

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE

IMARA PIZZATO QUADROS

TECENDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ESCOLA  
COM ALUNOS E ALUNAS DE LIMPO GRANDE  
(VÁRZEA GRANDE, MATO GROSSO)

CUIABÁ – MT  
2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

IMARA PIZZATO QUADROS

TECENDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA ESCOLA  
COM ALUNOS E ALUNAS DE LIMPO GRANDE  
(VÁRZEA GRANDE, MATO GROSSO)

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

Orientador: Prof. Dr. Germano Guarim Neto.

CUIABÁ – MT

2006

© Imara Pizzato Quadros, 2006.

*É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem a devida autorização expressa do autor.*

Dados CIP – Dinalva Gomes de Paiva, Cuiabá, 2006

372.850.4

Q 1 t

Quadros, Imara Pizzato

Tecendo educação ambiental para escola: um estudo com alunos e alunas em Limpo Grande, Várzea Grande-MT / Imara Pizzato Quadros. Cuiabá: UFMT – Instituto de Educação, 2006. Dissertação (Mestrado) – UFMT, 2006.

Ix, 115p. il. Color.

Bibliografia: p.90 a 92

Anexos: p.93 a 115

1. EDUCAÇÃO 2. MEIO AMBIENTE 3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL I. Guarim Neto, Germano, Orient. II. Título

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Germano Guarim Neto**  
(Orientador - UFMT)

---

**Prof. Dr. Elias Renato da Silva Januário**  
(Examinador Externo - UNEMAT)

---

**Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes**  
(Examinador Interno - UFMT)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Miramy Macedo**  
(Examinadora Suplente - UFMT)

*Aos meninos e meninas  
da escola de Limpo Grande  
pelo saber local que transmitem.  
À Educação, ao Planeta e à Vida!*

## AGRADECIMENTOS

Ao *Prof. Dr. Germano Guarim Neto*, pelo aceite, pelo bom humor, pelo crédito de confiança e pela condução até o final desta trajetória.

Ao *Prof. Dr. Elias Renato da Silva Januário*, pelo aceite da Banca, pelo olhar sensível e contribuições ao trabalho.

Ao *Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes*, pelo aceite da Banca e pelo enriquecimento dado ao trabalho.

A *Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Miramy Macedo*, pelo aceite da Banca.

Aos *alunos e alunas* da Escola de Limpo Grande, atores principais deste trabalho.

A *Professora e à Merendeira* da Escola, por se colocarem sempre à disposição.

A *Fabiola Bordignon Quadros*, pelo companheirismo, cumplicidade e polimento dado ao trabalho.

Ao *João, meu pai*, pela faculdade da vida e por ter me ensinado a sonhar.

A *lara, minha mãe*, pelos diplomas e por ter me ensinado a pensar.

Ao *João, meu filho*, por me oportunizar a luta pelo porvir, o amanhã. E pelo tempo que se foi.

Ao *meu irmão-mãe César*, por me ensinar a olhar a vida com os olhos do coração e simplesmente amar.

Ao *meu irmão Álvaro*, por mostrar que o brilho nos olhos resulta do prazer da conquista do sonhado.

Ao *meu irmão Juarez*, por apontar a perseverança como fundamental para quem se propõe a dirigir o transatlântico do sonho.

As *minhas sobrinhas e sobrinhos*, pela alegria de poder compartilhar o amor eterno.

Ao *Hélio, meu amor – amigo*, pela paciência dedicada a mim e por sempre “achar” que sou capaz.

A *Prof<sup>ª</sup> MSc Vera Lúcia M. S. Guarim*, pela força, carinho e amizade.

A *Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Michéle Sato*, pelos alertas nos Encontros e Seminários, mas principalmente aos “toques” silenciosos, sensíveis e carinhosos durante todo o meu caminhar.

Ao *Prof. Dr. Cleomar Gomes*, por me olhar com os olhos da sensibilidade e pelas oportunidades durante esta minha formação.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Maria de Lourdes Bandeira De Lamonica Freire*. Muito obrigado! Grande parte da realização deste sonho, o doce e cuidadoso “empurrão”, veio da Senhora. De coração, eternamente, Obrigada.

A Prof<sup>a</sup>. MS. *Rosa Persona*, pelo carinho e força dedicados a mim o tempo todo.

A minha amiga – irmã *Ruth Albernaz*, pelo despertar da Educação Ambiental.

Ao *Noam*, meu amigo, pelos livros e pelos bate-papos que sempre me enriqueceram.

A minha amiga *Sebastiana*, a “*Seba*”, pelos livros emprestados.

A minha amiga *Maria Laura*, por me ensinar em cada momento, em cada palavra e em cada gesto.

A *minha colega Célia*, pelo companheirismo do começo ao fim de nossa jornada! Valeu amiga!

As “*gurias*”:

- *Fê*, por ouvir os meus gritos de socorro!
- *Dô*, por se presentificar e enriquecer meus passos.
- A *Rê* e a *Mi*, pelo carinho e atenção constante.

Aos colegas e amigos de Curso, *Lika*, *Celso*, *Dolores*, *Regina* e *Fernanda* pelo inesquecível momento chapadense.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	ix
LISTA DE QUADROS .....	x
RESUMO .....	xiii
ABSTRACT .....	xiv
<b>INTRODUÇÃO: REVELANDO ESTA DISSERTAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>PRIMEIRA PARTE: PRESSUPOSTOS BASILARES DA PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
<b>1 PONTOS DE PARTIDA .....</b>	<b>19</b>
1.1 TUDO COMEÇOU ASSIM .....	19
1.2 SONHAR É PRECISO! CONCRETIZAR, NÃO É FÁCIL!.....	22
<b>2 PERCURSO TEÓRICO .....</b>	<b>26</b>
2.1 CULTURA E SABER LOCAL .....	26
2.2 EDUCAÇÃO DA VIDA E EDUCAÇÃO DA ESCOLA .....	31
2.3 MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	35
<b>3 CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>40</b>
3.1 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....	40
3.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	44
3.3 REVELANDO OS ALUNOS E ALUNAS .....	45
3.3.1 Conhecendo um Pouco as Crianças .....	47
<b>SEGUNDA PARTE: REVELANDO A PESQUISA .....</b>	<b>49</b>
<b>4 DESVELANDO O ALVO E O UNIVERSO DE PESQUISA .....</b>	<b>50</b>
4.1 DESCOBRINDO A SALA DE AULA .....	52
4.2 SABENDO SOBRE A ESCOLA .....	56
4.3 MUITO PRAZER LIMPO GRANDE! .....	62
4.3.1 A Comunidade: Fios da História e da Arte de Tecer Redes .....	63
4.3.2 A Moldura da Comunidade: os Caminhos que Levam a Limpo Grande e o Cerrado .....	65
<b>5 PROCEDIMENTOS FOCAIS DE PESQUISA .....</b>	<b>79</b>
5.1 O DESENHO: RECOLHA NÃO VERBAL DE DADOS .....	80
5.1.1 Vozes Silenciosas e Coloridas das Crianças .....	82
5.1.2 Os Desenhos Revelam .....	90
5.2 A CAMINHADA: UM PROCEDIMENTO VIVO .....	99
5.2.1 Trechos do Relatório de Campo .....	100
5.3 INDICADORES PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>121</b>

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	– TEMPO DE PESQUISA .....	11
FIGURA 2, 3 E 4	– ALUNOS E ALUNAS EM ESTUDO .....	33
FIGURA 5	– PLANTA BAIXA – ILUSTRADA DA SALA DE AULA .....	41
FIGURA 6 E 7	– A SALA DE AULA .....	42
FIGURA 8, 9 E 10	– A PLACA INAUGURAL E A FACHADA DA ESCOLA .....	47
FIGURA 11,12 E 13	– A ESCOLA POR DENTRO .....	48
FIGURA 14	– LOCALIZAÇÃO DA ÁREA EM ESTUDO .....	54
FIGURA 15	– MAPA ROTEIRO I: VÁRZEA GRANDE A LIMPO GRANDE .....	55
FIGURA 16, 17 E 18	– A ENTRADA DA COMUNIDADE DE LIMPO GRANDE .....	56
FIGURA 19, 20 E 21	– ACESSO AO PONTO CENTRAL DA COMUNIDADE .....	57
FIGURA 22 E 23	– REDEIRA NO TEAR .....	58
FIGURA 24	– MAPA ROTEIRO II: FINAL DO PERÍMETRO URBANO A LIMPO GRANDE .....	59
FIGURA 25 E 26	– CAMINHOS QUE LEVAM A LIMPO GRANDE .....	60
FIGURA 27 E 28	– CAMINHOS QUE LEVAM A LIMPO GRANDE .....	61
FIGURA 29, 30 E 31	– CAMINHOS QUE LEVAM A LIMPO GRANDE .....	62
FIGURA 32 E 33	– CAMINHOS QUE LEVAM A LIMPO GRANDE .....	63
FIGURA 34 E 35	– CAMINHOS QUE LEVAM A LIMPO GRANDE .....	64
FIGURA 36 E 37	– CAMINHOS QUE LEVAM A LIMPO GRANDE .....	65
FIGURA 38 E 39	– FALAS COLORIDAS .....	71
FIGURA 40 E 41	– FALAS COLORIDAS .....	72
FIGURA 42 E 43	– FALAS COLORIDAS .....	73
FIGURA 44 E 45	– FALAS COLORIDAS .....	74
FIGURA 46 E 47	– FALAS COLORIDAS .....	75
FIGURA 48 E 49	– FALAS COLORIDAS .....	76
FIGURA 50 E 51	– ATIVIDADES DO DESENHO .....	80
FIGURA 52 E 53	– ATIVIDADES DO DESENHO .....	81
FIGURA 54	– UM DESENHO – FALA .....	82
FIGURA 55	– ILUSTRAÇÃO DO PROCEDIMENTO REALIZADO EM CADA DESENHO – FALA .....	83
FIGURA 56	– ELEMENTOS RECURSIVOS NO DESENHO – FALA .....	84
FIGURA 57, 58 E 59	– A CAMINHADA .....	91
FIGURA 60, 61 E 62	– A CAMINHADA .....	92
FIGURA 63, 64 E 65	– A CAMINHADA .....	93
FIGURA 66 E 67	– A CAMINHADA .....	94

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – VOZES SILENCIOSAS DAS CRIANÇAS .....	77
QUADRO 2 – GRUPOS DE ELEMENTOS DESENHADOS .....	85
QUADRO 3 – GRUPOS DE CATEGORIAS DOS DESENHOS COLETADOS .....	86
QUADRO 4 – GRUPO DE ASSUNTOS DOS COMENTÁRIOS DOS ALUNOS .....	95
QUADRO 5 – INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL OBTIDOS ATRAVÉS DOS DESENHOS .....	97
QUADRO 6 – INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL OBTIDOS ATRAVÉS DA CAMINHADA .....	98

*“A Educação Ambiental é como a teia da tessitura das varandas das redes da minha terra: nós e entrenós são dependentes e, no colorido dos desenhos revelam um todo coletivo e repleto de significados e possibilidades prazerosas.” (Germano Guarim Neto)*

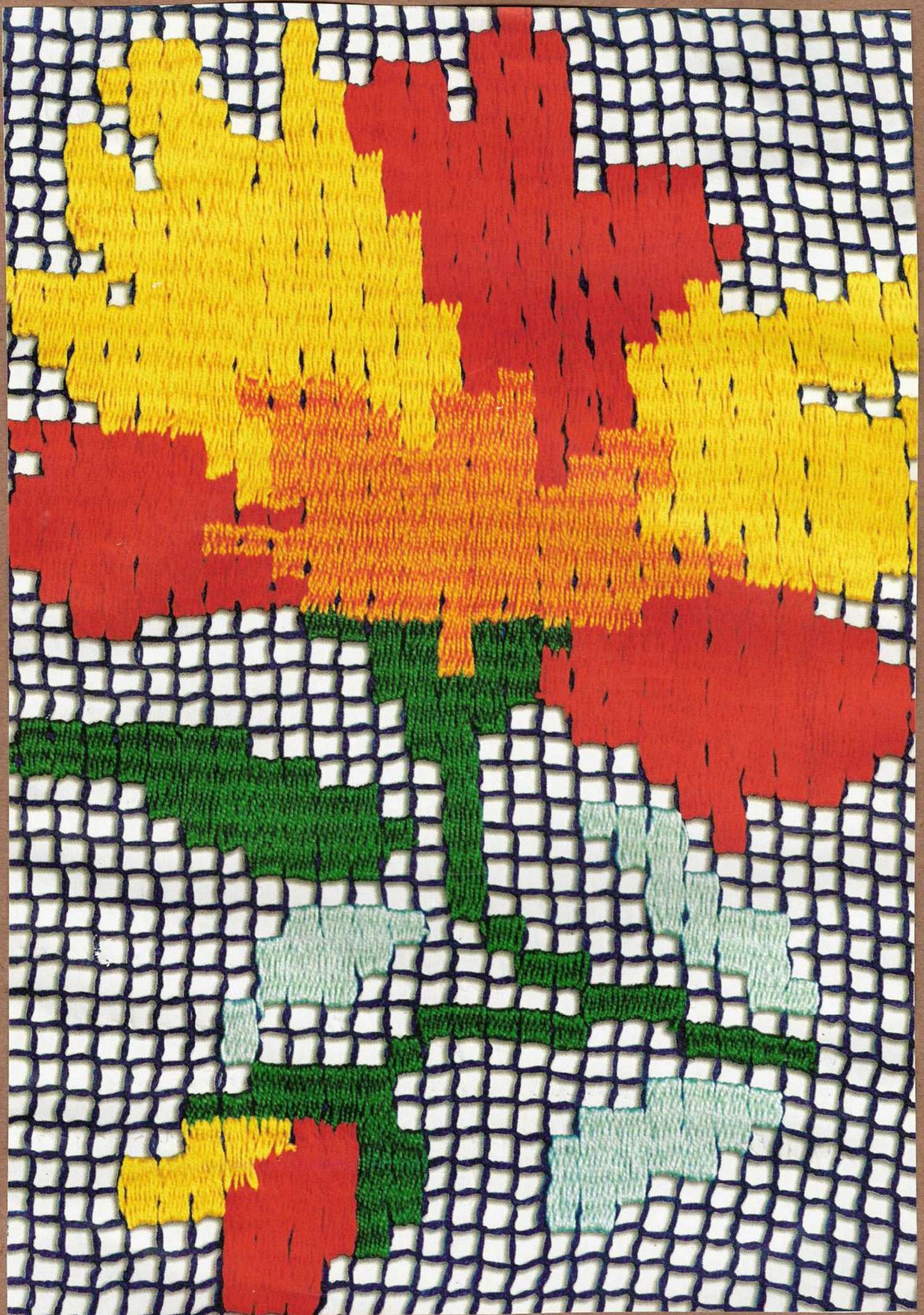


FOTO: LAÉRCIO MIRANDA  
FONTE: Revista Casa Cor, 2001

## RESUMO

O presente trabalho foi realizado com alunos e alunas da Escola de Limpo Grande, localizada no município de Várzea Grande, no estado de Mato Grosso. A sala participante compunha dezenove alunos e se configurava em uma sala multisseriada, do Ensino Fundamental. O objetivo foi estudar o saber não escolarizado (local) dos estudantes sobre Meio Ambiente como um solo fértil para a Educação Ambiental se dar na Educação Escolar. O tema deste trabalho de pesquisa foi tratado dentro de um quadro teórico, cuja moldura, foi a Educação Ambiental, em permanente conjunção com a questão do Saber Local/ Não-escolarizado, que é cultural e a Educação se constitui parte importante. Utilizou-se como base metodológica os instrumentos focais de recolha: Desenho (como dado não-verbal) e Caminhada na idéia de conversa informal com os discentes da escola. Ambas as atividades revelaram que no bojo do saber infantil há concepções já construídas e incorporadas sobre Meio Ambiente, embora não de forma clara no sentido conceitual pronto e acabado, e nem crítico, mas se presentifica a idéia de um conceito. Produto que se desvelou patente à possibilidade de se poder partir da noção inicial infantil e rumar ao enraizamento da Educação Ambiental na escola. Todo este conhecimento percebido neste trajeto investigatório foi entendido como sensibilizador, num diálogo entre o saber não escolarizado e o escolarizado, oferecendo voz, garantia ao jeito de ser criança na cultura local e nas discussões maiores de equilíbrio e conservação ambiental, biodiversidade e da identidade cultural.

Palavras-chave: cultura, educação escolar e meio ambiente.

## ABSTRACT

The present work was realized with the students from “Limpo Grande” School, situated in “Várzea Grande”, “Mato Grosso”. This class was formed by 19 components (students) and it configured in a “multi-series” class, from the Elementary School. The main objective was to study the knowledge of the people who did not have a chance to learn about the Environment as a fertile ground for the Environmental Education to be given in the School Education. The subject of this research was dealt with a theoretical picture whose frame was the Environment Education, in a permanent conjunction with the idea of the “Local” Knowledge, that is cultural and Education constitutes an important part. It was used as a methodic “base” the focal instruments of retraction: Drawing (as a non-verbal subject) and a Walking in the idea of the informal collocation in the process of learning. Both activities had disclosed that in the bulge on the infantile knowledge it has constructed and incorporated conceptions already existent from our Environment even though it was not a clear concept from the ready and the finished one and critical, it is though a concept. Product that made it clear to the possibility of the students being able to leave that infantile notion and to head to the roots of the Environmental Education inside the school. All this knowledge perceived in this process of investigation was understood as a sensibilizing, in a matter of a non scholarized knowledge and the scholarized knowledge, offering voice, the guarantee from being of the child in the local culture and in the bigger discussions about the Environment equilibrium and conservation, the biodiversity and the “cultural” identity.

Key words: culture, pertaining to school education and environment.

## INTRODUÇÃO : REVELANDO ESTA DISSERTAÇÃO

Sou arte-educadora, há mais ou menos 20 anos, trabalhando com arte na educação escolar, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como na formação não-escolarizada. No antigo segundo grau, cursei o Magistério, e na Universidade, me formei em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas. Na Pós-Graduação, tentei um Mestrado particular, onde apenas qualifiquei, busquei conhecer a Arte na Alfabetização de Jovens e Adultos, em Lábrea, no Amazonas, onde não defendi pela falta de reconhecimento de tal curso.

Esta pesquisa foi desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação da UFMT, na Área de Educação, Cultura e Sociedade, na Linha de pesquisa em Educação e Meio Ambiente, orientada pelo Prof. Dr. Germano Guarim Neto. É um trabalho que se insere no Projeto: “Educação e Meio Ambiente: a conexão multidisciplinar para a prática pedagógica emanada nos saberes escolarizados e não-escolarizados” (Nº 012/CAP/UFMT/2004), diretamente conectado no CNPQ – Meio Ambiente e Educação/ UFMT.

A temática que se configurou neste trabalho foi a Educação Ambiental na Educação escolarizada, na perspectiva do saber infantil frente à incorporação da Cultura Ambiental na escola. Para percorrer tal trajeto, se pressupôs que a escola, a sala de aula, os professores, os materiais didáticos e as atividades não são o único caminho para que a educação escolar ensine, e os alunos aprendam. Por esta razão olhar o que o saber infantil já tem incorporado em relação às discussões ambientais, se compôs relevante. Este conhecimento infantil é uma bacia, na idéia de captar águas, pois são apreendidos dentro e fora dos espaços – tempo oficial da educação. É um incorporar com todas as possibilidades cotidianas que se apresentam direta e indiretamente, pelas ambiências, pelas relações, enfim, por outros mundos. Para tal se entendeu que no cotidiano infantil também se presentifica valores, se tem expressões de vida comum em total correspondência com o meio e a localidade onde se vive. A forma como os alunos-crianças percebem o Meio Ambiente indica os diferentes matizes do ser criança na comunidade. O alvo deste trabalho se detalhou em pensar e conhecer a Educação Ambiental para a Educação Escolar, a partir de fragmentos já incorporados pelas crianças sobre meio ambiente, captados no viver comunitário e escolar, ou seja, o não-escolarizado em momentos e atividades não

instituídas pelo currículo escolar, mas instituinte no cotidiano infantil, dentro do tempo oficial. Este alvo é entendido como um trajeto de interação possível de comunicação entre o saber não-escolarizado e o escolarizado, onde a educação ambiental encontra a ambiência necessária para brotar.

Os motivos que levaram a pesquisar esta temática foram, primeiro considerar que todo o saber traz conhecimentos preciosos, os quais devem e podem ser incorporados à educação. E segundo, reconhecer como pessoa e professora a necessidade de novas-outras relações com o Meio Ambiente, porque todos somos parte dele. A Educação Ambiental se coloca como um fardo suporte para as novas posturas, oportuniza a construção e reconstrução das relações entre indivíduo, coletivo e ambiente local e planetário.

Esta investigação teve como objetivo maior desvelar o saber infantil dos alunos sobre Meio Ambiente e a partir deste saber, poder revelar meios de intervir, de possibilitar a Educação Ambiental na escola. Seguindo para objetivos mais específicos, se pretendeu identificar o que é percebido como meio ambiente pelos alunos, e como se propõe as questões ambientais na escola, para que a partir daí, se possa pensar e propor as intervenções necessárias no estado apresentado.

Não pretendeu buscar modelos, mas conhecer maneiras, junto à escola com os alunos, para uma educação ambiental mais reflexiva, mais crítica e mais provocadora de transformações, e por isso mais criativa, na perspectiva de descobrir outras formas de atuar ambientalmente no mundo. Acredita-se que o aluno situado na sua localidade, melhor se relacionará com o planetário. Para tal, é interessante considerar as maneiras próprias, visando a presentificação da educação ambiental na escola. É por isso que se acreditou que esta pesquisa poderia revelar uma maneira própria, mas universal, de contribuir com a formação ambiental na escola.

O tema deste trabalho de pesquisa foi tratado dentro de um quadro teórico, cuja moldura, foi a educação ambiental, ancorada em Reigota (1994, 1998, 2004) e Sato (1994, 2003), com tonalidades que contribuíram com este entendimento, tais como Paulo Freire (1989), Wallace (2002), Ana Maria Freire (2003), Guarim Neto (2001, 2002, 2003, 2005) e Terena (2004). A composição desta tela ambiental esteve em permanente conjunção com a questão do saber local, que é cultural. Para tal utilizaram-se as definições teóricas de Geertz (1989,1997), Freire (1983) e Brandão (1985), com o enriquecimento dado por outros autores, dentre eles se

destacam Morin (2004) e Maffesoli (1985), bem como contribuíram Santos (1994), Aranha e Martins (1986), Berger, Luckmann (1985) e Terena (2004). A educação se constituiu parte importante deste trabalho, para tanto se usou como base Freire (1983,1989) e Brandão (1985, 1994, 2002), com colaborações fundamentais de Maffesoli (1984, 1985, 1996), Forquin (1993), Gomes (2004) e Kiga e Kalapalo (1997). Estudos realizados sobre temas semelhantes ofereceram grande contribuição para as reflexões e escolhas, foram eles: Porto (1993), Maroti (1997) e Barros (2002).

**PRIMEIRA PARTE:**  
**PRESSUPOSTOS BASILARES DA PESQUISA**

## 1 PONTOS DE PARTIDA

*“Essas situações que os pesquisadores precisam falar para alguém, precisam desabafar. Por mais chato que pareça ao ouvinte, para o criador a criatura é sempre uma obra sublime, parte da gente, da nossa história de vida.”*

*(Elias Renato da Silva Januário)*

### 1.1 TUDO COMEÇOU ASSIM...

Acredito que os caminhos se constroem a partir dos lugares de onde estamos, que nos encontramos. É a partir deles que se olha o mundo e se pensa sobre ele, e se conta para o outro o que se conheceu. É por esta razão que divulgar aqui alguns fragmentos dos meus lugares, se constitui num aspecto importante a ser considerado nesta etapa inicial do documento.

A escolha da Educação como caminho nasce por ser filha de professora, e como tal brincar de escolinha era uma constante. Este aspecto, juntamente com experiências voluntárias com crianças, convergiu para a escolha do Magistério como formação, no que hoje se chama de Ensino Médio. Pensar mais criticamente sobre o ensino público inicia como aluna, pois percebia que a instituição que eu estudava, poderia me oferecer muito mais do que somente a busca de caminhos paralelos, paliativos, de transgressão pela transgressão, de alternativas de fugas e colas, ou seja, de uma forma ou de outra, de negação à educação escolar. Neste período da vida desejava muito mais do que a minha escola poderia me oferecer, desejava conhecer além do muro dela, além do livro didático, muito além das atividades de ficar copiando textos e textos do quadro-negro, tinha a expectativa de desvelar muito além de marcar “X” na prova que me avaliava, pois tinha sede de vida, tinha fome de mundo, sonhava com algo melhor, e tinha muita pressa e força para buscar!

Hoje consciente de que a educação pública pode se configurar na única possibilidade de descortinamento do mundo, da vida de muitos alunos, é que fiz da educação escolarizada meu universo de reflexão, meu espaço de luta e de busca, de caminhos em prol de transformação, participação, cidadania, justiça e dignidade.

Julgo interessante também, enriquecer com mais alguns aspectos, esta reflexão, sobre minha escolha da Educação, pois é a partir desta janela que sigo e persigo o trajeto educacional e de vida.

Sempre fui considerada uma aluna “desligada”! Contudo me questionava se seria eu, ou a forma nada instigante como o conhecimento escolarizado era proposto. A lembrança que tenho é que as aulas eram monótonas, esvaziadas de prazer, de curiosidade, de participação do aluno e experiências. Talvez por isso que aprender tenha sido para mim, sempre muito difícil e complicado. A tentativa de transformar esta realidade percebida como aprendiz, inicia ainda no magistério, quando estagiava numa escola para filhos de trabalhadores de baixa renda. Nesta atuação usei basicamente minha “intuição sensível”, onde buscava não repetir o que meus “velhos” professores faziam. Tal percurso gerou polêmica e críticas na escola-campo de estágio e no curso de magistério que freqüentava. O importante para mim nesta experiência foi que alfabetizei, lúdica e prazerosamente, aproximadamente 80% da turma em que atuava. Foi com estas e outras experiências que iniciei a construção da minha concepção de educação: “Simples e possível a todos que dela necessitam e participam”.

A Arte na educação ganha significância na minha trajetória, quando aos seis anos de idade tive a oportunidade de freqüentar gratuitamente, uma escola pública de artes, que só saí quando me formei em Educação Artística. De lá para cá, tenho atuado nesta área ensinando, mas com certeza, aprendendo muito, pois o contato com a Arte ofereceu-me a sensibilidade, a beleza e a criatividade, que hoje dão o tom, o toque ao meu ser gente e ser profissional.

Já a minha relação sensível e atenta com os ambientes de vida direta e indireta, inicia na história de vida da minha família, pois nasci e cresci, portanto realizei minha formação não - escolarizada e escolarizada, numa cidade do interior do Rio Grande do Sul, onde tudo era muito perto e todos se conheciam pelo nome. Minha família constituiu suas bases na vida interiorana e campina, meu pai era “tropeiro”, hoje se denomina de peão, e minha mãe, descende de imigrantes. Cresci em contato direto com o campo, o cheiro de mato, o som das águas cristalinas das corredeiras, cantos dos pássaros, enriquecidos pelos matizes dos verdes e as multicores das estações. Tais bases me proporcionaram também, adquirir referências do conceito de uno, de estar conectado com a vida, com o outro, e com o mundo e vice-versa.

O Cerrado mato-grossense é uma paixão conquistada com minha nova morada: Mato Grosso. Foi convivendo com este ambiente que tive a oportunidade de desvelar, um pouco, este bioma, sua lógica e beleza. Muito se fala na Floresta Amazônica e no Pantanal, o Cerrado é ainda pouco lembrado nos discursos políticos, da mídia e educacionais. No cenário atual este sistema ecológico, quando abordado, tem sido na ordem do aspecto pobre do solo, inclusive se tem afirmado que é somente a partir da agroindústria que se tornou enriquecido. Tenho certeza que revelar tal ambiente na educação vai contribuir e muito para a mudança deste ponto de vista, que por hora só serve para a dominação.

Duas experiências, não-escolarizadas, foram fundamentais para a minha construção com relação à importância da Educação Ambiental na formação escolarizada, criar e participar dos acantonamentos ambientais do Urtigão, na Água Fria, região de cerrado e do Ninhais, em Mimoso, no pantanal. E assim tive a oportunidade de conhecer um pouco do pantanal, sua exuberante beleza e fragilidade. Ambientes singulares, cerrado e pantanal, mas completamente interligados. Outra experiência significativa que compõe esta trama foi trabalhar com Arte na alfabetização de Jovens e Adultos, em Lábrea, no estado do Amazonas. Pude compreender um pouco a lógica, a riqueza e os encantos da floresta, bem como, brotou a vontade de trabalhar com pequenas comunidades, na perspectiva de que a escola não precisa se distanciar do jeito de ser e estar da localidade a qual pertence, para ensinar com vistas a acompanhar as reflexões e transformações contemporâneas.

Todos os fragmentos aqui relatados, e outros, tais como: lecionar em escolas públicas de Mato Grosso, trabalhar na formação de educadores na Universidade de Cuiabá – UNIC e no Projeto Tucum (Educação Indígena), tecem ponto a ponto, o meu encantamento e luta pela escola. Percebo e compreendo esta instituição como um espaço-tempo de vida, vívida, por isso pulsante. Território de encontros, de desencontros e de reencontros; comigo, com os outros, com meu espaço local e com o universal. A escola deve ser uma ambiência de e para a dignidade, de escolhas e de transformações. Não consigo crer na escola que oprime, que é indiferente, injusta, que nega e / ou, oculta perspectivas. Não acredito na escola que está somente para alguns escolhidos pelos deuses.

Este olhar para a educação escolar pode parecer ingênuo, desprovido de amplitude e aprofundamento, por isso acrítico. Na verdade é, ou pretende ser, um

olhar que resiste / re-existe, ou talvez, uma ótica que procura lembrar, ou não deixa esquecer, que a escola é ou pode ser de outro jeito. Enfim, é uma provocação, para que a escola seja de fato um espaço social e cultural dos saberes, em prol de uma vida melhor para todos e todas que nela passam.

Estes pontos de onde parti, modelaram meu jeito de ver e de ser, inclusive me fazendo perceber que sou uma parte que integra um conjunto vivo, num estado permanente de compartilhamento com tudo e todos que estão vivos e se dependem. Esta percepção é o mesmo que dizer tudo está tocado em mim, assim como toco a tudo. Acredito que neste momento em que vivemos se faz urgente redesenhar as relações humanas com o Meio Ambiente, por isso relevante na educação. Pois é no cotidiano da escola, nos espaços-tempo estruturados e organizados, e naqueles que vicejam a subordinação, a criação e a reconstrução de caminhos outros, que alunos, professores, toda a comunidade institucional, acaba tecendo a cultura escolar. É por ser gente viva, que sente a vida pulsante a todo o instante, por me manter atualizada com meu tempo e espaço de vida por ser arte-educadora, me inquietam estas preocupações contemporâneas com relação ao Meio Ambiente. Por esta razão julgo ser este um aspecto provocador de reflexões e mudanças para todas as áreas e pessoas.

## 1.2 SONHAR É PRECISO! CONCRETIZAR NÃO É FÁCIL!

No meu trajeto profissional, de certa forma sempre me senti única, diferente nos universos educativos em que freqüentei. Muito ouvi “entre linhas”, que minhas atitudes “diferentes”, não passavam de “rebeldias”, sendo justificado que era “nova na educação”, pois ainda não havia me cansado da sala de aula e do salário. Nomeio as minhas atitudes ousadas na escola de desejo, de esperança na formação escolar!

A grande dificuldade sentida neste percurso de estudo, iniciou na elaboração do texto final desta dissertação, a parte escrita se tornou o desafio a ser vencido. Quem trabalha com a criação artística, acaba exercitando uma outra forma de escrita, mais subjetiva, mais simbólica, portanto, escrever com palavras foi um obstáculo bem alto para ser galgado.



FIGURA 1 – TEMPO DE PESQUISA

A figura 1 tenta ilustrar esta e outras angústias vividas durante o processo do mestrado, através de quadrinhos, onde o quadro maior expressa o “branco”, o “nada”, o “vazio” que se põe quando não se sabe por onde começar. Contido neste quadro maior, encontra-se uma tira, onde os desenhos tentam dar conta de expressar o processo vivido por dias e noites, por sóis e chuvas, lendo, pensando, descobrindo, conhecendo, reconhecendo, esquecendo, lembrando, relembando, enlouquecendo e tentando escrever, digitar. A cor vermelha, e os riscos que saem da pessoa representada são símbolos que tentam dizer o quanto se esquentava a cabeça, como se diz na gíria popular, num processo como este.

Outra dificuldade encontrada e que durante todo o trajeto parecia humanamente impossível de ser vencida, foi freqüentar o mestrado e paralelamente ter que trabalhar, embora a solicitação oficial seja dedicação exclusiva no curso. Aliás, um quesito que aceitamos na hora sonhada, mas quando mergulhamos mais profundamente para realizar o sonho, as reais necessidades se desnudam, os obstáculos se põem, e os desafios se configuram. Durante todo o processo investigativo tive que trabalhar para a sobrevivência da minha pequena família, o que não é nenhuma novidade para mim e nem para os profissionais da educação brasileira, mas ter que ainda subsidiar a própria formação, foi difícil! Tal obstáculo requisitou uma força de vontade diária, muito grande, para que a desistência não se efetivasse. A sensação permanente de não conseguir vencer, foi uma constante! E esta sensação deixou-me por vezes apavorada, me paralisando mais de uma vez, para questionar minhas escolhas.

Estas questões, a meu ver, não devem ser ignoradas neste momento de recolhimento para a reflexão da jornada, porque acredito que eu e meu trabalho poderíamos estar muito mais maduros e seguros, neste processo final. Mas o que alivia, é saber de antemão, que quando um momento finda, outro, ao mesmo tempo, se inaugura, e ambos se fizeram necessários para o crescimento pessoal, profissional e como pesquisadora.

O interessante neste trajeto vivenciado foi redescobrir que aprender é viver. Por isso, se faz enriquecedor dizer que encontrar intelectuais que de alguma forma refletiam o meu entendimento de educação e a minha prática de pesquisa foi interessante, pois me proporcionaram um prazer pelos temas, pelas leituras, pelas discussões, pelos Seminários, Encontros e Fóruns. Foi freqüentando o Mestrado que

tive a oportunidade de me aproximar da intelectualidade, dos autores e dos Mestres, que discutiam a Educação, a Cultura, a Sociedade e a Educação Ambiental. As aulas, os estudos, os tchá cô bolo<sup>1</sup> da sala 66, do IE/ UFMT, as experiências de participar e apresentar trabalhos, elaborar resumos, painéis e artigos para as participações acadêmicas e científicas, bem como, a convivência e o compartilhar com os colegas de linha de pesquisa e de área, oportunizaram-me outros olhares, enriquecendo o meu universo do saber, a minha clareza quanto à importância da pesquisa e a minha visão de mundo, de Meio Ambiente, de Educação Ambiental e até de vida. Fazer parte do Mestrado da UFMT foi um divisor de águas, encontro-me mais amadurecida, pois os horizontes se ampliaram. Posso afirmar que este tempo de estudo e reflexão, transformaram a minha prática como pesquisadora, como professora, como mulher, como cidadã local, nacional e planetária, por fim como ser humano.

---

<sup>1</sup> “Tchá cô-bolo” expressão popular da Baixada Cuiabana, Mato Grosso, que significa chá com bolo.

## 2 PERCURSO TEÓRICO

*“De fato as grandes certezas desmoronam regularmente. Os acontecimentos, as mutações e as inovações fazem apelo a novas maneiras de pensar a sociedade”. (Maffesoli)*

### 2.1 CULTURA E SABER LOCAL

A cultura entendida genericamente se põe como todo e qualquer universo que venha a caracterizar um determinado grupo social humano.

Entender cultura deve ser uma constante preocupação, pois só assim se entende o caminho percorrido, se reinventa o presente e se projeta o trajeto futuro de cada indivíduo, de cada grupo social, portanto, da humanidade no planeta terra. Nesta perspectiva entendo cultura como uma forma de riqueza, pois contém toda a multiplicidade da existência humana considerando tudo o que diz respeito à humanidade e ao mesmo tempo a cada sociedade. Cada cultura constrói e transforma o seu viver, conforme seu jeito de ver, sentir e pensar o mundo. Este jeito é a maneira que cada grupo interpreta a sua realidade e a constrói conforme o seu entendimento e necessidades. Como afirma Brandão (1985), Cultura diz respeito a toda humanidade, mas ao mesmo tempo a cada uma das sociedades. Cada realidade cultural tem sua lógica interna”. Também aponta Geertz (1997, p. 249 e 258) que:

[...] os fatos não nascem espontaneamente, são construídos socialmente por todos os elementos. A etnografia entre outros são artesanatos locais: funcionam a luz do saber local. [...] para conhecer a cidade é preciso conhecer as ruas. Sensibilidade pelo caso individual.

Geertz (1997) ainda lembra que existem várias maneiras dos humanos construírem suas vidas no processo de vivê-las. Por isso, acredita-se que se justifica a necessidade constante e sempre atual, de evidenciar este patrimônio: a cultura de cada realidade, pois é neste tesouro que reside a possibilidade de encontrar e

compreender a lógica, hábitos, valores, costumes, desejos, concepções que desvelam sentidos e revelam as transformações pelas quais passam cada sociedade, seja ela, grande ou pequena. Quanto a esse patrimônio Morin (2004, p. 27) acrescenta que “Cada civilização possui um pensamento racional, empírico, técnico, simbólico, mitológico e mágico. Também havendo sabedorias e superstições” e Terena (2004, p. 49) alerta, dizendo que: “Os recursos culturais estão se perdendo, e assim se perde a riqueza. O caminho é fortalecer a cultura local, junto à economia.”

Então, se conclui que a vida humana não é unicamente biológica, vai muito além, pois o viver de cada indivíduo, contido no seu grupo social tem um sentido. Toda esta lógica é simbolizada, e dessa maneira, passa-se adiante o porquê das coisas, oferecendo significância às posições e ações dos indivíduos-grupo.

Como bem lembram Aranha e Martins (1986), cultura é fruto do convívio humano, resultante da ação, da experiência vivida e compartilhada, que é tecida cotidianamente, recheada de significados que acabam situando quem participa. Portanto, cultura é um sistema coerente, de significância e significado próprio, particular, e ao mesmo tempo universal.

Apontam essas autoras também que é através da cultura que se é introduzido no mundo dos símbolos, portanto das significações, pois a palavra toma sentido pelo diálogo. A palavra situa no tempo e permite o distanciamento sobre o mundo e é através da representação simbólica que se pode retornar ao vivido, para reconstruí-lo (ato criativo). É através da palavra, da linguagem humana que aprendemos a ser humanos, ou seja, aprendemos como devemos pensar, falar, agir de acordo com o grupo a que pertencemos. É como afirmam Aranha e Martins (1986), ao nascer, encontra-se o mundo de valores dados, apenas nos situamos. Tudo já se encontra codificado, apenas decodificamos.

Geertz (1989, p.15) entende cultura como: “O guia e o reflexo da atividade humana é constituída por um conjunto de significados transmitidos e incorporados na forma de símbolos, que constituem e explicam a realidade vivida”.

É através da cultura que o mundo é representado por meio de linguagem simbólica (significações), onde os participantes dela compreendem e agem sobre o mundo que os cercam.

Segundo o pensamento de Paulo Freire, a existência humana não pode ser muda, têm que ser nutrida de palavras “verdadeiras”, com que os homens transformem o mundo. Ainda reforça esta idéia dizendo que existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo, pois o mundo pronunciado retorna problematizado aos pronunciantes, exigindo um novo pronunciar. Afirmando que “Dizer a palavra [diálogo], é um direito de todos os homens. O diálogo é o caminho, pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”, Freire (1983, p. 92).

Para Geertz (1989, p.15):

Cultura se configura como uma teia de significados que o ser humano cria e permanece eternamente amarrado, entrelaçando os fios significantes, tramados pelos componentes do grupo social no seu tempo em seu espaço, ambiente de vida cotidiana.

Segundo as idéias do representante indígena Terena, o saber popular é um patrimônio que não poderá ser protegido por muito tempo, alerta dizendo que é necessário protegê-lo para o bem da humanidade. Este líder afirma que “Nascemos com uma sabedoria, um conhecimento que não é valorizado, por falta de compreensão da lógica popular. É preciso a Ciência Acadêmica conversar com a Ciência, a Sabedoria Popular”, Terena (2004, p. 21 e 23).

Tratando de sabedoria popular, Geertz (1997) conceitua senso comum como um sistema cultural, como um corpo de crenças e juízos, com conexões vagas. Mas afirma ele, que são mais fortes do que uma simples relação de pensamentos iguais para todos que pertencem à comunidade. Para este estudioso, senso comum, difere de um lugar para outro, adotando uma forma local característica. O saber local considerado por Geertz (1997), atenta para a forma e para a força da vida interior dos grupos sociais, como um solo paradigmático rico de sentidos, de sinais, de significados que conduzem ao conhecimento e reconhecimento do cotidiano vivido, pois a vida no seu dia-a-dia é farta de comportamentos e atitudes, que significam e por isso mesmo, merecedora de serem reveladas, ensinadas e apreendidas dentro e fora de onde se realizam, visando conhecer a natureza humana. O saber local construído na experiência do cotidiano do grupo social, na idéia de Geertz (1997), apresenta-se como uma rica fonte de pesquisa.

Berger e Luckmman (1985), quando falam da vida cotidiana, apontam que nela se dá uma produção de conhecimento que é interpretado e compartilhado, afirmando ser a origem do pensamento e da ação humana. Afirmam ainda que a rotina gera certezas e ordens, que o senso comum é um mundo intersubjetivo que é compartilhado e que é na vida cotidiana que estão os significados e significações que oferecem o sentido e conservam as raízes na realidade. Por fim também apontam que é uma vida com linguagem, onde se participa e se busca o interesse de conhecer o outro.

Cultura é resultante de toda uma existência comum, coletiva e que oferece a oportunidade de se refletir o vivido e melhorá-lo, inclusive em prol da libertação das forças opressoras. Como salienta Santos (1994), cultura é uma forma de resistência implacável à dominação e opressão, é com a re-existência que se pode negar o que é imposto e determinado, gerando a possibilidade do desatamento da homogeneização, do predomínio na forma de ver, entender e expressar o mundo.

Geertz (1997, p. 29), quando trata de estudos interpretativos da cultura lembra que tal fato: “Representa um esforço para aceitar a diversidade entre várias maneiras que os seres humanos têm de construir suas vidas no processo de vivê-las.”

[...] uma conquista muito mais difícil é a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos. Se a antropologia interpretativa tem alguma função geral no mundo é a de constantemente re-ensinar esta verdade fugaz. (GEERTZ, 1997, p. 30).

O desafio é lidar, pedagogicamente, com a cultura como um processo dinâmico, vivo e complexo. Segundo Bandeira<sup>2</sup>, ao se lidar com as coisas e as práticas culturais, não se pode pensar nelas e trabalhá-las em si, isoladas do seu contexto relacional com a cultura hegemônica, o que as folcloriza. É fundamental trabalhar com elas, como outro modo de ser, de ver, de pensar, de sentir o mundo, pois assim permite reinterpretar e reconsiderar o vivido, o pensado, o aprendido na escola, como forma de escrita recíproca da diferença.

---

<sup>2</sup> Palestra na Universidade de Cuiabá (UNIC) em 2000, sobre Diversidade Cultural

Para Freire, o saber local é um conhecimento que se aprende e se ensina. Foi a partir dele que se passou a acreditar que todas as pessoas geram conhecimento. E como afirma: porque não aproveitar a experiência construída na prática coletiva? Este mesmo mestre na obra “Pedagogia do Oprimido” afirma que: “Não se deve importar um modelo ou simplesmente despejar conhecimento contido no programa, pois é concepção bancária, onde o diálogo não é considerado.” Freire (1983, p. 99).

Indica ainda que se deve partir da visão pessoal da realidade, pois defende que a visão de mundo reflete a situação no mundo.

Maffesoli (1985) quando trata do farejador social<sup>3</sup>, aponta que ele deve estar e se manter atento, com uma dosagem sutil entre o instituído, oficial e o instituinte. É com este intelectual que se busca compreender o pequeno, as particularidades, aquelas, como ele mesmo diz, que de tão insignificantes são deixadas de lado, consideradas banais<sup>4</sup>, mas defende que são elas (as coisas banais), que podem oferecer sentido à existência de um grupo cultural. É olhar um outro lado, talvez o de dentro, como afirma Maffesoli. Ainda acrescenta que tudo serve, nada deve ser descartado, não se devendo hierarquizar. A insignificância revela que tudo tem importância.

A cultura infantil de uma comunidade, que é local, portanto não escolarizada é também experiência empírica, pois se configura em práticas do dia-a-dia infantil. A maneira de sentir e ser da criança podem ser apreendidos como uma forma que constitui um desenho, e como tal doadora de sentido, portanto fonte de conhecimento. Qualquer que seja o mundo social se põe sempre como uma estrutura significativa, tanto para quem está pelo lado de dentro (submerso), quanto para aqueles que observam e a interpretam. Toda a prática social, inclusive a infantil, pode ser produtora e doadora de material para a reflexão, portanto referência viva, dinâmica e criativa para se pensar e reconstruir o saber oficial.

Se cultura é um modo de vida, onde estão incluídas as práticas, o modo de ser e estar na vida, no mundo, no país, na região, na comunidade em que se vive, se pode considerá-la como fonte doadora de sentidos, de saberes e de materiais

---

<sup>3</sup> A terminologia farejador social foi empregada na obra O conhecimento comum, por Maffesoli (1985).

<sup>4</sup> A terminologia banal, Ibidem.

para entendê-la como fenômeno, também no campo da educação ambiental, pois a cultura pode ser uma grande contribuidora de novos-velhos-outros elementos para se pensar as questões ambientais que hora se põem. Aqui neste trabalho se tentou o enfoque em outra lógica, a das crianças. Nesta perspectiva, se tomou fragmentos do mundo infantil e os colocou como pano de fundo para que se capturasse nas relações destes atores<sup>5</sup>, a base empírica de análise e interpretação deste trabalho de dissertação.

## 2.2 EDUCAÇÃO DA VIDA E EDUCAÇÃO DA ESCOLA

A educação está na vida humana permanentemente, com ou sem professor, com ou sem escola, em cada dia, em cada lugar, em cada relação, basta querer percebê-la presente. Como aponta a idéia de Brandão (1985), ninguém escapa da educação, em casa, na rua, na igreja, na escola, de um modo ou de outro estamos sempre envolvidos por ela. Todo o dia misturamos a vida com a educação. Trilhando ainda no trajeto deste autor ele lembra que não há uma forma única, nem um único modelo, e a escola não é o único lugar em que ela acontece, e talvez, nem seja a melhor. Ainda, lembrando Brandão, quando afirma que o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seguramente o único praticante. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, afirma o autor. Ainda alerta que a educação pode existir livre, para todos, onde se tornem comum os saberes, aquilo que é comunitário.

Seguindo este raciocínio de educação, trago outros representantes educacionais indígenas, que abordaram a questão no livro *Urucum, Jenipapo e Giz*: “A Educação vem da comunidade, vem desde que o filho nasce. Mas a vida mesmo, ela (a criança) aprende na comunidade.” Kiga (1997, p. 11). “A Educação forma o modo de ser na família, na comunidade, na aldeia. O resultado mostra como ela (a educação) se deu no começo.” Kalapalo (1997, p. 11).

---

<sup>5</sup> A denominação ator para os participantes diretos da pesquisa, se dá pela dificuldade da pesquisadora assumir o termo sujeito na pesquisa e na elaboração deste texto dissertativo. A terminologia usada aqui, atores, vêm na idéia de que um ator ajuda a contar uma história, pois quando conta, situa-se no próprio cerne do acontecimento. É um artesão, é uma presença física, é o que faz significar como aponta o dicionário de teatro Pavis (1999).

Na escola, ainda hoje, se aprende conhecimentos que muitas vezes não se encontram presentificados na vida, na experiência vivida e sentida dos alunos. Para que a situação de vantagens para alguns permaneça, é preciso que a educação seja assim, como é.

Brandão (1994), defende que a educação nada mais é do que um pedaço do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam a sua cultura, entre outras invenções. A educação é um pedaço onde se deveria aprender a ver e a refletir o todo onde se vive. A escola da vida é a voz, é um acervo cultural em forma de educação nos múltiplos espaços. Transmite valores, indica as normas, ou seja, ensinamentos importantes para o cotidiano.

Forquin, aponta:

O empreendimento educativo tem a responsabilidade de transmitir e perpetuar a existência humana. Pode-se dizer que a cultura é conteúdo substancial da educação, educação não é nada fora ou sem cultura. Educação e Cultura aparecem como as duas faces recíprocas e complementares de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra. (FORQUIN, 1993, p.13 e 14).

Sempre me incomodou o fato de o aluno não ter sua voz presentificada no espaço-tempo oficial escolar. Como bem lembra Gomes (2004):

Nas aulas de sala, as brincadeiras acontecem sempre ou quase sempre “separadas” das atividades do espírito, que são exercícios de ouvir e ver para aprender, de escrever e falar para treinar/ fixar e de fazer para ser avaliado. Nada parece ser visto pelos adultos como natural, criativo ou alegre no comportamento da criança [...] (GOMES, 2004, p. 98 e 102).

Cabia e ainda cabe ao aluno, aceitar tudo o que lhe é imposto pela escola - (cultura adulta). Constituindo uma realidade outra para os alunos, a do espaço - tempo não oficial da instituição escolar, presente na última folha do caderno, nas carteiras, nas paredes, nas portas, nos sanitários, nos bilhetes, no recreio, nas brincadeiras, enfim, sobrou o gueto das sombras oficiais para a cultura estudantil. Relembrando a idéia de Maffesoli quando diz que na vida cotidiana escolar, há dois universos culturais inegáveis que tecem a cultura escolar: um universo é o estruturado e o outro, se compõe pelas balbúrdias, pelos gestos, pelos olhares,

pelas escrituras, pelos símbolos, desenhos, pelos sons, pelos guetos<sup>6</sup>, que geram o estar junto com os alunos. Este segundo universo escolar é subversivo e criativo, por isso interessante para ser visto. Afirma Maffesoli que existe um conhecimento empírico cotidiano que não pode e eu acrescento, que não deve, ser dispensado. Pois afirma este intelectual do “pequeno”, na obra a Conquista do Presente (1984), que é um saber fazer, um saber viver social, que se constitui num rico dado, que não pode ser negado por nenhuma investigação educacional. Maffesoli considera as particularidades, as ações pequenas, aquelas consideradas banais, mas que oferecem sentido ao grupo cultural. Ele atenta para as pequenas coisas, aquelas muitas vezes invisíveis para uma grande maioria, mas que podem estar carregadas de valor, como diz este autor e como enriquece Brandão:

É uma absoluta necessidade de uma compreensão do universo da cultura que o educando habita e de que a escola é parte. Cultura escolar é onde as relações produtivas de aprendizagem se dão. Mas as relações infantis, que são criadoras, também possuem uma dimensão pedagógica (BRANDÃO, 2002, p.166 e 199).

Não se pode negar que na realidade educacional ainda viceja a educação autoritária, como bem lembra Freire:

[...] nossa educação ainda é verbosa, palavresca, sonora, assistencializadora, não comunica, faz comunicados. A própria escola acalenta a sonoridade da palavra, a desvinculação da realidade, a tendência de reduzir os meios de aprendizagem em formas meramente nocionais, deixando sempre na periferia tudo o que é tratado (FREIRE, 1989, p.93 e 95).

É, com e através do discurso que a escola perpetua a opressão, o assistencialismo, ou seja, a não capacidade de gerir, de criar melhores caminhos. Quanto a esta dura realidade escolar, Brandão, dezesseis anos depois de Freire declara:

---

<sup>6</sup> Constatações obtidas através do exercício de pesquisa experimental realizada na disciplina Construção do Objeto de Pesquisa, Mestrado – 2004, com os Professores Ana Arlinda de Oliveira e Cleomar Gomes.

[...] hoje a escola e tudo o que ela envolve parece estar num processo de deterioração, em ruínas, em alguns aspectos. A população virou massa consumidora do descartável [...] Produtora só do que é fácil e rápido. [...] Vivemos a cultura da concorrência, da competição que transforma a educação em vestibular. A escola se põe carregada demais de alunos, completamente empobrecida de tempo e recursos. O problema de hoje é a necessidade social de transmitir conhecimento através da escola e junto com esta, está, a necessidade que parece pouco acrescentar às crianças; principalmente em termos de aprender a criar ou aprender através do criar. (BRANDÃO, 2002, p.163 e 168).

Acredito como Paulo Freire, que ser homem significa ser capaz de perceber a realidade vivida, por isto este grande mestre declarou que não há ignorância, nem sabedoria absoluta. Ainda, mostra Freire que é nas bases populares e com elas, que se pode dizer algo de sério e autêntico para elas. Pensamento este que leva a concluir que educação, vida e cultura, entrelaçadas, se compõem num bom caminho para quem trabalha a escola.

Como sinaliza Brandão (2002, p.165), “É a partir de uma compreensão do modo de vida e da lógica do pensar de cada cultura, em cada sociedade, que é possível equacionar métodos proveitosos e realizar um ensino criativo, e ao mesmo tempo eficaz.”

Segundo Paulo Freire, faz-se necessário uma educação que proponha o diálogo permanentemente, com o outro e o mundo: “Educação que colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. A análise crítica de seus achados. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão.” Freire (1989, p. 90).

Freire nomeia de diálogo a ação de reunir pessoas, como princípio do círculo da cultura, que é a prática do dialogar. Sugere a pedagogia freiriana que seja um diálogo entre pessoas onde a palavra é pulsante, porque são eles, os participantes do diálogo, os educandos, falando do seu viver. O educador, nesta proposta, apresenta, conduz sem palavras, para que o diálogo-debate<sup>7</sup>, aconteça. A condução proposta por Freire se deve dar por imagens, que traduzam o ambiente cultural vivido pelo aluno, para que ele decodifique e entre no processo de alfabetização. Essa metodologia freireana pode ser ainda mais enriquecedora, se os próprios

---

<sup>7</sup> Sobre este assunto Paulo Freire trata na obra Educação como prática da liberdade (1989) e Pedagogia do oprimido (1983).

alfabetizando produzirem artisticamente as imagens que desencadearam o processo alfabetizador<sup>8</sup>. Mas, também podem ser imagens vivas e reais, desde que sempre imagens que expressem algo deles próprios, imagens locais. Na proposta de Freire, tanto o educador como o educando, na ação dialógica, aprendem, pois a tarefa única é dialogar. Neste processo de conversa, se dá a integração do contexto, pois é ele que oferece condições de enraizamento e que gera a capacidade criativa. A pedagogia da comunicação é posta por Freire como a pedagogia corajosa, porque incorpora como parte do processo educativo a discussão com o aluno, que é o homem comum. Então podemos entender o saber local construído na experiência cotidiana, como um bom fio condutor ao diálogo.

### 2.3 MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O Meio Ambiente urge de atenção e cuidados, o que leva a entender de antemão que se faz necessário estabelecer uma cultura ambiental cotidiana, portanto, na educação. Mas uma cultura que instaure a indagação e o debate, incentivando a construção de novos valores, posturas, com relação ao ambiente do qual fazemos parte, e até daquele que não participamos tão diretamente assim. Todos nós, seres vivos, compomos a paisagem pulsante do planeta terra.

É necessário estabelecer um estado permanente e constante de Educação Ambiental, para que possa ser provocado um diálogo–debate generalizado. Wallace (2002), nos alerta que todos devemos reconhecer que as questões ambientais são também questões sociais, e que tais abordagens não se constituem matéria principal para as discussões nos campos acadêmicos e universitários.

A paisagem do mundo que fizemos parte expõe a olhos nus, em sua tela a destruição, a poluição, a aglomeração, a acumulação, a exclusão, a indiferença, as injustiças, os descasos, os descuidos, os estragos, as explosões, só para citar apenas alguns elementos, que compõem este quadro. Terena (2004), alerta dizendo que devemos ser mais sábios no nosso relacionamento com o Meio Ambiente, pois lembra que quando lutamos pela terra, fome, saúde, moradia é para proteger a vida – (animais, plantas e pessoas). E ainda, que se olhe o mundo a nossa volta, pois

---

<sup>8</sup> A esse respeito, Quadros (1997, p. 249-253) fala sobre a Arte na alfabetização de jovens e adultos.

está tudo desmoronando. Reforçando a questão: “Neste final de século está se buscando, transformações, novos caminhos de/ para relacionamentos humanos e ao mesmo tempo de sustentabilidade. Povos indígenas e comunidades tradicionais praticam sustentabilidade.” Terena (2004, p. 14 e 16).

E como relatou uma criança participante do Projeto A Voz da Criança, quando falava sobre o futuro do planeta: “Sempre resta uma esperança descobrir o velho segredo: que o mundo é ele e ele é o mundo.” Reigota (2004, p. 29).

Por esta razão seria interessante que fossem adotados caminhos que levassem ao reparo dos danos já causados e a evitar outros descuidos, descasos e desastres sociais e ecológicos. A proposta contemporânea que se revela é instaurar dentro e fora da escola uma postura individual e coletiva de vigilância com o meio ambiente, começando pelo mais próximo, para depois alcançar o mais distante. A relação do ser humano com o planeta precisa ser revisitada na perspectiva que Wallace aponta: “Para preservar o ambiente da terra, [...], exigirá a ação social mais sensível e compreensiva. Exigirá esforço educacional altamente concentrado [...]” Wallace (2002, p. 31).

A educação ambiental é uma necessidade educacional contemporânea, na perspectiva de viabilizar a compreensão da necessidade de uma nova (outra) relação com o meio ambiente. É com ela que se pode ter a possibilidade de conhecer e reconhecer a diversidade e a interação do mundo vivo, e assim desenvolver uma relação, outra, do indivíduo com o ambiente. Reigota (1994, 1998), chama a atenção com relação à educação ambiental ser uma grande contribuição filosófica e metodológica à educação em geral, sendo cada vez mais usual o tema meio ambiente estar presente no cotidiano escolar e ser estudado por todas as áreas do conhecimento. Sato (1994) indica que a educação ambiental deve levar a uma formação mais cidadã. Reigota completa, lembrando que: “Educação ambiental como educação política, está empenhada na formação do cidadão nacional, continental e planetário, baseando-se no diálogo de cultura e conhecimento entre povos, gerações e gêneros.” Reigota (2004, p. 62).

Uma formação mais cidadã sim, mas sempre com vistas à construção de uma sociedade que dê conta de equilibrar os impactos ambientais para um mundo mais sustentável. E esta formação ambiental ainda esperada pode se dar na escola, pois a mesma se põe como uma ambiência privilegiada para tal, como na idéia declarada

por Reigota (1998). Salienta que a escola deve priorizar o meio em que vive o aluno e Sato (2003, p. 12) complementa:

A educação ambiental deve orientar-se para a comunidade, incentivando o indivíduo a participar atuante da resolução dos problemas no seu contexto de realidade específica [...] Os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão às soluções. Estas serão obras de cidadãos e cidadãs.

A sensibilização ambiental pode ser realizada nas séries iniciais, ensino básico e fundamental, através de um diálogo permanente e constante com a localidade, a comunidade em que a escola se inscreve (ambiente de vida cotidiana do aluno), uma vez que se considera a escola como um solo rico para a educação ambiental se enraizar:

As modernas atividades educacionais clamam por mudanças de valores, atividades e responsabilidades com o ambiente. Apesar da inserção da educação ambiental nos currículos, projetos políticos –pedagógicos e projetos escolares, ainda esbarramos em diversos obstáculos para a sua implantação. (SATO, 2003, p. 13).

Esta sensibilização ambiental dentro dos limites escolares, deve se dar então pelo diálogo com os alunos. Uma vez a educação ambiental ancorada no saber local dos discentes, poderá revelar um aqui- agora mais interessante e um amanhã muito melhor. E para se trilhar em direção à educação ambiental no âmbito escolar é necessário que se tenha uma concepção de Meio Ambiente, como pensa Reigota (2004, p. 14), “Meio Ambiente [...] é um lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relação dinâmicas de interação. [...] Homem transforma o espaço natural e social, mas também é transformado por ele. É um processo criativo”.

Todas as trilhas buscadas para conhecer a educação ambiental na formação escolar indicaram que se deve priorizar o meio onde vive o aluno, pois é lá que também está a ciência popular, a lógica de determinada comunidade. Então, é lá que se pode encontrar os saberes que são próprios, particulares à vivência de cada grupo social de estudantes. Trazendo aqui a mesma idéia de Guarim Neto (2002) quando diz sobre o cerrado como riqueza a se preservar. É urgente e fundamental

que a sociedade humana descubra que pode fruir e usufruir a beleza e os recursos naturais, numa perspectiva de incorporação de práticas cotidianas de cada região.

Pensando na perspectiva de dialogar com o saber local dos alunos, volto novamente em Freire (1989), pois ele aponta o diálogo como essencial, denuncia a palavra como força vital, justificando que é nela que contém a dor, a alegria, os desejos. Segundo Freire (2003), as teorias de Paulo Freire têm muito a dizer e a propor para a ação dos que se preocupam com a necessidade de educação ambiental, na perspectiva de totalidade.

O pensamento de Reigota (2004, p. 25) segue no mesmo curso que Freire:

[...] é necessário que a prática pedagógica seja criativa e democrática, fundamentada no diálogo entre professor e aluno – (Pedagogia dialógica de Paulo Freire). [...] única maneira de romper com o monólogo. O contexto mundial demonstra a necessidade do exercício do diálogo. A educação ainda se baseia na transmissão de conteúdos, métodos sem reflexão crítica, [...].

Pensando sobre a ótica de Reigota (2004) quando trata da Educação Ambiental, pode-se ver que é uma proposta que altera a educação que se conhece, pois o referencial de mudança está justamente porque parte da concepção de meio ambiente que os envolvidos têm, para a partir daí, se rumar a uma “nova aliança”<sup>9</sup> entre o grupo humano e o meio ambiente, e assim estimular a ética nas relações humanas, buscando encontrar uma sociedade mais justa, tanto nacional como internacionalmente.

E para reforçar esta reflexão recorro novamente a Guarim Neto (2001) que indicou a educação ambiental como um sensibilizador para o ambiente e que o conhecimento não-escolarizado tem forte perspectiva para a educação escolarizada:

---

<sup>9</sup> Reigota (2004, p.14-19), aponta esta questão, diz: “nova aliança é o título do livro escrito por Proggine e Stengers (Bruxelas), obra que segundo ele representa um marco da filosofia da ciência contemporânea.” Na página 18, Reigota cita Stengers, (1990:71): “para a educação, a proposta da nova aliança considera que para a apropriação do conhecimento científico é necessário um aprendizado do corpo”, então afirma que não se trata de transmitir conteúdos, conceitos e o método científico experimental, mas sim aprender a olhar, aprender a ler indícios e o aleatório, entender a ciência como criatividade e atividade que permite integrar a arte e os diferentes conhecimentos (científicos e tradicionais).

Nesses espaços de vivência e de pluralidade de experimentações, impregna-se um saber próprio que define, em muitos casos, entre as comunidades humanas inseridas nesse ambiente, características biorregionais de fundamental importância para a manutenção das relações ecológicas, educativas, sociais, econômicas e culturais. (GUARIM NETO, 2001, p. 341).

Guarim Neto (2005) abordando o tema do processo educativo - ambiental localizado, em aula no Curso de Mestrado, afirmou que a educação ambiental “não é ensinar, mas mostrar que as próprias crianças já têm o conhecimento ambiental”. Alertou que “o xis da questão é, como usar este conhecimento para a educação ambiental se processar”. Chamou atenção, dizendo que “os caminhos saiam delas, e não, trajetos meramente impostos às crianças”. Por fim, declarou que, “quem deve conduzir para que este tipo de trabalho realmente aconteça, é o facilitador, na comunidade”.

Partindo do pressuposto desenhado aqui, o desafio que se pôs nesta pesquisa foi desvelar no processo cultural, *lócus* também do saber infantil, os conhecimentos já construídos pelos alunos sobre meio ambiente, e verificar as reais possibilidades destes saberes se tornarem instrumentos para a educação ambiental, tomar posse do seu espaço na formação escolar, para o bem da humanidade.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO

*“Seja persistente. Seja flexível. Seja criativo.”*

*(Bogdan e Biklen)*

*“[...] a construção de um texto é um constante tecer, como o tecer das redes das redeiras, das teias das aranhas, das senhoras que fazem peneiras, das colméias das abelhas.”*

*(Elias Renato da Silva Januário)*

#### 3.1 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este trabalho de investigação se configura em um estudo de caso de cunho qualitativo, e como companhia para este trajeto se tomou Lüdke e André (1986), para a construção da concepção de Estudo de Caso Qualitativo. Em Triviños (1987), se buscou a compreensão de Qualitativo Etnográfico voltado às pesquisas educacionais e em Bogdan e Biklen (1994), o apoio veio com relação à Investigação Qualitativa em Educação. André (1995), a âncora foi no conceito de Estudo de Caso Etnográfico na prática escolar, e por fim se usou Geertz (1989) para enriquecer o olhar sob o entendimento do trabalho de campo de cunho qualitativo.

Esta investigação teve presentificado em seu arcabouço teórico – metodológico o método qualitativo, pois foi ele que possibilitou conhecer os significados culturais do grupo envolvido na pesquisa, permitindo assim que se entendesse melhor as regras, os costumes, os hábitos, os comportamentos, os trabalhos, as atitudes, as decisões, as concepções do alvo de pesquisa. É a pesquisa qualitativa que permite a compreensão dos significados manifestos, latentes, dos atores investigados.

O embasamento teórico foi buscado em Lüdke e André (1986), porque segundo estes intelectuais, o estudo de cunho qualitativo deve considerar o trivial, aquilo que todos os envolvidos consideram comum, corriqueiro, mas que se põe como parte essencial na complexidade do cotidiano. Também sugerem manter sempre a preocupação em retratar a perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, pois é este tipo de investigação que coloca o pesquisador em posição de compreensão dos significados que se revelam no trajeto da pesquisa.

Neste rumo, a investigação qualitativa se presentifica como um empreendimento desafiador, mas agradável no campo educacional, promovendo um vasculhar lugares de um modo criativo e original, ao modo do pesquisador. Há de se concordar com Bodgan e Biklen (1994), quando apontam que a pesquisa qualitativa tem sido útil às investigações educacionais.

Segundo Lüdke e André (1986 p. 13): “Uma investigação qualitativa na educação, do tipo etnográfico, tem uma boa aceitação na área educacional, pois apresenta grande potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

Bodgan e Biklen (1994) alertam dizendo que este tipo de pesquisa oferece condições para que se entre no mundo do alvo de pesquisa.

Geertz, (1989 p. 141), quando trata do trabalho de campo, alerta: “[...] é estar dentro do mundo do sujeito, é fazer uma visita, como alguém que quer aprender, aprender algo através do sujeito, do modo de pensar do sujeito.”

Nesta investigação tomou-se este caminho por entender que esta pesquisa se realizaria em um ambiente natural, ou seja, numa fonte direta de dados, na perspectiva de entender melhor a realidade, a lógica e os valores do grupo social estudado. Esta abordagem se presta para que se busquem as significações e as significâncias culturais de um determinado grupo. E o pesquisador é considerado um dos instrumentos principais, onde tem a oportunidade de realizar o trabalho de investigação pessoalmente, num contato íntimo com a situação em estudo. Nesta trilha de pesquisa na educação se tomou a mesma idéia apontada por Bodgan e Biklen (1994), quando se referem às investigações educacionais, que é o investigador com o seu trabalho “corpo a corpo” no campo de pesquisa, que estabelecerá com a situação estudada o “contato íntimo”, de proximidade, de investigação e de descobertas.

Na pesquisa etnográfica, a primeira etapa do seu processo, se denomina exploração, como indicam Lüdke e André (1986, p. 15): “[...] a fase de exploração é momento de selecionar e definir o problema a ser investigado e o local onde este pode se dar.”

Foi nesta etapa que se pode realizar o primeiro contato para que se pudesse entrar em campo, realizar as observações, conhecer melhor e adquirir mais conhecimento sobre o fenômeno que se pretendia abordar no projeto, e assim, levar as questões que se apresentaram mais significativas para a pesquisa selecionando o que e como seria interessante investigar. Portanto, este desenvolvimento primeiro pôde contribuir numa orientação para a coleta de dados, e conduzir o pesquisador a realizar um percurso satisfatório até o processo final da pesquisa.

Nesta trajetória não se procurou chegar ou constituir fórmulas ou receitas infalíveis ou melhores, apenas se firmou o propósito de conhecer possibilidades que se apresentassem interessantes para a educação ambiental se processar na formação escolar e contribuir com a reflexão-ação com o Meio Ambiente.

Lüdke e André (1986), apontam o estudo de caso como uma modalidade de pesquisa qualitativa que prioriza desvelar um retrato de uma determinada unidade em ação dentro de um sistema mais amplo. Além de que o estudo de caso propõe o conhecimento da totalidade e complexidade do objeto estudado, porque mantém o foco na realidade em que se investiga. Este tipo de estudo promove a construção de um diagnóstico na perspectiva de intervenção, de transformação. O caso é um fenômeno que pode ser estudado por se apresentar de alguma maneira interessante, por ser representativo.

O caso pode estar constituído em uma instituição escolar ou em um grupo de pessoas (alunos) ou até em uma atividade que enriqueça de alguma maneira a aprendizagem ou o currículo. Segundo André (1995 p. 50), “O estudo de caso é um tipo de estudo que se propõe ser aberto ao novo, a revelação de novos elementos que se configurem interessantes durante o processo, oferecendo margem para o surgimento inclusive de novas hipóteses.”

Pode se dizer que em um caso determinado, se busca compreender melhor as manifestações de um problema, podendo ser considerado para tal, as ações, as

percepções, os comportamentos e as interações dos envolvidos no estudo, mas se deve sempre levar em consideração a situação específica onde ocorre.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), são considerados estudo de caso, o histórico organizacional e os observacionais (participantes). Neste trabalho foi focalizado o segundo tipo apontado, por entender que esta pesquisa se deu numa escola, com um grupo social determinado, os alunos, e se deu através de duas atividades principais de campo, e não na organização da escola.

Triviños (1987), quando fala do pesquisador, na ótica qualitativa, deixa claro que é necessária certa dose de originalidade, objetividade, coerência e consistência de idéias. Lüdke e André (1986), refletem quanto à postura do pesquisador em ação investigatória, afirmando que é preciso se manter flexível, com a visão aberta para a realidade apresentada, captando como são realmente as situações e sujeitos, e não como se gostaria que fosse.

Um estudo de caso na perspectiva qualitativa na educação se configura como um potencial para se conhecer e compreender melhor os problemas da escola: “Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, este tipo de pesquisa, oferece elementos preciosos para melhor compreender o papel da escola e suas relações”. Lüdke e André (1986, p. 23).

A análise e interpretação de um estudo de caso indicam a base teórica que pode envolver diferentes modelos de análises, desde que sempre qualitativos, porque neste tipo de estudo é permitido também usar vários procedimentos de recolha, inclusive os relatórios, oferecem flexibilidade e formalidade menor. Segundo as idéias apresentadas por André (1995), este tipo de estudo permite o desenrolar de novos aspectos, ou aqueles pouco conhecidos.

Por estas questões se entende que no estudo de caso, o trajeto pode ser desenhado durante a caminhada, pois muitas vezes é no relatório final que o estudo se compõe de fato. Os estudiosos no assunto sinalizam que a complexidade do fenômeno (particularidade) é percebida e compreendida no percurso.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Os procedimentos de coleta de dados foram: levantamento bibliográfico e documental, observação direta, caminhada/contato informal, entrevista semi-estruturada, desenhos e a fotografia apenas como registro etnográfico. E por fim, a organização e a interpretação e análise dos dados coletados.

A prática de campo se compôs numa ida solitária à ambiência do grupo social pesquisado, na perspectiva de retornar para a interpretação e análise dos dados obtidos, na mesma idéia apontada por Bodgan e Biklen (1994, p. 108), quando discutem a investigação qualitativa realizada em equipe e a investigação que denominam de “cavaleiro solitário”, que significa a não-equipe, comentam eles que: “[...] o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados.” Lüdke e André destacam que: “A abordagem etnográfica pode combinar vários métodos de coleta. Esses métodos são geralmente conjugados com outros [...] os quais podem fornecer um quadro vivo e completo da situação estudada.” Lüdke e André (1986, p. 14).

O desenvolvimento deste trabalho se deu com alunos e alunas da escola da comunidade de Limpo Grande, município de Várzea Grande, no estado de Mato Grosso. A metodologia deste trajeto investigatório educacional se constituiu num estudo de caso de cunho qualitativo. Os procedimentos focais da pesquisa com os discentes foram o desenho, técnica não-verbal de recolha e a caminhada, atividade de pesquisa na mesma idéia da conversa informal. A entrevista semi-estruturada e o contato informal foram realizados com atores indiretos, tais como a professora, a merendeira e redeiras. A observação direta e o levantamento bibliográfico e documental também compuseram o caminho desta pesquisa.

No levantamento bibliográfico e documental, se buscou qualquer material que pudesse ser considerado como fonte de informação. Na observação direta e no contato informal, foi usado um diário de campo, com registro fora do *lócus* de pesquisa. A entrevista semi-estruturada foi pensada e realizada no início do processo de investigação. Estes procedimentos foram facilitadores e enriquecedores da captação de informações.

O desenho (técnica não-verbal) e a caminhada (contato informal), foram usados como procedimentos focais nesta pesquisa. O desenho e a conversa na caminhada foram fundamentais para a coleta das informações. Para os desenhos foi utilizado papel *canson* escolar, lápis de cor, giz de cera e hidrocor. Para a caminhada foi utilizado o procedimento de anotações fora da ambiência de coleta de dados, no diário de campo. E a fotografia também se presentificou nesses dois momentos de coleta, apenas como registro.

### 3.3 REVELANDO OS ALUNOS E ALUNAS

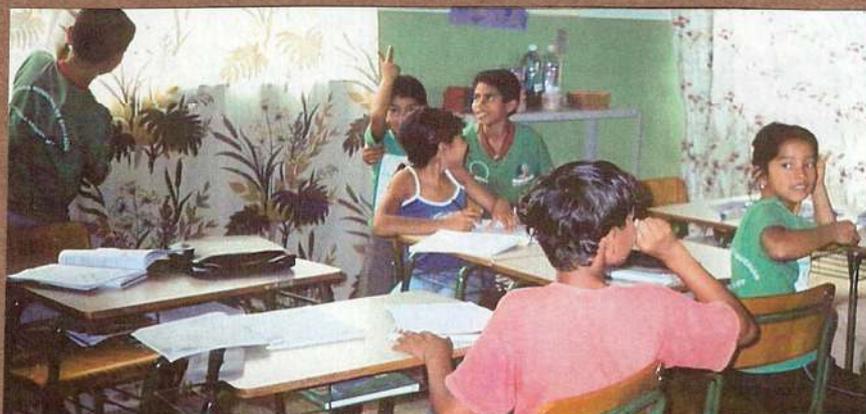
O grupo de alunos envolvidos com a pesquisa totalizou em dezenove crianças, entre seis e onze anos de idade. Deste total, sete, eram meninas e doze meninos. Dez alunos freqüentavam a primeira série, e encontravam-se entre seis e oito anos de idade. Três alunos compunham a segunda série e em média apresentavam oito anos. Seis crianças configuravam a terceira série e a idade regulava entre nove e onze anos.

Dos 19 alunos da sala pesquisada, cinco tinham nove anos de idade; nove encontravam-se com sete anos, três estavam com oito anos, apenas uma criança, tinha seis anos e outra, onze anos.

O que se pode concluir examinando os alunos e alunas em números, é que, uma parte considerável das crianças da sala de aula investigada se encontravam entre sete e nove anos de idade, o que indica ser o período das operações concretas, segundo estudos de Piaget, apontados por Beard (1978). As figuras 2, 3 e 4, mostram a turma em estudo.



2



3



4

FIGURA 2, 3 e 4 – ALUNOS E ALUNAS EM ESTUDO

### 3.3.1 Conhecendo um pouco as crianças

Adquirir algumas noções sobre o desenvolvimento infantil serviu para o enriquecimento do olhar sobre as características dos sujeitos estudados neste trabalho. Foi interessante saber um pouco sobre quem é este educando que ora se observa nesta pesquisa.

A maioria das crianças da sala pesquisada, no momento das investigações, encontrava-se na faixa etária de sete a nove anos, que segundo Beard (1978), é o período denominado de Operações Concretas, por Piaget.

Beard (1978) afirma que é a partir de estudos sobre Piaget, que se consideraram as existências de formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária. Hoje é incontestável o reconhecimento de que crianças apresentem características próprias da idade em que se encontram, pois é visível que as formas de apreender, se relacionar com o ambiente de vida e expressá-lo, é semelhante nas faixas etárias correspondentes.

Já se sabe de antemão que o desenvolvimento humano é um produto de interação entre vários fatores, entre eles, o meio onde se vive. Existe um conjunto de influências e estímulos ambientais que altera o comportamento, fazendo com que não seja exatamente igual, o que faz parte do ambiente de vida está incluído e o que não faz não aparece.

Beard (1978) quando fala sobre cada período do desenvolvimento humano, aponta que todas as pessoas passam na mesma seqüência dos períodos, somente o início e o término que dependem das características biológicas e dos fatores que influenciam o desenvolvimento, tais como o ambiente de vida social, o educacional entre outros. Portanto, pode-se concluir que conhecer o período de desenvolvimento em que os sujeitos se encontram vem para apontar referências e não determinar normas quanto ao assunto. Os estudos de Beard (1978, p. 61) apontam que: “A idade em que se atinge um estágio não pode ser fixado, é sempre relativo ao ambiente que pode encorajar, atrapalhar ou impedir.”

Quanto a este período Beard (1978) lembra que nos estudos de Piaget, é apontado que as crianças que se encontram entre 7 a 11 ou 12 anos, é denominado de operações concretas, e esta é a fase da infância propriamente dita, onde

iniciam-se as construções lógicas, ou seja, se estabelecem relações sobre diferentes pontos de vista, passando a considerar as diferentes formas. As crianças, neste período, conseguem coordenar diversas idéias, integrando-as de modo lógico e coerente.

Nesta fase do desenvolvimento infantil, no plano intelectual, as crianças referem-se a objetos concretos-presentes ou pelo menos já conhecidos, realizando ações presenciais ou mentais (distantes), a partir de diferentes situações. Segundo Beard (1978), neste período as crianças já conseguem considerar mais de um ponto de vista, recuperam o passado e projetam o presente, por exemplo.

Quanto ao aspecto afetivo, Beard (1978), indica que nesta fase as crianças organizam seus próprios valores (morais) e passam a considerá-los em suas ações cotidianas. É somente no final da fase que as crianças passam ao enfrentamento das idéias adultas. E estudos apontam ainda que é neste momento do desenvolvimento que adquirem o sentimento de pertencer a um grupo, deflagrando a noção de cooperação (organização grupal), sentimento este que facilita todo o trabalho proposto em grupos. É neste período coletivo que surgem as regras, as normas, validadas se todos concordarem, numa espécie de contrato infantil.

**SEGUNDA PARTE:**  
**REVELANDO A PESQUISA**

#### 4 DESVELANDO O ALVO E O UNIVERSO DE PESQUISA

*“Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade”. (Paulo Freire)*

O alvo desta pesquisa foi estudantes, que por sua vez são crianças, pertencentes a uma pequena comunidade. O universo da investigação se compôs pelos alunos e alunas da sala de aula multisseriada de 1ª a 3ª série do Ensino Fundamental, da Escola Municipal “Euraíde de Paula”, localizada no distrito de Limpo Grande, pertencente ao município de Várzea Grande, no estado de Mato Grosso.

Limpo Grande é um pequeno distrito de Várzea Grande, com aproximadamente 500 habitantes. É reconhecida pela tradicional arte de tecer redes, conhecida também pela plantação de maxixe, que abastece o mercado da capital. É emoldurada pelo cerrado, fazendo divisas com os municípios de Santo Antônio do Leverger e Nossa Senhora do Livramento, onde se dá o início do pantanal mato-grossense. Por fim, esta comunidade encontra-se relativamente perto de dois grandes centros urbanos, Cuiabá e Várzea Grande.

É enriquecedor esboçar um desenho quanto à unidade escolar rural. Segundo Januário (1997, p. 110) este tipo de escola localiza-se “fora do perímetro oficialmente urbano”. Ainda, o autor trata sobre escolas isoladas multisseriadas, apontando que este tipo de nível se apresenta em maior número no meio rural, se configurando por ser uma única sala de aula para atender alunos da 1ª a 4ª série<sup>10</sup>. As escolas encravadas nas populações tradicionais, nem sempre no seu modelo, aproveitam à cultura infantil, que é local e se constitui parte integrante do universo

---

<sup>10</sup> Januário (1997, p. 109-130) aborda a respeito do ensino escolar na zona rural, define as unidades escolares rurais e escolas isoladas (multisseriadas), bem como tece críticas quanto a organização administrativa e a falta de interesse político na organização pedagógica. Ainda aponta, os principais entraves para o pleno desenvolvimento da educação nesta zona específica.

cultural, como aspecto facilitador da aprendizagem escolar, numa relação Educação e Cultura.

A escola, quando pesquisada, geralmente é vista de fora para dentro, ou seja, do portão da rua para dentro da escola. Neste trabalho se tentou construir um olhar antropológico invertido, no sentido de olhar de dentro para fora, ou seja, partir do olhar do aluno (dentro), seguindo para além das fronteiras do espaço escolar.

Neste ponto da dissertação se revela necessário discorrer sobre o olhar antropológico invertido, sugerido nos estudos realizados por Brandão (2002, p. 197-198), aponta que: “[...] a bibliografia clássica e atual da antropologia social, ao contrário da psicologia e pedagogia, a criança é uma notável ausente.” Ainda revela o autor: “[...] o foco está sempre no que a cultura dos adultos constitui e legitima das crianças, do que as experiências relativamente autônomas e peculiares delas.”

Brandão (2002, p. 207-208), sinaliza uma direção que denominou de invertida, afirmando: “Uma direção invertida dos olhares e dos desejos, no sentido que ajudaria a compreender modos pessoais e interativos de se viver na escola [...]”, descrevendo ainda, esta direção invertida como:

[...] os professores olham a escola do portão da entrada para o pátio do recreio e do pátio do recreio para a sala de aulas, como espaços de referência onde se toma este último cenário como o eixo dos outros [...] os alunos e alunas olham a escola da sala de aula para o pátio do recreio e do pátio do recreio para o portão de saída, tomando este último e o que está além dele, como eixo de referência. (BRANDÃO, 2002, p. 207-208)

Pois para dentro do muro escolar, afirma Brandão: “[...] está o mundo da escola, enquanto que para fora está todo o mundo.”

Acreditou-se o tempo todo que este olhar invertido poderia contribuir para tornar relevante o propósito desta pesquisa, partir do saber do aluno em busca de possibilidades do enraizamento da Educação Ambiental no espaço escolarizado. Este olhar invertido se baseou na idéia de Brandão (2002).

O que se buscou, com a possibilidade de inverter o olhar, foi um outro prisma, na perspectiva de encontrar algo novo ou inovador, pelo menos para a pesquisadora deste trabalho. O caminho percorrido até aqui se compôs primeiro pela definição da escola-campo, que se deu pelo fato de ela ser uma pequena escola, instalada numa comunidade tradicional na arte de fabricar redes, e se encontrar emoldurada pelo cerrado, entorno do pantanal mato-grossense e de estar relativamente perto de

centros urbanos. Os participantes, alvo desta investigação, foram os alunos, mas a professora e a merendeira, também tiveram participação, no sentido de enriquecimento dos dados. E especificamente, foram duas atividades focais de pesquisa com os alunos: o desenho na sala de aula, e a caminhada no ambiente cotidiano dos atores da investigação.

Percorrer este caminho, desvendar todo este universo e me aproximar destas crianças, alunos e alunas, foi uma experiência marcante pela sensibilidade despertada na profissional, ora pesquisadora, na mesma idéia apontada por Januário (2004, p. 312):

“Em meio a esta teia de significados tecida pelo ser humano, encontramos fios que reluzem, que clareiam, que sustentam, que seguram a vida no passar de cada dia.

“Fios de luz que revelam a beleza interior das pessoas que se manifesta na solidariedade, na grandeza da fé, no fascínio do sobre natural, no suor do trabalho na perseverança de tradição, na força da oralidade, no respeito ao próximo, na criatividade do fazer, na simplicidade de ser e na esperança de cada novo dia”.

“Teias luminosas, que são tecidas por vidas vividas na sabedoria daqueles que sabem o que passamos uma vida a procurar [...]”.

#### 4.1 DESCOBRINDO A SALA DE AULA

A sala de aula dos alunos é ampla e se apresenta limpa, com boa iluminação, tanto artificial como natural. Este espaço é composto por quatro janelas do tipo basculante, duas em cada lado da sala, as do lado esquerdo contém cortinas para impedir a entrada da luz forte do sol. Os detalhes mais curiosos da sala foram a mesa da professora, que se encontrava na lateral esquerda da sala e não na frente como é mais usual. O outro detalhe que chamou atenção foi a forma de organizar as carteiras dos alunos na sala, eram arrumadas numa espécie de pequenas ilhas, onde os alunos se sentavam em duplas, (figuras 5, 6 e 7).

A sala também dispunha de boa ventilação, apresentando quatro ventiladores funcionando. As carteiras eram espaçosas, bem conservadas e em número suficiente para a quantidade de alunos. A sala ainda possui um quadro-negro em

bom estado, um armário de aço fechado e prateleiras também de aço em ótimo estado de conservação, utilizadas para guardar e expor materiais didáticos. No período de observação, se pode constatar que as paredes da sala expunham sempre as mesmas imagens, ou seja, reproduções de forma ampliada de livros didáticos ou livros de literatura infantil. Essas imagens se apresentam pintadas com tinta guache ou recortadas e coladas com papéis coloridos. São imagens de esquilo, passarinho e coelhinho, como se pode observar nas figuras 4, 39 e 40. A meu ver se apresentavam estereotipadas, se configurando em imagens de uma fauna não correspondente ao ambiente do cerrado, bioma onde a escola se insere. O problema de se consumir cotidianamente tais imagens, é por dessa maneira falarem todos os dias silenciosamente<sup>11</sup> com os alunos da sala, enfatizando outro animal, que não do seu contexto.

A rede, objeto tradicional e de identidade cultural da comunidade, se presentifica na sala, através de uma miniatura, que se percebia não ser manuseada, mas figurava a ambiência como um objeto meramente decorativo, sem função outra, pois se encontrava intocado numa prateleira.

---

<sup>11</sup> QUADROS, I.P. Violência simbólica na escola: apenas um olhar. In: TEIXEIRA & PORTO. 2004, p. 19.

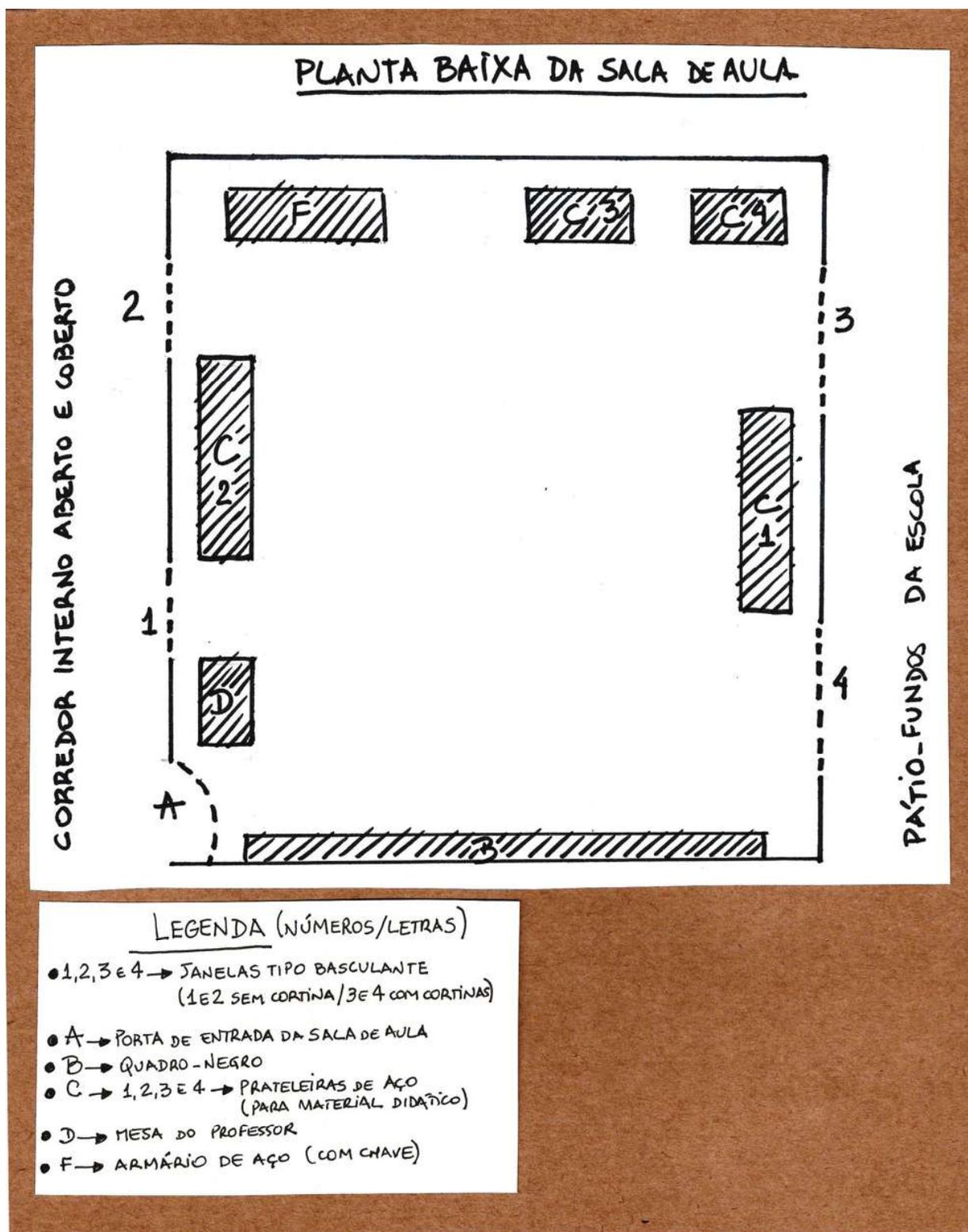
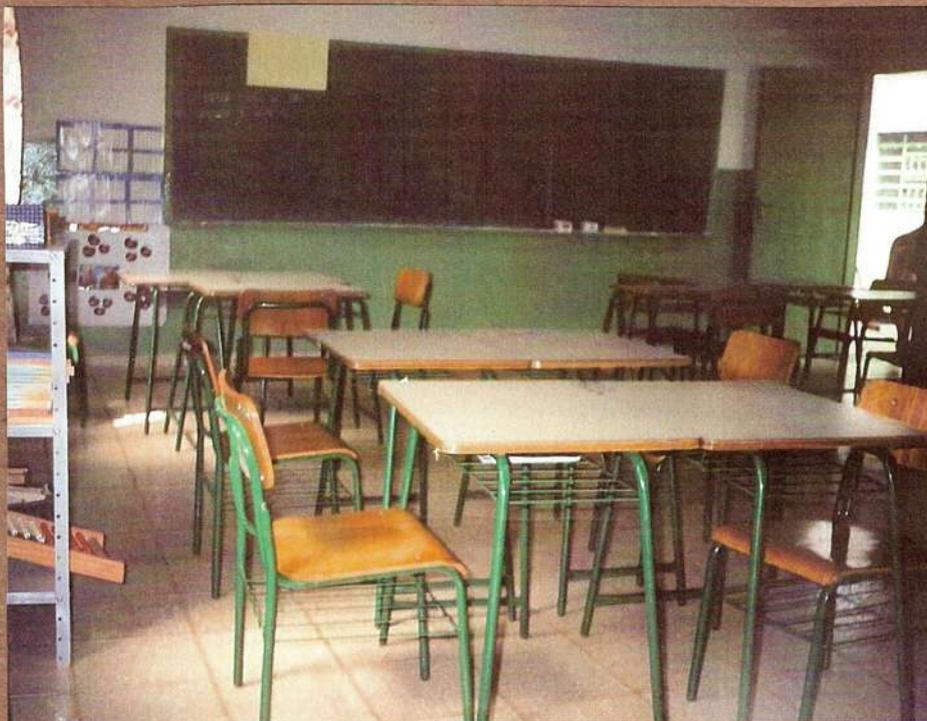


FIGURA 5 – PLANTA BAIXA ILUSTRADA DA SALA DE AULA



6



7

FIGURAS 6 E 7 – A SALA DE AULA  
FOTOS: JOÃO QUADROS RAMOS

## 4.2 SABENDO SOBRE A ESCOLA

Escola Municipal de Ensino Básico “Euraíde de Paula”, situa-se no distrito de Limpo Grande, município de Várzea Grande/MT. Aproximadamente dista 15 km da sede do município. É mantida pela Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura–SMEC.

Esta escola antes de se tornar escola municipal, foi estadual e se chamava Escola Rural Mista de Limpo Grande. O atual nome da escola, “Euraíde de Paula” se deu em homenagem à primeira professora, mas informou a regente atual que nada se sabia sobre a história desta antiga educadora. O documento político pedagógico aponta que a patrona da escola “Professora Euraíde de Paula”, era filha de várzea-grandense, mas residia na capital Cuiabá. Conta, ainda o projeto, que esta professora fora indicada para assumir a escola “Rural Mista” pelo então prefeito do município “Gonçalo Botelho de Campos”. Em virtude do trabalho, a antiga professora teve que fixar residência na comunidade.

A Escola Mista, segundo informações contidas no referido Projeto, foi construída primeiramente de pau-a-pique, coberta com sapé, que fora doado por moradores na época. De 1930 a 1960 o antigo prédio nunca passou por reforma, ou foi construído outro.

A atual escola foi criada pelo Decreto Nº 168/76, em 24/06/76 e sua autorização para funcionamento, só se deu em 09 de novembro de 1992, através da resolução 299/92 de 15/12/1992, oferecendo Ensino Fundamental de primeira a quarta séries, no período matutino. Nos anos 90, foi realizada uma tentativa de implementar o Ensino Fundamental de quinta a oitava séries, mas só funcionou em 1999. O Projeto ainda aponta que dos anos 80 aos dias atuais, a atual professora se dedicou intensamente a esta instituição de ensino, conquistando a construção e ampliação da infra-estrutura da escola, bem como adquirindo materiais pedagógicos e mobiliários.

A placa inaugural fixada na frente do prédio escolar diz que a escola denomina-se Escola Municipal de Limpo Grande, e que a inauguração se deu em outubro de 1983, pelo Governo de Júlio Campos e Prefeitura de Jaime Campos. (figuras 8, 9 e 10).

A instituição escolar ocupa um espaço central na comunidade, não possuindo fronteiras, pois seu pátio se põe aberto, sem muro ou cerca, oferecendo livre acesso às suas dependências. É um espaço educacional simples e modesto, mas muito bem cuidado e conservado.

O pátio da escola se apresenta limpo, desnudo de grama ou calçamento. Configura neste espaço uma pequena jardinagem na parte da frente, contendo herbáceas e outras plantas ornamentais. Esta moldura escolar, o pátio, se compõe bem arborizado com árvores nativas, tais como Jacarandá do Campo ou Bolachera e o Tarumã, e também com a presença das frutíferas, como a Serigüela, Mangueira, Cajueiro, Limoeiro, Mamoeiro, Bananeira e Acerola, ocupando as laterais e os fundos do terreno escolar. Também se encontram inseridos no pátio da escola um modesto canteiro de ervas medicinais contendo apenas erva - cidreira e uma pequena rocinha de mandioca. Segundo a merendeira da escola, em conversa informal, esta afirmou que a horta não existia mais, devido às galinhas da vizinhança comerem tudo que ali é plantado, (figuras 11, 12 e 13).

Para a limpeza do pátio, segundo relatos da merendeira da escola, é contratada mão de obra, e também informou que é jogado “mata capim”, quando o mato fica grande, se não, disse ela: “- *não dá conta, é capinã e crescê*”.

No documento do Projeto Político Pedagógico foi evidenciado que o espaço escolar não dispunha de uma área para realização dos jogos e brincadeiras. E observando as crianças brincando no pátio, percebeu-se que as árvores faziam as “vezes” dos brinquedos e o pátio é o espaço lúdico dos alunos.

A escola apresenta apenas uma pessoa que acumula os cargos de Coordenadora, Secretária e Diretora. Relatou a Professora que cursou o Magistério pelo Ensino a Distância, desde então leciona neste estabelecimento, onde foi contratada e alcançou estabilidade em 1998. Desde então até o primeiro semestre de 2005 a professora encontrava-se trabalhando nesta instituição. A professora contou também que nasceu e fôra criada em Várzea Grande, mas casou-se com um morador e veio morar em Limpo Grande, no sítio do sogro, ainda quando não tinha energia elétrica e nem água tratada. Morou na comunidade por um tempo determinado e mudou novamente para Várzea Grande, porque segundo ela, seus filhos precisavam trabalhar.

Quanto ao quadro de funcionários, a escola apresenta apenas uma Merendeira que também acumula o cargo de Servente. A instituição também conta com três vigias, um que cuida a escola durante o dia e dois, à noite.

A proposta pedagógica da escola se dá por Ciclos, e está inserida no método Escola Ativa.

A escola é composta por três salas de aula, sendo que uma sala é usada pelas crianças, e se localiza na parte dos fundos da escola, sendo a maior delas. Outra sala contém uma pequena biblioteca e segundo a Professora, os poucos livros disponíveis são os que algumas editoras enviam gratuitamente. A terceira sala é usada como depósito, destinando-se a guardar “coisas”. A sala da biblioteca e a do depósito se localizam na parte da frente da escola. Dispõe também de uma cozinha na parte dos fundos que tem agregado, uma pequena dispensa, onde a merenda e utensílios de cozinha são guardados; tem ainda dois banheiros e uma secretaria. A escola possui uma televisão, um vídeo e um rádio.

Todas as séries ocupam a mesma sala (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries), configuram a sala multisseriada. A escola oferece o Ensino Fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries matutino, mas no ano de 2004, encontrava-se funcionando até a 3<sup>a</sup> série somente.

Segundo informações recolhidas no Projeto Político Pedagógico da escola e confirmadas pela professora, o índice de repetência é baixo, em torno de 1% e não possuem alunos evadidos. O documento também apontou que a maior demanda é na primeira série, e que os alunos permanecem freqüentando a escola até a conclusão da quarta série.

As atividades extra-classe obedecem o calendário comemorativo, como por exemplo: os ensaios da quadrilha é um momento em que as crianças vêm à escola em outro horário. Durante todo o ano letivo, no período vespertino a escola permanece fechada. A presença dos pais na escola só se dá em reuniões previamente marcadas ou quando os pais sentem necessidade de falar com a professora.

A educadora regente declarou gostar do trabalho que realiza, por gostar muito de crianças. Apontou também que o que é mais prazeroso é ver os alunos da primeira série ler e escrever as primeiras letras e palavras, sem ajuda da professora ou dos colegas.

Quanto ao “saber local” das crianças, afirmou não ser trabalhado, entendido pela professora como somente o linguajar popular, e não a questão cultural local como um todo. Disse ela que, tanto na fala quanto na escrita popular, sempre procura mostrar o “correto”, mas sem desvalorizar. A professora também relatou que em uma das avaliações realizada pela Secretaria de Educação, foi chamada a sua atenção por a escrita popular estar presente nas redações feitas pelos alunos. Disse ainda a professora que enquanto as crianças se encontram freqüentando a escola de Limpo Grande, elas escrevem do jeito que falam, porque só conhecem esse jeito de falar. Informou também que quando passam a estudar em outra escola, acabam aprendendo a falar “certo”.

Ao relatar sobre o seu entendimento de meio ambiente, a Professora respondeu ser o lugar que nos encontramos, considerando tudo que está ao nosso redor. E quanto à educação ambiental, declarou significar a preservação de todos os elementos que compõem o ambiente e sua importância. Quando indagada sobre as atividades propostas em educação ambiental, citou a oral (expositiva), como a mais freqüente, alegando ser dessa forma, porque a sala é multisseriada. Declarou ainda que tais atividades se configuram em uma exposição oral sobre a importância do ambiente e dos elementos inseridos nele. Outras atividades desenvolvidas na educação ambiental se configuram em escrever no quadro, ler, mostrar e fazer mapas, pesquisas para responder verdadeiro ou falso, ou então completar questões ou respondê-las. Disse ainda que sua fonte é unicamente o livro didático que dispõe. A educadora também contou que não trabalha somente dentro da sala de aula quando aborda a educação ambiental, sempre que possível, envolve a casa, a escola e o município. Também relatou que desenvolve as questões ambientais junto com outras áreas, tais como História e Geografia. Quando perguntada sobre a arte - educação ambiental, informou que só acontece quando um determinado aluno se prontifica a levar o material (barro) para todos, caso contrário, oportuniza pintura e colagem.



8



9



10

FIGURA 8, 9 E 10 – A PLACA INAUGURAL E A FACHADA DA ESCOLA



11



12



13

FIGURA 11,12 E 13 – A ESCOLA POR DENTRO

### 4.3 MUITO PRAZER LIMPO GRANDE!

Limpo Grande é uma comunidade onde se situa o *lócus* de pesquisa desta investigação e como ponto inicial se procurou desvelar a comunidade pesquisando em alguns mapas, e neles, Limpo Grande se revelou um distrito de Várzea Grande, no cerrado mato-grossense, situando ao sul deste município com proximidade das divisas com os municípios de Nossa Senhora do Livramento e Santo Antônio do Leverger, entorno do pantanal de Mato Grosso (figura 14).

Várzea Grande compõe a micro região de Cuiabá, também conhecida como depressão ou baixada cuiabana, região considerada no *stricto sensu* de cerrado, que por sua vez se configura num ecossistema próprio de fauna, flora e clima. Este bioma é considerado estacional, ou seja, com períodos de seca e de inundações, bem distintas. O clima do referido município apresenta-se tropical, quente semi-úmido, contendo de quatro a cinco meses de seca.

A hidrografia compõe a sub-bacia regional Alto Paraguai, tendo nas proximidades da comunidade, o córrego denominado de Formigueiro, que especificamente se localiza no caminho de acesso à Limpo Grande e o ribeirão dos Cocais que se encontra após o ponto central da localidade.

Um dos acessos à comunidade se faz pela rodovia dos Imigrantes, passando por Capão Grande e seguindo até o final do perímetro urbano, e a partir daí se segue à estrada de chão até o distrito (figura 15).

Compondo este cenário que leva a Limpo Grande está a linha de transmissão elétrica e também a passagem do Gasoduto, que parte de San Matias – Bolívia e passa em Capão Grande.

O zoneamento do município é de cerrado, onde é considerado apto para a pecuária extensiva e plantações forrageiras nativas que podem alimentar o gado, e pequena parcela de plantações plurianuais.

A pequena e simpática comunidade possui em torno de 500 moradores, a maioria destes possui casa de alvenaria. A religião predominante é católica, tendo uma igreja, chamada de São Pedro, padroeiro de Limpo Grande, cuja festa se dá em junho.

A comunidade não é asfaltada e também não possui rede de esgoto. É porque ainda é considerada rural pequeno, não possuindo, no entanto, saneamento básico, e conforme relato de uma participante da pesquisa, a maioria das casas não possui banheiro: “— *se tem precisão, faz no mato mesmo*”.

A água vem de poço artesiano e foi apontado no Projeto Político da Escola que é cobrado um valor muito alto pelo órgão distribuidor, provocando, no entanto, uma inadimplência. A comunidade dispõe de luz elétrica, que segundo informações, tiveram que pagar um “dinheirão” para a Prefeitura.

A saúde é outro ponto crítico, pois não compõe o cenário da comunidade, diz uma moradora que outro entrave é Limpo Grande dispor somente de uma linha de ônibus, o que segundo ela, dificulta o ir e vir até os centros maiores. O lixo do consumo, como o plástico, por exemplo, se destaca como um problema, por aparecer com frequência nas ruas da localidade (figuras 16, 17, 18, 19, 20 e 21).

O cenário econômico é composto pelo pequenino comércio, apenas um mercadinho e um bar. Uma minoria trabalha na indústria localizada fora da comunidade, que segundo informações, o serviço é embalar orelhas e pênis de boi para serem enviados para um outro lugar, declarou a participante. Uma das integrantes fortes da economia local é o trabalho na agricultura, especificamente a plantação de maxixe, uma atividade masculina. A outra força econômica se dá pela tecelagem, fabrico de redes, pelas mulheres. E por fim, uma pequena, mas forte participação, dos pensionistas e aposentados.

#### 4.3.1 A Comunidade: Fios da História e da Arte de Tecer Redes

A localidade de Limpo Grande é importante no cenário cultural mato-grossense, pela Arte de tecer redes. Relatos sobre a expedição Langsdorff, contam que em 1826 se conheceu os índios da etnia “Guaná”, que entre outros, fabricavam peças de algodão. Ainda, que mulheres de Cuiabá, também teciam redes e seguiam o mesmo processo que as referidas índias. Outros estudos revelam que esta etnia habitava a região da atual Várzea Grande, e que se celebrou pelos ensinamentos da arte de tecer redes.

No ano de 1867, data oficial da fundação do município de Várzea Grande e tempos da Guerra do Paraguai, o Presidente da Província, na época, resolveu montar um campo de prisioneiros paraguaios na margem do rio Cuiabá, defronte à capital. Apontam documentos que assim formou-se o povo várzea-grandense: soldados brasileiros e presos paraguaios que, na verdade, eram cidadãos comuns e vaqueiros, juntamente com uma pequena povoação formada por lavradores e preparadores de carnes para a venda. Neste mesmo período, contam alguns documentos, que a região firmou-se pela produção de carne seca. Motivos estes que tornaram Várzea Grande um ponto de convergência.

Onde hoje se localiza a comunidade de Limpo Grande, a área era de fato grande e se situava num limpo, que segundo é contado pelos moradores da localidade, o pessoal da Guerra do Paraguai, fazia este trecho de passagem, uma parada para um acampamento ou descanso. Segundo informações de uma participante na pesquisa, que teve seus pais nascidos em Limpo Grande, assim como ela, seus filhos e netos, *“a comunidade já existe há muito tempo, mas antes não existia nem no mapa”*.

Uma outra informante, em conversa informal declarou: *“Em Limpo Grande, todos são parentes, somente uma família que não é, aqui não tem estranhos.”* Este fato relatado mostra o quanto esta comunidade é fechada em si mesma, mas também se põe aberta para o mundo através de um original e belo produto artesanal: as redes para dormir.

No aspecto turístico-cultural, Várzea Grande pertence à zona turística do cerrado, que torna o turismo cultural um atrativo às comunidades tradicionais, e entre outros produtos artesanais, apresenta, no caso de Limpo Grande, a produção tradicional e artesanal de redes para dormir (figuras 22 e 23).

Segundo Ferreira (2001, p. 209), “Dentro do nosso artesanato, é a tecelagem, que detém maior representatividade no que tange a divulgação da arte, da cultura e da tradição do povo mato-grossense, principalmente pela sua beleza artística”.

E Pimentel (2001, p. 44, 45 e 60), quando se refere às redes declara que: “O ponto mais tradicional da fabricação das redes artesanais é na localidade de Limpo Grande, no município de Várzea Grande. As estampas que as redes trazem, no caso das flores, são figuras tradicionais de Limpo Grande”.

O livro produzido pela Fundação Nacional de Arte, intitulado Artesanato brasileiro: tecelagem, também reconheceu em âmbito nacional, em 1983, Limpo Grande como um dos centros brasileiros de produção de redes.

No passado, a rede foi considerada um objeto de uso pessoal, imprescindível para dormir, e hoje, a rede é reconhecida como uma espécie de souvenir, fonte de recursos para as mulheres tecedeiras, onde a atividade reflete momentos de transmissão de um saber tradicional.

#### 4.3.2 A moldura da comunidade: os caminhos que levam a Limpo Grande e o cerrado

É com o objetivo de estabelecer um olhar mais cuidadoso para o trajeto que conduz a Limpo Grande que construo esta parte do trabalho. O “zoom” se configura a partir de um determinado trecho, ainda em Capão Grande, quando o perímetro urbano acaba e inicia a estrada de chão (figura 24).

A partir deste pedaço do caminho a paisagem se compõe de puro cerrado, que tanto na seca empoeirada, quanto no verde úmido da cheia, se põe estonteante, basta ter olhos sensíveis para perceber as nuances, os cheiros e os sons do trajeto. Mas também não se deve deixar de apontar as agressões no decorrer do caminho. O lixo é um dos “gritos” aos olhos dos que passam. Esses descartes foram identificados, na maioria por plásticos e papéis, denotando, que quem os depositou, não considerou os malefícios desta ação para o ambiente local. Tais lixos não foram vistos em um único ponto, nem se traduziram em toneladas, mas sim em pequenos montes e em determinados trechos do caminho. Esses montes apresentavam misturas de descartes de consumo doméstico, de construção de residências e de oficina mecânica.

Também compôs o cenário de descuido e descaso, ou quem sabe, de tradição, vestígios de queimadas, bastante pontuais, e percebeu-se que tal ocorrência foi durante uma determinada época do ano. O cerrado que emoldura todo o trajeto se apresentou “mexido” como se diz popularmente.

Um córrego de época compõe o caminho, na seca, só está o pontilhão, na cheia, dependendo, impede até a passagem do ônibus e carros (figuras 25, 26, 27,

28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 e 37). Num determinado trecho do caminho surge um mangueiral repentinamente. Um indício de agrupamento humano, pois todo o mato-grossense de raiz, apresenta no seu espaço de morada um rico quintal, entre elas figuram as mangueiras.

Uma curva para direita, e o cenário mostra uma represa, denominada pela comunidade de “tanque”, e em seguida surge uma arquitetura e um jeito todo próprio de ocupar, organizar e embelezar o espaço de morada, o de Limpo Grande. As casas de alvenaria, bastante simples, com grandes quintais, arborizados, cercados, na maioria por arame farpado. Somente uma casa, na rua principal, exibia uma placa de madeira, pregada na cerca e escrita a mão com tinta, que anunciava: “*vende-se rede cuiabana*” .

A comunidade de Limpo Grande se encontra inserida no cerrado. O cerrado é um ecossistema que ocupa aproximadamente 22% do território brasileiro.

Estudos realizados sobre a conservação do cerrado, apontam que:

Tipicamente, a vegetação dos cerrados apresenta dois extratos, um arbóreo e outro formado por gramíneas, ervas e espécies arbustivas. Dependendo da presença e do porte das árvores e dos arbustos, empregam-se ainda as denominações específicas de campo limpo, campo sujo, campo cerrado e cerradão. (CÂMARA, 1992/1993, p. 45).

A fisionomia deste bioma muda segundo as estações. Na estiagem, a cobertura herbácea se resseca e desaparece, as árvores e arbustos perdem suas folhas. A paisagem se torna empoeirada e enegrecida pelas queimadas.

A fauna do cerrado é constituída por pequenos mamíferos, répteis, aves e insetos. Citando apenas alguns, tais como Tamanduá-bandeira, Lobo-guará, Tatu-bola, Veado Campeiro e a Onça Pintada, que se não considerado em processo de extinção, poderão desaparecer, e com isso, contribuir para o não conhecimento de muitas espécies no futuro. É necessário se manter em estado permanente de vigília quanto à importância sócio-cultural deste bioma, e por isso é preciso estar atento e preocupado com a velocidade e a forma com que o cerrado vem sendo ocupado pelo agro negócio, e devastado pelas queimadas intensivas e extensivas.

A escola que se emoldura pelo cerrado não deve fingir ou ignorar que esta não é a sua paisagem cotidiana, de vida.

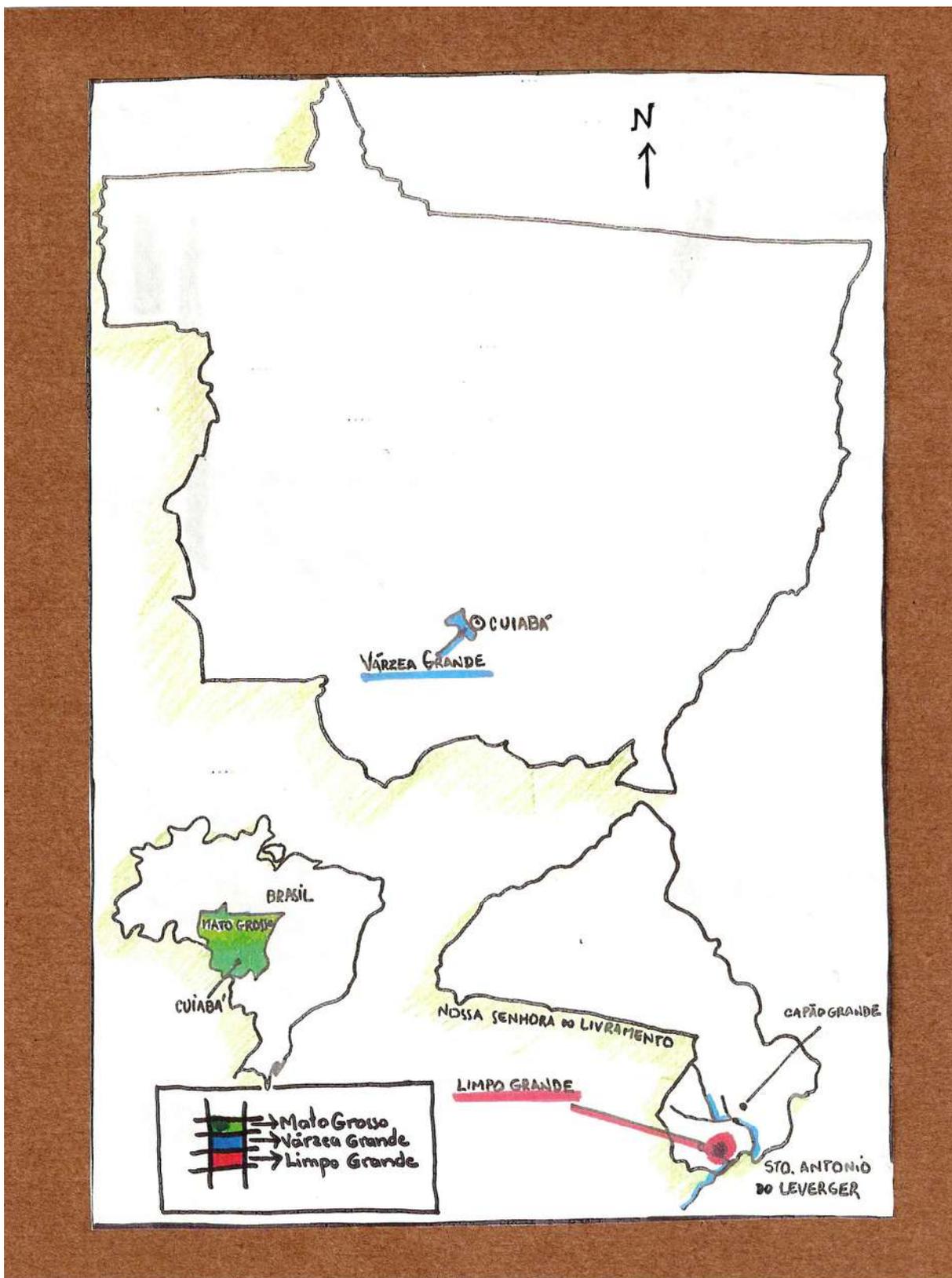


FIGURA 14 – LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

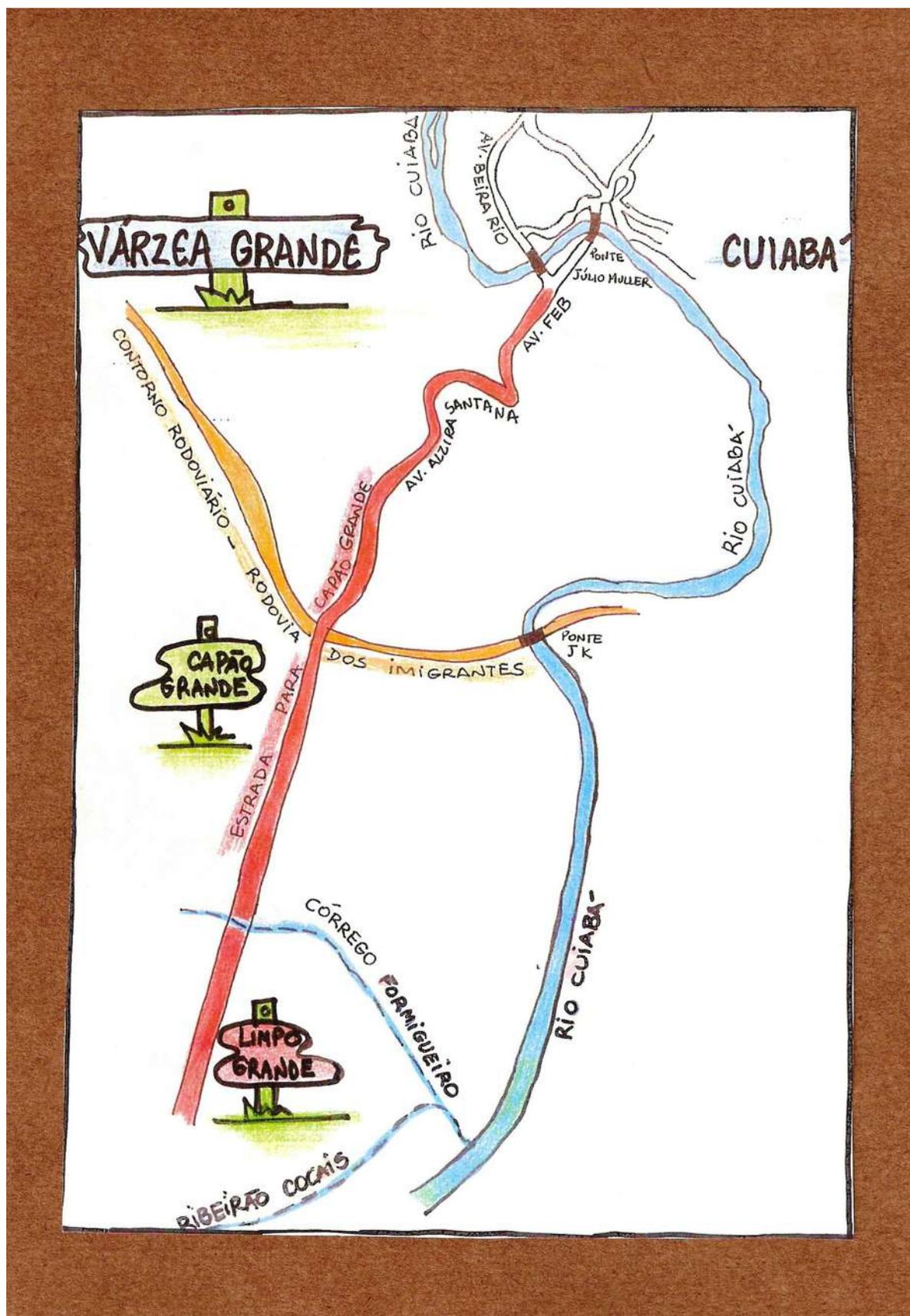


FIGURA 15 – MAPA ROTÁRIO I: VÁRZEA GRANDE A LIMPO GRANDE



16



17



18

FIGURA 16,17 E 18 – A ENTRADA DE LIMPO GRANDE



19



20



21

FIGURA 19,20 E 21 – ACESSO AO PONTO CENTRAL DA COMUNIDADE



22



23

FIGURA 22 E 23 – REDEIRA NO TEAR  
FOTOS: HÉLIO RAMOS CALDAS

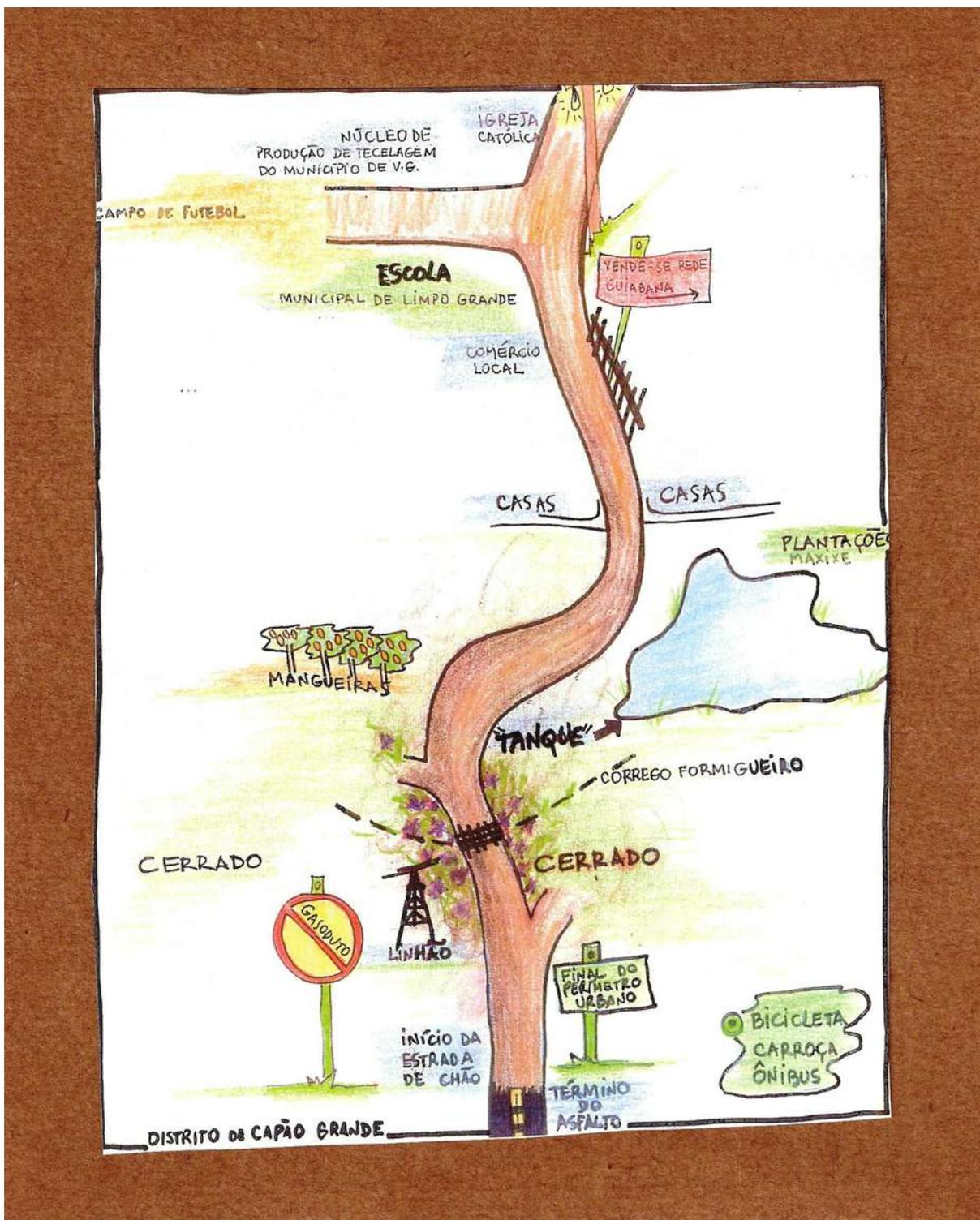


FIGURA 24 – MAPA ROTEIRO II: FINAL DO PERÍMETRO URBANO À LIMPO GRANDE.



25

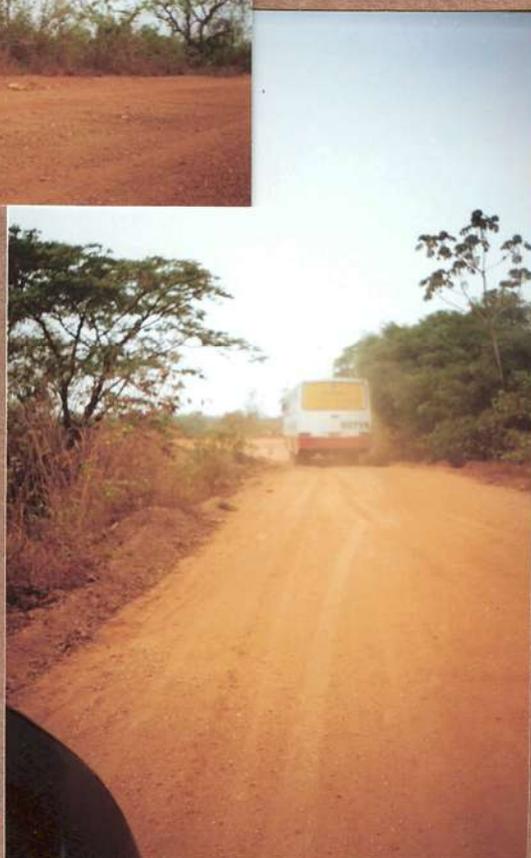


26

FIGURA 25 E 26 – CAMINHOS QUE LEVAM A LIMPO GRANDE



27



28

FIGURA 27 E 28 – CAMINHOS QUE LEVAM A LIMPO GRANDE



29



30



31

FIGURA 29, 30 E 31 – CAMINHOS QUE LEVAM A LIMPO GRANDE



32

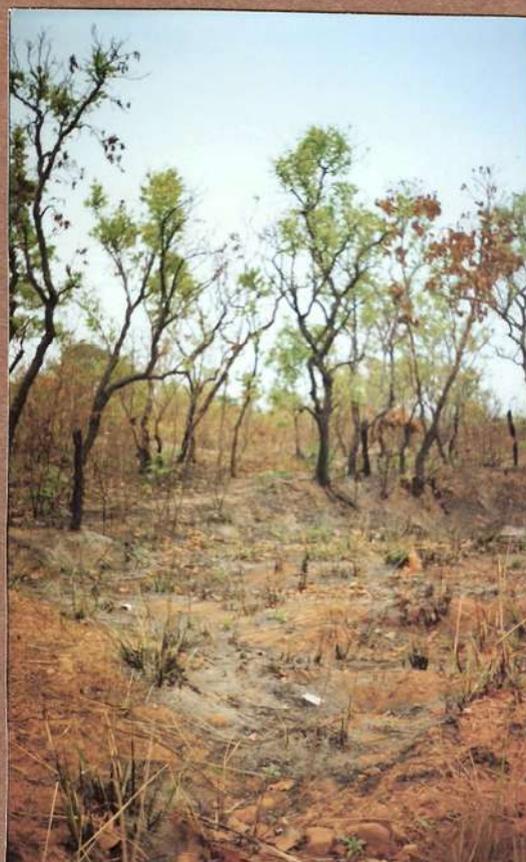


33

FIGURA 32 E 33 – CAMINHOS QUE LEVAM A LIMPO GRANDE



34



35

FIGURA 34 E 35 – CAMINHOS QUE LEVAM A LIMPO GRANDE



36



37

FIGURA 36 E 37 – CAMINHOS QUE LEVAM A LIMPO GRANDE

## 5 PROCEDIMENTOS FOCAIS DE PESQUISA: O DESENHO E A CAMINHADA

*“A originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas.” (Dewey).*

Aqui se pretende tecer as atividades focais de pesquisa, o desenho como técnica não-verbal e a caminhada como uma conversa informal com os alunos. Pode se afirmar que os dois procedimentos usados no campo investigatório foram enriquecedores para a reflexão aqui pretendida. Estes instrumentos principais de coleta, foram selecionados na intenção de superar qualquer dificuldade que pudesse surgir com relação à escrita, pois lembremos que os atores são crianças de uma sala multisseriada.

O desenho, intitulado neste trabalho de “Produção temática de imagens plásticas”, se configurou, no momento de realização, um tanto estandardizado, mais formalizado. E a caminhada se presentificou de forma mais viva e pulsante, por ter se realizado através de um passeio. Ambas as atividades, de forma diferente, forneceram e complementaram os dados.

A diferença foi para a pesquisadora, pois dela foi exigido a flexibilidade na pesquisa, pois quando uma investigação se abre para o novo, os dados se desvelam, contribuindo de maneira enriquecedora com as reflexões pretendidas. Mas também oportunizou um desvelar outro, que quem melhor traduz é Januário (2004, p. 312) quando aponta que: “Como foi difícil ver saberes e conhecimentos ignorados [negados] porque não são reconhecidos [...] Ver crianças repletas de sonho, esperança, criatividade e experiências sem visibilidade no espaço escolar, sem visibilidade na vida. Esquecidas.”

## 5.1 O DESENHO: RECOLHA NÃO-VERBAL DE DADOS

O desenho foi um procedimento rico, por se entender que é produto da expressão humana, portanto de mundo. Como afirmou Januário (2006, p. 21): “Lembranças permeadas de signos e símbolos — constitui-se numa rara oportunidade de nos debruçarmos sobre o ser humano e de nos conhecermos um pouco mais.”

Os desenhos são também denunciadores silenciosos, mas visuais, de pensamentos, de valores, de idéias, de desejos e de sonhos. E pode ser usado como uma espécie de primeira escrita sobre o investigado, ainda tomada pelas emoções, que é momento farto de significâncias e significados. Os dados escritos já são produtos de uma racionalização, por isso, mais elaborados e próximos de um discurso pronto.

O desenho como procedimento focal de pesquisa, na perspectiva de captar o conceito já construído dos alunos sobre Meio Ambiente, se presentificou na idéia de registrar por imagens-símbolos, os valores, o pensamento, as idéias destes envolvidos, sobre o pretendido. Apontando a contribuição de Januário (2006) quando indica a memória como um instrumento dinâmico que possibilita dar vida aos acontecimentos de uma sociedade. E relembando Reigota (1996) e Sato (2003), quando afirmam que a ação do grupo depende do que se tem incorporado como meio ambiente, por isso é necessário que se conheça a concepção das pessoas envolvidas.

Nesta atividade de pesquisa foi solicitado o uso da linguagem visual numa construção individual de imagens planas, ou seja, bidimensionais, através das técnicas de desenho e pintura, onde foram disponibilizados os seguintes materiais expressivos: papel de desenho tipo *canson* escolar, no tamanho A4, na cor branca, lápis grafite escolar – 2B, lápis de cor grosso da marca Faber Castell e hidrocor ponta porosa grossa da marca Pilot Color 850. Esta produção plástica obedeceu a uma temática investigatória, os desenhos deveriam revelar o que os alunos da escola tomavam por meio ambiente.

Esta atividade foi estruturada para se realizar em dois grandes momentos. O primeiro, foi produção e a coleta dos desenhos, e o segundo foi descrever, de forma

escrita, a produção visual realizada sobre a temática proposta, visando riqueza na interpretação dos dados. Para melhor desenvolver o procedimento, foram organizadas atividades menores, no sentido de realizar mais plenamente o momento de coleta. A coleta de dados desenhados foi desenvolvida em cinco etapas, foram elas:

- 1ª) Redesenhar a sala de aula com as carteiras.
- 2ª) Socializar a pesquisadora com os alunos.
- 3ª) Realizar a sensibilização temática.
- 4ª) Produzir as imagens plásticas individualmente.
- 5ª) Descrever, individualmente, os desenhos.

Esta prática de pesquisa foi planejada para se completar em aproximadamente duas horas, na sala de aula multisseriada, com as 19 crianças pertencentes à turma.

O desenvolvimento deste procedimento na realidade se deu em uma hora e trinta minutos, onde participaram treze alunos, sendo seis meninas e sete meninos, portanto faltaram nesta ocasião sete alunos. No primeiro momento, as carteiras da sala de aula foram redesenhadas, configurando um grupo único, a intenção deste momento foi facilitar a socialização dos materiais de expressão artística que serviriam para as concepções das crianças ganharem a forma. No segundo momento, a atividade realizada foi a produção de crachás, para que se quebrasse o gelo inicial e se pudesse ficar mais próximo e integrado, pesquisadora e alunos - participantes da pesquisa. No terceiro momento, aconteceu a atividade de sensibilização para a temática a ser desenvolvida nas imagens plásticas, onde primeiro foi realizado um breve diagnóstico oral, indagando se sabiam, ou se já haviam ouvido falar em Meio Ambiente. Como nenhuma criança se manifestou, foi usada uma frase sensibilizadora previamente elaborada, caso houvesse necessidade. A frase ficou assim: “Meio Ambiente é o lugar onde se vive, com tudo que existe neste lugar, do jeitinho que é. É o lugar onde se habita, se mora, com tudo que a gente gosta, mas também com as coisas que não achamos tão legais assim”. No quarto momento foi distribuído o material expressivo e o desenho foi construído (figuras 50, 51, 52 e 53).

No quinto e último momento, foi realizada uma descrição individual e oral, de cada desenho. Nesta parte da realização do procedimento, foi percebido que alguns alunos apresentavam dificuldade com relação à escrita, foi então que na perspectiva de eliminar qualquer mal-estar com relação a esta dificuldade foi proposto um registro escrito, em uma folha a parte do desenho, pela pesquisadora. Cada criança, olhando para a sua imagem desenhada deveria descrever oral e individualmente o seu desenho. Para isto, foram organizadas, rapidamente, uma mesa e duas cadeiras, separadamente da mesa onde as crianças produziam as imagens. E assim que cada participante da pesquisa terminava seu desenho, dirigia-se para a mesa da “fala-escrita”, caso houvesse algum aluno descrevendo o desenho, o seguinte deveria aguardar a sua vez. Uma particularidade se faz necessário divulgar para uma melhor compreensão do caminho percorrido, no momento em que as crianças deveriam descrever seu desenho oral e individual para a pesquisadora, não o fizeram, o que ocorreu, em minha opinião, foi uma listagem dos elementos-símbolos desenhados, e não uma descrição. A acredita-se que este “estranhamento” se justifica, por uma razão já pensada neste trajeto, a dificuldade das crianças com a escrita, e talvez com novidade de uma atividade de pesquisa e pesquisadora na sala, no cotidiano.

### 5.1.1 Vozes Silenciosas e Coloridas das Crianças

O intuito desta parte do trabalho é oferecer visibilidade, ou seja, um espaço significativo aos dados fornecidos pelas crianças na idéia de trazê-las para frente desta pesquisa, uma vez que o objeto é sair conhecimento delas e retornar a elas.

Optando pelo desenho e a caminhada como técnica principal de recolha, se tem como produto da pesquisa de campo, o desenho, que presentifica a participação dos alunos e alunas pelo registro individual de imagens-símbolos, através das técnicas de desenho e pintura, compondo imagens planas (bidimensionais), que abordam visualmente, portanto, silenciosamente o tema meio ambiente.

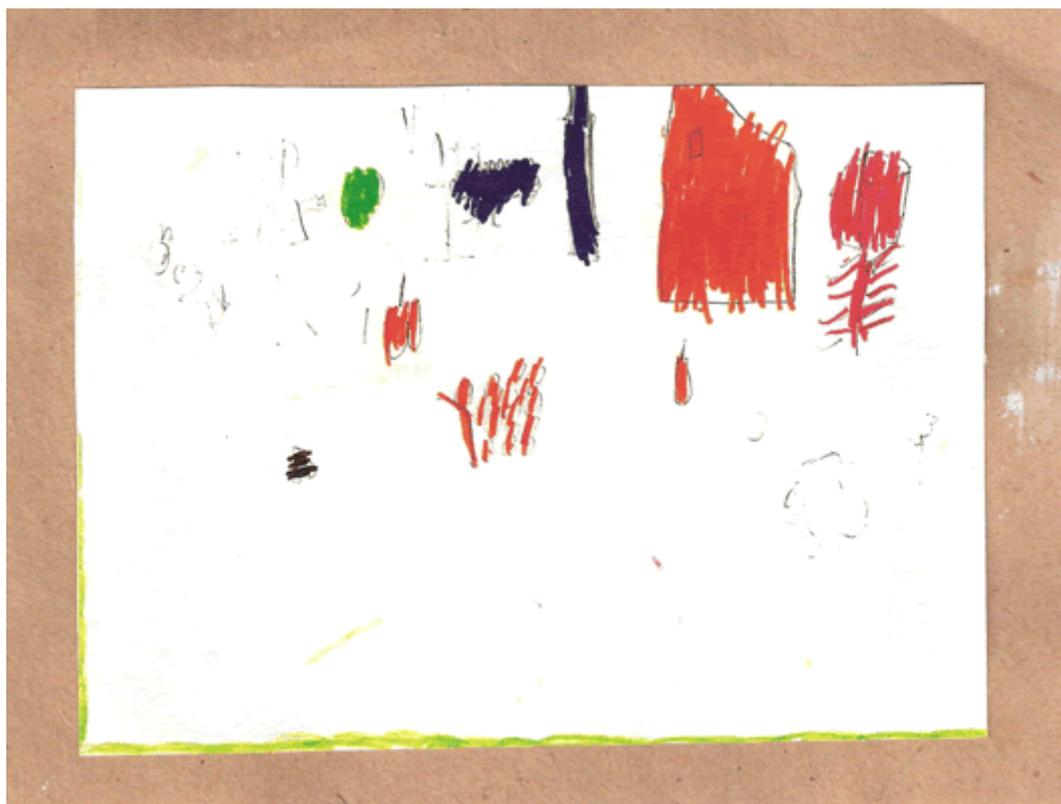
Nesta idéia, os desenhos, aqui apresentados, oferecem uma espécie de voz às crianças. Como podem ser vistos nas figuras 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48 e 49. Anteriormente já foi dito que, participaram desta técnica de recolha de

dados, treze desenhos. Neste texto se apresenta doze, o décimo terceiro já foi apresentado na figura 54, com a idéia de ilustrar o caminho da interpretação e análise realizada.

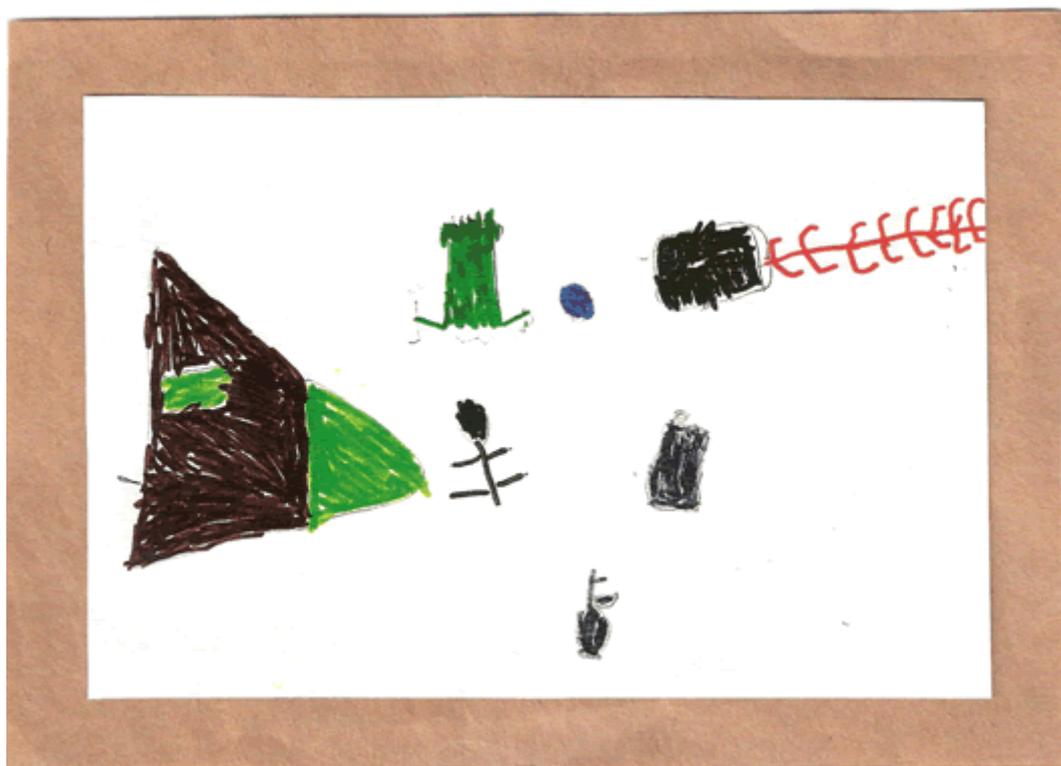
Na atividade de produção de dados não-verbais, se buscou o enriquecimento das informações utilizando a listagem de elementos-símbolos, onde os meninos e meninas participantes descreviam os elementos representados em seus desenhos, oral e individualmente.

Na perspectiva de melhor revelar estas imagens se optou pelo critério de idade cronológica crescente para organizá-las, e foi elaborado um quadro que completa e enriquece a leitura do texto visual, como mostra o quadro 1.

Finalizando a idéia de oferecer vozes silenciosas e coloridas aos atores se faz importante acrescentar a outra técnica utilizada, a caminhada, que também ofereceu neste trabalho a presença, a voz às crianças pela apresentação de trechos do relatório de campo, registrados pela pesquisadora logo após a aplicação da atividade.

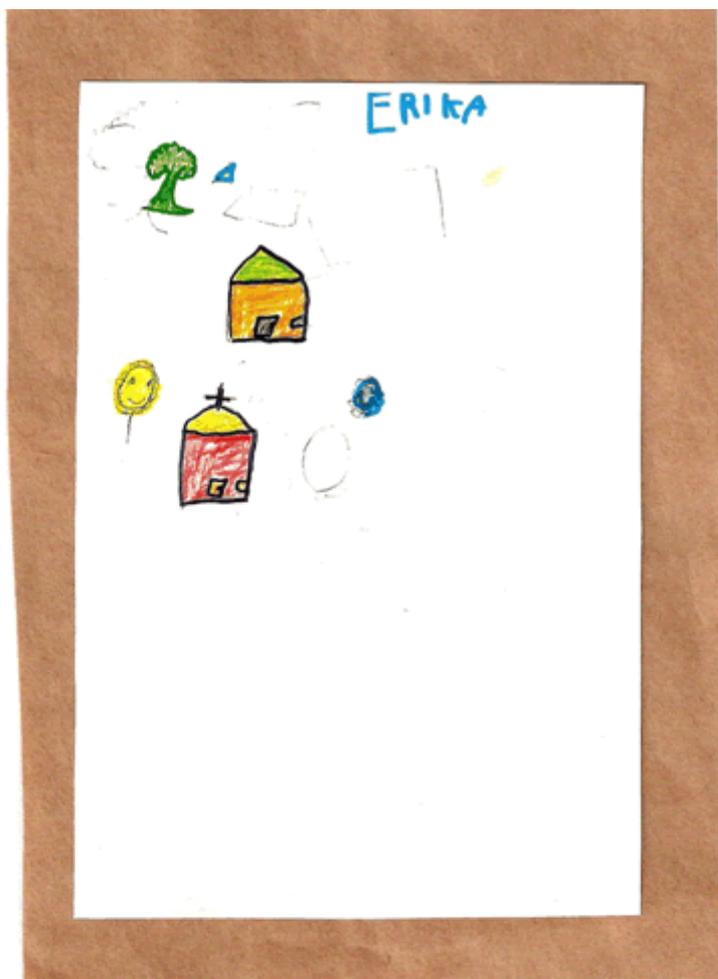


38



39

FIGURA 38 E 39 – FALAS COLORIDAS



40



41

FIGURA 40 E 41 – FALAS COLORIDAS

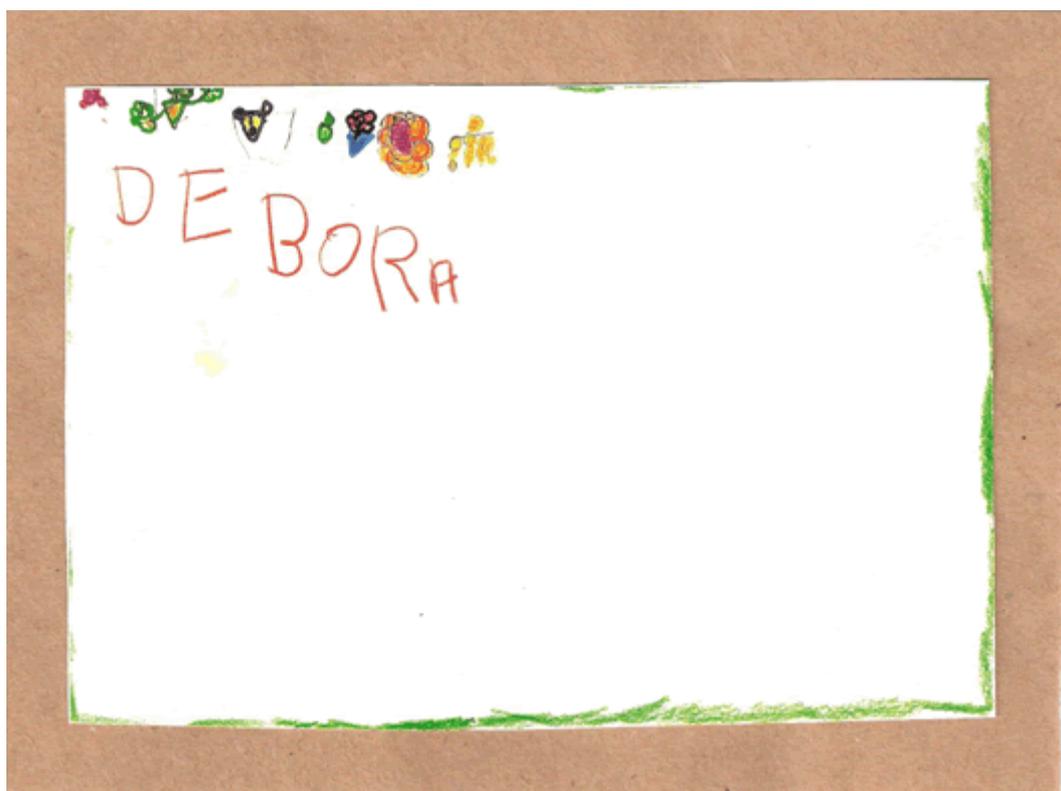


FIGURA 42 E 43 – FALAS COLORIDAS

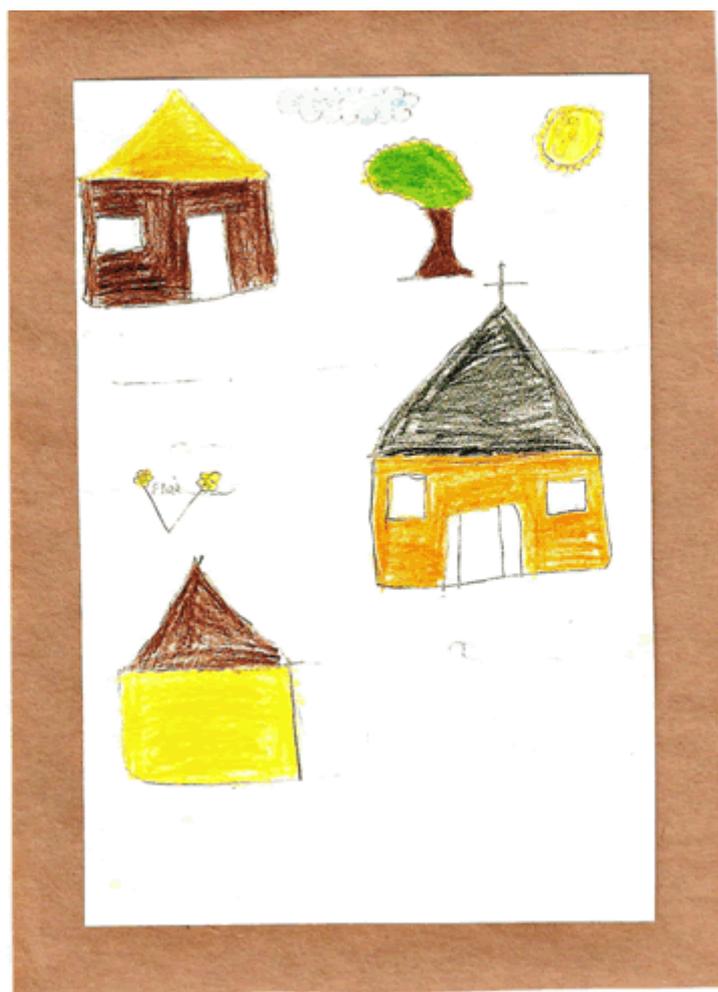


46

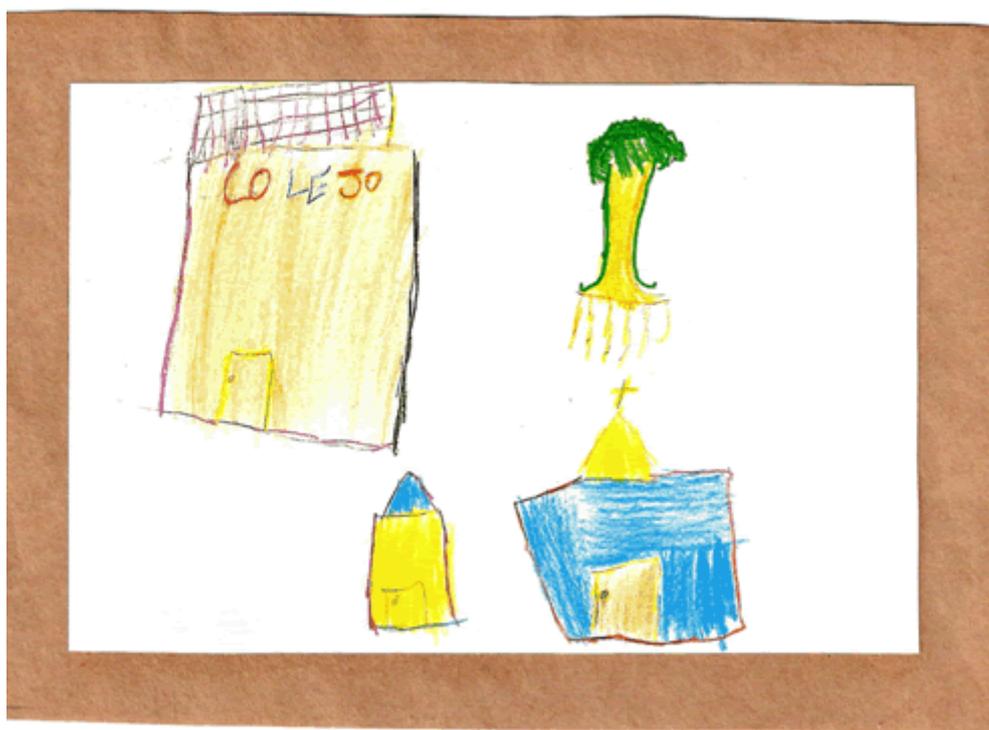


47

FIGURA 46 E 47 – FALAS COLORIDAS



48



49

FIGURA 48 E 49 – FALAS COLORIDAS

QUADRO 1 – VOZES SILENCIOSAS E COLORIDAS DAS CRIANÇAS

FIGURAS	ELEMENTOS SÍMBOLOS	IDADE	SÉRIE	SEXO
38	Casa, abacate com açúcar, pipa, lápis, mangueira, bola, maçã, uvas e coração de uma pessoa.	7 anos	1 <sup>a</sup>	M
39	Casa, mangueira, bola, pipa, apontador, manga, gente (eu).	7 anos	1 <sup>a</sup>	M
40	Árvore de manga, casa de mamãe, igreja e flor.	7 anos	1 <sup>a</sup>	F
41	Casa da minha mãe, árvore de laranjeira, flor, boneca, nuvem e sol.	7 anos	1 <sup>a</sup>	F
42	Gente (minha amiga), flores, careta de boi, laranjinha, flor, rosa e uva.	8 anos	1 <sup>a</sup>	F
43	Casa, árvore de mangueira.	8 anos	2 <sup>a</sup>	M
44	Árvore de mangueira, rio, flor de girassol, cobra sucuri, capim, pedras, casa, sol, chuva, pipa e passarinho quero-quero.	8 anos	2 <sup>a</sup>	M
45	Casa, igreja, cobra, árvore, nuvem e sol.	9 anos	3 <sup>a</sup>	F
46	Casa, terra, árvore de jatobá, flor de jasmim, sol, nuvem, mato e rio.	9 anos	3 <sup>a</sup>	F
47	Casa, árvore de pitomba, jardim, rio com pato e montanha.	9 anos	3 <sup>a</sup>	M
48	Minha casa, nuvem, árvore de mangueira, sol, flor de girassol, igreja e escola.	9 anos	3 <sup>a</sup>	M
49	Colégio, árvore de mangueira, minha casa e igreja católica.	11 anos	3 <sup>a</sup>	M
54	Casa de mamãe, igreja, nuvem e árvore.	6 anos	1 <sup>a</sup>	F

### 5.1.2 Os Desenhos Revelam

Os elementos representados nas imagens-desenhos, e os orais descritos pelas crianças e registrados de forma escrita pela pesquisadora, foram organizados e classificados na busca de melhor interpretação e análise dos dados surgidos. Para maior entendimento deste percurso, será tomado somente um dos desenhos como ilustração, a escolha foi aleatória (figura 54). No desenho selecionado, a imagem do meio ambiente representada se compõe por uma casa, duas flores com haste, chão de terra, árvore com copa, caule, raízes e frutos, um sol, uma nuvem e uma igreja. Na descrição-listagem, da aluna aparece: a casa (de mamãe), a igreja, a nuvem e a árvore.

Na tentativa de melhor interpretação e análise dos desenhos, primeiramente foi enumerado cada elemento desenhado.

Após cada elemento presentificado na imagem desenhada se realizou um cruzamento com a descrição-listagem. E para análise foram tomados somente os elementos que se repetiram no desenho e na listagem, o não-verbal e a fala-listagem, ou seja, sendo considerado todos os elementos recursivos, repetidos no desenho e na fala dos alunos, como pode ser verificado nos anexos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K e L. No caso do desenho que ilustra este caminho, se tomou como objeto de atenção a casa, a igreja, a nuvem, e a árvore. Todos os demais desenhos das crianças participantes receberam o mesmo tratamento (figura 55 e 56). O passo seguinte foi no sentido de obter uma listagem de todos os elementos recorrentes que surgiram em todos os desenhos e listagem, recolhidos no ato da pesquisa. A seguir, se gerou um agrupamento da lista composta por todas as imagens-listas, como por exemplo, todas as casas, todas as árvores que apareceram, entre outros elementos surgidos, gerando um total de dezessete grupos de elementos (Quadro2).

Dos dezessete grupos de elementos, se organizou via quantidade, de maior e de menor número de recursividade dos elementos do desenho-fala, gerando a existência de um grupo médio de elementos surgidos nos desenhos (Quadro 3).

A partir deste tratamento oferecido aos dados, listagem, grupos e categorias na perspectiva qualitativa os elementos revelados pelos desenhos dos alunos foram (categoria maior): Casa, Árvore (Mangueira, Jatobá, Pitomba e Laranjeira), Flores e

Jardins (Girassol, Jasmim e Rosa), Frutas (Manga, Abacate, Laranja, Maçã e Uva) e por fim os Brinquedos (Pipa, Bola e Boneca). Elementos que se presentificam no espaço familiar e escolar e no tempo lúdico, portanto todos bastante próximos do aluno. O que se pode revelar após desvelar os desenhos é que as crianças denunciaram como Meio Ambiente, o seu espaço cotidiano, de vivência e de experiência infantil. Brandão (2002), aponta campos de círculos de vida cultural cotidiana de meninos e meninas das comunidades populares, entre eles, o autor destaca o mundo da família e o da escola, acrescenta ainda que o mundo da família se compõe pelo espaço doméstico.

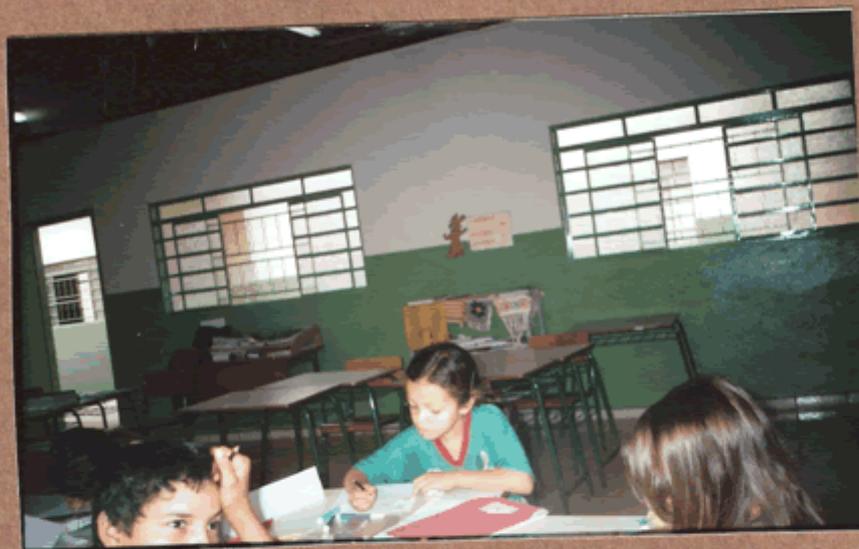


50



51

FIGURAS 50 E 51 – ATIVIDADES DO DESENHO



52



53

FIGURAS 52 E 53 – ATIVIDADES DO DESENHO



FIGURA 54 – UM DESENHO - FALA



FIGURA 55 – ILUSTRAÇÃO DO PROCEDIMENTO REALIZADO EM CADA DESENHO – FALA



FIGURA 56 – ELEMENTOS RECURSIVOS NO DESENHO-FALA

QUADRO 2 – GRUPOS DE ELEMENTOS DESENHADOS

ELEMENTOS DESENHADOS	DESCRIÇÃO DOS ELEMENTOS
Casas (10) (*)	
Árvores (10) (*)	(06 mangueiras, 01 jatobá, 01 pitomba, 01 laranjeira e 01 sem identificação)
Flores e Jardins (09) (*)	(05 flores sem identificação/ jardim, 02 girassóis, 01 jasmim e 01 rosa)
Frutas (06) (*)	(02 uvas, 01 manga, 01 abacate, 01 maçã e 01 laranja)
Brinquedos (06) (*)	(03 pipas, 02 bolas e 01 boneca)
Animais (05) (*)	(Vivos: 01 pato, 01 quero-quero, 02 cobras, uma sucuri e outra sem identificação. Mortos: 01 careta de boi /crânio de boi)
Sol (05) (*)	
Nuvem (04) (*)	
Presença humana (03) (*)	(01 “eu”, 01 “amiga” e 01 desenho de um coração).
Escola (03) (*)	(01 prédio, 01 lápis e 01 apontador)
Igreja (03) (*)	
Rio (03) (*)	
Capim/ Mato/ Grama (02) (*)	
Pedras (01) (*)	
Chuva (01) (*)	
Terra (01) (*)	
Montanha (01) (*)	

NOTA:

(\*) O asterisco vermelho indica os elementos desenhados que mais apareceram nos desenhos dos alunos.

(\*) O asterisco azul indica os elementos desenhados que apareceram em número médio nos desenhos dos alunos.

(\*) O asterisco verde indica os elementos desenhados que apareceram muito pouco nos desenhos dos alunos.

QUADRO 3 – GRUPOS DE CATEGORIAS DOS DESENHOS COLETADOS SOBRE MEIO AMBIENTE

QUANTIDADE DE ELEMENTOS	GRUPO	CATEGORIA
41 elementos	Grupo de maior número de elementos	Maior *
26 elementos	Grupo de número médio de elementos	Média *
06 elementos	Grupo de menor número de elementos	Menor *

NOTA:

(\*) O asterisco vermelho indica a totalidade de elementos desenhados que mais apareceram nos desenhos dos alunos, por isso denominado na tabela acima de Categoria Maior.

(\*) O asterisco azul indica a totalidade de elementos que apareceram em número médio nos desenhos dos alunos, por isso denominado na tabela acima de Categoria Média.

(\*) O asterisco verde indica a totalidade de elementos que apareceram muito pouco nos desenhos dos alunos, por isso denominado na tabela acima de Categoria Menor.

## 5.2 A CAMINHADA: UM PROCEDIMENTO VIVO

*“Quem optou caminhar na Educação Ambiental deve perceber que as incertezas e as dúvidas sempre estarão ao nosso lado”. (Sato)*

A caminhada diferente da atividade do desenho, surge no decorrer do caminho investigatório sem nenhum planejamento, organização ou preparação prévia. Esta atividade nasceu através do diálogo entre pesquisados e pesquisadora, na idéia de apresentação da comunidade.

Numa determinada manhã, em processo de pesquisa, juntos, alunos e pesquisadora, decidiram realizar o que foi chamado informalmente de passeio. Segundo os alunos, eles apresentariam a comunidade à forasteira. Antes de sair, foram combinadas algumas regras, coletivamente, e de posse da máquina fotográfica, o ponto de partida foi à entrada da escola - (da escola para o portão da rua, como bem afirmou Brandão). O roteiro foi sendo decidido, pelas crianças, na medida em que se caminhava. O único poder de decisão que coube à pesquisadora, foi quanto ao término de tal procedimento. A conversa, a fala das crianças durante o percurso e o visto nas imagens vivas do cotidiano teceram os dados deste instrumento de coleta, como bem afirmou Faria (2004, p. 124):

Nesta busca de entendimento plural, foram dadas vida e voz à fala (dos alunos - crianças) porque ela é um elemento impregnado de significados e significantes que permitem organizar as diferentes teias que se trançam entre a existência individual e grupal.

O primeiro lugar a ser visitado foi o campo de futebol, após, decidiram pelo Núcleo de Tecelagem, na seqüência a opção foi a Igreja de São Pedro e por fim, o “Tanque” (figuras 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66 e 67).

### 5.2.1 Trechos do relatório de campo

O campo de futebol foi selecionado para ser o primeiro lugar a ser apresentado. Ele se localiza no lado esquerdo-frontal da escola, onde os alunos informaram ocorrer jogos diários, no final da tarde, pelos homens da comunidade. Mostraram nas proximidades do campo, ao lado, duas “barracas” construídas com palha, local destinado para jogar baralho e beber, onde só os homens freqüentam.

Na frente do campo de futebol os alunos apresentaram as caixas d’água, indicando que a grande leva água para as residências, e a pequena, abastece o campo de futebol.

A próxima parada foi em frente do Núcleo de Tecelagem, que as crianças chamaram intimamente de “postinho”, Quando indagados porque se referiam a este local assim, informaram os alunos que antes, era Posto de Saúde, mas que não era mais. Neste espaço havia algumas redeiras que se encontravam trabalhando no tear, inclusive uma era mãe de um dos alunos.

O próximo ponto a ser apresentado pelas crianças foi a Igreja Católica de São Pedro. A instituição religiosa encontrava-se fechada. Ao sair para outro local, foi encontrado um passarinho (pardal), morto. Um círculo se formou em torno da cena, e se travou um diálogo sobre as possíveis causas da morte. A primeira hipótese apresentada foi por envenenamento, alegando que seria por conta do veneno usado no “maxixo”, como expressou um aluno. A outra possibilidade da morte do passarinho apresentada como possível, foi a pedrada do choque, que segundo o aluno que apresentou esta hipótese, poderia ter sido pelas pedradas que as crianças dão nos fios elétricos dos postes, quando os passarinhos estão pousados neles, para que os mesmos levem choques e caiam mortos no chão. Ao relatar esta parte do episódio, percebeu-se que os alunos se referiam às crianças que atiram as pedras, como se elas não se encontrassem neste grupo social. Foi passado um tempo neste ponto do passeio, pois o assunto “deu o que falar”, mas as crianças ali mesmo decidiram seguir para o “Tanque”. Este local dista aproximadamente duas quadras da Igreja, ponto onde se encontrava o grupo.

Para se chegar ao referido reservatório de água, passamos por um estabelecimento comercial, onde se encontravam vários adultos, entre homens,

mulheres e pessoas mais idosas, à espera do coletivo urbano. Uma grande parte das crianças saiu correndo em direção de algumas pessoas que ali estavam e tomaram a “bênção”, de maneira tradicional, que é juntar as mãos e levá-las até o adulto, sempre de cabeça baixa, para então ser abençoado. Ao retornar até a pesquisadora algumas crianças informaram, ser aqueles adultos seus avós, seus tios, enfim, parente. Também se passou por um “orelhão”, telefone público, que bem na hora, tocou. Uma grande parte dos alunos correu para atendê-lo. Quando indagados sobre o porquê da correria, responderam ser aquele o único telefone em Limpo Grande, e completaram dizendo que era muito “legal” atender.

Ao chegar no “Tanque”, que é um grande reservatório de água, as crianças contaram que “antigamente” ali tinha jacaré, sucuri e peixes, mas que hoje não tinha mais. Quando indagados o porquê de tal ausência, responderam que talvez fosse a lavagem das bombas de veneno usadas no plantio do maxixe. Uma das alunas comentou que “tinha pessoas que tomavam banho ali e ficavam com coceiras e feridas na pele”. Foi perguntado a elas se sabiam de onde vinha aquela água que formava o tal tanque. A maioria das crianças afirmou não saber, apenas um menino respondeu: “– *Vem de uma mata lá, pra lá!*”. Em seguida foi indagado para onde iam as águas deste “tanque”, e responderam que ia para um outro tanque. Um aluno completou dizendo: “– *Lá em baixo! E aqueles jacaré e sucuri, agora estão lá, porque lá, não é envenenado pelas bomba!*”.

O sol se encontrava escaldante, pois já era quase meio dia, foi então que a pesquisadora os convenceu de retornar à escola para o encerramento do passeio. A contragosto das crianças, foi terminada esta atividade de pesquisa.

Na hora em que esta atividade foi sugerida pelas crianças, ela se denominou de passeio, mas neste relato de investigação foi intitulada de caminhada, na idéia de coleta de dados através de uma conversa informal com os alunos, ao mesmo tempo, em que se conhecia cada lugar que era julgado interessante ser mostrado pelas crianças. Esta atividade se compôs bastante vivificante e rica para a pesquisadora e para a pesquisa.

A partir do registro, fora do *lôcus* de pesquisa, no diário de campo, foi organizado o comentário realizado pelos alunos, em grupos de assunto, numa espécie de “dessecamento” dos dados coletados, na intenção de melhor refletir sobre o objetivado neste trajeto de investigação (Quadro 4).

A partir deste tratamento oferecido aos dados, formação de grupos de assunto, se pode observar na perspectiva qualitativa que os elementos que mais foram revelados pelos comentários dos alunos foram: água, morte, tradição, trabalho, bem comum, religião e lazer. Elementos que se presentificam no ambiente local, também próximos do aluno. O que se pode revelar após analisar esses dados é que as crianças mostraram uma concepção de Meio Ambiente adquirida no cotidiano de vida familiar e comunitária, pois conversaram mostrando o seu ambiente de vivência e experiências na comunidade, através do olhar infantil.



57



58



59

FIGURAS 57, 58 E 59 – A CAMINHADA



60



61



62

FIGURAS 60, 61 E 62 – A CAMINHADA



63



64



65

FIGURAS 63, 64 E 65 – A CAMINHADA



66



67

FIGURAS 66 E 67 – A CAMINHADA

QUADRO 4 – GRUPOS DE ASSUNTOS DOS COMENTÁRIOS DOS ALUNOS

TÍTULOS DOS ASSUNTOS	GRUPOS DE ASSUNTOS
A água	- Caixas d'água - Tanques (reservatórios de água)
A morte	- Pássaro "pardal" - Tanque (ausência das espécies e os problemas na pele) - Agrotóxico (veneno no maxixe)
A tradição/ O trabalho	- Tecelagem ( Posto e a mãe) - Benção - Parente - Plantio do maxixe
O bem comum	- Ausência do posto de saúde - Telefone público - Coletivo urbano
A religião	- A missa - O padre - O santo padroeiro - A festa do santo
O lazer	- Masculino (campo de futebol, jogo de baralho e bebida)

### 5.3 INDICADORES PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA

Em ambas as atividades focais de coleta de dados, fica patente que os alunos-crianças têm, na sua maneira infantil de olhar, uma concepção de Meio Ambiente, pautado muito mais no saber não-escolarizado local. E fica evidente que esta visão apresentada pode ser compreendida como indicadores para educação ambiental nos espaços formais de ensino (Quadros 5 e 6). Experiências como essa, de desenhar e caminhar com os alunos acontece em muitas escolas brasileiras. O que é fundamental que se entenda é a aprendizagem como um processo sem modelo ou fórmulas próprias, pois ela deve emergir e se realizar no seio de cada grupo social, na particularidade que cada grupo apresenta.

O produto dessas duas coletas de dados pôde, inclusive se configurar em atividades integrantes, ao que Freire (1989) denominou de Pedagogia da Comunicação: “Situações locais que abrem perspectivas para análise de problemas Universais, Nacionais e Regionais.” Freire (1989, p. 114).

Esse autor ainda desvelou que toda a linguagem (verbal e não verbal), expressa conhecimento, que é apreendido na realidade vivida, da existência empírica. Segundo Freire é uma provocação do diálogo sobre as situações vividas pelos alunos (de dentro para fora), numa espécie de imagens – palavras geradoras (codificadas), para serem decodificadas, através desse dialogar pelo grupo, com a colaboração do coordenador.

O produto do desenho (imagens desenhadas) e da caminhada (imagens vivas), podem se configurar em imagens geradoras (codificadas), rumo a decodificação, e assim deflagrar a educação ambiental na escola como tantos estudiosos apontam.

QUADRO 5 – INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL OBTIDOS, ATRAVÉS DOS DESENHOS

ELEMENTO APONTADO	O QUE PODE REPRESENTAR	INDICADORES P/ E.A .
1. Casas	Ninho, aconchego e proteção	- Arquitetura local
2. Árvores (nativas e frutíferas)	Alimento, sombra, brinquedo, remédio e etc.	- Identidade cultural regional - Outros mundos – (origem) - Alimentação - Remédios populares
3. Flores/ jardins (ornamentais)	Ornamentação	- Embelezamento dos espaços - Tipos / formas/ cores - Uso na saúde, culinária e credence popular - Nomes populares e científicos
4. Frutas (consumo)	Alimento, doce e o prazer	- Consumo ontem e hoje - Tipos/ formas/ cores - Uso na saúde, culinária e credence popular - Nomes populares e científicos - Origem
5. Brinquedos	Prazer, ludicidade	- Identidade cultural - Outros mundos (origens) - Consumo - Gênero

QUADRO 6 - INDICADORES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, OBTIDOS ATRAVÉS DA CAMINHADA.

ELEMENTO APONTADO	O QUE PODE REPRESENTAR	INDICADORES P/ E. A .
1. Campo de futebol, jogo de baralho e bebida alcoólica	Lazer masculino	- lazer - gênero - vício
2. Caixas d'água	Água no dia-a-dia	- vida - saber usar - distribuição
3. Núcleo de tecelagem	Trabalho das mães	- tradição cultural - gênero - trabalho/ dignidade - produto turístico - economia - posto de saúde
4. Religião	Fé, crença	- religiões, crenças e seitas - festas de santo - rituais
5. A morte do pássaro	Morte	- vida x morte - fauna local - choque/ hidroelétrica - veneno agrotóxico
6. Telefone público e o coletivo urbano	Bem comum	- meios de transporte e de comunicação (público e privado/ consumo)
7. Tomar a benção	Tradição familiar	- costumes da cultura tradicional
8. Tanque	Reservatório	- morte/ ausência de vida , espécies - saúde e agrotóxico - plantio/ trabalho

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“... todos os detalhes, os fragmentos, as pequenas coisas, os diversos acontecimentos que constituem um mosaico colorido, um caleidoscópio de figuras cambiantes e matizadas, tornando a dar um presente central na vida social” (Maffesoli).*

Ter a Educação como objeto de estudo no Mestrado, só me oportunizou a descobrir que não sou a única a acreditar e pensar na escola enquanto um caminho possível. Também me levou a compreender que este meu jeito “diferenciado”, já pronunciado no início deste trabalho, não foi nunca e não é rebeldia nem entusiasmo de quem inicia, mas sempre foi e é fruto de muita reflexão-ação de tudo que percebia e não concordava na escola. Nunca me contentara com o que e como se apresentava o saber no processo educativo, desejando sempre as transformações, buscando práticas educativas diferentes, pelo menos daquelas que conhecia.

Minha perseguição enquanto profissional da educação se configura pela vontade de compreender a vida, e como se pode aprender de forma mais instigante e motivadora na escola. Acredito que viver é aprender!

A grande contribuição à educação escolar deve trilhar pelos caminhos mais humanos e humanizados, mais sensíveis, mais criativos e por isso mesmo, mais belos. Percebo que a Arte-educação e a Educação Ambiental, apontam o tempo todo para esta trilha.

A escola é uma das instituições sociais determinantes de valores e idéias, mas também pode ser provocadora de mudanças de hábitos e atitudes, em prol deste “novo-outro” desenho da relação do ser humano com o ambiente. Por esta razão acredita-se que a escola se põe num terreno fértil e rico para a educação ambiental se enraizar, com vistas a acrescentar significativamente neste desafio contemporâneo.

A educação ambiental configurada na escola hoje é uma realidade a se considerar nesta reflexão. Na grande maioria das instituições de ensino escolar a educação ambiental se dá de forma bem pontual, ou seja, esporádica, ocorrendo apenas em eventos, campanhas, datas comemorativas, atividades extra-classe, gincanas e atividades artísticas tais como, oficina de reciclagem de lixo, como se fala na escola. O que se pode concluir a partir desta realidade é que no discurso a Educação Ambiental é largamente abordada, mas se deve perguntar se esta realidade posta descortina a necessidade e urgência que as questões ambientais clamam. Será que ela dá conta de declarar a responsabilidade que a coletividade humana deve ter sobre tal questão? É preciso redesenhar, configurar outro quadro, por isso novo.

Para tal, acredita-se que a Educação Ambiental na escola ancorada no saber infantil revela um trajeto interessante para que se dê uma outra cultura Ambiental na educação escolar. Para tanto se deve tomar o saber infantil, focado no saber dos alunos-crianças, pois em seu bojo, há presentificado um conhecimento que pode se constituir valioso na e para a escola e que se põe perfeitamente ao enraizamento da Educação Ambiental.

Na atualidade em que o consumismo impera e o mundo ruma para a globalização, não tem como negar que os avanços tecnológicos e as transformações generalizantes chegam a todo e qualquer lugar. Mas, também não se pode negar que as comunidades tradicionais, estão de alguma forma dando conta de manter seus costumes, suas tradições, seus hábitos e valores, apesar da incorporação que a modernidade impõe.

Como alertou Freire quando abordava a alfabetização que buscava: “[...] A educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais, de sua dominação.”, Freire (1989, p. 122).

O único caminho para o não desaparecimento das particularidades na existência humana, que é o caminho da libertação proposto por Freire, é a educação, e a escola pode contribuir muito para tal. É a escola que, se propondo a entrelaçar os fios dos saberes não-escolarizados e escolarizados, poderá tecer um outro futuro dos alunos. Quem sabe tecerá a permanência das crianças na sua localidade, no seu habitat, nos seus valores, e com isso estar no e com o mundo. Uma permanência que reconhece que existe, entre muitos outros, iguais e

diferentes, mas existe enquanto ser humano e que por sua vez se perceber, conectado com o Meio Ambiente, com todos os seres vivos, com o planeta terra.

O que se pode perceber neste trajeto é que a escola encontra-se ausente da/na ação do entrelaçamento destes fios, para que se vislumbre um futuro recheado de passado e presente vivo, por isso, dinâmico e complexo. Um futuro, que assim sendo, dê conta de conectar e inteirar as localidades com a universalidade, e revelar que nos conhecimentos singulares e nos modos particulares de viver, pode se buscar respostas a questões que na contemporaneidade vigoram, a relação do ser humano com o meio ambiente, socialmente justo, ecologicamente correto e economicamente sustentável.

Tratar sobre questões relativas ao Meio Ambiente é por si só, complexo, e por isso se constitui desafiador, uma aventura. Também complexo é falar sobre a cultura de um grupo específico, outra, diferente da sua, o que exige respeito, pois se trilha com muitas incertezas e cuidados. Por outro lado, complexo também é, se trabalhar com educação ambiental, pois é uma área que se põe, aberta a mudanças, é criativa, tem trânsito freqüente pela realidade, entende a escola de um outro jeito, é interdisciplinar, é criativa e sensível, e ainda propõe uma educação voltada à cidadania, igualdade e justiça. Partindo desta complexidade toda, difícil foi, e é, propor alternativas para a educação ambiental na escola. Por isso para Guarim Neto (2005), a questão é como realizar a educação ambiental<sup>12</sup>.

A reflexão tecida neste caminhar culmina no consenso de que a educação ambiental como se pressupôs no início do processo desta investigação, pode contribuir significativamente para a melhoria das condições de vida no planeta.

Buscar alternativas para formação ambiental na instituição de ensino é o grande desafio para os profissionais da educação que se propõem a instituir a visão ambiental no seu trabalho educativo, no sentido de sensibilizar os alunos para o entendimento e a reflexão necessária sobre os encaminhamentos e escolhas, em prol do ambiente, e dos impactos que atualmente sofre, e poderá ainda sofrer. Para que isso realmente aconteça, se adotou um caminho nesta pesquisa, o apontado por Paulo Freire, a necessidade de desencadear uma reflexão profunda, seguida de ação crítica, promovida pela educação, só assim é que se poderá apresentar

---

<sup>12</sup> Guarim Neto (2005) em aula de mestrado já chamava atenção para esta questão.

condições de se fertilizar uma ambiência de respeito, de compromisso e de comprometimento, para se construir um outro mundo, de fato melhor, identificado pela outra - nova relação dos seres humanos para com a vida.

Os encaminhamentos para a educação ambiental que a escola, campo de investigação oportuniza, e como propõe para o ambiente, parece refletir pouco significado para as crianças desta escola pesquisada, no sentido crítico proposto por Freire. Entendendo que se fosse tomada a proposta freiriana, se estaria oferecendo a possibilidade futura de transformação das relações ambientais necessárias que, com certeza, contribuiriam tanto para a manutenção do que julgassem ser necessário permanecer, e mudar, o que não fosse aceito como interessante, garantindo dessa forma, a dignidade da comunidade, espaço que se presentifica a tão falada qualidade de vida.

Em todos os produtos resultantes da coleta de dados, procurou-se conquistar apenas o que todos os envolvidos consideravam comum, entendendo que assim se perceberia mais claramente os valores do grupo social em questão, e dessa forma, se alcançaria um diagnóstico na perspectiva de enraizamento da educação ambiental na formação escolar. Neste sentido, as atividades de investigação se constituíram em redes de informações para a reflexão deste trabalho que se propôs revelar o saber infantil sobre Meio Ambiente dos alunos, e se este, ofereceria solo fértil para a educação ambiental vicejar na escola. Para tal só se poderia percorrer um trajeto “antropológico invertido”, um olhar de dentro para fora, ou seja, partir dos alunos-crianças. Tal caminho possibilitou à pesquisa, que se revela um conhecer de outro prisma, o olhar do não adulto.

No entanto, a busca neste trajeto não foi chegar ou construir respostas exatas, receitas infalíveis ou melhores das que já existem. O que se pretendeu, foi tão apenas conhecer possibilidades outras, que pudessem de alguma maneira contribuir com a pesquisadora. Por isso mesmo se espera poder contribuir com outros profissionais da educação escolar que nas suas áreas de formação e atuação pretendem imprimir a perspectiva ambiental, mas também se objetivou contribuir com a formação humana.

Os procedimentos / atividades de pesquisa se constituíram valiosos, no sentido de se desvelar o saber infantil enquanto possibilidade sensibilizadora da

educação ambiental na escola. Os desenhos revelaram que os alunos têm um conceito incorporado de meio ambiente, como um imenso universo cotidiano de vida familiar, mas banhado pelas experiências infantis. E a caminhada oportunizou, verificar e entender, que as crianças têm uma concepção de Meio Ambiente, fortemente tecida no cotidiano da comunidade em que vivem, do viver comum de um determinado grupo que convive com a coletividade. Ambas as atividades revelam o ambiente de vivência e experiências através do olhar infantil, ficando evidente que a noção ambiental já está posto no saber infantil, embora não de uma forma clara no sentido conceitual pronto e acabado, e nem crítico, mas existe a idéia de uma noção internalizada.

Em ambas as atividades, o Desenho e a Caminhada, ocorreu comprovação de que os alunos-crianças têm construído a noção de Meio Ambiente. E como indicou a base teórica selecionada, é possível partir do que já tem incorporado sobre Meio Ambiente, e se dirigir ao enraizamento da Educação Ambiental na escola.

O conhecimento que brota do saber infantil, que se compõe local, portanto não-escolarizado, também pode garantir às comunidades tradicionais, numa espécie de rede, uma relação mais equilibrada, entre seres humanos e o meio ambiente, seja o natural de vida como também, com o planeta terra. Nesse sentido, conhecer sobre o saber infantil dos alunos sobre meio ambiente, como base para a educação ambiental se realizar na educação escolar, se desvela um caminho interessante para ser pesquisado.

O estudo do saber infantil acerca das suas relações com o ambiente, torna interessante uma vez que possibilita a discussão de educação ambiental em espaços escolarizados. Este estudo contribuirá para tornar possível a criação de estratégias de conservação ambiental e cultural, garantindo um futuro mais saudável ao ambiente local, planetário, bem como à população local e humana.

Fica claro neste trajeto que realmente o foco da questão na formação escolar ambiental é a presentificação do diálogo (não-verbal e verbal) com os alunos, na idéia apontada neste estudo por Freire, Brandão, Reigota, Sato e Guarim Neto. É um promover a denúncia da palavra como mostrou a proposta freiriana. É no diálogo, em que professor e alunos darão conta de desenhar uma reflexão x ação ambiental mais sensível, criativa e crítica que tecerá uma relação outra, pois só assim nascerá

uma outra possibilidade de vida no planeta, mais condizente com o que clamam as necessidades atuais.

Tanto os desenhos como as imagens vivas que escolheram para mostrar e falar, na caminhada, são atividades que darão conta de ser o trampolim para qualquer projeto que se proponha uma à educação para o ambiente, e como produto deste aprendizado na educação escolar, possa o mundo próximo e distante, receber mais atenção e cuidado, por isso, melhor do que hoje está.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando – introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: elaboração de referências*. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520: apresentação de citações em documentos*. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro, 2005.

BARROS, Márcio Carlos Vieira. *A questão ambiental e os professores Pareci do município de Tangará da Serra, Mato Grosso: uma análise contextualizada*. 2002. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMT, Cuiabá, MT.

BEARD, Ruth Mary. *Como a criança pensa: a psicologia de Piaget e suas aplicações educacionais*. 5.ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação como cultura*. Campinas: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 25.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CÂMARA, Ibsen de Gusmão. *Conservação dos cerrados*. In: MONTEIRO, Salvador; KATZ, Leonel. *Cerrado: vastos espaços*. Rio de Janeiro: Edições Alumbamento, 1992/1993.

FARIA LIMA, Maria Laura Correia de. *A violência no cotidiano de uma escola pública cuiabana*. In: TEIXEIRA & PORTO. *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004.

FERREIRA, João Vicente. *Mato Grosso e seus municípios*. Cuiabá: SEE, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *O legado de Paulo Freire a educação ambiental*. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Hermes de Lima. *Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNIC, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 12.ed. ; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 150 p. ilustr. Apêndice.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

GEERTZ, Cliford. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Cliford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GEISEL, Amália Lucy; LOYDE, Raul. *Artesanato brasileiro: tecelagem*. Fundação Nacional de Arte. Instituto Nacional do Folclore. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.

GOMES, Cleomar Ferreira. *Rasteiras e pontapés ou brincadeiras? Ouvindo professores e alunos pré-adolescentes*. In: SANCHES & PORTO. *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004.

GUARIM NETO, Germano. *O saber tradicional pantaneiro: as plantas medicinais e a educação ambiental*. In: *Anais do Seminário de Educação*. Cuiabá: IE/UFMT, 2001.

GUARIM NETO, Germano. *O bioma cerrado: uma riqueza a preservar*. In: MAURÍCIO, J. *Flores do cerrado*. Cuiabá, MT: Ed. do autor/ José Maurício, 2002.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. O ensino escolar na zona rural do município de Cuiabá, Mato Grosso. *Caderno de Educação, Cuiabá, UNIC – Coordenação de Pós-Graduação*, v.1, n. 0, p. 109-130, 1997.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. *Caminhos da fronteira: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil – Bolívia (Cáceres/ MT)*. Cáceres: UNEMAT Editora, 2004.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. *Memórias do beira-rio: história de vida de uma moradora ribeirinha*. Cáceres: Editora UNEMAT, 2006.

KALAPALO, Loike. *Apresentação*. In: Urucum, jenipapo e giz: uma educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

KIGA, Evaristo. *Apresentação*. In: Urucum, jenipapo e giz: uma educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAROTI, Paulo S. *Percepção e educação ambiental voltadas a uma unidade natural de conservação* (Estação Ecológica de Jataí, Luiz Antônio, São Paulo). 1997. 117 f. Dissertação em Ecologia e Recursos Naturais) – UFSC, São Carlos – SP.

MORAN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

TERENA, Marcos. Debate na UnB. In: MORAN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIMENTEL, Carla. Tramas e cores. *Revista Casa Cor*. Mato Grosso, 2001.

PORTO, Maria do Rosário Silveira . *Escola rural: cultura e imaginário*. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo – 1993.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994/1998.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. 6.ed.; São Paulo: Cortez, 2004.

QUADROS, Imara Pizzato. Arte na alfabetização de jovens e adultos. *Caderno de Educação, Cuiabá, UNIC – Coordenação de Pós-Graduação*, v.1, n. 0, p. 249-253, 1997.

QUADROS, Imara Pizzato. Violência simbólica na escola: apenas um olhar. In: TEIXEIRA & PORTO. *Imaginário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004.

SATO, Michèle. *Educação ambiental*. São Carlos: PPG\_ERN, UFScar, 1994.

SATO, Michèle. *Educação Ambiental*. São Carlos: RiMa, 2003.

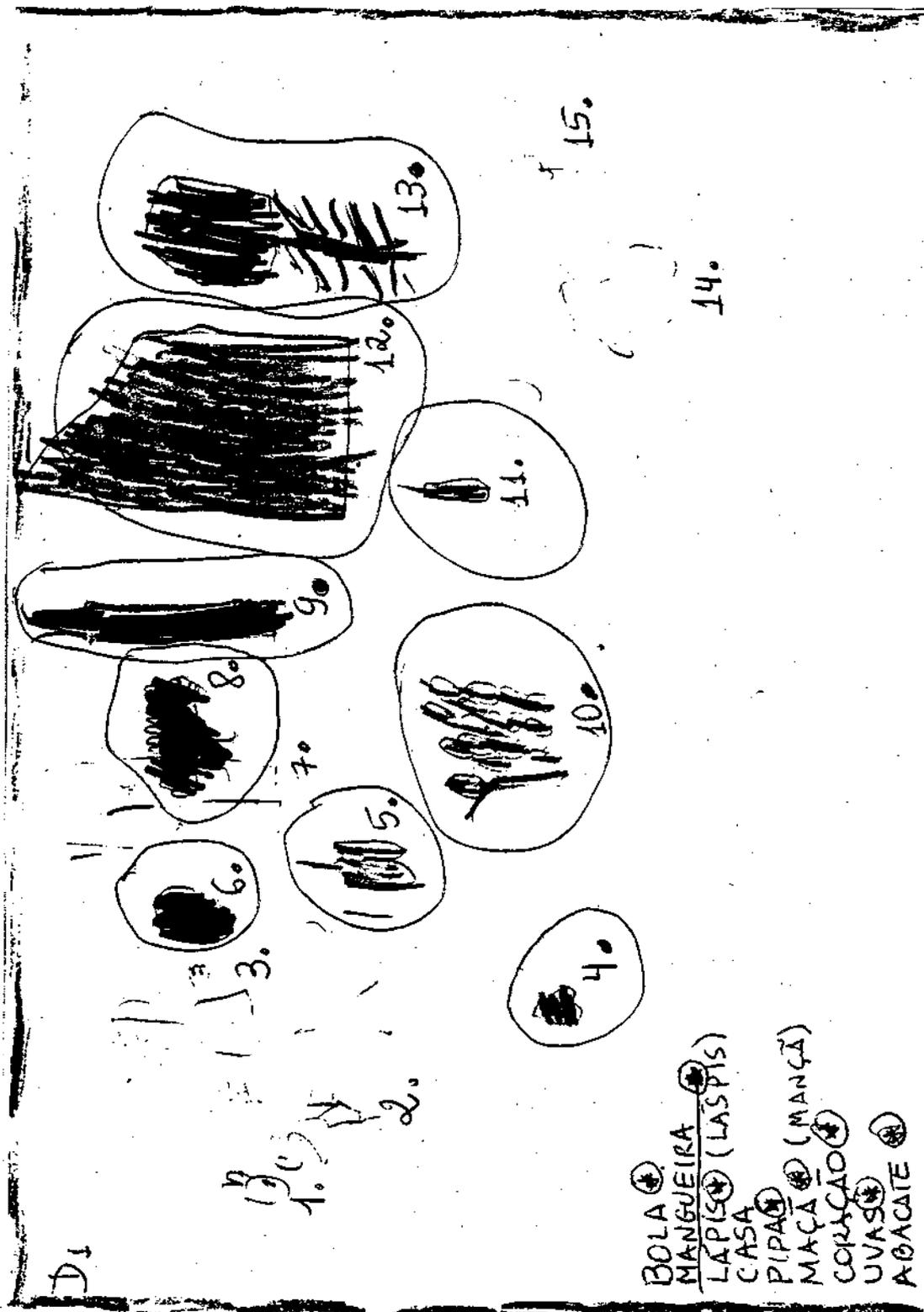
SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. 14.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WALLACE, Bruce. *O ambiente: como eu vejo, a ciência não é suficiente*. Ribeirão Preto: FUNPEC – Editora, 2002.

# ANEXOS

ANEXO A

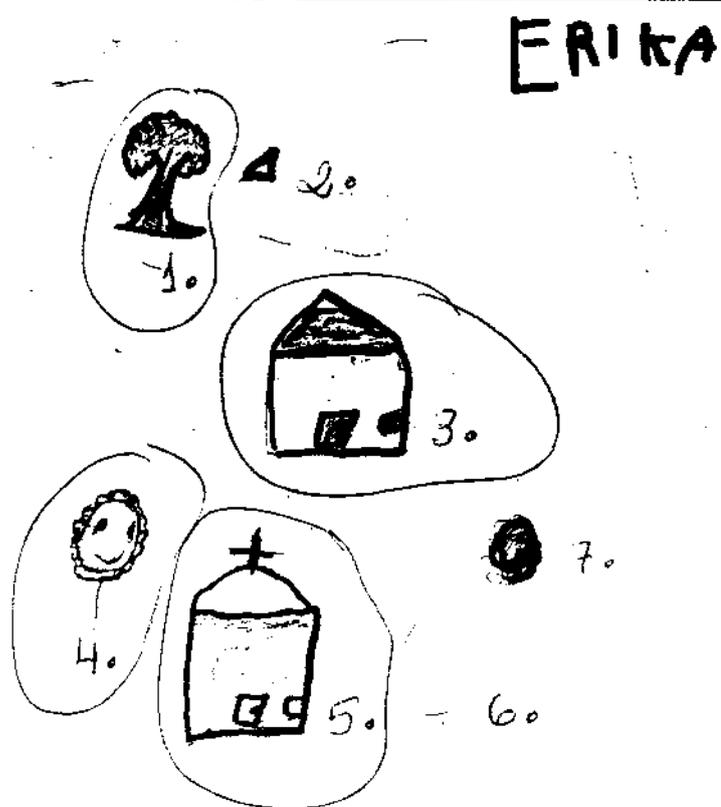


ANEXO B

Da



## ANEXO C

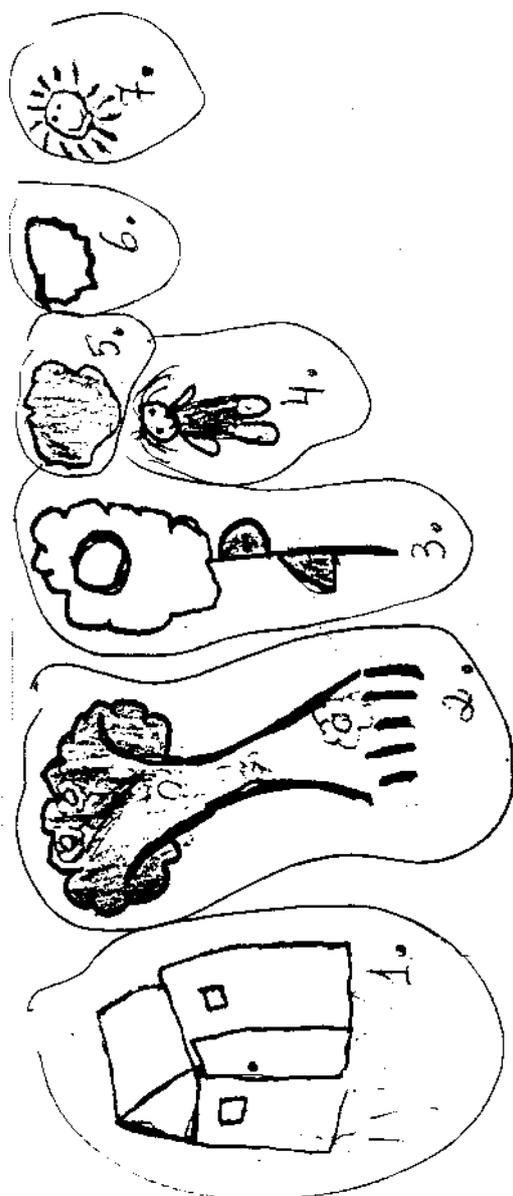


ÁRVORE (MANGUEIRA) ⊕  
 CASA (DE MAMÃE) ⊕  
 IGREJA ⊕  
 FLOR ⊕

D3



## ANEXO D



D4

CASA (DE MINHÃ MÃE) ⊕

ÁRVORE (LARANJEIRA) ⊕

FLOR ⊕

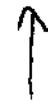
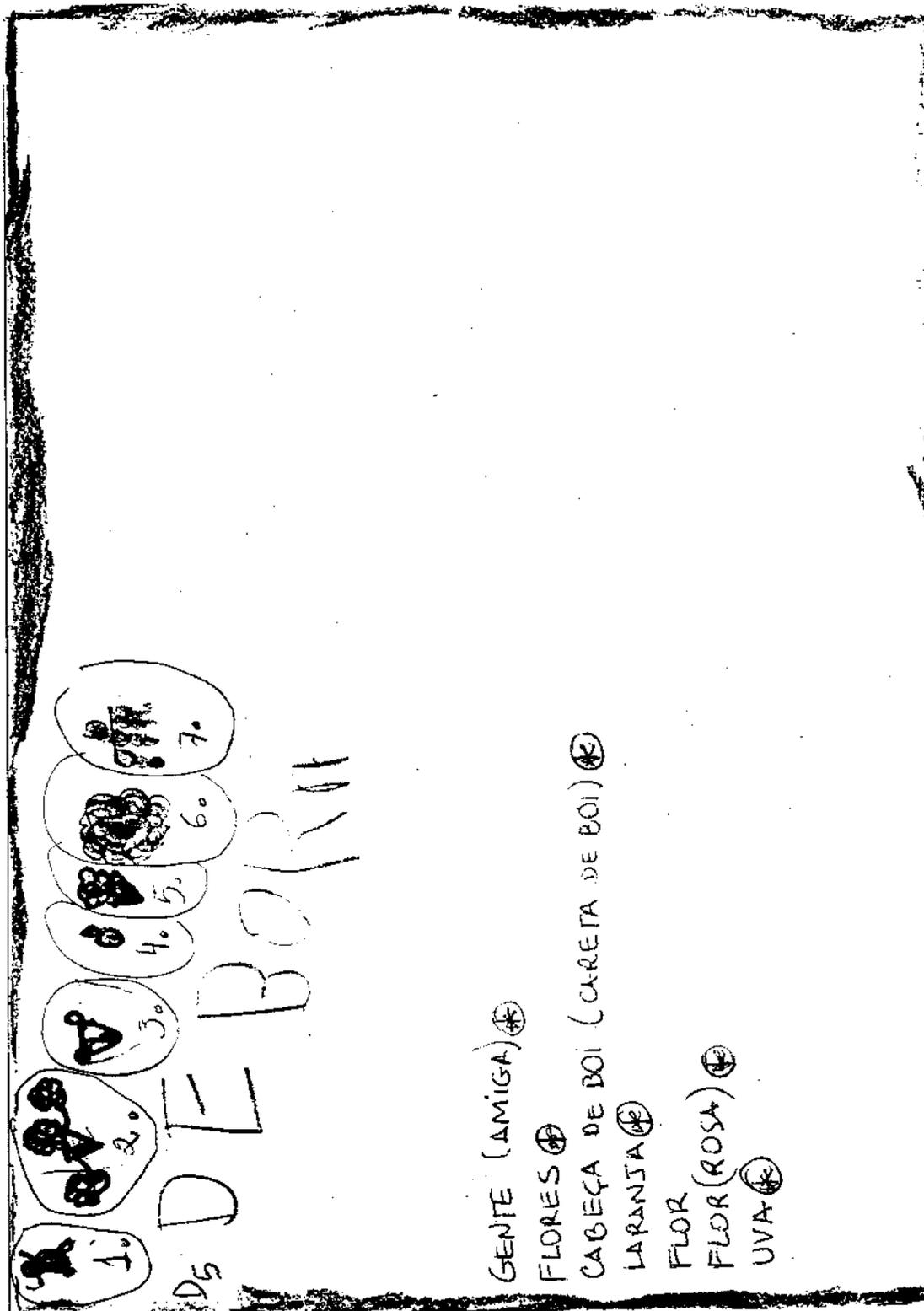
BONECA ⊕

NUVENS ⊕ (2)

SOL ⊕

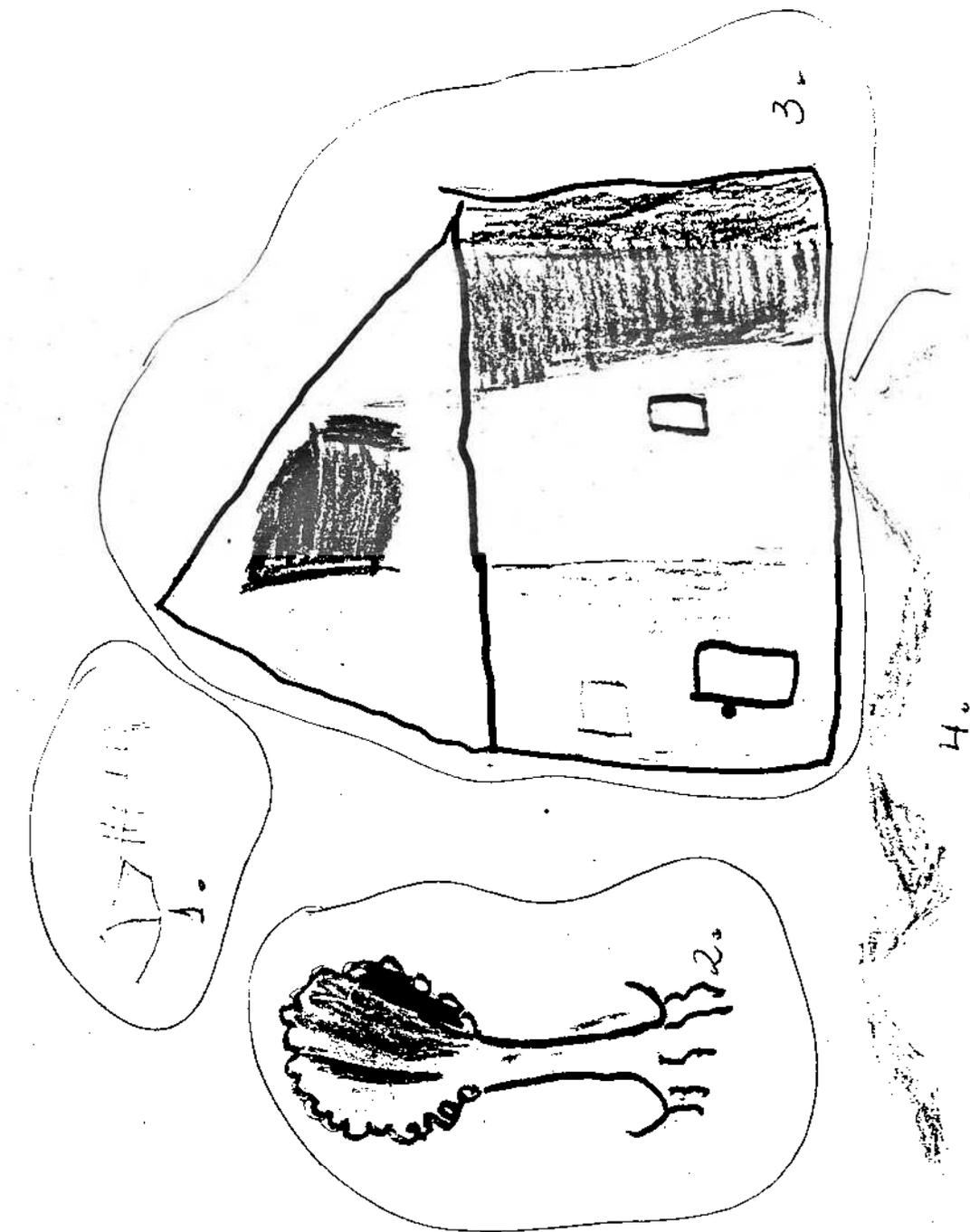


ANEXO E





ANEXO F

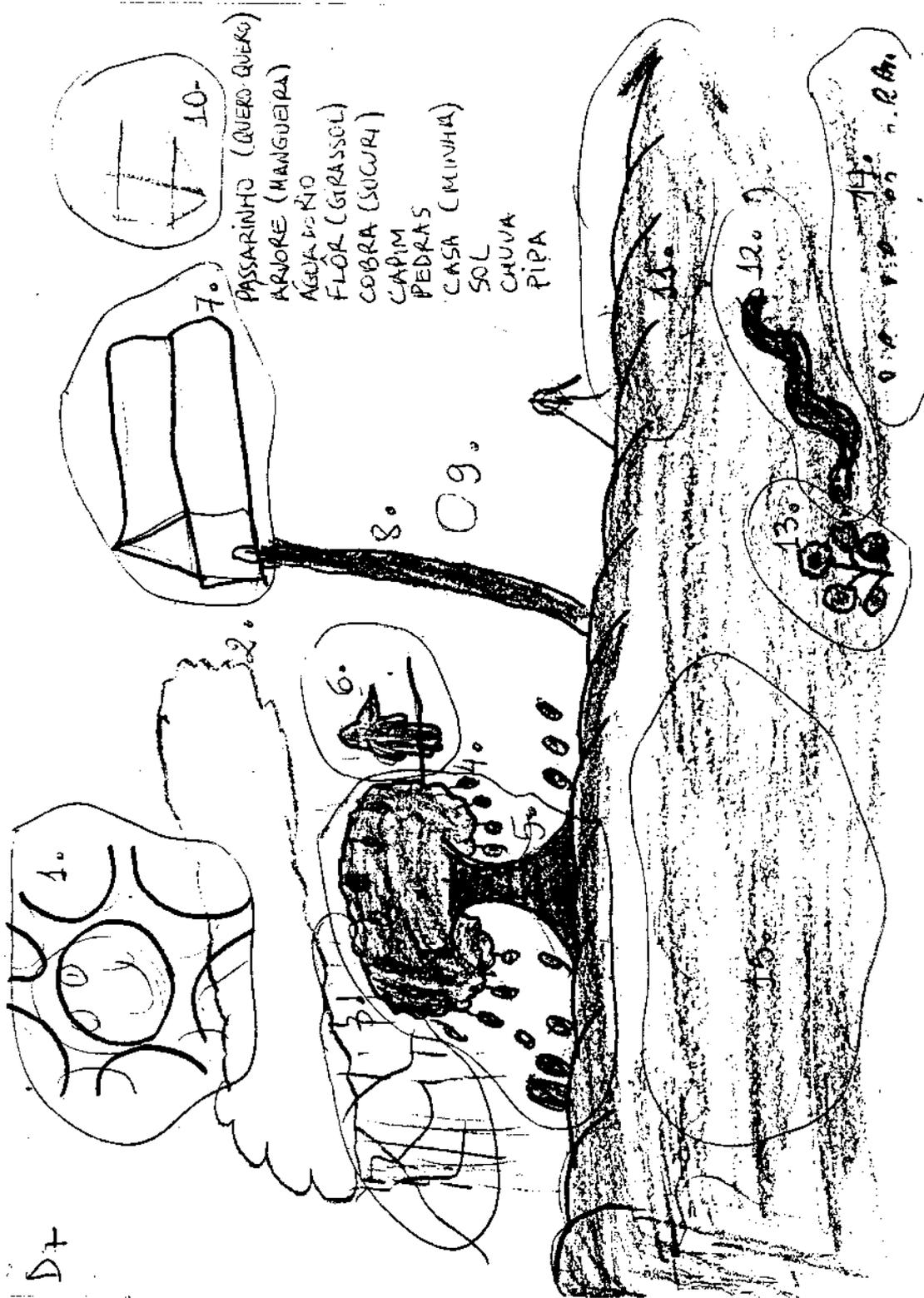


D6

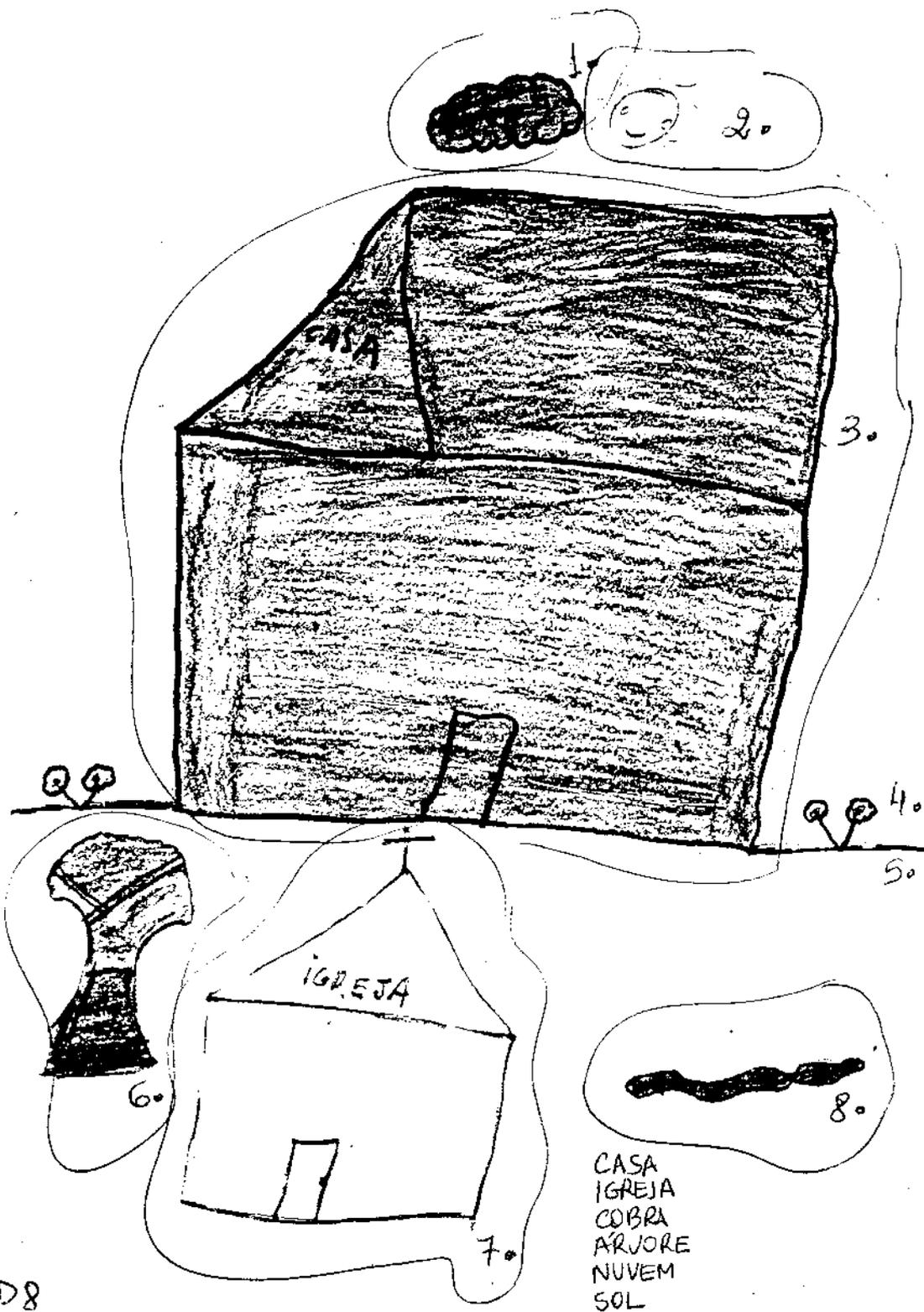
ÁRVORE (1)  
(MANGUEIRA)  
CASA (3)



ANEXO G

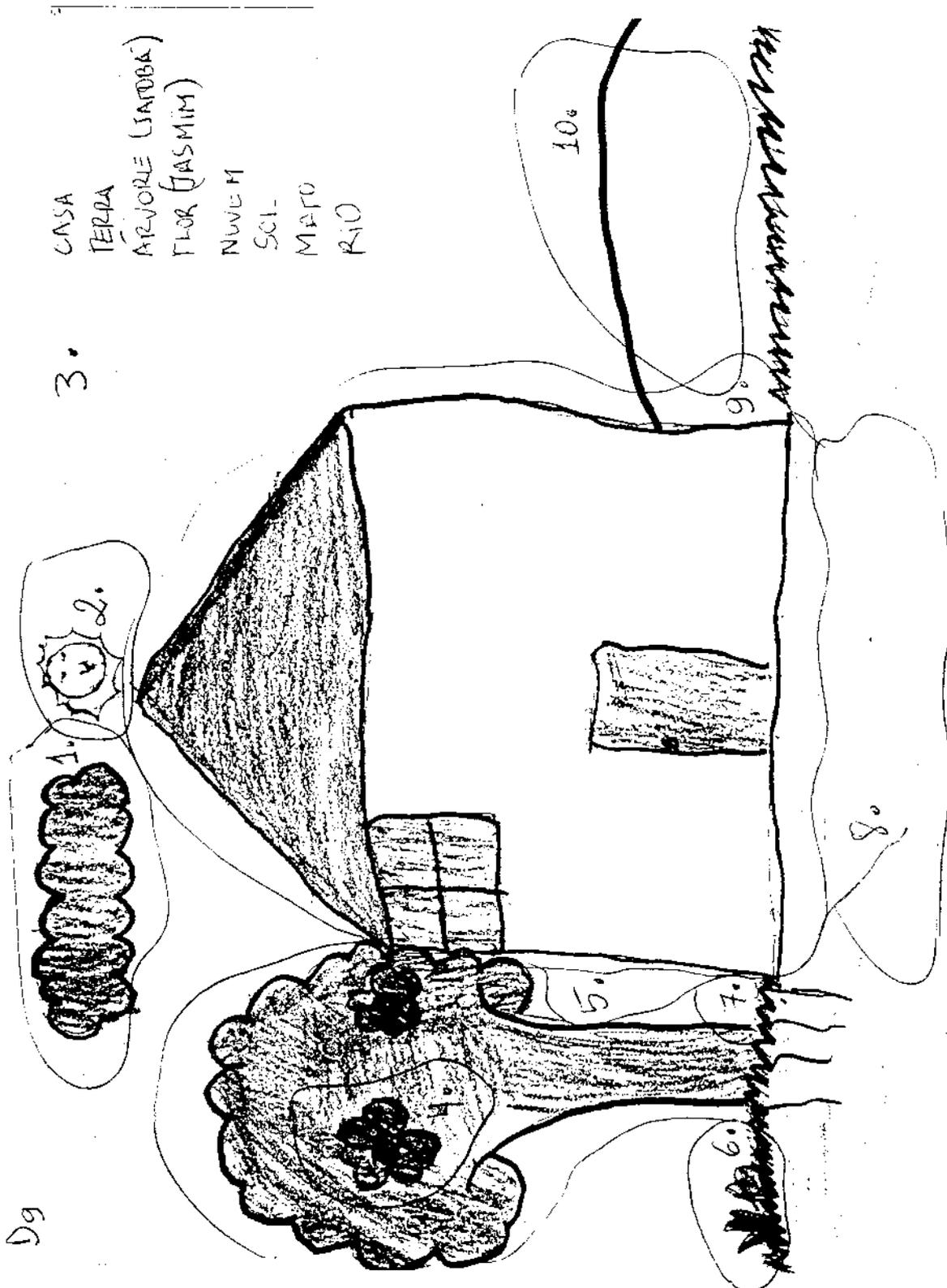


ANEXO H





ANEXO I

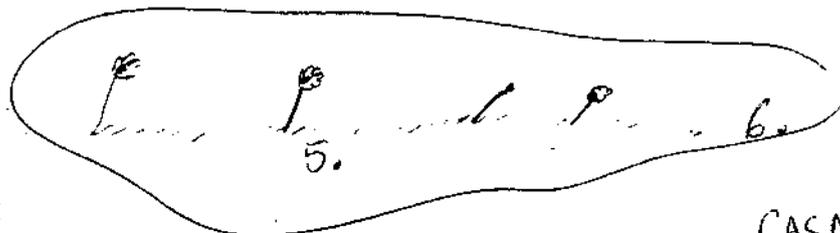
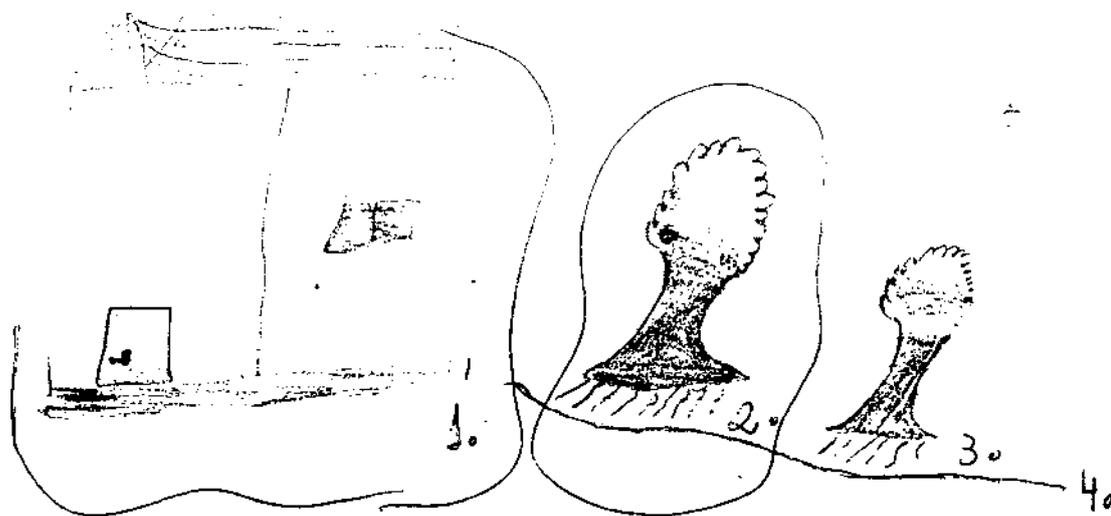


- CASA
- TERRA
- ARVORE (JATUBA)
- FLOR (JASMIM)
- NUVEM
- SOL
- MATO
- RIO

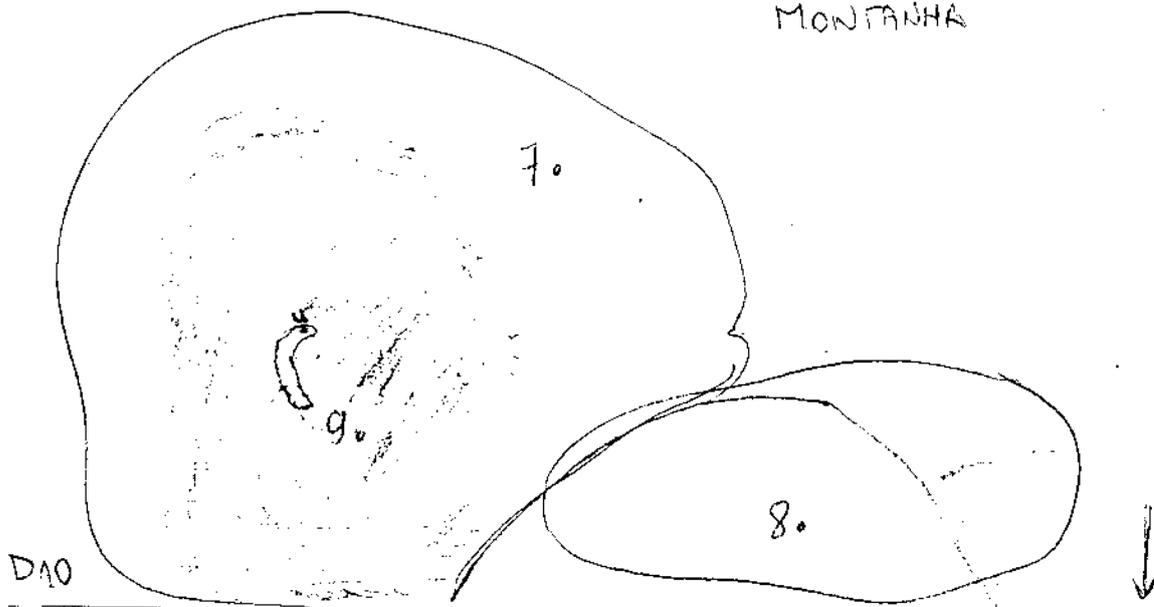
Dg



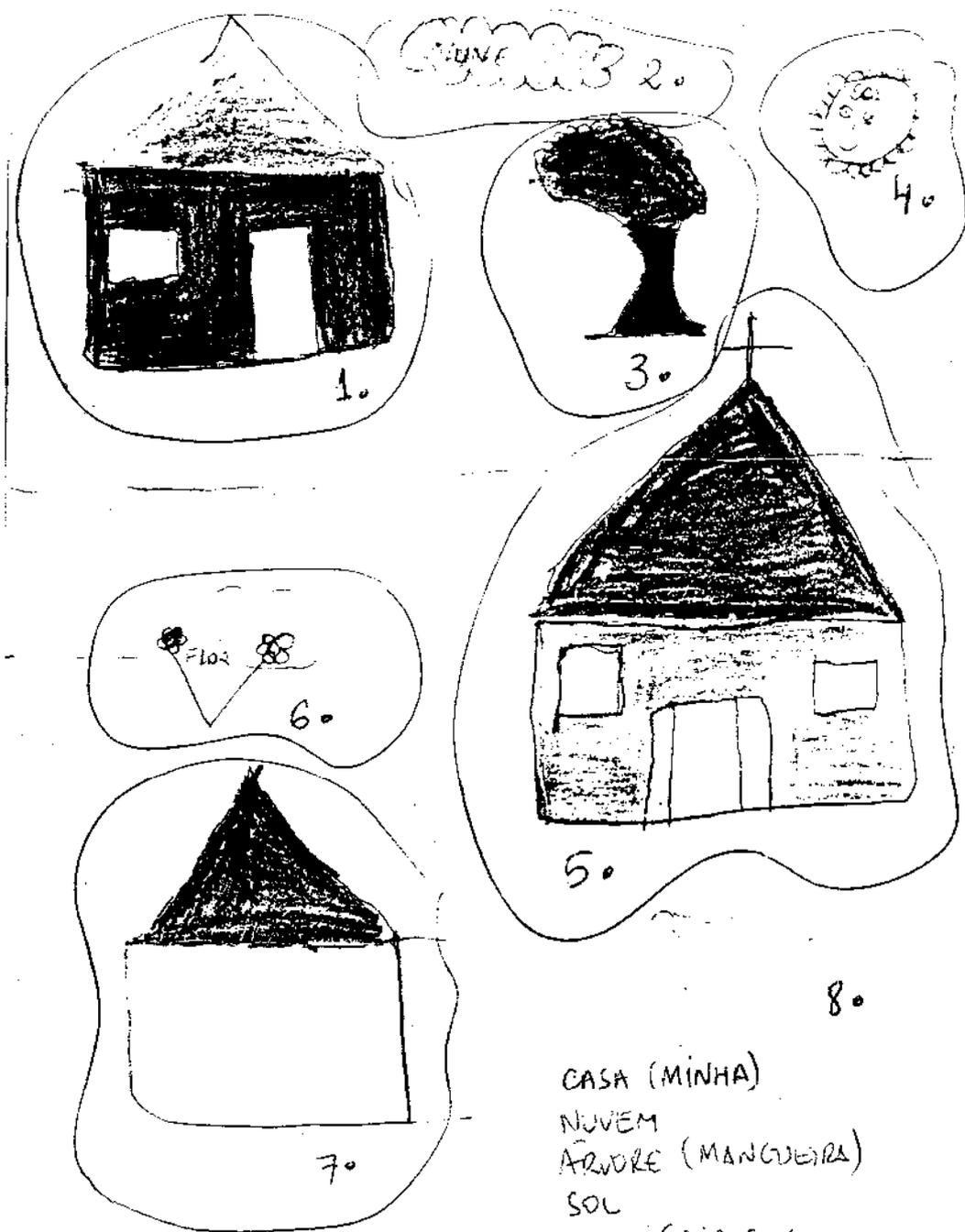
ANEXO J



CASA  
ARJORE (PIOMBA)  
JARDIM  
RIO COM PATO  
MONTANHA



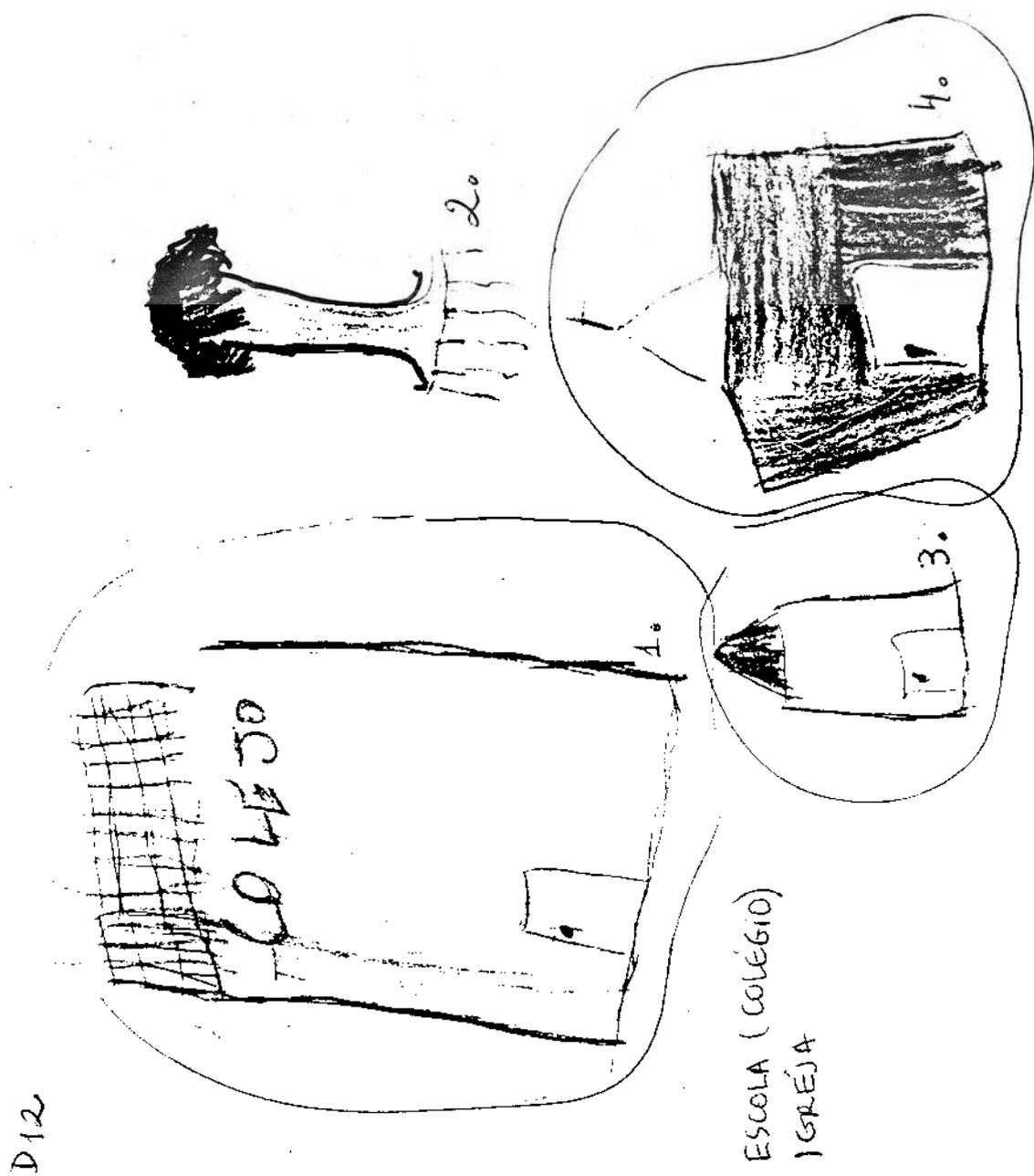
ANEXO K



8.  
CASA (MINHA)  
NUVEM  
ARVORE (MANGUEIRA)  
SOL  
FLOR (GIRASSOL)  
IGREJA S. PEDRO (DAQUI)  
ESCOLA

DM

ANEXO L



O papel usado para impressão deste trabalho foi reciclado, 100% produzido com aparas pós-consumo. Papéis provenientes de escritórios, impressos em geral, livros e cadernos que já fizeram parte do nosso dia-a-dia. Matéria prima renovada é compromisso com as comunidades e respeito ao meio ambiente.

Na capa, foi usado papel artesanal, confeccionado com fibra pura de bananeira por jovens de risco social, participantes do Projeto Sócio-Ambiental “Vivarte por um mundo melhor”, no bairro Ribeirão do Lipa, em Cuiabá, MT.

Digitação, Formatação e Programação Visual:

Fabiola Bordignon Quadros, 2006

(65) 8114 2066

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)