

ELIANA SILVA DE SOUZA

**A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA BOSQUE: O desafio educativo de
uma proposta construtivista**

**BELÉM
2004**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ELIANA SILVA DE SOUZA

A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA BOSQUE: O desafio educativo de
uma proposta construtivista

Autora: Eliana Silva de Souza

Orientadora: Prof^a Dr^a Terezinha Valim Oliver Gonçalves

Dissertação apresentada à comissão Julgadora do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Professora Doutora Terezinha Valim Oliver Gonçalves, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS, na Área de concentração: Educação em Ciências.

BELÉM
2004

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CPI)
Biblioteca Setorial do NPADC, UFPA

S719p SOUZA, Eliana Silva de

A Prática Docente na Escola Bosque: o desafio educativo de uma proposta construtivista/ Eliana Silva de Souza; orientadora Terezinha Valim Oliver Gonçalves – Belém, PA: [s. n], 2004

91p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, 2004.

1. Prática Docente – Escola Bosque. 2. Educação Ambiental – Interdisciplinaridade e Pesquisa. 3. Ação Construtivista – Aluno Ativo. I. Título.

CDD. 21. ed.: 371.12

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA
NÚCLEO PEDAGÓGICO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO –
NPADC

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA BOSQUE: O desafio educativo de
uma proposta construtivista

Autora: Eliana Silva de Souza

Orientadora: Prof^a Dr^a Terezinha Valim Oliver Gonçalves

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Eliana Silva de Souza
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 23/11/2004

Assinatura: _____

Comissão Julgadora:

Prof^a Dr^a Terezinha Valim Oliver Gonçalves.

Prof^a Dr^a M^a de Jesus da Conceição Ferreira
Fonseca

Prof Dr Tadeu Oliver Gonçalves

Belém/PA
2004

Aos educadores dos primeiros anos da Educação Básica, em especial, aos que participaram deste trabalho, pelo empenho e coragem em se aventurar por caminhos nem sempre conhecidos em busca de uma educação melhor para as crianças de nosso país.

Agradecimento Especial

Àquela que me orientou sabiamente, me acolhendo como mãe nos momentos de solidão intelectual, me incentivando como amiga nos momentos de melancolia e desânimo, e, acima de tudo, me questionando como irmã nos momentos de dúvidas e incertezas sempre preocupada em sinalizar os rumos deste gratificante, mas árduo trabalho. À professora Dr^a Terezinha Valim Oliver Gonçalves o meu respeito e profunda gratidão pelos valiosos momentos de aprendizagem que me proporcionaram grande crescimento intelectual, profissional, e, sobretudo pessoal.

Agradecimentos Sinceros

Aos meus familiares, em especial minha mãe, pelo exemplo de luta e sabedoria oferecido, ao meu esposo pelo incentivo e apoio permanentes, aos meus filhos pela compreensão e prontidão junto aos eventuais desentendimentos com o computador;

Aos professores do mestrado pelas contribuições valiosas;

Às professoras Dr^{as}. Silvia Nogueira Chaves e Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca pelas acertadas sugestões oferecidas no exame de qualificação;

Ao professor Dr. Tadeu Oliver Gonçalves pela generosidade em aceitar participar da banca examinadora deste trabalho;

Aos amigos do mestrado pelo companheirismo e partilha de saberes.

Aos professores da Escola Bosque que participaram deste estudo contribuindo para sua realização.

A todos que se alegraram e acreditaram em minha honrosa inserção neste programa de pós-graduação, e, dessa forma, colaboraram para a concretização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....10

**CAPÍTULO 1 – DO DESENVOLVER DE UMA FORMAÇÃO PLURAL À
CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA**17

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL: UMA ESTRUTURAÇÃO
PERMANENTE INICIADA NA INFÂNCIA..... 18

OS PERCALÇOS DE UMA FORMAÇÃO ACADÊMICA PLURAL 19

O PROCESSO DE FORMAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA BOSQUE..... 29

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA..... 31

**CAPÍTULO 2 - ESCOLA BOSQUE: ESPAÇO DE UM PROJETO
EDUCATIVO INOVADOR**.....34

O CONTEXTO HISTÓRICO QUE DESENCADEOU A CRIAÇÃO DA ESCOLA BOSQUE.
..... 35

OS CONFLITOS POLÍTICOS SOCIAIS E ECONÔMICOS EM TORNO DA
CONTINUIDADE DA FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE..... 39

ÁREA FÍSICA DA ESCOLA BOSQUE..... 42

A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA BOSQUE 46

O CONSTRUTIVISMO COMO BASE DO PROCESSO DE CONHECIMENTO 53

**CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DA PESQUISA NA
ESCOLA BOSQUE**.....63.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS VIVENCIADA NO DIA-A-DIA DA ESCOLA BOSQUE.
..... 64

A INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR NO COTIDIANO ESCOLAR..... 77

CONSIDERAÇÕES FINAIS83

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS89

RESUMO

Neste estudo investigo as experiências profissionais de seis professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre os quais me incluo, da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque, Belém/Pará, cujo projeto educacional abarca a perspectiva ambiental construtivista interdisciplinar que pressupõe a efetiva participação do aluno no processo construtivo do conhecimento inter-relacionando conteúdos escolares e viabilizando a pesquisa. Buscando traçar um perfil das ações pedagógicas vivenciadas num contexto de implicações sócio-históricas, políticas e culturais que revelam os subsídios estruturais envolvidos no projeto educacional investigado, apresento as narrativas docentes e informo minha própria prática pedagógica. Para tanto, utilizo os pressupostos teóricos da pesquisa narrativa que considera os relatos das experiências individuais significativas dos participantes, e contextualizo a prática docente estabelecendo um diálogo com a literatura pertinente e com o material documental da própria escola. A partir dos dados obtidos, pude constatar que algumas práticas metodológicas vislumbradas no espaço físico da Escola Bosque, se configuram de forma construtivista e interdisciplinar e se estabelece por meio da pesquisa, se colocando como ação diferenciada a ser considerada para melhoria da qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: prática docente – construtivismo – interdisciplinaridade – pesquisa – contexto histórico-social.

ABSTRACT

In this paper, I investigate the professional experiences of six Elementary School teachers, in which I include myself, from Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Foundation, Belém/Pará, whose educational project embrace interdisciplinary constructivist environmental perspective that presuppose effective pupil's participation in constructivist knowledge process interacting scholar contents and making the research possible. Aiming at drawing a profile of pedagogic actions lived in a context of social, historical and cultural implications which reveal structural subsidies involved in the investigated educational project, I present docent narratives and report my own pedagogic practice. For such deeds, I utilize theoretical presupposition of narrative research that considers the reports of individual significant experiences from involved people, and I contextualize the docent practice establishing a dialog with pertinent literature and with the school's own documental material. From obtained data I could testify that some pedagogic practices glimmered at Escola Bosque's physical space, even presenting imperfections, configure themselves as constructivist and interdisciplinary and institute themselves by research, becoming a special action to be considered for teaching quality amelioration.

Key-words: docent practice – constructivism – interdisciplinarity – research – historical and social context.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho busco identificar a prática metodológica educativa experimentada pelos professores da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque no decorrer de suas atividades cotidianas profissionais.

Apoiada no referencial teórico que aborda uma desejável ação metodológica, consubstanciada na construção do conhecimento que, segundo Perrenoud (2001, p. 97) “(...) dá direito de cidadania às vivências, aos interesses, ao ritmo pessoal e à comunicação espontânea”, na interdisciplinaridade que se caracteriza pela “eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas” (FAZENDA 1992, p.57) e na pesquisa, que: “busca na prática a renovação da teoria e na teoria a renovação da prática” (DEMO, 1996, p. 09), busquei investigar diferenciadas ações metodológicas docentes no trabalho com os conteúdos escolares que pudessem sinalizar uma prática diferenciada, dinâmica, e propiciadora da participação ativa dos alunos no processo construtivo do conhecimento.

No período atual de globalização, a facilidade de acesso à informação e a rapidez da veiculação dos conhecimentos produzidos fora da escola de forma dinâmica e inovadora, dispersam o interesse do aluno pela educação formal, pautada no modelo educativo liberal tradicional, no qual:

(...) o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muitos menos com as realidades sociais. (LUCKESI, 1993, p. 55)

Dessa forma, a escola liberal tradicional assentada na transmissão e recepção dos conteúdos disciplinares, se configura como uma instituição ultrapassada e enfadonha, afastada da realidade prática dos alunos, que a visualizam como um lugar desinteressante e aversivo.

Nesse sentido, Veiga (1995, p. 78) afirma: “*A escola é vista como uma ilha, isolada do conjunto das demais práticas sociais e reforçadora das desigualdades sociais*”.

Concebida como um ambiente estranho, monótono e desinteressante, a escola passa a ser evitada pelo aluno que não vê atrativos que atendam a seus anseios e necessidades de forma satisfatória e interessante.

(...) há estudantes menos motivados e mais difíceis de ensinar por várias razões, que incluem conflitos entre expectativas geracionais, decadência da qualidade da escola básica e distanciamento frente às necessidades do mundo real, (DEMO, 2000, p. 42).

Agindo dessa forma, a escola não consegue engajar-se na construção de um processo educativo adequado às necessidades do aluno no tempo presente, afastando-se do ideal de contribuição efetiva à criação de uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

Para retomar esse ideal, seria necessário que a escola se consubstanciasse como ambiente necessário de acompanhamento do ritmo e da velocidade dos instrumentos tecnológicos dispostos à sociedade, efetivando novas propostas educativas voltadas ao atendimento da estruturação diferenciada da atualidade global. Oferecendo ambiente escolar identificado com a produção dinâmica do conhecimento, a escola poderá contribuir para a ampliação do acesso e permanência do saber institucionalizado e conseqüentemente para a ampliação dos demais benefícios produzidos pela humanidade aos menos privilegiados. No entanto, para que isso ocorra, necessita abandonar velhas posturas estabelecidas na realidade atual dos alunos, ansiosos por mudanças urgentes na maneira de serem tratados no processo educacional formal, e engajar-se num novo processo de educação baseado na interdisciplinaridade e na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, compreendo que diferentes iniciativas vêm sendo adotadas, e metodologias diferenciadas que envolvem a participação dos alunos e vislumbram suas experiências de vida já estão sendo assumidas, embora timidamente, por algumas instituições.

Entretanto, essas iniciativas tímidas e isoladas vêm assumindo a condução de um trabalho inovador e contextualizado, apoiado na responsabilidade de transformar a situação problemática posta.

Na intenção de identificar esses caminhos que vêm sendo trilhados, realizei essa pesquisa para conhecer variadas formas de construir e lidar com os conteúdos escolares.

Dentre as iniciativas isoladas de inovação educacional, investiguei a dos professores, entre os quais me incluo, da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque, por ser uma instituição criada para servir de referência pedagógica ao trabalho educativo ambiental para as outras escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém. Prevendo em sua proposta educativa a viabilização da Educação Ambiental com uma perspectiva construtivista interdisciplinar, a Escola Bosque –EB - se propõe em seu projeto educativo a estabelecer a pesquisa como princípio educativo capaz de fomentar a participação ativa do educando no processo construtivo do conhecimento.

Consubstanciando-se em sua proposta pedagógica como instituição inovadora no trato do aluno com o conhecimento, enquanto sujeito sócio-histórico e cultural, ativo transformador do ambiente em que vive, a Escola Bosque apresenta-se como espaço de inovação metodológica pedagógica frente ao processo de construção e reconstrução do conhecimento de uma nova maneira de trabalhar os conteúdos.

Assim sendo, a identificação dos procedimentos metodológicos desenvolvidos no cotidiano escolar dos professores da Escola Bosque fez-se necessário e lançou o questionamento das seguintes indagações: De que maneira vêm sendo desenvolvidas as atividades pedagógicas realizadas no espaço da Escola Bosque? Nesse contexto, como se estabelece a prática docente na viabilização dos conteúdos escolares? Que ações educativas apontam a participação ativa dos alunos no processo construtivo do conhecimento?

Na intenção de reconstruir histórias pessoais e sociais, e considerando o homem como um ser narrativo, pois “*desde sempre o homem narrou* (CAVALCANTI, 2002, p. 19), busquei responder a essas perguntas, utilizando o suporte teórico da pesquisa narrativa, “*abordagem metodológica que proporciona reconstruir histórias vividas por seus personagens*” (GONÇALVES, 2000, P.35).

Definida por Connelly e Clandinin (1995, p.11) como “*o estudo da forma como os homens experimentam o mundo*”, a pesquisa narrativa amplia sua utilização nos estudos sobre a experiência pessoal, sendo portanto, utilizada na investigação educacional onde possui “*(...) uma larga história intelectual tanto dentro como fora da educação* (Ibidem).

Ainda segundo esses autores “*A pesquisa narrativa propicia, a uma mesma pessoa, viver, explicar, re-explicar e reviver histórias*” (p.22). Assim sendo, este tipo de pesquisa, utiliza a narrativa tanto como fenômeno, quanto como método de investigação, constituindo-se numa forma de caracterizar as experiências humanas significativas evidenciadas na relação e na forma tanto no passado, quanto nos valores presentes e nas intenções futuras.

Nessa perspectiva, os relatos dos sujeitos de minha pesquisa constituem o fenômeno que investigo, e, ao serem analisados e narrados de modo contextualizado, numa articulação estreita com a literatura pertinente, constroem a narrativa como método de investigação, articulando experiências contadas pelos professores investigados como protagonistas e narradores de suas próprias vivências às minhas próprias experiências como sujeito e pesquisador que narra suas experiências significativas, e analisa as narrativas realizadas pelos outros sujeitos investigados utilizando a pesquisa narrativa de forma construtiva e reconstrutiva, consubstanciada no pessoal e social do cotidiano educativo (CONNELLY E CLANDININ, 1995). A esse respeito Holanda (2001), afirma: “*Ninguém*

melhor para entender a sua própria experiência do que o próprio sujeito vivente, a partir de um “voltar-se” à sua própria vivência, no seio de uma relação intersubjetiva”.

Para estabelecer essa relação, caracterizei minhas experiências retratando os fatos compartilhados com os outros professores que ingressaram na instituição entre 1996 e 2003, narrando episódios significativos da trajetória pessoal e social vivenciada na Escola Bosque, na intenção de traçar o contexto e a trama pedagógica necessários ao entendimento do perfil prático docente daquela instituição. Situando assim, o contexto histórico, político e social que compuseram as condições estruturais para a prática implementada. Utilizando registros autobiográficos *“fontes de dados da investigação narrativa”* (CONNELLY E CLANDININ 1995, p.29) e analisando os variados aspectos metodológicos explicitados nas narrativas, situo a prática docente da Escola Bosque conforme os sujeitos a vivenciaram.

Como a pesquisa narrativa, de acordo com Connely e Clandinin (1995), não tem compromisso com a transformação, identifica-se enquanto método com a fenomenologia, por fundamentar-se na experiência concreta do ser com o outro no mundo real, considerando o homem como ser existente no tempo e no espaço, relacionado com o outro de forma individual e ao mesmo tempo inteira (BORDIN, 1998).

Nessa perspectiva, realizei esta pesquisa contextualizando o trabalho pedagógico, no tempo e no espaço educativo da Escola Bosque, enfatizando a interpretação, *“(...) destacando o tratamento da subjetividade, defendida pelos autores vinculados aos enfoques cuja matriz comum está na fenomenologia”* (GAMBOA, 1995, P.92-93).

A escolha dos sujeitos se pautou na experiência docente vivenciada na Educação Infantil e nos diferentes ciclos pedagógicos¹ do ensino fundamental da Escola Bosque ao longo do período especificado anteriormente. Dessa forma, foram convidados a

¹ Períodos escolares diferenciados com dois anos de duração que não estabelecem retenção para os alunos por estarem voltados a atender aos ritmos e necessidades individuais.

participar da pesquisa 6 professores², entre os quais me incluo, a professora Terra de Educação Infantil, a professora Luz, de língua portuguesa dos Ciclos Básicos III e IV do ensino fundamental, a professora Estrela, o professor Sol, a professora Flora e eu de Educação Geral do CB I e II do ensino fundamental. Destes, 3 já atuam na Escola Bosque desde o período anterior a sua inauguração em abril de 1996, portanto, iniciaram o processo de concretização da proposta educativa de seu projeto educacional nesse período de implantação do projeto pedagógico, são as professora Estrela, Luz e eu. E 3, ingressaram a partir do ano 2000, quando o trabalho já havia sido iniciado. Destes 6 professores, 5 são licenciados plenos com formação em Letras, Educação Básica e Pedagogia e 1 está em processo de conclusão de licenciatura em Sociologia. Todos atuam da Educação Infantil ao Ensino Fundamental nos Ciclos Básicos- CB - I, II, III, e IV.

O levantamento das ações docentes por meio de narrativas foi realizado com entrevistas não estruturadas realizadas nos espaços internos da escola, no final ou durante os intervalos das aulas. As entrevistas foram registradas em fita cassete com ajuda de um gravador portátil e posteriormente foram transcritas. Além de coletar depoimentos por meio de entrevistas, faço uma pesquisa bibliográfica e documental como fonte adicional de informações correlacionadas aos relatos verbais transcritos, para uma melhor compreensão da dinâmica educativa estabelecida na ação pedagógica cotidiana dos professores da Escola Bosque, subsidiando a análise da prática docente vivida.

Dessa forma, identifico variantes metodológicas que influenciam o estabelecimento de ações pedagógicas voltadas à participação do aluno pretendidas na proposta educativa da Escola Bosque durante o período determinado para a pesquisa.

Para tratar dessas indagações, explico no capítulo 1, o desencadeamento de minha trajetória pessoal de atuação docente em direção a uma perspectiva construtiva

² Aqui identificados como elementos da natureza.

interdisciplinar, evidenciando suas bases históricas desde a infância até o ingresso no programa de mestrado do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico – NPADC. Focalizando ainda, a trajetória de construção do meu perfil crítico propositivo ambiental a partir do ingresso como professora na Escola Bosque e a trajetória de definição de meu projeto de pesquisa para a construção dessa dissertação de mestrado.

No capítulo 2, abordo a proposta educativa da Escola Bosque, identificando sua origem no contexto mundial de discussão ambiental, destacando o espaço físico diferenciado propício aos pressupostos metodológicos voltados a uma ação construtiva que vem sendo experimentada, apontando a estruturação teórico-metodológica voltada ao atendimento das exigências pedagógicas verificadas em sua proposta educacional, em que a pesquisa se coloca como importante atitude pedagógica educacional. E, ainda, resgato ações educativas voltadas à estruturação dos conteúdos escolares trabalhados na Escola Bosque.

No capítulo 3, abordo as práticas pedagógicas que envolvem a pesquisa e interdisciplinaridade, destacando as ações docentes que evidenciam avanços e dificuldades vivenciados no decorrer do processo educativo realizado no espaço escolar da Fundação Escola Bosque.

Ao final, evidencio as considerações que acredito serem relevantes à efetivação de ações metodológicas pautadas na diferenciação de uma proposta tradicional, de forma a contribuir com uma prática docente passível de se implementar nas escolas que queiram se aventurar por uma proposta construtivista e interdisciplinar.

CAPÍTULO 1 – DO DESENVOLVER DE UMA FORMAÇÃO PLURAL À CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, relato a experiência pessoal com a educação formal, desde a infância aos dias atuais, focalizando a construção de minha trajetória profissional nos seus mais significativos episódios.

Relatando o processo de formação educativo ambiental, desencadeado a partir da intenção de inserção na Escola Bosque, identifico a opção por uma prática educativa articulada à proposta ambiental amparada no crescimento da necessidade de ampliação profissional, levada a cabo com a construção de um projeto de pesquisa em educação ambiental no ensino fundamental, apresentado ao NPADC durante o processo de seleção para o Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas.

Nessa perspectiva, rememoro os fatos que influenciaram a configuração do perfil profissional construído ao longo da experiência pessoal vivenciada num ambiente educacional tradicional, desde os primeiros anos de vida, que influenciaram a composição de um perfil docente rígido, autoritário e unidirecional experimentado durante um período de minha trajetória profissional.

Apresentando os fatos de forma gradual, relato situações que desencadearam um novo perfil docente, o atual, comprometido com a participação ativa do aluno no processo pedagógico, valorizador de suas experiências, capacitador de autonomia e de troca, efetivada na parceria e construção reconstrutiva do conhecimento (DEMO, 1996).

Situando o desenvolvimento docente por mim experimentado num processo contínuo de aprendizagem, fruto das variadas situações vivenciadas, explico experiências profissionais desencadeadas no ambiente escolar, até a universidade, onde tive a oportunidade de frequentar variados cursos de graduação, articulando diferentes conhecimentos às variadas situações profissionais experimentadas (MORIN, 2001), e no ambiente de trabalho

evidenciando distintos momentos de crescimento profissional, num processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento que se realiza de forma interligada e dinâmica (VYGOTSKY, 2003).

Assim sendo, exponho fraquezas e equívocos vivenciados ao longo da prática docente tradicional, e explico fatos determinantes da configuração dessa nova prática compartilhada, traçando um perfil docente narrando e analisando os acontecimentos que eliciaram a transformação pedagógica necessária à atuação profissional pautada no processo de construção e reconstrução ativa do conhecimento, configurado no processo de crescimento contínuo realizado ao longo desse trajeto profissional.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL: UMA ESTRUTURAÇÃO PERMANENTE INICIADA NA INFÂNCIA.

Desde pequena vivenciei situações variadas no ambiente escolar ao acompanhar minha mãe ao trabalho³, o que me proporcionou experimentar situações diferenciadas no cotidiano educacional.

Quando comecei a acompanhá-la, ainda não freqüentava nenhuma série escolar, mas fui atraída por uma sala de aula colorida e cheia de desenhos e cartazes escritos nas paredes, a sala do jardim de infância. Essa experiência de vida, que não se apagou de minha memória, me faz lembrar Nérice (1971, p. 25), quando diz: “*Se o ambiente de uma criança for rico de estímulos, ela terá oportunidade de desenvolver seus esquemas de ação por modificação ou associação entre si, conferindo-lhe maior possibilidade de ação sobre o meio*” (1971, p. 25).

Assim, logo me familiarizei com a rotina de uma escola e cedo passei a conviver harmoniosamente com livros, cadernos, lápis, canetas, carteiras, sinetas, etc.

³ Ela trabalhava como inspetora em uma escola mantida e situada na Base Aérea Militar de Belém

Estudava no jardim de infância pela manhã e como passava o dia inteiro na escola, esperando minha mãe para retornarmos para casa, e não tinha o que fazer à tarde, passei a freqüentar por vontade própria, e, concessão da professora, a turma de alfabetização desse período, passando dedicar a maioria de meu dia aos estudos. Dessa forma, logo aprendi a ler e escrever, tendo sido premiada no final do ano letivo como melhor aluna da alfabetização. Este fato foi importante porque me estimulou a continuar os estudos com auto-estima fortalecida, gerando confiança na capacidade de aprender, necessária a todo estudante.

O prêmio me foi entregue em uma cerimônia oficial realizada no auditório da escola após um pequeno discurso por mim proferido. Este fato que marcou positivamente meu desempenho escolar, também influenciou meu futuro profissional, ao motivar minhas ações no campo educacional e posteriormente me fazendo refletir sobre a necessidade de proporcionar aos alunos um ambiente escolar estimulador, agradável, capaz de atraí-los para a escola e influenciá-los positivamente na vida.

OS PERCALÇOS DE UMA FORMAÇÃO ACADÊMICA PLURAL

Minha formação acadêmica pode-se dizer que foi um tanto quanto conturbada e plural, mas, apesar disso, e por causa disso, contribuiu consideravelmente para melhorar minha atuação profissional.

A trajetória acadêmica diversificada nos cursos de Sociologia, Psicologia, Formação de Professores e Pedagogia, possibilitou-me amplo espaço de construção teórica articulada à prática educativa vivenciada no cotidiano escolar, contribuindo para a ampliação da reflexão necessária ao processo de transformação profissional desejável.

Assim sendo, explico minha trajetória acadêmica e profissional de forma gradual, rememorando a atuação pedagógica inicial descontextualizada e autoritária até a

efetivação de um trabalho significativo transformado pela articulação teórico-prática baseada na ação construtivista interdisciplinar.

Após concluir o magistério no ensino médio, ingressei na Universidade Federal do Pará no ano de 1983, no curso de Ciências Sociais. Estudei por dois anos e troquei de curso para psicologia. Em 1985, comecei a trabalhar como professora do ensino fundamental, após aprovação em concurso público. No curso de psicologia, agreguei as disciplinas do básico e cursei mais três anos, até 1988. Durante esse período, conheci meu esposo, com quem casei em 1986. Logo tive dois filhos, Victor e Valber, hoje com dezessete e dezesseis anos respectivamente, mas nunca parei de estudar. Em 1988, meu esposo foi trabalhar em Brasília, e eu, com dois filhos pequenos para criar, e um curto salário mensal de professora, não pude deixar de acompanhá-lo e transferir o curso de psicologia para o Centro de Ensino Unificado de Brasília- CEUB- onde estudei por mais dois anos.

Como o currículo de uma faculdade é diferente de outra, tive que fazer outras disciplinas não exigidas no currículo da Universidade Federal do Pará -UFPA - não conseguindo me formar no tempo esperado.

Durante esse período, vindo de férias a Belém, meu marido conseguiu através de um anúncio de jornal, um emprego em uma empresa que oferecia inúmeros benefícios, inclusive custeio escolar das crianças. A oportunidade de voltar à terra natal com boas condições sócio-econômicas se impôs e eu acabei abandonando tudo outra vez para retornar a Belém, o emprego que havia conquistado por concurso como professora na Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDF – e o curso de psicologia já reiniciado no CEUB foram novamente deixados para trás. Pedi uma licença sem vencimentos do trabalho e abduquei do sonho da graduação para regressar à terra natal. A sobrevivência, e, o apelo familiar, falaram mais alto.

Aqui estando, fiz novamente concurso público para atuar como professora do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Belém, e busquei reingressar na universidade. No entanto, para conseguir estudar novamente, precisaria fazer vestibular ou vestibulinho⁴. Fiz os dois, mas apenas consegui passar na primeira fase do vestibular para psicologia da UFPA.

Não encontrando alternativa, fui estudar na rede privada de ensino para tentar me formar. A divergência curricular novamente me impediu de fazê-lo. Tive que cursar disciplinas do primeiro ano e isso me deixou desestimulada, levando-me a abandonar o curso, deixando para trás anos de estudo.

Concorrente a isso, o fato de atuar no magistério há algum tempo, inclinava meu interesse para os cursos de Formação de Professores, e foi exatamente para um curso dessa denominação que fui aprovada no vestibular da Universidade do Estado do Pará – UEPA - em 1997.

Ingressei nesse curso com a intenção de melhorar meu desempenho no ensino fundamental. No entanto, ao final do primeiro semestre de estudos, mais uma vez descobri que não poderia concluí-lo. Seu horário de funcionamento era somente diurno, tornando-se incompatível com o horário da Escola Bosque em dois turnos. Para estudar, eu precisaria ser liberada de um horário de trabalho. Como a diretora da escola na época não me dispensou, fui obrigada a optar entre o estudo e o trabalho, e mais uma vez, decidi pela sobrevivência, optei pelo trabalho na Escola Bosque, que pagava um salário maior que o da Rede Municipal de Ensino.

Apesar desses percalços, não me dei por derrotada, coincidentemente e extraordinariamente, naquele ano, 1997, a UFPA realizou dois concursos vestibulares, o

⁴ Processo seletivo especial para ingresso na Universidade Federal do Pará

segundo foi no meio do ano, para as vagas que sobraram do primeiro. Fui aprovada para o curso de pedagogia oferecido à noite e, portanto, não oferecia nenhum empecilho de horário.

Em 2000, finalmente concluí um dos cursos que freqüentei. Para marcar minha saga pela graduação, uma amiga de sala de aula foi homenageada por uma grande rede de Comunicação do país. No dia da formatura, nossa turma foi filmada, por ter como aluna, a moça homenageada pelo programa “Domingão do Faustão” do apresentador Fausto Silva, que tendo realizado seus estudos enfrentando as mais precárias condições sociais e econômicas, servia de exemplo de determinação e esforço para os estudantes em geral, e eu, que tanto lutara para me formar, fui entrevistada pelo telejornal⁵ local para falar sobre as dificuldades de nossa amiga. Elogiei sua força de vontade e exaltei o exemplo que oferecia a todos os que por algum motivo não conseguiam terminar seus estudos. Poder falar da força de vontade de alguém para realizar uma graduação parecia ironia do destino para mim que tanto lutara para terminar um curso superior. Todos esses eventos tornaram o momento de minha colação de grau num acontecimento marcante e muito especial, porque além de tudo, propiciaria a continuidade de meus estudos na pós-graduação.

Os percalços por que passei até o momento de concluir uma graduação, ao invés de me desestimularem, me fortaleceram cada vez mais, e ao me envolverem em uma rede plural de conhecimentos contribuíram positivamente para minha formação pessoal e profissional oferecendo um leque de aprendizagens com múltipla formação educacional, possibilitando-me compreender a realidade considerando-a em suas variadas potencialidades, o que de outra forma creio que não aconteceria, ou se realizaria de forma superficial.

⁵ Telejornal diário de grande audiência no Pará.

Sobre esse aspecto, Morin (1998, p. 176-177), aponta a importância do pensamento complexo de alcance multidimensional para a compreensão da realidade, comparando-o ao pensamento mutilador simplificante:

O pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. Por exemplo, se tentarmos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos, espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. (...) a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional.

Vejo agora que, no contato com saberes de diferentes áreas do conhecimento, em variadas graduações, pude experimentar o pensamento complexo distanciado da compreensão fragmentada da realidade, pautada em uma única vertente do saber. Esse contato multidimensional, realizado de forma complexa, tornou-me capaz de considerar inter-relações entre conhecimentos filosóficos, políticos, sociais, psicológicos, entre outros investigados que me levaram a refletir sobre a própria prática deficiente em mim instalada.

Nesse longo processo de reflexão, que somente se manifestou efetiva e claramente após um complexo percurso teórico permeado por muitas leituras, discussões e observações da própria prática, pude perceber como eu agia de forma autoritária e centralizadora com meus alunos em minha sala de aula, por entender ser assim o correto. Primava pela ordem e silêncio em sala, enchia o quadro de atividades e explicava tudo detalhadamente. Pensava que assim, seria capaz de transferir para eles todo o conhecimento por mim acumulado ao longo desses anos. Obrigava-os a anotarem cuidadosamente tudo o que precisariam para aprender, e esperava que memorizassem detalhes para apresentar na prova exatamente igualmente como eu havia ensinado.

Essa atitude ignora a complexidade de fatores que envolvem o ensino, tais como objetivos de formação, os métodos e procedimentos do professor, a situação social dos alunos, as condições e meios de organização do ensino, os requisitos prévios que têm os alunos para assimilar matéria nova, as diferenças individuais, o nível de desenvolvimento intelectual, as dificuldades de assimilação devidas a condições sociais, econômicas, culturais adversas dos alunos.(LIBÂNEO,1994, p. 198).

Agindo assim, identificada com essa concepção equivocada de educação, eu acreditava estar desenvolvendo um trabalho de qualidade, e queria que meus alunos respondessem com a mesma qualidade. Por isso, realizava avaliações rigorosas em que exigia respostas que atendessem as expectativas em torno do que eu conhecia, exatamente como havia ensinado. Eu não percebia que não respeitava as individualidades dos alunos, seus ritmos, suas vozes, seus saberes e suas diferenças. Comportava-me, então, identicamente como via acontecer nas escolas de atuação tradicional por onde passei, as quais me serviram de modelo. Assim sendo, cumpria todas as etapas e requisitos constitutivos da pedagogia liberal tradicional apontados por Luckesi (1993, p. 56-57) :

O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. (...) Os conhecimentos e valores sociais são acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdade. (...) Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais(...) Os métodos baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração. (...) A autoridade do professor exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula(...) A transferência da aprendizagem depende do treino(...) A avaliação se dá por verificações de curto prazo(interrogatórios orais, exercício de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é em geral negativo (punição, notas baixas, apelo aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações).

De acordo com a configuração da pedagogia tradicional, expressa acima, sem perceber, eu atuava como professora tradicional, de uma maneira que não correspondia aos anseios e à realidade dos alunos. Agia de forma retrógrada, comportava-me de maneira autoritária e desconsiderava suas experiências arrogantemente.

Com o avanço nas leituras, a compreensão da conexão multidimensional dos conhecimentos de diferentes áreas, foi se definindo, e eu passei a identificar minha incompletude profissional “*o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza*” (MORIN, 1998, p. 177). Fui percebendo-me sujeito da pedagogia tradicional, me identifiquei como alguém que praticava essa maneira equivocada de atuar no processo educativo, e isso me incomodava, porque me tirava do conforto de achar que eu era uma boa professora.

Essa reflexão que me fez perceber a necessidade urgente de mudar partiu de um longo processo que foi se solidificando lentamente e se intensificou com os estudos no curso de formação de professores e pedagogia, quando comecei a buscar caminhos diferenciados para atuar pedagogicamente.

Dessa forma, parti para a investigação de formas alternativas de inserção pedagógica que considerassem a realidade vivencial dos alunos, e fossem capazes de integrar a escola às suas necessidades.

Nesse processo, a participação da Escola Bosque foi fundamental, como opção para uma nova forma de trabalho de caráter construtivista interdisciplinar os estudos realizados nas Horas Pedagógicas – HP- apontavam os trabalhos de John Dewey voltados à adequação da educação ao meio social, e da pesquisa no ensino, a partir da proposição de Willian Kilpatrick, que de acordo com Piletti & Piletti (1988, p. 143): “*deu prosseguimento ao trabalho de Dewey dando-lhe uma configuração mais prática. Tendo em vista um ensino mais global e menos segmentado e disperso, Kilpatrick propôs o método dos projetos.*”

A partir dos estudos e discussões, tanto na Escola, quanto na Universidade começamos a atuar com projetos pedagógicos, isoladamente ou em conjunto, quando todas as professoras praticavam ações com suas turmas voltadas à investigação de uma mesma temática, como aconteceu com o projeto Ilha de Caratatuê. Depois, continuamos com

projetos individualizados, focalizando temáticas significativas às características de cada turma.

Sobre esse trabalho com a Ilha de Caratâtêua, a professora Estrela, que ganhou o Prêmio Incentivo a Educação Fundamental em 2001 relata:

O tema geral que a escola estava trabalhando era 'A Ilha de Caratâtêua um estudo sócio-ambiental', aí, todas as turmas trabalham a colonização da ilha os primeiros moradores, esse resgate histórico todinho, isso foi geral, até para nós entendermos melhor o contexto onde a escola está inserida, depois disso, cada professor que tivesse interesse conversava com a sua turma, e aí, das falas dos alunos, via-se o que mais os angustiava. Na turma que eu trabalhava, porque eu trabalhava com uma turma de CB II concluinte, eles já estavam na fase da puberdade, adolescência, pré-adolescência, por aí, e o que mais os angustiava era que não tinha em Outeiro áreas de lazer, não tinha cinema, quadra de esporte, praças, uma série de coisas, e isso favorecia o aglomerado de jovens que poderia favorecer a formação de gangues e tudo o mais, a praia não era vista por eles como lazer, era como trabalho mesmo. Então nós decidimos juntos que o nosso projeto seria sobre 'O lazer na ilha de Caratâtêua' esse seria o nosso tema, aí nós fomos ler tudo sobre lazer, sobre brincadeiras, como eram as brincadeiras aqui no período da colonização, como é hoje o que mudou? nós trabalhamos com a linha do tempo, investigamos quais os brinquedos que eles utilizavam naquela época, quais os que se utiliza hoje, a influência que recebe da tecnologia. Tem também a história da construção da ponte de Outeiro que já os leva a perder a característica de ilhéus, de ribeirinhos, já passa a haver uma confusão, aí nós fizemos pesquisa com os moradores mais antigos da ilha para falar dessa questão das brincadeiras e fomos na agência distrital de Outeiro, na época era até o Vasconcelos que era o agente, fomos lá para saber o que o poder público estava pensando sobre essa questão, do lazer na ilha, aí foi repassado pra gente uns orçamentos que tinham não sei quantos mil reais já aprovados pra serem aplicados na área de lazer, que iam ser construídas ali na Água Boa, na Brasília, em fim, com esses dados que foram eles mesmos que coletaram, os alunos, nós trabalhamos a matemática a questão de porcentagem escala, por exemplo se aqui for se construir uma quadra, como é que a gente vai aproveitar esse terreno sem degradar etc.? trabalhamos também com a idéia de perímetro área, isso tudinho. Em ciências a gente trabalhou a questão da preservação e da conservação das áreas da própria praia a questão da não poluição necessária a questão da saúde, que a gente fala sobre a questão das gangues, mas isso, foi provocado por uma situação de ausência de área de lazer, fomos investigar como é a vida do menino que é de gangue e do que não é de gangue, aí nós fizemos a comparação para ver quem corria mais riscos e quais eram esses riscos? Onde tem mais incidência com drogas, quem tem mais acesso a drogas? Aí surgiu até a história das festas do Lapinha, do Areião, tudo isso, a gente pegou a história da violência pra atacar a questão da saúde aí a gente mandou o trabalho depois de pronto pro MEC e ganhou o prêmio incentivo a Educação Fundamental em 2001.

No decorrer desse processo educativo, colocamos a pesquisa como centro do fazer pedagógico, porque entendíamos que realizada conjuntamente por professores e alunos, seria capaz de oferecer significação e contribuição tanto a um, quanto a outro, sujeitos do conhecimento. Na troca de experiências, na construção conjunta, no respeito mútuo e na participação coletiva ocorreria uma relação prazerosa que favoreceria aos alunos avançarem na construção de saberes sólidos construídos a partir da realidade por eles vivenciada.

Com a oportunidade de articular teoria e prática, em nosso desempenho docente, tivemos a sensibilidade reflexiva necessária para transformar nosso fazer pedagógico, e assim, contribuir de forma efetiva ao processo educativo dos alunos atendidos.

Quando terminei o curso de pedagogia, com todas as habilitações necessárias, minha prática já estava bastante modificada, eu vinha conseguindo articular o que aprendia na Universidade com o que fazia na prática cotidiana com meus alunos. Posso dizer que estava me tornando outra professora, menos centralizadora e mais dinâmica.

Como experiência marcante nesse processo construtivo, está o projeto Atividades Comerciais da Ilha de Caratêua desenvolvido com uma turma de aceleração no ano de 2002, que buscou expandir os conhecimentos dos alunos colocando-os em contato com situações vivenciadas no comércio da ilha. Esse projeto aguçou a curiosidade e interesse dos alunos porque ofereceu-lhes oportunidade de participar, construir conhecimentos a partir de elementos de sua experiência real investigando peculiaridades dos variados produtos em veiculação no comércio local. Com isso, os alunos puderam articular diferentes conteúdos curriculares, expandindo seus conhecimentos nas variadas áreas do saber de forma interdisciplinar, articulando o teórico sistematizado ao prático vivenciado na realidade social, e fazendo-me aprender um pouco mais sobre a dinâmica educacional, necessária de significação e dinamismo para conquistar a participação e interesse dos alunos.

Embora já tivesse avançado consideravelmente na transformação de posturas educacionais adotadas em sala de aula, minha intuição me dizia que eu poderia melhorar, ampliar minha trajetória construtiva profissional, percebia que o processo de crescimento ainda não estava acabado e nunca se acabaria. Então, resolvi me aventurar ao programa de mestrado do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da Universidade Federal do Pará. Apesar de achar que ingressar no mestrado seria muito difícil para uma professora do ensino fundamental, eu acreditei que seria capaz, sempre lembrando de uma frase que uma vez ouvi, que toda pessoa é capaz de fazer o que a outra faz, me inscrevi para concorrer a uma vaga e lancei-me aos estudos para tentar passar nesse concorrido programa de pós-graduação. Fui aprovada e concomitante a essa aprovação, fui selecionada para a especialização em Educação Ambiental e Conservação de Recursos Hídricos oferecida pelo Centro de Educação. Essas duas oportunidades eram significativas para mim, a especialização, por eu trabalhar numa escola de Referência em Educação Ambiental, e o mestrado, pela ampliação de saberes e horizontes que proporcionaria. Como eu já havia perdido tempo demais para concluir uma graduação, não pude abdicar de nenhuma das oportunidades e resolvi enfrentar mais um desafio na vida, realizar os dois programas de pós-graduação ao mesmo tempo, o que não foi uma tarefa fácil, porém, com algumas abdições e empenho, utilizei os finais de semana, férias e feriados e consegui realizar os dois estudos. Em junho de 2003 concluí as disciplinas do mestrado, e em agosto entreguei a monografia de especialização.

Aproveitando as contribuições de ambos os cursos, fui adquirindo subsídios teóricos consistentes para a ampliação de minha construção pessoal e profissional. E tanto a monografia de especialização quanto a dissertação de mestrado alimentaram minhas bases teóricas contribuindo para o processo de reflexão prático-docente que vinha se realizando ao longo dessa trajetória.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA BOSQUE

Até o momento de entrar em contato com o espaço físico da Escola Bosque em 1995, a questão ambiental não ocupava minhas reflexões. A partir da primeira visita à Escola Bosque surgiu um grande interesse por essa temática, o que pode ter acontecido pelo encantamento que tive pela beleza natural do lugar, fazendo surgir o desejo de lá trabalhar como professora.

O poder público que até então não demonstrara interesse pelas questões ambientais começava a investir em educação ambiental construindo uma obra grandiosa. A própria escola, por si só, chamava atenção para a importância do seu objetivo central, a educação ambiental articulada a todas as áreas do conhecimento.

Fui informada por funcionários da escola que para ingressar em seu quadro docente precisaria primeiro ser aprovada no concurso público da Secretaria Municipal de Ensino- SEMEC- de Belém, o que seria realizado em alguns meses, e, caso fosse aprovada, precisaria construir um projeto de intervenção pedagógica compatível com a proposta da escola.

Com interesse em trabalhar naquele lugar, dediquei-me a estudar para ser aprovada no concurso da SEMEC. O que me rendeu a 10ª colocação. A partir de então, passei a me preocupar com a segunda etapa do processo seletivo. Foi aí que entrei em contato pela primeira vez com temas ambientais, pesquisando a proposta pedagógica da Escola em panfletos explicativos, reportagens de revistas e jornais e conversando com pessoas do ramo para a elaboração de meu projeto.

Como em minha formação docente as questões ambientais nunca haviam sido trabalhadas nem no ensino fundamental, médio ou mesmo na graduação, minha concepção de

meio ambiente era identificada unicamente com a natureza, desconsiderando os aspectos humanos, sociais, políticos e culturais que o compõe.

Após algumas leituras sobre essa temática, reescrevi o projeto variadas vezes, e pude entregá-lo na secretaria da escola. E assim, teve início meu processo de formação educativa ambiental. Feito isso, só me restava esperar. Para minha surpresa, o resultado não foi o desejado, mesmo tendo meu projeto aprovado, a Escola Bosque pretendia montar um quadro docente composto apenas por professores licenciados plenos, embora o curso de nível médio fosse ainda amplamente aceito pela legislação educacional, o que poderia ser contestado como exigência discriminatória. No entanto, não contestei e fui para a Secretaria Municipal de Educação –SEMEC- para ser lotada em outra escola.

Por sugestão de uma funcionária da SEMEC, que me ocultou a realidade acerca de uma escola localizada no Barreiro, aceitei ser lotada nessa instituição de ensino e depois descobri que era uma escola marcada pela violência e problemas variados. Com difícil e perigoso acesso, essa escola ainda enfrentava dificuldades com a inundação periódica provocada pela intensa precipitação pluviométrica de Belém-PA.

A idéia de trabalhar naquela instituição, e abdicar do sonho de atuar naquela outra que me encantara com seu grande espaço verde desde o primeiro contato, não me saía do pensamento. Foi então, que no outro dia, retornei à SEMEC para tentar mudar aquela situação e ser lotada na Escola Bosque.

Depois de adentrar em várias salas explicando o que havia acontecido, fui informada de que o responsável pelo setor administrativo da Escola Bosque estava no prédio da SEMEC com a lista dos nomes dos professores cujos projetos teriam sido aprovados.

Consegui falar com ele, meu nome estava na lista dos professores com projetos aprovados, porém, havia uma observação ao lado sobre a possibilidade de ser lotada ou não

em virtude de ainda estar em processo de formação superior, não havia terminado uma graduação. Manifestando sua opinião, o administrativo da escola disse não ver impedimento para trabalhar na instituição, já que havia ingressado na prefeitura de Belém por concurso público e tinha o projeto pedagógico aprovado. Pedi-lhe que me acompanhasse até a sala da lotação para explicar essa situação e tudo foi resolvido. Fui lotada na Escola Bosque, por não haver impedimento legal para isso.

Daí em diante, com a prática cotidiana e a constante reflexão teórica oferecida na formação continuada e na troca com os colegas de trabalho sobre o processo construtivo do conhecimento, essa formação ambiental não parou mais de crescer e se aperfeiçoa continuamente com a especialização em Educação ambiental e conservação dos recursos hídricos que realizei e com o mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas que agora concretizo.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Inicialmente, a idéia de realizar esta pesquisa, se apoiava no interesse de investigar as práticas educativas ambientais realizadas no ensino fundamental no espaço educativo de duas escolas de ensino fundamental de Belém.

Ao ingressar no programa de mestrado do NPADC, fui entrando em contato com conhecimentos variados que favoreceram a ampliação reflexiva teórica em construção e me abriram um leque de possibilidades investigativas ainda não pensadas. E, assim, outros temas se mostraram interessantes e fui me afastando dessa temática inicial. Então, construí outro projeto de pesquisa que visava investigar as inserções metodológicas docentes apenas na Escola Bosque sem me incluir como sujeito de pesquisa.

O tempo foi passando, o avanço das atividades no mestrado foram desencadeando as apresentações dos projetos de pesquisa aos grupos de estudo e então apresentei o projeto de investigação das ações metodológicas ambientais experimentadas na Escola Bosque. Durante a apresentação do meu projeto de pesquisa, à medida em que fui apresentando o projeto para o grupo de estudo, algumas peculiaridades do trabalho que eu desenvolvia utilizando a arte na articulação do lúdico na criança foram se evidenciando. Com base no relato do meu trabalho, os professores e colegas do grupo de estudo que assistiram minha apresentação sugeriram que eu investigasse na dissertação de mestrado as minhas próprias experiências docentes na Escola Bosque. Esse fato levantou dúvidas sobre a continuidade daquele projeto de pesquisa, eu já não sabia mais se queria investigar a ação de outros professores ou se seria mais interessante abordar apenas minha prática isolada na Escola Bosque.

Com essa indecisão sobre que temática abordar, resolvi modificar radicalmente meu projeto de investigação, decidi investigar o curso de Técnico em Meio Ambiente da Escola Bosque por ser inovador no Pará e desempenhar um importante papel no processo de educação ambiental na Amazônia. Investigar sua estruturação curricular e efetivação prática me pareceu interessante e estimulador, foi então que elaborei um novo projeto de pesquisa e apresentei a minha orientadora no mestrado, e embora não tendo paixão pelo tema que seria investigado, pensei que as informações levantadas poderiam ser úteis à implantação de outros cursos dessa natureza tão necessários a biodiversidade da Amazônia.

Embora tenha recebido a notícia de mudança com certo receio, minha orientadora não interferiu em minha decisão, apenas me perguntou porque iria mudar, eu respondi que seria mais interessante e que eu teria maior acesso às informações a investigar.

Quando estava próximo da qualificação, com dois capítulos da dissertação prontos, recebi um convite para apresentar uma de minhas experiências pedagógicas realizadas na Escola Bosque no V Seminário Paraense de Educação em Ciências e Matemática - SPECIM⁶

No dia marcado, explanei o trabalho que havia desenvolvido com os alunos da turma de aceleração do CB II na Escola Bosque, no período anterior a minha saída para o mestrado, para uma platéia composta de professores e alunos de variados cursos e setores da Universidade Federal do Pará e de outras Universidades.

Em virtude de tratar de uma temática de interesse atual, a experiência por mim explanada foi bem recebida pela platéia, inclusive por minha orientadora, que percebendo meu entusiasmo com aquele trabalho, me propôs uma modificação na temática a ser abordada em minha dissertação de mestrado, de forma a focalizar as aplicações metodológicas do trabalho realizado na Escola Bosque novamente, eu aceitei o desafio de começar tudo de novo e parti para a construção do projeto dessa pesquisa.

E assim, retornei para a temática da investigação inicial de atuação metodológica dos professores da Escola Bosque entre os quais me incluo por atuar como professora da Educação Infantil e ensino fundamental desde o ano de 1996.

Juntando minha experiência a de outros professores, compreendo que a análise que resultará deste estudo se ampliará positivamente para a contribuição pedagógica que se espera oferecer.

⁶ Com participação no Painel Temático de Experiências Pedagógicas II cujo título era Ensino e Interdisciplinaridade. Abordei o tema: Interdisciplinaridade por meio da Pedagogia de Projetos.

CAPÍTULO 2 - ESCOLA BOSQUE: Espaço de um projeto educativo inovador.

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa.

(ESCOLANO, 2001, p. 61).



Figura1: Fachada da Escola Bosque
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

O CONTEXTO HISTÓRICO QUE DESENCADEOU A CRIAÇÃO DA ESCOLA BOSQUE.

Tratar sobre a criação da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira requer a retomada de situações vivenciadas no contexto histórico fomentador da movimentação internacional em torno da problemática ambiental.

A Escola Bosque surgiu num momento em que a sociedade começava a despertar para a problemática ambiental. De acordo com Santos (1988), a crise ecológica da modernidade provocada pelo modelo de desenvolvimento econômico pautado na degradação dos recursos naturais que intensifica a degradação ambiental, poluindo o ar, os rios e a terra, destruindo a flora e a fauna e fabricando a miséria começava a ser questionado por ameaçar a harmonia e continuidade da vida na Terra.

A sociedade, forçada a buscar novos caminhos que minimizassem as conseqüências da destruição ambiental no planeta passou a realizar conferências, encontros, seminários entre outros, para tratar sobre a problemática ambiental.

A utilização de bombas atômicas na segunda guerra mundial colocou o mundo em estado de alerta, e os primeiros movimentos pacifistas anti-nucleares se iniciaram, também surgiram os primeiros grupos ambientalistas que lutavam pela diminuição do acelerado ritmo de destruição dos recursos naturais, e buscavam alternativas que conciliassem na prática, a conservação da natureza com a qualidade de vida.

Em 1962, com o lançamento do livro “Primavera Silenciosa”, a bióloga Rachel Carlson denunciou a ação destruidora do homem em relação ao meio ambiente, provocando discussões no meio científico, intensificando o questionamento acerca do papel da ciência na sociedade, acabando por desencadear a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente, realizada em Estocolmo em 1972, na qual foi estabelecido como orientações

aos governos: o “Plano de Ação Mundial” e a Declaração sobre o Ambiente Humano, definindo-se pela primeira vez, a importância da ação educativa nas questões ambientais, gerando o primeiro “Programa Internacional de Educação Ambiental”, consolidado em 1975 pela Conferência de Belgrado, realizada pela UNESCO e PNUMA, para a formulação de princípios e orientações de medidas favoráveis ao meio ambiente, (DIAS, 1994).

Em 1977, realizou-se em Tbilisi (Geórgia, ex-União Soviética) a primeira Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura –UNESCO – em cooperação com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente PNUMA. Essa Conferência teve como objetivo a discussão sobre os principais problemas ambientais da sociedade contemporânea; contribuição para a resolução dos problemas ambientais; estratégias de implementação da educação ambiental; cooperação regional e internacional de modo a promover a Educação Ambiental, suas necessidades e modalidades.

Em 1978, na Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, convocada pela UNESCO e realizada em Moscou, concluiu-se pela introdução da educação ambiental nos sistemas educativos dos países.

Dez anos depois da primeira Conferência, a UNESCO e o PNUMA promoveram a II Conferência de Tbilisi, que teve como objetivo avaliar as ações desenvolvidas nos diversos países. Nesta conferência, ressaltaram-se as dificuldades de inserção da questão ambiental na educação formal.

Em 1990 foi declarado pela Organização das Nações Unidas o Ano Internacional do Meio Ambiente. Dois anos depois realizou-se no Rio de Janeiro a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO/92, que aprovou a “Agenda

21”⁷, e estabeleceu um Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Apesar de toda movimentação em torno da problemática ambiental pela comunidade internacional, o Brasil não vinha se manifestando satisfatoriamente em relação ao assunto, e, somente na década de 70, o Conselho Federal de Educação deu início a elaboração de pareceres e indicações referentes à inclusão da educação ambiental nos currículos das escolas de ensino fundamental, médio e instituições de ensino superior.

Embora as iniciativas brasileiras relacionadas à educação ambiental tivessem sua eficiência afetada, por limitarem-se a visão reducionista da educação ambiental aos aspectos físicos e biológicos do meio ambiente, os grupos ambientalistas que influenciaram vários movimentos sociais cresceram durante a elaboração da Constituinte em 1987 e 1988, e pressionaram os parlamentares pela inclusão de referências às questões ambientais na Constituição Federal de 1988 que ao seu final, apresentou à sociedade em seu artigo 225 o seguinte texto relativo ao meio ambiente:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Ao reconhecer o direito dos cidadãos brasileiros ao meio ambiente ecologicamente equilibrado o texto constitucional se mostra inovador e atualizado diante do contexto ambiental mundial. Aprovando as recomendações resultantes dos variados encontros internacionais destinados ao trato das questões ambientais, o texto constitucional elege as recomendações apresentadas na Conferência de Estocolmo conforme cita Cascaes (1993:57):

A vigente constituição do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, inaugurou na história do constitucionalismo pátrio o trato da matéria de forma específica, inserindo no título VIII – Da Ordem Social o capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente. A constituição Brasileira de 1988, apresenta acentuada inspiração nos princípios fundamentais inaugurados na

⁷ Documento com propostas e estratégias para o século XXI destinado aos países em geral

Conferência de Estocolmo. Consagra, no caput do art. 225, direito de todos a um ambiente sadio e ecologicamente equilibrado, de bem uso comum do povo, impondo ao Estado e à coletividade o dever de preservá-lo.

A partir da referência constitucional, novas concepções e mudanças se deram no país. Segundo Dias (1994), a educação se tornou o instrumento fundamental de conscientização social no combate a crise ambiental, por fazer parte de um processo de aprendizagem que busca atrelar numa relação de interdependência, a diversidade cultural, a justiça social e o equilíbrio ecológico.

As universidades e institutos de pesquisas adotaram para a problemática ambiental uma abordagem interdisciplinar voltada à melhoria da qualidade de vida humana no planeta.

Diante desses fatos, o trabalho educativo ambiental escolar, passou a ser considerado como principal motor do desenvolvimento sustentável desejado, à medida que fomenta a atividade mental construtiva dos sujeitos sociais inseridos no contexto cultural, físico, econômico, histórico-social e ambiental.

È neste cenário de movimentação internacional em torno da educação ambiental que a proposta de construção de uma escola em um bosque ameaçado de ocupação pela comunidade de Caratâtêua, realizada pelo Conselho de Representantes da Ilha – CONSILHA – é recebida pelo então prefeito Hélio da Mota Gueiros.

Segundo Silva (1998), quando o poder público municipal de Belém, tomou conhecimento da intenção da comunidade, encampou a idéia, e, ampliou a proposta original, construindo um Centro de Referência em Educação Ambiental às outras escolas da Rede Municipal, um centro de Referência para atuar como polo irradiador educativo ambiental, formando profissionais habilitados ao desenvolvimento sustentável da região amazônica.

Nessa perspectiva, o projeto educativo da Escola Bosque foi construído com uma proposta inovadora em todos os seus aspectos, desde os físicos e financeiros aos metodológicos e sociais despertando adesões de uns e críticas variadas de outros que questionavam principalmente o alto custo da obra, apelidada de “elefante verde”, e o estímulo salarial de 80%, em forma de gratificação, a gratificação EB⁸, oferecida aos professores pelo trabalho diferenciado desenvolvido em nove horas diárias de permanência na escola, distribuídas em oito horas para atividades pedagógicas e uma hora para almoço. Dentre as atividades educativas efetivadas destacam-se as de sala de aula, as realizadas nos projetos pedagógicos da escola, na formação continuada e nos planejamentos individuais e coletivos necessários a ação educacional interdisciplinar viabilizada pela pesquisa.

Lüdke (2001) ao se referir à complexa relação entre o professor e a pesquisa fala da necessidade de formação e estímulo material e moral ao professor da educação básica no desenvolvimento de um trabalho diferenciado que envolva uma nova postura pedagógica articulada à pesquisa. No caso da Escola Bosque, a gratificação salarial aos professores funciona como um recurso estimulador à prática de um trabalho diferenciado que envolve entre outras coisas, a pesquisa.

OS CONFLITOS POLÍTICOS SOCIAIS E ECONÔMICOS EM TORNO DA CONTINUIDADE DA FUNDAÇÃO ESCOLA BOSQUE.

Visando tecer considerações a respeito das modificações sofridas pela Escola Bosque na gestão PT, destaco alguns redimensionamentos feitos a partir da troca de governante municipal em 1997, quando diferentes concepções ideológicas e partidárias se confrontaram polemizando a continuidade da Fundação Escola Bosque.

⁸ Gratificação de 80% criada pela Lei Delegada nº 002 de 20 de novembro de 1995, concedida aos profissionais da Escola Bosque em virtude das peculiaridades relacionadas à uma proposta diferenciada.

Quando terminou o mandato do prefeito Helio da Mota Gueiros que havia construído a Escola Bosque, e, assumiu o poder municipal Edmilson Brito Rodrigues, os projetos do antigo prefeito, entre eles a Escola Bosque, criticados pelo seu sucessor, foram descaracterizados, desencadeando uma série de conflitos políticos, sociais e econômicos entre a comunidade escolar e o poder público municipal.

Diferenciada pela alta qualidade que buscava, a Fundação Escola Bosque tornou-se alvo de discórdias por idealizar condições favoráveis à ação educacional. O poder municipal instalado, preocupado em igualar as condições de ensino da Rede Municipal, em vez de melhorar e ampliar os recursos materiais e salariais das outras unidades educacionais tentou inviabilizar a diferenciação que caracterizava o funcionamento da Escola Bosque como Fundação, para igualar a educação municipal pelos poucos recursos materiais e salariais das outras escolas municipais, essa intenção municipal se estabeleceu como ponto de conflito entre os professores da Escola Bosque e a administração municipal.

A esse respeito Silva (1998, p 114), comenta :

A preocupação com a questão fundação ou escola é um dos pontos que tencionam a relação entre os professores e a atual administração, já que por parte desta existe a intenção de transformar a personalidade jurídica da instituição.

Interessado em transformar a personalidade jurídica da Fundação, o poder público buscou articular junto à Câmara Municipal a sua extinção como Fundação para deixá-la desprovida das peculiaridades que a caracterizavam como Centro de Referência em Educação Ambiental.

Apoiados pelo discurso de que as circunstâncias educacionais que ali existiam não atenderiam a todos, mas apenas a um grupo, elitizando o ensino municipal, os vereadores do PT tentaram extinguir a personalidade jurídica de Fundação apresentando a qualidade oferecida pela Escola Bosque de forma depreciativa, apresentando-a como se fosse danosa à

sociedade. No entanto, a comunidade escolar de Caratatêua defendida pela secretária de educação à época de sua criação Therezinha Gueiros e apoiada por vereadores simpáticos a continuidade da escola como Fundação conseguiu mantê-la como tal.

Como não foi possível eliminá-la em virtude da mobilização e pressão da comunidade de Caratatêua, professores, alunos e simpatizantes de sua proposta inicial, o poder público municipal diminuiu recursos financeiros, técnicos e tecnológicos necessários à continuidade de seu projeto educacional caracterizado pela Referência que se propunha em Educação Ambiental às outras escolas da Rede Municipal. A Fundação Escola Bosque embora não tivesse sido legalmente extinta perdeu as características de seu projeto original, levada a funcionar como uma escola comum da Rede Municipal. Sem recursos financeiros e materiais a Escola Bosque foi se descaracterizando devagar, enveredando por um processo de decomposição emudecido.

Embora o movimento em torno da continuidade da Fundação tivesse conseguido mantê-la em sua estruturação jurídica legal, o resultado dessa contenda eu considero como de empate, o poder público municipal não conseguiu extinguir a Fundação, mas, diminuiu os recursos destinados a sua manutenção e aos salários de seus profissionais, embora não tenha eliminado a gratificação EB, conforme afirma Silva (1998, p. 116-117) “*Em relação à redução dos salários, o secretário afirmou que não recuava nessa decisão(...) o que os professores destacam é que não houve uma discussão prévia em relação à redução dos salários*”.

A comunidade de Caratatêua, articulada com políticos e pessoas influentes da sociedade conseguiu mantê-la legalmente, mas ficou prejudicada pela diminuição de recursos, falta de estruturas materiais, transporte, entre outras carências que se estabeleceram na ilha. E assim a Fundação Escola Bosque permaneceu, carente e restrita em suas atividades pedagógicas, ao seu espaço escolar.

ÁREA FÍSICA DA ESCOLA BOSQUE

A grande área verde de 120.000 m² em que está situada a Escola Bosque, é entrecortada por trilhas que interligam os seus espaços educativos configurando uma bela paisagem natural.



Figura 2: Entrada da Escola Bosque.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Localizada em uma floresta tropical secundária, no Distrito de Caratêua (Outeiro), afastado 35 Km do território urbano de Belém, a Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira possui condições ambientais naturais, físicas e materiais favoráveis à realização de uma proposta voltada à integração da educação ambiental aos variados conteúdos educacionais.

Criado através da lei 7.743 de 02/01/95, o Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque, em virtude da abrangência do projeto, transformou-se em Fundação pela lei delegada nº 002 de 20/11/95, tendo sido Inaugurada em 26 de abril de 1996 com o *status* de primeira escola de educação ambiental da América Latina.

Projetada pela arquiteta e paisagista Duda Maria Bento de Lima para impactar o mínimo possível a floresta sobre a qual se assenta, a Escola Bosque utiliza apenas 4.100 metros quadrados de sua área total, o que representa 3,42% de espaço construído. Abrigando salas de aula agrupadas de forma descompactada em blocos que formam gomos ou colméias interligadas por trilhas, a Escola possui laboratórios de informática, química, e biologia que abriga uma coleção zoológica e um herbário.



Figura 3: Laboratório de biologia
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Tendo ainda um auditório em forma de besouro, biblioteca, brinquedoteca, videoteca, laboratório pedagógico, sala de leitura, alojamentos para visitantes mobiliados com

camas e ventiladores, espaços alternativos, blocos administrativos e um lago artificial em formato de borboleta, projetado pelo arquiteto Milton Monte.



Figura 4: Ponte sobre o lago artificial em forma de borboleta.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Na intenção de aproveitar a iluminação e ventilação natural, foram colocadas telhas de vidro no centro das salas e construídas paredes com blocos vazados. No entanto, essa estratégia arquitetônica não teve sucesso em virtude da vegetação natural não permitir a passagem satisfatória da luz e do vento, tendo sido necessária a instalação de instrumentos artificiais para clarear e refrescar os ambientes como: ventiladores, condicionadores de ar e lâmpadas.

Buscando romper com a disposição enfileirada utilizada pela pedagogia tradicional, pautada na uniformização dos alunos e na centralização da ação pedagógica em

volta da figura do professor, agente transmissor de conhecimentos prontos e acabados, e portanto, desconectados da realidade sócio-econômica e cultural dos alunos, passivos receptores desse conhecimento, a Escola Bosque teve seu espaço físico construído para possibilitar a realização de uma nova proposta educacional, suas salas foram erguidas em formato octogonal para facilitar a disposição circular ou semi-circular de carteiras e mesas e a formação de grupos de estudo.



Figura 5: Sala em formato octogonal
Fonte: Arquivo da Pesquisadora

Sobre a desejável relação entre a arquitetura escolar e a ação pedagógica, Frango e Escolano (2001, p. 47) afirmam:

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda vez que se define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular.

Instrumentada no plano didático como estrutura propícia ao desenvolvimento educacional, a arquitetura da Escola Bosque foi projetada para propiciar a efetivação de uma proposta crítico construtiva do conhecimento. Pautada na vertente sócio-ambiental da educação, a escola se estabelece como espaço físico ideal para o desenvolvimento de atividades que promovam a participação ativa do aluno em seu processo de construção natural do conhecimento.

A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA BOSQUE

Antes que o ensino possa com certeza comunicar fatos e idéias por intermédio de signos, a escola deve fornecer situações reais em que a participação pessoal do aluno traga do cotidiano a importância do material e dos problemas existentes.

(DEWEY, 1959).

Apesar das ações escolares ainda evidenciarem uma visão reducionista de educação, baseada na transmissão e recepção de conhecimentos, emergiu no município de Belém-Pará, um projeto educativo baseado na concepção de educação como processo construtivo voltado ao redimensionamento das ações humanas frente ao meio ambiente, a Escola Bosque.

A intenção de criação de uma escola que vislumbrasse prioritariamente as questões ambientais era destiná-la à formação de cidadãos críticos e questionadores, capazes de atuar no processo de transformação da problemática sócio-ambiental local e global, preparando profissionais habilitados a lidar com a biodiversidade Amazônica, e assim, suprir a carência de mão de obra viável à conservação dos recursos naturais da região.

A proposta inicial era a de que a Escola Bosque oferecesse vagas da Educação Infantil à Universidade, para a formação de bacharéis e licenciados em Ciências Ambientais. Como isso não ocorreu, a escola funciona ofertando vagas da educação infantil ao ensino

médio concomitante ao ensino técnico profissionalizante em Meio Ambiente, tendo ainda em funcionamento a educação de jovens e adultos, para atender a demanda da população de adultos trabalhadores de Caratatuêua que não puderam estudar no período indicado para cada faixa etária de idade estabelecida.

De acordo com o projeto educacional inicial, elaborado em 1994 por uma equipe compostas de 2 consultores, 1 coordenador, 5 técnicos e 4 colaboradores, a Escola Bosque efetivou uma proposta educativa, traçada sob a ótica da educação ambiental, para se estabelecer como núcleo referencial às questões sócio-ambientais, viabilizadas por meio da pesquisa-ensino e extensão, tratadas interdisciplinarmente, na construção de uma nova ética sócio-ambiental, tendo como objetivo geral:

Implantar a educação ambiental na rede de ensino municipal de Belém, integrada a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, tendo a Escola Bosque como polo irradiador para uma nova consciência ambiental e para novas formas de intervenção equilibrando o homem em seu meio ambiente na construção de um processo de desenvolvimento sustentável.

(PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA BOSQUE, 1994).

Para alcançar esses objetivos, o Projeto Educacional da Escola Bosque estabeleceu como opção pedagógica: “(...) a concepção sócio-interacionista, representada por teóricos como Jean Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky, Luria e outros”. *(PROJETO EDUCACIONAL, 1994).*

Focalizando a ação educativa no processo de construção do conhecimento, estabelecendo como princípios gerais para o direcionamento da ação pedagógica a interação, construção e significação do conhecimento, a dialogicidade, a mediação do conhecimento pelo professor, a dinamicidade do conhecimento, a pesquisa como elemento vital à contribuição ao processo construtivo e a qualificação humana para o trato das questões ambientais.

No primeiro ano de funcionamento efetivo da escola, 1996, a aplicação prática dessa proposta pedagógica inovadora se estabeleceu de forma tímida e insegura. Os professores, recém chegados àquele ambiente educacional, ainda tentavam acertar na efetivação de uma prática teoricamente embasada de forma diferenciada, distante de tudo o que já haviam praticado. Embora existisse um consultor para o trabalho pedagógico, os professores sentiam-se inseguros quanto à efetivação da proposta pedagógica da escola conforme afirma a professora Luz (2003):

(...) ainda ninguém tinha assim embasamento teórico mais forte, mas já trabalhávamos(...) ainda tentando acertar, era uma coisa ainda assim meio no escuro porque ainda não estava bem divulgada, mas já trabalhávamos(...), a professora Fátima apresentou, alguns projetos que foram premiados inclusive, né? Mas a gente já trabalhava a partir de projetos.

De forma insegura, mas, interessada, alguns professores da Escola Bosque lançaram-se à prática pedagógica diferenciada por meio do desenvolvimento de projetos, pesquisando, discutindo com os alunos e investigando a comunidade, para realizar um trabalho educativo inovador que inclusive ganhou o “Prêmio Incentivo a Educação Fundamental,” oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura –MEC- pela atuação escolar com o projeto “Açaí”.

No seu segundo ano de funcionamento efetivo, 1997, a mudança no cenário político municipal provocou transformações em todas as unidades institucionais e também na proposta pedagógica da Escola Bosque. Para ajustar-se à nova proposta educativa vislumbrada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC-, a Escola Bosque assumiu os princípios norteadores da Escola Cabana, proposta pedagógica inspirada no movimento revolucionário cabano:

A Escola Cabana, a qual expressa uma concepção política de educação, sintonizada com o projeto de emancipação das classes populares, pautada nos princípios da inclusão social e da construção da cidadania tem como diretrizes básicas:

A democratização do acesso e a permanência com sucesso;

**A gestão democrática do sistema municipal de educação;
A valorização profissional dos educadores;
A qualidade social da educação.** (grifos do autor).
(*CADERNOS DE EDUCAÇÃO, 1999, p 01*).

Na perspectiva da escola cabana, o projeto Escola Bosque assume a Educação Ambiental para a cidadania, inserindo-se num processo crítico-reflexivo articulado entre teoria e prática que procura valorizar a cultura na construção do conhecimento, tendo como centro do fazer pedagógico a educação ambiental. E apesar de apresentar semelhanças com a proposta da escola Cabana, sendo ela própria considerada como tal, a Escola Bosque diferencia-se ao colocar como eixo norteador do seu processo educativo a educação ambiental.

Compreendida como aglutinadora das disciplinas, a educação ambiental visa articular os conteúdos de forma interdisciplinar em discussões e reflexões da qualidade de vida humana, na busca de alternativas sustentáveis de manejo dos recursos naturais como foco de interesse central das atividades educativas.

Assumindo a proposta pedagógica da Escola Cabana, a Escola Bosque pretende perseguir a democratização do acesso e permanência com sucesso, a qualidade social de ensino, a gestão democrática, a participação popular nas decisões sobre os rumos da escola, a valorização profissional, as alternativas para a sustentabilidade e ainda organiza-se por meio dos ciclos de formação também inseridos na proposta da Escola Cabana.

Assim sendo, supera a noção de séries anuais e estrutura-se no ensino fundamental em ciclos de aprendizagem, os Ciclos Básicos – CB- I, II III e IV. Apoiados na concepção de educação como processo contínuo e permanente, os ciclos organizam-se em períodos maiores que os das séries anuais, de dois anos de duração. Cada ciclo busca atender

aos diferentes ritmos e necessidades dos alunos, dando-lhes oportunidade de continuidade no processo seguinte de construção de um determinado conhecimento ainda não finalizado.

Dessa forma, o sistema de ciclos básicos ultrapassa a organização fragmentada da estruturação curricular seriada, que atrela a mudança de séries ao domínio satisfatório de conteúdos estabelecidos hierarquicamente para cada série, e estende a oportunidade de aprendizagem em diferentes ritmos e estilos dos alunos que não conseguiram avançar no processo de construção do conhecimento esperado.

Atuando em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, a Escola Bosque atende à demanda das ilhas, que representam 69% da superfície do município de Belém, através de cursos, palestras e intercâmbio de ações integradoras entre escola e comunidade, para a transformação humana e social e para a preservação ecológica do planeta, estimulando a formação de uma sociedade justa e ecologicamente equilibrada, que conserva entre si a relação de interdependência e diversidade.

Apesar de possuir uma proposta pedagógica diferenciada, a Escola Bosque pouco contribui para a efetivação da educação ambiental nas outras escolas da rede municipal, ficando suas ações restritas unicamente ao seu espaço escolar, onde variadas experiências inovadoras são realizadas com sucesso premiado a nível nacional, como o “Prêmio Incentivo a Educação Fundamental”, oferecido anualmente pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, ganho três vezes pela escola.

Embora sua experiência venha sendo reconhecida fora do estado, a Escola Bosque, onde está situada, não consegue se expandir por uma série de motivos, entre os quais, a falta de vontade política em relação à continuidade de seu projeto, por mim considerado, o motivo principal.

Conforme já foi dito, a administração municipal considerando-a dispendiosa, por exigir maiores recursos financeiros, em virtude de seu tamanho e de incentivos econômicos viabilizados principalmente em torno da gratificação EB, buscou igualá-la às outras escolas da Rede Municipal de Educação tentando extingui-la como fundação para funcionar como uma escola comum. Derrotada pela iniciativa popular a prefeitura teve que abdicar da decisão de extinção da Fundação.

Extinguindo a Fundação sobre a qual a escola está assentada, a administração municipal poderia retirar legalmente a gratificação Escola Bosque, e assim, igualar os salários de todos os professores da esfera municipal. Para que esse processo fosse justificado divulgou-se o mínimo possível as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço da escola, distanciando sua proposta educacional da intenção inicial registrada no objetivo geral de seu Projeto Pedagógico (1994): *Implantar a educação ambiental na rede de ensino municipal de Belém(...) como pólo irradiador para uma nova consciência ambiental e para novas formas de intervenção equilibrando o homem em seu meio ambiente(...)*.

A distorção entre o objetivo geral planejado e a ação municipal implementada impediu a disseminação da proposta educacional da Escola Bosque para as outras escolas da Rede Municipal ocorrendo o contrário, buscou-se igualar as ações pedagógicas da Escola Bosque às da Rede Municipal orientando-a para que trabalhasse com Temas Geradores como fazia a Rede Municipal e não mais com a Pedagogia de Projetos como vinha fazendo.

A respeito dessa orientação dizem os professores:

Há uma cobrança muito grande da SEMEC aqui com relação aos projetos(...), porque a SEMC trabalha com os temas geradores não é? eu percebo isso, acho que há uma cobrança assim muito grande da SEMEC em relação a isso entendeu...? (professora FLORA, 2003).

No início desse ano foi assim um pouco complicado porque o restante da Rede trabalha assim... não com projeto, trabalha com... é... tema gerador,

então aqui como a gente não trabalha com tema gerador e diante das exigências da SEMEC a gente teve que readaptar o trabalho, foi assim como se tivesse parado o trabalho, foi assim outra discussão, foi perdendo mais o projeto.(professor SOL, 2003).

A escola teve que acabar mudando a metodologia de trabalho de pedagogia de projetos para tema gerador por causa de **umas questões que impediam a continuidade do trabalho com a pedagogia de projetos**, uma delas é que os técnicos que chegavam na escola não entendiam da pedagogia de projetos e por isso eles não poderiam orientar bem os professores, essa era uma grande celeuma aqui, no ensino fundamental CB I e CB II tudo corria tranqüilo tudo bonitinho e os professores do CB III e IV colocavam que era difícil aplicar a pedagogia de projetos no CBIII e IV porque são várias turmas, mesmo assim alguns conseguiam, por conta própria, corriam atrás de leitura, de bibliografia, de um monte de coisa. Grifô nosso (professora ESTRELA, 2003)

A familiaridade dos técnicos da SEMEC envolvidos no processo de formação continuada docente, com os Temas Geradores, apontado como principal motivo à Escola Bosque para a mudança do trabalho com a pedagogia de projetos para Temas geradores, provocou nos professores uma certa desorientação metodológica num momento em que o trabalho com projetos pedagógicos começava a se solidificar conforme afirma o professor Sol(2003):

Quando chegou assim um período se perguntou, afinal de contas é projeto ou é tema gerador? Aí o que foi que a gente decidiu, olha a gente está numa época de transição tem muita gente que está com projeto do ano passado que ainda não terminou(...) a gente foi trabalhando ainda como projeto porque ainda não temos discussão sobre tema gerador, não tínhamos feito pesquisa”

Os temas geradores embora se pareçam metodologicamente com a pedagogia de projetos representavam uma nova fase de readaptação metodológica para os professores deixando-os inseguros e desorientados: *“por causa da mudança de projeto pra tema gerador houve uma quebra e há uma dúvida, uma dúvida não, muitas dúvidas, que a gente não sabe como é que vai ser como a gente vai fazer, se está fazendo certo, se não está”*(*ibidem*)

A insegurança sentida pela incursão em um trabalho novo, com os temas geradores quebrou o processo educativo que vinha sendo construído pelos professores com os alunos por meio dos projetos de pesquisa, ou seja, interrompeu o direcionamento do processo metodológico desenvolvido que vinha se solidificando como prática docente no cotidiano de alguns profissionais da escola.

O Construtivismo como Base do Processo de Conhecimento

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nos.” (PIAGET, 1990, p. 01).

A concepção construtivista dos professores da Escola Bosque de compreensão da aprendizagem como construção pessoal, prega o respeito à individualidade e propõe que as atividades educacionais promovam a ação mental construtiva dos alunos, que, “*aprendem os conteúdos escolares graças a um processo de construção pessoal dos mesmos*” (Mauri 1998, p. 86). Como referencial pedagógico, a percepção construtivista vem determinando a ação educativa escolar da Escola Bosque desde o início de seu funcionamento, e contribui para a reflexão e ação dos professores, conforme afirma a professora Luz (2003):

Apresentar um projeto era exigência para ingressar na Fundação Escola Bosque,(...) no CB I e II, de 1996 a 1998, nós não atuávamos propriamente com Pedagogia de Projetos porque ninguém ainda tinha embasamento teórico mais forte, mas já trabalhávamos buscando construir conhecimentos com os alunos, (...) a Pedagogia de Projetos, era uma coisa ainda nova para nós e nós trabalhávamos assim meio no escuro porque ainda não estava bem divulgada, mas trabalhamos o projeto “Caratêua um Estudo Sócio-Ambiental”, e outros projetos que foram premiados inclusive. A gente já trabalhava a partir de projetos. Eu acho que era uma mistura de projetos com tema gerador, porque nós tínhamos alguma problemática sócio-ambiental da ilha e procurávamos trabalhar a partir daí a inserção da Educação Ambiental e dos conteúdos escolares nas nossas atividades.

Partindo da idéia de que o conhecimento nunca está pronto e acabado, o construtivismo, segundo o qual “*aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender*” (COLL e SOLÉ, 1998, P.19) constitui-se como referencial da interação entre o meio físico e social do indivíduo atuantes na Escola Bosque, que apostam na ação e não na dotação hereditária para aprender.

Assim sendo, firma-se a idéia, de que o conhecimento produzido não é um privilégio de poucos, afortunados pela sorte de nascerem habilitados a aprender, mas de todos aqueles que aprendem a aprender.

Vinculando a educação a experiência e ao desenvolvimento dos alunos, e indicando a adequação dos conteúdos à diversidade cultural vivenciada por eles, a compreensão construtivista dos professores da Escola Bosque conduz a educação por um processo de construção progressivo e permanente do conhecimento, em que o novo é resultante do percurso do pré-existente, que é indispensável, por atribuir significado ao conhecimento apreendido, capaz de favorecer o bem-estar e crescimento intelectual dos educandos no âmbito pessoal, social e cognitivo.

Nessa perspectiva, o trabalho que realizei com a turma de aceleração no início do ano de 2002 sobre o Comércio da Ilha de Outeiro com alunos em defasagem idade/série da turma de aceleração do CBII do ano de 2002, possibilitou o contato com conhecimentos presentes no cotidiano de forma sistemática, por meio de atividades significativas, aguçando nos alunos a curiosidade e o interesse.

À medida que, os alunos, no decorrer do projeto de investigação, entravam em contato com o ambiente de vivência diária fora da escola⁹, tiveram a oportunidade de

⁹ A maioria dos alunos trabalhava no comércio da ilha para ajudar na subsistência da família, o que prejudicava seu desempenho escolar.

construir conhecimentos a partir de elementos de sua realidade cotidiana, tornando a aprendizagem uma atividade significativa.

Ao investigar a variedade de produtos em veiculação, os alunos puderam expandir conhecimentos de variadas áreas do saber de forma interdisciplinar, articulando o conhecimento teórico sistematizado ao prático vivenciado, alavancando o processo de construção dos próprios conhecimentos, através da investigação dos produtos veiculados no comércio da ilha.

Dessa forma, o contato com produtos de limpeza, alimentação, vestuário, entre outros, possibilitou à turma construir conhecimentos matemáticos, físicos, de ciências, língua portuguesa, Estudos Sociais e economia, evocando conteúdos como higiene, alimentação, adição, subtração, sistema de medidas, sistema monetário, leitura e escrita de valores, comparação de preços, escrita de palavras, frases e textos, gramática, eletricidade, meio ambiente, condições sociais dos trabalhadores do comércio, entre outros presentes no dia-a-dia dos alunos e nos arcabouços teóricos do conhecimento erudito, precisando apenas de conexão para serem apropriados de forma sistematizada pelos alunos e assim fornecer-lhes o crescimento intelectual necessário às transformações sociais de que necessitam.

Ao estimar a história, cultura e socialização do educando, a concepção construtivista caracterizada “*por considerar os alunos como construtores ativos e não seres reativos*” (MAURI, 1998, p. 87), orienta atividades que possibilitam o diagnóstico, o julgamento e tomadas decisões em conjunto sobre o ensino.

Assim sendo, para que a interdisciplinaridade se estabeleça de forma significativa, interconectando conhecimentos visualizados na sua complexidade, num processo de construção contínuo, precisa de instrumentos que respondam à diversidade cultural, histórica e social dos alunos, compreendendo as diferentes formas de apropriação individual das experiências vivenciadas coletivamente no cotidiano, respeitando suas

particularidades e oferecendo relações pertinentes entre os conteúdos disciplinares e a problemática social da realidade dos alunos.

Para que isso ocorra, os professores organizam trocas educativas com os alunos, diversificando as estratégias de mediação que pretendem manter durante o processo construtivo do conhecimento:

De uma posição de mediador entre o aluno e a cultura, a atenção à diversidade de alunos e situações, às vezes, exigirá desafiar; outras vezes, dirigir; e outras, sugerir. Porque são diferentes os alunos e as situações em que têm de aprender (ZABALA, 1998, p. 182).

Por realizar-se por meio da significação e apropriação do conhecimento, torna-se necessário ao professor estabelecer variadas relações e interações entre os conhecimentos prévios e novos dos alunos.

Assim sendo, o aluno ampliará seu questionamento reconstrutivo, favorecendo a realização da ação educativa escolar transformadora, aprendendo a controlar e qualificar o próprio processo do conhecimento através do qual aprende, passando a se relacionar na escola mais intimamente com atitudes e costumes que mantém na sociedade, conectando os processos educativos que envolvem sua aprendizagem aos variados conteúdos novos que se apresentam, utilizando-se dos conhecimentos prévios, para compreender melhor a configuração dos novos, atuando mais conscientemente no próprio processo construtivo do conhecimento.

E assim, o professor sabedor da função formativa dos alunos, utiliza-se de referencial teórico pautado na ação construtiva do conhecimento implementando a interdisciplinaridade ao longo do processo do trabalho que executa, embasando e justificando a atuação e contribuição de sentido e significado do processo educativo.

Nesse sentido Luckesi (1993, p.115) afirma:

Na práxis pedagógica, o educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade, e o educando.

Adotando estratégia de mediação e ajustamento do processo pedagógico aos seus objetivos, e desenvolvendo o currículo de acordo com as peculiaridades e valores de cada grupo de alunos, o professor busca respeitar as particularidades e costumes dos mesmos, ao mesmo instante em que se coloca como sujeito da aprendizagem. E à medida que vai construindo, no decorrer do seu trabalho, novos conhecimentos, experiências e interesses dos alunos, o professor amplia seus conhecimentos através da troca de experiências, ao mesmo tempo em que ajuda a solucionar conflitos entre o antigo e o novo saber, necessário a apropriação efetiva pelos alunos.

Ao assumir o papel de parceiro na busca do conhecimento e crescimento constante junto aos alunos, o professor estabelece uma relação horizontal com estes, oferecendo exemplo de humildade, o que contribui para o seu processo de autonomia e encorajamento necessário ao desenvolvimento da capacidade de aprenderem a aprender. Alicerçando suas ações em uma pedagogia que pressuponha a autonomia do educando o professor estará assumindo atitudes éticas que evidenciarão respeito à dignidade aos alunos e valorizarão seus saberes e autonomia, conforme afirma Freire (1998, p.66).

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...) o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

De acordo com Freire (1998), para se relacionar com os alunos de forma ética, é necessário ao professor abandonar a atitude de dependência autoritária e desigual de superioridade, respeitando-os como elementos essenciais do processo educativo, possuidores

de saberes, de igual capacidade de construção do conhecimento, motivando-os e demonstrando que também são capazes de fazer o seu saber, o professor transporta desafios que os incentivam a encarar os seus próprios, como acessíveis ao alcance de serem transpostos. Com isso, os alunos compreendem que a aprendizagem é uma construção individual e coletiva ao mesmo tempo, e por isso precisa ser autônoma embora se realize no coletivo, e, portanto, necessita do apoio de outros atores do conhecimento para ser realizada.

O processo de troca de saberes e de investigação conjunta entre professor e aluno é evidenciado no relato da professora Terra (2003), sobre sua experiência com a turma de Educação Infantil no ano de 2002:

A partir do momento que se coloca os alunos interagindo com os conteúdos e se constrói esse conteúdo em sala de aula, buscando e atribuindo significado a leitura e a escrita, a partir daquilo que eles observaram na natureza, a partir do momento em que eles interagiram entre si e com o ambiente concretamente, é que realmente nós estamos construindo conhecimentos significativos ao seu crescimento educativo.

Essa interação vivenciada pelos alunos, entre si e com o conteúdo, explicitada na fala da professora Terra, evidencia a necessidade de mediação da autonomia construtiva do professor para criar um ambiente propício à ampliação da construção educacional.

Visualizando a necessidade de uma busca pessoal e coletiva constante dos conhecimentos que não chegarão de forma pacífica, e, sim, conflituosa e dinâmica, necessária à transposição dos desafios próprios ao processo construtivo do conhecimento, a professora possibilitou um ambiente de troca que beneficia a construção individual e coletiva dos seus alunos, desfazendo a noção de educação, como cópia do conhecimento para dar lugar a do conhecimento como construção individual e coletiva.

Dessa forma, o trabalho educativo escolar, é considerado como promotor do desenvolvimento global do aluno, tornando-o inigualável e singular, à medida que promove

sua atividade mental construtiva, e ao mesmo tempo o torna igual, dando-lhe acesso aos aspectos de sua cultura e fazendo-o identificar-se com o grupo social do qual faz parte.

Por “**reconstrução**” compreende-se a instrumentação mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado. Oferece, ao mesmo tempo, a base da consciência crítica e a alavanca da intervenção inovadora, desde que não seja mera reprodução, cópia, imitação. Não precisa ser conhecimento totalmente novo, coisa rara aliás. Deve, no entanto, ser reconstruído, o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender. Grifo do autor. (DEMO,1996, p.11).

A concepção construtivista vivenciada na Escola Bosque, ao contribuir com a ação educativa, permitindo a análise, reflexão e atuação dos professores, funciona como condutor do fazer pedagógico ao considerar a bagagem de conhecimentos prévios do educando, possibilitando novas estratégias de ensino formadas a partir da inter-relação de fatores de ordem pessoal e interpessoal.

A base do processo de construção dos conhecimentos dos alunos da Escola Bosque, formada a partir da concepção educativa que compreende a existência de aspectos globais da aprendizagem, propicia o diagnóstico das possibilidades de aprendizagem dos alunos, no início do processo de construção do conhecimento. Dentre os instrumentos utilizados, estão o uso da língua, como a fala, e a representação gráfica e numérica; estratégias de pesquisa, organização, leitura e construção de textos reflexivos; as habilidades gerais adquiridas em variados contextos vivenciais dos alunos, inclusive o escolar; e, ainda, os conhecimentos prévios sobre o conteúdo concreto que se propõe a aprender.

Dentre as variadas posturas que precisam estar adequadas à realização de um trabalho educativo inovador, de qualidade, está a da valorização da validade dos conhecimentos prévios para a aquisição de um novo, porque *“a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história (VYGOTSKY, 2003, p. 8).*

A preocupação em valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e somente a partir deles elaborar o novo está evidente no relato do professor Sol (2003) quando fala da construção de um projeto de pesquisa sobre a água que construiu coletivamente com sua turma de CB II *“foi surgindo [o projeto], eles foram colocando as idéias a partir do que eles já sabiam e do que eles queriam saber mais ainda”*.

Nessa perspectiva, é necessário considerar, todos os conhecimentos já adquiridos aos aspectos educacionais que envolvem uma nova construção, permeando de significado o conteúdo a ser construído.

Na articulação do conhecimento já existente com o novo é importante haver uma constante avaliação da interação desse processo fundamental para a aquisição de um caráter global da ação educativa, considerando as inter-relações entre as diferentes abordagens de sua problemática, auxiliando na aplicação progressiva de seus instrumentos conceituais e metodológicos, úteis ao desempenho favorável das potencialidades dos alunos no seu processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Sobre esse processo, o professor Sol (2003) relata como avaliou a progressão e as dificuldades de seus alunos do CB II no decorrer do processo construtivo realizado ao longo do projeto pedagógico sobre a água:

Dentro do projeto que foi sobre a água da Amazônia, foi quando a gente estudou os rios, viu o rio Amazonas, estudou alguns textos do Tiago de Melo que fala sobre a Amazônia, sobre as águas, sobre o rio Amazonas demos bastante ênfase sobre o rio Amazonas, a gente criou, fez desenhos, esquemas, produziu textos interpretações, e a partir daí a gente estudou sobre os rios, as partes do rio, foz, nascente, afluente, subafluente e foi interessante, aí a gente fez várias avaliações ao longo do projeto, uma avaliação marcante foi a avaliação sobre os rios da Amazônia que foi feita em forma de desenho, foi assim: os alunos deram um título para a atividade e desenharam o rio Amazonas com todas as partes de um rio, e foram nomeando cada parte, aí deu pra visualizar o que eles conseguiram assimilar e o que eles não tinham conseguido. A maioria conseguiu colocar direitinho, consegui identificar os afluentes e sub-afluente, foi assim uma atividade bem interessante.

Com seu relato, o professor mostra a possibilidade da realização da avaliação diagnóstica, que segundo Luckesi (2003, p. 81) propicia ao professor “a *compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno (...) tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos de conhecimentos necessários*”. Avaliar sem pressão e discriminação pode não ser uma tarefa fácil, mas, é perfeitamente possível. Com uma atividade que deu acesso ao nível de avanço no processo construtivo do conhecimento de seus alunos, o professor Sol (2003), foi capaz de visualizar no decorrer do projeto de pesquisa os conhecimentos que haviam sido construídos e os que ainda precisavam ser abordados. Utilizando-se de uma avaliação diagnóstica que lhe forneceu a visualização dos progressos e dificuldades dos mesmos, podendo identificar falhas e focos necessários de avanço, tendo assim, a oportunidade de reformular suas próximas intervenções a fim de melhor intervir e fomentar o crescimento construtivo dos alunos.

Sobre esse movimento reflexivo, oportunizado pelo processo avaliativo do conhecimento, Libâneo (1994, p. 201) afirma:

(...) os indícios de progresso ou deficiências detectados na assimilação de conhecimentos, as verificações parciais e finais são elementos que possibilitam a revisão do plano de ensino e o encaminhamento do trabalho docente para a direção correta. Não apenas nas aulas, mas nos contatos informais na classe e no recreio, o professor vai conhecendo dados sobre o desempenho e aproveitamento escolar e crescimento dos alunos. A avaliação ajuda a tornar mais claros os objetivos que se quer atingir.

Com essa forma de avaliar, o professor se permite questionar-se sobre sua participação nos progressos e nas falhas dos alunos, visualizando-se como agente participativo deste processo, e assumindo uma das facetas avaliativas mais difíceis, que é a auto-avaliação, porque para que ocorra é necessário o professor “*abandonar a tradicional arrogância em diferentes sintaxes culturais, adotar a humildade dos que realmente querem aprender e descobrir*”. (SAUL, 2000, p.60)

Visualizando-se como participante ativo das atividades educativas que planeja e desenvolve, e, portanto, como também responsável pelo fracasso ou sucesso escolar dos alunos, o professor terá a oportunidade de refletir sobre sua prática e transformar sua forma de atuação no processo pedagógico, de modo a viabilizar outras formas de interação com o conhecimento que propicie sua apropriação por parte dos alunos.

Questionando-se sobre o caminho escolhido que conduziu ao fracasso ou sucesso escolar dos alunos, analisando a necessidade de redimensionar suas práticas, reconsiderando o currículo, o planejamento, a metodologia, a escolha das atividades e todos os outros aspectos ligados ao processo de construção do conhecimento dos alunos.

Nesse sentido Libâneo (1994, p. 202), nos apresenta variadas questões que surgem do processo auto-avaliativo do professor:

A avaliação é, também, um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho. O professor pode perguntar-se: “Meus objetivos estão suficientemente claros? Os conteúdos estão acessíveis, significativos e bem dosados? Os métodos e os recursos auxiliares de ensino estão adequados? Estou conseguindo comunicar-me adequadamente com todos os alunos? Estou dando a necessária atenção aos alunos com mais dificuldades? Ou estou dando preferência só aos bem-sucedidos, aos mais dóceis e obedientes? Estou ajudando os alunos a ampliarem suas aspirações, a terem perspectivas de futuro, a valorizarem o estudo?”

Nessa perspectiva, é importante que as intenções e propósitos educativos trabalhados na escola manifestem-se na importância atribuída aos conteúdos educativos indicadores de posicionamentos favoráveis à participação essencial dos alunos, para que internalizem e avancem na compreensão da problemática sócio-econômica e ambiental em que vivem, contribuindo dessa forma para a construção de uma sociedade sensível e preocupada com os valores de justiça e igualdade humanos, isto é, tornando-se cidadãos, efetivamente.

CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DA PESQUISA NA ESCOLA BOSQUE

Para realizar uma ação educativa voltada à formação cidadã e à transformação social, faz-se necessário considerar o saber como processo e não como resultado, oferecendo-se ao aluno oportunidades de “*aprender a aprender*”, o que é recomendado por Bruner (apud NÉRICE, 1971, p. 37) e confirmado por Demo (1996). Considerando essa perspectiva, alguns professores da Escola Bosque lançaram-se em uma prática metodológica consubstanciada na pesquisa e atuação interdisciplinar, por meio da qual o aluno é estimulado a construir seu próprio conhecimento orientado pelo professor que o induz a se desenvolver pedagogicamente por si próprio.

Situando a pesquisa como seio de uma atuação interdisciplinar, essa ação metodológica experimentada pelos professores da Escola Bosque é por eles denominada de Pedagogia de Projetos, conforme Piletti e Piletti (1988), enquanto Gil-Perez e Carvalho (2001) chamam-na de aula com pesquisa e Corzo et al (1999) de “Aula investigativa”. Constituindo-se na realização de uma pesquisa em torno de uma problemática apontada e vivenciada pelos alunos, a fim de encontrar soluções condizentes para elas, a Pedagogia de Projetos se consubstancia na ação metodológica oficial vivenciada na Escola Bosque no período de 1996 a 2003. Considerando-se os conhecimentos prévios dos educandos acerca do tema a ser investigado, professores e alunos planejam a atividade pedagógica construindo coletivamente um projeto de pesquisa traçando a justificativa, objetivos e a metodologia de atuação conjunta fazendo com que “*a aula se configure como um foro cultural em que professores e alunos se reúnem discursivamente para pensar*” (CORZO et al, 1999, p. 3).

Essa forma de atuar pedagogicamente proporciona ao aluno vivenciar a troca de conhecimentos e experiências com criatividade, liberdade e responsabilidade necessárias ao processo de construção da independência pedagógica do aluno em relação à iniciativa do

professor na busca de sua constante construção de conhecimentos. Para tanto, faz-se necessário que a dinâmica educativa se estabeleça, inter-relacionando saberes de forma a oferecer a compreensão global e local da temática focalizada, oferecendo significação aos conteúdos trabalhados e favorecendo a atitude de cooperação e confiança necessárias à construção do saber.

A PEDAGOGIA DE PROJETOS VIVENCIADA NO DIA-A-DIA DA ESCOLA BOSQUE.

Segundo Piletti e Piletti (1988), a Pedagogia de Projetos surgiu com John Dewey como uma nova formação prática para a vida. Embora tenha surgido com Dewey, a Pedagogia de Projetos se consolidou como método pedagógico somente com William Heard Kilpatrick, professor de Pedagogia da Universidade de Colúmbia, ao lançar a noção de projetos como uma atitude didática intencional¹⁰ e não apenas como prática participativa.

Configurando-se como uma metodologia constitutiva da chamada “Pedagogia Ativa”, a Pedagogia de Projetos é uma metodologia de trabalho que visa organizar os alunos em torno de objetivos previamente definidos na coletividade, por alunos e professores. Sua função é a de tornar a aprendizagem ativa, interessante, significativa, real e atrativa para o aluno que busca informações, lendo, conversando, pesquisando, formulando hipóteses, anotando dados, calculando e transformando tudo isso em ponto de partida para construção e ampliação de novas estruturas de pensamento. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998).

Voltada a encontrar soluções para problemas suscitados na comunidade escolar, a pedagogia de projetos conjuga uma ação pesquisadora que visa organizar os alunos em torno de um tema relevante a ser investigado com objetivos e metodologia previamente

¹⁰ Anteriormente, projeto era a atividade manual realizada pela criança fora da escola, como: plantar, cultivar e colher, criar animais, entre outros; com Kilpatrick esse termo se ampliou, e passou a ser considerado como método didático, significando uma atividade intencional, fundamentada na realização de algo num ambiente natural, de forma integrada e globalizadora. (PILETTI & PILETTI, 1988)

elaborados no levantamento de informações a serem articuladas no processo de construção e reconstrução do conhecimento, proporcionando aos alunos a formação e ampliação das estruturas de pensamentos orientados à transformação da realidade social.(Ibidem).

Inclinada a solucionar problemas suscitados pela comunidade escolar, a pedagogia de projetos busca respostas convincentes para situações vivenciadas no cotidiano real dos alunos, e por eles elencadas para serem investigadas em ações coletivas realizadas de forma participativa. Assim sendo, a pedagogia de projetos:

Representa um esforço investigativo, deliberadamente voltado a encontrar respostas convincentes para questões sobre um tema, levantadas pelos alunos, professores, ou pelos professores e alunos juntos.(ANTUNES, 2001, p.15).

Tendo como base a elaboração de objetivos, justificativa e metodologia previamente definidos por alunos e professores, a Pedagogia de Projetos articula os conteúdos numa perspectiva interdisciplinar estabelecida em situações significativas estimuladoras e participativas.

Voltada a aproximar conteúdos, e promover a ação integrativa interdisciplinar, a proposta metodológica da Escola Bosque previu a utilização de projetos pedagógicos na articulação das disciplinas curriculares numa nova determinação educacional.

Ao recomendar a efetivação da educação formal por meio de projetos de investigação que aproximassem os conteúdos escolares de maneira integrada, a Escola Bosque lançou uma proposta metodológica praticamente desconhecida de seus professores

No CB I e II nós trabalhávamos não era propriamente dito Pedagogia de Projetos porque ainda ninguém tinha assim embasamento teórico mais forte, mas já trabalhávamos com ele sem saber exatamente a Pedagogia de projetos, ainda tentando acertar, era uma coisa ainda assim meio no escuro, né? porque ainda não estava bem divulgada, mas já trabalhávamos.(professora LUZ, 2003).

Carentes de embasamento teórico e prático para atuar com uma nova metodologia educacional, os professores que ingressaram na Escola Bosque no início da efetivação de seu projeto pedagógico sentiram dificuldade para efetivar essa nova forma de intervenção escolar. A *“transformação” exige um tratamento teórico, ou seja, a elaboração de um corpo coerente de conhecimento*”(GIL-PEREZ & CARVALHO, 2001, P. 31). Não existindo esse embasamento teórico satisfatório a uma atuação pedagógica diferenciada, que exigia mudança, alguns preferiram trabalhar como já faziam antes nas outras escolas em que lecionavam. No entanto, a maioria daqueles que ingressaram naquela época de início de efetivação da proposta pedagógica da escola, não se detiveram diante dos obstáculos e lançaram-se à busca de conhecimentos e informações que pudessem subsidiar a ação pedagógica individual e coletiva. Assim fazendo, esses professores, mesmo inseguros, conseguiram avançar em direção a uma prática educativa diferenciada. Já os professores que ingressaram na Escola Bosque a partir do ano 2000, quando muitos projetos pedagógicos já vinham sendo realizados, sentiram ainda mais dificuldades que os outros para atuar com essa metodologia. Além de desconhecerem seus pressupostos teóricos, não receberam orientações da coordenação pedagógica, dos colegas de trabalho, nem do corpo técnico da escola, que também carente de embasamento teórico não conseguia ajudar os iniciantes na escola. Essa impossibilidade levou a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC – a recomendar à escola a ação metodológica com temas geradores conforme expressou o relato da professora Estrela (2003) quando disse que a escola foi levada à modificar a metodologia de trabalho pedagógico, de Pedagogia de projetos para tema gerador, pelas dificuldades estabelecidas, principalmente dos técnicos em relação aos professores recém-chegados à escola que não recebiam orientações adequadas para trabalhar com projetos de investigação porque os técnicos da SEMEC não dominavam essa metodologia.

Isolados e com dificuldades variadas esse professores sentiam-se solitários, e alguns que não avançaram na compreensão teórica dessa ação metodológica orientada por projetos pedagógicos, nem se aventuraram a tentar implementá-la:

eu não realizo aquela pedagogia de projetos como a escola pediu, como a escola é... (...) eu não sei como é que foi o acordo sobre esse trabalho que eu não estava aqui, Mas quando eu entrei, a gente deveria trabalhar com a pedagogia dos projetos. Eu não realizo essa pedagogia dos projetos, eu tenho certeza disso, porque eu nunca trabalhei com a pedagogia dos projeto(...) (professora FLORA, 2003)

A prática docente voltada à pesquisa não se efetivou por meio da Pedagogia de Projetos para todos os professores, já que o desconhecimento teórico e prático do trabalho com projetos pedagógicos estava instalado e não havia uma política efetiva de formação continuada. No entanto, com os professores que ingressaram no início da inauguração da escola essa prática pedagógica ocorreu satisfatoriamente evidenciando que existiram diferentes formas de apropriação desse processo metodológico. A professora Luz que ingressou em 1996, no início da efetivação da proposta educativa encontrou dificuldades, mas, se aventurou a trabalhar, pois sabia que todos os outros professores também tinham as mesmas dificuldades, não se sentia solitária.

Já a professora Flora, que ingressou depois, além de desconhecer a proposta metodológica e não encontrar apoio profissional nem nos colegas de trabalho nem na coordenação pedagógica, sentiu o peso da solidão com relação à efetivação de um trabalho que requeria uma transição profissional. A esse respeito Perrenoud (2002, p. 19) nos fala:

O iniciante se sente muito sozinho, distante de seus colegas, pouco integrado ao grupo e nem sempre sente-se acolhido por seus colegas mais antigos. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.

Outros professores que ingressaram na escola em períodos posteriores ao de iniciação de sua proposta pedagógica, também sentiram-se solitários, mas se aventuraram a

tentar atuar com a pedagogia de projetos, buscando informações teóricas solitárias e iniciando o trabalho:

Eu entrei na escola em 2000. Logo que eu cheguei aqui foi assim muito difícil(...) a minha dificuldade quando eu cheguei foi porque não tinha ninguém pra dar uma orientação, pra falar melhor sobre o trabalho que era desenvolvido na escola, eu fui aprendendo assim muito na marra, perguntando pra um, pra outro, e depois lendo pra me atualizar mais(...)eu me senti muito sozinho no trabalho, as pessoas não chegavam muito pra conversar, no primeiro ano eu trabalhei praticamente sozinho e fui dando meu jeito pra fazer, comecei a ler sobre o trabalho com projetos de pesquisa, pedagogia de Projetos(...)Aí comecei a ler mais sobre a pedagogia de projetos.(professor SOL, 2003).

Os professores iniciantes nessa ação metodológica indicada pela Escola Bosque que ousaram atuar com projetos de pesquisa utilizando-o como estratégia de ensino e conteúdo de aprendizagem, tiveram que enfrentar as dificuldades impostas pela própria condição de iniciante que se encontravam, e mesmo de forma dolorosa alguns conseguiram avançar.

Os professores que conseguiram atuar com os projetos de pesquisa, construíram uma prática educativa diferenciada que utiliza os critérios necessários a uma elaboração de pesquisa sistematizada.

Voltada à contextualização e integração dos conteúdos escolares, a pesquisa interdisciplinar realizada por meio de projetos foi se constituindo nas etapas de um projeto de pesquisa formal, propiciando aos alunos exercerem atitudes investigativas conforme os critérios de investigação convencional. Sobre essa experiência a professora Luz (2003) de língua portuguesa de uma turma de CB IV, equivalente à 7ª série do ensino seriado, relata:

A pedagogia de projetos foi trabalhada a partir de uma problemática identificada na sala, numa discussão entre dois alunos sobre lixo na sala, em que um colega jogou no chão e o outro foi chamar a atenção dele, que respondeu que tinha gente para limpar, aí o colega não gostou e eles começaram uma discussão, foi quando eu cheguei, eles estavam no horário do intervalo, eu perguntei o que estava ocorrendo, eles contaram, então eu pensei: vou aproveitar essa deixa. Aí eu disse: vamos ver quem está com a razão? cada um vai fazer a defesa da sua idéia sobre aquela situação, a tua de

que acha que pode sujar, e a do outro que diz que não. Vocês vão dizer o porque, e vão convencer a turma, aí a gente fez um júri simulado (...) aí nós começamos a implementar a pedagogia de Projetos, aproveitando a deixa, eu comecei a perguntar o que eles sabiam sobre a escola, aí eles colocaram que era uma escola de Educação Ambiental que se trabalhava meio ambiente e tal, aí eu perguntei como é que ela estava, eles falaram que ela estava depredada e tal, disseram tudinho o que eles viam, aí eu perguntei por que ela estava assim, eles foram colocando, disseram que era por culpa deles mesmo. Eles fizeram toda uma reflexão sobre os próprios atos aí eles fizeram uma justificativa sem perceber. Aí eu perguntei o que realmente eles queriam, aí eles disseram que queriam mudar aquela situação do lixo na escola, torná-la mais limpa e evitar discussões como aquela, com isso, nós definimos o objetivo do nosso projeto. Então eu perguntei o que nós poderíamos fazer pra reverter essa situação, aí eles colocaram o que a gente poderia fazer mutirões na escola, palestras com os alunos menores de CB I e CB II, a gente poderia trazer pessoas pra cá, conversar com essas pessoas, eles foram colocando a metodologia pra gente chegar lá, eles montaram a metodologia em sala de aula. Depois, a última parte foi a pergunta pra quem a gente vai fazer isso? Aí eles colocaram que era pra ter uma escola melhor, no final, quando terminaram, eles fizeram equipes e foram colocando no papel tudo o que haviam colocado no quadro, todas as falas, aí eu peguei um projeto já montado e fui mostrando tudo o que tem no projeto, tem justificativa, objetivo, metodologia, e fui especificando tudinho pra eles, quando eu li eles foram identificando e disseram: Há então isso o que a gente fez foi justificativa, o objetivo e metodologia, eles identificaram e foram montando o projeto, foi tudo montado pela turma aquele projeto que foi apresentado no Congresso¹¹.

No relato da professora Luz, fica evidente a utilização dos projetos pedagógicos como estratégia de ensino. Aproveitando uma situação inusitada que surgiu na sala de aula sobre a problemática do lixo, a professora experimentou a pedagogia de projetos. Buscou o que Schön (2000) denomina como “*conhecer-na-ação(...), tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes*”

Quando um profissional vê uma situação nova como um elemento de seu repertório, ele tem uma maneira nova de ver e uma nova possibilidade de agir, mas a adequação e a utilidade dessa nova visão ainda deverá ser descoberta na ação (SCHÖN, 2000, P.63.)

Aprendendo a trabalhar a pedagogia de projetos na ação, na prática cotidiana a professora proporcionou aos alunos desenvolverem a capacidade de criação, planejamento e implementação de um projeto de pesquisa também na ação realizada de forma coletiva, sem

¹¹ Projeto “*A Escola Bosque e Eu*” apresentado no Congresso Estadual de Meio Ambiente realizado em Belém no ano de 2002.

utilização da denominação formal dos elementos constitutivos de um projeto de investigação. A professora, ao levá-los a refletir sobre o lixo no decorrer da ação educativa, propiciou a realização de uma pesquisa numa perspectiva participativa mediadora, levando-os a encontrarem significado na ação pedagógica, conforme afirma Perrenoud (2001, p. 71):

Uma parte significativa das intervenções dos professores tem a função de fazer o grupo funcionar; essas intervenções adaptam-se, mais ou menos adequadamente, às características do grupo, à sua composição, à história das suas relações, tanto entre os próprios alunos quanto entre eles e o professor.

Ao instigar a reflexão dos alunos acerca da problemática do lixo, a professora Luz (2003), conduziu-os à elaboração da justificativa do projeto de pesquisa, levando-os a elaboração dos objetivos ao perguntar o que queriam com aquela investigação, e ao indagar sobre como iriam agir para alcançar o fim desejado, induziu-os na elaboração da metodologia. E assim, sem utilizar as palavras: justificativa, objetivo e metodologia –elementos constitutivos de um projeto de pesquisa – a professora construiu junto com os alunos os indicativos de uma investigação coletiva, atribuindo ao projeto um caráter significativo propiciador da articulação interdisciplinar de variados conteúdos escolares necessários ao processo de construção do conhecimento.

Uma proposta pedagógica é um caminho não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar(...). Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. (KRAMER, 1997,p. 33)

A realidade estabelecida como base da ação investigativa pretendida, construída no decorrer do processo pedagógico harmonizou os interesses dos alunos aos conteúdos curriculares escolares necessários à ampliação do saber. A professora Luz (2003), com sua intervenção pedagógica não trabalhou sozinha, mas em parceria com seus alunos, conduzindo-os como grupo no planejamento das atividades executadas. No decorrer do processo educacional, a professora tomou-os parceiros e sujeitos de uma construção comum,

respeitando seu papel e nível de desenvolvimento, construindo um projeto de pesquisa numa relação estabelecida de forma empática¹².

Dessa forma, a professora Luz (2003), também estimulou a reflexão dos alunos acerca de atitudes sobre o lixo, e a *“reflexão-na-ação tem uma função crítica (SCHÖN 2000, p. 32)*, que favoreceu o exercício da democracia, imprescindível a uma ação educativa diferenciada voltada à transformação social. Oferecendo aos alunos a oportunidade de desenvolverem habilidades para construir conhecimentos a partir de um processo reflexivo da própria realidade habitual, a professora construiu e reconstruiu conhecimentos e não apenas reproduziu um conhecimento já posto.

Assim, a pedagogia de projetos desenvolvida com esses alunos buscou realizar na participação ativa dos alunos, o processo de construção coletiva do conhecimento estimulando o potencial de crescimento de forma recíproca e estimuladora tanto para o professor quanto para os alunos que participam da construção de conhecimento, estabelecendo-se uma relação empática entre eles, em oposição à relação usual de autoridade pelo poder do conhecimento.

Contraopondo-se à tendência tradicional, e defendendo os princípios democráticos, e a ação ativa dos sujeitos escolares, a Pedagogia de Projetos visualiza um novo tipo de homem, autônomo e atuante em uma nova forma de organização dos conhecimentos escolares mediatizado por estratégias que propiciem articular os conteúdos educacionais às variadas informações adquiridas durante o processo de pesquisa realizado sobre um tema significativo, propiciando ao aluno um amplo desenvolvimento intelectual.

A esse respeito Hernández e Ventura (1998, p. 89) afirmam:

¹² Segundo Rogers (1991), a relação empática pressupõe a aceitação de fraquezas e potenciais do outro com compreensão e autonomia, reduzindo barreiras em ajuda mútua entre os diferentes sujeitos que se relacionam.

A idéia principal dos projetos como forma de organizar os conhecimentos escolares é que os alunos se iniciem na aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar a informação, descobrindo relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou de um problema. A função principal do projeto é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos escolares, mediante o tratamento da informação.

Nessa perspectiva, a Pedagogia de Projetos compreende as diversidades culturais, sociais, históricas e econômicas do aluno, visualizando sua capacidade participativa, criativa e produtiva no desenvolvimento cognitivo consubstanciado no acesso ativo ao conhecimento em substituição à ação pacífica baseada na transmissão e recepção de conteúdos previamente determinado para absorção individual e unilateral do conhecimento.

Oferecendo significado e dinamismo ao processo educativo, a pedagogia de projetos volta-se para o sujeito cognoscente, e não mais para o objeto do conhecimento, propiciando a motivação para a aprendizagem com os elementos e fatos constitutivos da realidade vivenciada pelos alunos, conforme indica o trabalho da professora Terra, (2003) de Educação Infantil:

O projeto que eu desenvolvi com a Educação Infantil foi **“Brincando e aprendendo a preservar a natureza”** com uma turma de 4 a 5 anos. Foi um trabalho que nós exploramos muito esse meio natural da escola, (...) eu colocava eles nesse meio [da escola] dava muitas voltas, passeava muito com eles (...), eu vi muito interesse deles por essa escola, muito! pelos bichos, pelas plantas, eles ficavam maravilhados porque eu acho que eles estavam muito acostumados a tráfegar em espaços únicos e pequenos, aí levamos eles pro Bosquinho, pra horta pra outros cantos da escola, aí foi despertando, e, daí nós começamos. Nós trabalhamos primeiramente com essa teia de aranha (...) fizemos todo um trabalho biológico sobre o que é essa aranha como ela vive do que se alimenta, como se reproduz, aí partimos para a construção da escrita com a palavra aranha, construímos um alfabeto com todas as palavras com a letra “A”, aranha, abelha, com todos os elementos que nós conseguimos encontrar a gente fazia um estudo, uma investigação sobre cada animalzinho a gente foi construindo um painel, aí foi ficando lindo né? (...) aí eles foram despertar para a leitura e escrita deles, nós demos significado para eles, a gente sabe que na Educação Infantil eles precisam ter significado, uma referência bem presente para eles conseguirem fazer aquelas conexões. Grifo nosso.

Orientada por uma prática pedagógica voltada ao inter-relacionamento dos conteúdos escolares e à diversidade cultural dos alunos, a professora estimulou a sua participação no processo educativo, articulando conhecimentos biológicos à leitura e escrita de forma a efetivar uma ação interdisciplinar por meio de um projeto de pesquisa que tinha o ambiente escolar como campo de exploração do trabalho pedagógico dos alunos cuja temática pautava-se na brincadeira e na natureza. Sobre isso, Kishimoto (1997, p. 67), nos fala:

A nova proposta do brincar parte da concepção holística da criança, inserida em contexto educativo, que integra cinco áreas curriculares: saúde, relações humanas, ambiente, linguagem e expressão. Tais áreas não visam à estruturação de atividades, à semelhança da escolarização, mas indicam que a criança ao brincar, desenvolve, ao mesmo tempo, a saúde, socializa-se por meio de interações com os pares, explora o ambiente que a rodeia, expressa seus pensamentos e cria formas próprias de expressão.

Seguindo essa perspectiva, de inter-relacionar conhecimentos por meio de um processo investigativo significativo, a professora envolveu os alunos em atividades prazerosas de brincadeiras para os alunos participarem com entusiasmo. Pressupondo a apropriação de diferentes esquemas de abordagem do conhecimento adequados à realidade vivenciada pelos alunos, a professora contribuiu para a construção da base cognitiva, social e afetiva desejável à estruturação da leitura e da escrita formal viabilizada nas atividades escolares.

A pesquisa voltada à integração interdisciplinar, favorece duplamente a ação docente, tanto por oferecer subsídios culturais, econômicos, históricos e sociais relevantes à preparação docente para a realização de uma prática significativa assentada na consideração das peculiaridades sócio-culturais dos alunos, quanto por proporcionar a participação dos alunos na realização da ação interdisciplinar. Voltada ao estabelecimento de uma intervenção pedagógica privilegiadora do questionamento reconstrutivo do conhecimento, a pesquisa viabilizada numa prática educativa é capaz de ampliar as estruturas cognitivas dos alunos de forma atrativa e dinâmica (DEMO, 1996).

Lançando mão da pesquisa e da interdisciplinaridade num trabalho que buscava a participação ativa dos alunos no processo construtivo do conhecimento, os professores que a utilizaram foram-se distanciando da velha postura educacional mantida nas outras escolas de orientação tradicional.

À medida que se distanciavam da atuação tradicional, os professores se aproximavam da diferenciação promovida pela nova forma de atuação profissional orientada pela pesquisa interdisciplinar, conforme afirma a professora Luz (2003):

Nós fomos para campo pesquisar sim, professores do CB I, II, III, IV e ensino médio, fomos todos para campo e temos amostragem de cem casas por bairro, e nós temos seis bairros aqui, e o que a gente percebe é que para fazer esse trabalho demora.

Pelas palavras dessa professora, a práxis necessária a um investimento metodológico diferenciado necessita de envolvimento com pesquisas demoradas individuais e coletivas que, apoiadas na prática educacional e nas leituras, propiciem a ampliação do embasamento teórico necessário ao processo formativo docente.

Nesse sentido, os professores da Escola Bosque estavam conscientes da necessidade de realizarem uma busca teórica permanente. E assim, empenharam-se em constantes estudos anteriores e concomitantes à realização de novos projetos pedagógicos, conforme afirma o professor Sol (2003): *“Nós demos muito tempo para novos estudos, novas leituras para pesquisa, que foi agora no 2º semestre, foi muita energia que a gente despreendeu”*.

Para atuarem com os projetos de pesquisa de forma integrada, os professores da Escola Bosque buscaram na literatura e na troca de experiências informações para subsidiar o trabalho docente, fazendo pesquisas teóricas e discutindo sobre o trabalho realizado para ampliar a competência da atuação prática em sala de aula.

Inter-relacionando conhecimentos, dinamizando atitudes educativas e articulando saberes variados, os professores da Escola Bosque buscaram realizar, desde o início da implantação de seu projeto educativo, um trabalho voltado ao cotidiano real dos alunos.

Assim sendo, lançaram-se ao desafio de tratar a aprendizagem como um processo dinâmico e abrangente, ao romper com o modelo fragmentário de educação, dando oportunidade ao aluno de atuar conjuntamente no processo construtivo do conhecimento, intercalando potencialidades e conhecimentos e situando a relação ensino-aprendizagem a partir de um contexto comunicativo.

A Pedagogia de Projetos(...) parte da pesquisa do contexto social(...) a gente também parte de falas significativas dos alunos e da proposta do contexto onde eles estão inseridos(...) O tema geral que a escola estava trabalhando era “A Ilha de Caratatêua: um estudo sócio-ambiental”, aí todas as turmas trabalharam a colonização da ilha, os primeiros moradores, esse resgate histórico todinho, isso foi geral até pra gente entender melhor o contexto onde a escola está inserida, depois disso cada professor que tivesse interesse conversava com a sua turma e aí das falas dos alunos via-se o que mais os angustiava. Na turma que eu trabalhava, porque eu trabalhava com uma turma de CB II concluinte, eles já estavam na fase da puberdade, adolescência pré-adolescência, por aí, e o que mais angustiava eles diziam que não tinha em Outeiro área de lazer, não tinha cinema, quadra de esporte, praças, uma série de coisas e isso favorecia o aglomerado de jovens e isso poderia favorecer a formação de gangues e tudo o mais, e a praia não era visto pra eles como lazer, era como trabalho mesmo, aí então vai ser a questão do lazer na ilha de caratateua que vai ser o nosso tema aí nós fomos ler tudo sobre lazer,(...) aí nós trabalhamos a matemática a questão de porcentagem escala, por exemplo se aqui for construir uma quadra como é que a gente vai aproveitar esse Terreno sem degradar etc, trabalhamos também com a idéia de perímetro área, isso tudinho, em ciências a gente trabalhou a questão da preservação da conservação das áreas da própria praia a questão da não poluição a questão da saúde, que a gente fala assim a questão das gangues, isso foi provocado por uma situação, pela ausência de área de lazer(...).

(professora ESTRELA, 2003)

A professora Estrela (2003), ao envolver os alunos numa investigação sobre o lazer na ilha, conseguiu a participação dos mesmos no processo pedagógico mediando a investigação de um problema que os incomodava, a falta de lazer. Intermediando a produção

de conhecimentos de forma integralizada, a professora trabalhou os conteúdos escolares de forma articulada. Em ciências, explorou a problemática da poluição, da saúde e conservação das praias, principais áreas de lazer local, em matemática planejou a construção de uma quadra de esporte e para isso trabalhou com medidas: área, perímetro e outros, levantando a possibilidade de construção sem degradação da área a ser utilizada. Aproveitando a temática elencada, o lazer, para inter-relacionar diferentes conteúdos escolares.

Dessa forma, os professores da escola que se empenharam em realizar uma prática interdisciplinar, voltada ao inter-relacionamento dos conteúdos e valorização cultural dos alunos, obtiveram a participação ativa estudantil no processo educativo, articulando conhecimentos de matemática, ciências, história e outros, de forma a realizar uma ação interdisciplinar democrática de forma criativa por meio da Pedagogia de Projetos.

A inovação requer a integração de condições coletivas de criatividade na escola. Não pode ser imposta por decreto, autoritariamente, sem levar em conta as peculiaridades daquela realidade cultural.(TEIXEIRA, 2000, p. 15).

Seguindo essa perspectiva, os professores que se envolveram no trabalho puderam se apropriar de esquemas de abordagem do conhecimento adequados à realidade dos seus alunos, contribuindo com a realização de um trabalho de base desejável à construção de novas posturas e atitudes em relação à transformação da sociedade conforme recomenda Chassot, 2003, p. 105 ao tratar sobre a formação crítica cidadã para a transformação:

Uma alternativa de mudança que poderia ser direcionadora de um ensino que busque cada vez mais proporcionar que os conteúdos que se usam para fazê-lo sejam um instrumento de leitura de realidade e facilitadora da aquisição de uma visão crítica da mesma e, assim, possa contribuir – como já foi acentuado – para modificá-la para melhor, onde esteja presente uma continuada preocupação com a formação de cidadãos e de cidadãos críticos.

A articulação pedagógica realizada no contexto social permite a reflexão dos alunos para a posição desfavorável que ocupam na estrutura da sociedade. Oferecendo ao

professor, a oportunidade de contribuir para o resgate da cidadania dos alunos realizando um ensino politizado com a educação ambiental.

A INTEGRAÇÃO DISCIPLINAR NO COTIDIANO ESCOLAR

A proposta curricular da Escola Bosque pauta-se, evidentemente, de acordo com os seus objetivos referentes à construção de uma nova consciência ecológica, pela efetivação da educação ambiental, em caráter interdisciplinar que permeará a prática de todo o trabalho pedagógica da escola.

(PROJETO EDUCACIONAL, 1994, p. 12).

Entre os princípios pedagógicos que estruturam a ação docente prevista no projeto educacional da Escola Bosque está a interdisciplinaridade. Compreendendo que as disciplinas escolares constituem-se em recortes e seleções arbitrárias, a Escola Bosque elaborou uma proposta pedagógica voltada a uma ação educativa interdisciplinar.

Criada no período de um contexto educacional estruturado de forma fragmentada, em que os conteúdos escolares são distribuídos em disciplinas fechadas, sua proposta ousou experimentar uma nova forma de articular os conteúdos escolares, apostando numa nova prática educativa orientada a formar um novo aluno, dinâmico, participativo, crítico e propositivo.

Apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.(SANTOMÉ, 1998, p. 45).

A interdisciplinaridade articulada como aspiração emergente de superação da pedagogia tradicional, realiza-se na prática docente de alguns professores da Escola Bosque como uma nova forma de produção do conhecimento voltada a formar um novo homem.

Viabilizada pela interação docente em atividades de pesquisa por meio da pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade realizada na Escola Bosque busca articular os conteúdos curriculares, conforme prevê sua proposta pedagógica, tentando estabelecer na comunicação entre as várias disciplinas um trabalho em que a problemática ambiental constitui-se eixo central do processo educativo. Na constituição do saber partilhado, na pluralidade da troca de experiências e nos modos de realização de parceria foi realizado um trabalho diferenciado que pretensiosamente desejava inovar.

Apresentada em sua proposta educacional como indicativo pedagógico, a interdisciplinaridade percebida no relato da professora Luz (2003), busca articular os variados conteúdos escolares realizando um diálogo entre os diferentes profissionais da Escola Bosque.

Sobre essa articulação, a professora revela a atuação conjunta de alguns professores no projeto desenvolvido com a turma de CB IV cujo tema era o Lixo:

Foi articulado [projeto de pesquisa] mais com alguns professores, os professores de geografia, história e matemática. Na disciplina história, o professor trabalhou a questão da Revolução Industrial na produção do lixo, do aumento do consumo e da produção, o professor de geografia trabalhou a globalização e relacionou a produção de lixo no mundo, a questão do lixo nas encostas, ele levou os alunos para verem a encosta ali[beira da praia], um local que o pessoal jogava lixo, que estava desabando, aí já foi trabalhando a questão do solo, foi realizando os trabalhos de geografia de forma a contextualizar a questão do lixo, na matemática, a professora trabalhou a relação do custo benefício, qual o custo não só da escola, ela levou pra comunidade, qual o custo que a prefeitura ou o governo tem de colocar uma lixeira e depois qual o custo que ele tem para desentupir um bueiro, então ela trabalhou todas as questões que envolvem essa relação custo benefício.

Para detectar conexões entre as diferentes disciplinas, os professores da Escola Bosque implementaram uma prática pedagógica interativa que permitiu articular um conjunto integrado de conhecimentos distanciados de uma visão fragmentada sobre a realidade circundante dos alunos, sem desconsiderar as especificidades de cada disciplina. Para tanto,

buscaram superar fronteiras conceituais aceitando a objetividade das diferentes áreas do conhecimento numa concepção de totalidade.

Dessa forma, os professores orientaram suas práticas na direção da produção do conhecimento em conteúdos particulares orientados a uma construção inter-relacional unificadora, tendo como base o contexto histórico-cultural dos alunos.

O esforço de realizar uma prática educativa interdisciplinar levou os professores da Escola Bosque a integrar os conteúdos do currículo escolar no contexto da realidade sócio-cultural dos alunos, a fim de se apropriarem da compreensão dessa realidade com uma visão global, conforme relatou a professora Estrela (2003) quando falou sobre o trabalho realizado com o projeto sobre o lazer na ilha de Caratatêua”:

(...) nós fomos ler tudo sobre lazer, sobre brincadeiras, como eram as brincadeiras aqui no período da colonização, como é hoje, o que mudou? Aí nós trabalhamos com a linha do tempo essa questão, quais os brinquedos que eles utilizavam naquela época, quais os que se utiliza hoje a influência que recebe da tecnologia, porque tem a história da construção da ponte, aí eles já perdem a característica de ilhéu, de ribeirinho, já passa a haver uma confusão, aí nós fizemos pesquisa com os moradores mais antigos da ilha para falar dessa questão das brincadeiras, e fomos na agência[distrital de Outeiro]saber o que o poder público estava pensando com relação a essa questão do lazer na ilha(...) com esses dados, que foram eles mesmos que coletaram(...) nós trabalhamos a matemática(...)ciências(...) a questão das gangues.

Orientada por novos paradigmas epistemológicos que consideram que “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade” (MORIN, 2000, P. 38), a professora Estrela (2003) buscou convergir sua prática educativa para uma unidade totalizadora articulando diferentes conteúdos de disciplinas organizadas de forma isolada num contexto pedagógico que tinha como temática a problemática ambiental organizando dinâmicas educativas que pudessem relacionar os conteúdos escolares ao cotidiano dos alunos.

Os conteúdos escolares articulados de forma interdisciplinar em torno de uma mesma temática, estruturam a construção do conhecimento de forma integradora (FAZENDA, 1992).

O desenvolvimento e evolução do conhecimento, vivenciados no processo de construção e reconstrução, dá oportunidade ao aluno desenvolver-se social, afetiva e cognitivamente à medida que resolve problemas a partir de situações vivenciadas no real, conforme aconteceu com os alunos de Educação Infantil da professora Terra (2003) no trabalho de construção e evolução da escrita:

(...) a partir do momento em que a gente coloca esses alunos interagindo com esses conteúdos e você constrói esse conteúdo em sala de aula, buscamos e atribuímos significado a leitura e a escrita a partir daquilo que eles observaram na natureza, a partir do momento em que eles interagiram com o ambiente concretamente.

O processo de interação dos alunos com os conteúdos escolares parte de situações por eles vividas de modo efetivo. Para ter significado, a construção pedagógica foi realizada na troca com o ambiente natural em que está situada a escola. Explorando a curiosidade dos alunos pela natureza, a professora estimulou o interesse da turma criando um ambiente propício a aquisição da escrita e da leitura. A respeito desse processo, Hernandez e Ventura (1998, p. 57) afirmam:

Para tornar significativo um novo conhecimento, é necessário que se estabeleça algum tipo de conexão com o que o indivíduo já possui, com seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possam estabelecer sobre o problema ou tema.

O envolvimento dos alunos com o ambiente natural favoreceu o desenvolvimento da capacidade de pensar e resolver situações problemas. O que é almejavél quando “*se deseja romper com exposições demasiadamente escolares, distanciadas da orientação investigativa (...) e favorecer uma atitude mais positiva para a tarefa (...)*” (GIL-PÉREZ & CARVALHO, 2001, P. 98-99).

Na interação com o mundo, com as pessoas e com os objetos, os alunos foram construindo o seu pensamento e inteligência num processo de construção e reconstrução, tendo como perspectiva o desenvolvimento a partir de estímulos do meio.

A realização de um trabalho interdisciplinar requer parceria, entrosamento e articulação conjunta dos diferentes professores envolvidos no processo pedagógico (FAZENDA, 1992), os quais precisam se reunir para discutir, planejar e acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos e as formas de atuação na ação pedagógica desejada, conforme foi feito na turma de CB IV com o projeto do lixo relatado pela professora Luz (2003) que o relatou afirmando que esse projeto havia sido articulado com os professores das diferentes áreas do conhecimento, onde cada um pôde contextualizar a questão do lixo no seu campo de saber.

Quando começou a idéia desse projeto aqui na escola, nós reunimos e discutimos, (...) cada professor foi vendo como poderia articular seu conteúdo, em língua portuguesa especificamente nós começamos a trabalhar a partir do texto do projeto, o professor de história já trabalhou a questão da revolução industrial, o de geografia trabalhou a questão da globalização, e cada um foi vendo como poderia se encaixar.

A interação profissional de alguns professores da Escola Bosque foi possível em virtude dos professores da Escola Bosque terem tempo para as Horas Pedagógicas – HPs¹³ e um horário alternativo, para a discussão dos projetos:

(...) nós conversávamos tudinho nas HPs, fora das HPs nós tínhamos de manhã um dia para conversar sobre os projetos e depois esse mesmo projeto saiu para a comunidade.(...) Quando nós começamos a discutir a questão que surgiu, vimos que os professores envolvidos[no projeto] nem todos tem a mesma carga horária ou melhor, tem, só que não coincide, por ex. o professor de geografia trabalha à tarde e à noite e eu de manhã e à tarde então geralmente fica difícil se encontrar então foi acertado um dia para ele vir pela manhã, um dia só, ele conseguiu no horário dele da outra escola e ele vem pela manhã e não vem aqui na escola à tarde, então ele vem três dias dar aula à tarde na escola, tem dia que ele fica de manhã, à tarde e à noite na escola, mas ele vem pela manhã. A mesma coisa acontece com um professor que trabalha aqui e lá em Mosqueiro, também ele vem um dia de manhã

¹³ Tempo destinado a estudos e planejamento docente

justamente pra gente fazer essa troca aí, a gente senta, troca experiências e sugestões. Quando começou a idéia desse projeto aqui na escola, nós reunimos e discutimos então eu coloquei o que tinham [os alunos] construído, os objetivos, justificativa, etc, e cada um [professor] viu onde podia se encaixar com a sua disciplina, o professor de história disse poderia trabalhar a questão da revolução industrial, o de geografia disse olha eu posso trabalhar a questão da globalização, e foram vendo como poderiam trabalhar , quando a gente retomou o trabalho com a comunidade eles continuaram integrados e surgiu o projeto “Bom Verão Lixo Não” que os professores de geografia e história ficaram à frente foi em Cotijuba e Outeiro, (professora LUZ, 2003).

Atuar de forma interdisciplinar requer do professor interesse em participar, e, da escola, interesse em flexibilizar horários que contemplem a ação pedagógica pretendida. A oferta de condições mínimas de contato entre os professores possibilita a articulação de estratégias educativas baseada na interação profissional e solidifica posturas necessárias à prática educativa interdisciplinar.

Nessa perspectiva, é fundamental que as intenções e propósitos educativos manifestem-se de forma plural e avancem em direção igual de forma coletiva e integrada, voltada à resolução da problemática a ser trabalhada. *É muito importante buscar o equilíbrio entre trabalho individual e coletivo, compondo jeitosamente o sujeito consciente com o sujeito solidário* (DEMO, 1996) Para isso, é preciso respeitar o território de cada campo do conhecimento, bem como distinguir os pontos que os unem e que os diferenciam.

Efetivar a interdisciplinaridade não significa negar as especialidades e objetividade de cada ciência. O seu sentido, consiste na oposição da concepção de que o conhecimento se processa em campos isolados, como se os saberes, pudessem ser construídos de forma isolada dos processos e contextos histórico-culturais (MORIN, 2001).

Os professores que buscaram experimentar a complexidade de forma local e global, procurando o sentido da unidade, puderam repensar a produção e a sistematização do conhecimento fora das posturas científicas dogmáticas, inserindo as ações educativas por eles realizadas num contexto de totalidade abrangente e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões tratadas neste trabalho representam reflexões e análises das práticas metodológicas educativas vivenciadas por mim e por mais cinco docentes da Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque. No decorrer de sua realização, pude experimentar a reflexão de minha própria prática metodológica rememorando fatos referentes à ação docente realizada ao longo de minha trajetória profissional, e assim, perceber que a educação tradicional se estabelecia como fato incontestável nas ações docentes realizadas no início de minha carreira, o que foi se modificando com a ampliação teórica experimentada ao longo do processo de formação acadêmica e profissional com os estudos realizados.

Dessa forma, pude visualizar a superação de uma ação educativa rigorosa e unilateral em direção à outra mais acessível e compartilhada articulando idéias de autores que abordam a temática educacional às narrativas de experiências significativas vivenciadas no contexto escolar.

Ao analisar situações de aprendizagem realizadas por meio de projetos de investigação voltados à articulação da pesquisa e interdisciplinaridade, pude alargar minha visão sobre a prática pedagógica necessária à formação de alunos participativos, críticos e propositivos, e ainda, pude perceber a importância dos determinantes sócio-culturais para uma aprendizagem significativa.

Ao resgatar a prática pedagógica vivenciada, individual e coletivamente, pelos sujeitos participantes desta pesquisa, pude interpretar os fatos que possibilitaram a visualização do trabalho realizado no contexto histórico, social, político, econômico, tecnológico, ambiental e escolar.

Dessa forma, considero que as práticas metodológicas vislumbradas no espaço físico da Escola Bosque, mesmo apresentando falhas, se colocam como oportunidade diferenciada a ser considerada para a melhoria da qualidade do ensino, tornando-se importante socializar as experiências educacionais ali vivenciadas que se distinguiram de outras práticas de atuação tradicional realizadas na educação formal.

Face a esse trabalho diferenciado, voltado à pesquisa e interdisciplinaridade, que vem sendo desenvolvido por alguns professores da escola, percebe-se que estes buscaram realizar um trabalho orientado pela concepção construtivista em que os projetos de pesquisa se inserem no arcabouço metodológico experimentado para abarcar a complexidade, e assim, estabelecer o sentido da unidade dos conhecimentos de forma globalizada respeitando cada campo do conhecimento e distinguindo os pontos de união e diferenciação (MORIN, 2001).

Repensar a produção e a sistematização do conhecimento fora de posturas científicas fragmentadas a fim de inseri-la num contexto de totalidade vem sendo a meta geral perseguida pelos professores da Escola Bosque que apostaram na efetivação de um projeto pedagógico ousado baseado na construção do conhecimento de forma interdisciplinar por meio de atividades de pesquisa.

Constituindo-se como elementos identificadores da efetivação da proposta educativa da Escola, essas práticas docentes verificadas, também denunciam distâncias entre as ações implementadas e a proposta pedagógica da escola, evidenciando elementos contraditórios à efetivação da prática metodológica almejada.

Conscientes de que a realização de um trabalho assentado na pesquisa interdisciplinar não é tarefa simples, pois requer parceria, entrosamento e articulação conjunta dos diferentes professores envolvidos no trabalho pedagógico da escola, estes profissionais buscaram formas alternativas para realizá-la, e assim, optaram por atividades que envolvem a ação investigativa interdisciplinar, buscando estabelecer entre eles a adoção de horários

comuns que pudessem ser reservados para reuniões, discussões e articulações dos projetos investigativos implementados:

(...) nós vimos que os professores envolvidos, nem todos, tem a mesma carga horária, ou melhor, tem, só que não coincide, por exemplo o professor de geografia trabalha à tarde e à noite, e eu, de manhã e à tarde, então geralmente fica difícil se encontrar, então foi acertado um dia para ele vir pela manhã, um dia só, ele conseguiu no horário dele da outra escola e ele vem pela manhã e não vem aqui na escola à tarde, então ele vem três dias dar aula à tarde na escola, tem dia que ele fica de manhã, à tarde e à noite na escola, mas ele vem pela manhã. A mesma coisa acontece com um professor que trabalha aqui e lá em Mosqueiro, também ele vem um dia de manhã justamente pra gente fazer essa troca aí a gente senta troca experiências e sugestões. (professora LUZ, 2003).

As condições necessárias oferecidas aos professores pela Escola Bosque a uma prática diferenciada pautada na pesquisa e interdisciplinaridade embora não fossem ideais aconteceram impulsionadas por iniciativa dos próprios docentes.

Sem estabelecer condições favoráveis como disponibilidade de tempo para estudos e troca de experiências, apoio técnico entre outros, a Escola Bosque deixou espaço para que apenas os professores que realmente apostaram no êxito da ação metodológica investigativa se aventurassem a trabalhar com projetos de pesquisa buscando inter-relacionar os conteúdos escolares de maneira diferenciada. Os outros professores ficaram isolados do processo de construção dessa nova prática implementada e buscaram realizar uma ação metodológica adequada aos conhecimentos e experiências que tinham adquirido anteriormente e que lhes ofereciam segurança.

Sobre isso os professores abaixo afirmaram:

(...) eu tive que buscar conhecimentos sobre a pedagogia de projetos sozinho sem ter ninguém para me dar uma orientação mais detalhada sobre o trabalho desenvolvido na escola, mas como eu lia bastante, eu fui tendo uma noção maior sobre projetos, mas foi difícil no começo iniciar um trabalho assim sozinho. (SOL, 2003).

A estrutura de trabalho é diferente,(...) até por questão de material de... de apoio pedagógico(...) É de fazer realmente aquela coisa que eu acredito que acho que dá certo, apoiada na minha experiência e nas minhas leituras. Então, eu não realizo aquela pedagogia de projetos como a escola pediu, como a escola é(...) (FLORA, 2003)

A ausência de condições ideais, consubstanciada na falta de orientação pedagógica, isolamento, desconhecimento teórico sobre a realização de projetos de pesquisa, aliada à ausência da prática e a insegurança em se aventurar por uma nova caminhada metodológica, criaram obstáculos difíceis de superar, impedindo esses docentes de realizar uma ação metodológica diferenciada pautada na prática educacional construtivista, levando-os a realizar uma prática desvencilhada do que sugere a proposta metodológica da escola em seu projeto educativo (1994). Assim, a pesquisa e a interdisciplinaridade viabilizadas pela pedagogia de projetos não se estabeleceram plenamente freando a propagação da ação educacional construtivista em que a pesquisa e interdisciplinaridade viabilizadas pela pedagogia de projetos podem se estabelecer de maneira articulada. A falta de condições ideais de tempo para planejar, refletir e avaliar a ação didática, aliada a ausência de apoio da coordenação pedagógica, a carência de material pedagógico entre outros quesitos necessários à construção educacional apoiados à carência teórica e ausência de experiência prática, criou um clima de insegurança difícil de superar por alguns docentes. Por outros, essas condições desfavoráveis foram sendo superadas no coletivo na tentativa de conhecer-na-ação refletindo sobre cada tentativa e seus resultados, preparando o campo para a próxima ação conforme recomenda SCHÖN (2000), iniciando uma nova fase na educação municipal que poderá contribuir para a transformação pedagógica necessária voltada à transformação de atitudes e posturas educacionais.

Assim sendo, considero que as práticas metodológicas vislumbradas no espaço físico da Escola Bosque, mesmo tendo obtido êxito com alguns profissionais, apresentaram falhas pela falta de embasamento teórico adequado e de apoio profissional por parte da

coordenação pedagógica, carente ela própria desse embasamento teórico, entre outros. No entanto, as experiências educativas realizadas com sucesso na escola, se colocam como oportunidade diferenciada a ser considerada para a melhoria da qualidade do ensino por se distinguirem consideravelmente das muitas práticas realizadas de forma tradicional na educação formal.

Dessa forma, entendo que a metodologia estabelecida na Escola Bosque, por meio de projetos de investigação, pode contribuir para a constituição de um novo perfil docente no ensino fundamental, menos rígido e mais próximo do aluno, considerado como sujeito dotado de virtudes individuais, tecendo uma nova configuração de papéis pedagógicos.

Essa nova dimensão de papéis que ora se configura na Escola Bosque, amplia a participação coletiva dos alunos favorecendo a relação professor-aluno, em que o professor, livre colaborador da capacidade criativa e participativa dos alunos no processo construtivo do conhecimento representa um elo de mediação entre o conhecimento e o aluno (DEMO, 1996), contribuindo para a ampliação da concepção valorativa da educação pela comunidade escolar, o que favorece a ação docente, tanto pelos subsídios culturais, econômicos, históricos e sociais relevantes que passam a ser considerados, quanto pela efetivação de uma prática significativa capaz de proporcionar aos alunos a participação ativa no processo construtivo de conhecimento.

Dessa forma, considero que os professores da Escola Bosque que vem buscando abarcar as potencialidades de um trabalho diferenciado, mesmo de forma insuficiente, estabelecem uma nova prática educativa proposta por meio dos projetos pedagógicos.

Nesse processo, a pesquisa voltada ao estabelecimento de uma intervenção interdisciplinar privilegia o questionamento reconstrutivo do conhecimento viabilizando uma

ação educativa capaz de ampliar as estruturas cognitivas dos alunos de forma atrativa e dinâmica (op cit).

Nessa perspectiva, a prática docente implementada na Escola Bosque como meio educativo em que a pesquisa e a interdisciplinaridade são colocadas como desafio a uma ação metodológica contextualizadora, apresenta-se como ação pedagógica realizada no efetivo exercício de criatividade diária docente no enfrentamento dos desafios profissionais inusitados, assumindo uma atitude imaginativa e empreendedora que inspirou responsabilidade, autoconfiança, firmeza e segurança nos alunos ao considerar a realidade cultural, evidenciando uma disposição empreendedora nas ações educacionais formais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, C. *Um método para o ensino fundamental: o projeto*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2001.
- BELÉM, Prefeitura Municipal de. Cadernos de Educação nº 01. *Escola Cabana: Construindo uma nova educação democrática e popular*. Belém, Pará: Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), 1999.
- _____. Fundação Escola Bosque. *Projeto Educacional*, 1994
- _____. Secretaria Municipal de Educação. *Fundamentos, Razões, objetivos e Perspectivas da Escola Bosque*, 1994 / 1995.
- BORDIN, F. *Fundamentação Filosófica na Abordagem Centrada na Pessoa “ACP”. Constituição Existencial e Fenomenológica*. Artigo. I Jornada de Estudos Teóricos –ACP”, maio/1998.
- BUARQUE, C. *Por uma ecologia universitária*. In: BARDÁLEZ HOYOS, Juan L. (Org.). *Interdisciplinaridade: (re)invenção de um saber*. Belém: UFPA, NUMA, 1993. 128p. p.9-24. (Séris Universidade e Meio Ambiente, n.5)
- CARVALHO, J. F. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CAVALCANTI, J. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.
- CHASSOT, A. *Alfabetização científica: questões e desafio para a educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. (Coleção educação em química).
- COLL, C & SOLÉ, I. *Os Professores e a Concepção Construtivista*. In COLL, C. et al. *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1998.
- CONNELY, F.M & CLANDININ, D.J. Relatos de Experiencia e Investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación*. Barcelona: Editorial Alertes.1995
- CORZO, J. et al. *Aula Investigativa: um espacio para construir saber pedagógico*. Revista Reencuentro: Análisis de problemas universitários. México – DF. Dez.1999.
- DEMO, P. *Conhecer e Aprender: Sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. *Educar pela Pesquisa*. Campinas. Autores Associados. 1996.
- _____. *Iniciação à Competência Reconstitutiva do Professor Básico*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DEWEY, J. *Como Pensamos*. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1959.

DIAS, G. F. *Atividades Interdisciplinares de Educação Ambiental*. São Paulo, Global Editora, 1994.

FAZENDA, I. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia?* Edições Loyola, São Paulo, 1992.

FRANGO, A. & ESCOLANO, A. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DPA, 2001. Tradução Alfredo Veiga Neto.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo. Petrópolis, 2000.

GAMBOA, S. *Pesquisa Educacional: métodos e epistemologia*. Santa Maria, 1994.

GIL-PEREZ, D. & CARVALHO, A. M. P. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época).

GONÇALVES, T. V. O. *Ensino de Ciências e Matemática e Formação de Professores: marcas da diferença*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. São Paulo, 2000.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e Mudança na Educação – Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre, Ed. Artmed.

HOLANDA, A. *Pesquisa Fenomenológica e Psicologia Eidética: Elementos para um entendimento metodológico*. IN: BRUNS, M. A. T. & HOLANDA, A. F. *Psicologia e Pesquisa Fenomenológica: Reflexões e Perspectivas*. Ed. Ômega, 2001.

KISHIMOTO, T. M. *Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: Proposta curricular dos anos 90*. In: Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Educação e Sociedade. Ano XVIII, nº 60. Dezembro, 1997.

KRAMER, S. In: Revista de Ciência da Educação. Educação e Sociedade. Ano XVIII, nº 60, Dez 1997.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994- (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

_____. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. 15ª edição – São Paulo : Cortez, 2003.

MAURI, T. *A Natureza Ativa e Construtiva do Conhecimento*. In: COLL, et all. *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1998.

- MORIN, E. *Ciência com Consciência*; tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. Revista e modificada pelo autor –5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NÉRICI, I. G. *Ensino Renovado e Ensino Fundamental*. São Paulo: Livraria Nobel S.A. 1971.
- PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIAGET, J. *A Formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, KOOGAN, 1978.
- _____. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins e Fontes, 1990
- PILETTI, C & PILETTI, N. *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Ática. 1988.
- SANTOS. B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. – Porto: Aforamento, 1993
- _____. *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. Rev. de Estudos Avançados. P 46-7, maio/agosto, 1988.
- SAUL, A. M. *Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo, Cortez, 2000.
- SILVA. C. G. *Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira: Gênese e Trajetória*. Dissertação de Mestrado. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos - NAEA - Belém-Pará, 1998.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.
- TEIXEIRA, L. H. *Cultura Organizacional da Escola: Uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar*. Revista Brasileira de Administração da Educação, Brasília. V.16. n.1, jan/jun. 2000.
- VEIGA, I. *Escola, Currículo e Ensino*. In: VEIGA .I. P.& CARDOSO. M. H. F. (orgs). *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas, S P: Papyrus, 1995. P. 77- 94.
- VYGOTSKY. *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e outros. *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo, Moraes, 2003.
- ZABALA, A. *Os enfoques didáticos* In: COLL, C. et al. *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1998.

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](#)