no refeitório da fábrica
Tarde
Encerramento e transfer para Beiradão (Laranjal do Jari).
Embarque no ônibus interurbano e retorno para Macapá.
Noite
Chegada ao Restaurante Chalé para jantar.
Caminhada de volta ao Hotel Mercúrio.
Plenária
Dia 25, Sexta
Manhã
Café da manhã no Hotel Mercúrio.
Caminhada até a Casa do Artesão. Visita à Casa do Artesão, Associações dos Povos Indígenas e Núcleo de Produção Artesanal.
Caminhada até o Mercado de Produtos da Floresta.
Visita ao Mercado de Produtos da Floresta.
Embarque no ônibus.
Almoço no Restaurante Panela do Amapá.
Tarde
Visita à comunidade de Casa Grande, remanescentes de quilombo.
Visita à casa de farinha e ao complexo turístico do Curiaú (em construção).
Visita aos ecossistemas do Curiaú.

Noite

Jantar no Panela do Amapá e visita ao Monumento Marco Zero do Equador.
Retorno ao Hotel Mercúrio.

Plenária

Dia 26, Sábado

Grupo A

Manhã

Café da manhã no Hotel Mercúrio.

Embarque no ônibus e viagem para Laranjal do Jari.

O almoço/lanche será feito no ônibus durante a viagem.

Tarde

Chegada a Laranjal do Jari e travessia em balsa para Monte Dourado, Pará.

Embarque nas catraias para visita à Cachoeira Santo Antônio, Rio Jari acima.

Retorno das cachoeiras.

Transfer para Hotel Solar do Carmo.

Noite

Embarque no ônibus.

Jantar na churrascaria de Monte Dourado.

Caminhada de volta ao Hotel Solar do Carmo.

Plenária

Grupo B

Embarque em ônibus para transfer para o porto.

Embarque para o Arquipélago de Bailique em barco fretado (o horário da partida vai depender da maré).

O barco será hotel e restaurante nos próximos 3 dias.

Chegada a Bailique no fim do dia.

Plenária

Dia 27, Domingo

Grupo A

Manhã

Café da manhã no Hotel Solar do Carmo.

Embarque no ônibus e transfer para o atracadouro do Rio Iratapuru.

Embarque na catraia e viagem à Comunidade do Rio Iratapuru.

Chegada à comunidade. Acomodações no prédio da escola. Hora de pendurar as redes.

Visita à fábrica de beneficiamento de castanha-do-brasil.

Almoço na comunidade.

Tarde

Caminhada na floresta para ver de perto como trabalham os coletores de castanha.

Noite

Jantar na comunidade.

Plenária

Grupo B

Manhã

Café da manhã no barco.

Visita à Comunidade de São João Batista – lá, existem duas carpintarias navais – e a Comunidade de Franquinho.

Almoço no barco

Tarde

Visita à Escola Bosque

Palestra sobre o Projeto Escola Bosque pelo Diretor da Escola Bosque, Sr. Leobino Almeida dos Santos.

Noite

Jantar no barco.

Plenária

Dia 28, Segunda

Grupo A

Manhã

Café da manhã na Comunidade do Rio Iratapuru.

Embarque na catraia e viagem de volta ao atracadouro.

Embarque no ônibus e viagem de volta a Monte Dourado.

Visita à Xiloteca.

Deslocamento para fábrica.

Chegada à fábrica.

Auditório, museu e área industrial (secagem)

Almoço no refeitório da fábrica.

Tarde

Encerramento e transfer para Beiradão (Laranjal do Jari).
Embarque no ônibus interurbano e retorno para Macapá.
Noite
Chegada ao Restaurante Chalé para jantar.
Caminhada de volta ao Hotel Mercúrio.
Plenária
Grupo B
Manhã
Café da manhã no barco
Retorno de Bailique à Macapá.
Almoço no barco.
Noite
Chegada à Macapá.
Embarque no ônibus e retorno ao Hotel Mercúrio.
Caminhada até o Restaurante Chalé para jantar.
Caminhada de volta ao Hotel Mercúrio.
Plenária
Dia 29, Terça
4:45. Embarque nos ônibus. Transfer para aeroporto.
5:45. Retorno a São Paulo com TAM
12:10. Horário previsto de chegada ao aeroporto de Guarulhos.
Embarque em ônibus fretado para a Escola Vera Cruz
13:30. Horário previsto de chegada à Escola Vera Cruz, na Rua Baumann.

Anexo 2: Nota da Assessoria de Imprensa do Governo do Estado do Amapá**GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ****GABINETE CIVIL****Informações à Imprensa****Luli250501**

Estudantes de escola paulista visitam o Iratapuru e o Arquipélago do Bailique

Os 60 estudantes da Escola Vera Cruz, de São Paulo, que estão cumprindo no Amapá uma agenda que prevê visitas a lugares que mostram exemplos concretos do desenvolvimento sustentável, estão conhecendo, durante todo o dia de hoje, o Mercado de Produtos da Floresta, a Casa do Índio, a Casa do Artesão e a Área de Preservação Ambiental do Curiaú. Em cada um destes lugares, estão tendo a oportunidade de conhecer os produtos sustentáveis e a cultura das populações tradicionais do Amapá.

Os estudantes estão no Amapá desde domingo, 20. O objetivo da viagem é conhecer a experiência do PDSA, através de uma excursão pedagógica dentro do Projeto Estudo do Meio no Amapá, da própria escola. Segundo o Projeto, “os alunos e alunas do Ensino Médio da Escola Vera Cruz vêm, ao longo de três anos do Ensino Médio, dedicando-se ao estudo de temas como: desenvolvimento sustentável, globalização versus ação local, avanços tecnológicos e submissão de nações do mundo periférico, modelo econômico, padrão de consumo, exclusão social, cidadania e, finalmente, modelos alternativos de desenvolvimento”.

Divididos em dois grupos de 30 componentes, os estudantes viajaram, na terça-feira, 21, à Reserva do Desenvolvimento Sustentável do Iratapuru, na região do Jari, e ao Arquipélago do Bailique, na foz do rio Amazonas.

No Bailique, os estudantes conheceram a Escola Bosque, a Reserva Biológica do Parazinho – a seis milhas do Oceano Atlântico –, as comunidades pesqueiras de Franquinho e São João Batista.

Em seu retorno, os estudantes falaram da experiência como de uma viagem no tempo. “Foi demais navegar pela primeira vez no Amazonas. Você olha em volta, e parece que viajou no tempo, quando você tem a oportunidade de conversar com alguém, parece que viajou para a frente. A mentalidade das pessoas é a que você espera pra daqui a 50 anos, a conscientização de como o mundo precisa ser. É muito emocionante ver as pessoas vivendo no meio do mato, sabendo explorar os recursos sem destruí-los”, relata P. C., de 17 anos, depois do contato com as comunidades ribeirinhas do Arquipélago do Bailique, onde conheceu de perto os estaleiros da carpintaria naval, atividade que gera renda a diversas famílias da região.

M. M., 17, conta que a sensação de conhecer o Arquipélago do Bailique é provavelmente a mesma que os ribeirinhos teriam se fossem para uma cidade como São Paulo, com o seu tamanho: “a gente ficava olhando para as árvores, nossa! tudo é muito mais bonito do que a gente esperava”.

D. M., 18, conta que ficou impressionado pelo poder de argumentação das comunidades ribeirinhas. “As comunidades estão conscientes sobre a questão da preservação, e eu vi que lá todo mundo tem o apoio quase unânime em relação ao PDSA (Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá)”.

No retorno a Macapá, o meio do rio Amazonas, em local que os marinheiros chamam de Pau Cavado, o grupo que foi ao Bailique presenciou um típico aguaceiro Amazônico. Fernando França, jornalista que acompanhou o grupo, conta que foi um momento de grande entusiasmo, pois sob uma tempestade o Amazonas agita-se como o mar e os estudantes registraram tudo com fotografias.

O grupo de estudantes que foi ao Iratapuru enfrentou também um aguaceiro amazônico, na estrada que liga Macapá a Laranjal do Jari. Segundo a professora Lucília, integrante da excursão pedagógica, assistir à chuarada no meio da floresta foi também uma aventura.

Na Reserva, os estudantes tiveram contato com a comunidade dos extrativistas que, durante o inverno da região, época das chuvas (de dezembro a junho) exploram racionalmente a Castanha do Brasil, e durante o verão (de julho a dezembro), extraem o látex da seringueira. Uma caminhada foi realizada na mata, onde os extrativistas trabalham. A professora Lucília diz que os estudantes ficaram muito surpresos, “porque é uma gente que vive de um modo muito diferente da gente. O discurso da preservação está incorporado pela comunidade do Iratapuru, que tipo de extrativismo tem que ser feito e a idéia do manejo, também levando em conta que nós conversamos muito com os líderes das comunidades. As lideranças estão todas convencidas do discurso da preservação, de como se relacionar com a natureza. Eu já conheci várias comunidades ribeirinhas, e o que me impressionou aqui no Amapá foi justamente isso, as pessoas que vivem de um modo tão simples são muito articuladas, inteligentes e muito bem informadas”.

O grupo reuniu-se com os líderes das cooperativas dos produtores extrativistas, conheceu as fábricas de biscoitos de Castanha do Brasil no Iratapuru e em Laranjal do Jari

A Escola Vera Cruz fica no Amapá até o dia 29. O grupo que foi ao Bailique segue amanhã, 26, para o Iratapuru, e o grupo que foi ao Iratapuru vai agora ao Bailique.

Departamento de Comunicação Social

Luli Rojanski – Assessora de Comunicação

rojanski@bol.com.br

Anexo 3: Nota da Assessoria de Imprensa do Governo do Estado do Amapá**Governo do Estado do Amapá****Gabinete Civil****Informações à Imprensa****Lenora 210501****ESCOLA PAULISTA TRAZ ALUNOS PARA ESTUDAR A EXPERIÊNCIA DO PDSA**

Um grupo de sessenta alunos e alunas do Ensino Médio da Escola Vera Cruz, estabelecimento privado de São Paulo, desembarcou domingo em Macapá. São estudantes do terceiro ano, que vêm numa excursão pedagógica dentro do Projeto Estudo do Meio no Amapá, elaborado pela própria instituição. A visita foi solicitada ao Governo do Estado porque a escola elegeu como tema de estudo do semestre o desenvolvimento sustentável. Os educadores da Vera Cruz entendem que “não basta mostrar as mazelas do mundo, num ensino crítico, mas difundir ideais que levem à construção de um mundo melhor”.

Ao longo dos três anos do ensino médio, os alunos e alunas dedicam-se a temas como desenvolvimento sustentável, globalização X ação local, avanços tecnológicos e submissão de nações do mundo periférico, modelo econômico, padrão de consumo, exclusão social, cidadania e modelos alternativos de desenvolvimento. O Amapá, segundo os responsáveis, é um modelo a ser observado, devido ao seu Programa de Desenvolvimento Sustentável.

O grupo permanecerá dez dias no estado, cumprindo um intenso roteiro de atividades de estudo. Estão programadas visitas ao Bailique (Escola-Bosque, Projeto Navegar), a Laranjal do Jarí (Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Iratapuru, Jarí Celulose) e Macapá (Curiaú, IEPA, Casa do Artesão, APITU), entre outros locais de interesse.

Os temas de estudo nos diversos locais são exploração de recursos naturais com mínimo impacto, diversidade étnica, mito do desenvolvimento econômico X desenvolvimento sustentável, exuberância da natureza e turismo.

O grupo vem ao Estado por seus próprios meios. Todo o trabalho desenvolvido será acompanhado e avaliado pela equipe de governo formada para atender à demanda: SETEC DETUR, CEFORH, IEPA, Batalhão Ambiental, PRODAP, SEED, SEMA, OCEAP e COMARU. A Secretaria da Ciência e Tecnologia –SETEC- é a coordenadora da visita e responsável pela programação durante toda permanência dos estudantes.

Lenora Vargas

Assessora Comunicação/ SETEC

isadora8_2000@yahoo.com.br

Contatos na SETEC para maiores informações:

Ricardo Vilhena (212-5604)

Francisco Edemburgo – Chefe de Gabinete (212-5605 e 212-5600)

São Paulo, 09 de março de 2001.

Anexo 4: Carta aos pais

Prezados pais,

Os alunos e alunas do Ensino Médio da Escola Vera Cruz vêm, ao longo dos 3 anos do Ensino Médio, dedicando-se ao estudo de temas como: desenvolvimento sustentável, globalização versus ação local, avanços tecnológicos e submissão de nações do mundo periférico, modelo econômico, padrão de consumo, exclusão social, cidadania e finalmente modelos alternativos de desenvolvimento.

Nessa linha de reflexão, propomos para nossa turma de alunos e alunas do 3º ano um Estudo do Meio que os ajude a desvendar novos caminhos de ação e a compreender que a realidade é dinâmica e que, por isso mesmo, podemos e devemos atuar como sujeitos da história e contribuir para a construção de um mundo melhor. Vemos nesse trabalho a oportunidade privilegiada de chamar os alunos e alunas a sua responsabilidade como cidadãos, na construção de novos paradigmas.

Devido à institucionalização de um programa de desenvolvimento sustentável, o Amapá é hoje uma possibilidade privilegiada para observações e estudos. O Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA) configura-se como um modelo econômico alternativo onde o desenvolvimento social é tão importante quanto o desenvolvimento econômico, priorizando, entre outras coisas, a proteção da biodiversidade, a melhoria das condições de vida da população carente através de projetos de geração de renda, a manutenção da floresta em pé, a conservação da riqueza étnica e cultural e um estudo aprofundado do potencial do estado, para desenvolver projetos que se utilizem das vantagens comparativas do local, de forma integrada e adaptada à biodiversidade da região.

Este projeto foi apresentado e será orientado pela professora de Geografia Maria Lídia Bueno Fernandes com a participação da professora de História Lucília Siqueira.

A seguir, apresentamos o que pretendemos estudar no Amapá, os principais pontos do roteiro que faremos entre 20 e 29 de maio, a operacionalização desta proposta, o orçamento para a viagem e a ficha de inscrição. Esperamos, mais uma vez, estar oferecendo aos nossos alunos e alunas a oportunidade de conhecer o mundo de um modo significativo e crítico.

Atenciosamente,

Maria Lúcia Di Giovanni
Coord. Pedagógica do Ens.Médio

Anexo 5: Comunicação aos pais detalhando do projeto de Estudo do Meio

ESTUDO DO MEIO - AMAPÁ / 2001

I - Temas para estudo e visitas

1 - Exploração dos recursos naturais com mínimo impacto

Projetos e investimentos que respeitam a vocação natural da região e promovem o desenvolvimento de tecnologia que possibilita a exploração dos recursos naturais com o mínimo impacto possível.

2 - Diversidade étnica – comunidades negras e indígenas

Projetos e ações que refletem uma preocupação de inclusão, respeitando as especificidades culturais e atuando no sentido de fortalecer a organização de grupos indígenas e negros, valorizando suas expressões artísticas e seus conhecimentos tradicionais e atuando como facilitadores da comercialização do seu artesanato e de seus produtos. Outro aspecto da atuação do estado refere-se à participação econômica e social dessas populações nos benefícios advindos de qualquer procedimento que envolva o acesso aos seus recursos genéticos e ao conhecimento tradicional da população.

3 - Desenvolvimento econômico convencional X desenvolvimento sustentável – Projeto Jari e Área de Livre Comércio

Como toda Amazônia, o Amapá foi palco de grandes projetos de "Desenvolvimento", com o intuito de tornar o estado atrativo para investimentos e projetos agropecuários, minerários, extrativistas, etc. Seguindo esse modelo de desenvolvimento, desalojaram-se populações, interferiram na vida das comunidades indígenas, desmataram grandes áreas, poluíram rios e comprometeram a biodiversidade

4 - Exuberância da natureza e turismo

O Amapá pode ser considerado um estado de superlativos. A exuberância da floresta equatorial, as formações campestres, com cerrados e campos de várzea inundáveis ou aluviais, as grandes bacias hidrográficas, com suas imensas áreas inundáveis no período das cheias, a planície costeira e seus manguezais, garantindo um grande estoque faunístico, estuarino e oceânico. Toda a exuberância da natureza local abre ao estado uma grande possibilidade de desenvolvimento do turismo. Dentro do PDSA, isso tem sido proposto em termos de ecoturismo.

5 - O ambientalismo no imaginário ocidental

Por meio de bibliografia, buscaremos a história do ambientalismo nos séculos XIX e XX. De que maneira transformou-se a idéia de preservação do meio ambiente natural, ao mesmo tempo em que se aceleravam os ritmos do desenvolvimento econômico e do consumo?

Intentaremos questionar o ambientalismo, encontrar suas bases e suas fraquezas, conhecer até que ponto a população do Amapá abraçou o desenvolvimento sustentável. Se o fez, em que medida isto é – ou não – mais uma idéia de caráter colonialista ou civilizatória do mundo europeu sobre os povos da América. Seria o ambientalismo a VERDADE contemporânea? Estaríamos aceitando o ambientalismo como, noutras ocasiões, aceitamos o cristianismo e a ciência?

II - A operacionalização da proposta

O estudo e aprofundamento desse tema, bem como a realização do Estudo do Meio é proposta das áreas de Geografia e de História. A intenção é envolver toda a série (professores e alunos) nesse trabalho. A compreensão do tema será objetivo proposto a todos, a viagem para o trabalho de campo será opcional.

A fase de proposta e preparação dos trabalhos com os demais professores e alunos será orientada pelas professoras de História e de Geografia. No período de realização, quando essas professoras coordenarão o trabalho de campo no Amapá, os demais professores, num esquema possível de remanejamento de horários, acompanharão os trabalhos de pesquisas dos grupos dos alunos que não viajarem.

Terminado o trabalho de pesquisa de campo e de pesquisa bibliográfica, cada grupo de alunos entregará uma monografia com os resultados do seu trabalho. Organizaremos então uma situação coletiva para exposição dos resultados. Na ocasião, prevemos a possibilidade de termos, também, a presença dos pais.

Para as atividades que realizaremos no Amapá, contamos com os serviços da Amazonarium – www.amazonarium.com.br – e, para as reservas e aquisição dos bilhetes aéreos, com a agência de turismo Check-Out.

Procedimentos de segurança e vacinas necessários para a viagem estão sob orientação da Amazonarium e serão providenciados pela Escola Vera Cruz.

Anexo 6: Comunicação com esboço do roteiro do trabalho de campo.

III – Esboço de roteiro

20/maio

- . saída em voo da TAM
- . chegada a Macapá; Hotel Açai
- . visitas em Macapá: Instituto de Estudos e Pesquisas do Amapá
- . jantar na orla do Rio Amazonas

21/maio

- . apresentação do PDSA
- . visitas em Macapá: Museu do Desenvolvimento Sustentável

22/maio

- . embarque para o Arquipélago de Bailique em barco fretado (o barco será o hotel e o restaurante nos próximos 3 dias)

23 e 24/maio

- . Arquipélago de Bailique
- . visita às comunidades ribeirinhas
- . visita à Escola Bosque

25/maio

- . retorno a Macapá
- . visita às comunidades remanescentes de quilombos da Vila do Curiaú
- . visita à Associação dos Povos Indígenas do Tumucumaque
- . visita ao Centro de Cultura Negra

26/maio

- . embarque de ônibus para Laranjal do Jari
- . chegada a Monte Dourado; Hotel Solar do Carmo
- . barcos para cachoeiras, Rio Jari acima

27/maio

- . embarque de ônibus e barco para Rio Iratapuru
- . visita à comunidade de castanheiros do Rio Iratapuru
 - . caminhada pelas trilhas dos castanheiros na floresta
 - . fábrica de beneficiamento de castanha

28/maio

- . retorno a Monte Dourado
- . visita monitorada ao Jari (complexo como um todo, incluídos museu e fábrica)
- . retorno a Macapá

29/maio

- . partida para São Paulo em voo da VASP

IV – Adesão

O prazo máximo para inscrição é 20/março, 3ª feira. Será considerado inscrito o aluno que entregar a Ficha de Inscrição anexa, preenchida e assinada por ele e pelo seu responsável.

A entrega da Ficha de Inscrição assinada implica a aceitação das condições expostas a seguir.

Anexo 7: Condições compromissos de viagem para pais e alunos

Condições e compromissos de viagem

Trata-se de uma atividade coletiva de trabalho escolar e não de lazer. Cada participante deve, portanto, atender a todas as orientações dos professores e monitores que acompanham o grupo. Os acompanhantes não são responsáveis por eventuais danos pessoais ocasionados por desobediência às regras estabelecidas para o grupo. Tais regras são comunicadas aos participantes da viagem nas aulas anteriores à partida.

É absolutamente necessário o cumprimento das normas estabelecidas nos hotéis, nos barcos, nos ônibus, no avião, museus, escolas, casas dos moradores locais, na floresta, nos rios. É indispensável que ninguém se afaste do grupo sem a autorização do responsável.

É vetado o consumo de bebidas alcoólicas ou qualquer outro tipo de droga, bem como atos de desrespeito ao patrimônio, a residentes, monitores ou colegas. Se, porventura, algum aluno infringir estas normas, será separado do grupo e retornará antecipadamente a São Paulo, estando sujeito, ainda, às sanções estabelecidas pela Escola Vera Cruz.

A Escola Vera Cruz, a Amazonarium e a Check-Out não se responsabilizam por qualquer objeto de valor levado na viagem.

Problemas de saúde preexistentes devem ser comunicados à Escola. Cada aluno deverá levar os medicamentos que costuma usar habitualmente.

Anexo 7: Ficha de Inscrição para o estudo do meio

V – Ficha de Inscrição

Dados pessoais

Nome: _____

Documento de identidade – tipo: _____ Número: _____

Endereço residencial: _____ CEP: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Telefone residencial: _____ Data de nascimento: _____

Nome do pai: _____ Fone/pai: _____

Nome da mãe: _____ Fone/mãe: _____

Se for necessário, não encontrando os pais, quem devemos procurar?

Nome: _____ Fone: _____

Saúde (se precisar, use o verso da folha)

Problemas de saúde que exijam cuidados especiais?

Toma algum medicamento regularmente?

Toma algum medicamento que exija maior atenção?

Está impedido de tomar algum medicamento? _____

Existe algum alimento que não possa ingerir?

Grupo sanguíneo: _____ Fator RH: _____

- Pode caminhar longas distâncias? () sim () não

- Sabe nadar? () sim () não

- Vacina anti-tetânica está dentro do prazo? () sim () não

- Possui convênio médico-hospitalar? () sim () não

Se sim: Qual? _____

Como utilizá-lo? _____

Observações: _____

Autorização

Autorizo meu(a) filho(a), acima identificado, a participar do Estudo do Meio para o Amapá, de 20 a 29 de maio de 2001, com a Escola Vera Cruz.

Nome do pai, mãe, ou responsável: _____

Assinatura: _____

Assinatura do aluno: _____