



**Universidade Federal de Sergipe
Centro de Educação e Ciências Humanas
Departamento de Educação**

**Cerzindo uma Colcha de Retalhos: O Alinhavar da
Interdisciplinaridade do Ensino de História com o Meio Ambiente em
Espaços Escolares Sergipanos**

Mônica Andrade Modesto

São Cristóvão/SE
2012

Mônica Andrade Modesto

**Cerzindo uma Colcha de Retalhos: O Alinhavar da
Interdisciplinaridade do Ensino de História com o Meio Ambiente em
Espaços Escolares Sergipanos**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Heimar Souto.

São Cristóvão/SE
2012

Mônica Andrade Modesto

**Cerzindo uma Colcha de Retalhos: O Alinhavar da
Interdisciplinaridade do Ensino de História com o Meio Ambiente em
Espaços Escolares Sergipanos**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Heimar Souto

Monografia apresentada no dia 08 de outubro de 2012 aos Srs. Examinadores:

Prof. Dr. Paulo Heimar Souto	Presidente
Prof. Dra. Marizete Lucini	1º Examinador
Prof. PhD. Maria Inêz Oliveira Araujo	2º Examinador
Prof. Dra. Iara Maria Campelo de Lima	Suplente

Nota final _____

Agradecimentos

Quero agradecer não por praxe, mas de coração a todos que ajudaram a tornar esse sonho uma realidade.

Ao professor Paulo Heimar Souto pelo acolhimento, pela orientação atenciosa, pela compreensão das minhas teimosias e pela paciência nos momentos de dificuldades.

À professora Maria Inêz, que confiou em mim e me instigou a ir sempre mais longe, sendo muito mais que uma professora e uma orientadora, sendo uma grande amiga.

Às professoras Marizete Lucini e Iara Campelo, pela imensa simpatia ao aceitarem o convite para participar da banca examinadora e aos demais professores do Departamento de Educação, pelas oportunidades oferecidas, incentivos e contribuições, elementos essenciais para minha formação.

Às minhas queridas amigas Karine Melo e Fabíola Almeida, pela consideração que têm por mim, pela paciência em ler o meu trabalho e orientar os reparos necessários, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, para o alcance de bons resultados.

Aos companheiros da Sala Verde, pela sensibilidade tida para comigo durante os meus momentos de incertezas, pelas enriquecedoras trocas de ideias e pelas amizades construídas.

A José e à Joseane, por investirem e acreditarem no meu sonho. À Jéssica e Érica por serem sempre solícitas, sanando minhas necessidades sempre que necessário.

A Daniel, por todo apoio dedicado durante os anos que passei na graduação.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para o meu aprendizado. A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

Dedicatória

Aos meus pais, José e Joseane, por sua existência, por estarem sempre ao meu lado, pelo companheirismo, respeito e incentivo, pela sabedoria e paciência para transmitir os seus conhecimentos sempre presentes em minha vida. Com amor e carinho, dedico-lhes este trabalho.



Neneca Barbosa, Colcha de Retalhos, s.d.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas constando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.

Paulo Freire

LISTA DE FIGURAS, TABELAS, GRÁFICOS, FLUXOGRAMAS E ANEXOS

Figuras

Figura 01 – Vista aérea parcial da cidade de São Cristóvão.....	39
Figura 02 – Fachada da E.M.E.F. Dr. Martinho de Oliveira Bravo.....	40
Figura 03 – Vista aérea da cidade de Simão Dias.....	41
Figura 04 – Fachada do Colégio Eduardo Marques de Oliveira.....	41

Tabelas

Tabela I – Perfil Profissional dos Gestores Entrevistados.....	56
Tabela II – Perfil Profissional dos Professores Entrevistados.....	59

Gráficos

Gráfico 01 – Faixa etária dos discentes pesquisados.....	72
Gráfico 02 – Definição dos alunos sobre história.....	73
Gráfico 03 – Situação do ensino da história local.....	78
Gráfico 04 – Utilização da história fora da escola.....	79
Gráfico 05 – Como os alunos cuidam do meio ambiente.....	80
Gráfico 06 – O que os alunos gostam na escola.....	81
Gráfico 07 – O que os alunos não gostam na escola.....	82

Fluxogramas

Fluxograma I – Importância da história para a vida do aluno.....	75
Fluxograma II – Concepção dos alunos sobre meio ambiente.....	77

Anexos

Anexo A – Mapa 01. Localização geográfica da cidade de São Cristóvão – SE.....	88
Anexo B – Mapa 02. Localização geográfica da cidade de Simão Dias – SE.....	89
Anexo C – Questionário aplicado aos professores pesquisados.....	90
Anexo D – Questionário aplicado aos gestores pesquisados.....	92
Anexo E – Questionário aplicado aos alunos pesquisados.....	93

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente

EA – Educação Ambiental

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FUNDEB – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

ONG – Organização Não-Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNCED – United Nations Conference on Environment and Development

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIT – Universidade Tiradentes

UVA – Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

Introdução.....	13
Capítulo I – Buscando os retalhos.....	17
1.1 – O surgimento da História.....	17
1.2 – Conceito de História.....	19
1.3 – O ensino de História.....	20
1.4 – A História na estrutura curricular.....	23
1.5 – Uma nova abordagem histórica: a história ambiental.....	25
1.6 – Apresentação da História nos livros didáticos.....	27
1.7 – O tema transversal meio ambiente: definição.....	28
1.8 – A educação ambiental.....	29
1.9 – A relação entre História e meio ambiente nas séries iniciais.....	32
1.10 – A relação entre História e meio ambiente nos livros didáticos.....	34
Capítulo II – Pensando no formato da colcha: delineando o método da pesquisa.....	36
2.1 – Caracterização das áreas de estudo: EMEF Dr. Martinho de Oliveira Bravo.....	38
2.2 – Colégio Eduardo Marques de Oliveira.....	40
2.3 – Coleta de dados.....	42
Capítulo III – Alinhavando os retalhos: a chegada aos resultados e discussões.....	46
3.1 – Análise dos projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas.....	46
3.2 – Análise do projeto político-pedagógico da EMEF Martinho Bravo.....	47
3.3 – Análise do projeto político-pedagógico do Colégio Eduardo Marques de Oliveira.....	52
3.4 – Análise dos questionários aplicados aos gestores das escolas pesquisadas.....	55
3.5 – Perfil profissional dos gestores.....	55
3.6 – Representações dos gestores acerca do projeto político-pedagógico.....	56
3.7 – Análise dos questionários aplicados aos professores das escolas pesquisadas: perfil profissional dos docentes.....	58
3.8 – Representações dos professores acerca do ensino de História.....	61

3.9 – Representações dos professores acerca do meio ambiente e da educação ambiental.....	63
3.10 – Concepções dos professores acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	66
3.11 – Concepções dos professores acerca da interdisciplinaridade e da transversalidade.....	68
3.12 – Concepções dos professores acerca da relação entre teoria e prática.....	70
3.13 – Análise dos questionários aplicados aos discentes das escolas pesquisadas.....	72
 Dando o acabamento final: à guisa de conclusões.....	84
 Referências Bibliográficas.....	89
 Anexos.....	92

Resumo

O ensino de História, no Brasil, sofreu algumas modificações ao longo dos tempos. Na década de 1820, era compreendido como um conteúdo opcional do programa curricular. Anos mais tarde, em 1880, com a laicização da educação, o ensino de História passou a ser obrigatório. Após a proclamação da república, conteúdos de História Nacional foram inseridos no programa curricular e perduraram dessa maneira até o período da ditadura militar. Entretanto, a referida disciplina era ensinada de modo cronológico e os alunos não passavam de sujeitos espectadores. Com o início da redemocratização do país, debates acadêmicos começaram a objetivar um ensino de História no qual houvesse um resgate do discente como sujeito produtor e não como espectador. Em 1997 houve a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais almejavam a promoção de um ensino interdisciplinar entre todas as disciplinas e assim, começou a haver uma interligação entre as matérias e os temas transversais e, dentre estes, o meio ambiente. A relação entre História e Meio Ambiente, também denominada de ecohistória, embora ainda pouco conhecida, é importantíssima para que os alunos compreendam como o ser humano, ao construir a sua história, modificou os locais onde vive e que tais modificações ocorreram e ocorrem constantemente em diferentes tempos e espaços. Observando essa necessidade de uma nova percepção da História é que se delineou o objetivo desta investigação que consistiu em verificar como as concepções do ensino de História e do tema transversal Meio Ambiente são efetivadas nas séries iniciais do ensino fundamental de duas escolas sergipanas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Martinho Bravo localizada em São Cristóvão e o Colégio Eduardo Marques situado em Simão Dias. Para o alcance do objetivo proposto foram realizadas visitas *in loco*, aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise dos projetos político-pedagógicos. Os resultados encontrados revelaram que, nas escolas pesquisadas, o ensino ainda ocorre de maneira tradicional e, especificamente, no caso do ensino de História não se observaram a efetivação da interdisciplinaridade, a compreensão da ecohistória e o desenvolvimento contínuo de trabalhos relacionados à história local. Percebeu-se também que o tema meio ambiente é trabalhado de maneira isolada ressaltando as posturas conservacionista e preservacionista da educação ambiental. Destarte, concluiu-se que as proposições dos PCN são possíveis de serem realizadas, contudo os espaços escolares pesquisados ainda persistem num ensino pautado na concepção bancária da educação, na qual se apresentam alguns indícios do desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares e de História ambiental.

Abstract

The teaching of History, in Brazil, has undergone some transformations over time. In the decade of 1820, it was understood as optional content of the curriculum. Years later, in 1880, with the secularization of education, the teaching of history has become mandatory. After the proclamation of republic, the contents of National History were inserted in the curriculum and endured in this manner until the period of military dictatorship. However, this discipline was taught in chronological order and the students were mere spectators. With the beginning of the democratization in Brazil, academic debates began to objectify a teaching of History in which there was a rescue of the student as producer and not as a spectator. In 1997 there was the creation of *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), which aspired to promotion of an interdisciplinary teaching in all disciplines and thus began to be a link between disciplines and cross-cutting themes, among them the environment. The relation between History and Environment, also called Eco History, although little known, very important for students to understand how human beings to build your story, changed the place where they live and that such modifications occur constantly and occurred at different times and spaces. Observing the need for a new perception of History is that outlined the purpose of this inquiry was to verify how the conceptions of the teaching of History and the cross-cutting theme environment are effective in the early grades of elementary school at two schools from Sergipe, the city elementary school Dr. Martinho Bravo located in the city of São Cristóvão and the school Eduardo Marques located in the city of Simão Dias. To achieve the proposed objective were conducted on-site visits, application of questionnaires, interviews and analysis of the political-pedagogical projects. The results show that in the schools surveyed, teaching still takes place in a traditional way, and specifically in the teaching of History were not observed the accomplishment of interdisciplinary, understanding of Eco History and ongoing development work related to local history. It was also noticed that the environmental theme is worked in an isolated manner emphasizing conservationist and preservationist postures of environmental education. Thus we conclude that the propositions of the PCNs are possible to be made, however school surveyed still persist in teaching based on the banking concept of education in which there are some evidences of development of interdisciplinary studies and environmental history.

Introdução

Um dos aspectos educacionais consolidados no século XXI é que o ensino encontra-se encadeado a uma conjuntura educacional em que a compartimentalização do saber, antes secundária, tornou-se prioridade primária. Como consequência desse encadeamento, surge, segundo Gallo (2001), a aprendizagem fragmentada, ou seja, o processo de construção do conhecimento do aluno estrutura-se de modo a organizar-se numa sistemática semelhante à ideia de gavetas mentais em que o discente abre as gavetas das disciplinas à medida que precisa das mesmas. Esse processo dificulta o estabelecimento de relações entre as diversas áreas do conhecimento, ocasiona uma aprendizagem fragmentada e não holística, como deveria ser.

Ainda de acordo com o autor, nas organizações sociais primárias, a produção do conhecimento e dos saberes se dava a partir da necessidade que os homens tinham de responder às questões que surgiam na realidade que experimentavam cotidianamente. Havia uma procura por explicações e respostas, uma necessidade pela busca do conhecimento. Nessa procura, não existiam especialistas, todos pesquisavam conhecimentos referentes a quaisquer indagações, a quaisquer temas de estudo.

Nas organizações sociais contemporâneas há um fenômeno denominado de especialização do saber. Conforme Alves; Garcia (2001), tal fenômeno surgiu seguindo os avanços e progressos da ciência. À medida que essa progredia, tornava-se necessária a ampliação e o aprofundamento do conhecimento em áreas específicas. Devido a isso, a figura do homem culto renascentista, que tudo pensava e tudo fazia, foi dando espaço à figura de um novo ser, o especialista do saber.

Corroborando com as autoras acima, Morin (2001) aponta que a organização disciplinar instituiu-se no século XIX com a formação das universidades modernas e desenvolveu-se no século XX com o impulso da pesquisa científica, acarretando, desse modo, o surgimento das disciplinas.

A especialização do saber trata das divisões e subdivisões de um determinado campo de estudo. Contudo, ao chegar à escola, a referida especialização ocupou um espaço totalmente fragmentado. Os conteúdos pedagógicos que fazem parte do currículo ficaram desarticulados entre si e descontextualizados com a realidade dos alunos.

No Brasil, houve por parte das autoridades competentes, algumas tentativas de mitigar a compartimentalização do conhecimento na educação básica. Essas tentativas tiveram como prerrogativas a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997.

A LDB, além de reger a educação nacional, determina os princípios que devem conduzi-la, dentre esses temos o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Tal princípio está articulado às orientações contidas nos PCN, que priorizam, entre outros pontos, um ensino interdisciplinar que, por sua vez, deve estar entrelaçado com os conteúdos curriculares e com os conteúdos definidos como temas transversais.

Considerando as propostas de ensino contidas nos PCN e a realidade escolar do Brasil e, nesse caso específico, do estado de Sergipe, é que surgiu a inquietação que impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa. Pretendemos analisar neste trabalho até que ponto são exequíveis as concepções dos Parâmetros Curriculares Nacionais concernentes à transversalidade referente ao ensino de história e meio ambiente em espaços escolares sergipanos.

A escolha dessas duas áreas do conhecimento não aconteceu aleatoriamente. Começou há alguns anos, quando a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão, possibilitou o primeiro contato formal com o estudo da educação ambiental e do ensino de história. Nesse momento, tornou-se possível a compreensão de que a construção e evolução da sociedade em que vivemos hoje acarretaram diversas mudanças no meio ambiente. Tais mudanças, em sua maioria, foram ocasionadas por meio de ações antrópicas, ou seja, ações intervencionistas executadas pelo ser humano.

O curso de Pedagogia da UFS me permitiu também realizar uma reflexão mais profunda acerca da indissociabilidade da relação entre história e meio ambiente e das mudanças causadas na natureza que ocorreram em determinados tempos e espaços. Diante disso, Morin [ET. AL.], (2003) assinalam o pressuposto da vida como consequência da história da Terra e a humanidade como desdobramento da história da vida na Terra. Deste modo, a compreensão da ciência histórica é de fundamental importância para a compreensão das mudanças ambientais e da chamada educação ambiental.

Ainda no meu processo de formação, compreendi, à luz de Bittencourt (2003), que a história é capaz de situar o papel do homem no processo de transformação da natureza,

bem como de dimensionar, para além do tempo presente, os limites e o poder das ações humanas.

A partir desse pressuposto, nasceu a história ambiental, que busca investigar como os homens, em diferentes sociedades, ao longo dos séculos, foram afetados pelo meio ambiente e, de maneira recíproca, como o ambiente foi afetado pelos homens.

Sob a ótica das proposições dos PCN e da história ambiental é que se concentrou o foco desta pesquisa, que objetivou verificar até que ponto as concepções do ensino da história e do tema transversal meio ambiente são efetivadas nas séries correspondentes ao quinto ano do primeiro ciclo do ensino fundamental em duas escolas sergipanas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Dr. Martinho de Oliveira Bravo e o Colégio Eduardo Marques de Oliveira, localizadas respectivamente nos municípios sergipanos de São Cristóvão e Simão Dias.

Para o alcance do objetivo proposto, fez-se mister a análise dos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas, a fim de observar como discutem os conteúdos de história e meio ambiente; compreender o modo como é realizada a interligação entre tais conteúdos; identificar como se dá a prática docente junto ao ensino de história e do meio ambiente; elucidar como os conteúdos supracitados podem desenvolver o senso crítico e, por fim, avaliar como os discentes apreendem o ensino de história e meio ambiente nos espaços que serviram como *locus* de estudo.

Os campos empíricos desta pesquisa constituem dois espaços de aprendizagem localizados em áreas urbanas, contudo, pertencentes a contextos espaciais e sociais diferentes. A EMEF Dr. Martinho de Oliveira Bravo fica localizada, conforme citado no projeto político-pedagógico, numa área periférica do bairro Jardim Rosa Elze do município de São Cristóvão, região considerada pertencente à área da grande Aracaju.

O Colégio Eduardo Marques de Oliveira localizado no centro da sede municipal de Simão Dias, foi selecionado pela importância de analisar uma instituição escolar que contemplasse realidade local e social díspare da encontrada na grande Aracaju.

A opção pelas escolas citadas se deu por dois motivos essenciais. A EMEF Martinho Bravo por ter sido o *locus* da minha experiência em prática de ensino. Essa experiência ocorreu no primeiro semestre de 2011, durante a disciplina Estágio Supervisionado III, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Foi nessa escola que tive a oportunidade de tentar transpor a teoria apreendida ao longo do curso à prática e observar que ainda há muito a ser aprendido e a ser feito pela educação e,

principalmente, pelas crianças que nela estudam. Já a instituição escolar localizada no interior sergipano foi escolhida pelo fato de estar localizada em Simão Dias, minha cidade natal. Além disso, a história do crescimento dessa escola reporta à minha própria história de vida, pois embora não tenha vivido experiências de ensino-aprendizagem nessa instituição, familiares, amigos e minhas irmãs mais novas estudaram lá e, devido a este último fato, pude acompanhar o modo como o Colégio Eduardo Marques desenvolveu suas propostas sobre o processo de aquisição do saber.

A presente monografia está dividida em três capítulos. Inicia-se apresentando os conceitos e reflexões acerca do ensino de história e do tema transversal meio ambiente, bem como da interdisciplinaridade e de práticas pedagógicas. O segundo aborda os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa e o terceiro traz as discussões dos resultados à luz de teóricos que tratam da temática deste trabalho. Ao final, são apresentadas as considerações finais.

Com o desenvolvimento deste trabalho, esperamos ponderar a prática do ensino de história e meio ambiente como instrumento mediador da formação crítico-reflexiva do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como contribuir significativamente para o acervo bibliográfico desta temática, visto que o levantamento bibliográfico realizado apontou que ainda há poucos escritos sobre a relação entre história e meio ambiente em espaços sergipanos e, especificamente, na UFS, desconhecem-se registros de trabalhos que tratem dessa relação no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO I

BUSCANDO OS RETALHOS

1.1. O surgimento da História

A ciência história surgiu há muito tempo. Para Borges (1993), o aparecimento da história se deu quando Hecateu de Mileto¹, ao voltar do Egito, no século V a.C., descreveu sua trajetória da maneira em que acreditava ser mais próxima possível da verdade porque, segundo a mesma, as descrições gregas pareciam ser risíveis.

Seguindo a orientação proposta por Hecateu de Mileto, Heródoto² dedicou-se à procura pela verdade, propondo-se a fazer investigações. Sua definição de busca pela verdade, ancorada na investigação, rendeu-lhe o título de pai da história. A partir de então, diversos homens se propuseram a analisar os fatos sob a perspectiva do entendimento do momento histórico concreto. A explicação dos fatos, nesse momento, passa a ser atribuída a causas humanas e não mais aos deuses, conforme propunham os gregos.

Anos mais tarde, no início do século XV, houve a difusão da religião judaico-cristã no Império Romano. Tal difusão originou o que Borges (1993) denominou de história teológica. A história teológica concebe os fatos históricos numa "visão do tempo linear, cujo desenvolvimento é conduzido segundo um plano da Providência Divina. É o retorno a uma explicação sobrenatural, semelhante à do mito, e também cosmogônica" (Idem, p. 22).

Essa autora explana também que a explicação dos fatos por intermédio da história teológica permaneceu até os primeiros séculos da Idade Média, momento em que ocorreu a

¹ Hecateu de Mileto foi um grego que viveu entre o período de 550 - 480 a. C. na cidade de Mileto. Hecateu se dedicava ao estudo da geografia e da mitologia grega, quando decidiu buscar a verdade dos mitos da Grécia, iniciando assim um novo modo de pensar a história.

² Heródoto foi um historiador grego que viveu entre o período de 484 a. C. a 425 a. C. Dedicou-se ao estudo da história, tratando-a sob a perspectiva de um inquérito. (FREITAS, 2010).

formação da civilização européia ocidental. Nasce assim, no século XVI a consolidação do eurocentrismo³, que perdurou até o início do século XVIII.

Nesse momento, a ordem burguesa se solidificou e a corrente do iluminismo tomou força. Os iluministas buscavam explicar a história como fruto do "desenvolvimento linear progressivo e ininterrupto da razão humana" (Ibidem, p. 29). Tais explicações estavam ancoradas na razão humana, indo de encontro à autoridade das monarquias e da Igreja, que exerceram poder sobre a sociedade e sobre a sua capacidade intelectual durante muito tempo.

Logo após a solidificação do movimento iluminista, afirmou-se o advento dos movimentos nacionalistas europeus. Nesse momento, surgiu na Alemanha a preocupação da transformação da história numa ciência tão segura quanto as ciências exatas. Ainda nesse período, ocorreu a efetivação da sociedade burguesa e a implantação do capitalismo industrial, que originaram uma nova visão acerca da história: o materialismo histórico⁴.

O materialismo histórico "mostra que os homens, para sobreviver, precisam transformar a natureza, o mundo em que vivem" (BORGES, 1993, p. 36). O modo como o materialismo histórico concebe a história se assemelha à concepção de história ambiental, que será explicada logo mais.

Embora fossem consideráveis os estudos realizados sob a ótica do materialismo histórico, até a metade do século XX, a história assumira uma postura positivista, isto é, uma história enviesada pela preocupação estritamente política, que deixava transparecer os interesses da chamada classe dominante. A referida postura histórica só começou a se modificar em fins do século XX, quando os historiadores compreenderam que

A história é a história do homem, visto como um ser social, vivendo em sociedade. É a história das transformações humanas, desde o seu aparecimento na terra até os dias em que estamos vivendo. [...] Somos parte da história, e todos desempenhamos nela um papel. E temos então todos, desde que nascemos, uma ação concreta a desempenhar nela (BORGES, 1993, p. 48).

Ratificando a proposição da autora sobre a essência da ciência histórica, Bloch (2001) afirma que nunca um fenômeno histórico se explica plenamente fora do estudo do seu

³ O Eurocentrismo é definido por Bortoluci (2008) como um conjunto de conceitos e imagens impressos nos materiais didáticos partindo sempre do ponto de vista europeu/ocidental. Ou seja, a postura eurocêntrica do ensino consiste em adaptar a organização do poder global sob o olhar central europeu que fortalece a concepção ontológica com relação às sociedades periféricas, enxergando-as como formas incompletas de realização de um ideal moderno.

⁴ O materialismo histórico foi um método de ideologia alemã desenvolvido por Karl Marx e Friederich Engels para a análise do modo social de produção da existência humana. Segundo Neto; Bezerra (2010), o materialismo histórico está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, funcionando como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

momento e, por isso, esse autor define a história como "a ciência do homem no tempo" (p. 29).

A partir dessa breve síntese acerca do surgimento da história, é possível afirmar que, nos dias atuais, a ciência história não pode mais ser entendida como já fora outrora, quando somente poucos homens eram partícipes da mesma. A concepção mais coerente é a de que todos fazem parte da construção da história da humanidade e todos têm o direito de compreender esse fenômeno.

1.2. Conceito de História

Não há um conceito único e absoluto sobre história. Alguns historiadores a conceituam de diferentes formas, mas historiadores atuais consideram-na algo construído e não algo idealizado, conforme se pensava nas explicações míticas. As variações entre os conceitos estão justamente no modo como se expõe a construção histórica dos acontecimentos. Nesta pesquisa, entendemos a ciência história como uma prática social construída ao longo dos tempos pelos homens e pela sociedade. Compartilhamos com a concepção de Ciampi (2003) em que a história é

Entendida como prática social, constantemente construída/reconstruída por sujeitos diferenciados, em várias dimensões do social. [...] O valor histórico do passado lembrado apoia-se em três pontos fortes: proporciona informação significativa e, por vezes, única do passado; pode transmitir a consciência individual e coletiva que é parte integrante deste mesmo passado; e fornece uma perspectiva histórica que nos permite avaliar o significado, a longo prazo, da própria história (CIAMPI, 2003, p. 115).

De acordo com a autora, a história constrói-se e reconstrói-se constantemente por diversos sujeitos. Esses, por sua vez, somos todos nós, que vivemos e fazemos história. As ações praticadas no passado, por vezes se repetem no presente e podem vir a se repetir no futuro. Através da história, podemos ressignificar nossas práticas, pois temos consciência de práticas passadas, que podem ou não ter sido acertadas. Bittencourt ratifica essa posição ao afirmar que

Operários, escravos, mulheres, crianças, os diversos grupos étnicos são analisados nas dimensões das mudanças e permanências históricas. Ficou evidente, principalmente na crítica ao ensino e à produção acadêmica, que não podia se considerar a história como resultante apenas da vontade e das ações de indivíduos, de alguns poucos homens do poder institucional mas que ela se constituía pelo conjunto de sujeitos, em diferentes condições. Tornou-se óbvio que as pessoas comuns também foram e são partícipes da história (BITTENCOURT, 2003, p.39).

Conforme a afirmação da autora, em que os homens comuns são partícipes da história, é possível observar que não se pode mais compreender tal disciplina isoladamente, uma vez que as experiências vivenciadas por esses colaboram com a escrita da história e tais experiências perpassam áreas que vão além dessa.

Nessa ótica, torna-se bastante claro que a história é hoje uma ciência que busca se aproximar cada vez mais das outras áreas do conhecimento, a fim de tornar mais completa a compreensão do processo de desenvolvimento da sociedade. Borges aponta que

A história se coloca hoje em dia cada vez mais próxima às outras áreas do conhecimento que estudam o homem (a sociologia, a antropologia, a economia, a geografia, a psicologia, a demografia, etc.), procurando explicar a dimensão que o homem teve e tem em sociedade. Cada uma dessas áreas tem seu enfoque específico. Uma visão mais ampla e mais completa, entretanto, exige a cooperação entre as diversas áreas. Isso tem sido tentado pelos estudiosos com maior ou menor êxito, no chamado trabalho interdisciplinar, pois inclui diferentes disciplinas. A história é hoje, entre as ciências humanas, uma ciência bastante fecunda sobretudo devido a isso (BORGES, 1993, p.49-50).

À luz desta concepção, é possível observar que é inconcebível a definição de uma história composta somente pela narração de fatos, visto que quaisquer fatos estão entrelaçados com diversas áreas de estudo. Um fato histórico possibilita, em suas entrelinhas, análises sociológicas, econômicas, geográficas, antropológicas, psicológicas, biológicas, etc. Devido à percepção desse elo entre os diversos campos de estudos foram surgindo linhas de pesquisas variadas no campo da história.

1.3. O ensino de História

No Brasil, o ensino formal de história em espaços regulares de ensino foi estabelecido no Decreto das Escolas de Primeiras Letras, ainda em 1827. O referido decreto constituiu a primeira lei sobre a instrução escolar nacional. O documento esclarecia que "os professores ensinariam a ler, a escrever, as quatro operações de aritmética [...], a gramática da língua nacional, [...] preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil" (Decreto das Escolas de Primeiras Letras *apud* PCN, 1997, p. 19).

Entretanto, nessa época, a história aparecia nos programas curriculares como um conteúdo opcional. Somente em 1870 foram feitas reformulações curriculares e um programa

de história foi criado, o qual pretendia alcançar a laicização, vislumbrando um ensino que separava o estado da igreja.

No final do século XIX, o Brasil vivenciou dois grandes acontecimentos que marcaram definitivamente a sua história: a abolição da escravidão e a proclamação da república. Tais acontecimentos resultaram numa nova discussão curricular e inseriu-se nos programas curriculares, a História Nacional, que se assemelhava com a História Pátria. De acordo com os PCN, "seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional" (PCN, 1997, p. 22).

Observa-se que o ensino da história nacional pautava-se numa história centrada em poucos homens que, por sua vez, executavam o papel de heróis, vilões ou mártires do Brasil. Destarte, é possível afirmar que a história nacional não era construída, mas sim montada numa sequência que favorecia a classe dominante.

Em 1930, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde e a Reforma Francisco Campos⁵. O Estado passou a exercer total controle sobre o ensino público. Com isso, ocorreram algumas mudanças curriculares de ordem metodológica e uma maior produção de material didático com o objetivo de garantir condições de igualdade entre a sociedade brasileira e à civilização ocidental. Essas mudanças configuraram o fortalecimento do movimento escolanovista.

Saviani (1999) afirma que a Escola Nova fortaleceu a hegemonia da classe dominante, pois "com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu. De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico" (p. 62). Ainda nesse período, os programas curriculares e os livros didáticos de história produzidos reafirmavam a conjectura proposta por Saviani. Segundo os PCN

A História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País (PCN, 1997, p. 24).

⁵ A Reforma Francisco Campos foi uma reforma ocorrida após a Revolução de 1930, idealizada pelo ministro da educação Gustavo Capanema. Segundo DALLABRIDA (2009), a reforma enfatizou "a educação integral e a cultura disciplinar, que concorriam para a produção de um *habitus* burguês nos alunos de ensino secundário" (p. 190).

Pode-se observar que, na década de 1930, o ensino dos conteúdos curriculares contribuiu para a ascensão do poder do Estado. Apreendendo uma história perfeita, os estudantes não iriam ter despertado em si o senso crítico de luta por justiça e democracia num país permeado por tantas injustiças sociais.

Na década de 1960, o ensino de história e de geografia, que até então era realizado separadamente, passou a compor o programa curricular de uma única disciplina: Estudos Sociais. A disciplina Estudos Sociais constituía juntamente com a disciplina Educação Moral e Cívica um ensino totalmente nacionalista, com um forte discurso de defesa à pátria. A supremacia do Estado estava evidente, os PCN confirmam tal afirmação quando expõem que

Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964. [...] Para compreender a História o aluno deveria dominar, em princípio, a noção de tempo histórico. No entanto, o desenvolvimento dessa noção no ensino limitava-se a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão como datações, calendário, ordenação temporal, sequência passado-presente-futuro (PCN, 1997, p. 26-27).

Nota-se que a criação da disciplina Estudos Sociais induziu o ensino de História e Geografia à uma prática pedagógica voltada para a contribuição da ascensão militar que se instalara no Brasil em 1964. A diluição dos conteúdos das disciplinas citadas permitia que o Estado pudesse dominar o ensino a seu favor e a história, nesse período, acabou se tornando uma sucessão de fatos históricos datados que marcaram o país.

Na década de 1980, ocorreu o chamado período de redemocratização no Brasil. Esse fato refletiu diretamente nas organizações curriculares do ensino, que sofreram algumas transformações. Dentre elas, pode-se mencionar a extinção da disciplina Estudos Sociais e o retorno do ensino de História e Geografia. Contudo, Schmidt; Cainelli (2004), chamam a atenção para o fato de que durante as mudanças surgiram diversos debates acerca de como deveria ser o ensino de história, visto que a maioria das escolas, naquele momento, utilizavam a forma tradicional do ensino.

A forma tradicional, à qual as autoras se referem e que predominou no país durante todo o período da ditadura militar faz menção à definição de concepção bancária de Paulo Freire (2005). Nessa concepção, o professor atuava como mero transmissor do conhecimento e o aluno como receptor. Ao final, o professor sacava o conhecimento ensinado através de avaliações e apresentava o veredito de aprovação ou reprovação.

De acordo com Schmidt; Cainelli (2004), o momento da redemocratização permitiu que os debates realizados considerassem o retorno da disciplina história como "um

espaço crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade" (p. 12-13). Os debates acadêmicos permeavam, assim, o objetivo de resgatar o aluno como sujeito produtor da história e não mais como sujeito espectador da história.

Concomitante à necessidade da transformação do ensino de história estava a necessidade da adequação dos currículos ao mundo contemporâneo. Dessa maneira, a década de 1990 foi marcada, no âmbito educacional, pela reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Schmidt; Cainelli (2004) apontam que, na área de história, as mudanças circundaram em torno da transformação dos conteúdos organizados de forma linear em eixos temáticos e na tentativa de superar o ensino da História baseado na cronologia.

Como se observou, o ensino de história no Brasil passou por diferentes etapas que acompanhavam o período que o país vivia. Nos dias atuais, esse ensino perpassa a visão cronológica e assume uma visão crítica dos conteúdos. Faz-se necessário questionar até que ponto vai tal criticidade e como os livros didáticos, recurso mais utilizado para o ensino, expuseram e expõem os conteúdos de história.

1.4. A História na estrutura curricular

Os conteúdos de história, que fazem parte do ensino formal, não são escolhidos aleatoriamente, tampouco são selecionados a partir da realidade dos alunos, eles são reflexos de forças políticas que compõem o tecido social.

Segundo Goodson (1995), os currículos são elaborados com certa intencionalidade. Os conteúdos selecionados representam o fortalecimento das representações sociais e constituem "o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação" (p. 17).

Para Moreira; Silva (2002), o currículo é um elemento social construído historicamente ao longo dos tempos. Assim como Goodson, esses autores acreditam que o currículo apresenta intencionalidades fortalecedoras da hierarquia do Estado e pode ser utilizado como estratégias para o alcance desse fortalecimento. Os autores assinalam que

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8).

A partir das concepções apresentadas acima, notamos que o currículo não é um objeto neutro, ele apresenta uma série de interesses convenientes ao Estado. Ao longo dos tempos, o currículo tornou-se um artifício para a reprodução e perpetuação das relações sociais. Os conteúdos referentes a cada disciplina são selecionados a partir desses interesses e com a disciplina história não é diferente.

No Brasil, os conteúdos do ensino de história originaram três fases, estabelecidas por Schmidt; Cainelli (2004): a primeira fase trazia a predominância do ensino tradicional que apresentava conteúdos referentes aos grandes heróis que constituíram a história da nação; a segunda, a predominância do ensino de Estudos Sociais que abarcava o ensino de história, geografia, economia, sociologia, política e antropologia; a terceira, fase atual, o ensino de história sob uma nova perspectiva, em que o aluno é um sujeito histórico.

A principal mudança nos conteúdos que fazem parte do ensino de história nos dias atuais refere-se à organização dos fatos históricos. Anteriormente, os fatos históricos eram organizados cronologicamente. Freitas (2010), assinala que a cronologia pode ser progressiva (a distribuição do conhecimento histórico se dá na ordem natural do mais antigo para o mais recente), regressiva (o conhecimento histórico é ensinado partindo de fatos recentes até que se chegue aos fatos antigos) ou ampliatória (consiste-se em trabalhar o conteúdo histórico a partir de temas e todos os anos se ensina o mesmo conjunto de temas de forma a torná-los mais complexos gradativamente).

Recentemente, em 1997, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos de história foram divididos entre eixos temáticos que contemplam a faixa etária dos alunos que estudam em cada série escolar. Dessa forma, acredita-se que os alunos sejam considerados partícipes da história e assim, possam compreender melhor a história que também é sua.

Remeter-se-á aqui aos conteúdos históricos que fazem parte da estrutura curricular do primeiro ciclo do ensino fundamental, visto que o foco da presente pesquisa restringe-se ao ensino de história no 5º ano. Conforme os PCN (1997), no primeiro ciclo do ensino fundamental, os conteúdos de história devem enfatizar preferencialmente o eixo temático história local e do cotidiano em que se enfatizam diferentes histórias dimensionadas em

diferentes tempos. Assim sendo, no ensino de história no primeiro ciclo do ensino fundamental

Prevalecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia (PCN, 2007, p. 51).

Ressalta-se aqui a preocupação dos PCN em incitar os alunos a perceberem a relação existente entre as múltiplas áreas do conhecimento, e, no caso específico, a relação que possuem com a história local e com a natureza. Essa percepção do sujeito na relação história-natureza originou um novo campo de pesquisa: a história ambiental, que será utilizada para subsidiar a presente pesquisa.

1.5. Uma nova abordagem histórica: a história ambiental

A história ambiental nasceu após a segunda guerra mundial, momento em que o meio ambiente passava a disputar espaço com os produtos obtidos a partir das corridas armamentista e tecnológica. Bittencourt (2003) aponta que após o período de guerra houve o fim da inocência das ciências naturais e surgiu a emergência de uma consciência social crítica sob o impacto do desenvolvimento tecnológico na criação de alienação social, na destruição do meio ambiente e no agravamento das desigualdades entre países centrais e periféricos.

Ainda de acordo com a autora, o desenvolvimento científico provocou limitações dos recursos naturais explorados pelo desenfreado capitalismo de séculos industriais. As décadas seguintes após a segunda guerra mundial fizeram emergir, no campo científico, a denominada crise paradigmática com a constatação das clivagens entre o conhecimento produzido cientificamente e os saberes marginalizados, até então ancorados fortemente no vivido das sociedades.

Guimarães (1995), ressalta que nas décadas de 1960 e 1970 emergiram as primeiras lutas dos movimentos ambientalistas. De acordo com Bittencourt (2003), na década de 1980 começaram a surgir os primeiros trabalhos acadêmicos de que se tem registro abordando a temática ambiental. Os historiadores, ao se aproximarem e se preocuparem com

as lutas e conflitos vividos em seu tempo, passaram a rever e a reconsiderar o lugar da natureza no viver social. Surge assim a história ambiental ou ecohistória, como também é denominada. A ecohistória tem suas concepções fincadas na ecologia.

Essa autora assinala que estudos do século XIX colocavam a sociedade como uma prisioneira do meio físico. Contudo, na história ambiental essa visão se modifica e propõe a ação da cultura humana sobre o meio físico, propiciando significados e usos complexos dos seus elementos e, ao mesmo tempo, salienta as influências da natureza na constituição histórica das sociedades humanas.

É importante ressaltar que a ecohistória analisa as ações antrópicas situando-as num tempo histórico. A relação homem-tempo-natureza permite a compreensão de tais ações numa escala cronológica onde, ora o homem referencia a natureza como detentora de poder sobre os seres, ora o homem se referencia como detentor de poder sobre a natureza.

Bittencourt (2003) afirma ainda que a história ambiental analisa o tempo histórico em dois grandes períodos. O primeiro foi o neolítico, em que há o nascimento da agricultura, responsável por mudanças significativas nas relações entre os homens, as terras e os animais. O segundo foi o da revolução industrial, que introduziu relações entre o homem e os recursos naturais em escalas sem precedentes.

Assim sendo, infere-se que no período neolítico a visão do homem acerca do meio ambiente ainda era incipiente e, por isso, havia uma relação de respeito para com a natureza e o tempo histórico respeitava o tempo geológico. Todavia, no período da revolução industrial, a visão do homem passou a ser dominadora e se tornou um agravante na destruição da natureza. Aqui o tempo histórico já não mais respeitava o tempo geológico, pois aumentava a certeza do homem de que era capaz de modificar esse último.

Conforme Bittencourt (2003), a ecohistória é dividida em três partes: história da história do meio ambiente; variações e variabilidades do espaço no tempo e antropofização do meio ambiente, em que há uma abordagem da evolução histórica da ação do homem sobre seu entorno, do período neolítico ao mundo urbano.

A história ambiental brasileira ainda está dando seus primeiros passos. Articulada com a educação ambiental, elucida principalmente discussões sobre problemas de poluição, especialmente nas grandes metrópoles, visando encaminhar propostas e definições de políticas governamentais para a melhoria da qualidade de vida do cidadão.

1.6. A apresentação da História nos livros didáticos

Os primeiros livros didáticos surgiram ainda na década de 1930 e a partir da década de 1940 foram institucionalizadas as primeiras políticas públicas para a sua distribuição nas escolas públicas. Segundo Gatti Júnior (2004), eles são objetos da cultura escolar. São também uma amostra das relações culturais vivenciadas nas instituições escolares.

Para Freitas (2010), os livros didáticos possuem duas características. A primeira que o livro materializa a disciplina escolar, veiculando os seus conteúdos e sua natureza temática e as limitações com as demais disciplinas. A segunda é que ele é planejado e organizado para o uso em situações didáticas, ou seja, é planejado para produzir sentido. Desse modo, nota-se que é um recurso utilizado para a complementação do ensino. Entretanto, alguns professores não o veem como um recurso, mas sim com um guia prescritivo de procedimentos.

Um fato que chama a atenção no que se refere aos livros didáticos é o de que ainda existem alguns que apresentam os conteúdos de forma estereotipada, embora, na última década, os livros de história tem passado por processos formulados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que impedem o aparecimento de estereótipos.

A esse respeito, o Art. 26 da LDB prescreve que o ensino de história no Brasil deve considerar as contribuições das diferentes matrizes étnicas para a formação do povo brasileiro. Para atender a esta orientação, foram regulamentadas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatórios, respectivamente, o ensino da história da cultura africana e afrobrasileira e o ensino da história da cultura indígena desde as séries iniciais.

Para a construção dos livros didáticos devem-se considerar, além dos aspectos já mencionados, as orientações dos PCN. Estes, por sua vez, não apresentam orientações apenas para as disciplinas, mas também para os chamados temas transversais, que compreendem a inserção, atrelada aos conteúdos das disciplinas, de discussões sobre ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente.

Freitas Neto (2009), afirma que a transversalidade do ensino apresentou um grande impacto para os professores presos à postura tradicional, pois tiveram que rever seus conceitos sobre a história. O tema transversal meio ambiente (que permeia esse trabalho), por

exemplo, resulta numa percepção ambiental da história, remetendo o ensino à história ambiental. Antes de prosseguir com a discussão acerca da transversalidade do ensino, faz-se necessária uma explanação sobre o tema transversal supracitado.

1.7. O tema transversal meio ambiente: definição

Contemporaneamente, no século XXI, tornam-se cada vez mais constantes as discussões sobre a antropofização do meio ambiente. Buscando atender a necessidade de tais discussões, o edital do PNLD, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Curriculares da Educação, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais definiram o meio ambiente como um tema transversal que deve estar presente no ensino.

Não há um consenso sobre a definição de meio ambiente. A conceituação abrange uma amplitude de conhecimentos sobre o tema e não existe um único conceito correto. Do ponto de vista biológico, o meio ambiente é o ecossistema que, por sua vez, inclui organismos bióticos e abióticos em interação com o meio (Tasley, *apud* Branco e Rocha, 1987).

Já a Resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) 306/2002 define meio ambiente como o “conjunto de condições, leis, influência e interações de ordem física, química, biológica, social, cultural e urbanística, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.

Embora a acepção proposta pela Resolução CONAMA seja a definição oficial de meio ambiente, nesta investigação optou-se por trabalhar com a definição proposta pelos PCN, visto que veio a ser o documento de maior referência para o desenvolvimento desta pesquisa. De acordo com o referido documento, o meio ambiente é uma representação social, ou seja, é “uma visão que evolui no tempo e depende do grupo social em que é utilizada” (PCN, 1997, p. 31).

As representações sociais dão conta também da interação entre o homem e a natureza. No processo de construção da sociedade, essa interação tem sido bastante conflituosa e o homem vem cada vez mais destruindo o meio ambiente em prol de benefícios próprios, como conforto e lucro, por exemplo.

O desenvolvimento alcançado por intermédio das ações antrópicas fez surgir a necessidade do desenvolvimento de uma educação voltada para a sensibilização, conscientização, emancipação dos sujeitos. Surgiu assim, a educação ambiental que, atrelada à educação formal, vislumbra "ajudar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria" (PCN, 1997, p. 47).

1.8. A educação ambiental

A educação ambiental é uma temática de discussões relativamente nova, principalmente no Brasil. Na década de 1970, ocorreram encontros que marcaram as primeiras discussões mundiais no âmbito da Educação Ambiental (EA), como por exemplo, a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre um Ambiente Humano realizada em Estocolmo na Suécia; o Encontro de Belgrado, em que foi formulada a Carta de Belgrado, que alerta quanto às consequências do crescimento econômico e tecnológico sem limites; a Conferência do Tbilisi, em que se elaborou a Declaração sobre Educação Ambiental e o Seminário de EA para a América Latina.

No Brasil, surgiram, na década de 70, alguns atos isolados em EA, desenvolvidos sem repercussão nos níveis nacional e institucional. Na década de 80, começam a surgir trabalhos acadêmicos abordando a temática ambiental, e, no início da década de 90, sob a organização da ONU, aconteceu no Rio de Janeiro a Eco 92 ou Rio 92, conhecida mundialmente como Unced⁶ 92, que objetivou buscar meios de conciliar o desenvolvimento socioeconômico com a conservação e proteção dos ecossistemas da Terra.

No ano atual, 2012, uma nova conferência aconteceu, a Rio+20, onde se discutiram estratégias para a renovação e reafirmação da participação dos líderes dos países com relação ao desenvolvimento sustentável no planeta Terra. Ao final da convenção, foi

⁶ A UNCED 92 (United Nations Conference on Environment and Development) foi um grande evento realizado pela ONU na cidade do Rio de Janeiro, em junho de 1992, que reuniu líderes governamentais, grupos do setor privado, ONGs e ambientalistas de 170 países, com o objetivo de avaliar como o mundo poderia caminhar para o desenvolvimento sustentável. O resultado do encontro foi a elaboração do documento Agenda 21.

elaborado um documento que apresenta diversas intenções e posterga para os próximos anos a definição de medidas práticas para garantir a proteção do meio ambiente.

Observa-se que, embora conste uma grande discussão acerca da educação ambiental no cenário mundial, tais discussões chegaram tardiamente ao sistema educacional brasileiro. Ocorreram somente em 1997, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais concernentes aos temas transversais, que incluíram oficialmente o tema meio ambiente e saúde.

Os PCN propõem que o tema meio ambiente seja trabalhado em consonância com a formação cidadã. Para o alcance dessa finalidade, o seu ensino deve almejar que, ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de

Conhecer e compreender, de modo integrado e sistêmico, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente; adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis; observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo reativo e propositivo para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida; perceber em diversos fenômenos naturais, encadeamentos e relações de causa-efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio; compreender a necessidade e dominar alguns procedimentos de conservação e manejo dos recursos naturais com os quais interagem, aplicando-os no dia-a-dia; perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e sociocultural, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural; identificar-se como parte integrante da natureza, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitosa em relação ao meio ambiente (PCN, 1997, p. 53-54).

A partir dos objetivos definidos pelos PCN, podemos observar que eles se subdividem em três eixos principais: o primeiro deles é que a educação ambiental deve ser trabalhada na perspectiva da educação para a qualidade de vida; o segundo é que a educação ambiental, no ensino fundamental, deve permear a construção do senso crítico do aluno e o terceiro é que o elo entre todos os aspectos citados é a interdisciplinaridade.

Em relação ao primeiro eixo, Guimarães (1995) aponta que a educação ambiental vem sendo chamada a dar conta da mudança de valores e atitudes da humanidade. Tal mudança vislumbra a construção de valores no indivíduo. É embasado em valores como solidariedade, humanização, sensibilização, corresponsabilidade que o homem poderá então criar medidas que visem ao bem estar coletivo e promovam um equilíbrio para o ambiente, gerando qualidade de vida.

A construção de valores citada pelo autor está intimamente ligada aos propósitos do segundo eixo, em que se pode reafirmar que o senso crítico está atrelado a uma educação

capaz de despertar o sentimento de pertencimento em relação ao meio ambiente. O referido sentimento está ligado à valorização da realidade do aluno e dos saberes locais que ela transporta. A partir do momento em que o sujeito se sentir pertencente, integrante do meio, será capaz de modificar o seu comportamento, configurando o processo de análise crítica da situação, tomada de consciência e mudança comportamental. Loureiro (2006) aponta que

A educação ambiental deve possuir um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais (LOUREIRO, 2006, p.89).

As mudanças às quais o autor se refere estão relacionadas ao terceiro eixo. Quanto a este, pode-se afirmar que a prática interdisciplinar é a única maneira possível de trabalhar os temas transversais conforme as orientações dos PCN. Libâneo (2000) assinala que interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas tendo em vista a superação da fragmentação e da compartimentalização de conhecimentos.

CARVALHO (1998) também corrobora com essa concepção de interdisciplinaridade, visto que, de acordo a autora, o trabalho interdisciplinar “pretende superar uma visão especializada e fragmentada do conhecimento em direção à compreensão da complexidade e da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida” (p. 09).

O desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares proporciona a transversalidade do ensino. Segundo os PCN, o pressuposto da transversalidade é o ensino integrado entre as diversas áreas do conhecimento e "o compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas" (PCN, 1997, p. 64).

Observa-se, de acordo a definição dos PCN, que a transversalidade do ensino é muito mais abrangente do que a proposta do trabalho interdisciplinar. Enquanto a interdisciplinaridade integra conteúdos de algumas ciências com o objetivo de desfragmentar o conhecimento, a transversalidade propõe uma amplitude no tratamento de determinado tema, sendo este capaz de interagir com múltiplas ciências em um grau de maior profundidade.

1.9. A relação entre história e meio ambiente nas séries iniciais

Com a predominância da concepção histórica de que todos fazem parte da construção da história da humanidade, a história é hoje uma ciência que busca se aproximar cada vez mais das outras áreas de conhecimento, a fim de tornar mais completa a compreensão do processo de desenvolvimento da sociedade.

Assim, é possível afirmar que o caminho para o ensino de história é a prática interdisciplinar. O desenvolvimento de tal prática consiste em promover uma troca do conhecimento produzido por vários campos científicos com a finalidade de se compreender melhor a realidade.

A interdisciplinaridade é essencial para a viabilização do processo de construção do conhecimento, pois é ela uma ferramenta importante no despertar do senso crítico do aluno, no estabelecimento de relações entre os fatos que não são apenas históricos, são também sociais, espaciais, temporais, geográficos, ambientais, entre outros.

Nos espaços escolares, o estudo acerca do modo como os homens foram afetados pelo meio ambiente e de como este também sofreu com as ações antrópicas deve acontecer em discussões articuladas a diversas ciências. Entretanto, acredita-se que a história é uma ciência bastante propícia para que tais discussões sejam suscitadas.

Segundo os PCN, a vertente do trabalho com o meio ambiente deve pautar-se fundamentalmente na construção de valores. Em relação ao modo como o trabalho com o referido tema transversal deve ser desenvolvido na escola, não há dúvidas sobre a importância da interdisciplinaridade.

A educação ambiental promove o ensino interdisciplinar e transversal porque está articulada com a realidade do envolvido no processo e também porque é capaz de abordar uma variedade de temáticas de diversas áreas durante a sua prática. Além das temáticas direcionadas à áreas de estudo, a EA aborda problemáticas referentes à sociedade, à cultura, à política, à ciência, à tecnologia, à ética, entre outros.

Destarte, observa-se que a integração entre o ensino do meio ambiente e da história é bastante cabível, uma vez que essa, bem como aquele, tratam das relações individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais. Contudo, é oportuno analisar como acontece a relação entre teoria e prática em meio a este processo de integração.

Estudos mostram que o processo de formação é muito teórico, compartimentado, desarticulado da prática e da realidade dos alunos. Assim, os professores têm muita dificuldade para transformar a sala de aula e para criar oportunidades de aprendizagem interessantes e motivadoras para o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, é importante que haja, no ensino em geral (formal, não-formal e informal), uma relação em que a teoria esteja atrelada à prática, visto que é muito difícil para o aluno entender uma teoria sem sua concretização, sem um exemplo que a materialize, sem uma prática. Nesse contexto, Soares explica a importância da prática no ensino quando afirma que

O progresso do pensamento humano se dá a partir das necessidades práticas do homem, da produção material de sua existência e expressa o mundo pelo qual a teoria e a prática se unem e se fundem mutuamente. A unidade entre teoria e a prática pressupõe necessariamente a percepção da prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social e não qualquer atividade subjetiva. A prática é criadora, diante das necessidades e situações que se apresentam ao homem, por meio dela ele cria soluções e busca compreender um dado referencial teórico (SOARES, 2009, p. 19-20).

A partir do que elucida a autora, pode-se constatar que a prática é algo transformador para o progresso do pensamento humano e do próprio ser humano na sociedade. É através da prática que o indivíduo vai em busca da solução de problemas, de respostas para questionamentos.

A relação teoria/prática se configura no momento em que as concepções se transpõem à teoria e chegam à prática, sendo a interdisciplinaridade essencial para a efetivação desse processo. Nesse sentido, é importante averiguar como as escolas a concebem na construção do projeto político-pedagógico, de que modo os professores concebem suas práticas pedagógicas e o quanto os alunos apreendem o produto dessas concepções.

1.10. A relação entre História e meio ambiente nos livros didáticos

Os livros didáticos compõem uma ferramenta importante para a efetivação da prática pedagógica e da relação teoria/prática, pois eles cumprem o papel de estabelecer uma ponte entre a teoria que apresenta e a prática realizada ou não pelos docentes.

A relação entre história e meio ambiente ainda é apresentada nos livros didáticos, conforme Marpica (2008), de forma silenciosa, principalmente no que tange à interação das dimensões política, social e cultural do ser humano com a dimensão física e biológica do planeta, demonstrando que a prática da interdisciplinaridade ainda é incipiente.

Esse fato impossibilita a efetivação da relação teoria/prática, visto que por ser uma temática de estudo nova, enfrenta o despreparo dos professores que, muitas vezes, concluíram uma formação superior sem acesso às discussões que tratam do ensino de história e meio ambiente, ou ainda, o acesso acontece de maneira fragmentada e o professor pode não conseguir estabelecer o elo entre o ensino de história e o de meio ambiente. A esse respeito, Bittencourt (2004) aponta que

Tratar de um tema que aborda as relações de história com o meio ambiente pode provocar certo estranhamento, como se a história estivesse invadindo um território alheio e se propusesse a entrar em uma espécie de aventura, embrenhando-se em seara desconhecida, exclusiva da área das ciências da natureza (BITTENCOURT, 2004, p. 257).

Corroborando com a afirmativa de Bittencourt, Santos (2006) afirma que a natureza, na maioria das vezes, aparece nos livros didáticos sob a ótica capitalista, em que se observa sempre o progresso alcançado, sem observar as consequências ocasionadas por tal progresso.

Enquanto a abundância relativa de recursos naturais permitiu a exploração capitalista da natureza e a produção de substâncias contaminantes não gerou graves desequilíbrios ecológicos, não houve a preocupação em produzir “tecnologias limpas”, nem conhecimentos científicos e técnicos necessários para se adequar às especificidades de cada ecossistema. Nem houve a preocupação dos sistemas de ensino em formar uma consciência de conhecimento, respeito e responsabilidade com a natureza. Pelo contrário, sob a égide de uma ética antropocêntrica, do paradigma dominante, onde o homem é o centro de todas as coisas, a natureza é mostrada como sempre disponível para ser explorada e dominada pelo homem. Nesse contexto, por mais variadas que sejam as formas curriculares das instituições de ensino na modernidade, observa-se uma característica comum a praticamente todas elas, que legitima suas concepções à base da possibilidade de uma descrição objetiva da natureza (SANTOS, 2006, p. 48).

Observa-se ainda que na perspectiva capitalista, o viés pelo qual a natureza é apresentada é o antropocêntrico, em que se percebe a figura do ser humano como superior à figura do meio ambiente, que aparece sempre disponível para ser explorado, como se não houvesse consequências.

E é sob essa nuance que os livros didáticos de história apresentam, muitas vezes, a relação entre o Brasil e o meio natural que lhe pertence, sem observar aspectos referentes à poluição, degradação de solos, derrubadas de florestas, aterramento dos mangues, queimadas,

exposição de lixo, extinção da fauna e da flora brasileira e demais problemas que envolvem a construção da história desse país.

CAPÍTULO II

PENSANDO NO FORMATO DA COLCHA: DELINEANDO O MÉTODO DA PESQUISA

O presente trabalho investigou se as práticas pedagógicas do ensino de história e do meio ambiente desenvolvidas nos quintos anos das séries iniciais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Martinho de Oliveira Bravo e do Colégio Eduardo Marques de Oliveira são efetivadas em consonância com as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Frente a esse problema, a metodologia utilizada possuiu abordagem qualitativa, em que se buscou estimular a espontaneidade sobre o assunto investigado, abrindo espaços para a interpretação das respostas.

Esse tipo de investigação apresenta, por sua vez, uma grande relevância para a produção do conhecimento acerca do objeto de estudo, pois através dela será possível compreender a subjetividade dos pesquisados, ou seja, eles terão a oportunidade de se expressarem livremente, sem a obrigatoriedade de responderem objetivamente às questões levantadas.

Haguette (2005) afirma que o método qualitativo é superior ao método quantitativo pelo fato de que o primeiro se preocupa com a subjetividade da pesquisa e envolve as conjunturas sociais de maneira complexa, enquanto que o segundo preocupa-se com as possibilidades da geração de dados estatísticos. É possível confirmar essa afirmação de superioridade do método na citação em que a autora corrobora proferindo que os qualitativistas

Afirmam seja a superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos. [...] Os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser (HAGUETTE, 2005, p. 63).

A concretização dessa pesquisa se desenvolveu seguindo algumas etapas metodológicas que deixam claro o modo como foi conduzida. Dentre as etapas, observa-se o levantamento bibliográfico; a análise dos projetos político-pedagógicos das escolas; aplicação

de questionários discursivos aos gestores, professores e alunos; tabulação e análise dos dados encontrados.

De acordo com Minayo (1999), a pesquisa social apresenta algumas peculiaridades, todavia, há uma que é marcante e que está presente neste trabalho: a identidade entre o sujeito e o objeto da investigação. Os atores sociais (neste caso, as professoras) a serem analisadas são "seres humanos que, embora sejam muito diferentes por razões culturais, de classe, de faixa etária ou por qualquer outro motivo, tem um substrato comum que os tornam solidariamente imbricados e comprometidos" (idem, p. 21). É essa característica que torna esta investigação qualitativa, pois essa técnica de pesquisa considera os sujeitos estudados. Ainda, segundo Minayo (1999), a pesquisa considera

*[...] gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados*⁷. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação (MINAYO, 1999, p. 22).

A importância da identidade do sujeito que faz parte do processo de ensino-aprendizagem dentro da pesquisa está em considerar seus valores e crenças. Esses, por sua vez, fazem parte do processo cultural ao qual foram e estão submetidos na sociedade em que vivem. Nesta investigação, os valores e as crenças serão fundamentais para a análise dos dados, em razão de que, através da fala, é possível identificar o valor que o processo de ensino-aprendizagem tem para o pesquisado.

Para Minayo (1999), o objeto de uma investigação é inacabado e está em permanente transformação. Assim, é a educação um processo de constante transformação, em que, a cada passo, é possível uma nova avaliação da ação pedagógica em busca de uma prática melhor. A educação não é um conceito acabado, não há uma verdade absoluta que a defina, mas sim uma busca pelo progresso do processo de ensino-aprendizagem e é essa busca que fundamenta a pesquisa social.

Outro aspecto importante a ser observado refere-se ao fato de que "na abordagem qualitativa, as hipóteses perdem a sua dinâmica formal comprobatória para servir de caminho e de baliza no confronto com a realidade empírica" (idem, p. 95). Deste modo, observa-se que o desenvolvimento de uma pesquisa social não se centra na expectativa de comprovar ou não a verdade de uma hipótese, mas sim na expectativa de confrontá-la empiricamente e delinear-la conforme a necessidade da investigação.

⁷ Em itálico no original.

Neste trabalho, a realidade empírica pesquisada pertenceu ao 5º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, equivalente à antiga quarta série⁸. Escolheu-se essa série porque os seus conteúdos de história dão conta de fazer um panorama histórico brasileiro que prepara o aluno para o ingresso do segundo ciclo do ensino fundamental e atende a uma exigência dos PCN em que

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade; reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência; caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas; identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada; estabelecer relações entre o presente e o passado; identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções (PCN, 1997, p. 39-40).

Optou-se também por trabalhar com o 5º ano porque acreditamos que os conteúdos de história lecionados nessa série de ensino são importantes para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao tema transversal meio ambiente, haja vista que a ciência histórica se entrelaça com assuntos relacionados ao meio ambiente no momento em que a escola compreende que é necessário que haja uma politização da educação.

2.1. Caracterização das áreas de estudo: EMEF Dr. Martinho de Oliveira Bravo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Martinho de Oliveira Bravo está localizada no município sergipano de São Cristóvão⁹, situado ao leste do estado, distante 26 km da capital (anexo A).

⁸ Conforme informações do Ministério da Educação, a implantação do ensino fundamental de nove anos começou a ser realizada em 2004, com o objetivo de assegurar às crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Com essa reforma, a educação básica passou a ter 14 anos e a antiga quarta série passou a ser o quinto ano do ensino fundamental.

⁹ São Cristóvão foi fundada em 1º de janeiro de 1890 por Cristóvão de Barros, um enviado da Coroa Portuguesa. Contudo, em meados do século XVIII, São Cristóvão foi reconstruída no local onde permanece até os dias de hoje. Tornou-se capital do estado em 8 de julho de 1820, com a emancipação política de Sergipe. Em 17 de março de 1855, deixou de ser capital, pois a mesma foi transferida para Aracaju pelo então presidente da província, Inácio Joaquim Barbosa. Atualmente, é reconhecida mundialmente por seu patrimônio histórico e cultural. Em 1938, foi elevada à categoria de Cidade Histórica e tombada pelo IPHAN em 1967.

A referida cidade é quarta mais antiga do Brasil e atualmente, segundo informações do censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui 78.864 habitantes, compreende uma área de 437 km² e predominância do bioma da mata atlântica.

Recentemente, em 1º de Agosto de 2010, o Comitê do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) anunciou que a praça São Francisco, localizada no centro da cidade de São Cristóvão, foi considerada patrimônio cultural da humanidade (figura 01).



Figura 01: Vista aérea parcial da cidade de São Cristóvão. Ao centro é possível ver a Praça São Francisco, patrimônio da humanidade. Fonte: Thiago Fragata, 2007.

De acordo com informações concedidas pela secretaria municipal de educação de São Cristóvão, a cidade possui atualmente quarenta e duas escolas municipais, sendo que dessas, quatro são creches e o restante divide-se entre escolas de ensino fundamental e ensino médio.

Dentre as escolas de ensino fundamental há a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Martinho de Oliveira Bravo¹⁰ (figura 02). Tal instituição têm 303 alunos

¹⁰ Conforme informações do senhor Horácio Souza Lima (ex-prefeito que pleiteou a construção da escola), a EMEF Martinho Bravo foi fundada em 1984 e inaugurada em 14 de março do mesmo ano. Em parceria com o secretário de educação do Estado da época, Martinho de Oliveira Bravo, foi conseguida a liberação de recursos junto ao MEC para a construção da escola que homenageou o secretário supracitado. No ano em que foi construída, contava apenas com duas salas de aula, uma cozinha, uma secretaria e um banheiro. Tempos depois, passou por um processo de reforma e ampliação, passando assim a contar com mais quatro salas de aula e mais quatro banheiros, permanecendo assim até os dias de hoje.

matriculados e encontra-se situada numa área do referido município considerada pertencente à zona de expansão da grande Aracaju, onde predominam a residência de pessoas com baixo poder aquisitivo. A instituição é mantida pela prefeitura e atende alunos provenientes de famílias de classe baixa que residem nas adjacências da escola.



Figura 02: Fachada da E.M.E.F. Dr. Martinho de Oliveira Bravo. Fonte: Mônica Andrade Modesto, 2012.

2.2. Colégio Eduardo Marques de Oliveira

O Colégio Eduardo Marques de Oliveira está localizado no município sergipano de Simão Dias¹¹ (figura 03), situado na microrregião centro-sul do estado, distante 100 km da capital (anexo B). De acordo com informações do censo 2010 do IBGE, a referida cidade

¹¹ O local onde hoje está edificada a cidade surgiu com a instalação de Simão Dias Francês à beira do rio Caiçá, que veio, a mando de seu patrão, esconder um rebanho bovino nas matas do Caiçá durante o período das invasões holandesas em Sergipe. Devido ao progresso da freguesia, em 15 de março de 1850, foi elevada à categoria de vila e, finalmente, elevada à categoria de cidade em 12 de junho de 1890. Em 25 de outubro de 1912, a cidade passou a se chamar Anápolis, em homenagem à baronesa Ana Francisca que doou as terras para a construção da primeira capela. Contudo, surgiram muitas controvérsias e o nome Simão Dias foi reestabelecido pelo Decreto Lei nº 533, de 7 de dezembro de 1944.

compreende uma área de 559,615 km² e possui 38.724 habitantes, com predominância do bioma da caatinga.



Figura 03. Vista aérea da cidade de Simão Dias. Fonte: Revista Guia do Comércio de Simão Dias, 2012.

Quanto à educação simãodiense, é possível observar que, aos poucos, essa também foi se solidificando. Desde a sua fundação até o ano de 1924, Simão Dias não possuía nenhuma escola pública e quem tinha condições financeiras contratava professores da capital para morar e lecionar na cidade. Com o passar do tempo, a cidade recebeu novas escolas e, atualmente, possui vinte instituições de ensino distribuídas na área urbana do município, sendo que oito pertencem à rede estadual, seis pertencem à rede municipal e seis pertencem à rede privada. Dentre essas últimas, está o Colégio Eduardo Marques de Oliveira (figura 04), campo empírico da presente pesquisa, com 560 discentes matriculados no ano de 2012.



Figura 04. Fachada do Colégio Eduardo Marques de Oliveira. Fonte: Mônica Andrade Modesto, 2012.

Fundada em 1989, a instituição caracteriza-se por uma escola privada que atende não só alunos vindos da própria cidade e do seu interior, mas também de cidades circunvizinhas como Poço Verde e ainda alunos de municípios baianos. A clientela pertence às famílias de classe média, em sua maioria.

Inicialmente, o Colégio Eduardo Marques de Oliveira chamava-se Pré-escolar Pequeno Polegar e oferecia somente a educação infantil. Localizava-se na Rua Presidente Vargas, 140, no município sergipano de Simão Dias. A escola chamou-se Pequeno Polegar até o ano de 1992, quando foi registrada e autorizada a ofertar o ensino fundamental. Nesse período, a escola foi transferida para a Rua Presidente Vargas, 298, no centro da cidade e passou a se chamar Escola de 1º grau Eduardo Marques de Oliveira. Em 1999, a instituição passou a ofertar também o ensino médio com o nome Colégio Eduardo Marques de Oliveira, prevalecendo dessa forma até o corrente ano.

2.3. Coleta de dados

A comunidade pesquisada foi composta por três professoras, que lecionam nas séries iniciais das escolas supracitadas, seus respectivos gestores e também os alunos dos quintos anos do ensino fundamental. Para chegar ao objetivo proposto, a presente investigação seguiu sete etapas: fase exploratória, levantamento bibliográfico, realização de visitas *in loco* e entrevistas, aplicação de questionários, análise dos projetos político-pedagógicos das escolas e tabulação dos dados encontrados.

A fase exploratória, como é definida por Thiollent (2005), foi o ponto de partida desta pesquisa. Esse momento da investigação permitiu que verificássemos a disponibilidade e a relevância da pesquisa. Com base nas buscas realizadas, percebemos que não havia estudos suficientes sobre o tema pesquisado, o que fez desse trabalho um estudo necessário para o enriquecimento da temática abordada.

Em seguida, foi realizado o levantamento bibliográfico, em que se delineou o percurso da pesquisa. Macedo (1994) define esta etapa da pesquisa como um planejamento inicial que, posteriormente, necessitará de outros procedimentos metodológicos. "No sentido amplo, a pesquisa bibliográfica é entendida como planejamento global inicial de qualquer trabalho de pesquisa, o qual envolve uma série de procedimentos metodológicos" (p.13). O

levantamento bibliográfico realizado para o desenvolvimento deste trabalho foi realizado em sites, livros, artigos, trabalhos monográficos, entre outros.

Com o objetivo de responder à inquietação principal deste trabalho, fez-se necessário realizar oito visitas nas escolas escolhidas como *locus* da pesquisa. Inicialmente, foram realizadas quatro visitas com a finalidade de conhecer o local, observar o seu funcionamento e definir o método de realização da coleta de dados e quatro para a efetivação da referida coleta.

No que tange à coleta de dados, esta foi realizada em três momentos: o primeiro mediante questionários, o segundo, entrevistas e o terceiro, análise de documentos. Foram aplicados sessenta e um questionários aos sujeitos participantes desta pesquisa – gestores, professores e alunos. Aos primeiros foi aplicada a quantidade de dois, aos segundos, três e aos últimos, cinquenta e seis. A aplicação dos questionários teve o intuito de identificar se as respostas obtidas correspondiam às apreciações impetradas por meio das análises dos projetos político-pedagógicos, bem como perceber como os sujeitos participantes concebem as questões relacionadas ao ensino de história e de meio ambiente e se tais concepções estão articuladas aos PCN.

Nesta investigação os questionários aplicados aos docentes (anexo C), gestores (anexo D) e alunos (anexo E) apresentaram questões objetivas e discursivas. De acordo com Rosa; Arnoldi (2008), as questões discursivas permitem que o participante discorra sobre a temática de maneira livre, verbalizando seus pensamentos, tendências e reflexões. O método discursivo permite que se avalie além da resposta, a identidade do sujeito¹², pois em suas respostas o indivíduo demonstra seus valores e suas crenças.

É importante ressaltar que os questionários foram respondidos também pelos alunos, porque reconhecemos que eles são atores sociais e partícipes da pesquisa, portanto, têm o direito de participar de pesquisas que, de alguma forma, façam parte do seu processo de ensino-aprendizagem.

¹² Para Castells (2008), identidade representa a fonte de significado e experenciação de um povo. Nesta investigação, a identidade do sujeito que será tratada refere-se ao papel que este desempenha enquanto ator social. Neste caso, a identidade do sujeito dentro do papel de ator social é "o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. [...] Contudo, identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem". (idem, p. 22-23). Embasando-se neste conceito de identidade do sujeito é que foram analisados os dados coletados.

Outra ação realizada para a coleta de dados foi a realização de entrevistas. Haguette (2005) define o procedimento metodológico da entrevista "como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado" (p. 86).

Nesta investigação, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as gestoras das instituições pesquisadas, com a secretária de educação do município de São Cristóvão, Daniela Maria Santos de Melo e com o ex-prefeito da referida cidade, idealizador da construção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Martinho de Oliveira Bravo, Horácio Souza Lima.

A entrevista semi-estruturada, segundo Manzini (1991), consiste em estabelecer um foco acerca de determinado assunto a ser pesquisado. Estabelece-se, então, a confecção de um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Desse modo, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não ficam condicionadas a uma padronização de alternativas. Essas informações, que surgem ao longo da entrevista, possibilitam, de acordo com Souto (2008), medir os conhecimentos e os valores do pesquisado, bem como suas crenças e atitudes.

Ainda na fase de coleta de dados, foi realizada a análise dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares pesquisadas, que nos permitiu identificar algumas questões como os objetivos definidos pelas escolas, as concepções nas quais está fundamentado o método de ensino utilizado pelas escolas, os procedimentos metodológicos utilizados para o ensino, e se todas essas questões atendem às orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento utilizado como referência para o desenvolvimento deste trabalho.

Para a tabulação dos dados encontrados, utilizamos o método de observação sistemática que, segundo Barros; Lehfeld (1986), é estruturado e realizado em condições estabelecidas e planejadas previamente por propósitos e objetivos.

Utilizou-se também o método de categorização dos dados obtidos, em que, de acordo com Flick (2009), se consiste em agrupar os elementos das mensagens conseguidas através da coleta de dados a partir de características comuns.

Para a categorização das respostas obtidas através dos questionários, utilizou-se das concepções de história e história ambiental explanadas anteriormente e dos princípios básicos das vertentes em educação ambiental definidas por Araujo (2004). Segundo a autora,

tais vertentes se configuram nas posturas conservacionista, preservacionista e crítica/política ou emancipatória, sendo que a primeira é centrada na conservação dos recursos, a segunda reconhece o valor da natureza e dos recursos que ela proporciona, enquanto que a terceira questiona até que ponto a educação ambiental pode contribuir para desconstruir a herança histórica da destruição do meio ambiente e para a emancipação das práticas do sujeito.

CAPÍTULO III

ALINHAVANDO OS RETALHOS: A CHEGADA AOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados encontrados por intermédio dos instrumentos utilizados durante a pesquisa. Esses resultados não devem ser apreciados como um produto final, visto que propiciarão novas reflexões a cada leitura realizada. Por ora, eles configuram o que foi apurado nos contextos espacial, temporal e social dos campos empíricos pesquisados, considerando a situação em que se encontraram.

3.1. Análise dos projetos político-pedagógicos das escolas pesquisadas

O projeto político-pedagógico¹³ é um documento elaborado pela escola para orientar as atividades escolares durante o ano letivo. Vasconcellos (2008) aponta o projeto político-pedagógico como

[...] O plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante instrumento para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (VASCONCELLOS, p. 15-16, 2008).

Esta pesquisa optou pela utilização da terminologia projeto político-pedagógico porque o autor refere-se a esse tipo de documento de tal forma. Ele afirma que se refere ao documento como projeto político-pedagógico, devido ao fato de que toda ação é política, visto que todos os indivíduos pertencem a uma *polis*. Esse fato, por sua vez, implica na percepção

¹³ Nos dias atuais a denominação mais utilizada para o referido documento é projeto pedagógico, contudo, os documentos analisados para o presente trabalho ainda são denominados de projetos político-pedagógicos. Devido a este motivo, optou-se por trabalhar com esta última terminologia, vislumbrando contemplar a documentação fornecida pelas instituições em sua completude.

de que as ações planejadas para o PPP incutem um cunho político bastante forte, que irá se refletir na prática escolar.

O cunho político do PPP ratifica o que já foi mencionado anteriormente no tocante à definição do currículo escolar. O planejamento político das ações escolares dispõe-se na composição do PPP. Tal disposição apresenta as possibilidades – denominadas por Goodson (1995) de estratagemas – que sinalizam se há ou não uma intencionalidade das ações pedagógicas efetivadas pela escola e, se houver, até que ponto solidificam o fortalecimento das representações sociais impressas em nossa sociedade.

3.2. Análise do projeto político-pedagógico da E.M.E.F Martinho Bravo

O projeto político-pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Martinho de Oliveira Bravo foi elaborado para o quadriênio 2011-2014. De acordo com o documento, participaram da sua construção os corpos docente e discente, funcionários e a comunidade. O referido documento é apresentado como

[...] Consequência de um trabalho participativo envolvendo todos que fazem esta Unidade de Ensino e pretende expor as atividades escolares de forma coletiva buscando a melhoria da prática pedagógica e da qualidade do ensino. Este documento apresenta os objetivos, as metas, a metodologia e a avaliação de todo o processo, objetivando assim, promover o desenvolvimento integral aos educandos, tornando-os capazes de viver como cidadãos (PPP, p.02).

É possível observar que a definição apresentada por essa escola corrobora, em parte, com a definição de Vasconcellos (2008), pois demonstra uma preocupação com a construção da identidade dos sujeitos. Nesse caso, a preocupação contorna a formação cidadã, permeando a construção do conceito de cidadania entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos propostos no projeto político-pedagógico dividem-se em geral e específicos. O primeiro define-se em "plantar na comunidade escolar pensares e fazeres capazes de assegurar o pleno exercício da cidadania daqueles e daquelas que constituem a comunidade endógena" (PPP, p.13). Os objetivos específicos buscam

Promover mecanismo interdisciplinar para minimizar a repetência; reduzir o índice de evasão; elaborar documentos de avaliação de desempenho dos alunos; capacitar os professores em técnicas de ensino diferenciadas na área de alfabetização e nas disciplinas críticas tomando como referência os PCN; realizar eventos culturais e

interdisciplinares com toda a comunidade escolar; realizar encontros pedagógicos envolvendo a comunidade escolar para discutir o processo ensino-aprendizagem (PPP, p. 13).

Em relação aos objetivos, verifica-se que o maior objetivo da escola é trabalhar a questão da cidadania dentro e fora da escola. Contudo, não é possível identificar de maneira precisa o conceito de “plantar na comunidade escolar pensares e fazeres”. Plantar pode ser interpretado como uma implantação impositiva de algo, contudo, o processo de ensino-aprendizagem deve ser mediado por discussões e não por imposições.

Os objetivos específicos revelam as ações que serão desenvolvidas para o alcance do objetivo geral. A interdisciplinaridade aparece como um mecanismo, isto é, um recurso que será utilizado para diminuir o índice de repetência e evasão e não como uma prioridade necessária para a melhoria da qualidade do ensino. A avaliação é vista como parte importante do processo de ensino-aprendizagem e é apontada como classificatória, visto que se pretende elaborar um documento para a mensuração do desempenho dos alunos.

A justificativa apresentada no projeto da EMEF Martinho Bravo aponta alguns pontos importantes como a preocupação com a melhoria da qualidade de ensino. Contudo, tal preocupação está direcionada para os índices de evasão e repetência. Ou seja, não há uma preocupação explícita com o ensino, mas sim com os indicadores educacionais.

Essa preocupação com a melhoria dos índices de evasão e repetência está associada e pode ser explicada através da Lei nº 11.494/2007 e do Decreto nº 6.253/2007 que regulamentam o funcionamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. O Fundeb substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que vigorou até 2006. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Fundeb

É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (MEC/FNDE – www.fnde.gov.br).

Conforme a definição acima, os recursos gerados para o Fundeb devem ser aplicados exclusivamente na educação básica. Contudo, existem alguns critérios para a distribuição de recursos entre as escolas. Dentre esses critérios, está o de que a escola deverá

oferecer uma educação de qualidade, devendo assim atender aos padrões mínimos de qualidade definidos por órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Desse modo, observa-se que se uma escola apresenta altos índices de repetência e evasão, certamente não está oferecendo uma educação de qualidade e como consequência receberá um percentual pequeno na distribuição dos recursos do Fundeb. Acredita-se que a preocupação da EMEF Martinho Bravo em reduzir as taxas de repetência e evasão justifica-se nesta questão: a distribuição dos recursos do Fundeb.

Também na justificativa do projeto político-pedagógico analisado consta a citação de Paulo Freire acerca da transformação social: “a educação sozinha não transforma a sociedade, mas nenhuma transformação social é possível sem a educação” (PPP, p. 03). A recorrência ao autor justifica o quão necessário é analisar as condições da escola, o preparo dos professores e funcionários e a real situação do público-alvo da escola.

Por fim, a justificativa do projeto demonstra que a escola propõe alternativas para envolver o corpo docente, dividindo-o por disciplinas para discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o objetivo de tornar o currículo organizado e articulado, bem como possibilitar a promoção de eventos.

Embora os PCN sejam citados, em momento algum são observados tópicos relacionados aos temas transversais que fazem parte desse documento. Nota-se que dividir os professores por áreas do conhecimento não é um procedimento adequado para a elaboração de um projeto interdisciplinar, uma vez que o princípio básico da interdisciplinaridade é a integração entre diversas disciplinas. Se estiverem divididos por áreas, como definirão um projeto interdisciplinar sem que todos saibam o que está sendo organizado.

Quanto ao diagnóstico da atual situação da escola, o PPP constata que a localização da escola encontra-se numa zona periférica da cidade de São Cristóvão, atendendo alunos dessa comunidade. De acordo com o documento, a maioria das famílias não apresenta renda fixa nem profissão definida e pratica a religião católica. A faixa etária dos alunos compreende de 06 a 15 anos no ensino fundamental regular e a partir de 15 anos e meio na educação de jovens e adultos.

O projeto pedagógico da escola contém um tópico intitulado "Fundamentações Teóricas", em que são apresentadas algumas concepções acerca da educação, cujas quais a escola compartilha. Constam recorrências de alguns autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Fernández, no entanto, não há referências nem à LDB nem aos PCN.

No tópico referente às propostas da escola, são demonstradas suas intenções e preocupações. A intenção é reconstruir uma instituição, tendo como ponto de partida formar cidadãos críticos, criativos, com condições de participarem ativamente da vida em sociedade. Azevedo (2007) trata da questão da reconversão cultural escolar e aponta que

A Escola Cidadã projeta, em seu objeto, a busca da omnilateralidade, da formação do homem e da mulher assumidos em suas possibilidades como ser humano. Desde a sua incompletude, não aquela categorial, idealista, mas a que traduz as contradições das entranhas da produção do corpo social, das oposições reais da dialética da vida material e das formas de pensamento e compreensão fenomenológicas historicamente exequíveis (AZEVEDO, 2007, p. 110).

A partir da concepção de escola cidadã proposta pelo autor, verifica-se que a escola deve ser uma instituição que busque a formação do ser humano e não do discente, ou seja, a escola deve enxergar seus educandos na perspectiva humana, prontos para tornarem-se cidadãos e não como alunos, mitologicamente concebidos como seres sem luz. O autor demonstra ainda que os seres humanos não são completos e tal incompletude deve ser o ponto de partida para uma prática formadora da cidadania.

O PPP apresenta que a preocupação da EMEF Martinho Bravo para o alcance dessa formação cidadã é com a mudança da prática pedagógica. Para alcançar tal mudança, propõe-se trabalhar com um currículo organizado e articulado para que assim desenvolva atividades extraídas do cotidiano do aluno, dentro de uma visão bio-psico-social dos educandos, considerando livros didáticos, novas experiências, implementação e implantação de projetos como forma de estimular no educando uma visão ampla do mundo que o cerca através de temas que são sugeridos por eles e também baseados nos PCN, permitindo a interdisciplinaridade.

No que diz respeito aos docentes, observa-se que se vislumbra uma mudança em suas práticas como já fora afirmado anteriormente, uma vez que a escola se propõe a promover cursos de capacitação referenciados a partir dos PCN. Há ainda no projeto um espaço destinado à participação da comunidade em eventos culturais e encontros pedagógicos promovidos pela escola. Todavia, não constatamos registros que minutassem a participação da comunidade na construção do projeto político-pedagógico gerando assim uma controvérsia acerca do que já fora informado na apresentação do PPP, que diz a comunidade participou da sua construção.

A esse respeito, Vasconcellos (2008) afirma que a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possibilita uma ressignificação do conceito de participação, pois através da mesma o indivíduo tem a oportunidade de assumir a posição

de sujeito e não de objeto. Além disso, a participação é um direito e um dever de todos que fazem parte da mesma *polis*, fato que reafirma a posição política do PPP. O mesmo autor assinala ainda que

O par complementar da participação é a co-responsabilidade. Não estamos planejando ‘para os outros’; temos de ter clareza da parte que nos cabe e assumi-la. Através do processo participativo os indivíduos vão aprendendo o jogo democrático, onde têm todo o direito de se expressarem, de lutarem por suas idéias e convicções, mas também devem respeitar as decisões coletivas. A participação aumenta o grau de consciência política, reforça o controle sobre a autoridade e também revigora o grau de legitimidade do poder-serviço (VASCONCELLOS, 2008, p. 26).

Vasconcellos nos mostra que a participação é essencial para a construção de projetos escolares, principalmente porque suscita no indivíduo o sentimento de corresponsabilidade. Sentindo-se corresponsável, o indivíduo encontra motivação para se expressar, lutar por seus direitos e cumprir seus deveres.

Em relação às ações estratégicas definidas para atingir os objetivos, o PPP enumera as seguintes: aumentar o índice geral de aprovação; reduzir o índice geral de evasão; elaborar documentos de avaliação do desempenho dos alunos; reduzir e realizar anualmente um encontro pedagógico com os professores para troca de experiências; capacitá-los em técnicas de ensino diferenciadas na área de alfabetização e nas disciplinas críticas tomando como referência os PCN; realizar anualmente dois eventos culturais e interdisciplinares com toda a comunidade escolar; realizar bimestralmente um encontro pedagógico envolvendo pais e comunidade escolar para discutir o processo de ensino-aprendizagem.

O tópico que finaliza o projeto político pedagógico da EMEF Dr. Martinho de Oliveira Bravo apresenta as ações estratégicas, elaboradas pela equipe construtora do projeto, a serem realizadas para o alcance dos objetivos. Ao final, é possível observar que a principal preocupação concernente aos PCN circunda em torno da interdisciplinaridade, mas não se abordam os temas transversais, nem o ensino de história ou do meio ambiente.

Desse modo, fica aparente que o foco da escola não está no processo de ensino-aprendizagem, mas sim na redução dos índices de repetência e evasão, corroborando dessa forma com o que já se mencionara anteriormente em relação à distribuição dos recursos do Fundeb, em que as instituições que apresentam os menores índices são contempladas com uma maior quantidade de recursos.

3.3. Análise do projeto político-pedagógico do Colégio Eduardo Marques de Oliveira

O projeto político-pedagógico do Colégio Eduardo Marques de Oliveira foi elaborado em 2004 e encontra-se em vigor até o presente ano, embora haja a informação da diretora de que em 2012 iniciou-se uma atualização do mesmo, mas até o momento da análise ainda não havia sido concluída.

O PPP analisado é dividido em sete itens, enumerados, respectivamente em apresentação, identificação, fins e objetivos, organização curricular, desenvolvimento da proposta pedagógica, sistemática de ensino e verificação do rendimento escolar. No tópico referente à apresentação, observa-se que o projeto político-pedagógico foi elaborado a partir do pressuposto de que

A melhoria da qualidade na produção do conhecimento perpassa pela construção desse mesmo conhecimento, concebendo a educação como um processo de humanização do homem, inserido no contexto de suas relações sociais, e que a solidificação da democracia no país só se tornará possível com efetiva participação da população, adquirindo seus direitos de cidadania (PPP, p. 03).

É possível observar que o Colégio Eduardo Marques enfatiza a busca por uma formação fundamentada no contexto das relações sociais do aluno, na consolidação da democracia e da cidadania, levando em consideração a importância da participação da comunidade.

O projeto está adaptado ao nível sócio-econômico da clientela atendida que, de acordo com o documento, “precisa compreender o mundo atual, suas correlações sociais, pluralidades culturais, ética, meio ambiente e desenvolvimento do país” (PPP, p. 04). Dessa forma, a escola acredita que estará contribuindo efetivamente para a elevação social e cultural do povo brasileiro. A clientela atendida pelo colégio pertence à classe média-alta do município de Simão Dias e suas adjacências.

É importante ressaltar que o termo clientela foi transcrito tal qual aparece no projeto político-pedagógico analisado. O referido termo aponta a visão mercadológica da educação, comumente defendida pelas instituições escolares privadas. Azevedo (2007) discute a educação como forma de mercado, denominando a instituição escolar privada como mercoescola. Para o autor

Na mercoescola, a educação reconvertida em uma educação para o mercado assume um duplo papel. No seu ‘valor de uso’, realiza a dimensão cultural e formativa, impulsionando os valores competitivos, essência conceitual da sociedade de mercado. E, como substância do seu movimento, transforma-se dialeticamente em

mercadoria, valor de troca, constituindo-se como capital. A fórmula ‘vender para comprar’ e ‘comprar para vender’ realiza-se no âmbito da educação. [...] E, de forma pragmática, a educação-mercadoria inclui-se e é integrada na circulação geral da formação de capital como valor de troca, mercadoria, produto de compra e venda e como produção social da força de trabalho (AZEVEDO, 2007, p. 88-89).

Observa-se que a visão mercadológica concebe a educação como um produto de compra e venda, capaz de gerar acúmulo de capital com o objetivo de obtenção de lucros. O eixo educacional tornou-se um mercado e à medida que as escolas públicas não oferecem um ensino de qualidade, oportunizam paralelamente a demanda e a oferta de ensino pelas instituições privadas, que veem na educação uma oportunidade de obtenção de lucros.

Os fins e objetivos do PPP são norteados nos artigos 2º e 3º da LDB que tratam dos princípios e fins da educação nacional. Segundo estes, a educação é dever da família e do Estado e deve ser inspirada em princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tendo como finalidade o pleno desenvolvimento e preparo do educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os objetivos do Colégio Eduardo Marques, conforme o PPP são

Ensinar o estudante a compreender e apreender concepções de cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio das injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito; preparar o aluno para questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação; preparar o estudante para utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações cotidianas (PPP, 2004, p. 03).

Para o alcance dos objetivos propostos o projeto político-pedagógico da referida instituição define que os princípios do ensino deverão ser igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, pesquisar, ensinar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas; valorização do profissional da educação; garantia do padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A organização curricular da escola apontada no projeto privilegia a percepção e a compreensão das relações verticais entre componentes e disciplinas da estrutura curricular. As habilidades de leitura e escrita devem ser orientadas por todo o corpo docente. O PPP aponta que a língua portuguesa, por exemplo, deve estar presente em todas as disciplinas, bem como

conhecimentos de geografia, ciências e artes literárias. Nota-se aqui uma indicação para a promoção da interdisciplinaridade.

Embora não se saliente a nuance da transversalidade do ensino proposta pelos PCN, a proposta da organização curricular da escola apresenta subsídios para trabalhar aspectos da vida cidadã como saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens. Ressalta-se que esses são os aspectos explicitados no PPP do Colégio Eduardo Marques de Oliveira.

De acordo com o documento analisado, para o desenvolvimento da proposta pedagógica, têm-se os seguintes instrumentos: discussão e redefinição dos perfis e dos papéis do professor e do estudante nos novos contextos da informação; melhoria e diversificação dos meios docentes e discentes, através da aplicação mais intensiva de recursos didáticos de áudio e vídeo; implantação e operação dos colegiados previstos no regimento escolar (conselho de classe, associação de pais); ampliação real ou virtual da sala de aula, trazendo para dentro dela saberes existentes na sociedade ou levando-a para outros ambientes; envolvimento crescente das famílias nas atividades escolares, a fim de melhorar a convergência do aprendizado nos âmbitos escolar e familiar.

Atenta-se aqui para o fato de que há uma tentativa por parte da gestão escolar em transformá-la numa gestão participativa, pois se fala na implantação e na operação de colegiados, conselhos e associações. Essas organizações podem colaborar na construção do projeto pedagógico e no funcionamento da escola. A esse respeito Vasconcellos (2008) assinala que

Gestão participativa não significa que todos vão fazer tudo. Cabe sim ao diretor o papel de gestão, de coordenação geral da execução da programação, de acompanhar a operacionalização das decisões do Conselho, tendo uma visão ampla e articulando as dimensões Administrativa, Pedagógica e Comunitária. [...] O Conselho deve ser um espaço de exercício autêntico do diálogo, do poder de decisão, portanto, de resgate da condição de sujeitos históricos de transformação, na busca do bem comum no âmbito da escola e de suas relações. A direção tem, pois um duplo papel: em relação a si (superar o fantasma da 'perda de poder') e aos professores (exorcizar o fantasma da 'invasão de privacidade') (VASCONCELLOS, 2008, p. 63).

O projeto apresenta que a verificação do rendimento escolar acontece através de provas processuais, trabalhos, arguições orais, seminários, pesquisas, posturas de prontidão (pontualidade, interesse, atenção, organização) e posturas de relação (solidariedade, cortesia, empatia, respeito). O referido processo de avaliação configura o modelo de avaliação tradicional classificatória, em que, de acordo com Luckesi (2002) *apud* Kraemer

O alvo dos alunos é a promoção. Nas primeiras aulas, se discutem as regras e os modos pelos quais as notas serão obtidas para a promoção de uma série para outra. As notas vão sendo observadas e registradas. Não importa como elas foram obtidas, nem por qual processo o aluno passou (KRAEMER, 2003, s.p.).

Ao fim da análise, verifica-se que o projeto pedagógico foi construído sob uma ótica empresarial que visa atender a um mercado específico. VEIGA (2001) discute a lógica do projeto político-pedagógico do ponto estratégico-empresarial. Para ela, a ótica empresarial "centra-se no serviço ao cliente e opera com base em quatro grandes separações do trabalho: o pensamento separado da ação; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategistas separados das estratégias" (p. 47).

A afirmação acima é feita com base na equipe que construiu o projeto político-pedagógico que, apesar de não aparecer explícita no documento tal informação, nos foi informado pela gestão que o PPP em questão foi construído pela gestora e pelos coordenadores da escola.

Ao final, observa-se que em momento algum se discute o ensino de história e somente algumas vezes o termo meio ambiente aparece citado. O termo interdisciplinaridade também é bastante escasso, a perspectiva ecohistórica do ensino não desponta na construção do projeto político-pedagógico e a história local também não recebe destaque, é apenas mencionada em alguns tópicos.

3.4. Análise dos questionários aplicados aos gestores das escolas pesquisadas

O questionário aplicado aos gestores conteve onze questões que objetivavam delinear o seu perfil profissional, bem como verificar se as suas respostas corroboravam com as informações contidas nos projetos político-pedagógicos e identificar até que ponto o desenvolvimento do seu trabalho subsidia as práticas pedagógicas dos professores.

3.5. Perfil profissional dos gestores

Quanto ao perfil profissional dos gestores, pudemos identificar que pertencem a faixas etárias distintas, sendo que a gestora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr.

Martinho de Oliveira Bravo, denominada aqui de gestora "A" compreende a faixa etária entre 41 e 45 anos, enquanto que a gestora do Colégio Eduardo Marques de Oliveira, denominada gestora "B" compreende a faixa etária entre 56 e 60 anos (tabela I).

Tabela I – Perfil Profissional dos Gestores Entrevistados

Instituição Escolar		Faixa etária	Formação acadêmica	Tempo de atuação na área de administração escolar	Jornada de trabalho diária
EMEF Martinho Bravo	Gestora "A"	41 a 45 anos	Pedagogia	02 anos exercidos na esfera pública	10 horas
Colégio Eduardo Marques	Gestora "B"	56 a 60 anos	Letras com habilitação para Português	23 anos exercidos na esfera privada	10 horas

A gestora "A" informou que trabalha diariamente 10 horas na escola e exerce há dois anos o cargo de gestão escolar. Embora exerça o cargo, ela declarou não possuir nenhum curso de especialização na área de administração escolar, apenas o curso de licenciatura em Pedagogia concluído pela Universidade Vale do Acaraú, em 2007.

Já a gestora "B", informou que também trabalha diariamente 10 horas na instituição, mas já exerce a função de diretora há 23 anos. Para que fosse possível o exercício do cargo, a gestora buscou atender às determinações do MEC e cursou uma especialização em gestão escolar, visto que sua formação inicial (licenciatura em Letras) não oferecia respaldo para a função que desenvolvia.

3.6. Representações dos gestores acerca do projeto político-pedagógico

No que diz respeito à construção do projeto político-pedagógico das escolas pesquisadas, observamos que a gestora "A" informou que ele foi construído em *"reuniões com professores, mães de alunos e uma pessoa com experiência na elaboração de projetos"*.

Entretanto, a análise do PPP demonstrou que não foi possível identificar a participação de membros da comunidade.

A referida gestora informou também que o projeto político-pedagógico contempla os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois é "*voltado para a pluralidade das matérias*" e os princípios do desenvolvimento do trabalho interdisciplinar/transversal na medida em que "*dentro das matérias curriculares a educação patrimonial e ambiental são inseridas*". Segundo ela, dessa forma, a EMEF Martinho Bravo apresenta subsídios para práticas pedagógicas interdisciplinares.

Observa-se que a gestora demonstra não conhecer os princípios do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar/transversal, visto que a simples inserção de temas como educação patrimonial e ambiental não configura uma prática interdisciplinar. É necessário que haja ligação entre todos os temas transversais propostos pelos PCN e as disciplinas por meio de discussões contínuas e não apenas que haja a contemplação de alguns temas.

No caso dos temas abordados, ressalta-se que, recentemente, a cidade de São Cristóvão teve um monumento escolhido como patrimônio cultural da humanidade e por isso, se torna importante que os alunos aprendam o que vem a ser um patrimônio e qual a sua importância para que o título concedido à sua cidade lhe faça sentido. E a educação ambiental, por sua vez, está ligada à educação patrimonial, pois, por seu intermédio, é possível trabalhar questões relacionadas à preservação e também questões relacionadas ao ensino de história e de história local.

Já a gestora "B" informou que o projeto político-pedagógico do Colégio Eduardo Marques foi construído em uma reunião "*entre gestor, coordenadores e professores*", fato que confirma a análise já feita do PPP. Contudo, quando questionada em que aspectos o referido documento contempla os PCN, ela informa que há contemplação "*em todos os aspectos, uma vez que a inspeção escolar é muito meticulosa com o ensino privado*".

A gestora em questão revela que sua preocupação não está direcionada para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz, capaz de despertar o senso crítico do aluno, mas está direcionada para o cumprimento das exigências da inspeção escolar. Ou seja, ela se preocupa mais com a garantia do funcionamento de sua escola do que com a função que sua escola deve exercer na vida dos discentes.

Ela informou também que o PPP prevê o trabalho interdisciplinar/transversal e a instituição em que atua oferece subsídios para o desenvolvimento desse trabalho, "*pois com a*

globalização torna-se essencial um trabalho de estudo voltado também para além da interdisciplinaridade, voltado para a transversalidade que torna o ensino mais rico e fluente. Atualmente o Colégio Eduardo Marques foca principalmente no trabalho interdisciplinar levando o discente a refletir, interpretar e criar".

A última questão buscou verificar se existe, por parte da gestão escolar, alguma iniciativa para o desenvolvimento de atividades ou projetos relacionados ao ensino de história e meio ambiente. Ambas responderam que sim. A gestora "A" afirmou que teve como iniciativa o desfile cívico correspondente à comemoração da Independência do Brasil, *"onde o tema do desfile em 2011 foi reciclagem e foram elaborados cartazes, faixas e roupas com material reciclado que serviram para o projeto a ser desenvolvido em 2012: cuidados com o meio ambiente e você".*

A gestora "B", por sua vez, informou que *"o Colégio Eduardo Marques dispõe de 2 professores de história e 1 de geografia que fazem um trabalho voltado para vivenciar aspectos históricos de nossa região como também geográfico, trabalhando meio ambiente em pesquisas de campo, excursões e mostra cultural".*

Verifica-se, através das narrativas obtidas, que na primeira escola a relação entre o ensino de história e meio ambiente se dá de forma pontual e tradicional, sendo discutida no desfile de 7 de setembro, fato que configura o não desenvolvimento de práticas interdisciplinares e transversais. Na segunda escola, o ensino de história e meio ambiente apresenta, à luz dos dados levantados, um trabalho contínuo, embora também não esteja em consonância com as orientações dos PCN, pois, à luz do relatado, é um trabalho fragmentado, compartimentalizado entre as disciplinas de história e geografia.

3.7. Análise dos questionários aplicados aos professores das escolas pesquisadas: perfil profissional dos docentes

O questionário aplicado aos professores das escolas pesquisadas constitui-se de dezessete questões. Dentre elas, somente duas se apresentaram na forma objetiva e as demais na forma discursiva. As seis primeiras questões tinham por finalidade obter dados que nos possibilitassem delinear o perfil profissional dos participantes, enquanto que as outras

buscaram obter dados referentes às concepções arraigadas na construção do conhecimento dos professores e como tais concepções se refletem na prática pedagógica.

Tabela II – Perfil Profissional dos Professores Entrevistados

Instituição Escolar		Faixa Etária	Formação Acadêmica ¹⁴	Tempo de Vivência Educacional	Jornada de Trabalho
EMEF Martinho Bravo	Professora "A"	46 a 50 anos	Letras com habilitação para Português	22 anos compreendidos na esfera pública	04 horas diárias concentradas numa única escola
	"Professora B"	26 a 30 anos	Letras com habilitação para Português	07 anos compreendidos nas esferas pública e privada	04 horas diárias concentradas numa única escola
Colégio Eduardo Marques	"Professora C"	31 a 35 anos	Pedagogia	10 anos compreendidos na esfera privada	04 horas diárias concentradas numa única escola

Quanto ao perfil profissional delineado a partir das respostas obtidas, verificou-se que a faixa etária das professoras da instituição privada é bem próxima, ambas compreendem a faixa entre 25 e 35 anos de idade e lecionam entre 05 e 10 anos. Acredita-se que esse fato seja um reflexo da economia simão-diense, em que o setor privado emprega um grande quantitativo de pessoas, visto que há uma grande rotatividade de profissionais nesse setor. A oferta de serviços educacionais por empresas particulares demanda uma grande quantidade de profissionais, e, controversamente, não fornece estabilidade empregatícia.

À medida que a esfera educacional privada se apresenta como descrita acima, a esfera educacional pública apresenta uma situação diferente, pois oferece uma estabilidade empregatícia muito almejada pelos profissionais e, conseqüentemente, apresenta uma baixa rotatividade de profissionais. Esse fato pode ser verificado na faixa etária da professora da instituição pública que compreende a faixa entre 46 e 50 anos de idade e já leciona há 22 anos.

¹⁴ Respectivamente, a formação das duas primeiras docentes foi concluída na Universidade Tiradentes (UNIT) e da última na Universidade Vale do Acaraú (UVA).

Apesar disso, observa-se uma ocorrência alarmante na lógica capitalista da educação que abrange tanto a esfera pública quanto a esfera particular da educação. Paro (1999) aponta que, nos tempos atuais, a preocupação da escola centra-se na preparação do aluno para o mercado de trabalho. E, para atender a essa lógica, a esfera educacional privada acaba, por vezes, contratando profissionais que não possuem qualificação adequada para o trabalho a ser exercido, o que pode acontecer devido aos baixos salários pagos pela referida esfera. Tal situação foi verificada no Colégio Eduardo Marques de Oliveira, onde as professoras das turmas do 5º ano apresentaram formações distintas. Enquanto uma é licenciada em Pedagogia, outra é licenciada em Letras com habilitação para Português, quando ambas deveriam ser pedagogas, tendo em vista a especificidade da instituição.

Embora se note esse quadro na esfera particular, a esfera pública apresenta uma ocorrência distinta, mas não menos alarmante. Como oferece estabilidade, acaba gerando uma acomodação na condição acadêmica dos professores, que só começa a tomar impulso quando há retorno financeiro. Os professores antigos da rede pública, muitas vezes, buscam um curso superior¹⁵ visando o cumprimento da legislação vigente e, conseqüentemente, um aumento salarial.

Contudo, não há uma exigência de que a continuidade da formação seja na área de atuação do docente e esse fato ocasiona um quantitativo expressivo de professores que atuam nas séries iniciais, mas sem a formação de Pedagogia, como é o caso da educadora da EMEF Martinho Bravo que leciona no quinto ano, mas possui formação em Letras com habilitação no ensino da língua portuguesa.

Já a rede privada não possui convênio com o MEC e, por isso, não participa dos programas de formação oferecidos pelo governo. Deve, no entanto, seguir as determinações da LDB, contratando professores com formação adequada. Porém, muitas vezes não é isso o que acontece e a escola acaba contratando professores com formações diferenciadas das que são necessárias, como é o caso de uma das docentes do Colégio Eduardo Marques de Oliveira, que atua no quinto ano das séries iniciais, mas também é formada em Letras com habilitação no ensino da língua portuguesa.

Em relação à jornada laborativa, constatou-se, em unanimidade, que a carga horária é de quatro horas diárias e todas lecionam somente em uma escola. Constatou-se

¹⁵ Ressalta-se aqui que os professores buscam curso superior porque na década de 1980 e 1990, período em que ingressaram no serviço público como professores das séries iniciais, a escolaridade exigida era o magistério, que era cursado concomitantemente ao ensino médio ou oferecido por instituições específicas. Em Sergipe, a antiga Escola Normal foi a instituição de maior referência nesse aspecto.

também que as professoras que residem na cidade de Simão Dias exercem somente a profissão de professora, enquanto que a professora residente em São Cristóvão exerce também a atividade de cuidadora de idosos. Uma possível explicação para esse fato é que o custo de vida em Simão Dias é menor do que o custo de vida em São Cristóvão, que já faz parte da grande Aracaju. Com um custo de vida elevado, o salário pago pela esfera pública acaba sendo insuficiente e, como alternativa de complementação, os professores buscam outros postos de trabalho.

Foi verificado ainda que a professora da EMEF Martinho de Oliveira Bravo vivenciou, até o presente momento, toda a sua experiência de ensino na esfera pública, ao contrário das professoras do Colégio Eduardo Marques de Oliveira, que apresentaram suas vivências divididas. Uma, até o momento, só experienciou a esfera educacional privada e a outra apresenta experiência como educadora na esfera privada – atualmente – e na esfera pública – por meio de contrato já encerrado.

3.8. Representações dos professores acerca do ensino de História

O questionário aplicado abordou a concepção do ensino de história. Com tal indagação, pretendeu-se entender como os professores pesquisados definem a história e como compreendem o seu ensino. A professora "A" acredita que *"a história estuda as semelhanças, diferenças e transformações da vida social, cultural e econômica no passado e no presente e o homem em sua localidade"*. A concepção histórica evidenciada demonstra que a referida educadora valoriza o passado e o concebe como peça fundamental para o estudo do presente. Freitas (2010) trata dessa questão enfatizando a ideia de Lowenthal (1988) em que relembrar o passado "é crucial para nosso sentido de identidade. Saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a nossos selves anteriores, por mais diferente que tenhamos nos tornado" (FREITAS, 2010, p. 28).

Pode-se observar também na definição elucidada que a professora "A" concebe a história local como pertencente da ciência história. Destaca-se aqui a importância dada à realidade do aluno por meio da história local. De acordo com SCHIMIDT; CAINELLI

(2004), a história local reporta-se "à história de pequenas localidades, escritas por pessoas de diferentes segmentos sociais" (p. 111). Como se pode observar, a história local é construída por pessoas comuns, pelos homens que vivem diariamente a realidade da qual fazem parte e não por grandes historiadores.

A valorização da história local ocorreu, sobretudo, a partir da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal documento assegura que o estudo do meio e da localidade indica uma renovação no ensino de história no processo de ensino-aprendizagem. As mesmas autoras afirmam ainda, considerando os PCN, que

A história local pode ser vista como estratégia pedagógica. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana. [...] O trabalho com a história local no ensino de História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 113-115).

Ponderando as afirmações das autoras, verifica-se que a professora "A", implicitamente, segue o que orienta os PCN de história, pois se preocupa com o estudo da realidade de seus alunos e se propõe a tratar das transformações sociais, culturais e econômicas nos âmbitos mundial, nacional e local. Entretanto, chama atenção, à luz da narrativa, o fato de a professora não compreender que os alunos são partícipes da história e essa, por sua vez, tem a finalidade de formar a identidade do indivíduo a partir de suas próprias experiências, relacionando-as com o passado para tornar compreensível o presente. A esse respeito Schmidt (2007) afirma que a história

Relaciona 'ser' (identidade) e 'dever' (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir das suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual (SCHMIDT, 2007, p. 194-195).

A professora "B", por sua vez, define a história como *"a ciência que estuda o homem, bem como o seu passado, a sua cultura e origens de modo a entender o seu presente"*. Observa-se que nessa concepção, assim como na concepção anterior, o homem não é visto como um sujeito da história, mas como um sujeito que estuda a história de outros. A professora ainda reforçou sua resposta afirmando que trabalha a história local somente *"no mês em que é comemorado o aniversário da cidade"*.

Fortalecendo a representação histórica da professora "B", está a representação da professora "C", em que a ciência história é o *"estudo do presente com relação ao passado"*.

Nessa representação, verifica-se uma concepção simplória, mas importante, visto que o estudo do passado e do presente para o passado representa a construção de um conceito sobre a referida área do conhecimento.

Ao examinar as concepções das professoras "B" e "C" observou-se que ambas demonstraram não contemplar as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam que a história seja ensinada de modo a incluir o aluno como partícipe da história e incluir a história local e do cotidiano em meio ao ensino.

Num panorama geral, constatou-se que, mesmo de maneira implícita, apenas a professora "A" evidenciou uma representação histórica concernente aos PCN. As professoras "B" e "C" evidenciaram não contemplar em momento algum as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Atentou-se também para o fato de que nenhuma das representações considera a vertente interdisciplinar do ensino, bastante enfatizada nas orientações do documento supracitado.

3.9. Representações dos professores acerca do meio ambiente e da educação ambiental

Em relação às representações acerca do meio ambiente e da educação ambiental percebeu-se que se apresentam de maneiras bastante distintas. A análise dessas representações embasou-se nas tendências conservacionista, preservacionista e crítica/política da educação ambiental (Araujo, 2004).

A professora "A" definiu educação ambiental como *"um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal"*. Tal definição demonstra uma compreensão institucionalizada da educação ambiental, haja vista que esta é a definição instituída pela Lei Nacional da Educação Ambiental. Nela, a educação ambiental é vista como um componente curricular do processo de ensino-aprendizagem, e, como todo elemento do currículo, deve ser ensinada e não discutida, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Contudo, cabe considerar a dimensão interdisciplinar apontada pela educadora, que afirma que a EA deve estar presente e de forma articulada no processo educativo

conforme orientam os PCN. Outro aspecto a ser ressaltado é a inquietação com as modalidades formal e não-formal da educação ambiental.

Segundo Gohn (2006), a educação formal é aquela que ocorre de forma institucional, seguindo um currículo e sendo desenvolvida em uma instituição regular de ensino. Já a educação não-formal "é aquela educação que se aprende no 'mundo da vida', através de processos de compartilhamento de experiências, sobretudo em espaços e ações coletivos da vida cotidiana" (idem, p. 28).

A partir das definições da autora, pode-se inferir que a professora "A" considera os conhecimentos adquiridos cotidianamente em quaisquer espaços por seus alunos e, possivelmente, utiliza-os como instrumento para a efetivação da sua prática pedagógica, seguindo, dessa forma, as proposições dos PCN. Ao tempo que a professora "A" demonstrou uma visão institucionalizada da educação ambiental, a professora "B" demonstrou acreditar numa vertente conservacionista da EA, em que, segundo Araujo (2004), a preocupação principal centra-se na conservação dos recursos. O ambiente é visto sob uma visão antropocêntrica (o homem se reconhece como ser superior, capaz de modificar o meio ambiente), e, simultaneamente, apresenta leves indícios de transformação social.

A nuance conservacionista pode ser percebida quando a educadora afirma que "*o homem está constantemente agindo sobre o ambiente a fim de fazer suas necessidades e desejos. Cada indivíduo reage, percebe e responde diferentemente frente às ações sobre o meio. A educação ambiental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar*" (professora "B").

Como se pode observar, a professora alega que o homem age sobre o meio ambiente em busca da sua satisfação pessoal, realizando seus desejos. Essas ações, muitas vezes, perpassam a busca pela satisfação e pelo conforto, elas visam também ao lucro. Contudo, ao perceber as consequências de suas ações, reage de forma a amenizar os impactos desenvolvendo, entre outros atos, projetos e programas que visam ao desenvolvimento sustentável. Enviesadamente, a professora afirma que a educação ambiental deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. A EA aqui funciona como um instrumento para o alcance da mitigação dos impactos ambientais e para a execução de projetos sustentáveis. A interdisciplinaridade vai subsidiar esse objetivo.

O discurso apresentado pela professora "C" se distancia das representações elucidadas até agora. Ela define meio ambiente como "*tudo que observamos na qual a natureza é protagonista* e educação ambiental como *o processo pelo qual o homem pode melhorar a natureza através de atitudes corretas*".

A representação de meio ambiente descrita acima se configura na vertente preservacionista em que, de acordo com Araujo (2004), o ser humano reconhece o valor da natureza, dos recursos que ela proporciona e a concebe como algo superior. Essa definição de educação ambiental confirma a visão preservacionista, pois considera que o homem pode melhorar a natureza corrigindo suas ações. Na visão em xeque é preciso conhecer a natureza e o modo como ela funciona, para assim poder pensar em soluções para os problemas que enfrenta.

Segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a vertente do trabalho com o meio ambiente deve pautar-se fundamentalmente na construção de valores, o que configura o caráter emancipatório, pois

A principal função do trabalho com o tema meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos (PCN, 1997, p. 29).

O trabalho com o tema meio ambiente deve estar ancorado na formação de valores, pois esses se traduzem no significado do aprendizado, e se não há significado é porque não houve um aprendizado efetivo, capaz de transformar as ações do indivíduo, houve apenas uma transferência de conteúdos.

Freire (2005) já indicava essa problemática quando explanou sua concepção de ensino em que ensinar não é simplesmente transferir conteúdos, mas criar possibilidades para que o aluno possa construir seu conhecimento. O processo de construção de valores é quem irá nortear a sua tomada de consciência durante o seu processo de formação de ator social.

Em relação às representações das professoras sobre a concepção de educação ambiental é possível observar que se cercam das concepções conservacionista e preservacionista nas quais é comum se pensar em soluções para os problemas ambientais e não na transformação comportamental dos sujeitos a fim de mitigar ações antrópicas que necessitem de soluções.

3.10. Concepções dos professores acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Como já observado, os Parâmetros Curriculares Nacionais são um documento elaborado pelo MEC com o intuito de propor orientações às práticas pedagógicas dos professores. O questionário aplicado a esses sujeitos buscou identificar como eles avaliam o referido documento.

A professora "A" avaliou os PCN como *"um ponto de partida, ou seja, eles podem ser utilizados como objetivos de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento. Os parâmetros auxiliam o professor na tarefa de reflexão, discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor"*.

Observa-se que a professora "A" concebe os PCN como um documento que representa uma base para o ensino. Ela nota que eles atentam para o fato de que a realidade dos alunos não é a mesma e, embora o documento seja único, cabe ao professor adaptá-lo para a realidade em que os discentes convivem. Ela percebe ainda que os PCN oportunizam uma reflexão sobre a prática pedagógica, o que vem a ser um ponto bastante positivo, pois a partir da reflexão a docente assiste à possibilidade da avaliação e transformação contínua da sua prática.

A professora "B" avaliou que *"os PCN como uma proposta inovadora e abrangente, expressam o empenho em criar novos laços entre ensino e sociedade e apresentar ideias do que se quer ensinar, como se quer ensinar e para quem se quer ensinar"*.

Nota-se que a referida educadora avalia os Parâmetros Curriculares Nacionais nas perspectivas política e metodológica. Para ela, as propostas do documento, parecem servir como um manual que apresenta respostas para as três questões fundamentais da prática pedagógica: o que, o como e para quem se destina o ensino.

A professora "C" concebeu os PCN como um documento *"fundamental para o embasamento nas diversas áreas do conhecimento"*. Assim como a professora "B", a professora "C" avaliou o documento em seu aspecto metodológico, porém não o interpreta como um manual, mas sim como uma referência, visto que para ela serve como uma proposta para a base da sua prática pedagógica. Tal base está apoiada num elo com a interdisciplinaridade, já que está direcionada para as diversas áreas do conhecimento.

Ao observar as representações das três professoras, é possível afirmar que todas concebem os Parâmetros Curriculares Nacionais como um referencial para a construção da prática pedagógica, fato que é ratificado pela própria definição dos PCN que, segundo o MEC, compõem

Um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (PCN, 2007, p. 13).

A partir da definição dos PCN e das respostas das professoras podemos analisar que suas representações não contemplam o que é orientado pelo documento, todavia elas não compreendem que a importância fundamental tem como âncora a interdisciplinaridade e transversalidade do ensino e não somente a metodologia utilizada para o desenvolvimento da prática pedagógica. Esse fato se comprovou com as respostas obtidas nos questionamentos relacionados à interdisciplinaridade e à transversalidade.

Quando questionada sobre a concepção de interdisciplinaridade e transversalidade, a professora "A" concebeu a primeira como *"um desafio constante. A interdisciplinaridade promove um momento singular que exige uma reflexão profunda e sincera sobre nossas crenças"* e a segunda como *"uma possibilidade de se estabelecer, na própria prática educativa uma relação entre aprender na realidade e da realidade as questões da vida real"*.

As representações da professora "A" não estão relacionadas às definições de interdisciplinaridade e transversalidade já explanadas neste trabalho. Os PCN concebem esses temas como amplificadores das possibilidades do ensino e da transformação da prática pedagógica, enquanto a docente os concebe como uma possibilidade de refletir sobre suas crenças, que estão diretamente relacionadas aos valores que cada ser carrega dentro de si. As crenças do sujeito, embora importantíssimas para o processo de ensino-aprendizagem, não se relacionam com a interdisciplinaridade, pois essa preconiza a desfragmentação do ensino.

Quanto à transversalidade, observa-se que a educadora destaca a importância de desenvolver seu trabalho pautada na realidade do aluno, no entanto, não explica como a utiliza para a promoção da amplitude de uma temática de ensino a ser abordada.

As representações da professora "B" assemelham-se, em parte, às da professora anterior. A docente em questão definiu a interdisciplinaridade como um instrumento que *"surge para propiciar a interdependência entre as disciplinas evitando a fragmentação entre*

elas" e a transversalidade como *"uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real"*.

No tocante à interdisciplinaridade, observa-se que a educadora compreende perfeitamente a proposta interdisciplinar orientada pelos PCN. Contudo, no tocante à transversalidade, demonstrou não compreender a concepção do documento, pois a confundiu com a relação teoria-prática.

Já a professora "C" concebeu a interdisciplinaridade como *"o envolvimento de várias disciplinas para se chegar ao conhecimento comum"* e a transversalidade como *"uma ferramenta para a conscientização de tudo o que está ao seu redor"*.

Sua concepção de interdisciplinaridade também está de acordo com a definição do PCN, entretanto a concepção de transversalidade não corrobora com a do documento, visto que essa não funciona como uma ferramenta de conscientização da realidade. Assim como as outras docentes, sua definição de ensino transversal está atrelada à realidade do aluno.

Uma avaliação panorâmica das respostas permite analisar que o conhecimento das professoras relacionado à interdisciplinaridade corresponde ao esperado pelos PCN, mas os conhecimentos relacionados à transversalidade ainda são superficiais, pois, de acordo com o documento, *"a transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas"* (PCN, 2007, p. 45).

Salienta-se aqui que a realidade do aluno não deve ser desconsiderada e que a prática pedagógica não pode acontecer sem considerar a sua relação com o conteúdo a ser ensinado. As professoras demonstraram compreender a importância de focar a realidade dos educandos, mas não demonstraram se efetivam esse foco em suas práticas.

3.11. Concepções dos professores acerca da interdisciplinaridade e da transversalidade

O questionário aplicado buscou também compreender como os professores concebem a interdisciplinaridade e a transversalidade. Foi identificado que, apesar de as docentes pesquisadas considerarem a importância do trabalho interdisciplinar e a realidade

dos alunos, ainda sentem dificuldades em realizá-lo, principalmente em relação à ciência história e o tema transversal meio ambiente.

Quando questionada sobre a importância do ensino de história e meio ambiente nas séries iniciais, a professora "A" demonstrou não saber da mesma, pois respondeu que o referido ensino é importante *"porque ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar o seu convívio familiar interagindo com um outro grupo social composto por estudantes, educadores e outros profissionais"*. Porém, quando questionada sobre o modo como trabalha o ensino de história e meio ambiente e se é possível trabalhar de forma interdisciplinar/transversal, ela afirmou que sim e que trabalha *"mostrando o que acontece no cotidiano dos alunos, a realidade do convívio de cada um e trocando informações"*.

Observa-se que a docente não compreende a relação entre história e meio ambiente e controversamente, afirma que trabalha a relação supracitada de forma interdisciplinar/transversal, através da realidade dos alunos, ao tempo em que se salienta que somente a realidade do aluno não configura a prática interdisciplinar.

A professora "B" afirmou que a relação entre história e meio ambiente é importante nas séries iniciais porque *"no princípio a criança não entende o sentido da história e do meio ambiente em seu contexto de temporalidade, e por isso esses temas devem estar inseridos no currículo para que a criança comece a construir sua uma noção"*. A mesma afirmou também que desenvolve uma prática interdisciplinar/transversal promovendo *"o ensino da cidadania, inserindo as questões ambientais durante todo o ano letivo, não apenas na teoria, mas principalmente na prática"*.

Infere-se que a preocupação da professora em relação ao ensino de história e do meio ambiente circunda em torno do estabelecimento de um sentido desse tema para os alunos e da promoção da cidadania. Observa-se que, apesar de anteriormente ter definido interdisciplinaridade e transversalidade, nesse momento, não demonstrou como desenvolve sua prática pedagógica, comprovando a discrepância da relação teoria/prática. O foco na promoção da cidadania é categórico no processo de ensino-aprendizagem, porém não deve ser trabalhado aleatoriamente e sim, em consonância com as orientações dos PCN.

Ressalta-se a inserção de questões ambientais durante todo o ano e não apenas em datas comemorativas, de forma pontual. Não é possível afirmar que tipo de ação prática é realizada pela docente, pois em momento algum houve uma descrição metodológica de prática pedagógica. Destarte, considera-se importante sua iniciativa de promover um trabalho contínuo de educação ambiental, mesmo que esse não esteja atrelado ao ensino de história,

pois a educadora em questão já afirmou, outrora, que trabalha a história local na sala de aula somente no mês em que a cidade de Simão Dias comemora sua emancipação política.

A professora "C" concebeu a relação entre história e meio ambiente como uma *"absorção do conhecimento através de conteúdos adequados para uma melhor aprendizagem"* e afirmou que trabalha de forma interdisciplinar/transversal por meio de *"aulas práticas, expositivas e explicativas"*.

Verifica-se que sua concepção da relação história e meio ambiente está apoiada na perspectiva curricular do ensino, em que conteúdos adequados são importantes para que o aluno possa absorver conhecimento. Acredita-se que, para a educadora, os conteúdos adequados são os propostos pelos PCN, visto que já afirmou tomá-los como base para sua prática pedagógica.

Contudo, sua afirmação relacionada à absorção do conhecimento revela que se apoia numa prática tradicional, denominada por Freire (2005) de educação bancária. Quando afirma que conteúdos são importantes para absorção do conhecimento, torna-se visível que a docente prioriza uma prática voltada para o depósito do conhecimento, e não para sua construção. Quanto às metodologias utilizadas, não despontam como formas interdisciplinares e/ou transversais, pois a depender do modo como são efetivadas, só servem para fortalecer a prática tradicional.

Observa-se que as professoras compreendem a interdisciplinaridade e a transversalidade de modo superficial sob a ótica de um conceito geral, mas não demonstraram o quão importante é a efetivação de um ensino fundamentado nesses aspectos e também não desenvolvem práticas pedagógicas que envolvam as diversas áreas do conhecimento.

3.12. Concepções dos professores acerca da relação entre teoria e prática

No questionário havia uma questão que buscou avaliar como os professores concebem a relação teoria/prática nas séries iniciais. Somente as professoras "A" e "B" responderam a essa questão. A primeira concebeu tal relação como *"leitura de diversas fontes de informações com textos escritos, desenhos, filmes das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens sobre o passado, que são fontes de informações para que os*

alunos se conheçam melhor". A segunda professora afirmou que "o sentido pleno da relação teoria e prática só é possível na medida que o aluno está efetivamente interessado no que está sendo ensinado. É necessário planejar aulas envolventes para ter a atenção do aluno".

A resposta de ambas não contempla o questionamento que lhes foi feito. A professora "A", ao invés de explicar como concebe a relação entre teoria e prática, listou os recursos metodológicos que utiliza em sua prática pedagógica. Através deles, é possível inferir que seu trabalho é teórico, pois os recursos listados não oportunizam uma aprendizagem prática.

A professora "B" atentou para a importância da aprendizagem significativa, denominada dessa forma pelo psicólogo estadunidense David Ausubel, em 1982. A aprendizagem significativa considera que o conteúdo a ser apreendido pelo aluno deve manter uma relação com os seus conhecimentos prévios já estabelecidos e sistematizados em sua mente. Para o autor, mesmo que o conteúdo não tenha ligação com a realidade do aluno, cabe ao professor buscar meios e encontrar um ponto que estabeleça tal relação para ser o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. A docente confirma esta teoria quando aponta que é necessário preparar aulas envolventes para os alunos, a fim de transmitir para estes um conteúdo dotado de significados. Embora, a professora tenha manifestado uma preocupação com a aprendizagem significativa, não esboçou em momento algum a metodologia que utiliza e, por isso não foi possível verificar se realiza uma ação pedagógica ancorada na relação teoria/prática.

A última questão buscava identificar quais os desdobramentos esperados pelos professores no tocante à aprendizagem do ensino de história e meio ambiente. Com esse questionamento pretendíamos compreender como os docentes pesquisados avaliam sua prática e quais reflexos esperam no desenvolvimento cognitivo do aluno.

Infelizmente, somente a educadora "B" respondeu a referida indagação, afirmando que *"diante da rapidez que as evoluções estão ocorrendo no mundo moderno, a questão que precisa ser respondida é como o aluno irá praticar os conhecimentos adquiridos na escola".*

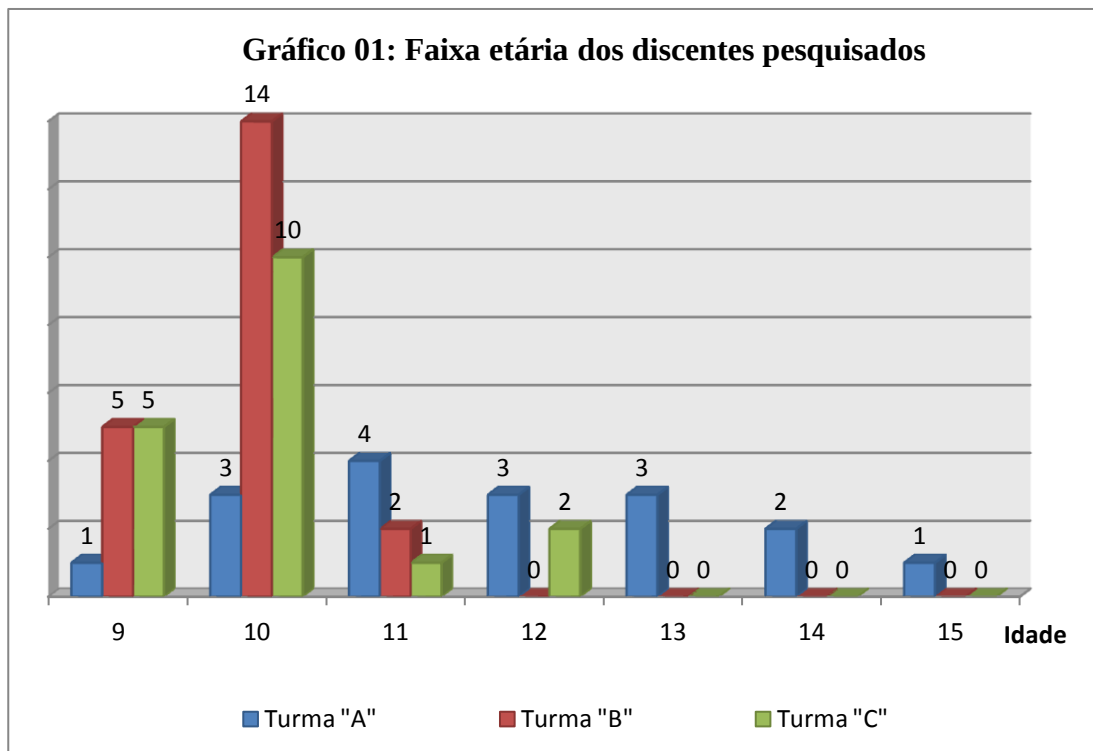
Identificou-se que o desdobramento esperado pela professora concatena-se com a relação teoria/prática, que está ligada à emancipação do sujeito, à sua tomada de consciência e na mudança de seu comportamento. Identificou-se também que os desdobramentos esperados estão alinhados com as expectativas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O silêncio das professoras "A" e "C" pode representar um receio que as mesmas têm de se pronunciar. Este receio pode estar relacionado a diversos elementos como formação

fragilizada, público-alvo incompatível com seus objetivos ou até mesmo preservação da imagem da escola e/ou da sua própria.

3.13. Análise dos questionários aplicados aos discentes das escolas pesquisadas

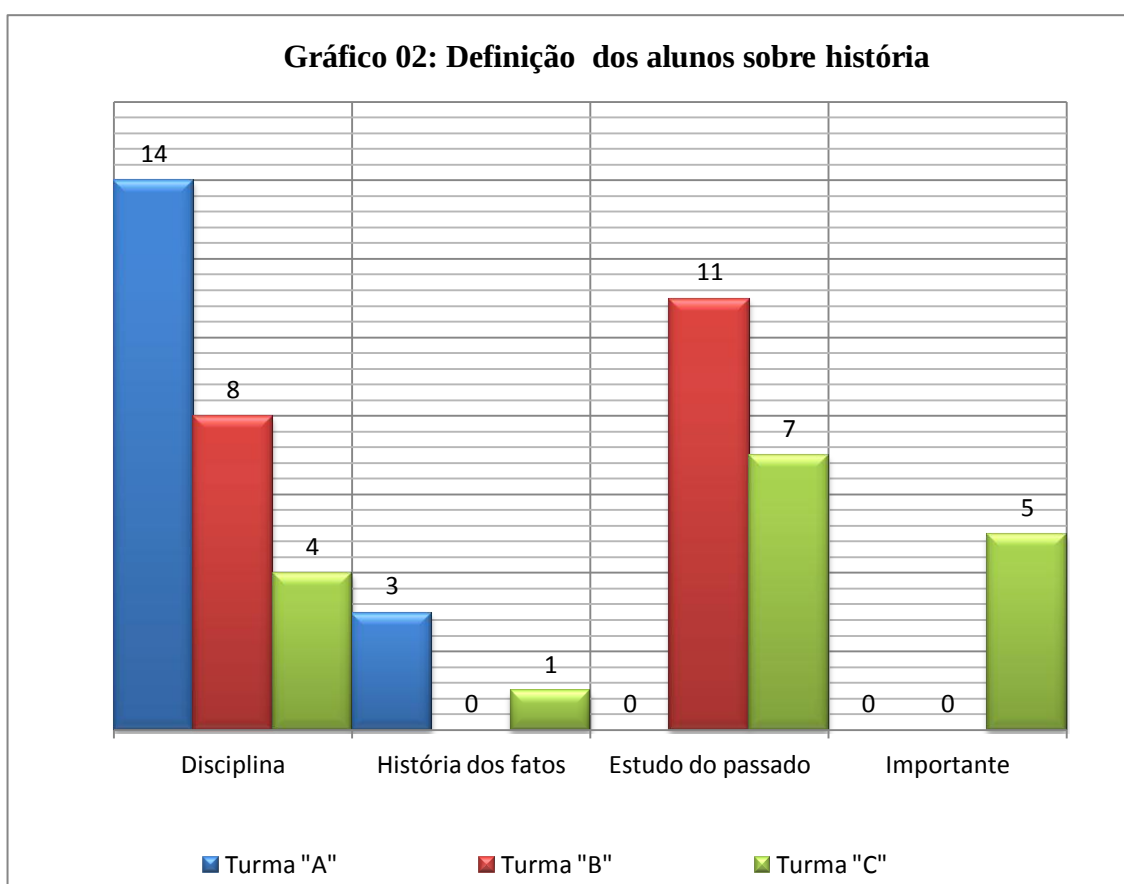
Os questionários aplicados aos discentes buscaram identificar o seu nível de formação, quanto ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar/transversal relacionado ao ensino de história e meio ambiente. Foram aplicados questionários a três turmas correspondentes à série do 5º ano, denominadas aqui de turmas "A", "B" e "C". Ressalta-se que essas denominações são respectivas às denominações das professoras e das gestoras, a fim de estabelecer uma relação lógica de interpretação e compreensão dos dados obtidos. Os alunos pesquisados compreendem a faixa etária entre 09 e 15 anos, que pode ser verificada no gráfico a seguir.



Fonte: Trabalho de campo.

Observa-se que a maioria dos alunos compreende a faixa etária entre os 10 e 11 anos de idade. Esse fato demonstra que os alunos estão em idade regular na série pesquisada, contudo, o mesmo fato é mais perceptível nas turmas "B" e "C", que pertencem à escola privada. Ou seja, pode-se perceber que no ensino particular há uma maior regularidade etária nas turmas, visto que na turma "A" encontram-se alunos com até 15 anos de idade, provenientes do alto índice de repetência e evasão escolar que a EMEF Martinho Bravo enfrenta, conforme informações do projeto político-pedagógico.

A segunda questão buscou identificar como os discentes compreendem a ciência história. As respostas obtidas demonstraram que as crianças encontraram certa dificuldade em expressar uma definição para a referida ciência, pois apresentaram vários elementos como característicos da história. Tais elementos foram categorizados e representados no gráfico que se segue.



Fonte: Trabalho de campo.

Observa-se que os alunos definem a ciência história de várias formas, corroborando com as definições das professoras pesquisadas. A turma "A" a concebeu de duas formas: determinando que a história é uma disciplina curricular ou o estudo da história

dos fatos e o modo como estes aconteceram. A turma "B" definiu também como uma disciplina curricular e como o estudo do passado. A turma "C" foi a que apresentou uma quantidade maior de definições, determinando a história como algo muito importante para a vida, como disciplina, como estudo do passado e como história dos fatos.

Constatou-se que os alunos não se incluem na história, eles não se sentem pertencentes dessa ciência, visto que os alunos que a definiram como disciplina a veem como uma matéria que eles estudam e apreendem alguns conhecimentos considerados interessantes ou fáceis, como demonstram as seguintes respostas:

"História é uma matéria que a professora gosta de passar e eu gosto de estudar porque ela é muito fácil de aprender" (resposta de um aluno da turma "A"). *"Eu entendo que história é uma matéria muito interessante"* (resposta de um aluno da turma "B"). *"Eu entendo que ela é uma matéria cheia de aventuras"* (resposta de um aluno da turma "C").

Acredita-se que esse fato possa ser um reflexo do modo como o ensino de história é trabalhado nas escolas pesquisadas, visto que as docentes entrevistadas demonstraram, em suas respostas, que não se reconhecem como pertencentes da história, elas citam a presença de um homem alheio a elas mesmas e a seus alunos, aquém do tempo presente.

Diferentemente dos discentes da turma "A", os discentes das turmas "B" e "C" consideraram a história como o estudo do passado, dos antepassados, da antiguidade, do tempo antigo, entre outros, conforme verificado nas respostas obtidas e exemplificadas a seguir: *"História é tudo que fala sobre o passado"* (turma "B"); *"história é uma coisa que nos faz lembrar do passado para nós sabermos o que acontecia antes de todos"* (turma "C").

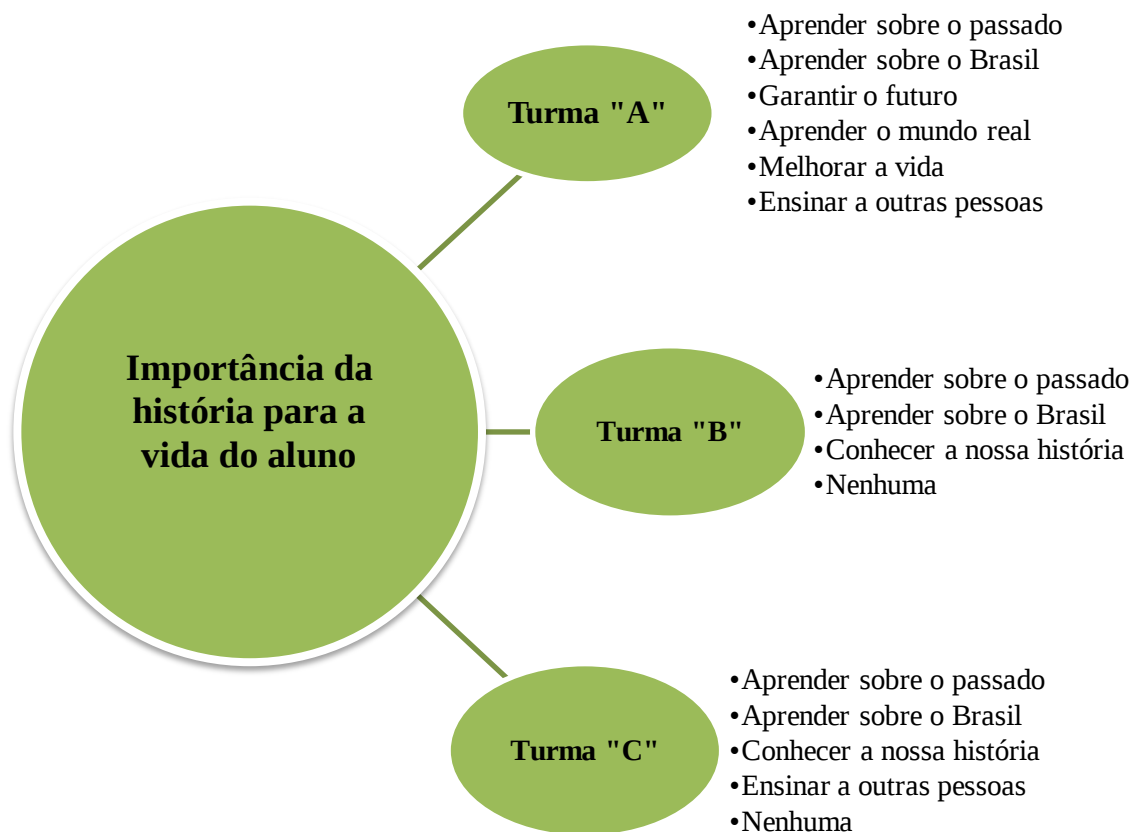
Os alunos das turmas "A" e "C" definiram ainda a história como o estudo da história dos fatos que já aconteceram, identificando os que aconteceram no Brasil e no mundo. Nenhum aluno citou algum fato acontecido em Sergipe ou em sua cidade, demonstrando, dessa forma, um distanciamento da concepção de história local. Observa-se tal ponderação nas respostas que se seguem.

"Eu entendo que História fala sobre os portugueses e sobre o Brasil e histórias que algumas pessoas sabem e que ensina para outras que ainda não sabem; Eu entendo que história fala sobre a vida de Tiradentes e muitos outros" (respostas de alunos da turma "A"). *"Eu entendo por história que fala dos fatos das pessoas e outras coisas, que fala de Tiradentes e das navegações portuguesas e de Colombo; Que a história ensina a independência, a escravidão e etc..."* (respostas de alunos da turma "C").

Por fim, os alunos da turma "C" atribuíram à definição de história uma grande importância para a vida. Para eles, *"história é um estudo importante para nossas vidas; Entendo que é muito importante nas nossas vidas porque fala do Brasil"*.

Após identificarmos como os discentes concebem a ciência história, buscamos verificar a importância que os mesmos atribuem ao ensino de história para suas vidas. Um aluno de cada turma não respondeu a esse quesito, e os que responderam apresentaram uma grande variação de respostas, dispostas no fluxograma I. Em relação aos que não responderam, pode-se inferir que o ensino proporcionado a eles não possibilita que realizem reflexões mais aprofundadas sobre o uso da história no cotidiano.

Fluxograma I: Importância da história para a vida do aluno



Fonte: Trabalho de campo.

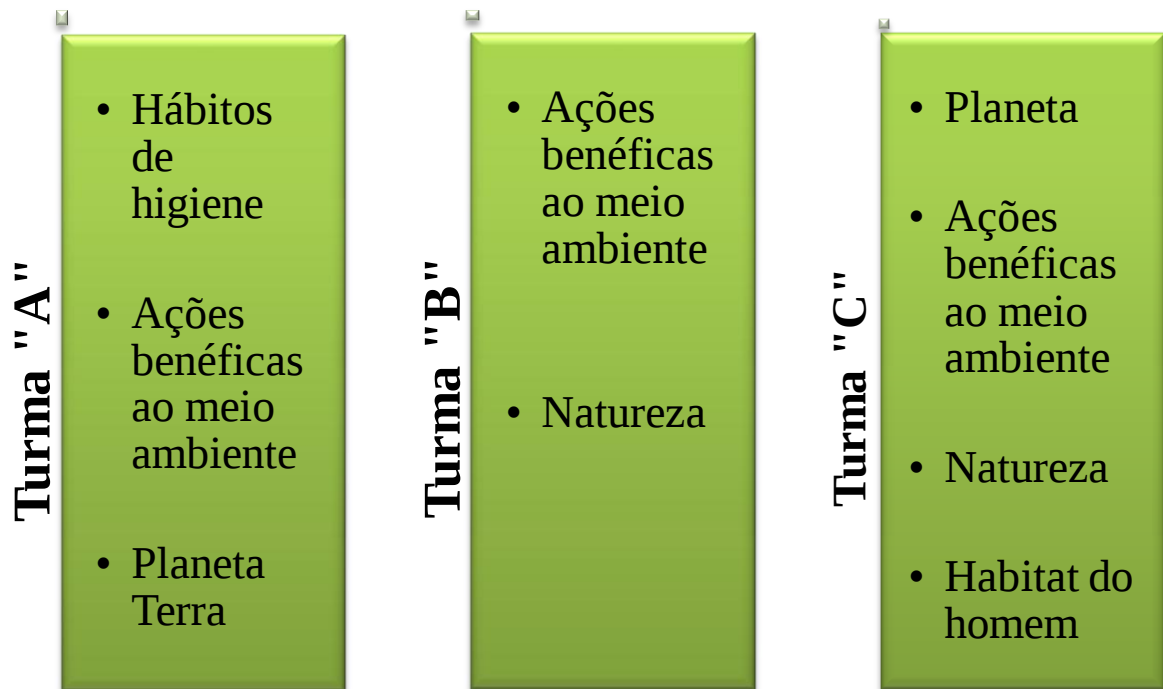
Como se pode notar, a turma "A" foi a que mais diversificou suas respostas, embora oito alunos não tenham respondido esse quesito. Dentre os resultados, verificamos que apesar de na questão anterior não ter havido nenhuma definição de história como estudo do passado, quando questionados acerca da acuidade que essa ciência exerce em suas vidas,

os discentes demonstraram a importância da história justificando que é necessário aprender sobre o passado, para assim identificar os erros cometidos e não cometê-los no futuro e sobre a história do Brasil. Alguns alunos também responderam que a história ensina o mundo real, porque é capaz de promover uma melhoria de vida e porque é preciso aprender para poder ensinar a outras pessoas.

Os alunos da turma "B" e "C" compartilharam de algumas das respostas da turma anterior, principalmente em relação à atribuição da importância da história ao estudo passado. Esse fato era previsível, pois muitos desses discentes definiram desse modo a ciência história. Nesse momento, observamos que apesar desses educandos não terem se incluído na história quando a definiram, aqui eles demonstram reconhecer que pertencem à mesma, uma vez que atribuíram a importância da história ao conhecimento das suas próprias histórias. Houve ainda alunos que afirmaram não existir importância nenhuma no estudo história e outros que não responderam. As respostas dos alunos confirmam as definições apresentadas pelas professoras quanto à questão da concepção e da utilização da história, centradas na cronologia e no estudo de fatos ocorridos no passado, sempre numa perspectiva mundial ou nacional, sem ressaltar a história local.

Outra questão buscou entender o modo como os alunos concebem o meio ambiente. As respostas obtidas circundaram em torno de cinco categorias principais: a concepção cênica, em que o meio ambiente é visto como a natureza e tudo o que abriga sempre de uma forma romantizada, sem que sejam considerados os problemas que esse vem enfrentando atualmente; a concepção habitual, em que o meio ambiente é compreendido como a prática de ações corretas para com o mesmo e de hábitos de higiene; a concepção planetária, em que o meio ambiente é compreendido como o planeta e a concepção antropocêntrica, em que o meio ambiente é compreendido como o habitat do ser humano (fluxograma II).

Fluxograma II: Concepção dos alunos sobre meio ambiente



Fonte: Trabalho de campo.

De forma geral, observa-se que a turma "A" definiu meio ambiente como hábitos de higiene (escovar os dentes, lavar as mãos, tomar banho, etc.); ações realizadas para a preservação do meio ambiente (jogar lixo na lixeira, não poluir os rios e o ar) e o planeta em que vivemos. Acreditamos que este fato acontece devido ao modo como a professora "A" trata do referido tema em suas aulas, já que ela e as demais professoras da EMEF. Martinho Bravo desenvolvem projetos relacionados a higiene e saúde.

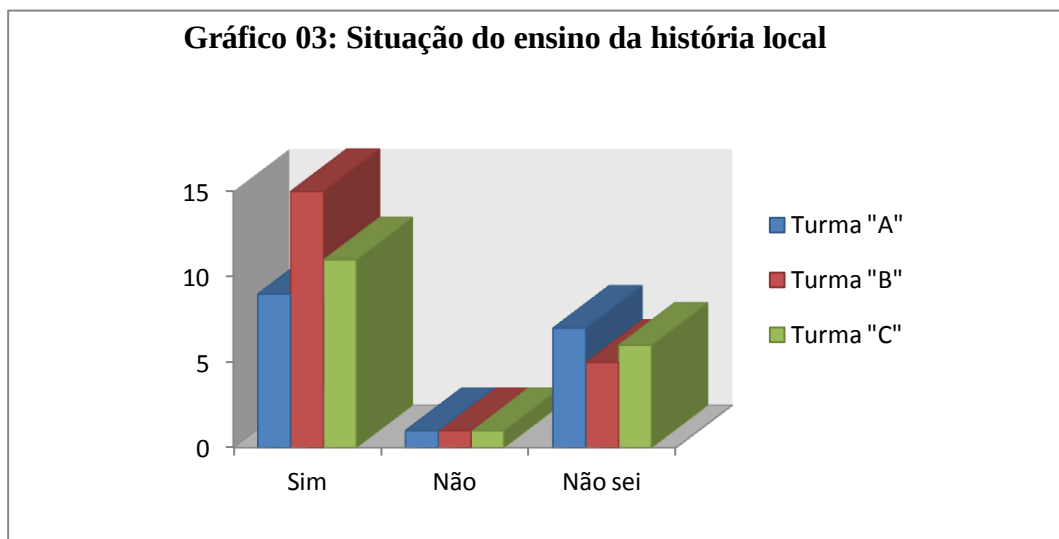
A turma "B" ressaltou de maneira considerável as ações que são realizadas em prol da preservação ambiental, enfatizando sobremaneira a não derrubada de árvores e a não realização de queimadas e ressaltou a ideia de que meio ambiente é a natureza (as plantas, os animais, o ar, os rios, as flores, os seres vivos, o arco-íris, a atmosfera). Por fim, a turma "C" acrescentou que meio ambiente é o habitat do ser humano (é o lugar onde vivemos; é o lar do homem; é onde o homem vive). Verifica-se que nessa última definição o aluno se percebe como um ser dominador do meio ambiente, pois se encontra disposto como algo incomum a outros seres vivos.

A esse respeito observa-se que, de modo geral, a concepção que está sendo construída pelas crianças segue a vertente preservacionista da educação ambiental, haja vista

que os alunos reconhecem o meio ambiente a partir de uma visão bastante romantizada e manifestam interesse em preservá-lo, contudo, apesar desse reconhecimento, não se sentem parte integrante desse espaço, mas sim distantes, alheios ao meio onde vivem.

A quinta e a sétima questão tiveram como intuito verificar quais metodologias são utilizadas para a promoção da aprendizagem dos discentes. Apurou-se que na turma "A" os recursos utilizados são quadro e giz, livros e filmes e também são realizadas visitas a outros lugares. Nas turmas "B" e "C", além dos recursos listados, são utilizados também retroprojetores e obras de arte¹⁶, bem como são realizadas feiras científicas e exposições.

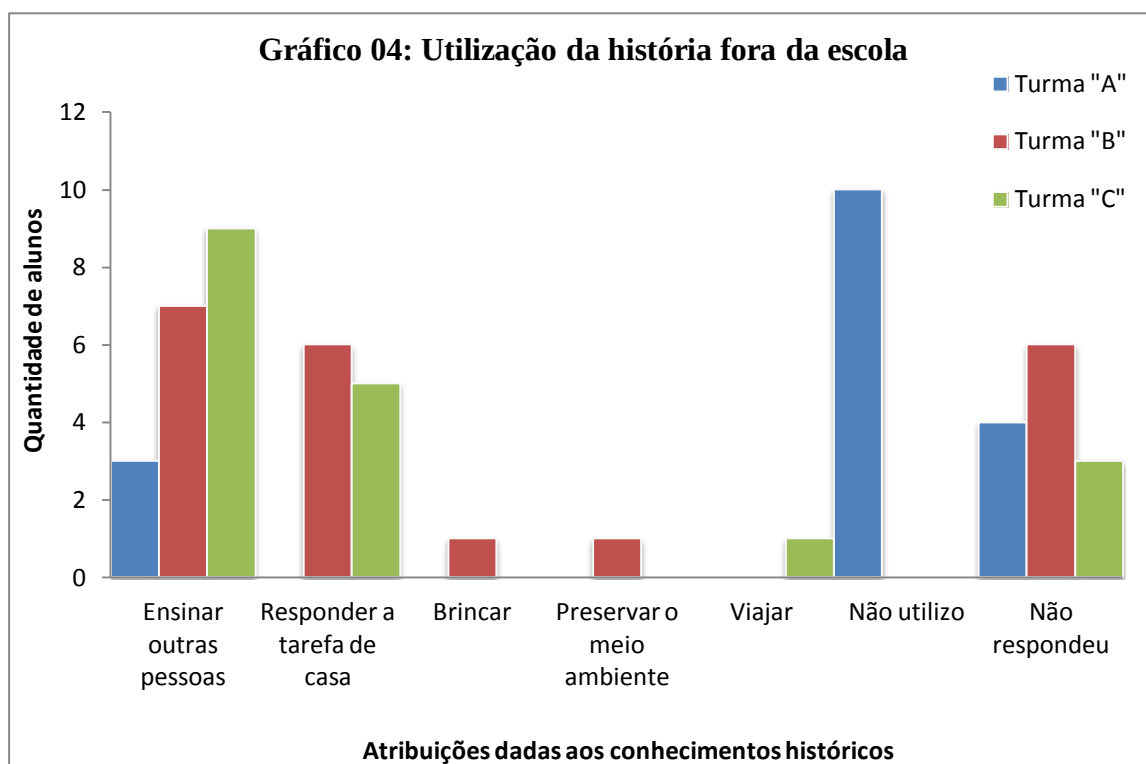
O sexto quesito buscou identificar se as escolas pesquisadas trabalham a história local. Foi perguntado aos alunos se eles já tinham ouvido falar da história da sua cidade ou do seu bairro na aula. Constatou-se que em todas as turmas os alunos afirmaram já terem estudado história local, mas a turma "B" foi a que apontou uma expressividade maior de respostas positivas. Contudo, observa-se que um percentual considerável de discentes afirmou não saber ou não se lembrar se já tinham estudado a história que remete às suas origens (gráfico 03). Esse fato representa que os alunos ainda têm muita dificuldade para identificar o que é história local, revelando que mesmo que a tenham estudado parcialmente (como foi evidenciado nas respostas obtidas através dos questionários aplicados às professoras, cujas quais, duas abstiveram-se de responder a esse quesito e, a que respondeu, afirmou que trabalha a história local somente no mês do aniversário da cidade) não a apreenderam.



Fonte: Trabalho de campo.

¹⁶ As obras de arte citadas pelos alunos referem-se a quadros existentes na escola que são utilizados como recurso pedagógico.

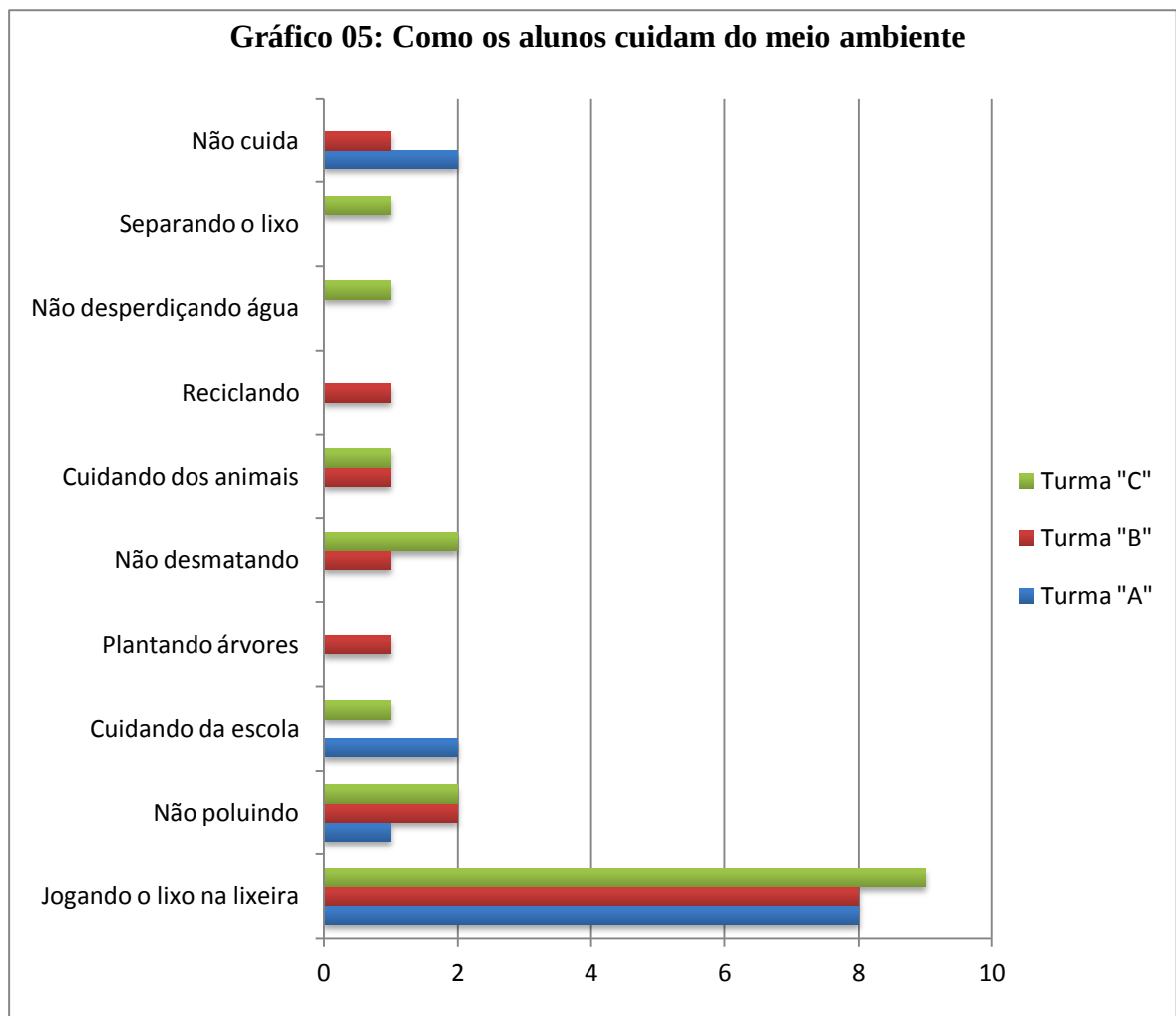
A questão seguinte indagou sobre a forma como os alunos utilizam os conhecimentos aprendidos nas aulas história quando estão fora dela. Seis alunos não responderam a essa questão e dentre os que responderam, classificamos as respostas em seis categorias, apresentadas da seguinte forma: os maiores percentuais obtidos nas turmas "B" e "C" referiram-se à utilização para o ensino para outras pessoas e para responder às tarefas de casa. Também foi atribuído o uso da história para realização de brincadeiras, para preservação do meio ambiente e para viagens. Já na turma "A", o maior percentual referiu-se à não utilização da história, dez alunos afirmaram não utilizar os conhecimentos aprendidos sobre história quando estão fora da escola.



Fonte: Trabalho de campo.

A nona questão entrelaça-se com a quinta, completando-se. Perguntou aos alunos se, na escola, eles aprenderam a cuidar do meio ambiente e dos locais onde eles vivem e como cuidam. Três alunos se abstiveram de responder a esse quesito e quanto aos que responderam, verifica-se que a maioria respondeu que sim e que cuida do meio ambiente e dos lugares onde vive, contudo, alguns discentes afirmaram que, mesmo tendo aprendido, não cuidam. Esse fato demonstra que se faz necessário que os professores realizem um trabalho conscientizador a fim de sensibilizá-los e torná-los conscientes da importância das ações que realizam para com o meio.

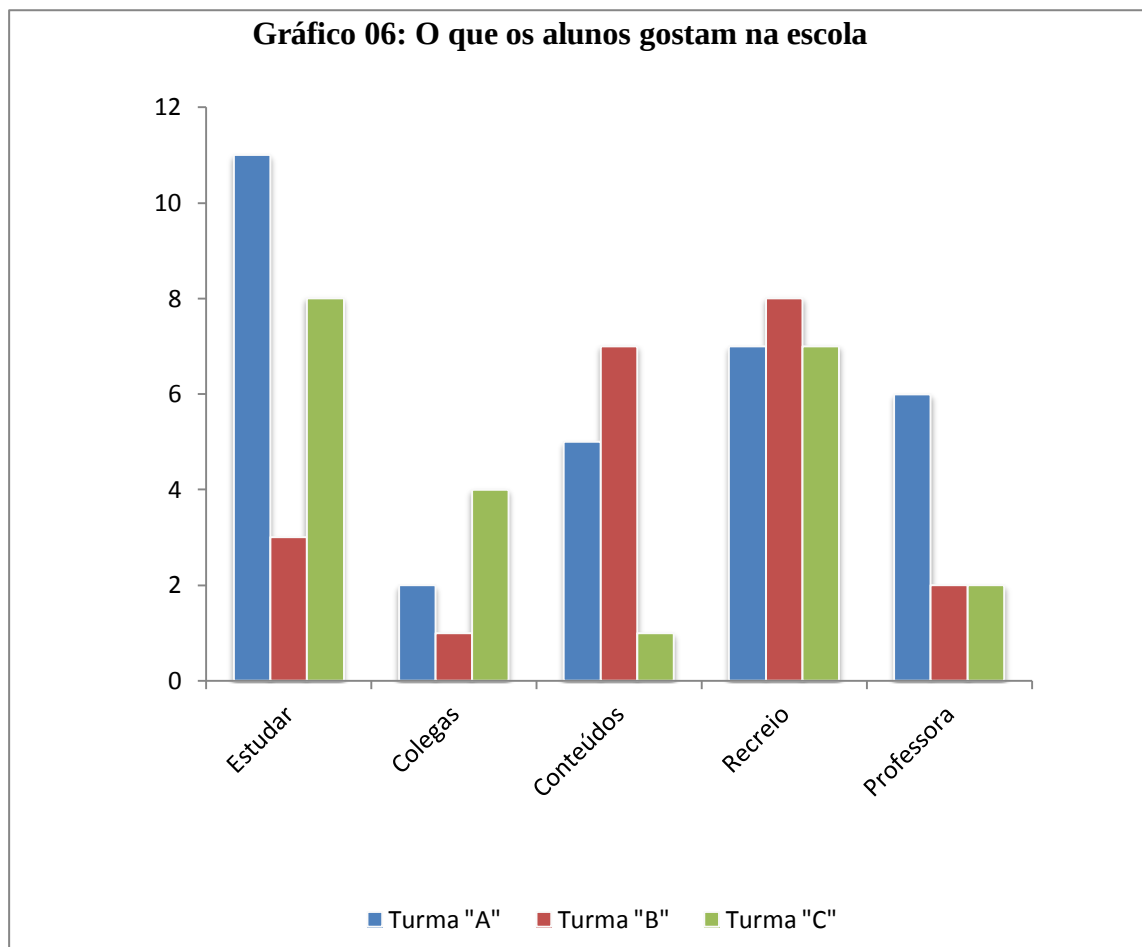
Em relação ao modo como cuidam, observou-se uma variação nas respostas que também se diversificaram entre as turmas. A turma "A" respondeu que cuida do meio ambiente jogando o lixo no local adequado, não poluindo os rios e os mares e cuidando da escola. Já as turmas "B" e "C" divergiram um pouco mais nas respostas. Além das ações praticadas pela turma "A", responderam ainda que cuidam do meio ambiente plantando árvores, não desmatando as florestas, cuidando dos animais, não desperdiçando água, reciclando o lixo e separando o mesmo (gráfico 05).



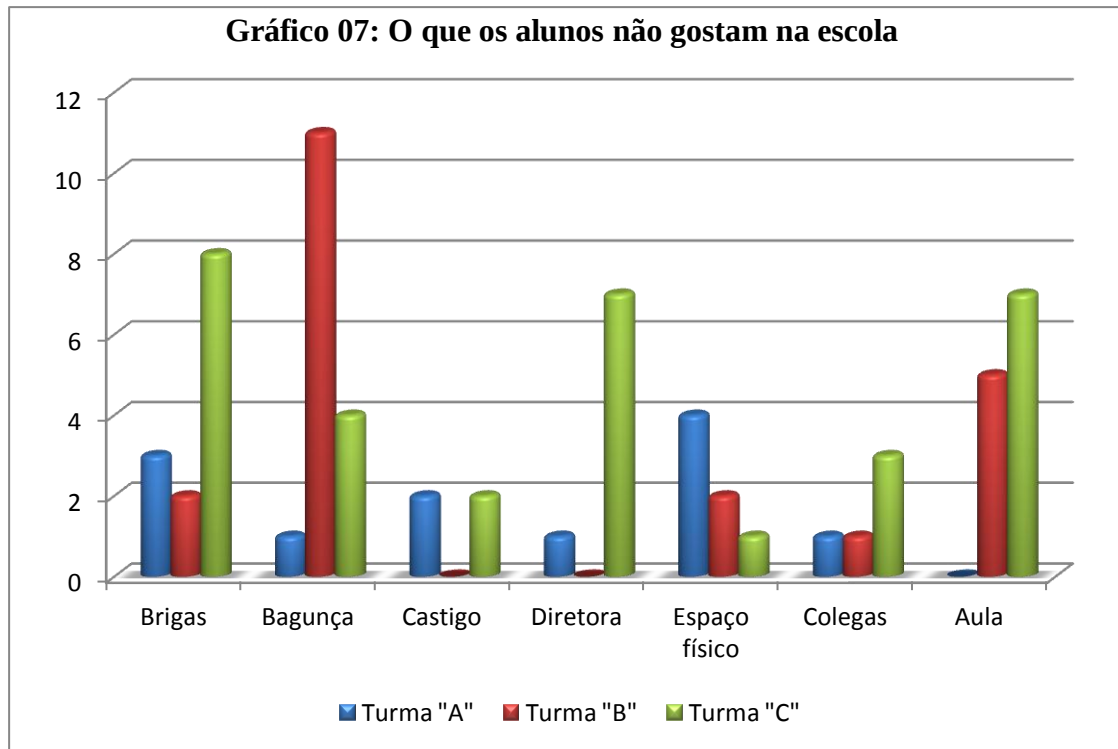
Fonte: Trabalho de campo.

Essas ações confirmam a postura preservacionista construída pelos alunos, mas também mesclam-se com atitudes referentes à postura conservacionista, a medida que, no momento em que o indivíduo se reconhece como um ser capaz de conservar o meio ambiente sem incluir-se nele, ele está se reconhecendo como um ser superior, inerente à essas duas vertentes da educação ambiental.

As duas últimas questões buscaram identificar o que motiva e o que desmotiva os alunos na instituição escolar, perguntando o que eles mais gostam e o que menos gostam na escola, respectivamente. O objetivo dessas indagações foi observar se os discentes veem o ambiente escolar de forma prazerosa, instigadora da construção do conhecimento ou se percebem a escola como um local mnemônico, frequentado apenas por uma obrigação a ser cumprida. As respostas estão dispostas nos gráficos 06 e 07.



Fonte: Trabalho de campo.



Fonte: Trabalho de campo.

Os gráficos demonstraram que o ambiente escolar é visto pelos alunos como um local agradável, onde a atividade estudar é desenvolvida de forma prazerosa pelos discentes, visto que a maioria afirmou que o que mais gosta de fazer na escola é estudar. O segundo maior percentual revelou que o que as crianças mais gostam na instituição é da hora do recreio. Elementos como os conteúdos, os colegas e a professora também foram citados em menor escala.

Embora os dados do gráfico 06 tenham apontado que estudar é a atividade mais apetecida, o gráfico 07 aponta um resultado a ser refletido, pois a aula teve um alto índice de rejeição por parte dos alunos. Ora, como os alunos afirmam que gostam mais de estudar, porém não gostam da aula? Esse fato demonstra que as crianças acham a aula chata, talvez porque ocorra de forma mnemônica. Todavia, a bagunça e as brigas foram recordes da rejeição e na turma "C" a diretora também teve uma não aceitação elevada. Apesar desses resultados, as narrativas apontam também a presença do elemento castigo chama bastante atenção, afinal castigar não é o procedimento adequado para a promoção da educação.

A esse respeito, Brandão *apud* Moraes (1994), aponta que o não gostar da aula não está diretamente relacionado ao professor, ao gestor ou à turma. Às vezes, esse não gostar pode estar relacionado ao "conjunto" hierárquico que compõe a escola, mas também pode

estar relacionado ao desgostar do espaço da sala de aula numa tentativa de eternizar o momento das brincadeiras, algazarras e conversas do recreio, trazendo as vivências do espaço do recreio para o espaço da sala de aula.

É importante ressaltar que, de acordo com o autor, o desgostar do espaço da sala de aula não corresponde ao estereótipo de maus alunos ou indisciplinados, visto que tal sentimento pode ser uma tentativa de fuga ou contestação impostos pelos métodos tradicionais e pelos paradigmas de "disciplinas" instituídos historicamente.

A partir dos relatos dos alunos pode-se observar que a escola desempenha seu papel em relação à realização da promoção do ensino, contudo não da forma como orientam os PCN. Quanto à definição de história ficou explícito que a maioria das crianças a concebem como uma disciplina curricular, no entanto, apesar de ser concebida de tal forma, a mesma representa uma grande importância em suas vidas, visto que elas compreendem-na como uma oportunidade de aprendizado.

No que tange à concepção de meio ambiente, verificou-se que os discentes divergem parcialmente em relação aos seus conceitos. A turma "A" o compreende numa perspectiva voltada para aspectos de ciências e saúde enquanto que as turmas "B" e "C" o compreendem sob uma ótica mais naturalista. Fora da escola, utilizam a história para responder as tarefas de casa e para ensinar outras pessoas e os conhecimentos adquiridos sobre educação ambiental para cuidar do meio ambiente.

A maioria dos educandos revelou ainda que os momentos mais apreciados no ambiente escolar são os de estudar e de brincar na hora do recreio, mas afirmaram que embora gostem de brincar não gostam de brigas e bagunças, demonstrando assim que apesar das dificuldades encontradas nas escolas, estas não são significantes o bastante para desmotivá-los.

DANDO O ACABAMENTO FINAL: À GUIA DE CONCLUSÕES

Este trabalho teve o objetivo de compreender se as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais são exequíveis nas séries iniciais e verificar até que ponto as concepções do ensino de história e do tema transversal meio ambiente são efetivadas nas séries correspondentes ao quinto ano das escolas Dr. Martinho de Oliveira Bravo e Eduardo Marques de Oliveira.

A primeira instituição escolar atende uma demanda de alunos pertencentes a uma classe social pouco favorecida economicamente. Como revelado pelo projeto político-pedagógico, de forma geral, os pais das crianças não possuem renda fixa e apresentam um baixo nível de escolaridade. Acreditamos que esse fato seja um dos responsáveis pela sua falta de participação na escola e na trajetória acadêmica de seus filhos. Outro fato que pode fortalecer a omissão da participação da família é o baixo incentivo oferecido por parte da escola, afinal não foi verificado que a EMEF Martinho Bravo estimula a presença da família na instituição escolar.

A segunda instituição atende uma demanda diversificada. A direção nos informou que os alunos são provenientes da classe média e da classe média alta do município de Simão Dias, do seu interior e de cidades circunvizinhas como Poço Verde e Paripiranga, na Bahia. Embora haja uma diversificação no público-alvo atendido em relação ao da escola anterior, a participação dos pais também não ficou evidenciada nesta pesquisa. Acreditamos que esse fato aconteça porque muitos desses pais não possuem um nível de escolaridade elevado e se sentem constrangidos, receosos em participar do cotidiano escolar de seus filhos, pois apesar de comporem uma classe economicamente favorecida, desempenham atividades agrícolas e de comércio local, funções essas que, de modo geral, não exigem um alto grau de instrução.

A partir dos resultados obtidos, podemos inferir, em relação aos professores participantes da pesquisa, que nem todos os participantes possuem a formação adequada para a atividade que exercem, visto que dentre as três docentes pesquisadas que lecionam em séries iniciais, apenas uma é licenciada em Pedagogia.

Os projetos político-pedagógicos revelaram, de maneira geral, que a interdisciplinaridade não é compreendida como uma prioridade do ensino, mas como um

recurso pedagógico, visto que apresenta tópicos bastante superficiais acerca do ensino interdisciplinar.

A análise dos PPP possibilitou uma interpretação profunda sobre a intencionalidade que existe por trás dos objetivos propostos. Na EMEF Martinho Bravo, pudemos perceber que os objetivos circundam em torno da diminuição do índice de repetência e de evasão escolar. No Colégio Eduardo Marques de Oliveira, objetiva-se formar alunos aptos para ingressarem na sociedade com o intuito de perpetuar a condição social de pertencimento à classe média da qual os discentes são provenientes.

Essa análise, juntamente com a dos questionários, revelou também que a participação da família e da comunidade é bastante escassa nas instituições de ensino. Sem a cobrança dos pais por um ensino de qualidade, pelo desenvolvimento de uma formação cidadã, pela promoção do ensino interdisciplinar, etc, as escolas ficam livres para desenvolverem o tipo de ensino que acreditam ser o mais adequado. No caso desta pesquisa, verificamos que, embora haja algumas sinalizações para a promoção de um ensino norteado pelos PCN, efetivamente isso não acontece.

Acreditamos que esse fato possa estar relacionado ao ensino tradicionalista encontrado nas escolas pesquisadas, pois quando questionadas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, foi notório que não há um conhecimento aprofundado do referido documento, nem sobre a interdisciplinaridade e a transversalidade, palavras-chave dos PCN.

Quanto ao ensino de história, pudemos perceber que esse é concebido como o estudo do passado, traduzindo, dessa forma, a visão arcaica das educadoras e também da escola onde atuam. Afinal, se houvesse, por parte da gestão escolar uma outra visão, ela estaria explícita nos projetos político-pedagógicos e nas ações empreendidas na relação entre gestor-professor.

O ensino de história local não é realizado cotidianamente e, conforme depoimento de uma professora pesquisada, só é ensinado no mês do aniversário da cidade. Observamos, dessa forma, que a história local não apresenta importância suficiente para as escolas investigadas, já que é trabalhada de forma pontual. Ao contrário, os PCN orientam que tópicos da história local dos alunos devem estar presentes cotidianamente no processo de ensino-aprendizagem.

No tocante ao ensino de meio ambiente, também pudemos perceber que, assim como a história local, é trabalhado pontualmente. Além do ensino descontínuo, há o agravante do modo como é representado pelas professoras, sempre aparecendo sob uma perspectiva

formal e conservadora. As docentes não apresentam uma percepção da necessidade de transformação do meio em que vivemos e também não estabelecem uma relação entre o meio ambiente e a história, tampouco com a história local.

Acreditamos que tal falta de percepção pode estar relacionada à formação das professoras, que pode ter sido deficiente, haja vista que duas são licenciadas em Letras e a estrutura curricular deste curso não trata de questões ambientais e a professora licenciada em Pedagogia, por ter concluído a sua formação em 2004, não teve a oportunidade de participar de discussões profundas sobre a educação ambiental, um tema relativamente novo em cursos de licenciatura. Outro fato que pode contribuir para a não promoção de um ensino transformador é a demanda atendida nas escolas, pois, conforme já explanado, não há uma presença efetiva da família e da comunidade nas instituições de ensino pesquisadas.

Infelizmente, esses resultados encontrados vão de encontro às proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que o educador deve desenvolver uma prática pedagógica pautada na transversalidade do ensino, utilizando para o alcance de tal prática a promoção da interdisciplinaridade e, conseqüentemente, obtendo como fruto o estabelecimento, por parte dos alunos, de relações entre as ciências e em especial, entre a história e a educação ambiental. Embora nós tenhamos verificado tais resultados, os mesmos não são percebidos pela e pela comunidade que, por não conhecerem as orientações dos PCN acabam não cobrando das instituições a promoção de um ensino transversal/interdisciplinar.

Esses fatos podem ser comprovados com as respostas dos alunos. Através dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários aos alunos, pudemos verificar que eles concebem a história numa ordem cronológica, citando-a como simples narrações de fatos passados. Em relação ao meio ambiente, percebemos que o compreendem sob uma perspectiva cênica, em que se preza somente pela beleza natural.

À luz de suas respostas, verificamos que os alunos demonstraram também que não estabelecem relações entre essas duas áreas do conhecimento e que os conhecimentos ensinados na escola não vão além da reprodução dos conteúdos dos livros didáticos. Demonstraram ainda, em relação ao ensino de história, que não conseguem visualizar sua utilização fora da escola, já em relação ao ensino do meio ambiente, demonstraram que a relação estabelecida é confundida com a prática de hábitos de higiene.

Examinando ainda as representações dos professores, percebemos que divergem bastante entre si. Contudo, nenhuma delas é norteada de acordo com as orientações dos PCN, em que a educação ambiental deve seguir a tendência crítica/emancipatória. Essa tendência

caminha na perspectiva de emancipação do sujeito, buscando despertar seu senso crítico diante de algumas perguntas referentes à sua realidade e corrobora com a visão de Tozoni-Reis (2004), em que a educação é uma peça fundamental para o alcance da emancipação do sujeito e a educação ambiental, nesse contexto, é o instrumento mediador da democratização.

Quanto aos gestores, verificamos que suas concepções corroboram com as concepções apresentadas pelos professores. Embora afirmem que reconhecem a importância e a necessidade do desenvolvimento de práticas concernentes às orientações dos PCN, não demonstram esse reconhecimento nas suas ações e na construção dos projetos político-pedagógicos.

A relação gestor-professor não pareceu ser uma relação de troca e compartilhamento de experiências, uma vez que, nos questionários, as diretoras demonstraram não conhecerem profundamente os Parâmetros Curriculares Nacionais. Demonstraram também que não há uma preocupação primária com os projetos político-pedagógicos que se encontram defasados, necessitando de uma atualização urgente.

Destarte, é importante ressaltar que, apesar das escolas pesquisadas estarem localizadas em espaços e realidades díspares, apresentam os mesmos problemas no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o paradigma de que o ensino da rede pública tem uma qualidade inferior à da rede particular é quebrado. Nota-se claramente que uma boa estrutura física não garante uma boa formação, pois esta está relacionada, antes de qualquer coisa, à vontade política que o professor tem de modificar e transformar a realidade dos seus alunos.

Ao final, observamos que, embora exequíveis, as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais concernentes ao ensino de história e de meio ambiente não são efetivadas nas escolas pesquisadas. Contudo, foram observadas algumas sinalizações de que esse fato pode ser mudado como a citação de que alguns tópicos relacionados à interdisciplinaridade. Foi verificado que o ensino de história não se realiza de forma interligada com os tópicos de meio ambiente porquanto as docentes compreendem estas duas temáticas separadamente, mas acreditamos que se houver uma atualização em sua formação perceberão e compreenderão a necessidade da interdisciplinaridade entre essas e todas as outras áreas do conhecimento.

Dessa forma, acreditamos que é sim possível desenvolver práticas docentes pautadas na efetivação das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, contudo, para que isso possa acontecer é preciso que os professores tenham uma formação adequada e busquem sempre se atualizar e aprofundar os seus conhecimentos, mas principalmente que

tenham vontade de mudar a realidade em que vivem, que as escolas promovam a participação da família e da comunidade no espaço escolar e, acima de tudo, que proporcionem aos alunos uma aprendizagem significativa.

É preciso também que compreendam a proposição de que a educação ambiental, na atual conjuntura social, deve vislumbrar o alcance da efetivação do processo de tomada de consciência do indivíduo para a busca pela transformação da sociedade em que vive e, conseqüentemente, para a elaboração de uma história consciente, pautando-se sempre na perspectiva interdisciplinar e transversal do ensino.

Acreditar que a transformação é possível é o primeiro passo para a construção de uma formação crítica e cidadã, afinal a arte de ensinar é como a construção de uma grande colcha de retalhos que pode apresentar múltiplos significados para quem ensina e para quem aprende. Uma colcha de retalhos pode significar um simples pano de chão, mas também pode significar um manto aconchegante nos momentos frios que afligem o percurso da vida. O ponto de vista depende da significação que a construção da colcha representou na vida da pessoa que irá utilizá-la. Assim como na ação educacional, sua importância é atribuída conforme o sentido que o processo de ensino-aprendizagem representou e representa na vida do professor e do aluno.

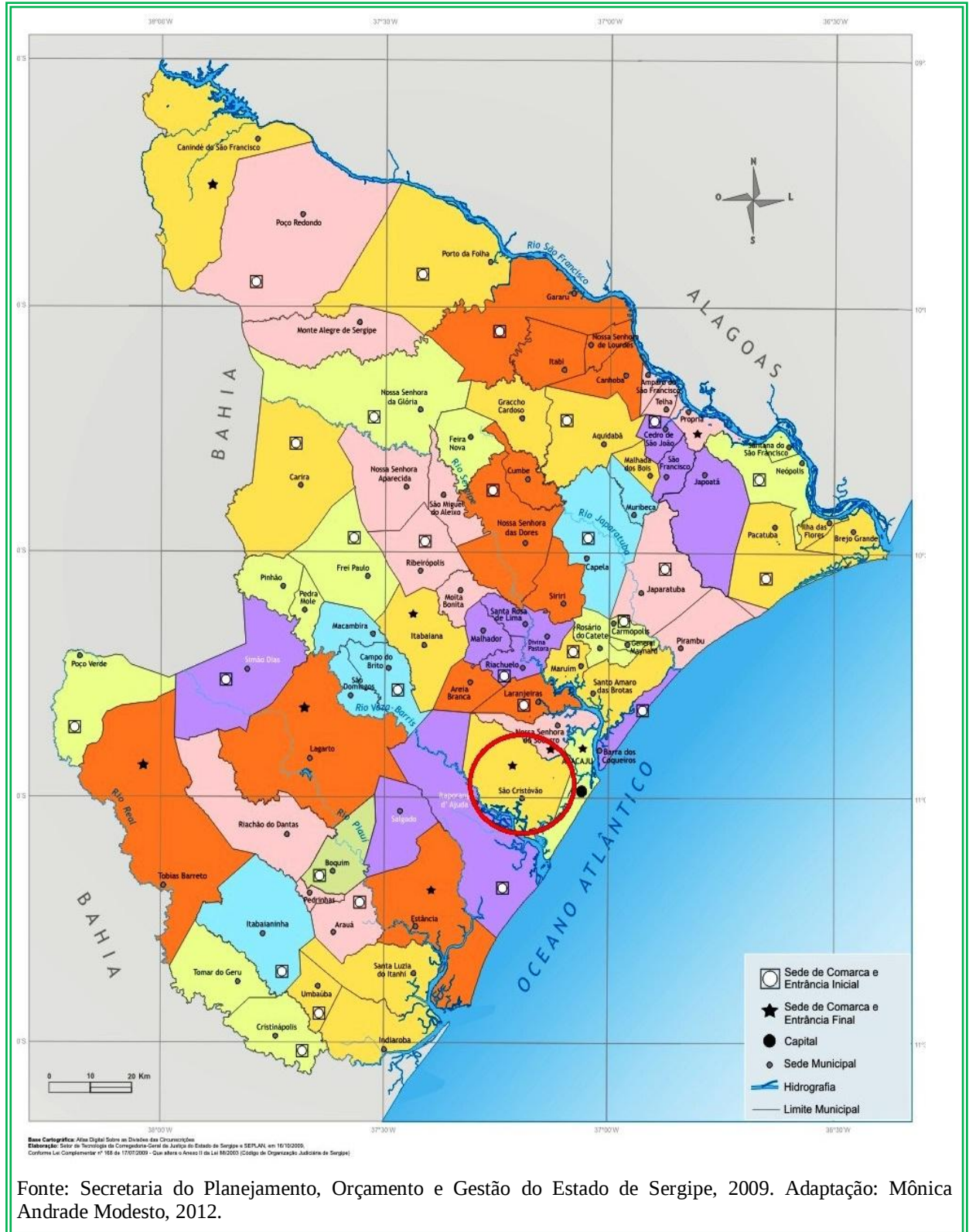
Referências Bibliográficas

- ALVES, N.; GARCIA, R. L. Para começo de conversa. IN: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ARAÚJO, M. **A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de biologia**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AZEVEDO, J. C. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica, um guia básico para a iniciação científica**. 2. ed. amp. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1986.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, C. M. F. Meio ambiente e ensino de História. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2003.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORGES, V. P. **O que é história**. 2ª ed. revisada. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BORTOLUCI, J. H. Formas e categorias do pensar eurocêntrico. IN: **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. Ano 2, Volume 5, Dezembro de 2008. Disponível em < <http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/csonline/article/viewFile/400/373> > Acesso em 14/05/12.
- BRANCO, S. M.; ROCHA, A. A. **Elementos de ciências do Ambiente**. São Paulo: CETESB/ASCETESB, 1987.
- BRANDÃO, C. R. "A turma de trás". IN: Moraes, R. **Sala de aula: que espaço é esse?** 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades@ São Cristóvão – SE**. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=280670#>>. Acesso em 13/05/2012.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades@ Simão Dias – SE**. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=280710#>> Acesso em 13/05/12.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 04/04/2012.
- BRASIL. **LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm> Acesso em 04/04/2012.
- BRASIL, MEC-FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financ-fundeb>> Acesso em 04/04/2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

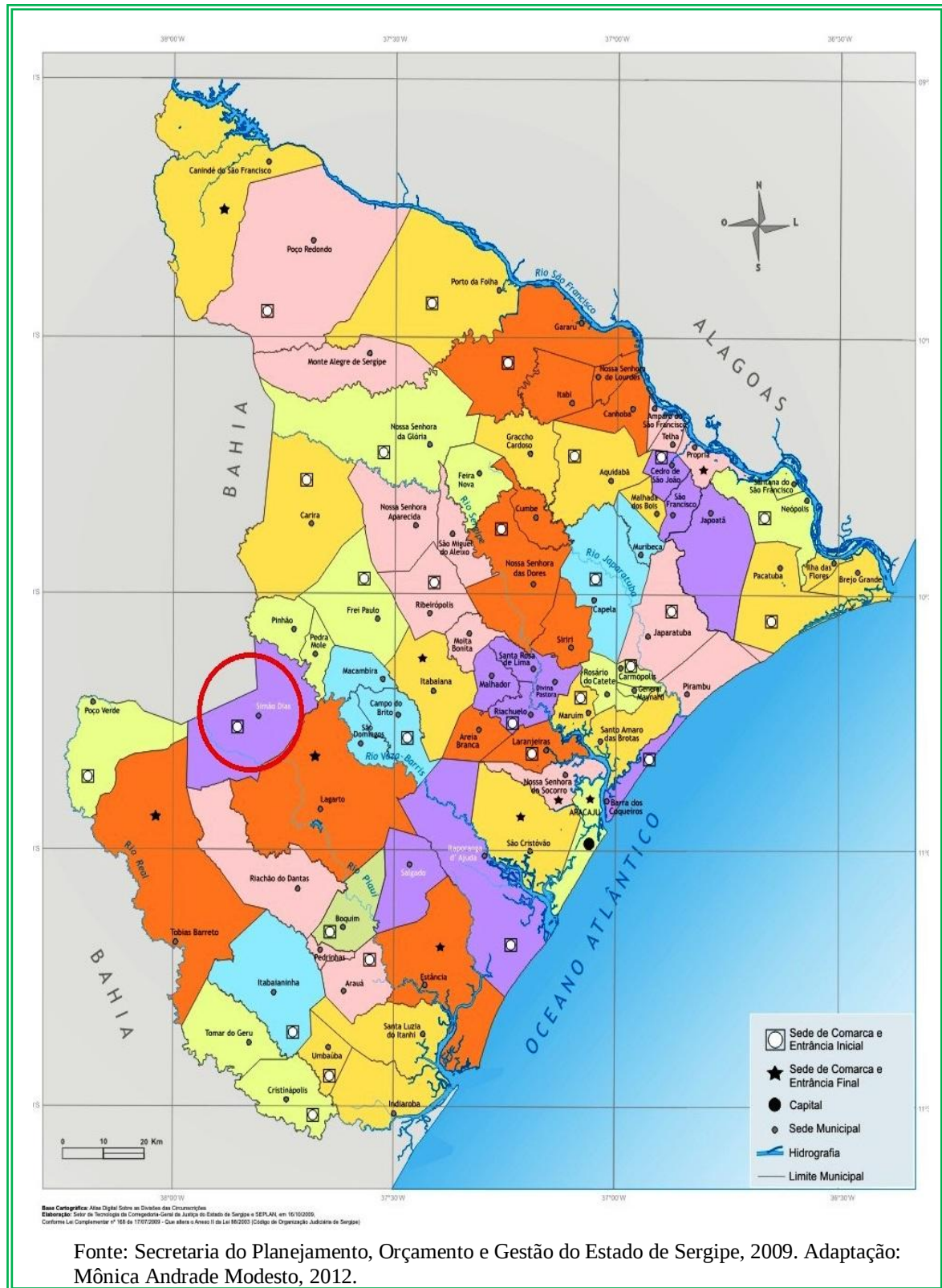
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO CONAMA nº 306 de 2002**. Estabelece os requisitos mínimos e o termo de referência para realização de auditorias ambientais. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=306>> Acesso em 09/05/2012.
- CARVALHO, I. C. M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental**. Brasília : IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade** – A era da informação: Economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- CIAMPI, H. O processo de conhecimento/pesquisa no ensino de história. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2003.
- DALLABRIDA, N. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. IN: Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, I. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos Iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. IN: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GATTI JR, D. Professores universitários que escrevem livros didáticos: análise de depoimentos de autores brasileiros contemporâneos. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2003.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. IN: Revista Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, V. 14, n. 50, p. 27-38, jan. /mar.2006.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**. Disponível em: <<http://www.gestiopolis.com/Canais4/ger/avaliacao.htm>> Acesso em 04/04/2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1991.
- MARPICA, N. S. **As questões ambientais nos livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta série do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. São Carlos, SP: Ufscar, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- MORIN, E. Articular os saberes. IN: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MORIN, E; CIURANA, E. R; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo pelo erro e incerteza humana**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- NETO, J. A. F. A transversalidade e a renovação no ensino de história. IN: KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2009.
- NETO, L. B; BEZERRA, M. C. S. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. IN: **Revista HISTDBR on-line**. Campinas, número especial, Agosto de 2010. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art16_38e.pdf >. Acesso em 14/05/2012.
- PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho. IN: FERRETTI, C. J. [et al]. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo, Xamã, 1999.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SANTOS, M. G. F. N. **Educação ambiental no livro didático: análise dos manuais da 4.^a série do ensino fundamental adotados nas escolas públicas brasileiras**. Dissertação de mestrado. Lisboa, 2006.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. IN: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
- SOARES, M. J. N. Teoria e prática: Uma articulação na experiência do exercício da docência nas séries iniciais na rede pública de ensino. IN: **Desafios da formação de professores para o século XXI: A construção do novo olhar sobre a prática docente**. São Cristovão: Editora UFS, 2009.
- SOUTO, P. H. “**É como se tivesse a roça e faltasse a enxada.**” Formação em serviço de professores de História no interior sergipano. Tese de Doutorado. Natal: 2008.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2008.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. IN: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANEXO A – MAPA 01. LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA CIDADE DE SÃO CRISTÓVÃO – SE.



ANEXO B – MAPA 02. LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA CIDADE DE SIMÃO DIAS – SE.



ANEXO C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PESQUISADOS



Universidade Federal de Sergipe
Centro de Educação e Ciências Humanas
Departamento de Educação

Caro Professor, este questionário faz parte de uma pesquisa monográfica. Respondendo-o, o senhor(a) estará contribuindo para com a construção de uma pesquisa acadêmica. Sua identidade permanecerá preservada.

1) Qual a sua faixa etária?

- () 18 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos
() 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos

2) Qual a sua formação acadêmica e em que instituição adquiriu tal formação?

3) Há quanto tempo leciona?

4) Quantas horas o senhor(a) trabalha diariamente na escola? Exerce outro tipo de atividade laborativa? Se sim, qual(is)?

5) Em quantas escolas o senhor(a) trabalha?

6) Em que esfera educacional o Sr.(a) leciona ou já lecionou?

- () Pública () Privada () Pública e Privada

7) Qual o seu conceito sobre o ensino de história?

8) Qual a sua concepção sobre meio ambiente e educação ambiental?

9) Como o senhor(a) compreende a questão da interdisciplinaridade em sua prática docente?

10) Como o senhor(a) compreende a questão da transversalidade em sua prática docente?

11) O senhor(a) acha importante o ensino de história e do meio ambiente nas séries iniciais?

12) Como o senhor(a) avalia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)?

13) Como o senhor(a) trabalha o ensino de história e do meio ambiente nas séries iniciais? É possível trabalhar de modo interdisciplinar/transversal?

14) Como o senhor(a) concebe a relação teoria x prática nas séries iniciais?

15) O senhor(a) costuma trabalhar a história local nas classes em que leciona? Como?

16) O senhor(a) costuma trabalhar questões ambientais nas classes em que leciona? Como?

17) Que desdobramentos o senhor(a) espera para os alunos das séries iniciais no tocante à aprendizagem da história e do meio ambiente?

Muito obrigada pela sua participação!

ANEXO D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES PESQUISADOS



Universidade Federal de Sergipe
Centro de Educação e Ciências Humanas
Departamento de Educação

Caro gestor, este questionário faz parte de uma pesquisa monográfica. Respondendo-o, o senhor(a) estará contribuindo para com a construção de uma pesquisa acadêmica. Sua identidade permanecerá preservada.

1) Qual a sua faixa etária?

- () 18 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos
() 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos

2) Há quanto tempo o senhor(a) atua como gestor de uma instituição de ensino?

3) Qual a sua formação acadêmica e em que instituição adquiriu tal formação?

4) O senhor(a) possui curso de especialização na área de administração escolar? Se positivo, qual(is)?

5) Quantas horas o senhor(a) trabalha diariamente na escola?

6) Em que esfera educacional o Sr.(a) atua como gestor?

- () Pública () Privada () Pública e Privada

7) De que maneira foi construído o Projeto Pedagógico desta instituição educacional?

8) O Projeto Pedagógico desta escola contempla os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)? Em quais aspectos?

9) O Projeto Pedagógico prevê o trabalho interdisciplinar/transversal nesta instituição?
Justificar:

10) O senhor(a) acredita que a referida escola apresenta subsídios para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar?

11) Existe, por parte da gestão escolar, alguma iniciativa para o desenvolvimento de atividades ou projetos relacionados ao ensino de história e/ou do meio ambiente?

Muito Obrigada pela sua participação!

ANEXO E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS PESQUISADOS



Universidade Federal de Sergipe



- 1) Quantos anos você tem? ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15
- 2) O que você entende por História?
- 3) Qual a importância do estudo de História para sua vida?
- 4) O que você entende por Meio Ambiente?
- 5) Marque abaixo os objetos que seu professor(a) usa para dar aula:
☐ Quadro e giz ☐ Livros ☐ Filmes ☐ Retroprojektor
☐ Computador ☐ Outros: _____
- 6) Você já ouviu falar da história da sua cidade ou do seu bairro na escola?
☐ Sim ☐ Não ☐ Não Sei ou não lembro
- 7) Marque abaixo que tipo de atividades você costuma fazer na escola:
☐ Pesquisas ☐ Visitas a outros lugares ☐ Tarefas de casa
☐ Mostras, feiras, exposições ☐ Outros: _____
- 8) De que forma você usa os conhecimentos aprendidos nas aulas de História quando está fora da escola?
- 9) Na escola você aprendeu a cuidar do meio ambiente e dos locais onde você vive? Como você cuida?
- 10) O que você gosta na escola? Por quê?
- 11) E o que você não gosta na escola? Por quê?

Muito Obrigada!