

FELIPE ALONSO DOS SANTOS

**RELAÇÕES DE SABERES E RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS: CONTRIBUIÇÕES
DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS
SIGNIFICATIVOS NA SALA DE AULA DA ESCOLA DO CAMPO**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

RIO GRANDE

2008

FELIPE ALONSO DOS SANTOS

**RELAÇÕES DE SABERES E RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS: CONTRIBUIÇÕES
DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS
SIGNIFICATIVOS NA SALA DE AULA DA ESCOLA DO CAMPO**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado do Programa de Pós-
graduação em Educação Ambiental, da
Fundação Universidade Federal do Rio
Grande, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em
Educação Ambiental.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Susana Inês
Molon**

RIO GRANDE

2008

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Susana Inês Molon (Orientadora) – FURG

Prof.^a Dr.^a Maria Ângela Mattar Yunes – FURG

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Souza de Freitas – PUC/RS

Dedico esta dissertação:

*Aos educandos da Escola Municipal Professora Aurora Ferreira Cadaval,
pelo carinho, confiança e amizade desenvolvidos durante
o processo de pesquisa.*

*Aos bravos educadores das escolas do campo,
pela luta e compromisso com
a qualidade da educação.*

*A minha família, por acreditar e apoiar
os meus sonhos.*

*A minha namorada, por estar junto comigo
em todos os meus desafios.*

AGRADECIMENTOS

Em todo o processo de construção da dissertação, ocorreram momentos intensos, cheios de alegrias, desafios e aprendizagens. Processo este compartilhado com pessoas dispostas a contribuir na sua realização. Assim, agradeço especialmente:

A minha família, pessoas atentas no mundo, amigas, carinhosas, sempre dispostas a ajudar e acolher todos os meus sonhos.

O meu pai e a minha mãe, pais amorosos que me possibilitaram chegar até aqui. Pessoas fundamentadas no amor, no qual encontrei exemplos para acreditar na importante tarefa de ser educador.

Os meus irmãos, Luciano, Jeferson, Leandro, William e Vinicius, que me incentivaram e apoiaram em todo o momento a seguir em frente.

A minha irmã Nelda, a quem agradeço pela minha entrada no mestrado, por compartilhar comigo o seu conhecimento e seu compromisso com a Educação.

A Bel e a Beta, minhas cunhadas, pela torcida e pelo testemunho de educadoras comprometidas com a vida de seus educandos.

O Pedro e a Amanda, meus sobrinhos, por serem crianças amadas, que revigoram a paixão pela vida.

A Letícia, minha namorada, pelo amor, carinho e força que me acompanharam em toda essa caminhada. A principal responsável por conhecer e me apaixonar pela vida do campo.

A Dona Gladis, o “Seu” Moacir e o Maicon, por me acolherem em sua casa durante a pesquisa, estada com muita acolhida, atenção e apoio, que me possibilitou a concretização do trabalho de campo.

Os moradores da comunidade da Vila da Capilha, por acreditarem e valorizarem a minha pesquisa.

Os educandos da Escola Municipal Aurora Ferreira Cadaval, os sujeitos principais da pesquisa, por estarem dispostos a compartilhar os seus saberes comigo.

A educadora da Escola Municipal Aurora Ferreira Cadaval, pela confiança e apoio, colocando-se à inteira disposição para ajudar no processo de pesquisa.

O NUPEPSO/Furg, núcleo de estudo e pesquisa que me oportunizou inúmeras e valiosas discussões. A todas as meninas que sentaram comigo para conversar, ler, debater sobre a Educação.

A Jussara, a Jana e a Dayse, amigas, que me acolheram logo de início na minha caminhada dentro do mestrado, educadoras comprometidas com a luta pela educação transformadora.

A Maria Ângela, pela acolhida e disposição de contribuir com o meu trabalho de dissertação, educadora que mostrou, em suas aulas na graduação, a riqueza dos processos de constituição do sujeito.

A Ana Freitas, por sua contribuição e carinho com o meu trabalho desde a qualificação. Pela educadora que revigorou as palavras de Freire na minha vida.

A Susana, mais que orientadora, ela é minha grande educadora, atenciosa, amiga e amorosa. Sempre acreditou, incentivou e me mostrou caminhos. Sem ela essa pesquisa não seria tão significativa em minha vida, pois ela agregou com a sua sensibilidade e sua força a vivacidade necessária para esta dissertação transformar-se num processo educativo. Educadora comprometida com o processo de constituição educativa do seu educando, estabeleceu processos horizontais de discussão, indicou caminhos, avisou sobre os perigos, oportunizou vivências, deixando-me, acima de tudo, experimentar o meu próprio processo de formação. Obrigado por ter caminhado ao meu lado, mostrando a beleza do caminho.

RESUMO

A presente pesquisa investiga como ocorrem as relações de saberes na escola do campo de uma comunidade pesqueira. Analisa a construção de conhecimento por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos no ambiente da sala de aula, com a intenção de contribuir para a importância do papel da escola do campo, na produção de conhecimentos significativos para os sujeitos envolvidos nas relações existentes nesse espaço educativo. Assim busco através da abordagem sócio-histórica o entendimento das relações intersubjetivas diante da ação educativa exercida pelos educandos e educadores na Escola Municipal Professora Aurora Ferreira Cadaval, localizada na comunidade pesqueira da Capilha, área rural da cidade do Rio Grande-Rio Grande do Sul. Os diálogos realizados com autores como Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Bauduino Andreola, Sergio Leite, Paulo Freire e Carlos Brandão contribuem para contextualizar o cenário educacional e suas implicações para a Educação do Campo, bem como, possibilitam a discussão sobre a necessidade de se considerar os diferentes saberes e conhecimentos que são produzidos e apropriados na escola e no entorno ecológico das comunidades pesqueiras quando se concebe que os sujeitos são produtos e produtores da sua história, portanto, sujeitos criativos, capazes de (re)inventar e (re)criar novas relações sociais e pedagógicas. A problemática da pesquisa parte do entendimento de que, mesmo em realidades que dificultam processos de aprendizagem, é impossível, tanto para o educando como para o educador, estarem no espaço escolar desconstituídos do seu sujeito, que é resultado de suas ações e interações com o mundo. Portanto, o ensino escolar permeia de alguma forma representações de sua própria comunidade, tendo assim a Educação Ambiental a possibilidade de fomentar e problematizar as experiências do sujeito e dos coletivos sociais em suas relações com o mundo.

Palavras-chave: Relações de Saberes; Educação do Campo; Abordagem Sócio-histórica; Educação Ambiental

RESUMEN

Este trabajo investiga cómo ocurren las relaciones de saberes en una escuela de campo de una comunidad pesquera. Busca analizar la construcción de conocimiento a través de las relaciones establecidas entre los sujetos en el ambiente de una clase, con el intento de contribuir para el papel de la escuela en la producción de conocimientos significativos para los sujetos insertados en esas relaciones de este espacio educativo. De este modo, se busca, por medio del abordaje socio-histórico, el entendimiento de las relaciones ínter subjetivas ante la acción educativa ejercida por los alumnos y profesores en la Escola Municipal Profesora Aurora Ferreira Cadaval, ubicada en la comunidad pesquera de la Capilla, área rural de la ciudad de Rio Grande, en el estado del Rio Grande do Sul. Los diálogos realizados con autores como Caldart, Arroyo, Andreola, Leite, Freire e Brandão, entre otros, contribuyen para contextualizar el escenario educacional y sus implicaciones para la Educación del Campo, y también posibilitan la discusión sobre la necesidad de considerar los distintos saberes y conocimientos producidos y apropiados en la escuela y en el entorno ecológico de las comunidades pesqueras en cuanto los sujetos son productos y productores de su historia, por lo tanto, sujetos creativos, capaces de inventar y crear nuevas relaciones sociales y pedagógicas. La cuestión de la investigación parte del entendimiento que, mismo en realidades que dificultan los procesos de enseñanza, es imposible, tanto para el alumno, como para el profesor, estar en el espacio escolar desprovisto de su propio sujeto, que es resultado de sus acciones e interacciones con el mundo. Por lo tanto, la enseñanza interpone de algún modo las representaciones de su propia comunidad, haciendo que la Educación Ambiental pueda fomentar y discutir las experiencias del sujeto y de los colectivos sociales en sus relaciones con el mundo.

Palabras-clave: Relaciones de Saberes; Educación del Campo; Abordaje Socio-histórico; Educación Ambiental

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – As crianças desenhando suas famílias	44
FIGURA 2 - Educanda falando sobre a sua família e o seu cotidiano	44
FIGURA 3 – Igreja Nossa Senhora da Conceição	59
FIGURA 4 – Margem da Lagoa Mirim, vista da Vila da Capilha	60
FIGURA 5 – Crianças no refeitório	64
FIGURA 6 – Crianças na fila do almoço	65
FIGURA 7 – Crianças brincando	65
FIGURA 8 – Fachada da Escola Municipal Profª Aurora Ferreira Cadaval	66
FIGURA 9, 10 – Sala de aula da 2º e 3º séries	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicador de reprovação na escola	68
--	----

SUMÁRIO

RESUMO	VII
RESUMEN	VIII
LISTA DE FIGURAS	IX
LISTA DE TABELA	X
1 RELAÇÕES DE SABERES NA SALA DE AULA DE UMA ESCOLA DO CAMPO	13
2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E POLÍTICAS	24
2.1 A produção de conhecimento na Educação do Campo	25
2.2 Educação Popular e Movimentos Sociais	28
2.3 Políticas Públicas da Educação do Campo	31
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DO EDUCADOR AMBIENTAL: UMA ESTRADA DE ESCOLHAS CONSCIENTES E COMPROMETIDAS	38
3.1 Aproximação e inserção no contexto da escola do campo	43
3.2 As observações na sala de aula da escola	46
3.3 Os registros no Diário de Campo	48
3.4 A filmagem na sala de aula: a videografia	49
3.5 A construção dos relatórios de pesquisa	51
3.6 A análise dos dados: a análise de conteúdo	53
4 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA AURORA FERREIRA CADAVAL: UMA ESCOLA DO CAMPO DE UMA COMUNIDADE PESQUEIRA	57
4.1 Um pequeno histórico da grande história da comunidade da Capilha	58
4.2 Buscando e apresentando a história da Escola Municipal Aurora Ferreira Cadaval	63
4.3 A escola do Campo que encontro hoje e os sujeitos de pesquisa	66

4.4 A educadora na escola do campo	72
5 RELAÇÕES DE SABERES INERENTES ÀS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS PRESENTES NA SALA DE AULA DA ESCOLA DO CAMPO	77
5.1 Produção de significação: a construção de significados e de sentidos na produção do conhecimento	78
5.2 Leitura e compreensão textual na construção de saberes	87
5.3 O campo e a cidade: lugares sociais de pertencimento e de vida	97
5.4 A construção de saberes mediada pela avaliação e pela participação dos pais	105
5.5 As relações intersubjetivas no procedimento pedagógico da cópia no contexto educativo	110
5.6 A escrita na sala de aula e a construção de saberes	116
6 SE NESTA ESTRADA ANDEI, NESTA ESTRADA INTENSAMENTE EU VIVI – SONHOS (PARA SER) REALIZADOS, MAIS SONHOS (PARA SER) SONHADOS	125
6.1 Compromissos e ações na construção da pesquisa	133
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
8 ANEXOS	143

1 RELAÇÕES DE SABERES NA SALA DE AULA DE UMA ESCOLA DO CAMPO



A festa das palavras

*Não há uma palavra
que não esteja atenta,
talvez esse seja o problema.*

*Cada palavra dita
convida outra para explicar
o que uma não diz
duas talvez possam narrar.*

*Foram tantos convites,
palavras não param de chegar.*

*O problema ficou grande
e as palavras começam a se cruzar*

*A confusão esta formada
A festa, agora, parece nunca mais parar.*

Felipe Santos

A presente pesquisa de mestrado investiga como ocorrem as relações de saberes na escola do campo de uma comunidade pesqueira analisando a construção de conhecimento por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos no ambiente da sala de aula. Busca contribuir para o entendimento do papel da escola do campo na produção de conhecimentos significativos para os sujeitos envolvidos nas relações existentes nesse espaço educativo.

Para entender as intenções da pesquisa é necessário lembrar alguns caminhos percorridos na minha constituição como educador ambiental, professor e pesquisador. O interesse e a construção da proposta de pesquisa foram sendo constituídos nas minhas experiências de vida, especialmente nas vivências no contexto escolar. Na adolescência, como jovem curioso, entendia a educação como ferramenta importante para a construção de um novo mundo. Na ânsia de gestar mudanças educativas tive o sonho de ser educador para comprometer-me com o outro, na transformação das relações sociais e das práticas pedagógicas.

Na tentativa de alcançar esse sonho, escolhi o curso de História-Licenciatura da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, pois naquele momento entendia que esse curso além de possibilitar o meu sonho de ser educador, ajudaria a entender, criticar e modificar a minha relação com o mundo, com o outro e comigo mesmo.

Logo que ingressei nesse curso de História-Licenciatura, percebi ser relevante estar inserido em uma escola pública, para ter a oportunidade de confrontar a teoria acadêmica com a realidade da escola e dos que ali estão. Assim, já na primeira semana, procurei o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC – para ingressar como bolsista voluntário no universo escolar.

Tive a alegria de participar do projeto: “Repensando a Prática Pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”, em que desenvolvi atividades de recreação e monitoria em salas de aula nas séries finais do Ensino Fundamental, principalmente na disciplina de História, e mais tarde assumindo a regência das aulas da disciplina de Relações Humanas, no último semestre de 2001, na oitava série, trabalhando com a discussão de projetos de vida.

Essas experiências me proporcionou o convívio, quase diário, com o universo escolar contribuindo com a minha construção e postura como educador comprometido com a Educação Popular, que respeita o educando como um sujeito crítico e participativo no seu ambiente.

Nesse mesmo período, desenvolvi atividades como bolsista voluntário, no Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, participando do grupo de estudo

sobre Educação Estética, em que foi desenvolvido o projeto intitulado “A importância da Formação Estética nas Escolas do Rio Grande no Século XXI”, orientado pelo Professor Doutor Vitor Hugo Guimarães Rodrigues. Nesse projeto, tomei parte nas seguintes pesquisas: “A estética dos afro-descendentes na cidade do Rio Grande na atualidade” e “A educação estética nas escolas de Ensino Fundamental na cidade do Rio Grande nos dias de hoje”. Estudar educação estética e participar do cotidiano escolar no primeiro ano de faculdade foi relevante para fomentar a minha percepção e entendimento da importância das questões ligadas ao contexto escolar, para uma educação transformadora comprometida com a realidade e interesse do educando.

Em 2002 fui convidado pela Professora Roberta Brodt (orientadora do CAIC) para participar do projeto de ensino de informática nos anos iniciais, com a tarefa de transformar a informática numa ferramenta fomentadora do ensino e aprendizagem da escrita e da leitura. Assim, trabalhei no projeto intitulado “Ensino de Informática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do CAIC” até novembro de 2003, do qual tomaram parte educandos de seis a dez anos de idade. O trabalho com a escrita aconteceu de forma prazerosa e significativa, possibilitando o convívio com diferentes vias de comunicação por meio da informática.

Esse período foi muito desafiador, pois não me imaginava como um educador dos anos iniciais, trabalhando com crianças em processo de alfabetização. A efetivação desse projeto proporcionou-me interagir com uma grande parcela da escola e ter contato próximo com educandos que eram considerados “atrasados”, “preguiçosos”, pois a aula de informática servia, na concepção de alguns professores, como praticamente “depósito” daqueles alunos que não respondiam ao interesse da escola.

Diante da problemática apresentada, refleti sobre o papel da escola e da sua descontextualização perante as necessidades da vida dos educandos e da comunidade que a acolhe. Assim, percebi que o currículo e a didática desenvolvidos nas escolas, muitas vezes, são pensados e formatados para um tipo de sujeito, para um padrão que não está presente na escola, ainda mais se ela conviver com realidades marcadas por dificuldades econômicas.

Outra experiência que destaco na minha prática enquanto acadêmico, e pela busca do comprometimento com uma educação desafiadora e emancipatória, foi a oportunidade de participar do programa “Universidade Solidária”, de âmbito nacional, com a orientação do Professor Msc. Paulo César Claro, no qual desenvolvi conjuntamente com um grupo o projeto “Cidadania Já”, na cidade de Itatim, Bahia. Nessa experiência, fiquei responsável por desenvolver o eixo referente à formação de liderança juvenil. Trabalhei com a juventude local

temas que provocaram a criticidade dos jovens diante do seu ambiente, para que, na busca por mudança sociais e ambientais, transformassem relações de morte em vida.

Nesse momento, entendi que muitas das minhas concepções educacionais estavam relacionadas com dimensões da educação ambiental, e, assim, busquei aproximações com este campo do conhecimento.

Logo após, fui convidado pelo Professor Dr. Aloísio Ruscheinsky para ingressar no Projeto “Educação Ambiental e Representação Social”, que contribuiu com conhecimento e identificação com a temática ambiental; de modo que além de estar inserido no contexto da escola, estava diante da realidade das comunidades pesqueiras, objeto do projeto de pesquisa.

No mês de novembro de 2003, recebi, através do projeto uma bolsa iniciação científica de pesquisa financiada pelo PIBIC/FURG/CNPq, quando tive oportunidade de aprofundar ainda mais as minhas indagações, estudos e vivenciar a responsabilidade do ato de pesquisar.

No estudo das comunidades pesqueiras, entrei em contato, em meados de 2004, com a realidade dos vagoneteiros dos Molhes da Barra do Rio Grande, nascendo, nesse momento, o interesse de estudar sua memória e identidade, acreditando constituírem-se num patrimônio cultural para a cidade do Rio Grande que deve ser resgatado e preservado.

Como bolsista de iniciação científica do PIBIC/FURG/CNPq, desenvolvi a pesquisa “Vagoneteiros dos Molhes da Barra (Rio Grande, RS) e Patrimônio Cultural: Resgate da memória e da identidade”. Esse momento foi muito proveitoso, pois, além do estudo sobre educação ambiental e representações sociais, propiciou aprofundar discussões sobre memória, identidade e cultura, sendo esses temas intensamente presentes e relevantes no estudo e entendimento da Educação Ambiental.

A conclusão do curso de História – Licenciatura não representou a consolidação do meu sonho, pelo contrário foi, o início de tal. Envolvido ainda com a temática e com os estudos desenvolvidos na pesquisa anterior, decidi entrar no curso de pós-graduação *lato sensu* “Memória, identidade e cultura material” do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, sendo orientado pelo Professor Dr. Sebastião Peres, com a co-orientação da Professora Dr^a. Maria Letícia Mazzucchi Ferreira.

A escolha por essa especialização foi feita por acreditar na importância de construir uma discussão teórica em áreas como história oral, história de vida, memória, identidade e cultura. No entanto, não consegui dar continuidade à especialização, pois logo ingressei no mestrado de Educação Ambiental na FURG, mas discussões das quais participei foram de extrema importância para a constituição da presente pesquisa.

Além das experiências acadêmicas quero destacar o convívio íntimo com a vida do campo e com a comunidade pesqueira da Capilha, na localidade do Taim – Rio Grande. O convívio é fruto da minha permanência naquela localidade, bem como o contato com amigos que são originários de lá. A minha relação com a vida do campo fomentou minhas leituras associadas à problemática do campo, principalmente no que diz respeito à educação, as quais também contribuíram para a construção do problema de pesquisa e para a escolha da escola a ser investigada.

O conjunto dessas experiências fortaleceu o meu interesse de pesquisar as relações entre os saberes escolares institucionalizados e os saberes construídos na comunidade pesqueira do campo, pois percebi que a comunidade está constituída de uma cultura material, de representações e identidade própria, que a escola institucionalizada em padrões urbanos tem dificuldade para compreender e atender as necessidades educativas daquele grupo social específico. Assim, preocupado com a minha formação enquanto educador e atento aos saberes produzidos no dia-a-dia das comunidades pesqueiras do campo, entendi ser importante estudar como as crianças produzem novos e significativos saberes na sua inserção no contexto escolar, e como elas relacionam os saberes da comunidade nesse contexto.

A interação comunidade-escola produz relações de saberes e relações intersubjetivas riquíssimas, já que percebo a escola como algo vivo, que não só desenvolve conteúdos pré-definidos, mas também sofre a ação dos interesses presentes dentro do contexto de uma comunidade pesqueira do campo.

Entendo que as minhas concepções sobre educação e minhas práticas pedagógicas foram se identificando com a Educação Ambiental à medida que o meu conhecimento sobre ela aumentava, haja visto eu acreditar em uma educação problematizadora, participativa, que respeite os saberes dos educandos para construir, em conjunto, propostas pedagógicas que visem ao entendimento, à participação e à transformação das relações sociais e ambientais.

A vivência cotidiana na escola, a relação com comunidades pesqueiras, a afinidade com o campo e a identificação com a Educação Ambiental foram constituindo conexões que resultaram na presente pesquisa. Pois como diz Freire “Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente” (FREIRE, 2001, p. 85).

A pesquisa nasce do entendimento que as comunidades do campo possuem dimensões e significados próprios dos saberes referentes às necessidades dadas pela realidade vivida. Arroyo (1999) afirma que as comunidades do campo possuem características particulares que se constroem na relação de trabalho, família, ambiente e etc. Suas representações estão ligadas à extração primária do bem natural, organização de trabalho

familiar e outras. Segundo este autor, “O ser humano não produz apenas alimento, roupa, ele se produz na medida em que produz” (p. 26).

O sentido da escola para essas comunidades tende a ter significações próprias, e muitas vezes sua importância é relativizada devido o pouco significado dos seus conteúdos escolares nas tarefas diárias da comunidade. A relativização ocorre, possivelmente, pela falta de uma educação que vise a respeitar as particularidades referentes ao seu ambiente, coerente com a realidade e interesses dos educandos, marcada pela falta de uma contextualização curricular e didática que respeite a singularidade de cada comunidade.

Leite (1999) alerta que o planejamento escolar procura atender parâmetros curriculares, que em sua maioria possuem características da lógica da vida social urbana. Dessa forma, a educação institucionalizada, a escola, afasta-se do universo em que está inserida, não respeitando as peculiaridades de uma comunidade pesqueira do campo.

No entanto, não entendo a escola e a comunidade como agentes passivos nesse processo, mas como criadoras e recriadoras, no seu dia-a-dia, de conhecimentos e saberes. Relacionando e interagindo esses possíveis saberes e conhecimentos distintos, são capazes de dimensionar a escola mediante seus interesses, pois a escola “não apenas reproduz, mas produz pedagogia” (CALDART, 2004, p. 154). Essa interação precisa ser pesquisada para contribuir na construção de uma escola do campo, que vise ao respeito das especificidades da vida de cada educando.

Nesse sentido, é relevante analisar as relações entre saberes existentes na sala de aula de uma escola do campo em uma comunidade pesqueira, procurando compreender as possibilidades e fenômenos existentes nesse encontro, que possam proporcionar a criticidade e a ação do educando perante sua realidade. A Educação Ambiental entendida conforme Loureiro:

Pela aproximação da escola à comunidade em que se insere e atende; pelo planejamento integrado de atividades extra-curriculares; pela construção coletiva e democrática do projeto político-pedagógico e pela vinculação das atividades de cunho cognitivo com as mudanças das condições objetivas de vida. (LOUREIRO, 2004, p.72-73)

A Educação Ambiental visa à possibilidade da construção de espaços educacionais que busquem atender e problematizar os interesses da comunidade, que respeite as singularidades do ambiente, da cultura e da vida em comunidade, possibilitando o protagonismo dos indivíduos envolvidos na construção de processos de transformação da escola.

Assim, é de extrema importância contribuir com a Educação Ambiental buscando entender como as relações de saberes existentes no ambiente escolar podem contribuir ou dificultar processos autônomos de construção de saberes significativos para o entendimento e ação de sua presença no e com mundo. Como afirma Loureiro:

Falo da educação definida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social (...), inspirada no fortalecimento do sujeito, no exercício da cidadania, para a superação das formas de dominação capitalistas, compreendendo o mundo em sua complexidade como totalidade. Portanto, trato aqui de uma educação ambiental que se origina no escopo das pedagogias críticas e emancipatórias, especialmente dialéticas, em suas interfaces com a chamada teoria da complexidade, visando um novo paradigma para uma nova sociedade. (LOUREIRO, 2004b, p. 67)

Firmar a Educação Ambiental como transformadora visa a evidenciar o entendimento de uma educação que busca processos educativos pautados na construção dialógica de saberes capazes de problematizar e modificar as relações sociais, um processo de sistematização, reflexão e ação da realidade.

Esta pesquisa não foi construída ao acaso, os autores escolhidos para dialogar não foram improvisados; as palavras ditas pretendem estar situadas e acolhidas por um campo teórico e um caminho metodológico coerentemente percorridos no decorrer da investigação. As leituras feitas não foram impunes, desafiaram-me para a consolidação e a vontade de construir o processo investigativo na busca da compreensão da realidade pesquisada.

Assim, além de querer mostrar um pouco das vivências que me trouxeram até aqui, é interessante falar um pouco do que acredito. O que estava *a priori*, quais autores, leituras e entendimentos impulsionaram-me para a compreensão da necessidade e da importância de compreender como as relações de saberes existentes na sala de aula contribuem para a produção de conhecimentos significativos na vida dos educandos.

Para entender as relações de saberes presentes no contexto escolar, acreditava como necessário primeiramente dar atenção aos sujeitos envolvidos, partindo da compreensão de que o ser humano se constitui como um ser inacabado que interage com o mundo, com os outros e consigo mesmo, de formas reflexivas e curiosas, buscando o entendimento de suas ações e do seu papel no seu ambiente. Freire (2001) diz que é impossível estar no mundo sem fazer história, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo.

Partindo da impossibilidade de pensar o educando e o educador como seres indiferentes ao conteúdo escolar, mas ao contrário, ou seja, de diferentes modos, com diferentes intensidades, eles recriam e projetam novos saberes, saberes “inéditos” para cada

indivíduo e o seu grupo social. Entendo, conforme Freire (2001), que na construção de um novo saber resulta numa nova forma de ler e interagir com o mundo. Novas formas de ler o mundo resultam em novas reflexões, posturas, comprometimentos e na busca por novos saberes que a pesquisa foi construindo os seus caminhos.

Vejo a escola como um espaço de múltiplos encontros, de diálogos, de contatos, de mediações - mediações de vários tipos e formas -, que tem a potencialidade de reunir sujeitos, educadores e educandos, escola e comunidade, para a construção de novos saberes, pois possui a capacidade de ser um espaço para a sua interação social e educativa.

Essa compreensão não foi construída apenas no olhar direto para a escola, mas mediada por autores como Freire e Vygotsky. Eles fazem afirmações importantes sobre a constituição humana e o papel da escola no processo educativo do sujeito, nas suas relações sociais inseridas em uma determinada cultura, pois consideram o humano um ser inacabado que se constitui na relação social. Vygotsky (2000) pondera que todos os seres humanos são comunicativos (interação com o outro, com o mundo e consigo mesmo) e criativos (capacidade de criar cultura), estando não só o processo educativo fundamentado nessa condição humana, mas também no compromisso de potencializar a criticidade do sujeito na sua ação e compreensão da realidade social.

Para Freire (2001), todos os sujeitos são curiosos. No entanto ele atenta para superação da curiosidade ingênua associada ao senso comum e enfatiza uma curiosidade crítica, metodicamente rigorosa na compreensão do objeto, transformado na curiosidade epistemológica. A escola teria de assumir esta transformação. Assim, não se pode apenas ser curioso, mas é necessária uma curiosidade de conhecer, de ir a fundo.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo. Como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2001, p. 35)

Vygotsky e Freire abordam um importante ponto que não pode estar ausente na discussão e percepção das relações de saberes, a ontologia humana. O que é próprio da espécie humana? Além da curiosidade, Freire ainda destaca a esperança e a alegria como sendo próprio da constituição dos homens e mulheres.

Segundo Freitas (2004), Freire não os apresenta apenas como cernes dos seres humanos, mas redimensiona os seus sentidos na prática educativa, conotando à curiosidade o

desafio à dimensão epistemológica, para esperança a dimensão política e para alegria a dimensão estética da educação.

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa de prática para tornar-se concretude histórica. [...] na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão. (FREIRE, 2006, p. 11)

A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não podem dar-se fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 2001, p. 160)

Vygotsky traz contribuições à discussão sobre as relações de saberes, pois busca compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social através da abordagem sócio-histórica, a qual “caracteriza os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elabora hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo” (VYGOTSKY, 1998, p. 21). Ainda sobre essa discussão, Molon diz que:

O homem não só se adapta à natureza, mas a transforma, e ao transformá-la transforma a si mesmo: ele sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja, etc. O homem tem a capacidade de criar o mundo da cultura por meio dos instrumentos de trabalho e dos instrumentos psicológicos. (MOLON, 2003, p. 96).

Nesse processo, o pensamento e a linguagem atuam com papel extremamente importante, pois na sua articulação dinâmica “surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem”. (VYGOTSKY, 2000, p. 395).

Para investigar como ocorrem as relações de saberes no contexto da sala de aula de uma escola pesqueira do campo, buscando entender como esse processo é capaz de produzir saberes significativos na vida das crianças, parti do referido acima para sustentar três principais pontos que permeiam todos os processos e caminhos construídos para a concretização da pesquisa:

- A compreensão de que o ser humano se constitui como um ser inacabado que interage com o mundo, com os outros e consigo mesmo;
- Perceber a escola como um lugar de encontros e desencontros;
- Entender a potencialidade educativa mediante a dimensão ontológica humana.

Apoiando-me nesses princípios, entendo situar a pesquisa na abordagem sócio-histórica, percebendo a constituição do sujeito por meio de suas interações com o mundo, mediada pelo outro, e a escola como um espaço capaz de problematizar e potencializar a sua presença no e com o mundo. Conforme relata Charlot:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica numa forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. (CHARLOT, 2000, p. 63)

A escolha da abordagem sócio-histórica ocorre por ela ressaltar a importância da atuação dos outros sujeitos do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo. O educando não representa ser ele apenas o sujeito da aprendizagem, mas, também, aquele que aprende junto ao outro o que o seu grupo social produz: valores, linguagem e o próprio conhecimento. A base do desenvolvimento de um indivíduo, segundo Vygotsky (1998), é o resultado de um processo sócio-histórico que enfatiza o papel da linguagem, do desenvolvimento e da aprendizagem, em que a construção do conhecimento é estabelecida por meio das interações sociais constituídas em determinado contexto.

O que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processo, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea. (SMOLKA e GÓES, 1993, p. 8)

Antes mesmo das observações no ambiente escolar, acreditava que o educador se constituía como agente responsável do processo de ensino e aprendizagem, como sujeito capaz de lutar para que esse complexo e desafiante processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer a partir do respeito ao conhecimento e ao entendimento de mundo do educando.

Assim, mesmo que a realidade educacional dificulte processos de ensino e de aprendizagem contextualizados, é impossível, tanto ao educando quanto ao educador, estarem no espaço escolar desconstituídos das suas subjetividades, que são resultados de suas ações e interações com o mundo. O mundo é o lugar de constituição da subjetividade (MOLON,

2003). Portanto, o ensino escolar permeia de alguma forma saberes de sua própria comunidade, porém, como estão sendo valorizados, pensados e utilizados esses saberes para a construção de conhecimentos significativos no processo educacional escolar?

Para a pesquisa, a importância do estudo está em compreender como a construção de múltiplas formas de conhecimento está ocorrendo pelas relações de saberes existentes na escola, considerando-a como um espaço de relações intersubjetivas mediado por diferentes saberes que se expressam no dia-dia da sala de aula, no encontro entre educador e educando, educando e educando.

Para melhor problematizar as intenções já expostas, além desse primeiro capítulo onde apresento os objetivos e as justificativas, foram estruturados mais cinco capítulos para melhor situar e discutir os caminhos e as análises da pesquisa.

No próximo capítulo apresento algumas discussões com a intenção de construir um panorama da realidade nacional em que a escola está inserida, abordando a produção do conhecimento, os movimentos sociais e as políticas públicas da Educação do Campo. No terceiro capítulo, descrevo os caminhos e as posturas metodológicas que a pesquisa percorreu, argumentando sobre as posturas e conseqüências de ser pesquisador ambiental. Já no quarto capítulo, analiso os fenômenos que compõe o presente contexto da escola pesquisada, a sua história, a sua realidade e os seus sujeitos. No quinto capítulo, estão presentes as análises dos dados onde discuto de forma mais intensas as fontes produzidas no processo de pesquisa, abordando as relações de saberes existentes na escola do campo. Por último, no sexto capítulo, procuro resgatar, discutir e ponderar algumas considerações construídas no processo de investigação e expor a importância da pesquisa na minha formação como educador.

2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E POLÍTICAS



*Eis o momento certo de lutar
de não voltar atrás, não recuar.*

*A teia que se faz, na teimosia
paixão e fé na luz de um novo dia.*

*Trabalho e justiça para todos,
cultura vai no sangue deste povo!*

*A juventude canta a liberdade,
o sonho
de ver acontecer um mundo novo:*

A vida se tece de sonhos:

*Quem disse que a vida não tem jeito,
se ainda há amor dentro da gente.
Queremos garantir nossos direitos,
o tempo é agora e não depois.*

*Na roda do encontro entre amigos
tecendo novos jeito de viver
juntando vários fios de esperança
com solidariedade e saber.*

(José Carlos Sala - Momento de Lutar)

A intenção, neste capítulo, é apresentar um panorama sobre as discussões e contribuições ocorridas referentes à Educação do Campo. Pretendo argumentar como vem sendo problematizada a Educação do Campo por meio das principais publicações de autores dessa área, de pesquisas acadêmicas de mestrado e doutorado, dos movimentos sociais e da educação popular e de setores públicos, para posteriormente apresentar a realidade da escola pesquisada mediante a minha observação, a experiência da educadora e as condições das escolas do campo no Brasil.

A importância se estabelece em perceber o emaranhado de implicações em que a pesquisa se insere ao ter como foco as relações de saberes e as relações intersubjetivas de uma escola do campo em uma comunidade pesqueira.

Assim, a pesquisa assume as peculiaridades existentes nas relações de saberes na sala de aula proveniente da localização e modo de vida dos educandos e da educadora. No entanto, busca uma compreensão das relações que não se esgotam apenas nessa realidade, já que ela sintetiza a complexidade da conjuntura nacional da educação do campo.

É importante apresentar como estão sendo geradas as discussões sobre a produção de conhecimento nesses últimos anos referente à Educação do Campo, demonstrando em qual campo teórico a pesquisa se situa ao entender a escola do campo.

2.1 A produção de conhecimento na Educação do Campo

No Brasil, a Educação do Campo é uma problemática que está em pleno processo de discussão. Mesmo tendo estudos significativos nessa área, alguns autores enfatizam que existem poucas publicações. Neto (1999), por exemplo, ressalta a necessidade da busca maciça em diferentes e variadas fontes bibliográficas para a construção de uma pesquisa coerente e comprometida com a Educação do Campo.

Pretendo mostrar um pequeno, mas representativo, levantamento do que foi e vem sendo produzido sobre esse assunto. Damasceno e Bezerra (2004) constroem um mapa das produções científicas ligado à questão da Educação do Campo nas décadas de 80 e 90, sendo relevante tal estudo, pois permite o entendimento das possibilidades de construção bibliográfica em pesquisas que tratam da realidade da população camponesa.

Essas mesmas autoras trazem importantes contribuições, pois elas consultam a produção dos periódicos nacionais e regionais, as revistas de educação e os principais livros que tratam da temática da Educação do Campo (ou Rural) publicados no referido período.

Já nas suas primeiras constatações, afirmam que a escola do campo não representa ser um tema de grande análise nas décadas de 80 e 90, pois “a proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação do Campo para mil trabalhos nas demais áreas da Educação” (DAMASCENO E BEZERRA, 2004, p. 03).

Em duas décadas, encontra-se o montante de 102 dissertações e teses na área de Educação do Campo no Banco de Dados da ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação. Dessas, 92 pesquisas são de mestrado e 10 de doutorado, contra o total de 8.226 pesquisas em outras áreas da Educação.

A produção acadêmica vinculada a revistas científicas de Educação apresentam a média de dois artigos por ano, desde 1980 até 2002. No entanto, na Revista Brasileira de Educação, constatei que até a sua última publicação, a revista 36, constavam apenas três artigos¹ vinculado à Educação do Campo, sendo que, desses, dois nas duas últimas edições.

Pelo levantamento feito por Damasceno e Bezerra (2004), no Banco de Dados da ANPEd, o programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, contém seis dissertações de mestrado e duas de doutorado, da UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, são quatro de mestrado, e da PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, encontram-se oito trabalhos de mestrado, no qual um deles estuda as escolas rurais da região do Taim/RS, localidade onde está a escola pesquisada neste estudo.

Essa pesquisa de mestrado foi defendida em 1992, e tem como foco central dois objetivos: primeiro, conhecer o posicionamento das lideranças educacionais e comunitárias em relação ao desenvolvimento do ensino presente naquele espaço; o segundo objetivo refere-se à sensibilização dos moradores da localidade para a necessidade de amar e preservar o meio-ambiente (COSTA, 1992).

A pesquisa referida acima estuda toda região do Taim e suas 10 escolas do campo, abrangendo também a Escola Municipal Aurora Ferreira Cadaval, escolhida para a presente pesquisa. Além disso, faz uma contextualização geográfica da região, porém confere à

¹ RIBEIRO, Marlene. *Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios educação básica*. Revista Brasileira de Educação. Mai a ago de 2001 n.17.

PEREIRA, Sônia. *Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação no campo?* Revista Brasileira de Educação Mai/Ago. 2007 n° 35.

SOUZA Maria. *A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação*. Revista Brasileira de Educação Set./Dez. 2007 n° 36.

Educação Ambiental o papel de sensibilizar os trabalhadores rurais para o contato com a natureza, dando a ela um caráter comportamentalista².

Na biblioteca da Fundação Universidade Federal do Rio Grande encontram-se, no tema Educação do Campo, três trabalhos de especialização, uma dissertação de mestrado (referida acima) e uma tese de doutorado da UFRGS. Essa tese de doutorado, da professora Eva Ribes, influenciou nitidamente as três monografias de especialização, sendo a principal referência utilizada nessas produções para discutir políticas públicas para a Educação do Campo. Ainda foram encontrados no acervo da biblioteca três livros tratando da temática da Educação do Campo; dos autores Brandão (1983), Leite (1999) e Baptista (2003), somando, assim, oito títulos.

No Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da FURG, encontrei uma dissertação de mestrado que enfoca os desafios da Educação Ambiental nas escolas e nos assentamentos agrários. Essa dissertação teve a orientação do professor Dr. Aloísio Ruscheinsky, que vem discutindo nos últimos anos questões ligadas ao MST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra³.

Damasceno e Bezerra (2004) trazem importantes contribuições para a construção bibliográfica da pesquisa, quando apontam os principais autores que produziram no final do século XX, livros e artigos sobre a temática da Educação do Rural. Citam nomes como Arroyo (1982), Grzybowski (1982, 1986), Martins (1982, 1992), Barreto (1983), Spayer (1983), Therrien (1987, 1988, 1991), Rizzoli (1988); Brandão (1990, 1997), Damasceno (1990, 1992, 1994, 1995, 1998), Calado (1993), Damasceno e Therrien (1993, 2000); Moreira e Silva (1994), Caldart (1995, 1996, 1997, 2000), McLaren (1997), Leite (1999) e outros.

Esses autores citados tratam de alguns pontos que merecem ser eleitos e discutidos perante aproximações na abordagem da realidade da Educação do Campo. Apontam como uma das grandes contradições existentes na construção da escola do campo a sua formatação de acordo com modelos e princípios da escola urbana, sendo organizada de tal modo que é desconectada da vida e dos saberes do campo. Segundo Brandão, “Instituição externa à cultura camponesa, ela é mais um dos lugares sócio-históricos de produção e reprodução de hierarquias e desigualdades numa sociedade aparentemente indiferenciada” (BRANDÃO, 1997, p. 170).

² O caráter comportamentalista está situado na corrente conservacionista/recursiva da Educação Ambiental, segundo SAUVÉ (2005).

³ O MST criado em 1984 é a prova do processo organizativo pela luta dos trabalhadores do campo na década de 80.

Autores como Brandão (1997) e Caldart (2000) destacam a discussão referente às relações de saberes presente no processo educativo na escola do campo e à sua descontextualização curricular. Damasceno e Therrien (1993) salienta a importância da valorização do papel da escola do campo, afirmando que a escola tem o compromisso de ser um espaço programado para a interação de saberes, universal e local, com o propósito de respeitar os interesses da população camponesa⁴.

Leite (1999) destaca-se com um estudo importante na denúncia e no alerta do antagonismo existente entre as políticas implementadas pelos poderes públicos e os interesses da população camponesa, resultando na inadequação da escola rural com sua realidade.

Therrien (1988) acrescenta contribuições significativas na discussão sobre a implementação de políticas coerentes com a vida no campo. Analisa e questiona o papel dos órgãos públicos como gestores capazes de promover políticas educativas mais coesas e comprometidas. Denuncia, assim, as condições da rede escolar, dos educadores, da vida dos trabalhadores do campo, e a qualidade pedagógica do processo de ensino.

Através da denúncia sobre a realidade da Educação do Campo, foi construído um panorama da realidade vivida pela população camponesa. Muitas das constatações feitas durante as duas últimas décadas puderam ser legitimadas com os números do Censo Escolar 2002, que apontaram números alarmantes da situação educacional na zona rural brasileira, como: altos índices de analfabetismo, evasão escolar e repetência.

Apesar de entender que existem poucas publicações referentes à Educação do Campo, considero que os estudos vêm discutindo de forma séria e comprometida a realidade presente nas escolas do campo. Contudo, ressalto que as discussões ocorrem não apenas dentro do contexto acadêmico, mas nos Movimentos Sociais, que representam hoje, uma grande influência na produção de conhecimento sobre a Educação do Campo.

2.2 Educação Popular e Movimentos Sociais

⁴ O termo camponês é muito utilizado nos livros dos autores que discutem a Educação do Campo, porém não é utilizado pelas pessoas que residem na região do Taim.

A Educação Popular e os Movimentos Sociais no campo vêm recebendo ênfase nos estudos sobre a Educação do Campo, principalmente o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, pela sua organização e atenção dada à educação⁵. Caldart destaca que:

A partir da conscientização da importância que representa a escolarização sistemática e a educação para os camponeses, no MST foi organizado o setor de educação para que a criança em especial, adolescente, jovens e adultos pudessem ter novas perspectivas e contribuir com outros olhos na construção de um mundo melhor. (CALDART, 2000, p. 56)

Caldart (2004) ressalta a valorização da escola como uma das principais bandeiras de lutas do MST, no entendimento crescente de que é necessária a educação para avançar na luta social pela reforma agrária e melhoria de condições de vida da população camponesa.

As práticas educacionais gestadas pelos movimentos sociais do campo estão chamando atenção de pesquisadores para ações bem sucedidas de organização social, encontrando soluções e caminhos alternativos para a Educação. Segundo Arroyo,

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma [...], também os educadores e os pesquisadores e as políticas públicas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem colocadas ao movimento social e cultural do campo. (ARROYO, 1999b, p. 08)

Os próprios movimentos sociais do campo, segundo Caldart (2004), vêm se constituindo como espaços educativos riquíssimos, pois configuram-se como um lugar de participação, de apropriação de saber e de compreensão da realidade da sua condição de vida. Saberes construídos na luta cotidiana.

O Ministério da Educação vem legitimando a influência dos movimentos sociais para a formulação de políticas educativas do Campo. Isso pode ser comprovado na seguinte citação:

O trabalho desenvolvido em muitos municípios e pelos movimentos sociais são iniciativas que demonstram a existência de um acúmulo de experiências que não podem ser desconsideradas no momento de definição de políticas de educação do campo. É desse conjunto que temos recriado o sentido do campo, Educação do Campo e dos seus sujeitos. (MEC – Educação no campo - Caderno de Subsídios: 2003, p. 31)

⁵ Na década de 90 é amplamente entendido nos movimentos liderados pelo MST a importância da educação dentro de um projeto popular de sociedade (RIBEIRO, 2007).

Como produto da organização dos movimentos sociais, resultou um fenômeno importantíssimo para a discussão da Educação do Campo, que tem como destaque a preparação, em 1998, da “I Conferência Nacional por uma Educação do Campo” ocorrida em Luziânia/Goiás. Na preparação da conferência foram realizados 23 encontros regionais. No Rio Grande do Sul, o encontro ocorreu com grande apoio do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra - MST -, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS - e do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Cpers/Sindicato.

A Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo constituiu, na minha concepção, um dos mais significativos espaços coletivos para a discussão e visibilidade da Educação do Campo, além de chamar atenção, exigir e propor políticas concretas para a valorização do meio rural. “Foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo” (KOLLING; NERY e MOLINA, 1999, p. 13).

Vale salientar que a escolha da expressão “Educação Básica do Campo” tem com objetivo central o compromisso com “a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo” (KOLLING; NERY e MOLINA, 1999, p. 15). Educação básica refere-se ao conceito da Lei de Diretrizes Básicas da Educação, a qual distingue como básico a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, estando inserido a educação de jovens e adultos e a educação profissionalizante. A expressão campo substitui a palavra meio rural, com o objetivo de problematizar a discussão sobre uma educação que seja pertencente aos sujeitos que vivem no campo e do campo, ou seja, “escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING; NERY e MOLINA, 1999, p. 29).

Um dos resultados da conferência foi a produção de importantíssimos subsídios para as atuais pesquisas nessa temática. Considero como a principal produção a Coleção “Por Uma Educação Básica do Campo”, organizada pelo Conselho Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB -, Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra – MST -, Universidade de Brasília – UnB - , Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – Unesco - e Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef -, instituições e movimentos envolvidos na organização da Conferência, configurando, nesse momento, a fundamental influência para reflexões e propostas sobre a realidade camponesa.

Essa coleção constitui-se de cinco livros, de publicação restrita, com autores conhecidos, como Miguel Arroyo, Edgar Kolling, Roseli Caldart, Mônica Molina e outros. A importância da coleção ocorre pela própria participação coletiva de diferentes entidades e

movimentos sociais ligados à luta da população camponesa, pelo direito à Educação, à Educação do Campo. Arroyo diz que:

Há matrizes da tradição pedagógica que estão sendo retomadas, e possivelmente essa foi a maior riqueza da conferência. Toda ela é um ritual educativo a ser vivido, no qual se vivenciam matrizes pedagógicas freqüentemente esquecidas em nossa educação escolar e em nossa reflexão teórica. (ARROYO, 1999b, p. 10)

A crescente organização dos movimentos sociais e o seu interesse cada vez mais ligado à luta pela Educação do Campo, nesses últimos anos, estão resultando numa crescente mobilização, discussão e proposições para alterar a atual situação e sentido da escola do campo. “Somente será possível reverter a falta de políticas educacionais se avançarmos na construção de um debate sobre um novo projeto e desenvolvimento para o campo” (ARROYO, 1999b, p. 09).

Entendo que a mobilização dos movimentos sociais está ocasionando espaços, discussões e práticas significativas que ressoam cada vez mais em pesquisas que enfrentam e abordam a problemática da Educação do Campo, mediante a construção sócio-histórica dos envolvidos no processo de luta por uma escola que seja verdadeiramente da população camponesa.

Não posso deixar de falar sobre Paulo Freire, educador e pesquisador de grande influência na Educação Popular. Freire ressalta a necessidade do processo educacional partir da realidade concreta dos camponeses para a construção de conhecimentos e percepções críticas no processo de problematização de sua ação e presença no mundo.

Com Freire o movimento de Educação Popular ganhou força, pois ele aponta para a necessidade da conscientização como processo de luta dos oprimidos, de desvelamento da realidade. Propôs uma educação dialógica, uma pedagogia voltada para a práxis, que constitui o processo de aprendizagem na valorização dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos.

Os seus textos são muitos utilizados e discutidos dentro dos movimentos sociais do campo, configurando como principal influência pedagógica, tanto na organização da luta dos trabalhadores do campo quanto de suas escolas.

2.3 Políticas Públicas da Educação do Campo

Entendo ser importante apresentar, também, as inferências e as percepções referentes à Escola do Campo, segundo discursos e práticas dos gestores de políticas públicas nesses últimos anos.

Início a discussão pela concretização do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, em 2003, no Ministério da Educação, por considerar um avanço histórico a sua implementação, pois, através dele, o Governo Federal assume de forma explícita a calamitosa situação de vida da população camponesa e formula alguns eixos de ações. No documento de orientação do MEC pode-se ler:

Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem no campo,... De acordo com esse pensamento e, após receber os diferentes movimentos sociais que se preocupam com a Educação do Campo, em 2003, o Ministério da Educação institui um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação do campo, cuja missão é reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir as políticas que efetivamente atendam às necessidades educacionais e sejam um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do campo. (MEC – Educação no campo - Caderno de Subsídios, 2003, p. 7)

O grupo faz um diagnóstico da Educação do Campo, apresentando informações e índices sobre a situação socioeconômica dos trabalhadores do campo, a qualidade da educação, o perfil da rede de ensino, a situação dos educadores, além de propor algumas ações com o intento de melhora da atual realidade.

Defende a Educação como um direito social, produto e produtora da cultura do povo, tendo o papel de criar e recriar a vida e as relações no campo.

Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta pela terra como um direito social porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural. (MEC – Educação no campo - Caderno de Subsídios, 2003, p. 7)

O Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo alerta para uma política de Educação do Campo que não entenda a cidade como detentora do conhecimento, mas sim ambos os espaços, dialogando seus saberes para construir conhecimentos e novos saberes pertinentes à sociedade como um todo, afirmando que a escola do campo precisa estar inserida na realidade, “construída e organizada no campo”, valorizando a vida e a cultura da

população camponesa. Proporcionando o protagonismo do seu próprio processo educacional e sua luta social de exigência de respeito e igualdade.

Através de seus estudos, apontam dados preocupantes sobre a realidade da população camponesa. Partem do senso do IBGE-2000 para afirmar que 32 milhões de indivíduos residem em áreas rurais, encontrando-se em situações socioeconômicas difíceis, que podem ser comprovados pela baixa renda familiar dos trabalhadores do campo, representando os menores índices do Brasil.

A dificuldade econômica enfrentada pelos trabalhadores rurais, segundo o estudo, também afeta a Educação do Campo, pois ambos são frutos do descaso histórico dos poderes públicos na consolidação de políticas que visem à melhoria da situação de vida da população camponesa, como já alertava a Constituinte Escolar Gaúcha, em 2000: “Um dos problemas do campo no Brasil é a ausência de políticas públicas que garantem seu desenvolvimento em formatos adequados à melhora da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham” (p. 14).

O Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo aponta as taxas de analfabetismo na zona rural como reflexo desse descaso, pois sem considerar o analfabetismo funcional verificou que um terço da população rural é analfabeta. Somente esse número poderia legitimar a negligência do poder público perante a realidade educacional nas áreas rurais, estando relacionada à pouca valorização do campo, em um país que, na sua força política, sempre esteve representado pelos interesses do capital latifundiário e dos grandes industriários. Segundo Leite:

No meio rural, excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo descolar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sócio-cultural especialmente campesina. (LEITE, 1999, p. 112)

O descaso pode ser constatado pela preocupante relação entre a Educação do Campo e o atraso escolar. As crianças no campo apresentam índices sempre mais altos em comparação com a Educação em escolas urbanas. A média do atraso escolar no Brasil, de crianças de 10 a 14 anos, em áreas urbanas é de 50%. As crianças que freqüentam a escola na área rural apresentam números ainda piores, registrando 72% dos alunos (Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 2002).

O Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo traz a questão do atraso escolar como uma das principais causas do aumento do abandono e da evasão (ou, se preferir o termo) exclusão escolar. Conforme o documento do MEC.

Outra questão crucial a ser considerada é o fraco desempenho escolar na educação básica contribuindo para o aumento do abandono e da evasão. Alguns especialistas defendem o argumento que o desempenho escolar é o resultado de dois fatores: o capital sociocultural e a qualidade da oferta. Diante da precariedade do capital sociocultural, decorrente do desamparo histórico a que a população do campo vem sendo submetida, e que se reflete nos altos índices de analfabetismo, a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para o resgate social dessa população. A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável. (MEC – Educação no campo - Caderno de Subsídios, 2003, p. 14)

Brandão (1997) também chama atenção para a estreita relação entre as condições materiais da vida familiar e a trajetória escolar das crianças, sendo o desempenho escolar um resultado lógico da pouca qualidade da oferta do ensino e condições materiais precárias da vida dos educandos. Segundo o autor:

São as crianças filhas de trabalhadores, subempregados ou desempregados, as que enfrentam mais dificuldades para ingressar na escola, de se manterem aí por mais tempo, de encontrarem condições escolares adequadas, de possuírem condições pessoais de um aproveitamento desejado. São elas que menos entram na escola, as que saem mais depressa e com menos proveito. Aquelas a quem, sem confessar, o sistema escolar oferece o ensino precário que os sistemas de apropriação da força de trabalho por certo julgam suficiente para crianças que, afinal, filhas de trabalhadores sazonais, podem aspirar a pouco mais do que serem, elas também, trabalhadores sazonais. (BRANDÃO, 1997, p. 130)

A precariedade escolar não é algo pertencente apenas às crianças das áreas rurais, mas está relacionada com as condições de vida. Resumindo, para os pobres, escolas pobres, para os ricos, escolas ricas; estando muito próxima a qualidade educacional entre crianças residentes nas periferias das cidades e moradores do campo, pois elas possuem o mesmo sentido.

No entanto, a escola do campo possui características próprias que não podem ser desconsideradas. O Censo Escolar 2002 informa que a rede de ensino da educação básica no campo corresponde a 50% das escolas do país, com 107.432 estabelecimentos de ensino. Quase a metade dessas escolas têm apenas uma sala de aula e oferecem de forma

multisseriada o ensino fundamental, que, em sua maioria, atendem de 1ª a 4ª série, onde estão matriculados cerca de 4.846 milhões de educandos.

Estudos mostram as dificuldades enfrentadas pelas escolas multi-seriadas. De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino/aprendizagem. Geralmente aqueles com uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento que adquirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade. (MEC – Educação no campo - Caderno de Subsídios, 2003, p. 19)

Essa realidade nos primeiros anos do ensino fundamental corresponde a mais da metade dos educandos matriculados em toda a rede de ensino no campo, que tem aproximadamente 8.268 milhões de educandos, representando 15% do total da matrícula nacional.

As escolas do campo, que são na grande maioria municipais, têm um número considerável de escolas em comparação ao número de educandos atendidos. Isso ocorre, possivelmente, pela dispersão característica da população camponesa, tendo as escolas do campo, em média, 50 alunos por escola.

Para modificar essa realidade muitos municípios brasileiros estão desenvolvendo o processo de nucleação das escolas do campo. A nucleação representa a principal política desenvolvida pelos poderes públicos referente à Educação do Campo, na qual vem fechando pequenas escolas do campo, mais isoladas ou longe dos centros urbanos, e alocando os alunos numa só escola, para possibilitar, segundo discursos das Secretarias de Educação, uma melhor qualidade de ensino.

Na reinauguração da escola do campo onde houve a mudança do nome de Escola Municipal Esperança para Escola Municipal Aurora Ferreira Cadaval, a Secretária de Educação do Município do Rio Grande, em seu discurso, e referência a essa política educacional e garantiu não ser uma prática existente na sua gestão.

Destaco, também, a fala da secretária de educação que atesta que as escolas rurais passam por um movimento nacional de nucleação, mas garante que entende importante a permanência da escola nessa comunidade. Segundo ela, sua gestão está na contramão, pois enquanto outros municípios estão fechando escolas pequenas, com poucos alunos, fazendo com que esses tenham que se deslocar de ônibus para escolas pólos, Rio Grande amplia e qualifica escolas da zona rural. Isso porque entende que a zona rural merece qualidade igual às demais. (13º Relatório, 04 de Junho de 2007)

Tortelli (2002) chama atenção para o processo de nucleação como uma política que não pode ter a intenção única de diminuir a quantidade de escolas e os gastos pela sua manutenção. Quando as ações ligadas à Educação do Campo estão vinculadas a questões de custo e benefício, sempre é preciso tratá-las com cuidado, pois corre-se o risco do desrespeito à importância da escola do campo nas suas respectivas comunidades.

A idéia de nucleação parece sedutora, por declarar que as crianças que, em boa parte, freqüentam escolas em situações precárias, sem prover de estrutura física, de material didático adequado nem de educadores capacitados, terão a possibilidade do acesso a uma escola de qualidade, onde, aglomerando todos os educandos da região, poderão gestar políticas educacionais de qualidade ao ensino das crianças do campo.

Como já havia dito, entendo que precisam ser tratadas com muito cuidado as políticas de consolidação da nucleação, pois é necessário entender o papel da escola dentro de uma comunidade rural e questionar qual é a verdadeira qualidade educacional pretendida pelo processo de nucleação. Nesse sentido, primeiro, cabe destacar que a ausência de escolas nas pequenas comunidades pode configurar o distanciamento de espaços educativos, de organização e discussão da comunidade. Segundo, a nucleação não garante qualidade no processo de ensino e pode potencializar a desvinculação do ensino com a realidade da comunidade, pois em muitos casos, como na realidade da cidade do Rio Grande, algumas crianças se deslocam na região do Taim por mais de 50 km para chegarem à escola⁶.

A nucleação, aparentemente, soluciona o baixo nível de formação dos educadores do campo, a alta rotatividade e o difícil acesso à escola. Consegue seduzir educadores, que não estavam dispostos a viver em regiões distantes dos centros urbanos, pela proposta de locomoção e acesso mais facilitado.

Agora os educadores vêm do centro em direção ao campo e os educandos vêm do campo em direção à cidade. Esse movimento pode ocasionar a falta de uma identidade na escola do campo, transformando-a cada vez mais em urbana e sendo um estímulo ou caminho para o êxodo rural. Como alerta Andreola (2002), “a educação e as escolas são pensadas para o campo, ‘tradicionalmente’ como transplantes de modelos urbanos” (p. 58).

Isso intensifica o que Leite (1999) já tem constatado, quando afirma que a escola do campo que se tem hoje não parte da realidade do educando, estando desconectada do ambiente do campo, assumindo uma postura muito mais próxima da educação da cidade do que o respeito e valorização da vida do campo.

⁶ Informação obtida pela direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Angélica, a qual recebe praticamente todos os alunos da região do Taim a partir da quarta série.

Trago o alerta sobre a nucleação, pois mesmo o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo postula como necessária a superação da dicotomia entre cidade e campo, e ressalta o sentimento de pertencimento da comunidade perante a escola. Entretanto, pode estar ocorrendo o processo inverso: aumentando a dicotomia entre a cidade e o campo e o distanciamento da escola com a comunidade.

Assim, reitero a importância das inferências feitas nesses últimos anos pelo Governo Federal, que reconhece as dificuldades vividas no campo, fazendo leituras significativas na possibilidade de mudança da situação da vida da população camponesa e da Educação do Campo; no entanto, poucas políticas públicas específicas para essa realidade vêm se concretizando.

Aparentemente, o que vêm ocasionando uma melhora nas escolas do campo, tanto em Rio Grande quanto em São José do Norte⁷ (municípios vizinhos), são as verbas provenientes do Fundo Nacional da Educação Básica, que força o executivo municipal gastar verbas diretamente na Educação, resultando na melhoria da estrutura física das escolas e do transporte escolar.

No entanto, referente às políticas de valorização dos educadores, de propostas específicas sobre a Educação do Campo e de melhorias de vida nas comunidades do campo, muito pouco de fato vem sendo feito pelo incentivo dos poderes públicos.

⁷ É considerado como um dos municípios mais pobres do Rio Grande do Sul, contendo inúmeras comunidades do campo, principalmente pesqueira e produtora de cebola, com escola com difícil acesso e em más condições.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DO EDUCADOR AMBIENTAL: UMA ESTRADA DE ESCOLHAS CONSCIENTES E COMPROMETIDAS



Olhando o pouco do tudo

*Muita coisa poderia ter acontecido,
muita coisa aconteceu,
muito pouco conto de tudo,
porém o pouco conto como muito*



*Conheci muitas pessoas,
com elas eu aprendi,
aprendi que pouco a pouco vemos muito,
mas pouco sabemos contar.*



*Existem muitas palavras,
mas pouco delas podem explicar:
o quanto de tudo que vivo,
o quanto da vida posso falar.*

*Olho para o outro e escuto:
sopros de vida a me ensinar
que da vida só aprendemos
aquilo que temos coragem de olhar.*

Felipe Santos

Acredito que a pesquisa em Educação Ambiental configura-se na intencionalidade de produzir conhecimentos comprometidos com a transformação social e com a construção de saberes pedagógicos para a afirmação da dimensão ambiental na educação. Compreendo a prática educativa como espaço de produção de conhecimento, capaz de contribuir no entendimento e na superação da própria condição da educação, produzindo e se responsabilizando por processos de ensino e de aprendizagem importantes, tanto no que se refere aos métodos de pesquisa quanto aos papéis do pesquisador Educador Ambiental.

A Educação Ambiental conota o compromisso na constituição de uma nova relação com o saber científico, contribuindo para a mudança do papel da ciência, da pesquisa, da educação e de nós mesmos, como pesquisadores e educadores perante o mundo em que vivemos.

Assim, concebo a possibilidade de dar voz a outros conhecimentos que fogem das concepções científicas tradicionais, trazendo para o diálogo diferentes saberes, confrontando as próprias dimensões da Educação Ambiental com a realidade vivida e, ao mesmo tempo, desafiando-as para construção de processos educativos que respeitem os envolvidos nas relações sociais e nos diversos saberes, e principalmente, como é o objetivo do presente estudo, que considere as mediações entre as relações intersubjetivas e entre as relações de saberes presentes em um contexto educativo.

As pesquisas em Educação Ambiental não devem ter como premissa principal solucionar ou buscar verdades absolutas, mas sim complexificar e conflitar as relações existentes para que resultem ou se afirmem processos educativos emancipatórios.

Conforme Tozone-Reis:

É preciso seriedade e criatividade, construir metodologias de pesquisa em educação ambiental relevantes no campo da investigação científica. A metodologia na investigação científica não pode ser uma “camisa de força” que aprisione os pesquisadores e a realidade pesquisada num compartimento pseudo-científico impedindo o movimento dinâmico dessa realidade, exige flexibilidade para adaptar-se aos diferentes temas e objetivos, mas exige também rigor metodológico adequado para apontar caminhos e garantir legitimidade à produção de conhecimentos sobre os processos pedagógicos próprios desta área. (TOZONI-REIS, 2005, p. 270-271)

A Educação Ambiental postula um conhecimento crítico, atento, questionador das ações e relações humanas no entendimento dos seres humanos como sujeitos históricos capazes de subverterem a ordem e construírem espaços educativos fomentadores da discussão, da reflexão e da superação de modelos de sociedade, desafiando o pesquisador na

compreensão e na responsabilidade pelo seu conhecimento produzido mediante a escolha da dimensão ambiental. A pesquisa exige o entendimento de sua interferência no mundo, à medida que fugindo da lógica neutra, ele se afirma no comprometimento político de sua ação e existência. Sobre isso, Freire diz que:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2001, p. 60)

A Educação Ambiental acrescenta responsabilidades no que se refere à produção de conhecimento estabelecido sobre a realidade social, na coerência política e na preocupação do processo investigatório, exigindo o repensar constante nesses processos produtivos, tanto no que diz respeito ao ato educativo como ao papel da ciência. Configura-se como busca de novas relações, ou de relações mais coerentes com a realidade que se expressa em todos os campos de nossa sociedade.

A pesquisa em Educação Ambiental necessita firmar a constante compreensão da impossibilidade do desvinculamento da relação pesquisador-educador, da competência transformadora da pesquisa no processo de formação do educador que pesquisa. A pesquisa não apenas aponta questionamentos e caminhos para a Educação Ambiental, mas constitui-se na capacidade criadora do educador para redimensionar sua prática pedagógica ambiental.

Compreendo que a pesquisa em Educação Ambiental tem também a tarefa de (trans)formação do educador que investiga, pois ele “não só escreve como também pensa o seu ato de escrever, num permanente distanciamento sobre si mesmo”⁸, num exercício reflexivo-crítico de sua pesquisa e de sua constituição como pesquisador e de seu compromisso como educador ambiental.

Vygotsky (1988) considera que o conhecimento é construído na mediação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. A pesquisa também é um processo de aprendizagem e de criação de conhecimento na sua relação com os sujeitos envolvidos.

Segundo Freitas:

... o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto,

⁸ Frase de Ladislau Dowbor, referindo-se a Paulo Freire, no prefácio do livro: *À Sombra desta mangueira*.

também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2002, p. 26)

Segundo Triviños (2001), na teoria crítica o pesquisador se coloca em diálogo com o pesquisado, num processo comunicativo de cooperação e contradição. O diálogo possibilita ao pesquisador expressar seus posicionamentos e suas teorias em conflito na busca de novas compreensões, problematizando suas idéias e conceitos frente à interação dialógica com o fenômeno, tendo a possibilidade da construção do diálogo através do método dialético. Loureiro diz que:

O método por excelência da Teoria Crítica é a dialética, destacadamente em sua formulação a partir de Marx, que pode ser apresentada muito resumidamente como sendo um caminho de pensar e de agir relacional e integrador voltado para o entendimento das múltiplas determinações e contradições que definem a história, num contínuo movimento, e para a transformação social, pensando esta como sendo a vinculação entre mudanças objetivas, subjetivas, culturais e da estrutura econômica. (LOUREIRO, 2005, p. 327)

Pesquisar não é tarefa fácil, principalmente no contexto educacional, formal ou informal, no qual se lida com uma gama infinita de particularidades e vidas. Exige de quem pesquisa uma postura crítica do fenômeno estudado na área da educação ambiental. Exige uma coerência conceitual que se conquista com muito estudo. Exige respeito com o conhecimento produzido em sua relação educativa com o outro. Exige “penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual num estado de predisposição a busca” (FREIRE, 1979, p. 11).

O pesquisador precisa estar atento à própria capacidade de transformação de sua prática educativa através da pesquisa que desenvolve, numa relação dependente que, ao se transformar, forma a pesquisa e na construção da pesquisa se constrói pesquisador. É na vivência permanente com o estudo que o sujeito consolida a sua relação criativa com a pesquisa. É na vontade, no prazer de querer saber, desvendar, responder que se constrói pesquisador na Educação Ambiental. Para Freire:

Nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos mudando. Para mim, esta é uma das conotações do rigor criativo na educação dialógica, uma das conotações mais importantes. Se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso. (FREIRE, 1986, p. 104)

A pesquisa é a tarefa desafiante do sujeito pesquisador, no seu processo de criação, de reelaboração, de afirmação de sua teoria e de sua prática educacional. A sua capacidade de

se constituir como pesquisador está intrinsecamente ligada à sua capacidade crítica e sistemática de compreender a realidade em que está inserido.

O pesquisador carece de entender que, por mais que sua pesquisa seja importante para um determinado grupo de pessoas ou para a produção de conhecimento, ela é sobretudo o seu compromisso assumido frente ao outro, ao conhecimento, à educação e à vida. Freire comenta que:

Somente em um ser que é capaz de sair de seu contexto, de 'distanciar-se' dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 1979, p. 17)

O campo teórico defendido na pesquisa favorece o pesquisador para a construção de uma base metodológica, “um chão seguro à compreensão do que é visto ou experimentado através dos instrumentos” (BRANDÃO, 2003, p. 37). Porém, as conclusões feitas na pesquisa não serão dadas somente pela linha teórica estabelecida, mas também pelo pesquisador, pelas suas reflexões, pelos procedimentos de interpretações mediados através do campo teórico defendido e pelo entendimento que seu estudo agrega à realidade social.

Particularmente, procuro a compreensão dos fenômenos investigados através da abordagem sócio-histórica, por considerar que ela concebe os sujeitos envolvidos na pesquisa na sua relação histórica e produtora de cultura. Vygotsky, por meio dos seus estudos sobre a constituição humana, ressaltando a importância dos aspectos históricos e culturais, deixou inúmeras contribuições às Ciências Humanas e Sociais, principalmente pelo posicionamento teórico-metodológico baseado em princípios marxistas.

A escolha pela abordagem sócio-histórica justifica-se como um caminho possível e coerente para a significação e relevância científica da dimensão ambiental, mais precisamente social e ambiental, na educação. A abordagem sócio-histórica conota para a pesquisa alguns importantes posicionamentos, como a tentativa de superar o reducionismo e a fragmentação, típica das abordagens positivistas, para uma lógica que se sustenta na possibilidade de perceber o fenômeno através do conjunto de relações complexas. “Busca-se a análise do processo e não dos objetos, bem como procura-se revelar as relações dinâmicas, causais e hierarquizadas, reais e ocultas aos fenômenos, isto é, revela-se a gênese e as bases dinâmico-causais” (MOLON, 2005, p.142).

Para Rego (1995), as contribuições do pensamento de Vygotsky ocorrem pela qualidade e originalidade referidas ao plano educacional, em que propõe um novo paradigma

que possibilita um modo diferente de olhar a escola, o conhecimento, a criança, o professor e até mesmo a sociedade, por entender a educação como uma prática de intervenção substantiva na sociedade, considerando-a como um “fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoques” (p.124).

A abordagem sócio-histórica busca a compreensão da complexidade existente no fenômeno pesquisado perante a sua presença na sociedade, na crítica de sua relação com o mundo. O fenômeno pesquisado não pode ser compreendido como objeto estático, independente dos homens e mulheres, da vida, do mundo, como algo que flana pela sociedade. A importância da ciência se dá à medida que ajuda a explicar a realidade e ao mesmo tempo, poder “transformá-la, ou mantê-la” (LE GOFF, 1994, p. 11).

Segundo Freitas (2002), a abordagem sócio-histórica considera também importante os aspectos descritivos e as percepções pessoais na possibilidade de perceber o particular na relação com a totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto social e cultural.

Tendo presentes esses pressupostos teórico-metodológicos e esses princípios orientadores da relação pesquisador-pesquisado, iniciei o processo de investigação, começando pela minha inserção no contexto educativo de uma escola do campo, o que demonstro a seguir.

3.1 Aproximação e inserção no contexto da escola do campo

Para falar da minha inserção na sala de aula é importante contar como foi construído o processo de aproximação com a escola do campo. Primeiro, destaco que já conhecia a comunidade muito antes de pensar em desenvolver a pesquisa nesse local, o que possibilitou conhecer grande parte das crianças e dos pais. Segundo, antes de fazer as 15 visitas programadas, entendi necessário aproximar-me do contexto escolar e desenvolver uma atividade pedagógica com as crianças.

Assim, no ano de 2006, fiz duas visitas à escola. Na primeira apresentei a intenção da pesquisa para os alunos e qual seria o meu papel como pesquisador inserido na sala de aula; na segunda, resolvi fazer uma atividade para aproximar-me ainda mais dos educandos e verificar a possibilidade de desenvolver outros procedimentos metodológicos.

Naquele momento, entendia ser importante considerar a possibilidade de analisar diferentes formas de expressões dos educandos, como desenhos e textos, utilizados no processo educativo na sala de aula como uma das fontes principais para a pesquisa.

Solicitei aos educandos e educandas a construção de desenhos em folhas A3, para que, posteriormente, num círculo, cada criança mostrasse o seu desenho e explicasse o conteúdo expresso, falando de suas escolhas no ato de desenhar. O tema estabelecido consistia na seguinte pergunta: Como é a minha família? Com essa pergunta buscava visualizar e analisar o contexto familiar dos educandos e como eles definem e representam suas famílias. Os desenhos representaram um espaço de conversa com as crianças em que foi possível aprender muito de suas vidas, principalmente sobre as relações familiares e comunitárias.



FIGURA 1
As crianças desenhando suas famílias.
(arquivo do pesquisador)

FIGURA 2
Educanda falando sobre a sua família e o seu cotidiano.
(arquivo do pesquisador)



Essa atividade foi muito importante, pois demonstrou a relevância do diário como ferramenta de pesquisa. Nesse dia, levei a minha irmã Nelda Alonso dos Santos, pedagoga e mestrande do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL -, para auxiliar-me na análise da atividade e avaliar a eficácia da produção do diário. Assumimos diferentes papéis no ambiente da sala de aula com a intenção de comparar e verificar qual postura seria mais relevante para o trabalho de investigação das relações de

saberes na sala de aula. Com esse intuito eu fiz anotações no diário como educador promotor da atividade e ela construiu um outro diário como observadora da minha prática, depois de discutirmos e confrontarmos os dois diários e as nossas experiências através dos papéis assumidos na sala de aula, foi possível concluir que a observação seria a postura mais adequada.

Ficou claro, nesse momento, que o diário de campo era uma excelente ferramenta nas duas perspectivas, tanto na de quem faz a atividade quanto na de quem a observa. Além disso, foi possível perceber que o distanciamento da escola, através do registro no diário de campo, possibilitaria agregar um número maior de informações e observações, já que o olhar pretendido visa às relações intersubjetivas e às relações de saberes existentes na sala de aula. Ainda, permitiu a compreensão de que o desenvolvimento de atividades pelo pesquisador não atingiria os objetivos da pesquisa, pois criaria processos artificiais e intencionais na escola, já que eu não representava o educador dessas crianças e assim não teria caracterizado na minha figura todas as implicações relacionadas ao educador e educando nas relações de saberes.

Assim, entendo que a melhor escolha de estabelecer a relação com as crianças e com a escola em geral foi como observador, pois situava claramente o meu papel social na inserção na escola e ainda potencializou um olhar mais atento aos fenômenos presentes dentro dela. Esse entendimento não ocorreu por acaso, mas através das análises e discussões que buscaram o melhor caminho para o desenvolvimento da pesquisa.

Durante os 15 dias de observação na escola, sentado no fim da sala de aula, anotava o maior número possível de informações. Porém, com a minha proximidade com as crianças, elas, pouco a pouco, foram inferindo outros papéis para a minha presença.

A observação não quer dizer contemplação, quem observa também estabelece relações entre os sujeitos envolvidos, pois estes têm voz, dúvidas, necessidades e saberes que necessariamente precisam estabelecer diálogos. Nessa perspectiva, a observação configurou-se como participante, pois a pesquisa não procurou constituir uma interação sujeito-objeto, mas uma relação entre sujeitos.

Os educandos e educandas interagem muito comigo durante as aulas, contando histórias de suas vidas, solucionando dúvidas das atividades escolares, jogando vôlei na hora do intervalo. A inserção foi tanta que eles não me percebiam como um intruso, mas como alguém que, além de estar fazendo uma pesquisa, poderia interagir e ajudar nas atividades da escola.

Isso também ocorre devido às particularidades da escola. Por ser do campo e multisseriada, a única educadora desenvolve diversas tarefas durante o horário da aula, o que

ocasiona a sua saída regularmente da sala. Dessa sobrecarga resultou a minha maior participação nas atividades das crianças.

Quero deixar claro que não pretendi, em momento algum, intrometer-me no andamento da aula ou no trabalho da professora, apenas a auxiliava em algumas atividades quando percebia sua sobrecarga decorrente das condições da escola do campo.

Não poderia estar naquele espaço apenas comprometido com a pesquisa, mas também com as crianças; portanto, ajudá-los e ajudar a educadora, na minha opinião, não corresponde a uma intromissão, mas num compromisso de, sempre que solicitado, auxiliá-la. Esse auxílio nunca suscitou comentários sobre a forma que estava sendo estabelecido o trabalho pedagógico, apenas ajudava a amparar as crianças quando a permanência dela na sala não era possível.

Ainda com referencia à educadora da escola, além de observar suas práticas, suas relações com os educandos e a sua postura frente aos saberes pertinentes à comunidade, achei necessário conhecer sua trajetória na atividade docente, procurando, através de entrevista semi-estruturada, entender como foram construídas as suas escolhas até chegar à escola, as suas compreensões da realidade e do processo educacional estabelecido por ela, contribuindo para a pesquisa com o seu saber pedagógico construído na relação com a escola e na sua prática docente. Esse procedimento está em acordo com Freitas, que diz:

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. (FREITAS, 2002, p. 30)

Na entrevista, utilizei um gravador para o registro das falas, por considerá-lo uma ferramenta importante, que possibilita capturar as expressões, dúvidas, nuances que seriam impossíveis de serem captados pelo registro escrito, no momento da entrevista. A entrevista com a professora foi transcrita em 23 páginas, as quais foram analisadas e incorporadas aos dados, compondo uma fonte secundária da pesquisa.

3.2 As observações na sala de aula da escola

Nessa perspectiva teórico-metodológica anunciada, utilizei a observação participante no ambiente escolar, acreditando ser ela uma relevante forma de compreensão das relações intersubjetivas e das relações de saberes e dos acontecimentos cotidianos existentes na realidade vivida no espaço escolar. Segundo Freitas:

A observação é um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. (FREITAS, 2002, p. 29)

As observações foram organizadas em duas ou três visitas semanais, no turno (das 8 horas e 20 minutos às 11 horas e 30 minutos) de aulas das crianças, com duração de quatro meses (de março a junho), totalizando 15 visitas. Cada semana era dividida em dois momentos: no primeiro, a inserção na escola, e, no segundo, a avaliação das observações feitas. Além da preocupação com a avaliação semanal, depois da oitava visita, fiz um intervalo de duas semanas para avaliar todos os procedimentos metodológicos. Nesse espaço de tempo, reli os diários na tentativa de acrescentar mais qualidade às futuras observações, principalmente na descrição. Conforme apontado no relatório:

Hoje chego à metade das observações, concluindo em quatro semanas oito visitas. É claro que já poderia ter terminado todas as quinze visitas, porém o objetivo é percorrer ou entender o movimento existente na escola.

Depois de ter concluído a metade das observações, entendo importante parar por um período de quinze dias para poder avaliar como está sendo estabelecido o processo metodológico da pesquisa, a minha inserção na escola e a qualidade da coleta de dados. (8º relatório, 18 de abril de 2007)

A descrição é muito importante para pesquisa que opta pela observação, pois ela é a principal ferramenta tanto na tarefa de colher dados, quanto na tarefa de registrar o vivido, tendo a capacidade de preservar a experiência da forma mais consistente e coerente possível. O registro do vivido é o mais importante, devido a sua capacidade de problematização do percebido, emergindo relações e entendimentos substanciais para a compreensão do fenômeno pesquisado. Freitas diz que:

Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto, mediante uma compreensão das suas qualidades e das

regras que governam as suas leis. Quanto mais se preservam em uma análise as riquezas das suas qualidades, tanto mais é possível a aproximação das leis internas que determinam sua existência. (FREITAS, 2002, p. 29)

A observação participante necessita de uma ferramenta, ela não pode estar apenas interessada em olhar ou sentir a realidade, mas também sistematizá-la, sendo necessário o desenvolvimento de uma curiosidade epistemológica⁹, apoiada em instrumentos que auxiliam na problematização de suas análises e compreensões do fenômeno estudado.

3.3 Os registros no Diário de Campo

Acredito que o diário de campo constitui um instrumento de registro de grande ocorrência e pertinência à pesquisa na área da Educação Ambiental. Para Hess¹⁰, o diário tem como objetivo guardar uma memória, para si ou para os outros, um pensamento que se forma no cotidiano na sucessão das observações e das reflexões, sendo que inicialmente não tem a pretensão de organizar o pensamento, mas de registrá-lo.

Porém, é importante ressaltar que não é um mero registro: é um registro interessado que avança para procura do entendimento e de explicações referentes ao problema de pesquisa, como ferramenta possível de dimensionar o vivido. Com diz Vygotsky (1988, p. 33), “A própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos”.

Nessa perspectiva, utilizei o diário de observação no ambiente escolar, anotando pensamentos, implicações e estudos recorrentes. O diário não ocorreu de forma natural, mas num exercício constante de aprimoramento, ganhando qualidade com o decorrer da pesquisa, principalmente nos momentos de observação na escola. Os registros no diário, considero

⁹Referente ao termo desenvolvido por Paulo Freire, em que enfatiza a curiosidade crítica, metodicamente rigorosa na compreensão do objeto. “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo. Como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2001, p. 35.).

¹⁰ Texto “*A escrita implicada*”, de autoria de Remi Hess, disponibilizado no Tópico Especial: Metodologias Qualitativas de Análise Institucional – Etnografia da Escola – Implicações na sua pesquisa – Diários de Bordo – História de Vida. Ministrado pelos professores Dr. Remi Hess e o Dr. Alfredo Martin, em agosto de 2005, no PPGEA/FURG.

como “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 150).

3.4 A filmagem na sala de aula: a videografia

O processo avaliativo referido anteriormente, foi importante para o desenvolvimento metodológico da pesquisa, pois proporcionou um movimento de elaboração e discussão constante em minha inserção no cotidiano escolar, resultando na qualidade gradativa dos registros no diário e em mudanças de estratégias para a obtenção de informações significativas para o desenvolvimento da pesquisa.

Uma das mudanças ocorrida nesse processo foi a escolha de agregar nas observações a utilização de filmagens. Depois da primeira semana de observação, ficou evidente, através da avaliação do processo realizado, que a possibilidade do recurso da filmagem acrescentaria qualidade aos dados e conseqüentemente às análises futuras, pois possibilitaria o registro permanente e vivo de outros acontecimentos e recursos, como as múltiplas vozes, as mudanças comportamentais, os deslocamentos e os movimentos dos alunos e da professora, os registros imagéticos, entre outros. Conforme anotado no relatório:

Segunda semana, terceiro dia, uma quinta feira ensolarada. Aula de Ciências Sociais. Estou fazendo um movimento interessante nas observações, uma estratégia que muito irá contribuir com a coerência da pesquisa. Tento fazer um movimento dialético indo de dois a três dias por semana na escola, possibilitando-me nos outros dias o distanciamento reflexivo das impressões e a compreensão sobre meus olhares e análises da realidade da escola, principalmente na discussão de segundas-feiras, na reunião com a Susana.

Nesse primeiro movimento, a Susana indicou a possibilidade do uso da filmadora como uma ferramenta de auxílio para novas interpretações das relações presentes na escola. Entendo importante, pois conota, para a pesquisa, a possibilidade de interpretações mais distanciadas e com acúmulo de informações imagéticas, já que no momento da observação apenas consigo observar o imediato, enquanto pela filmagem posso observar uma gama maior de possibilidades de informação (3º relatório, 29 de março de 2007).

Foram estabelecidos, para as filmagens, alguns critérios antes de sua efetivação, dando preferência para o registro de momentos em que os educandos estivessem intensamente

estabelecendo relações entre si e com o conhecimento escolar, como atividade de grupos e diálogos. Assim, a observação valeu-se de duas importantes ferramentas: o diário e a filmagem; as quais conjuntamente adicionaram grandes possibilidades e propriedades para a compreensão do fenômeno estudado.

A preocupação estabelecida na inserção na escola foi a de não construir um processo estanque e rápido, mas um movimento avaliativo e perceptivo, tanto do fenômeno estudado quanto da minha formação como pesquisador, estando acima de tudo comprometido em entender as informações percebidas na escola dentro de um processo contínuo.

Sobre o uso da filmadora, houve a preocupação de como os alunos e a professora agiriam frente à filmagem, já que é um ato que costuma constranger as pessoas. Porém, devido a minha inserção anterior e o intenso contato que já havia iniciado com as crianças, o ato de filmar não representou incômodo, tornando-se na maioria das vezes despercebida pelos educandos.

Quando as atividades eram na sala de aula, eu permanecia em pé com a filmadora no canto de trás, buscando não intervir nem participar das atividades. Já nas atividades fora da sala de aula ou em atividades de grupo, procurava caminhar entre os educandos para registrar detalhes de suas relações e afazeres. Segundo Peters e Zanella:

O uso de filmagens (videografia) para o estudo de aspectos das relações sociais tem sido um importante instrumento de investigação. Como procedimento de coleta de material de pesquisa, sua utilização permite o constante retorno às relações-foco do estudo, o que possibilita ao pesquisador uma maior flexibilidade perante os dados bem como as análises variadas. (PETERS e ZANELLA, 2002, p. 65)

Nas pesquisas que utilizam imagens magnéticas, como as de Peters e Zanella (2002), é feita uma cansativa visualização das filmagens para depois serem escolhidos os episódios importantes para a pesquisa, que deverão ser descritos e analisados. No meu caso, os episódios de filmagem já estavam estabelecidos previamente (as relações entre os alunos nas suas atividades escolares), o que resultou com que transcrevesse na sua totalidade cada vídeo feito. As transcrições das filmagens foram realizadas nos 10 vídeos¹¹ que possuem um pouco menos uma hora cada.

Esse foi um trabalho árduo, pois as transcrições das filmagens agregam inúmeras informações em apenas uma imagem. Inicialmente, foram assistidos aos filmes por completo,

¹¹ O número de 10 ocorreu em virtude de iniciar as filmagens na terceira visita, o que fez que perdesse dois dias, além de ocorrerem problemas na gravação que impossibilitaram o sexto, sétimo e o décimo terceiro dias de observação.

para depois fazer a transcrição minuciosa das cenas, relatando o que estava acontecendo e transcrevendo todas as falas possíveis.

Trata-se de um material que possibilitou um constante reviver com o ambiente escolar. Permitiu tecer vários olhares, de diferentes modos e em diferentes momentos. O resgate de momentos fundamentais para a problematização da pesquisa. Através desse recurso, é “possível apreender a intrincada trama de sentidos que caracteriza as relações entre sujeitos, sentidos esses que trazem as marcas tanto do contexto sócio-histórico mais amplo quanto do contexto imediato e das singularidades ali presente” (PETERS e ZANELLA, 2002, p. 68).

A filmagem agregou inúmeros e importantes episódios, porém suas análises só ocorreram mediante a elaboração dos relatórios, os quais serão explicados logo a seguir. Os episódios se caracterizam como um recorte atento de todo um conjunto de interações existente na escola, específicas e ao mesmo tempo significativas. Isso pode ser comprovado pelas infinitas possibilidades de análise em pequenos fragmentos dos vídeos.

A filmagem não representou a principal fonte da pesquisa, mas como ferramenta auxiliar do diário. Assim, a fonte da pesquisa não era o vídeo, mas os relatórios construídos mediante informações dos registros feitos pelo diário e pela filmagem.

3.5 A construção dos relatórios de pesquisa

A cada dia de observação foi construído um relatório, em que de forma mais sistemática, descrevia, apresentava e discutia as informações contidas no diário de campo. A intenção de construir relatórios ocorreu pela necessidade imediata de dimensionar o vivido através da escrita.

Vale destacar que a escolha de construir relatórios foi feita no início da pesquisa, tendo produzido os desde os primeiros contatos com a escola. Porém, a percepção de sua potencialidade ficou mais clara no Tópico especial “Leituras de Paulo Freire”, ministrado pela Professora Dr^a. Ana Lúcia Freitas, que dava ênfase especial ao diário - registro - e aos relatórios – reflexão - como importante ferramenta pedagógica. Segundo ela:

A combinação consiste em que a cada aula um/a aluno/a se responsabilize por fazer os registros necessários, bem como pela posterior sistematização de suas anotações mediante a elaboração de um relatório, reproduzindo-o para as demais colegas. A apresentação do relatório é o ponto de partida da reflexão da aula seguinte, provocando novas reflexões acerca do processo vivido e desafiando-nos permanentemente a dar novas respostas às mesmas questões, bem como a levantar novas questões frente às mesmas respostas. A reflexão origina-se também a partir do relato dos sentimentos que cada um/a vivenciou na experiência de elaboração do relatório, momento em que se evidenciam reações diversas como: angústia, medo de errar e preocupação em corresponder à expectativa da professora, entre outras. (FREITAS, 2002b, s/p)¹²

Nessa experiência ocorrida dentro da sala de aula da Pós-graduação, entendi de forma mais consistente os relatórios, pela sua capacidade de agregar ao processo vivido importantes reflexões mediante o exercício de sistematização do registro; até porque, os meus colegas não construíram relatórios ao acaso, mas comprometidos com o processo de diálogo e construção de conhecimento estabelecido pela turma, o que resultou na interação de diferentes, significativos e importantes relatórios, possibilitando-me o aprendizado e o entendimento de sua importância e de como eles poderiam ser desenvolvidos atendendo as necessidades da pesquisa.

Os relatórios demonstram ser uma interessante ferramenta na pesquisa ligada à Educação Ambiental, pois, além de sistematizar as informações observadas, é capaz de produzir um movimento de problematização permanente, já que, ao fazer um relatório estamos redimensionando o registro do diário. A sua escrita é um processo avaliativo-reflexivo do diário e da observação, sendo um exercício permanente que visa a agregar qualidade e intensidade para os caminhos percorridos num estudo, em especial neste

Ao término das 15 visitas que realizei na escola, percebi, através dos relatórios de cada observação, já ter adquirido um significativo conjunto de informações, para o próximo passo da pesquisa. Então, digitalizei o diário e os relatórios de observação, para começar a transcrever as informações presentes nos vídeos. Após essas tarefas, construí novos relatórios somando as informações contidas nos diários com as informações presentes na transcrição das filmagens. Isto é, foi realizado o cruzamento das informações dessas duas ferramentas utilizadas na pesquisa.

¹² Trabalho apresentado no XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE: igualdade e diversidade na educação, realizado em Goiânia, de 26 a 29 de maio de 2002.

A construção dos relatórios correspondem a dois movimentos. Primeiro, agregar através da filmagem minúcias e informações não contidas no diário. Segundo, utilizar o diário para intensificar, explicar e direcionar as informações presentes nas filmagens.

A partir daí foi organizado um índice de eventos significativos presentes nos relatórios, considerando os episódios mais importantes referentes ao problema de pesquisa. Esses episódios, na sua maioria, relatavam diálogos e relações intensas entre educando-educando e educando-educadora.

Cada episódio representava uma grande possibilidade de problematização dos fenômenos presentes na escola, no entanto, não pretendia estabelecer as análises das filmagens sem contextualizá-las. Assim, as escolhas dos episódios só ocorreram depois de percebê-los a partir de sua inserção nos relatórios já construídos.

As fontes da pesquisa são propriamente os relatórios construídos mediante as observações do ambiente escolar que utilizou o diário e a filmagem como fonte de registro da realidade, constituindo-se num conjunto coerente de informações pertinentes à pesquisa, as quais precisavam receber um tratamento e uma sistematização capaz de desvendarem as pistas ali contidas. Para isso, foi necessário estabelecer um procedimento para a análise de dados coerente com os caminhos que a pesquisa seguiu, pois qualquer informação só ganha sentido em suas relações.

3.6 A análise dos dados: a análise de conteúdo

Os relatórios resultaram em 125 páginas, um vasto material que deveria ser analisado. A análise iniciou pela leitura da entrevista e de todos os relatórios, classificando os diferentes momentos existentes, praticamente realizando um fichamento das informações contidas em cada parágrafo.

As análises das fontes foram feitas segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo, que requer primeiramente a definição de unidades, para logo depois a construção de categorias. A organização das fontes foi feita por unidades de registro-item, isto é, procurei estabelecer atributos explícitos e implícitos a diferentes mensagens expressas nos relatórios.

Nesse primeiro processo, resultou numa grande e variada quantidade de unidades, devido ao respeito dado às mensagens existentes, o que propiciou a visualização de um grande campo de possibilidades e de informações contidas no texto. Porém, a essa visualização era necessário agregar qualidade, e essa foi dada pelo segundo passo da unitarização, a Unidade de Contexto. Conforme diz Franco:

A unidade de contexto deve ser considerada e tratada como unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento, cujas dimensões (superiores a unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade do registro. (FRANCO, 2007, p. 47)

Como pode notar, a unidade de contexto é o segundo passo que agrega significado à Unidade de Análise, sendo necessário entender que o caminho escolhido de, inicialmente, constituir a unidade de registro para depois fazer a unidade de contexto não implica a construção de duas unidades, pelo contrário, é apenas uma unitarização que segue a estratégia de buscar os indícios dos registros feitos, para depois procurar o contexto em que ela se estabelece: quem fala, de onde fala, qual o seu papel social, suas intencionalidade, quais atribuições de sua fala. Franco argumenta que:

A Unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos codificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “significados” e “sentidos”¹³, os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis. (FRANCO, 2007, p. 47)

Depois desse processo definidor das unidades de análises é preciso estabelecer as categorias. Para isso, é necessário, através das unidades, definir critérios que irão atuar na classificação de informações que tendem a pertencer e formar um conjunto. As categorias estabelecidas foram dadas por critério temáticos, por exemplo, todos os temas que se referiam *às relações entre educandos, ou à relação com a realidade* ficavam agrupados numa categoria com o mesmo nome. A categoria *relações entre educandos* continha inúmeras unidades: amizade, interação nas atividades, valorização, diálogo, ajuda, liderança, etc.

A construção das categorias não representou um processo fácil, pelo contrário, foi lento, difícil e desafiante. Isso ocorre devido à ausência de receitas prontas, visto que o pesquisador precisa debruçar-se sobre as fontes, orientado pelos pressupostos teóricos e pela preocupação de qualificar suas análises no questionamento de suas impressões.

¹³ Termos que prefiro discutir no próximo capítulo, quando estarei apresentando a análise das fontes.

Isso só é possível com idas e vindas, olhando cada vez mais para cada informação, para o emaranhado existente em cada fala, em cada linha. As categorias não foram definidas *a priori*, elas foram se constituindo perante as informações existentes para depois serem interpretadas segundo a abordagem sócio-histórica, que permeiam todas as fases da pesquisa.

A escolha da Análise de conteúdo foi devido a sua preocupação com as mensagens existentes nos enunciados do discurso e das informações, principalmente referente às condições de produção e recepção das mensagens, conotando para as relações existentes na escola extrema importância, pois não descarta a fala, quem fala e qual sentido do enunciado, buscando a mensagem nas suas entrelinhas. Mais que uma análise literal, ela vai atrás de informações que podem ser decifradas mediante indícios simbólicos. Segundo Franco:

Diferente da estocagem e da indexação de informações, da leitura interpretativa ou da crítica literária. Uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificado que resulta em uma mensagem; o detector ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador. (FRANCO, 2007, p. 29)

É uma abordagem metodológica “crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento” (FRANCO, 2007, p.10).

Os seus princípios estão em sintonia com as perspectivas da pesquisa que confere ao sujeito como produtor de conhecimento na sua relação comunicativa com o mundo. Ela preconiza que o significado de um objeto pode ser generalizado a partir do processo de construção de sentidos, o qual é um dos pressupostos levantados por Vygotsky para a produção do conhecimento científico.

Uma das características que marca a pesquisa é a valorização do indício, da pista, do detalhe revelador, para qualquer informação que implique um indicativo para a sistematização das análises, inclusive na ênfase que a pesquisa foi conotando às trocas discursivas, as quais percebe como produtora de conhecimentos, principalmente no ambiente escolar.

Então não poderia deixar de me referir ao paradigma indiciário, “proposta de método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1991, p. 149), como uma das buscas que orientam a pesquisa.

Paradigma este que acrescenta, à observação e à leitura das fontes, qualidade e atenção expressa a todos os detalhes - a cada fala, a cada gesto -, que só foi possível pelo uso da filmagem, que permitiu o constante olhar sobre as relações existentes, mesmo distante da escola.

Para Ginzburg “o caçador teria sido o primeiro a ter narrado uma história porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (1991, p. 152). Os seres humanos, a partir da necessidade e experiência de decifrar pistas, constituíram-se e constituíram a cultura. “De várias maneiras estamos sempre vivendo experiências de criação, de buscar respostas às nossas perguntas e às de outras pessoas” (BRANDÃO, 2003, p.73).

O pesquisador, através da necessidade e da experiência de decifrar indícios, vai constituindo-se como pesquisador e construindo a sua pesquisa pelas possibilidades expressas de apresentar a riqueza das afirmações das diversas fontes e pelo entendimento sobre a capacidade e desdobramento presente na análise dos dados, revelando a produção de significação na pesquisa em Educação Ambiental.

Desse modo, procurei desenvolver uma pesquisa que estivesse preocupada com o movimento e não com o produto, resultando em caminhos os quais me impossibilitaram de fazer uma observação estanque e rápida na escola. Ao contrário, percebi na pele o cotidiano da escola, através da observação presencial e da utilização do diário; servi-me da análise distanciada, possibilitada pelos vídeos e leituras dos diários; construí e reconstruí relatórios, agregando o maior número de informações sobre a realidade pesquisada. Busquei pistas, puxei fios, entrei no emaranhado de relações existentes em cada sala de aula, olhando para os educandos e para a educadora da Escola Municipal Professora Aurora Ferreira Cadaval.

**4 ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA AURORA FERREIRA CADAVAL:
UMA ESCOLA DO CAMPO DE UMA COMUNIDADE PESQUEIRA**



Entendo ser necessário abordar o contexto em que a Escola Municipal Professora Aurora Ferreira Cadaval está inserida e especificar o sentido de denominá-la como escola do campo em uma comunidade pesqueira, além de buscar o entendimento e fazer comentários sobre a sua realidade e fenômenos que vêm compondo algumas características importantes para a pesquisa

4.1 Um pequeno histórico da grande história da comunidade da Capilha

Para abordar a realidade da escola é necessário contextualizar a região do Taim, em especial a comunidade da Capilha. Para isso é preciso compreender os diferentes fatores culturais e econômicos que compõem as características e a diversidade das comunidades do campo.

Cabe destacar que essa região está localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul, entre as cidades do Rio Grande e Santa Vitória do Palmar; é marcada basicamente pelo latifúndio monocultor, derivado principalmente do desenvolvimento econômico e industrial do Brasil na década de 40, quando Rio Grande e Pelotas se caracterizaram como um pólo industrial da Região Sul, visando principalmente ao mercado interno (REICHEL, 1979).

Os produtos agrícolas e pecuários, à época, ganharam importância econômica na região; assim a terra, passou a ser mais rentável, fazendo com que houvesse um processo de expropriação dos antigos posseiros ou fossem agravadas suas condições de trabalho. Os principais produtos, como o arroz e os derivados da pecuária, destacaram-se por ocupar extensas propriedades e, por causa de sua valorização, expandiram-se cada vez mais.

Com o advento das plantações de eucalipto e de pinos, de grandes empresas multinacionais, outro tipo de localidade foi se formando na região, ligada a atividades referentes à extração e manuseio da madeira (Serrarias). Transformando hoje a região entorno da cidade do Rio Grande, principalmente a região do Taim, marcada pelo latifúndio industrial. As escolas do campo presentes nessa conjuntura são direcionadas, em especial, para as comunidades formadas, na sua maioria, por trabalhadores pertencentes às “indústrias-rurais”. Até porque essas localidades representam uma maior concentração de pessoas, já que não são proprietárias de terra, mas residem em casas das próprias empresas.

Na região do Taim, além das vilas rurais formadas ao lado de latifúndios industriais, como o caso das granjas de arroz, também verifica-se a presença de comunidades que vivem de outras atividades, como o caso da extração da pesca nas margens da Lagoa Mirim, realidade que corresponde à comunidade da Capilha.

A comunidade da Capilha formou-se em meados do século XVIII, sendo referida pelo viajante inglês Auguste de Saint-Hilaire (1779-1859), em sua viagem ao Rio Grande do Sul, como uma simples aldeia, composta de algumas choupanas e de uma pequeníssima capela (SAINT-HILAIRE, 1987).

Ela é umas das mais antigas comunidades de origem européia do nosso estado, sendo a sua história muito importante. Formada a partir de uma pequena guarnição militar, a vila da Capilha constitui-se como um patrimônio cultural do estado do Rio Grande do Sul. Para termos idéia de sua história, a primeira capela do Taim remonta a um período anterior a 1785, quando foi erguida a igreja Nossa Senhora da Conceição¹⁴.



FIGURA 3
Igreja Nossa Senhora da Conceição
(Arquivo do pesquisador)

O Taim destaca-se como uma das regiões de maior diversidade em aves aquáticas da América do Sul. É um lugar de alimentação e reprodução de muitas espécies, sendo um dos criadouros de maior relevância ecológica do sul do Brasil. A Vila da Capilha situa-se beira da Lagoa Mirim, sendo um lugar que recebe destaque pela beleza natural.

¹⁴ A primeira capela do Taim foi erguida anteriormente a 1785, porém, a capela hoje existente é datada de 1844, segundo o IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.



FIGURA 4
Margem da Lagoa Mirim, vista da Vila da Capilha
(Arquivo do pesquisador)

As comunidades pesqueiras do campo são marcadas nessa região por sua constituição e permanência no tempo e grande relevância histórica para a região. Elas transpassam períodos políticos e econômicos, enfrentando inúmeras dificuldades econômicas e sociais. Diminuem ou aumentam sua população mediante o retorno econômico da pesca, porém não se nota o desaparecimento destas comunidades, sendo destacadas, muitas delas, pela secularidade. No entanto, as vilas situadas e construídas perante a necessidade do latifúndio-industrial são mais recentes e tendem a desaparecer, por exemplo, com a falência das granjas.

A Capilha possui características próprias decorrentes das peculiaridades históricas, organização social do trabalho e pela construção de significações sócio-culturais. Sua identidade não é atribuída às atividades ligadas à terra, mas sim a atividades ligadas à pesca, construindo e valorizando sua cultura material, seus saberes e crenças através da relação com a pesca.

Por isso, entendo ser importante chamar esta comunidade de pesqueira do campo, devido às especificidades, tanto por viverem no campo quanto por sobreviverem da extração da pesca artesanal¹⁵. A vida no ofício da pesca no campo configura-se como comunidade, pois este; segundo Maciver:

¹⁵ Caracterizo a pesca artesanal como ofício de exploração da pesca que se utiliza de recursos tecnológicos de pouca agressão ao ambiente se comparado aos modelos industriais. A atividade baseada no trabalho familiar com limitado retorno financeiro.

É o termo que aplicamos ao povoamento de pioneiros, a uma aldeia, uma cidade, uma tribo, uma nação. Onde quer que os membros de qualquer grupo, pequeno ou grande, vivam juntos de modo tal que partilhem, não deste ou aquele interesse, mas das condições básicas de uma vida em comum, chamamos a esse grupo comunidade. O que caracteriza uma comunidade é que a vida de alguém pode ser vivida dentro dela. Não se pode viver inteiramente dentro de uma empresa comercial ou de uma igreja; pode-se viver inteiramente dentro de uma tribo ou de uma cidade. O critério básico da comunidade, portanto, está em que todas as relações sociais de alguém podem ser encontradas dentro dela. (MACIVER, 1973, p. 122)

Inicialmente, na pesquisa, utilizava o termo rural-pesqueira para caracterizar a escola e o seu entorno, no entanto, nesse momento, entendo não ser conveniente utilizar esse termo, devido ao conceito de educação rural estar historicamente associado a uma educação precária (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

O próprio termo rural é muito discutido e complexo, exigindo fazer comparações e explicações que poderiam resultar numa teorização que tenderia a perder de vista os objetivos da pesquisa, pois para falar do rural, além de discutir o sentido pejorativo que o termo vem recebendo, um espaço visto como inferior e arcaico, é preciso entendê-lo na sua relação rural-urbano (não pelo contraponto, mas pela articulação existente), sendo necessário perceber como se configura a lógica urbana, que não apenas está presa a uma compreensão espacial ou territorial, mas implicada nas relações provenientes do desenvolvimento da sociedade capitalista. Contudo, alguns dos principais pesquisadores brasileiros, como Ângela Endlich, Maria Bernardelli Oscar Sobarzo e Priscila Bagli¹⁶, já vêm fazendo considerações sobre a necessidade de discutirmos a relação rural-urbano centrando-se na própria discussão sobre a relação cidade-campo.

Tendo presente essas considerações, prefiro utilizar o termo campo para identificar um espaço que possui e produz relações, hábitos e temporalidades distintas do modo de viver ou espaço característico da cidade, assim, quero dizer que essa comunidade caracteriza-se pelo modo de trabalhar, descansar, dançar, falar, brincar (cotidiano¹⁷ que se estabelece) e pelas realidades que as circundam por estar inserida no contexto do campo.

A comunidade pesqueira do campo caracteriza-se, nesse trabalho, por uma economia baseada na extração natural do bem comercial da Lagoa Mirim, voltada especificamente para

¹⁶ Alguns dos trabalhos desses pesquisadores são encontrados no livro: *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural* / SPOSETO, Maria e WHITACKER, Arthur (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2006.

¹⁷ Cotidiano entendido aqui como conjunto de atividades voltadas para a reprodução dos indivíduos, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade (DUARTE, 2001, p. 34).

a pesca. Possui uma herança cultural comum, condicionada ao seu próprio modo de existência perante o modo de produção econômica e inserção no campo.

Caldart (2004) ressalta que o campo tem diferentes sujeitos, como pescadores, camponeses e assalariados rurais, “São diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas” (p. 153).

Assim, é preciso ter a atenção no sentido que, mesmo tendo diferenças, as comunidades pesqueiras, fazem parte da mesma população camponesa e dos mesmos processos de aniquilação e descaso, “somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é a econômica, política e cultural” (CALDART, 2004, p. 153). Acredito que apesar de ser diferente é uma única luta, e essa luta é o sentido para a sua união e o pertencimento ao seu modo de vida.

No entanto, “não podemos apagar nossas diferenças, ignorando identidades e culturas construídas em séculos de história e através de tantas outras lutas” (CALDART, 2004, p. 154). Reconhecer a diferença não exclui o encontro, o diálogo, pelo contrário, intensifica e fortalece-os na pluralidade da luta social.

Os pescadores sofrem dos mesmos problemas dos peões, dos assalariados rurais, dos pequenos agricultores, suas comunidades não destoam da pobreza de outras tantas. Porém, cada comunidade, num processo histórico, de relação com o seu meio, com o trabalho, produz identidades próprias que merecem ser respeitadas e valorizadas.

É importante salientar que nas duas comunidades do campo que eu destaquei aqui tanto as que vivem da extração da pesca como as dos trabalhadores do latifúndio-industrial, apresentam realidades próximas referente a situação econômica. Em ambas as realidades a pobreza é um fenômeno presente na atualidade, não proporcionando às novas gerações condições de permanecerem em suas comunidades.

A incerteza de permanência em suas comunidades, devido à problemática econômica, gera, segundo Brandão (1997), o interesse pela educação institucionalizada, com implementação de escolas ou de melhoria educacional, em regiões onde as escolas já estão implementadas. O autor argumenta que a existência de escolas no campo é mais uma realidade resultante da organização e luta das comunidades do que de implementações de políticas públicas por parte do governo.

4.2 Buscando e apresentando a história da Escola Municipal Aurora Ferreira Cadaval

A escola do campo, em sua maioria, se torna presente mediante o próprio interesse dos indivíduos pertencentes à comunidade. Em muitos casos a escola inicia-se pela organização comunitária: pelo voluntarismo que caracteriza algum indivíduo (quase sempre mulher) que tenha um maior grau de escolaridade, com a responsabilidade de alfabetizar as crianças (RIBES, 1997).

Posteriormente, através da luta política, as comunidades do campo conseguem a instalação de uma escola de responsabilidade dos gestores públicos, sendo alojada em locais construídos ou cedidos por membros da comunidade, cabendo o Estado, inicialmente, incumbência de pagar o salário de um educador ou educadora. No entanto, instaura-se a formatação educacional com seus interesses próprios, que muitas vezes não condizem com o intento da comunidade.

Na escola onde leciono, no município de São José do Norte, ocorreu esse processo. Inicialmente a escola da comunidade do campo São Caetano era um pequeno galpão, em que a educadora era a esposa do proprietário da terra onde a escola estava instalada. O papel de educadora da comunidade foi passando de mãe para filha até o poder municipal tomar conta da escola e implementar a sua política educacional.

O Estado produz a ilusão da necessidade de igualdade nos processos pedagógicos, conteúdos e métodos, para possibilitar a equidade social entre todos, indiferente de classes sociais e organizações de vida. Essa igualdade ilusória é permeada por interesses de manutenção social que parte da lógica capitalista elitista, não configurando os interesses das classes populares.

Na comunidade da Capilha, a presença da escola ocorreu pela ação de seus moradores, no entanto, não posso afirmar como ela se configurava, pois as informações coletadas não possibilitam fazer afirmações, mas tudo leva a crer que inicialmente uma mulher da comunidade alfabetizava algumas crianças em sua casa. Posteriormente, no início da década de 40, foi construída uma pequena escola por uma família, na comunidade, que possuía uma boa situação financeira, para que uma jovem, Aurora Ferreira Cadaval¹⁸, moradora e pertencente à família, pudesse dar aulas para as crianças da comunidade.

¹⁸ Considerada pela comunidade como a primeira educadora de fato.

O Governo do Estado do Rio Grande do Sul construiu, em 1953, um pequeno prédio de alvenaria, com banheiro e dependência para a residência do educador. O interessante é que, mesmo perto, a escola foi construída fora da comunidade, sendo instalada próxima à Rodovia BR 471 (que liga Rio Grande à Santa Vitória do Palmar)

A escola passou em 2003 para administração municipal, no entanto, permaneceu com a mesma estrutura física até o final de 2006, estando totalmente deteriorada e mal conservada¹⁹, não constituindo um espaço educacional apropriado. Entretanto, com a obtenção de uma verba junto à embaixada japonesa, a escola, no ano de 2007, foi totalmente recuperada, quando também foram construídos um refeitório e uma sala de aula.

A comunidade não se contentou com a obra feita na escola, questionando o Executivo Municipal sobre o restrito beneficiamento da estrutura do prédio mediante uma verba de cento e cinquenta mil reais²⁰.

A estrutura física da escola é composta de um banheiro e uma sala para a professora, uma cozinha e um refeitório conjugados, uma sala para futura biblioteca, uma sala de aula, uma sala mais ampla para diversas atividades, banheiros para os educandos e educandas e um grande pátio todo gramado.



FIGURA 5
Crianças no refeitório (fica bem em frente
à sala de aula).
(Arquivo do pesquisador)

¹⁹ Segundo Ribeiro (2007), a precariedade das escolas do campo é uma realidade bastante apontada nas pesquisas sobre esse tema.

²⁰ Segundo fonte do Jornal Agora do dia 5 de junho de 2007.

FIGURA 6
Crianças na fila para o almoço.
(Arquivo do pesquisador)



FIGURA 7
Crianças brincando no pátio.
(Arquivo do pesquisador)

A escola da Capilha, que mudou no ano de 2006, de Escola Rural do Taim para Escola Rural Esperança, e que logo em 2007 recebeu o nome de Escola Municipal Professora Aurora Cadaval, apresenta muita similaridade com a atual realidade de diversas escolas espalhadas por esse país, pois caracteriza-se por ser pequena, atendendo apenas os anos iniciais de forma multisseriada e com um número considerável de crianças com atraso escolar. Para melhor explicar a realidade da escola, é preciso falar um pouco das observações no seu contexto durante a pesquisa.



FIGURA 8
Fachada da Escola Municipal Professora Aurora Ferreira Cadaval
(Arquivo do pesquisador)

4.3 A escola do Campo que encontro hoje e os sujeitos de pesquisa

A escola é organizada de forma multisseriada, com duas turmas: pela manhã, educandos e educandas de 2^a e 3^a série, e pela tarde, de 1^a ano e 1^a série, possuindo uma educadora e uma funcionária responsável pela limpeza e merenda. Na turma pesquisada, composta de 17 educandos e educandas, oito na segunda série e nove na terceira.

As crianças da 2^a e 3^a séries, em que foram feitas as observações, dividem a mesma sala de aula, estando suas mesas e cadeiras direcionadas para o quadro-de-giz correspondente a sua série, ficando umas de costas para as outras.



FIGURAS 9 e 10

Sala de aula da 2^o e 3^o séries (Pode-se notar que as turmas estão divididas pela posição das mesas)
(Arquivo do pesquisador)

As atividades para as duas séries são, na sua maioria, as mesmas, sendo diferenciadas apenas nas aulas de Português e Matemática. Estudos Sociais e Ciências tratam de assuntos bastante parecidos, fazendo com que a educadora opte por desenvolvê-los juntos. No entanto, em atividades de grupo, a educadora dá preferência para que as crianças façam com os colegas de mesma série.

As crianças em suas relações não ressaltam as diferenças de séries. A turma como um todo interage muito bem, não havendo disputas e agressividades. Parecem estar sempre dispostos a ajudar o colega independente da série e da idade.

Tal postura reflete suas relações comunitárias, pois são todos vizinhos próximos e muitos com vínculos de parentesco. Os educandos são todos moradores da Capilha. O mais novo tem 8 anos e o mais velho tem 14. As crianças mais velhas em cada série são: uma educanda com 12 anos na segunda série e um educando com 14 anos na terceira. Existe um

considerável índice de reprovação na escola, pois inda que na segunda série ocorra um percentual de 37% de educandos já reprovados, na terceira o índice já apresenta o expressivo número de 75% (Como podemos notar é superior aos índices indicados pelo MEC/INEP, referidos na página 35).

TABELA 1 - Indicador de reprovação na escola

2ª Série		3ª Série	
Educando (a)	Idade	Educando (a)	Idade
3	8 anos	1	8 anos
2	9 anos	2	9 anos
1	10 anos	2	10 anos
1	11 anos	1	11 anos
1	12 anos	3	14 anos

37 % dos alunos já foram reprovados

75% dos alunos já foram reprovados

(os números e as palavras em negrito representam os educandos que já foram reprovados)

A menor porcentagem de reprovação da segunda série deve-se ao fato de que todos os educandos e educandas da primeira série no ano de 2006 foram aprovados. Porém, isso merece ser analisado com um pouco de cuidado, pois foi um processo muito complicado, havendo inúmeras posturas equivocadas, que resultaram na troca da antiga educadora da escola, mesmo ela querendo permanecer.

Isso pode ser ilustrado pelo fato inusitado do retorno de um dos educandos para a primeira série. Isto é, depois de ser aprovado na primeira série, no ano de 2006, e permanecer um semestre na segunda série, em 2007, o educando, com o consentimento dos pais, da nova educadora e da Secretária Municipal de Educação, retornou para a primeira série.

O problema da reprovação não pode ser atribuído à atual educadora, pois ela assumiu a escola no ano de 2007, no entanto, é interessante perceber como esse processo vem sendo constituído. O testemunho de um jovem que já estudou na escola alguns anos atrás pode ser um bom caminho para o entendimento desse processo.

Quando estava fazendo a pesquisa de campo, depois de ficar três dias na região do Taim, permaneci pela manhã na escola e fui esperar o ônibus para retornar à cidade, nesse momento, encontrei dois jovens e perguntei se eles haviam estudado na referida escola. Eles responderam que sim, e um deles continuou falando:

Todos rodavam e apenas eu e ele que íamos adiante junto. Todos sempre rodavam e eu e ele sempre passamos de primeira. Sabes, eles passam, mas nunca de primeira. Continuamos todos na mesma turma, mas em anos diferentes (8º Relatório, 18 de abril de 2007).

Fiquei surpreendido com a fala do jovem, pois relata a repetência como um acontecimento normal na escola. Também, por demonstrar o problema numa temporariedade maior, o que demonstra que esse fenômeno não é uma marca apenas desses educandos, mas parece ser uma realidade constante nessa escola.

Nesse contexto de repetência, em que inúmeras crianças e adolescentes saem da escola, a reprovação praticamente impossibilita sua vida escolar, podendo resultar na procura por outras ocupações, como a pesca. Um educando que sai dos três primeiros anos de escolaridade com 14 anos certamente terá dificuldade de chegar à oitava série com 19 anos, ainda mais se viver em uma família com baixa renda econômica, em que os jovens expressam a necessidade de ajudar no sustento familiar.

A atividade da pesca impõe para certas famílias, principalmente às que possuem úmeros menores de redes, o seu deslocamento para outras áreas da Lagoa Mirim, ou até mesmo em outras lagoas dentro ou fora da região, na tentativa de encontrar locais que possuem momentaneamente maior possibilidade de captura do pescado²¹, estratégias do ofício que fazem com que alguns educandos percam aulas ou mudem de escola.

Porque a gente acaba assim..., não é desapercibido, isso aqui é um ciclo, tanto tão como eles não tão. Esse ano eu comecei com 30 alunos, eu já tô com 26 alunos, daqui a pouco ele aumenta daqui a pouco ele diminui, entendesse. Então... tem uma mãe, parece que vai para a Pelotas, então eles não param muito, às vezes eles não param aqui, vão para outros lugares, mas às vezes no próprio Taim eles vão. Vão lá para os Oliveira, dos Oliveira, vem para cá. Assim vão indo. (Relato extraído da entrevista com a educadora)

Não são todas as famílias que possuem essa movimentação, a escola possui um conjunto de educandos fixos, principalmente de famílias mais antigas na região, porém também lida com algumas famílias que tendem a se movimentar na busca da sua sobrevivência, mesclando períodos de pouca pesca com outras atividades no campo, como, por exemplo, emprego na hora da plantação da lavoura de arroz ou mesmo com a intenção de buscar áreas onde a pesca possa dar mais retorno.

²¹ Na escola, temos o exemplo do menino mais velho, que participa de acampamentos na Lagoa Mangueira – região do Taim – para ajudar o seu pai na captura da pesca.

A comunidade é marcada pelo baixo grau de escolaridade, os pais dos educandos, por exemplo, em sua maioria, freqüentaram a escola apenas nos primeiros anos do Ensino Fundamental²². Porém, é importante destacar que muitos dos pais desses educandos percebem o problema da reprovação e desejam mudar essa característica da escola.

Isso parece estar ocorrendo pela valorização do ensino na comunidade, como possibilidade de as crianças estabelecerem no futuro outras rendas que não sejam proveniente da pesca, fato que tende a estar relacionado com o pouco retorno econômico que a atividade pesqueira está oferecendo nesta região²³. Esse posicionamento é muito próximo ao discurso da educadora:

Mas isso dos pais assim, é pela realidade, aprender a lutar por isso, aprender a não deixar isso pros filhos. É isso.

Vão viver do que? Da pesca? Não dá (Relato extraída da entrevista com a educadora)

Não posso afirmar que o estudo é o caminho da superação da atual condição socioeconômica da região, porém, entendo que nesse discurso parece haver certa depreciação da atividade da pesca e daqueles que vivem dela. A escola não pode ser apenas uma possibilidade de fuga de tal realidade, mas de entendimento, de mudança, desde que feita de forma problematizada, em que a escola pode propiciar elementos com qualidade a essas discussões e compreensões. No entanto, não deve ela estabelecer ou querer ser a rota de fuga dessas crianças da comunidade ou da atividade da pesca.

“Para ser pescador não é preciso estudar”, esse é um discurso muitas vezes pronunciado na região. Porém, o estudo escolar não é somente para formar pescadores, balconistas, médicos e educadores, mas acima de tudo deve estar interessado na construção de sujeitos autônomos, questionadores e criadores de saberes na sua relação com e no mundo.

²² Informação obtida pelas análises das fichas de matrícula da escola.

²³ A atividade da pesca é uma problemática constante na região, pois a cada ano acentua-se, segundo os pescadores, a escassez do pescado.

Esse discurso também foi observado pela pesquisadora Correa (2000)²⁴ nos pescadores artesanais na comunidade de Zimbros, na cidade de Bombinhas - Santa Catarina, e diz que:

Os pais que exercem a atividade de pescador artesanal revelam não almejar tal profissão para os seus filhos. A lógica do faça o que eu digo (estude, vá à escola) e não faça o que eu faço (ser pescador artesanal) mostrou-se evidente na fala de alguns pais que incentivam seus filhos a estudarem. Neste ponto a pesquisadora questiona: Por que a profissão de pescador artesanal não pode ser exercida por pessoas dotadas de certo grau de instrução? Este paradigma de que algumas profissões, como é o caso do pescador artesanal, sejam exercidas por pessoas alheias ao processo de escolarização precisa ser rompido, pressupõe Correa (2000). Por que não pensar em pessoas que estudam e atuam como pescador artesanal? Parece utópico, mas muito mais utópico, atualmente, está a inserção no mercado de trabalho. A troca do mar pela incerteza da cidade nem sempre tem sido a melhor opção. (CORREA, MORETTI e RIBEIRO, 2007, p. 178)

Correa (2000) traz uma importante reflexão a respeito da fala da educadora, (*Vão viver do que? Da pesca? Não dá*), pois para ela é utópico pensar que esse processo vai garantir melhorias nas condições de vida, como também ressaltam Menezes e Gonçalves (1986), num estudo mais aprofundado sobre os fenômenos migratórios entre campo e cidade, que as condições de sobrevivência só tendem a piorar. Segundo os autores:

Assim, os fatores de expulsão aliados aos fatores de atração, provocam o êxodo rural e a migração para a cidade. Deve-se lembrar que, no Brasil, estes deslocamentos populacionais têm tido um caráter acentuadamente compulsório, forçando multidões de trabalhadores a trocarem a terra por uma precária sobrevivência na cidade. (MENEZES e GONÇALVES, 1986, p. 9)

Para Durhan (1973), a vida na cidade condiciona necessariamente ao consumo, que no campo pode ou tende a ser minimizado. Na cidade, além dos produtos primários de necessidade, como os do campo, outros tipos de custos se potencializam, como sapatos, roupas, ou se tornam novas necessidades, como transporte e moradia. Quem sai do campo fica praticamente impossibilitado de produzir a sua subsistência através de saberes adquiridos nesse contexto (como o caso da profissão da pesca), para ficar dependente do serviço assalariado como meio fundamental para garantir sua sobrevivência.

²⁴ Correa (2000) refere-se à pesquisa de mestrado “Redes de pesca: um elemento mediador para o ensino de Geometria”, realizada pela autora na Universidade Federal de Santa Catarina, em que procura estudar o ensino de matemática através da sua praticabilidade e inserção no dia-a-dia da comunidade pesqueira.

Durhan (1973) ressalta que os processos de opressão continuam, pois a fuga do campo não vai propiciar a melhoria de vida para o sujeito, pelo contrário, tende a piorar, porque além de o sujeito ser desapropriado dos seus antigos modos de subsistência, ter modificado seus laços sociais, ele estará possivelmente inserido numa realidade ainda mais problemática.

No entanto, esse discurso não é notado nos educandos, eles, nas suas falas, não demonstram querer estudar para sair da comunidade, pelo contrário possuem extremo orgulho do local em que vivem, estando suas afirmações voltadas às possibilidades de permanecerem crianças nessa comunidade. Não é perceptivo nas crianças o descaso pela pesca, pelo contrário, gostam de contar a respeito das atividades que fazem, como ajudam os pais, estão sempre dispostos a falar para a educadora sobre suas vidas.

Apresentei alguns importantes pontos que caracterizam a escola hoje e que desafiam a educadora a inserir-se nessa realidade, mas, para entender essa relação que se estabelece entre a educadora e a escola do campo em uma comunidade, é necessário olhar que educadora é essa.

4.4 A educadora na escola do campo

A educadora é natural do Rio Grande, mas nesse ano passou a residir na cidade de Santa Vitória do Palmar, locomovendo-se todos os dias para a escola, numa viagem de aproximadamente 01h45min. A sua carga horária é de 40 horas semanais. É graduada em Pedagogia Anos Iniciais e especialista em Supervisão Escolar, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Possui oito anos de experiência divididas em: quatro anos como educadora em escolas particulares de Educação Infantil, durante sua formação acadêmica; três anos como supervisora em uma escola particular de Educação Infantil, depois de formada; e um ano como educadora municipal dos Anos Iniciais nas escolas do campo Maria Angélica e a Pedro Osório, ambas na região do Taim.

No ano de 2006, foi chamada, através de concurso do magistério da rede escolar do município do Rio Grande, para preencher a vaga existente na Escola Municipal Maria

Angélica, localizada na localidade do Taim. A aceitação de ir para essa região foi uma escolha, segundo ela, sem pensar, “*caí meio de pára-quedas*”.

Nem perguntei, sabe aquela coisa que te dá, é que tu tens que vim né. Porque depois falando com a minha mãe e marido, ele disse: - Bah, porque não perguntasse se não tinha uma escola mais próxima, assim né.

Eu, então tá, era isso, já concordei na mesma hora e ela já me deu mais 20 horas e saí feliz da vida e me vim.

O primeiro dia para chegar no Taim nem sabia. Fiquei um baita tempo na parada e o meu pai teve que me trazer aqui. No Maria Angélica, a Ponte Federal nem sabia que tinha. Então, foi assim: caí meio de pára-quedas, assim, me chamaram: - Tá, vamos pro Taim? – Vamos pro Taim.

Não foi uma coisa assim: eu quero ir para o Taim. Foi o destino, entendeste. Eu topei e tô nessa aí, né. Não me arrependi até hoje, graças a Deus! (relato extraído da entrevista com a educadora).

A educadora não questionou sua indicação para a escola do campo, nem a distância necessária para se deslocar até lá. Talvez o grande atrativo para ela aceitar, inicialmente, ir para a Escola Maria Angélica, mesmo desconhecendo a região, possa ter sido pelo acréscimo das mais 20 horas de convocação oferecidas. Atrativo esse que faz alguns educadores escolherem escolas da zona rural da cidade do Rio Grande, apesar de ela salientar que o responsável por essa opção tinha sido o destino.

No ano de 2007, devido à retirada da antiga educadora da Escola Municipal Educadora Aurora Ferreira Cadaval, a Secretaria de Educação ofereceu a vaga para a atual educadora. Ela considera a realidade da escola um desafio, por ser “um pacote inteiro”. Tomar conta sozinha, de uma escola, sendo professora e diretora ao mesmo tempo.

Não tem ninguém aqui que tu possa... é tu e tu mesmo. (relato extraído da entrevista com a professora).

Para a educadora, a realidade da escola do campo agrega responsabilidades que em outra escola ela não teria. Afirma que parece existir a ilusão de que o trabalho dela é mais livre, primeiro, por estar sozinha, e segundo, por desempenhar diversos papéis na escola. No entanto, ela ressalta que existe um erro em entender solidão como liberdade, pois o seu trabalho, mesmo sozinha na escola, está sendo supervisionado diretamente por aqueles que são responsáveis pelas escolas do campo da Secretaria Municipal de Educação, além de poder ser cobrada pela comunidade pela qualidade das aulas.

A solidão talvez seja uma das maiores angústias da educadora na escola, ela afirma que devido a sua personalidade necessita e gosta de conversar, trocar idéias e projetar atividades em conjunto, ela acredita que as relações da escola qualificam o trabalho do educador, uma vez que aprendem juntos e vencem os desafios impostos pela escola.

Às vezes a gente diz, oh fiz isso, fiz aquilo, a gente precisa disso, e isso eu tenho sentido bastante a nível profissional esse ano, porque assim, eu não tenho essas trocas. (relato extraído da entrevista com a educadora).

É interessante o seu relato de que sente a falta das trocas devido à experiência, no ano de 2006, na Escola Municipal Pedro Osório, onde, mesmo vivendo numa escola do campo, com uma realidade bastante próxima, ela podia dividir responsabilidades, tarefas, angústias e estratégias, pois a escola possuía duas educadoras, realidade que não é a mesma na atual escola do campo.

Porém, ela chama atenção para o fato de que na escola Maria Angélica, a maior escola da região, a falta da troca de experiências também ocorria, mesmo com várias educadoras, pois a própria estrutura da escola impossibilitava o diálogo.

É (estrutura), por exemplo, eu não passava o dia inteiro na escola porque já chegava ao meio dia correndo, na hora do almoço a gente mal engolia a comida, uma se olhava dava oi, e era isso, mal sabia a vida uma da outra. Ia para dentro da sala de aula. Nosso recreio: eu me dava bem com a Ja porque o meu recreio era junto com a Ja, A gente tinha o recreio aí a gente conseguia trocar alguma coisa e da parte do currículo, o resto do currículo, vinha depois. Então a gente não tinha assim, sabe, mal no ônibus, depois eu vim para Santa Vitória mesmo, aí, eu já não tinha contato mais com as criaturas, porque só olhava assim: oi, tchau e isso né, quando dava. Às vezes nem, quando eu vejo! Tava lá, já passou, eu nem consegui cumprimentar (relato extraído da entrevista com a educadora).

Posso notar que a educadora, nas suas três experiências em escolas do campo na região, conseguiu, em pouco mais de um ano, passar por diferentes escolas: uma grande, que recebe educandos de toda a região e com vários educadores; uma pequena, porém com duas educadoras, e uma outra escola pequena, mas apenas com uma educadora para lidar com todos os problemas de uma escola do campo.

A solidão, assim, não é uma característica apenas da escola do campo, pois pode ser ela espacial ou estrutural. Nada garante que um educador não vá fazer o seu trabalho isolado na sala de aula numa escola que tenha outros educadores. No entanto, é visível que em uma escola com somente uma educadora essa solidão é potencializada, ainda mais se ela assume diferentes papéis referentes à direção.

Estar só não caracteriza liberdade, a educadora no seu dia-a-dia na escola esta sobrecarregada de inúmeras responsabilidades e desafios pertencentes à escola do campo brasileira, assim o que poderia ser entendido como possibilidade de um trabalho autônomo, na verdade, só intensifica e mostra a dificuldade da atividade docente. A falta do outro, do apoio, da conversa, restringem ainda mais as possibilidades do educador de superar as problemáticas educacionais já referidas nesse capítulo.

Eu que tenho que fazer por mim mesmo. Tu fica crua, nítida, naquilo ali, então assim oh, pra tudo é tu. A primeira barreira é tu, não é a diretora que não fez, entendeu? Não tem como passar é tu e tu mesmo para tudo. E isso que pesa mais. (relato extraído da entrevista com a educadora).

Nesse formato de escola do campo, a educadora recebe uma carga maior de atribuições (*E isso que pesa mais.*), ela não cuida apenas de uma série, mas de quatro (1º ano, 1º, 2º e 3º séries) em apenas duas turmas, manhã e tarde. É um trabalho desafiante que necessita de muito comprometimento, que o seu papel e a sua ação educativa marcam a comunidade como um todo, pois ela é responsável pela alfabetização de praticamente uma geração de crianças na comunidade. Segundo Pereira, Gemaque e Ribeiro:

Diante dessa multiplicidade de funções, podemos perceber que a estrutura organizacional e pedagógica da escola do campo exige dos educadores a disponibilização de esforços polivalentes e combinados. Isso corrobora diretamente para a falta de melhor planejamento de suas atividades como educacionais. (PEREIRA, GEMAQUE e RIBEIRO, 2007, p. 206)

Além da solidão, a educadora não levanta outros aspectos negativos dessa realidade, pelo contrário, ressalta que as crianças são respeitadas, amigas e simples, características, segundo ela, provenientes das próprias relações existentes na comunidade. Quero salientar que concordo com a educadora, pois a solidão, a falta de planejamento conjunto com outros profissionais, não contribui para uma discussão sistemática sobre a compreensão e possibilidades de superação e qualificação da Educação do Campo.

Os educadores passam a atuar na Educação do Campo sem nenhuma formação específica, *caem de pára-quedas*. São inseridos em uma realidade e em uma escola que não representa, muitas vezes, suas pretensões de trabalho docente, como a educadora relatou na entrevista: *“Eu me vi frente a um desafio enorme”*. Desse modo assumem atividades particulares da escola do campo, funções que fogem da sua percepção e do seu entendimento do trabalho docente construída na formação inicial.

Para Pereira, Gemaque e Ribeiro (2007), a formação inicial docente deveria proporcionar a aproximação com a escola do campo, bem como fornecer subsídios para se conhecer e estudar os sujeitos inseridos em diferentes realidades educacionais. Apontam para a necessidade de uma formação inicial e continuada que ocorra na busca de soluções concretas dos problemas enfrentados pelos educadores na realidade em que estão trabalhando.

As autoras acreditam que a maioria dos educadores, no seu processo inicial de formação, desconhece a realidade do campo e, mesmo que posteriormente estejam inseridos em tal realidade, acabam “reproduzindo metodologias que não condizem com experiências sociais e culturais dos sujeitos que vivem no/do campo” (PEREIRA, GEMAQUE e RIBEIRO, 2007, p. 208), devido à falta de projetos de formação continuada.

Na inserção na escola do campo, foi possível perceber que a sua realidade se expressa de maneira complexa e específica, mas também atrelada à luta por melhorias coerentes na educação brasileira. A escola do campo representa uma particularidade que necessita ser respeitada, conhecida e desvelada para que, conjuntamente, educandos, educadores e comunidade possam gerir processos de melhorias e pertencimentos a uma Educação do Campo.

5 RELAÇÕES DE SABERES INERENTES AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS PRESENTES NA SALA DE AULA DA ESCOLA DO CAMPO



Não somos quem somos, como seres humanos, porque somos racionais. Somos humanos e somos racionais porque somos aprendentes. Somos seres dependentes por completo do que aprendemos. Aprendemos bem mais do que simplesmente adestramentos de animais com quem compartilamos o planeta Terra. Aprendemos não apenas os saberes do mundo natural, mas a complexa teia de símbolos, de sentido e de significados que constituem o mundo da cultura.

Carlos Brandão

A intenção, nesse capítulo, é relatar e discutir alguns episódios que aconteceram na sala de aula de uma classe multisseriada de segunda e terceira séries, que contribuam para a análise e compreensão das relações de saberes presentes nas interações entre os sujeitos inseridos na escola do campo em uma comunidade pesqueira, enfocando as implicações para o contexto pedagógico.

A pesquisa produziu um significativo conjunto de informações, principalmente as decorrentes dos relatórios construídos na e pela observação, no diário de campo e nas filmagens na sala de aula. Na análise desses relatórios, dentre inúmeros episódios existentes em cada aula observada, apresento alguns fragmentos de episódios que configuram a dinâmica existente nas relações entre educadora-educandos e entre educandos de forma a explicitar e analisar as relações de saberes inerentes as relações intersubjetivas presentes na sala de aula e suas implicações no contexto pedagógico, tanto na prática pedagógica quanto nos processos de ensinar e aprender.

É claro que a pretensão não é a de analisar todas as relações intersubjetivas existentes, mas somente chamar atenção para alguns fatos que dimensionam e explicam as características das relações de saberes presentes na escola do campo.

5.1 Produção de significação: a construção de significados e de sentidos na produção do conhecimento

Quero chamar a atenção, inicialmente, para um ponto relevante na relação educadora-educando, que é a produção de significados e sentidos das palavras na construção do conhecimento e nas relações de saberes na sala de aula. Os saberes institucionalizados da escola e os saberes construídos na comunidade pesqueira se expressam por meio da produção de significações. O que ocorre nessa dinâmica é um processo complexo de apropriação de significados das palavras, ou seja, acontecem diferenças na utilização e na compreensão do significado da palavra. Existem palavras que a educadora usa em sua fala e em textos, que as crianças desconhecem o significado e há palavras na fala dos educandos e educandas que a educadora tem dificuldade de entender o seu sentido.

Educadoras e educadores precisam entender esse processo de significação e ampliar as experiências das crianças com a intenção de proporcionar bases suficientemente sólidas para a atividade criadora de seus educandos. “Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y modifica su futuro” (VIGOTSKII, 1996, p. 9).

No entanto, é necessário frisar que não é apenas a ampliação das experiências ou o acesso a informações no contexto escolar que irão garantir a construção de conhecimento, pois na perspectiva sócio-histórica o conhecimento não está expresso nos objetos - os objetos não possuem ou detém conhecimentos -, mas através da mediação entre sujeito, objeto e outro sujeito é que se produz o conhecimento.

Perspectiva essa que tem suas raízes na compreensão da teoria desenvolvida por Marx²⁵, em que é possível afirmar que a dialética é um processo e/ou movimento pertencente e constitutivo de toda a história humana, que é dimensionado e dimensiona o modo como os seres humanos se relacionam entre si e na sua presença no mundo. Essa relação se estabelece e pode ser entendida, segundo Marx (2004), através do modo como os homens e as mulheres produzem/reproduzem a sua vida material.

Na atuação sobre o mundo objetivo que homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica ativa. Por meio dela, a natureza nasce como a sua obra e sua realidade. Em consequência, o elemento do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado. (MARX, 2004, p. 117)

Assim, o conhecimento ocorre no e pelo *trabalho*²⁶, que, num processo dialético, transforma o mundo exterior e, ao mesmo tempo, transforma-se a si mesmo - processo humanizador. Resumindo, o conhecimento é produzido, criado, construído pela atividade de homens e mulheres na sua ação com e no mundo, “Transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os” (FREIRE, 1979, p. 32).

Segundo Nóvoa:

O indivíduo da espécie humana não se torna homem a não ser que se integre num grupo que lhe ensine a cultura e preencha a *distância* entre cérebro e ambiente. Este processo reside na transmissão de uma maneira coletiva de

²⁵ Segundo Molon (2003), para Vygotsky, a importância do marxismo para psicologia não está na apropriação direta de sua teoria, mas no conhecimento do seu método.

²⁶ Trabalho entendido como ação humana, sendo referente tanto a atividade como produto dessa atividade.

viver e compreender o mundo, na reprodução de um conjunto de significações graças às quais os homens dão forma a sua existência: “tornar-se homem” do indivíduo. A cultura deve ser reproduzida em cada indivíduo novo em seu período de aprendizagem para poder autoperpetuar-se e perpetuar a grande complexidade social; a sociedade é um sistema fenomenal dotado de uma memória geradora/regeneradora: a cultura. (NÓVOA, 1991, p. 109)

A relação dos seres humanos entre si e com mundo é sempre mediada por instrumentos criados para possibilitar a sua comunicação e sua transformação da realidade. Para Vygotsky (1993), esses instrumentos inventados pelos seres humanos podem ser distinguidos em dois tipos: *técnicos e semióticos*.

O instrumento *técnico* refere-se a ferramentas fabricadas pelos seres humanos para agir sobre a matéria, são os artefatos. O *semiótico*, relacionado com sistemas de signos, principalmente os lingüísticos, representa instrumentos que agem sobre os sujeitos, o que possibilita a significação da atividade humana e a sua existência.

Porém, mesmo que os dois instrumentos sejam de naturezas diferentes, materiais e imateriais, o conhecimento sempre se expressa de maneira semiótica - pensar sobre, dar significação à atividade. O conhecimento não é o instrumento, é o processo de criação humana através de instrumentos.

Dando atenção à discussão pretendida nesse texto, é interessante afirmar que a invenção dos sistemas de signos é a mais importante criação humana, devido a sua atuação e responsabilidade no desenvolvimento social da espécie. O signo possibilita a homens e mulheres criarem e recriarem a realidade material, atribuindo-lhe uma nova existência: a existência simbólica (PINO, 2006).

Assim, através da abordagem sócio-histórica, posso afirmar que os homens produzem conhecimentos pela mediação semiótica, que é constituída por sistemas de sgnicos criados pela humanidade para conhecer as coisas e compartilharem entre eles os saberes e as experiências. É aquilo que relaciona os seres humanos com o mundo, com o outro e consigo mesmo, conferindo à atividade humana a capacidade de transformação e significação da realidade.

Nessa afirmação, encontra-se um ponto crucial para o entendimento da produção de significação, o qual parece expressar a idéia de que significar é demonstrar intencionalmente ao outro (grupo social) o entendimento do que foi criado. No entanto, mesmo acreditando nesse termo, ainda entendo interessante discutir a *mediação, a significação, o sentido e o conhecimento*, os quais são produzidos por meio de signos, do significado da palavra, atenção

central de Vygotsky na sua análise entre pensamento e linguagem, elementos constitutivos da consciência humana.

Vygotsky (1993), no seu estudo sobre a relação entre pensamento e linguagem apresenta o significado da palavra como o ponto de interseção dessa relação, o que configura para o significado da palavra ser um fenômeno, tanto do pensamento verbal quanto da fala significativa. O autor diz que:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também modifica. (VYGOTSKY, 1993, p. 131)

Quando esses dois se encontram, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. Desse momento em diante, a criança começa a perceber as funções da fala. A fala serve ao pensamento e o pensamento utiliza-se da fala. A criança cada vez mais necessita e utiliza as palavras, buscando compreender os signos, e esse processo configura-se como o nascedouro da função simbólica da palavra.

Assim, o próprio pensamento verbal é o significado da palavra. Mas, afinal o que é significado? O significado é a resultante da relação da palavra com o objeto. Nesse sentido, como demonstrarei mais abaixo, quando a educadora expressa uma determinada palavra, como “bairro”, a criança possivelmente terá que relacionar essa palavra com sua vivência, em função de suas idéias sobre o significado das palavras surgirem do seu cotidiano.

O que quero dizer é que a significação da criança na relação com a educadora, não está na palavra (signo verbal) pronunciada por ela nem nas experiências do educando, que pode ser considerado como objeto²⁷ da relação, mas na subjetividade do educando quando esse consegue estabelecer relações entre esses elementos: palavra e objeto.

O que venho comentando é um fenômeno que ocorre na ontogênese. A palavra e o pensamento se estabelecem através de relações significativas, estão situados na esfera da *significação*, que é responsável pela constituição humana, pois configura-se como meio para a construção, relação e apropriação da cultura. Segundo Vygotsky:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se tratar de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento [...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito [...] E como as generalizações

²⁷ Neste caso, o objeto não é apenas uma realidade material, mas também se refere às idéias. Ver em Pino (2006)

e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento [...] é um fenômeno do pensamento verbal, ou de fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKI, 1993, p.104)

A linguagem possui dupla função: a de comunicação e a de instrumento do pensamento, pois ao mesmo tempo em que ocorre o ato da fala, ocorre o ato do pensamento. “Graças à palavra, símbolo lingüístico, o homem pode transpor o universo das *singularidades*, ou das realidades concretas, e construir um outro universo, o das generalizações, universo das *idéias* gerais e dos *conceitos*, onde opera o pensamento abstrato e científico” (PINO, s/a, p. 6).

Na análise dos fenômenos presentes na escola pesquisada, percebo que os saberes produzidos pelas crianças não estavam apenas expressos nas suas relações, mas por meio delas é que os saberes passavam a existir, o que fica claro, como já vêm apontando os autores da abordagem sócio-histórica, que a comunicação com os seus diversos e diferentes signos é uma atividade semiótica. Isso resulta no pressuposto de que o próprio processo de constituição dos seres humanos é de natureza semiótica.

O conhecimento, nesse sentido, constitui-se de uma estrutura simbólica, ou seja, constitui-se na produção de sentidos perante as relações existentes entre os signos e a realidade (material e imaterial). Formam-se, então, através de uma relação tríplice entre o signo, a realidade (ao qual o signo se refere) e a significação (que é fruto das duas primeiras, mas as redimensionam num movimento constante).

Posso notar que nessa relação o processo de significação possui uma dupla referência semântica: o significado e o sentido. Para Molon (2003), o significado é próprio do signo, enquanto o sentido é o “produto e resultado do significado” que não é fixado pelo signo, o que conota um caráter mais amplo.

Vygotsky (1993) ressalta que o sentido da palavra predomina sobre o significado, pois “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual” (p.125).

Ao analisar as diferenças de significados e sentidos das palavras, percebo que o conteúdo escolar apresenta, para as crianças, um vocabulário bem maior, quase sempre com palavras atreladas aos campos de conhecimentos específicos em que o conteúdo escolar está inserido, como: geografia, história e ciências. Isso também ocorre em alguns casos devido à utilização de textos que não foram pensados ou formulados para as crianças.

Para elucidar, recorro a entrevista em que a educadora relata que utiliza textos de agenda turística, “*eu tenho trazido muito da agenda aquela que eu te mostrei de Rio Grande*”,

como fonte de textos utilizada na sala de aula. Essa postura ocorre porque a escola não tem acesso a materiais específicos para as escolas dos primeiros anos do ensino fundamental do campo²⁸.

A busca por produzir materiais didáticos através da transformação de diferentes fontes é um mérito da educadora, que se preocupa em trazer para os educandos textos atrativos. Nesse caso específico, sobre a utilização da agenda, ocorre devido à pouca existência de informações sobre a história da cidade do Rio Grande fora de agendas e revistas²⁹ de cunho turístico, o que obriga a educadora a utilizar diferentes tipos de fontes para buscar informações de conteúdos escolares.

No entanto, não quero me ater à discussão sobre a produção de materiais didáticos para as escolas do campo, mas discutir um ponto percebido nas observações que merece destaque, referente à diferença de significados e sentidos das palavras existentes entre a educadora e os educandos.

Algumas palavras são tão comuns para a educadora que ela tem dificuldade de perceber que os educandos as desconhecem. Da mesma maneira ocorre com os educandos, que narram o seu cotidiano na comunidade como se a educadora o conhecesse, usando palavras com sentidos construídos pela própria comunidade pesqueira.

Para entender melhor, é importante relatar um exercício de sala de aula bastante representativo, em que as crianças tinham de ler o texto, recortá-lo a cada final de parágrafo, colá-lo em uma folha em branco deixando espaço para desenhar o que tinham entendido de cada parágrafo. Resumindo, a atividade era representar por desenhos as frases que estavam no texto.

A educadora teve de explicar várias vezes, pois as crianças não entendiam a ordem da atividade. No entanto, inicialmente as suas dúvidas ficaram atreladas ao campo prático, como o espaço deixado entre um parágrafo, e preocupados com o que desenhar na folha.

O problema de saber o que desenhar revelou a dificuldade de entender o que o texto estava dizendo, e isto estava ocorrendo devido ao desconhecimento de muitas palavras contidas no texto. Não sabiam o significado de algumas palavras, que aparentemente pareciam ser de fácil entendimento, como: indústria, refinaria, bonde, estrada de ferro, forte,

²⁸ A inexistência de material didático próprio para as escolas do campo foi constatada em conversa com as coordenadoras pedagógicas das escolas da zona rural da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Rio Grande/RS.

²⁹ A produção bibliográfica da história da cidade do Rio Grande é direcionada para temas específicos e de linguagem acadêmica, como, por exemplo, os artigos presentes na revista *Biblios* e nos *Anais do Seminário Internacional de Estudos Históricos*, ambas vinculadas ao Departamento de Biblioteconomia e História da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

guarnição, noiva do mar e outras. A educadora não percebia que as dificuldades de desenhar estavam em descobrir o significado dessas palavras.

Por exemplo, a palavra indústria, tão presente no cotidiano da educadora que ela não percebia que os educandos não conseguiam significá-la. A dificuldade das crianças em significar a palavra ocorria possivelmente por ela não estar presente na realidade delas, ocasionando um descompasso entre o cotidiano da educadora e a produção de significados e de entendimento das palavras pelas crianças.

Para compreender essa complexa trama de produção de significação, vou apresentar o relato realizado em uma das observações, porém, nele, a educadora percebe que as crianças desconhecem o significado da palavra no texto e procura explicá-lo.

Pede agora (a educadora) que Adriana continue com a leitura, porém a turma ainda está preocupada em sublinhar o texto, continua a leitura e logo após a educadora acaba de explicar o texto. Pergunta: Quem foi no Cassino e o que tem lá?

A educanda Lu explicou que a escola foi no dia da Limpeza de Praia e fizeram algumas atividades. A educadora perguntou se alguém conhecia os molhes, os educandos inicialmente não sabiam, mas quando a educadora explicou o que era os molhes, alguns disseram que já foram lá. A educadora aproveita para falar dos pontos turísticos do Cassino, como os molhes e o navio naufragado. (3º relatório, 29 de março de 2007)

As crianças não conhecem o significado da palavra “molhes”, tanto que a educadora pergunta e nenhuma criança parece saber. Porém, quando ela explica o que significa a palavra molhes no texto, algumas crianças reportam as suas experiências anteriores, havendo um processo imaginativo e de produção de significação da palavra molhes.

O interessante é perceber que por mais que os textos apresentem palavras incompreensíveis para os educandos, a educadora também possui palavras estranhas para eles que necessitam ser questionadas e elaboradas por todos na escola, pois esse estranhamento não deve ser visto como uma simples questão de vocabulário, mas como possibilidade de construção de conceitos.

A educadora desconhecia que as crianças não compreendiam as palavras “indústria ou Refinaria Ipiranga”, pois não são palavras corriqueiras no seu cotidiano. Por isso a necessidade de discutir textos e falas presentes ou não no contexto da sala de aula, pois assim as crianças e a educadora produzem novas significações, o que resulta na possibilidade da construção de conceitos, já que a cada palavra que se expressa torna possível repensar a realidade.

No entanto, chamo a atenção para outro ponto no diálogo acima, o papel da educanda Lu ao explicar para a educadora que a turma já conhecia o Cassino. Essa educanda constitui-se na porta-voz da turma, explicando tudo que a educadora necessita saber da comunidade ou até mesmo da escola. Isso é necessário pelo fato de a educadora não entender, muitas vezes as narrativas dos educandos sobre realidade da comunidade pesqueira, tendo essa educanda a percepção e função de “traduzir”.

Quando os educandos apresentam os trabalhos para a educadora, com informações próximas do seu cotidiano, revela-se quase sempre uma preocupação das crianças em explicar os seus conhecimentos para a educadora. A educanda N, por exemplo, apresenta um trabalho sobre as plantas da comunidade, e a educadora desconhece algumas plantas, fazendo com que a turma participe querendo explicar para a educadora.

Educanda N: Essa aqui é Sina mão, aquela que dá umas bolhinhas verdes.

- Essa aqui é goiabeira, que a educanda R mostrô aquela hora.

- “Boivido” aquela que dá umas coisinhas verdes professora.

Educadora: Não conheço.

Educando I e educanda Lu, animados, tentam explicar para a professora falando ao mesmo tempo: - Fica Branco, e depois que fica bem branquinho, dá uma “flor” na cabeça (11º relatório, 30 de maio de 2007).

Essa atividade de apresentar as plantas da comunidade pesqueira foi interessante, pois pouco a pouco revelou a diferença de mundo dos sujeitos envolvidos no contexto educativo. Existem saberes diferentes e modos diferentes de representar esses saberes. O cotidiano das crianças expressa-se de forma desconhecida para a educadora, e sua busca de conhecer está vinculada às narrativas dos educandos.

As posturas dos educandos expressam uma característica curiosa, já que eles primeiramente narram os acontecimentos de sua comunidade de maneira bastante particular, cujas palavras contêm sentidos compartilhados na sua realidade, para posteriormente tentar explicar para a educadora o que estão querendo dizer essas palavras. Nem sempre esse papel de explicar e ou compartilhar os sentidos em busca dos significados ocorre pela pessoa que narrou, na verdade, quase sempre ocorre por outro colega.

Isso parece acontecer devido ao fato de as crianças saberem falar de sua realidade segundo suas experiências, porém, também conseguem traduzir suas experiências para um interlocutor fora do cotidiano da comunidade, resultando na necessidade de produzir outras formas de expressar e explicar a mesma realidade.

Nesse processo, é possível que as crianças pensem sobre as suas palavras e sobre os seus processos de significação da palavra. Quando a criança conta que trabalha de “proero” e outra pessoa pergunta o que significa essa atividade, o educando tem a necessidade de ressignificar as suas palavras construídas no cotidiano do trabalho comunitário e explicar para o outro.

Como explicam as crianças, “proero” é aquela pessoa que fica na frente do barco puxando a rede para cima da embarcação enquanto os seus familiares adultos têm a responsabilidade de guiá-lo. Na narrativa da atividade ocorre a possibilidade de a criança pensar sobre a sua ação na comunidade e a educadora construir conhecimento sobre a vida das crianças e sobre a atividade da pesca.

Para Bakhtin (1995), os sentidos da palavra não existem por si só, eles necessitam ser constituídos nas enunciações, que só ocorrem num diálogo interrompido com e na sociedade. É sempre necessário um interlocutor para que ocorram as trocas verbais, e nesse processo dialógico é estabelecido a forma e o sentido das enunciações.

Na complexidade das trocas verbais a enunciação de um ser humano sempre está carregada, no mínimo, de dois sujeitos, uma interlocução, sendo sempre a palavra produzida e significada nessas interações de vozes. Assim, os sentidos da palavra são sempre frutos da interação entre sujeitos. Essa constatação demonstra que as crianças produzem sentido para as suas palavras perante os interlocutores de sua realidade, e por isso suas narrativas resultam no estranhamento para a educadora, pois ela demonstra desconhecer a realidade da comunidade pesqueira do campo e configura-se como uma nova interlocutora.

No entanto, esse estranhamento da educadora, pelas palavras das crianças e também pelo desconhecimento das crianças da locução da educadora, pode configurar-se como um processo dialógico de confrontação entre palavras da educadora e as palavras já elaboradas pelos educandos (Bakhtin, 1995).

Não existe na escola apenas uma palavra, mas um “movimento polifônico, valores sociais de orientação contraditória entram em discussão, aproximando-se ou confrontando-se, na própria palavra” (FONTANA, 1993, p. 124). Esta relação ocorre na escola devido ao fato de ela conter sujeitos discursivos, sendo necessário entendê-los, escancará-los e produzi-los de forma a construir processos significativos na construção de saberes.

Não são seres antagônicos, educandos e educadora. O confronto existente na própria palavra não é uma guerra, mas um rico e interessante fenômeno que possibilita a síntese de um outro conhecimento, uma nova significação da palavra, uma produção de conceitos.

Intensificando um pouco a discussão, é válido ressaltar que educandos e educadores, mesmo vivendo em realidades diferentes e em distintos períodos de vida, possuem ou compartilham palavras com significados diferentes, resultado das interações verbais mediadas por um mesmo sistema lingüístico que possibilita o entendimento de uma palavra com múltiplos significados e sentidos; o compartilhar de um mesmo significado torna um *conteúdo*³⁰.

Todavia, a palavra não representa o mesmo grau de generalização para ambos, pois desempenham funções psíquicas diferentes nas crianças, em comparação com os adultos (FONTANA, 2005). Esse processo é muito importante, pois o *conteúdo* possibilita a comunicação entre crianças e adultos, e as suas diferenças de generalizações possibilitam nas crianças o desenvolvimento de conceitos.

Assim, na sala de aula o educador proporciona para as crianças, intencionalmente ou não, diferentes graus de generalizações contribuindo para a formação intelectual da criança.

5.2 Leitura e compreensão textual na construção de saberes

Uma das propostas da educadora era ler um pequeno texto sobre a história da cidade do Rio Grande. As crianças começam a ler o texto e não apresentam muitas expressões em seus rostos, apenas nota-se cansaço e desinteresse. Conjeturo que isso possa estar ocorrendo devido à dificuldade de as crianças realizarem a atividade de leitura. Cabe salientar que nessa, classe multisseriada, os educandos da segunda série, em especial, possuem grande dificuldade de leitura, fato que preocupa a educadora e faz com que ela incentive a leitura para todos. A leitura em voz alta começa por um dos educandos e a cada parágrafo um outro educando lê. No final de cada parágrafo a educadora explica o texto.

[Turno 1] *Educadora: Então pessoal esse primeiro parágrafo fala do porto, nenhum dos grupos fez na maquete o porto do Rio Grande, lembra que a gente conversou que a Festa do Mar também é lá no cais do porto, então a nossa cidade é uma cidade marítima, psiusisi, marítima que vive da pesca como a gente conversou aquele dia. Então não*

³⁰ Conteúdo: termo utilizado no estudo da linguagem e do pensamento que significa o aspecto da realidade ao qual a palavra se aplica (FONTANA, 2005, p. 18).

é só o porto, tem outras coisas na cidade, mas o porto é uma das principais atrações e uma das principais rendas das cidades onde desembarcam os navios que pegam mercadoria como a gente conversou.

Os rostos das crianças da turma continuavam os mesmos na explicação da educadora, ou seja, não manifestavam interesse na atividade e parece que o texto não atraía suas atenções. Parecia que ela estava fazendo um monólogo frente a uma platéia pouco interessada no assunto. Contudo, o educando seguinte continua a leitura do próximo parágrafo e ao terminar a educadora fala:

[Turno 2] *Educadora: Olha só, na cidade, o que tem na cidade que a gente observa, que vocês já tinham ido que vocês observaram, que vocês observaram nas maquetes:*

[Turno 3] *Educando L: Prédios.*

[Turno 4] *Educadora: Prédios. Que mais?*

[Turno 5] *Educanda A: Hotel*

[Turno 6] *Educando L: Hotel*

[Turno 7] *Educadora: Hotéis.*

[Turno 8] *Educando I: Hospital.*

[Turno 9] *Educando G: Farmácia.*

[Turno 10] *Educadora: Que mais?*

[Turno 11] *Educando V ri: Postinho ele disse.*

[Turno 12] *Educadora: Postinho de saúde.*

[Turno 13] *Educando D: Mercado.*

[Turno 14] *Educadora: Supermercado. Que mais tem na cidade?*

[Turno 15] *Educando Lu: Restaurante.*

[Turno 16] *Educando D: Loja.*

[Turno 17] *Educadora: Loja, restaurante...*

[Turno 18] *Educando L: Feira.*

Posso notar que quando a educadora troca de estratégia e chama a atenção dos educandos querendo estabelecer uma conversa, eles ficam mais dispostos e participam imediatamente, começam a fazer conexões e estabelecer um diálogo sobre o que observam na cidade, como foi verificado nas seguintes falas: *Hotel* [Turnos 5 e 6], *Hospital* [Turno 8], *Farmácia* [Turno 9], *Postinho* [Turno 11], *Mercado* [Turno 13], *Restaurante* [Turno 15], *Loja* [Turno 16] e *Feira* [Turno 18].

Primeiramente, é interessante notar que existem diferentes tipos de associações nas palavras utilizadas para representar o que existe na cidade do Rio Grande. Logo de início, fizeram associações com a atividade anterior de um colega [Turnos 3, 5 e 6] que apresentou na maquete um hotel para a turma, essa identificação estava vinculada à fala da educadora “... *que vocês observaram nas maquetes*” [Turno 2]. No entanto, procuram fazer associações direcionadas às suas experiências na cidade; *Hospital* [Turno 8], *Farmácia* [Turno 9],

Postinho [Turno 11], *Mercado* [Turno 13], *Restaurante* [Turno 15], *Loja* [Turno 16] e *Feira* [Turno 18], tentando identificar temas relacionados às questões de saúde e do comércio.

Com um pouco mais de atenção, é conveniente abordar a existência de um conjunto de conexões. As crianças fazem não só associações com as suas experiências, mas fazem conexões com uma família conceitual de palavras: hospital, farmácia, postinho. Quando a educadora fala - *Que mais?* [Turno 10] - há a superação de um dos educandos que apresenta a palavra *mercado* [Turno 13], o que resulta na participação dos colegas, por meio das palavras *restaurante* [Turno 15], *loja* [Turno 16], *feira* [Turno 18], estabelecendo um outro e novo conjunto de associações.

Essas interações, entre educadora-educandos e entre os educandos, favoreceram as associações e as conexões existentes, as quais foram estabelecidas pela intenção da educadora em estimular as crianças a realizarem a leitura e o entendimento do texto pelas participações dos educandos, porém, mais do que isso, nessa ação ela incita as crianças a fazerem relações entre *objetos*. Tal fenômeno é um exercício fundamental para a formação de um pensamento complexo.

A fase mais importante para uma criança desenvolver a capacidade da formação de conceitos é o que Vygotsky (1993) chama de pensamentos por complexo. Nessa fase, as crianças conseguem associar objetos isolados devido às impressões subjetivas e pelas relações que de fato existem entre os objetos.

Assim, os significados das palavras em suas enunciações frente ao outro colega e à educadora vão constituindo novas generalizações para os educandos envolvidos nesse diálogo, desenvolvendo neles a capacidade da formação de *conceitos*. Conforme Vygotsky:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, a inferências ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlando o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos. (VYGOTSKY, 1993, p. 50)

Isso demonstra que, mesmo sendo a interação fomentada pela educadora, as falas dos educandos não estão presas apenas a sua intencionalidade, mas a diferentes objetivações e subjetivações existentes em cada criança, que estão criando e reformando outros significados, evidenciando a importância e a existência da mediação entre os educandos, pois a partir da palavra do outro é possível construir a possibilidade de diferentes entendimentos da realidade,

através da produção de significados atribuídos às palavras e sentidos construídos por cada grupo social inserido em um contexto de vida específico.

Não é uma relação direta entre os educandos, é uma relação mediada, um processo que se estabelece nas inter-relações. “A mediação não é a presença física do outro, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação” (MOLON, 2003, p.102).

Esse processo de produção de significação possibilita à criança expressar e significar as suas experiências por meio de mediações semióticas que são os significados e os sentidos atribuídos às palavras matizadas afetivamente. Cada criança estabelece seus caminhos peculiares, não havendo a possibilidade de um indivíduo impor diretamente ao outro uma determinada palavra, essa palavra representa e expressa algo significado que é possível compreender por meio de suas relações intersubjetivas que apresentam o significado da palavra e essa forma um pensamento complexo (VYGOTSKY, 1993, p. 58). Esse é o percurso que a generalização tende a seguir.

A educadora caracteriza-se como o centro articulador e fomentador de pensamentos por complexos, pois, na tentativa de responder as suas indagações, as crianças buscam representações importantes de suas experiências como uma objeção possível para as tentativas de generalizações da fala da educadora.

O processo de elaboração conceitual ocorre como processo de articulação, “pelo confronto de muitas vozes sócio-históricas definidas, em condições de interação – compreensão/expressão – determinadas. Configura-se um processo discursivo” (FONTANA, 2005, p. 27). Esse processo de confronto ocorre no intersubjetivo, cada palavra expressa subjetiva-se num processo de inquietação que gera uma contra palavra, uma codificação em forma de antítese. Uma dinâmica de significação interrupta que não para de se renovar a cada palavra.

Isto que estou falando pode ser observado no fragmento abaixo, em que a educadora circula o tema que pretende abordar deixando as crianças expressarem seus olhares da cidade e depois estimula as comparações feitas pelos educandos de suas experiências na cidade (principalmente referente ao centro comercial). Pouco a pouco vai intensificando a discussão abrindo um espaço significativo para o processo conceitual elaborado pelas crianças.

[Turno 19] *Educadora: Lá na cidade a gente vê espaços, assim como a gente vê aqui?*

[Turno 20] *Educando L: Não.*

[Turno 21] *Educanda V: Professora tem aquele lago verde, aquele lago Tamandaré.*

[Turno 22] *Educadora: É a praça Tamandaré. Tem um lago.*

[Turno 22] *Educadora: E quais são os lugares que a gente tem um espaço maior assim na cidade?*

[Turno 23] *Educando L: Na praça.*

[Turno 24] *Educadora: É na praça. Porque no resto. Psiu guriaas. No resto da cidade o que quê tem?*

[Turno 25] *Educando L: Tem prédios, tem casas.*

[Turno 26] *Educadora: Tem casas, tem prédios.*

[Turno 27] *Educando I: Tem carros andado na faixa.*

[Turno 28] *Educadora: Isso. É movimenta ou não?*

[Turno 29] *Agora a turma em coral responde alto: Éééé!*

[Turno 30] *Educando I: Não dá para a gente brincar na rua.*

[Turno 31] *Educadora: Isso mesmo.*

[Turno 32] *Educadora: Que mais, outras coisas que não dá pra gente fazer lá na cidade que vocês fazem aqui?*

[Turno 33] *Educando D: Não dá pra tomar banho na praia.*

[Turno 34] *Educadora: Na praia até dá, não dá pra tomar como vocês aqui.*

[Turno 35] *Educadora: É fundo.*

[Turno 36] *Educando D: Jogar bola.*

[Turno 37] *Educadora: Na rua não dá. Ta toda hora passando carro.*

[Turno 38] *Várias crianças falam ao mesmo tempo ganhando a aula o interesse dos educandos.*

[Turno 39] *Educanda V: Não dá pra deixar o carro aberto. Tem que morar cercada de grade.*

[Turno 40] *Educadora: Isso. Por quê? Por que na cidade as pessoas colocam grades?*

[Turno 41] *Educando D: Por causa do ladrão.*

[Turno 42] *Educadora: Que mais?*

[Turno 43] *Educando D: Tem ladrão que pula a janela.*

[Turno 44] *Educando L: Arrombam a porta.*

[Turno 45] *Educadora: Tá. Que mais a gente faz aqui e se morasse na cidade não conseguiria?*

[Turno 46] *Educando I: Cozinha.*

[Turno 47] *Educando D: Deixar a bicicleta na rua.*

[Turno 48] *Educando I: Botar cadeado.*

[Turno 49] *Educadora: Se a escola fosse na cidade não dava pra deixar a bicicleta como vocês fazem.*

[Turno 50] *Educanda V: Ir pra escola sozinho.*

[Turno 51] *Educadora: Ir pra escola sozinho. Tem que ser acompanhado pela mãe né.*

[Turno 52] *Educadora: Então...*

[Turno 53] *Educando I: Professora... teve um dia né na cidade um guri andando de bicicleta de mochila nas costa pro colégio e o ônibus quase pegou ele.*

[Turno 54] *Educadora: É, viu é perigoso né. Então vocês percebem que tem uma diferença né. Daqui onde vocês moram e a cidade lá do Rio Grande né.*

Destaco o turno 53 para demonstrar que a criança, em questão, estabelece relações entre um determinado conjunto de objetos referentes às suas propriedades e consegue elaborar uma história para a educadora. Articula as palavras apresentadas pela turma e narra um relato expressando os sentidos colocados pelos seus colegas no diálogo desenvolvido – *cidade* [Turno 19, 22, 24 e 32]– *movimento de carros* [Turno 37] - *bicicleta* [Turno 49] - *ir para a escola* [Turno 50]. Construindo uma narrativa de forma coordenada e articulada, é possível pensar que a criança estabeleceu uma síntese dos significados das palavras, atribuindo um objetivo ao conceito elaborado. É claro que esses significados não estão prontos e não são estáticos, mas possibilitam à criança desenvolver-se na direção de construção de outros conceitos, avançando no caminho do conceito científico.

Poderia ser contestada tal hipótese devido ao fato de a criança buscar em sua memória a associação existente entre a fala de seus colegas e sua história e, como afirma Vygotsky (1993, p. 47), “a memorização de palavras e suas associações com o objeto não leva, por si só, a formação de conceitos”. No entanto, o que a criança fez não foi uma memorização da palavra, mas uma produção de significação das palavras para a elaboração de um conceito que ganha generalizações.

O processo de significação das palavras em cada criança é produzido na interação dessas crianças no contexto escolar, conjuntamente como a educadora e todas as experiências oportunizadas pela escola, como um texto, um desenho, um passeio, enfim, em todas as relações sociais presentes nesse espaço de interlocução que estabelecem mediações semióticas com as crianças, que estão mergulhadas em um espaço de encontro tenso e intenso que desacomoda e confronta experiências e sentidos configurando processos de criação nos sujeitos envolvidos.

Para a abordagem sócio-histórica, as palavras se transformam e ganham diferentes significados no contexto e no movimento das interações sociais. Através do diálogo, podemos fazer e perceber a ligação entre a linguagem e a vida

Assim, esse processo apresenta outras variantes que não podem ser descartadas e que complexificam ainda mais a discussão pretendida.

É interessante frisar que a produção de significação está implicada a um determinado contexto social, econômico, ambiental e político, e que as diferenças de significado e sentido das palavras entre educador e educando são pistas da existência das relações intersubjetivas e das relações de saberes, mas podem demonstrar que a produção do conhecimento escolar também está atrelada a um determinado contexto, a uma determinada

lógica. E que a lógica da vida na cidade, mais do que da vida do campo é a que predomina na produção de conhecimento escolar. (CALDART, 2004)

Isso pode ser intensificado quando, na maioria das vezes, a educadora reside na cidade, pois além da intencionalidade da escola não conferir importância aos saberes dos educandos inseridos no campo ou na comunidade pesqueira do campo, a educadora se relaciona com os educandos a partir de suas experiências, tensionando ainda mais essa relação entre a cidade e o campo, como pode ser analisado no episódio relatado anteriormente nos turnos 19 a 54.

Nesse diálogo, fica claro que a educadora estabelece e reforça diferenças significativas entre a cidade e o campo, insistindo que na cidade é diferente: *espaços* [Turno 19], *cidade o que quê tem?* [Turno 24], *É movimentada ou não?* [Turno 28], *lá na cidade que vocês fazem aqui?* [Turno 32], *na praia* [Turno 34, 35], *na rua* [Turno 37], *grades* [Turno 40], *Que mais?* [Turno 42], *se morasse na cidade* [Turno 45], *deixar a bicicleta* [Turno 49], *Ir pra escola sozinho* [Turno 51], *É, viu é perigoso* [Turno 54]. Posso destacar que a educadora salienta principalmente os aspectos negativos da cidade.

A partir dessas enunciações, os educandos respondem: *Tem prédios tem casas*, [Turno 25], *Tem carros andado na faixa* [Turno 27], *Não dá para a gente brincar na rua* [Turno 30], *Não dá pra tomar banho na praia* [Turno 32] *Tem que morar cercada de grade* [Turno 39 e 40], *ladrões* [Turno 41 e 41] *Deixar a bicicleta na rua* [Turno 47, 48 e 49] *Ir pra escola sozinho*. [Turno 50]. Desse modo, valorizam suas vidas na comunidade da Capilha, principalmente pelas possibilidades de serem crianças que na cidade não teriam, salientando que a educadora mencionou vários aspectos relacionados à violência na cidade e à liberdade no campo.

A educadora aproveita a interação da turma na conversa estabelecida e explica que a cidade é dividida em bairros.

[Turno 55] *Educadora: Então... psiupsiu. A cidade, ela composta por esses, essas diferenças e por esses “territórios”. E lá na cidade, no centro da cidade, bem no centro onde vocês falaram que tem o comércio, tem o super, tem as lojas, farmácias e hospitais. Lá, tudo se compra no centro da cidade. Tens os bairros, alguém conhece algum bairro de Rio Grande?*

[Turno 56] *Educando D: Levanta a mão e a educanda V diz que conhece.*

[Turno 57] *Educando D: O Recreio.*

[Turno 58] *Educanda A: A minha avó mora na Avenida Itália.*

[Turno 59] *As crianças começam a pensar e alguns a repetir o que já haviam dito. Parece ser uma pergunta difícil.*

[Turno 60] *Educadora: Tá, outro bairro de Rio Grande?*

[Turno 61] *Educando L: Barro Duro.*

[Turno 62] *Educadora: Não tem ninguém que vocês conheçam que more em um bairro?*

[Turno 63] *Educanda V: Eu sei. Meu tio.*

[Turno 64] *Educadora: Fala.*

[Turno 65] *Educanda V: Meu tio.*

[Turno 66] *Educadora: Tá, onde ele mora.*

[Turno 67] *Educanda V tenta lembrar e fica sem graça.*

[Turno 68] *Educando I imediatamente fala: O sora a minha avó mora na Quinta. Ali atrás daquele colégio grande que tem ali que tem uma ponte...*

[Turno 69] *A educadora interrompe: Vocês não conhecem ninguém que mora nos Carreiros, no Parque Marinha, no Parque São Pedro, Lar Gaúcho.*

[Turno 70] *Educando I: Meu tio Marino, meu tio Marino.*

[Turno 71] *Educando I: Meu tio mora ali no Carreiros.*

[Turno 72] *Educadora: Então tudo isso são bairros de Rio Grande. Então olha só. Espera um pouquinho pessoal. Então ali como o educando l falo. O tio dele mora ali no....*

Inicialmente as crianças têm dificuldades de relacionar o que é bairro. Alguns citam localidades, que fazem parte de suas relações como *Barro Duro* [Turno 61] e *Quinta* [Turno 68], porém a educadora não se preocupa em problematizar ou esclarecer a diferença de bairros para localidades, ou ainda especificar que Barro Duro é pertencente a Pelotas.

Também desconsidera quando a educanda fala *Recreio* [Turno 57] e outro educando que fala *Avenida Itália* [turno 58] para insistir na participação da turma. Logo em seguida percebe que a turma desconhece tal assunto, porém não retorna para os exemplos anteriores e começa a citar os bairros conhecidos por ela: *Vocês não conhecem ninguém que mora nos Carreiros, no Parque Marinha, no Parque São Pedro, Lar Gaúcho* [Turno 69], até um dos educandos lembrar do seu tio e relacionar com o *Bairro Carreiros* [Turno 71].

Dois pontos podem ser considerados nesse episódio: O primeiro refere-se à pergunta da educadora “*Tens os bairros, alguém conhece algum bairro de Rio Grande?*” [Turno 55]. Novamente o questionamento da educadora faz com que as crianças busquem referências com as suas vidas, quando foi possível perceber que as crianças primeiramente remeteram a algum familiar ou experiências na cidade para depois procurarem lembrar qual o nome do Bairro, *A minha avó mora na Avenida Itália, Eu sei. Meu tio, O sora a minha avó mora na Quinta, Meu tio mora ali no Carreiros* [Turnos 58, 63, 68 e 71].

A educadora reforça a questão: “*Vocês não conhecem ninguém que mora nos Carreiros, no Parque Marinha, no Parque São Pedro, Lar Gaúcho*” [Turno 69]. Incentivo esse que faz um dos educandos lembrar e possibilitar que ela faça sua conexão com o assunto pretendido. Nesse diálogo específico, é possível entender que a educadora percebe a importância de entrecruzar a narrativa do vivido das crianças com o seu narrativo instrucional.

A educadora também faz relações com suas experiências, mas com uma intencionalidade própria o que revela a segunda característica desse episódio.

O segundo ponto levantado refere-se ao fato de que a educadora silencia determinadas respostas [Turnos 46, 56, 61 e 68], não dando importância para a fala de alguns educandos, isso ocorre possivelmente por não ser a fala do educando o início da problematização, mas uma estratégia que abre a conexão para a explicação pretendida pela educadora, o que evidencia a diferença atribuída à narrativa do vivido e à narrativa como objeto instrucional.

Nota-se que a criança organiza, sobre o conteúdo expresso na sala de aula, uma narrativa reportando-se ao vivenciado, que, segundo Góes (1997), caracteriza uma forma de elaboração conceitual sobre variados tópicos instrucionais. Isto é, com algumas informações instrucionais dadas na escola, a criança consegue elaborar conceitos na forma e no exercício narrativo.

Porém, o que pretendo destacar é que a narração das vivências dos educandos possivelmente esteja subordinada a uma intenção de trabalho conceitual da educadora, que descaracteriza a construção da criança para apresentar os saberes já estabelecidos, tentando ressaltar apenas considerações pertinentes e legitimadas na e pela instituição escolar.

Posso notar que nos turnos 63 e 64 existe um corte na elaboração conceitual dos educandos, pois mesmo com o fato de as crianças estarem estabelecendo reflexões sobre como é ser criança na cidade, falando da violência [Turnos 41, 42, 44, 47, 48 e 49] e do movimento de automóveis [Turnos 28, 29, 30, 37, 50 e 51], a educadora situa a discussão para a organização da cidade e procura estabelecer a conexão com os bairros [Turnos 55, 60, 62, 69, 72 e 72]. Desconsidera as narrações das crianças para instituir a intenção da aula.

Nesses fragmentos analisados, pude observar que a educadora utiliza o artifício da participação para trazer a atenção da criança ao assunto explicado, deixando transparecer a existência de um diálogo, mas o que ocorre de significativo é o envolvimento da criança e não a valorização da construção conceitual autônoma, o que, para mim, revela uma preocupação importante na análise das relações de saberes, pois as relações existentes, as conversas, as locuções podem estar apenas mascarando uma forma de conhecimento que se considera pronto, legítimo e próprio para o ambiente escolar. Góes afirma que:

Na situação aqui enfocada, a participação da professora tem duplo efeito: de um lado, ela conduz a criança a certas formas de conhecimento valorizados socialmente (em acordo com práticas institucionais da educação formal, neste caso); de outro lado, ela redireciona e silencia formas de conhecimentos que a criança vem desenvolvendo em outros

contextos de vida. O que salientamos aí é a existência de tensão entre processos de elaboração que se confrontam, ainda que esse confronto possa transcorrer sem desentendimento, ou antagonismos explícitos entre sujeitos. Isso nos conduz a considerar que, também no âmbito das próprias operações de conhecimento, não podemos atenuar a complexidade do encontro entre sujeitos nem negligenciar o caráter contraditório do funcionamento subjetivo. (GÓES, 1997, p. 23)

Góes (1997) relata que nessa relação de saberes, nessa maneira de estruturar o trabalho pedagógico, um saber se sobrepõe ao outro, podendo perceber que a escola possivelmente tenha como foco central a valorização dos seus saberes. Desse modo, mesmo que escola reconheça a insistência do educando em expressar os seus saberes, no contexto escolar, ela presumi ser o seu papel apenas reservar para o educando uma gama de informações pertencentes à sua instituição. A escola acredita possuir uma verdade e uma significação para sua ação educativa, que desconsidera a problematização da vida dos educandos, pois as matérias já expressam ser necessariamente o conhecimento que a criança deve possuir.

A busca pela compreensão de um determinado conceito elaborado na sala de aula direciona os entendimentos e as formas de elaborações dos educandos, no entanto, a escola não deve excluir as experiências dos educandos na construção de conhecimentos, pois ela não pode, além de direcionar, ser a mantenedora da verdade. Até porque o conceito não se apresenta pronto para as crianças, ele vem mediado, principalmente pelo entendimento da educadora, que consolida um significado e uma intencionalidade para o ensino de um determinado conhecimento. Essa intencionalidade deveria estar permeando o processo de ensino, não de forma mascarada, mas anunciada pela educadora e problematizada pelos educandos, mesmo que as crianças possam estar presas às palavras da educadora, devido ao grau ainda pequeno de generalizações ou ainda não o desenvolvido o bastante para entender o processo de ensino em que estão inseridos.

Contudo, é extremamente importante acreditarmos que as crianças possuem capacidades de produzirem opiniões e terem participação ativa, construindo processos autônomos na relação com os saberes escolares. Para Vygotsky (1993, p. 97), “uma criança em idade escolar já consegue reproduzir um significado relativamente complexo com as suas próprias palavras: dessa forma, sua liberdade intelectual aumenta”.

A atenção às palavras dos educandos demonstra que as relações de saberes não ocorrem de maneira linear, direcional e direta, mas está ocorrendo em todas as direções e sentidos. Na palavra enunciada pelo outro, encontramos caminhos e desafios para a elaboração de conceitos.

Isso implica irredutivelmente o domínio da palavra (falada e escrita), pois o conhecer é uma atividade de natureza semiótica que não pode ser concebido fora do processo de inserção cultural e histórica de cada sujeito e a atividade semiótica por sua vez é a capacidade de atribuir significação através da utilização de sistemas sîgnicos, sendo que a palavra é o principal instrumento para a construção de conhecimento que se expressam de maneira subjetiva e objetiva.

Assim, somente por meio da palavra o processo de construção de conhecimento pode ser realizado, pois é por meio dela que é possível representar o saber para o outro e também interagir com o outro os saberes presentes nesse encontro de sujeitos, para produção de novos sentidos.

Para Freire (2001), só se aprende “lendo” o mundo em que se vive. É dessa “leitura do mundo” que resulta o conhecimento, iniciando-se pelo uso da própria palavra dos envolvidos no processo educativo, perante prática dialógica. "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78). Ainda segundo este autor:

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem. (FREIRE, 2003, p. 74)

É pronunciando a palavra que marcamos a nossa presença no mundo, constituímos a relação entre pensamento e a linguagem, produzimos sentidos, e esses ocorrem através de uma produção coletiva (social), porém também no contexto de cada sujeito (individual). Dessa forma, constituindo-nos sujeitos sociais e individuais, produzidos e produtores mediante as nossas apropriações. Para Vygotsky:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e depois no nível individual; primeiro ente pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (VYGOTSKI, 1998, p. 64)

Nesse sentido, na busca do entendimento das relações de saberes, percebo que a palavra expressa a possibilidade de investigação da gênese e do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Ela mostra que as crianças, em suas relações dentro da escola, podem oportunizar e intensificar atividades que fomentem a produção de significados das palavras e a construção de conceitos.

5.3 O campo e a cidade: lugares sociais de pertencimento e de vida

Quero retornar ao episódio analisado anteriormente, em que a educadora evidencia a diferença entre a cidade e o campo, e os educandos, apesar de perceberem os atrativos da cidade como praças, lojas e supermercados, valorizam a vida na sua comunidade, especialmente pelo contraponto da vida agitada e violenta na cidade, ajudados pela educadora, que reforça a idéia da violência na cidade, como pode ser observado no episódio relatado abaixo, que retrata a continuidade da atividade e do diálogo da educadora e dos educandos.

[Turno 73] *Educando I: Carreiros.*

[Turno 74] *Educadora: Carreiros, né. Ele mora em Rio Grande num bairro chamado Carreiros. A gente também, vocês aqui moram na Capilha, mas pertence a cidade do Rio Grande, né. Então a cidade é composta pelo centro, tá, ali na cidade onde concentra a grande maioria do comércio, um monte de pessoas vão fazer compras, onde vão vender alguma coisa. Então o centro de Rio Grande, tem pessoas que moram ali no centro, tem os bairros tá e o centro. Os bairros chamam zona urbana porque tem muitas pessoas morando ali, muito trânsito de carro como vocês falaram né, tem prédios, edifícios. E tem a zona rural, que é a zona onde moram, que é mais aqui pra fora, que tem mais plantações, os pais de vocês... Os pais de vocês não trabalham numa loja, não trabalham numa fábrica. Trabalham em que? Ou plantam, ou pescam.*

[Turno 75] *Educando I fala junto: Ou pescam.*

[Turno 76] *Educadora: Ou trabalham na serraria. Então essa zona que vocês moram chamam de zona rural por que é onde tem a parte... de colheita, a parte de pesca, que é diferente, como vocês colocaram, da cidade. Tem muita coisa que a gente faz aqui que na cidade não ia conseguir fazer, né. Principalmente a segurança, que vocês destacaram né. A cidade por ter muita gente as pessoas acabam invadindo o espaço das outras, então as pessoas acabam indo e pegando as coisas da outra, que é extremamente errado. Aqui já tem um respeito maior, sabem que tá a bicicleta de vocês ali na frente ninguém vai vim por que sabem que tem dono. Na cidade as pessoas não se preocupam... Algumas pessoas tá pessoa - são os ditos ladrões como vocês falaram. Não se preocupam: vão lá entram nas casas roubam as coisas. Por quê? Por que o centro, o grande centro é bem maior que aqui. Aqui na capilha todo mundo se conhece, não se conhece?*

[Turno 77] *Educando I: Se conhece!*

[Turno 78] *Grande parte da turma: Sim.*

[Turno 79] *Educadora continuando a sua fala: Vocês vão daqui da escola até a casa de vocês e sabem onde mora tudo mundo. Não conhece?*

[Turno 80] *A turma responde: Sim.*

[Turno 81] *Educanda Lu: Aqui a gente conhece tudo...*

[Turno 82] *E a Educadora completa as palavras da Educanda Lu: E todo mundo conhece vocês. Já são de confiança. Vocês já sabem, precisando de qualquer coisa vocês podem ir em qualquer casa. Na cidade já não, na cidade a gente mal conhece o vizinho do lado, que mora do lado da casa da gente né. Na cidade a gente não tem esse contato. Por*

quê? Porque é sempre aquela correria, as pessoas saem para trabalhar, não trabalham ali, às vezes trabalham longe. Meu caso mesmo, eu não conheço ninguém na cidade que eu moro. Conheço a pessoa que me alugou o apartamento, porque eu não paro na cidade, eu não trabalho lá, eu trabalho aqui, eu não sou de lá, se eu morasse lá desde pequena talvez eu conhece mais gente, eu não tenho vizinho e os vizinhos lá de baixo eu também não conheço eles, assim de passar e saber que eles moram do lado da minha casa, mas de conversar como a gente conversa aqui, com as pessoas, de saber quem é, o nome o que faz, não conheço. Por quê? É um outro tipo, é uma outra vida, as pessoas na cidade... Vivem mais a correria, vão trabalhar, trabalham longe, quando chegam em casa já é tarde, não tem tempo, já tem que cuidar de uma coisa ou outra. Aqui não, os pais de vocês têm mais tempo de ficar com vocês, as mães em sua maioria ficam em casa cuidando dos seus filhos. Já na cidade, já não, a grande maioria das mães trabalham, os pais trabalham, as crianças tem que ser levadas desde muito pequenininhas para as escolas, para serem cuidadas, pelas creches né. Então é uma outra... embora que a gente more na mesma cidade, mas é outro tipo de vida. Porque... mesmo sendo... tanto pegando uma criança daqui da Capilha como da cidade, as duas moram na mesma cidade né. Não moram? A gente moram em Rio Grande, mas lá é diferente, eles tem outros hábitos, outras brincadeiras, eles não podem brincar assim, sai na casa do coleguinha e brincar, o trabalho que vocês foram fazer na casa do coleguinha, lá é mais difícil porque um mora lá bem longe da casa do outro, não tem quem leve, então é bem diferente da cidade.

[Turno 83] *Educanda V* *entrevem e fala: E se é longe a gente tem que ir de ônibus e não tem dinheiro.*

[Turno 84] *A Educadora: Todo mundo que estuda na escola mora aqui né. Então aqui é mais perto, lá na cidade não, nas escolas estudam crianças de vários outros bairros longe daqui da cidade.*

[Turno 85] *Educanda Lu* *fala: Oh professora todos aqui moram assim: aqui é um, aqui é outro. Aqui em cima só mora ela e a R. (mostra com as mãos como é organizada as casas).*

[Turno 86] *Educadora: É*

A educadora, por sua vez, explicou melhor sobre a cidade do Rio Grande, pois chamou a atenção para um conhecimento que estava relacionado com as suas percepções. Ela faz constantes comparações do tipo de vida da cidade com a do campo a partir de suas constatações, tenta destacar aspectos positivos da vida na comunidade, como o conhecimento da vizinhança [Turnos, 76, 79, 82 e 84] e a permanência das mães em casa [Turno 82]. Também diferencia os tipos de trabalhos: na cidade - o comércio e indústria - e no campo - a lavoura e a pesca [Turnos 74 e 76].

As suas experiências, o seu modo de ver a cidade e o campo, parecem ser as principais fontes de conhecimentos existentes para caracterizar o assunto pretendido na aula [Turno 82]. Isso inicialmente não representa um problema, pois é mostrando os nossos pontos de vistas que somos capazes de nos colocarmos abertos ao diálogo. Porém, pode-se correr certo risco falando de uma escola do campo em uma comunidade pesqueira, ou em qualquer outra realidade em que os educadores entendam como necessário apenas um olhar empírico das relações existentes para entender a realidade e as necessidades dos educandos.

Essa postura dos educadores representa ser uma preocupação muito presente no movimento “Por uma Educação do Campo”, o qual afirma a necessidade de o educador mergulhar nas vivências comunitárias, pois é a partir da realidade do educando e não de um frágil olhar sobre a realidade que se desenvolve o processo educativo.

A preocupação é importante de ser ressaltada, pois ela chama a atenção para olhares preconceituosos e para uma escola do campo totalmente desconectada e julgadora das relações do campo e da cidade. Caldart (2004) fala que não podemos mais permitir depoimentos como: “foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça” Precisamos, segundo a autora, de uma “escola que pense a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade” (p. 157).

Falar de respeitar os sujeitos, os seus lugares, é falar do respeito às experiências dos educandos e educadores. É isso que quero ressaltar aqui, a necessidade de os educandos conhecerem, criticarem e construírem conhecimentos frente às experiências dos educadores (neste caso, a vida na cidade), porém, não podem, os educadores deixar de conhecerem, criticarem e construírem conhecimentos perante as vivências dos educandos, é mais que um olhar para a realidade da comunidade, é querer entendê-la. “Todos nós temos muito o que aprender com os camponeses e se a isto recusarmos, nada a eles podemos ensinar” (FREIRE, 1979, p, 29).

Cada assunto da fala da educadora, apresentada nos turnos 74, 76 e 82 poderia se converter em importantes aulas, como, por exemplo, a diferença do trabalho dos pais, das crianças para as pessoas na cidade e o tipo de vida comunitária. Porém é possível notar que a sua visão do campo é um pouco romântica, apresentando apenas aspectos positivos [Turnos 76 e 82], o que pode resultar num engano sobre a realidade, pois a vida no campo apresenta algumas questões que devem ser trabalhadas dentro da sala de aula, porém, perde-se essa oportunidade devido a uma visão empírica das relações existentes na comunidade, principalmente pela ênfase nos aspectos negativos da cidade.

O lugar social da educadora no contexto da sala de aula se estabelece, também, pelo pertencimento ao conhecimento exigido pela escola. “A situação social imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 1995, p.113). A educadora fala a partir de suas próprias experiências e do lugar social que ela ocupa como educadora na escola.

Isso é relevante mencionar, pois, como venho afirmando, é através das experiências, pedagógicas e cotidianas que nos constituímos como educadores. Assim, não é uma crítica dizer que a educadora representa uma lógica da vida na cidade, pois ela parte dessa lógica para entender a vida dos educandos e significar o trabalho na sala de aula, o que demonstra que essa relação é muito mais complexa do que simplesmente culpar o trabalho do educador inserido nessa realidade. A educadora em questão faz inúmeras atividades relacionadas à realidade da comunidade, estimulando as crianças a entrevistarem pessoas idosas, a reconhecerem as plantas do seu entorno, fazerem maquetes de sua comunidade, demonstrando a sua preocupação e interesse com a realidade dos educandos.

Mas, para a pesquisa, as relações de saberes não estão somente nas atividades propostas e no interesse da educadora, mas nas relações existentes e nas intencionalidades dadas, pois ela busca entender a gênese dos processos ocorridos, que não se processam pela ação isolada de um indivíduo, mas por processos complexos e impossíveis de serem solucionados de uma hora para outra, ou pela mudança de postura. Acreditando que a escola e as relações existentes configuram um processo histórico, que estabelece condições dentro as quais são modificadas dentro de um mesmo processo histórico. Segundo Freire:

Se fosse possível mudar a realidade simplesmente através de nosso testemunho ou de nosso exemplo, teríamos de pensar que a realidade é mudada dentro da nossa consciência. Seria muito fácil, então, ser um professor libertador! (risadas) Porque não teríamos de fazer mais do que um exercício intelectual, e a sociedade mudaria! Não, não é essa a questão. Mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização do povo, programas, essas coisas todas que não estão organizadas só dentro das escolas, que não podem ser organizadas só dentro de uma sala de aula ou de uma escola. (FREIRE, 1986, p. 162)

A discussão sobre as relações de saberes e a produção de conceitos sistematizados não descarta a ideologia e os lugares sociais dos indivíduos presentes no contexto da sala de aula. Desse modo, a intenção não é de achar culpados ou heróis no processo de relações de saberes, mas de compreender o que ocorre nesse extraordinário fenômeno quando os sujeitos se encontram no contexto escolar.

Um caminho possível para buscar entender esse fenômeno mostrou-se ser a percepção e a compreensão das vozes, das interações das vozes. As palavras expressam ideologias, lugares sociais, interação e interlocução, confronta e legítima, estrutura e objetiva atividades psíquicas, dinamiza os sentidos estáveis e emergentes dos seres humanos

(BAKHTIN, 1995). A verbalização é a principal característica da escola ainda hoje, são educadores e educandos contando histórias, fatos, explicando e produzindo saberes.

Na escola, não é apenas um conhecimento que fala, todos os conhecimentos se expressam de alguma forma, mesmo que despercebidos pelos ouvidos dos educadores e dos educandos. Existem discursos ideologicamente legitimados pela e para escola, mas eles, não conseguem calar as diferentes vozes presentes nesse contexto.

Isso ocorre porque um conceito sempre está sendo mediado por outro conceito, e a escola, como um lugar para a construção de conceitos, sempre estará impregnada da vida dos seus sujeitos, educadores e educandos. Como afirma Fontana (1993, p. 122), dizendo que “no contexto escolar as atividades envolvendo a apreensão dos conceitos sistematizados são organizadas de maneira discursiva e lógico-verbal, a relação da criança com o conceito é sempre mediada por algum outro conceito”.

Uma das estratégias dessa impregnação presente na escola do campo pesquisada foi as narrações dos educandos, a vontade de contar histórias de sua comunidade, demonstrando, na a observação na sala de aula, que as crianças tinham um grande interesse de relacionar o conhecimento escolar com a sua vida cotidiana, ou relacionar a vida cotidiana com o conhecimento escolar. Porém, segundo Vygotsky (2000 e 1998), é mais do que simplesmente interesse das crianças, é uma necessidade, pois os seres humanos aprendem por meio da produção de significações e sentidos que estabelecem nas relações sociais.

Utilizando essa perspectiva, é interessante abordar novamente o exemplo dos educandos que tiveram a dificuldade de entender o conceito indústria, pois se partirmos da premissa que os educandos nunca ouviram tal palavra, que seus pais nunca trabalharam nesses espaços, que seus parentes não possuem relação com essa forma de serviço, enfim, que nenhuma das experiências dos educandos possibilitou a relação com a compreensão da palavra, pode-se entender o fato que resultou na perda ou na impossibilidade de a criança construir sentido para o enunciado, pois a significação do signo não ocorre.

Por outra parte, está a educadora com mais idade, mais vivência, tendo uma apropriação maior dos signos e significados frente à palavra indústria. Palavra certamente muito presente nas suas relações sociais, o que agrega a ela o conhecimento de diferentes sentidos para palavra. Para ela, a palavra indústria (signo) representa de alguma forma uma realidade (objeto), estando presentes os aspectos necessários para a significação do enunciado. Porém, para as crianças isso já não é possível, pois não houve o *objeto* para a relação,

demonstrando que é necessário conhecer algum aspecto do *objeto* para poder relacioná-lo com o signo na busca pela significação.

Neste caso, notando a dificuldade de as crianças entenderem o que é indústria, percebi que seria interessante fazer alusão à palavra através de suas compreensões de uma granja de arroz³¹, onde existem relações de trabalho próximas de uma indústria, para depois explicar algumas outras compreensões, como a divisão do trabalho e produção em alta escala³².

A intenção era que, através da relação com outro objeto fosse possível a relação com a palavra. Busquei um predicado possível para objeto, tentando propiciar que as crianças fossem capazes de fazer analogias com o enunciado da palavra. Essa possibilidade faz com que a criança crie na sua subjetividade relações com objetos para tentar entender o enunciado. Isto quer dizer que o sujeito, na relação com o signo e objeto, produz um *significado* para ambos, porém não como resposta ou entendimento estático, mas como processo, pois a criança, ao produzir *sentido* para o enunciado, também cria e recria *sentidos* para os signos e os objetos, conseqüentemente cria, inventa e reinventa significados para a sua vida.

A palavra indústria tem um significado, independente das crianças, definido e constante, porém, na relação da sala de aula essa palavra pode, possivelmente, ganhar novos sentidos. “O sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável; modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado” (VYGOTSKY, 1993, p.125-126). Para as crianças produzirem a significação da palavra, elas tiveram de relacioná-las com o objeto que a representa, conferindo-lhe uma nova forma de explicação, de idéia, de existência, uma nova forma de existência simbólica.

Na busca do educando de entender a palavra do colega, da educadora, do texto, ele precisa generalizá-la a outras experiências similares, a objetos já conhecidos; ele terá de evoluir no uso da linguagem até tornar-se capaz de recriar a palavra nos seus elementos signícos e então produzir a sua significação. A criança terá de realizar o jogo de sentido que os signos possibilitam. Relações já várias vezes levantadas, aqui, entre a percepção do real e as palavras.

A escola, nesse contexto, assevera sua importância pela potencialidade que possui em estabelecer relações entre saberes. No entanto, não é uma relação desinteressada que se

³¹ As granjas de arroz da região do Taim configuram-se como agroindústrias ou indústrias rurais, pois possuem sistemas de trabalhos muito semelhantes às das indústrias dos centros urbanos.

³² Confesso que para mim foi difícil, inicialmente, explicar o que é uma indústria, pois não percebia relações existentes com a realidade da comunidade.

deseja, mas uma relação que possibilite a criação de novas relações e a produção de conhecimentos inéditos e significativos para cada sujeito. Freire diz que:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 2001, p. 29)

O educando não pode representar uma platéia, no contexto escolar, apática e receptiva, ele precisa produzir e reproduzir saberes enquanto protagonista do processo de significação. Para isso, é necessário primeiro entender que o conhecimento é somente produzido através da mediação do outro e que a escola precisa qualificar essa mediação para a construção de conhecimentos críticos e criativos. Estabelecer relações que permitam aos sujeitos envolvidos no contexto escolar, problematizar e pensar suas presenças no mundo, na construção de saberes que contenham sentido para suas existências, para seus sonhos para suas lutas. Segundo Alves:

As mediações qualificadas vão sendo constituídas no sujeito partindo da qualidade de suas relações e das práticas pedagógicas, assim a qualidade das relações estabelecidas podem possibilitar sujeitos mais críticos, afetivos, autônomos, solidários... E quando me remeto à qualidade das relações sociais, acredito que toda relação que nos possibilite novas formas de pensar e problematizar o mundo são mediações qualificadas, que não acontecem somente em contextos de educação formal, mas em todos os espaços vivenciados e de diferentes formas. (ALVES, 2007, p. 62)

Assim, quero destacar a impossibilidade de as práticas pedagógicas que visam à assimilação direta de conhecimentos terem sucesso, pois é impossível construir conceitos sem a mediação, bem como é impossível a transmissão de conhecimentos do professor para o educando sem mediações semióticas qualificadas. Para Vygotsky:

Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. Tolstói, [...], apresenta, [...], a impossibilidade de um conceito simplesmente ser transmitido pelo professor ao educando. Ele narra suas tentativas de ensinar a linguagem literária a criança camponesa “traduzindo” primeiro o seu próprio vocabulário para a linguagem dos contos folclóricos e, depois, traduzindo a linguagem dos contos para o russo literário. Descobriu que não se poderia ensinar às crianças a linguagem literária por meio de explicações artificiais, por memorização

compulsiva e por repetição, do mesmo modo que se ensina uma língua estrangeira. (VYGOTSKY, 1993, p. 72)

O que pretendo destacar é que o educador deve oportunizar aos educandos mediações para que ocorra a apropriação de novas palavras e conceitos. É preciso que a criança encontre a palavra, relacione-se com ela, coloque ela na sua vida; é preciso que o educando tenha a necessidade de usá-la para que ela venha a pertencer-lhe. Ainda conforme Vygotsky:

[...], a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir se não uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas a prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas as palavras, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos o vazios. (VIGOTSKI, 2000, p. 247)

Não é o simples descarregar de conceitos e palavras, pois essa prática “geralmente não obtém qualquer resultado”. É preciso estabelecer relações entre as palavras expressas na escola e a realidade das crianças, buscando a possibilidade de construção de conceitos pelos educandos, pelas suas próprias significações.

Esse processo de construção de conhecimento é realizado por meio das relações intersubjetivas presentes na sala de aula estudada, as quais são permeadas pelas características dos educandos de estarem sempre atentos à fala do outro, além disso, como já havia dito, existe um grande laço de amizade presente na sala de aula e, ainda, a diferença de idade e de séries na mesma turma facilita as relações entre eles, bem como o compartilhamento das experiências.

Essas condições são estabelecidas pelas crianças. Elas interagem de forma intensa na sala de aula, conversam, contam histórias, ajudam o colega e se preocupam de forma coletiva com o término das atividades. Não percebi, nos 15 dias de observações, brigas, palavras ríspidas ou desrespeito aos colegas.

Constroem um ambiente escolar agradável e propício para a aprendizagem. Não é preciso grandes interferências da educadora em suas relações, pois elas as estimulam de maneira saudável. Relações intersubjetivas possivelmente fruto de suas proximidades, são crianças que estabelecem relações cotidianas em sua comunidade, todos são vizinhos ou parentes.

Porém, as relações intersubjetivas dos educandos são atravessadas e permeadas pelas questões dos processos de ensino e aprendizagem e também pelos processos balizadores do fracasso ou do sucesso escolar que se expressam no papel da avaliação escolar.

5.4 A construção de saberes mediada pela avaliação e pela participação dos pais

Há várias atividades que fomentam as relações entre saberes efetivando a construção de conceitos nas crianças, porém, uma questão merece destaque, qual seja, a avaliação que está presente no dia-a-dia da sala de aula, haja vista que o fechamento e as conclusões das atividades quase sempre resultam em questionários dirigidos à avaliação, o que constitui um contra-senso, pois, mesmo que as atividades sejam efetivadas com extrema curiosidade e participação dos educandos, o ponto de ligação com os saberes escolares ficam dirigidos à memorização para o resultado da avaliação.

O conhecimento produzido fica refém de uma intencionalidade avaliativa direta, resultando em duas formas interligadas, mas distintas, de participação da criança na escola. Uma, referente às interações e mediações existentes entre saberes na escola, e a outra, alusiva ao entendimento da criança sobre a lógica da escola. Assim, a criança está preocupada em se relacionar num espaço social característico e construir estratégias de sucesso escolar.

É interessante abordar essas duas posturas, pois revela uma divisão de intencionalidades das crianças que buscam, ao mesmo tempo, refletir sobre as suas realidades e entender os mecanismos que garantem a superação de desafios apresentados pela escola, principalmente referente à “decoreba” de assuntos frente à inevitável avaliação.

Assim, as crianças mostram, de forma bastante nítida, um modo de interação e inquietação na sala de aula provocado pelos exercícios de memorização e trabalhos avaliativos. Postura também observada pela educadora, que ressalta, na sua entrevista, a preocupação das crianças com a avaliação, citando uma de suas frases repetidas em sala de aula com os educandos: *Eu não tenho que fazer uma coisa porque não vale nota. Vocês têm que ter consciência do que fazem.* (Relato extraído da entrevista com a professora)

Frente a uma informação possível de ser cobrada em uma prova ou teste, as crianças fazem questão de ressaltá-la de alguma forma de modo que possa ser estudada quando se aproximar o processo avaliativo. A própria educadora frisava algumas

informações, chamando atenção para a avaliação, dando a entender quais informações deverão ou não ser assimiladas pelos educandos.

É possível perceber que a avaliação é uma preocupação constante nas ações dos educandos, que, em certos momentos, estão mais interessados em acertar do que em aprender. Não que seja culpa dos educandos esse interesse, pois é o próprio reflexo do modo que a avaliação se apresenta para as crianças.

A educadora deseja que os educandos aprendam, mas também está preocupada com que as crianças acertem. O comprometido trabalho da educadora, que fomenta a participação dos educandos na relação dos conteúdos escolares com a realidade da comunidade, também está direcionado para exercícios que ajudam as crianças no êxito escolar por meio do acerto.

A discussão aqui não é sobre modelos de avaliação, mas ressaltar que a avaliação dos educandos parece ser um importante vetor das relações presentes na sala de aula, principalmente entre educadora e educando, pois ambos estão preocupados com esse assunto: o educando em ter sucesso na sua vida escolar e a educadora em estabelecer uma base de conhecimentos escolares que possivelmente auxiliem as crianças na sua trajetória educacional.

A avaliação coloca-se como um assunto tão importante no contexto escolar que redimensiona diferentes relações e extrapola os muros da escola, exigindo a participação dos pais. Os pais estão preocupados com as notas dos filhos, os filhos preocupados em não decepcionar os pais, os pais atentos ao trabalho da educadora, a educadora receosa com a aprovação do seu trabalho pelos pais. O educando que tira notas baixas pode ser estereotipado pela comunidade, amigos e familiares de diversas formas, principalmente com adjetivos depreciativos de sua capacidade cognitiva.

Olhares preconceituosos que o fracasso escolar pode gerar sobre as crianças, que seguramente não representam o nível de desenvolvimento e aprendizado que a criança adquiriu na sua experiência cotidiana de vida. Principalmente nessa escola, educandos que regularmente não vão bem nas avaliações são crianças bastante participativas na vida da comunidade, ajudando os pais na atividade da pesca e exercendo responsabilidades atribuídas aos adultos, como, por exemplo, cozinhar, cuidar de crianças mais novas, entre outras.

Atividades essas que possivelmente dificultam as crianças no domínio de estratégias de sucesso na escola, uma vez que não propiciam momentos de estudos em suas casas, capazes de contribuir com a apropriação da matéria, relevando o papel da família no

sucesso da criança na escola, pois segundo a educadora, crianças que possuem pais mais comprometidos com o ensino escolar de seus filhos tendem a ter notas mais elevadas.

A ajuda familiar nas tarefas dos educandos é uma marca bastante presente na escola, sendo possível notar que as atividades extra classes são realizadas com a ajuda dos pais, e essas crianças que recebem ajuda tendem a ter melhor êxito na escola, pois além de receberem melhores notas, por apresentar trabalhos bem elaborados, entregar nas datas pedidas, ter cadernos mais completos, ainda são incentivadas a estudar para decorar questões para as provas e testes.

Fiquei interessado em saber se os educandos recebem ajuda de seus parentes para fazerem as tarefas de aula. Assim, pergunto para os que estão próximos de mim.

- Quem ajuda vocês com as tarefas da escola?

Educanda La respondeu rapidamente: A minha mãe que me ajudou a fazer isso tudo.

Educando Da:- A minha avó que me ajuda. (3º Relatório, 29 de março de 2007)

Perrenoud (1999) traz contribuições significativas na compreensão da implicação e da possibilidade de superação do fracasso escolar, indicando a necessidade de mudanças no sistema escolar para que haja uma alteração significativa nos processos avaliativos dos educandos, que não devem ser realizadas de forma isolada, mas que levem em conta um diversificado conjunto de elementos presentes no contexto da escola, como: a realidade social em que a escola se insere, relação família-escola, métodos de ensino, contrato pedagógico, política institucional e outros.

Romão (2003) afirma que é muito comum encontrarmos a contradição entre as intenções proclamadas e o processo efetivamente aplicado. Para ele, essa contradição resulta da “autocensura gerada pelo descompasso entre uma imagem idealizada da avaliação” – que mescla a superficialidade de posturas mais atuais e progressistas – e a realidade cotidiana das escolas, “condicionadas estruturalmente, pelo sistema de promoção e seriação e, conjuntamente, pelas péssimas condições concretas de trabalho e pelas determinações dos superiores de plantão” (p. 55).

Considerando a avaliação³³ uma problemática importante no contexto escolar, vejo que não é possível, no momento, querer aprofundar essa discussão, tentando construir considerações apressadas em uma pesquisa que não tem como foco principal tal assunto.

³³ Sobre a questão da avaliação consultar a dissertação de mestrado de Rossane Vinhas Bigliardi, intitulada “Os princípios da educação Ambiental como elementos referenciais para o processo de avaliação educacional”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da FURG, em 2007.

Porém, a sua importância é tamanha que fica impossível não percebê-la, o que torna necessário fazer alguns comentários.

O destaque previsto aqui é referenciar a capacidade da avaliação de dimensionar a forma e a qualidade das relações que os educandos estabelecem com o conhecimento escolar. Os conhecimentos escolares podem ganhar sentido para o educando e para a escola mediante modelos de avaliação, pois em alguns casos as informações aprendidas na escola servem intencionalmente apenas para suprir o processo avaliativo, sem necessariamente representar um processo significativo de ensino e aprendizagem, conformando uma prática pedagógica que parece instigar nos educandos a necessidade de desenvolver artifícios de superação do processo avaliativo, muito mais que desenvolver processos de produção de conhecimento na sua relação com o conteúdo escolar. No entanto, é interessante apontar que a própria condição escolar, suas regras, suas exigências e seus métodos fazem a criança construir conhecimentos.

As relações que se estabelecem dentro da escola, com suas regras próprias contribuem significativamente no desenvolvimento da criança, legitimando o papel social estabelecido pela escola, mas esse espaço deve ir além, deve problematizar as relações estabelecidas em suas vidas.

Retorno a destacar que a criança, na relação de saberes, constrói conhecimentos, mas também aponto para a produção de conhecimento mediante a relação de uma determinada informação. Se essa informação está direcionada como questão avaliativa, a criança constrói algumas estratégias de aprendizagem que produzem conhecimentos específicos e imediatos, não referente à significação e ao entendimento da matéria estudada, mas pela própria necessidade de entender os mecanismos que julgam os seus saberes na escola.

Nos processos avaliativos de provas e testes, prevendo a assimilação e memorização de informações, acontecem fenômenos interessantes, pois como se tratam de perguntas elaboradas pela educadora, elas partem de uma linguagem e uma sintaxe específica de seu sistema simbólico, significados a partir de sua intencionalidade pedagógica e de suas vivências sociais, encontrando, do outro lado, o educando, que possui um sistema simbólico específico, constituindo uma linguagem e um significado próprios frente às suas experiências sociais.

Esse encontro se dá pela diferença, principalmente de desenvolvimento conceitual das palavras e do processo formativo do sujeito. Porém, não parece ser a palavra certa utilizada na prova, que resulta no desenvolvimento da criança, mas o entendimento da necessidade de acertar e como acertar, pois mesmo que a pergunta e a resposta não tenham um significado em primeira instância, o sucesso escolar tem um enorme sentido em sua vida,

sendo essa uma das principais relações que o educando estabelece com a avaliação escolar nesse momento, resultado do próprio sentido expresso por ela.

O educando precisa buscar entender a intencionalidade da educadora e desbravar a sintaxe existente na pergunta. São sentidos e palavras que se apresentam na hora de uma avaliação que precisam ser significadas. Os educandos vêm recebendo atribuições das palavras referidas na escola, tanto pela educadora quanto pelos pais, preocupados com o sucesso escolar dos seus filhos, mas no momento da avaliação ainda é preciso utilizar suas apropriações das práticas de leitura e escrita, transformando a avaliação em um desafio que expressa a construção de conceitos.

No entanto, o processo avaliativo final, preocupado em quantificar, dar notas, não privilegia a construção de saberes, mas apenas objetiva o que deve ser aprendido sem ser questionado, ou seja, caracteriza-se como um processo de verificação de desempenho mediante um julgamento de saberes necessários de serem aprendidos. Essa forma de avaliação/medição fere as possibilidades existentes nas relações de saberes presentes no contexto da sala de aula, colocando os conhecimentos expressos na sala de aula como reféns da intencionalidade e forma avaliativas.

Contudo, vale afirmar que algumas atividades avaliativas, em que é possibilitado espaço de discussão posterior às conclusões das tarefas, configuram como um rico espaço de relações de saberes na sala de aula. Exemplo disso são as apresentações orais dos trabalhos, uma atividade muito praticada na sala de aula, em que foi possível observar a construção conceitual dos educandos, pois anunciavam a sua relação com conhecimento pretendido pela educadora.

5.5 As relações intersubjetivas no procedimento pedagógico da cópia no contexto educativo.

Além da avaliação, outra preocupação bastante presente nos educandos, no contexto da sala de aula, é a cópia, vista como um procedimento bastante utilizado na prática pedagógica da educadora nessa escola do campo. O grande problema a ser resolvido pelos educandos, no início do ano escolar, parecia ser a capacidade de copiar do quadro, principalmente com os educandos da segunda série. As perguntas não provocam medo, pois,

se não conseguissem responde-las na sala de aula, esperavam ou demoravam na solução do questionário até chegar a hora de irem embora. Agregam, assim, em suas tarefas, a responsabilidade dos familiares. Em casa, possivelmente sintam-se mais à vontade para confessarem que não sabem.

A preocupação pela cópia do questionário posto no quadro é bastante nítida, ficando a sala num silêncio extremo assim que a educadora começa a escrever. No entanto, logo que adquirem o controle do tempo sobre o que ainda falta copiar, os mais adiantados e os distraídos começam com algumas pequenas conversas, mas nada de mais (2º Relatório, 22 de março de 2007).

É difícil analisar o sentido dessa atitude, possivelmente pode estar ocorrendo pelo medo do erro, mas o que intriga é a falta de interesse de procurar as respostas para os exercícios postos no quadro, já que as perguntas não representavam muitas dificuldades para os educandos, facultando uma resposta direta a ser retirada de pequenos textos.

No início do ano, a preocupação de copiar parecia estar atrelada às suas dificuldades (coordenação motora) de copiar rápido do quadro, o que resultava, mesmo que estivessem interessados, em longos tempos de permanência nessa atividade. Mais tarde, com o decorrer do ano, deixavam transparecer que, mesmo tendo solucionado a dificuldade de copiar, eles não tinham o interesse de terminar rapidamente a atividade, resultando na estratégia de postergar o seu término até o fim da manhã.

O que aparentemente parecia como dias de poucas relações de saberes foi se revelando um ponto importante de ser referenciado, pois tanto a cópia do quadro quanto a cópia do livro expuseram um tipo de prática significativa no dia-a-dia da escola, mostrando que “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57).

A maioria dos educandos saneou a dificuldade de copiar do quadro rapidamente, o que não quer dizer que eles faziam com destreza, pois, como foi explicado acima, eles não tinham o interesse de acabar rápido a atividade, porque se o fizessem seriam desafiados a responder as perguntas, tarefas que gostavam de fazer em casa.

A educadora retorna para a sala e começa a escrever um texto sobre os recursos naturais, porém, depois de escrever o início do texto, sai da sala de novo. As crianças ficam copiando e as trocas de classes continuam sendo bastante comuns. A preocupação, ou desespero em copiar rápido diminuiu muito. Parece que já normalizaram essa tarefa, não tendo preocupação com a pressa. Parece, para alguns, que o seu ritmo deve ser levado até o

final da aula. Assim copiam atentamente, sem muitas falas e brincadeiras, mas vagarosamente (8º relatório, 18 de abril de 2007).

O sentido da cópia está atrelado ao tipo de avaliação. Copiar configura possibilitar à criança ter no seu caderno um direcionamento de estudo que irá auxiliá-la para a prova. A prova não pode ocorrer do nada, ela precisa de questões legítimas que, presentes no caderno do educando, elimina a discussão, demonstrando quais questões são objetivadas e relevantes no processo avaliativo.

O educando parece perceber esse sentido e preocupa-se em ter as questões presentes no seu caderno para poder estudar para a prova. Assim, há uma ajuda mútua entre os educandos para que todos permaneçam com os cadernos em dia. Essa preocupação dá um dinamismo próprio à turma, pois enquanto copiam não estabelecem lugares fixos, ficam trocando de classes (cadeiras) com os colegas, os mais adiantados cedem lugares para os mais atrasados, os maiores procuram não ficar na frente dos menores.

Cria-se uma relação dinâmica e solidária na resolução do problema da cópia, o que demonstra que atinge quase todos os educandos na sala de aula. O interessante aqui não é apenas abordar a significância da cópia para o aprendizado, mas mostrar a capacidade das crianças de se relacionarem para superação de um desafio, desafio esse posto e presente em suas vidas somente na sua relação com a escola.

Quando há um educando muito atrasado, os seus colegas incentivam a copiar mais rápido o que demonstra que é uma preocupação coletiva. Nesse relato abaixo, o educando De, da terceira série, chama atenção do educando I, da segunda:

Agora praticamente todos da segunda estão copiando no quadro da terceira, ficando de lado em suas cadeiras para copiar.

A educanda Ta que é a mesma velha ajuda a educanda La a copiar e a entender a atividade. A educanda La recebe a ajuda com naturalidade.

Alguns educandos parecem preocupados com o educando I. O educando De chama atenção dele dizendo que tem outro quadro para copiar.

Educando W. sem saber muito do que se trata oferece ajuda ao educando I.

Como é comum na turma, a educanda T e a educanda La trocam de lugar para copiar melhor (14º Relatório, 05 de junho de 2007).

Como atividade específica da escola, não a exercendo em outros lugares do seu convívio social, as crianças elaboram estratégias de se relacionar com essa prática, que não só ocorre de forma individual, cada um copia o seu, mas acontece numa relação coletiva, em que o problema é superado pelo que todos estão fazendo.

O problema pode ser especificamente o ato de copiar, porque nem sempre precisam entender a atividade. Porém, se é preciso fazer a atividade durante a aula, o problema se estabelece em duas formas, copiar e entender, sendo este também solucionado nas suas relações, pois muito pouco da participação da educadora ocorre na busca da compreensão de uma atividade, ocorrendo somente depois de esgotarem as tentativas coletivas dos educandos de entender a ordem da educadora.

Nessa relação específica, apontada no 14º relatório, vale salientar que dentro de variadas e infinitas formas de relações existentes são duas formas muito importantes de serem abordadas numa turma multisseriada inserida dentro da problemática da educação do campo. A primeira relação pode ser observada entre a educanda Ta e La, na qual posso chamar a atenção para a diferença de idade, e a segunda relação entre o educando I e De, em que é possível destacar a diferença entre turmas. O educando De, da terceira, está preocupado com o educando I, da segunda, mostrando que, nas suas relações, não é levada em consideração a diferença entre as turmas nem entre as idades, mas as próprias relações de amizade dentro da sala de aula.

Assim, posso destacar que mesmo em atividades que aparentemente não promovem a criticidade na criança, como a cópia³⁴, é possível perceber, pelas relações que elas estabelecem através de posturas de cooperação mútua, um processo criativo na solução de problemas apresentados na sala de aula.

É interessante perceber que, em todos os episódios descritos, as relações estabelecidas com as crianças recebem significações nas relações com o outro. Não foi possível perceber uma atividade que ocorra somente presa a uma individualidade, todas elas ganham sentido na sociabilidade das relações. Assim foi com as palavras ditas pelas crianças, que se relacionam com o experienciado e pela locução do outro; a avaliação configurou-se como um processo que ganha um sentido social, agregando toda a comunidade escolar, e a cópia, que aparentemente parece uma atividade vazia, também carrega saberes na relação que os educandos estabelecem na efetivação da atividade, o que me leva a afirmar que o cerne do e no processo de ensino e da aprendizagem são as interações sociais. A todo o momento a criança está se constituindo em um ser social, histórico e cultural; mesmo em atividades que não se caracterizam como um estímulo as suas interações.

É na troca com o outro e consigo próprio que os educandos vão internalizando informações e saberes, papéis e funções sociais, resultando na construção de conhecimentos e

³⁴ Sobre isso, verificar o texto “Cópia e leitura oral: estratégias de ensino?” de SILVA. e CARBONARI (1997).

da própria consciência, processo que se dinamiza nas relações interpsicológicas e intrapsicológicas, subjetivando a objetividade e objetivando a subjetividade.

Nesse sentido, a escola pode ser um lugar de ensino e de aprendizagem intencional, caracterizada pelo educador como agente autorizado a fomentar esse processo, provocando o desenvolvimento dos e nos educandos por meio do estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal, que, segundo Vygotsky (1998):

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

Não é somente o educador que interfere na zona de desenvolvimento proximal dos educandos, mas também as relações que ele estabelece com seus colegas. Principalmente quando falamos de uma escola do campo multisseriada onde encontramos crianças de diferentes idades e turmas na mesma sala de aula interagindo. Como afirma Vygotsky (1998, p. 99), “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Para Vygotsky (2000; 1998), cada criança possui um nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança apreendeu e utiliza de forma independente, mas também possui um nível de desenvolvimento potencial, que se refere àquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro. O diálogo, a colaboração, a experiência compartilhada são ações que irão possibilitar o estabelecimento da zona de desenvolvimento proximal entre a educadora e os educandos e entre os educandos.

Nesse complexo processo de atuação na zona de desenvolvimento proximal, é importante fazer uma reflexão sobre as atividades que os educandos já se apropriaram, ou seja, aquilo que se tornou em nível de desenvolvimento real. Dentro disso, entendo ser relevante voltar à questão da cópia, chamando atenção que essa atividade pode se transformar mecanizada no aprendizado escolar, pois, mesmo levantando a questão da produção de conhecimento para a sua conquista, uma vez apropriada, ela não projeta, logo em seguida, nenhuma superação da criança, configurando uma atividade retrospectiva que deixa de desenvolver o conhecimento, conforme Silva e Carbonari (1997), que afirmam que a cópia acaba “promovendo a simples aquisição de hábitos e comportamentos e não o desenvolvimento da consciência e do espírito crítico dos educandos” (p. 97). O problema

torna-se mais complicado quando os educandos reconhecem a sala de aula apenas como o lugar da cópia.

Educando I: Fiquem quieto.

Educanda T: Estamos conversando.

Educando I: Conversando na sala de aula! É lugar de copiar.

Dessa forma, a cópia é vista apenas como uma atividade que, depois de controlada, fica na zona de desenvolvimento real, já conquistado pela criança. No entanto, é justamente nesse ponto que quero problematizar a afirmação de Silva e Carbonari (1997), pois as crianças construíram conhecimento para dominar a tarefa de copiar, que ocorreu devido às relações existentes entre elas, que se encontravam em diferentes zonas de desenvolvimento proximal. Foi nessa relação que o educando foi capaz de aprender com o outro e consigo próprio. Além disso, para realizar a cópia, a criança precisa desenvolver as funções psicológicas superiores de memória, linguagem, pensamento, atenção e raciocínio.

A resolução de questionários está relacionada com os sentidos atribuídos para a cópia, estabelecendo uma atividade muito próxima, pois ambas inicialmente configuram como registro de conteúdo escolar e preenchimento de tempo.

Silva e Carbonari (1997) também apontam a cópia como registro de conteúdo escolar, pois é utilizada como acesso da matéria que deve ser estudada. O preenchimento de tempo existente está inserido, nesse caso, a uma escola multisseriada, onde parece ser inevitável ter de, algumas vezes, ocupar os educandos para que a educadora consiga dar conta de outras atividades pertencentes à escola.

Porém, a escola com o seu papel prospectivo, buscando o vir a ser, pode desenvolver novas funções autônomas de aprendizagem. Não pode se contentar com a zona de desenvolvimento real, mas cada vez mais buscar estratégias, formas e objetos de interação, ou seja, pode fazer com que as crianças sejam capazes de interagir e aprender a fazer aquilo que elas não são capazes, pois assim abre a possibilidade de desenvolver na criança a sua potencialidade, já que produz uma nova aprendizagem, impulsionando o nível de desenvolvimento potencial, a fim de estabelecer uma nova zona de desenvolvimento proximal.

O fenômeno apontado foi apenas observado e problematizado no exercício da cópia, porque em outras atividades as crianças pareciam não esgotar as possibilidades de aprendizado, principalmente referente às atividades de produção textual e de leitura. No entanto, fico preocupado com as atividades dirigidas às respostas do questionário, pois como,

na sua maioria, apresentavam respostas diretas a serem copiadas do texto, possivelmente estavam seguindo o mesmo caminho da cópia, reforçando o estabelecimento do desenvolvimento real e o não despertar do desenvolvimento potencial, uma vez que visavam apenas à reprodução de uma ação/operação já conquistada e ao esvaziamento de desafios.

Porém, nessa ação de responder ao questionário, não foi notada com tanta ênfase quanto na atividade da cópia, até porque eles não faziam questão de responder ao questionário na sala de aula, no entanto, quando isso ocorreu, foi possível perceber que alguns dos educandos buscavam as respostas dos exercícios de forma mecânica e direta, mesmo procurando solucionar as questões em conjunto com outros colegas.

A resposta direta e mecânica ocorre devido à própria pergunta direcionar para esse tipo de postura, sendo o estímulo apenas achar a resposta no texto. É claro que esse exercício estimula a criança a utilizar suas apropriações das práticas de leitura e escrita, mas não configura como uma atividade reflexiva sobre a leitura, a pergunta e a sua resposta, pois o questionamento não exige elaboração conceitual da criança, já que não prioriza a formulação autônoma dos seus significados, de suas opiniões sobre o que foi lido e como foi entendido pela criança. Assim, a resposta não serve como pista para o entendimento da elaboração conceitual de cada criança sobre o assunto presente na sala de aula, pois não produz possibilidades diretas de suas enunciações.

É preciso um pouco de atenção para esse ponto de análise, e para isso recorro a Fontana (2005), que afirma que é uma ilusão acreditar na homogeneização da aprendizagem sobre a elaboração conceitual. O educador dificilmente saberá concretamente qual o sentido de sua ação pedagógica na relação com o educando, no entanto, ele pode minimizar essa dúvida através dos elementos expressos pelas crianças em suas enunciações.

Para a abordagem sócio-histórica é inviável conhecer os processos de construção de conhecimento sem entender os percursos das internalizações desses, que é somente possível perceber analisando “os modos do discurso e as marcas impressas pela palavra do outro na própria enunciação da pessoa que fala” (FONTANA, 2005, p. 118).

Então, se focarmos na resposta direta do texto, dificilmente será possível entender como esse educando está se relacionando com o conhecimento, porque não há uma enunciação que se expresse pela fala dos educandos, e sim um recorte automático da informação do texto, o que deixa vago as articulações existentes entre o saber da criança e o saber trabalhado na escola.

Quando destaco que a enunciação ocorre pela fala do educando, e que o educador precisa estar atento para escutar, quero agregar para a palavra “fala” todas as ações com que

os educandos, em suas relações diárias na escola, se expressam; então a fala aqui pode representar o silêncio, o desenho, o sorriso, o choro, o cansaço, a alegria, a participação, enfim, todas as formas possíveis que os seres humanos têm de emitir ao outro a sua própria existência.

Não é apenas atenção ao seu escutar, mas projetar, tensionar, propor e fomentar a produção de diferentes falas, diferentes relações para perceber, questionar e ressignificar como os educandos estão construindo e interagindo os seus saberes e os saberes da escola.

5.6 A escrita na sala de aula e a construção de saberes

Para potencializar essa discussão, entendo ser interessante relatar outra atividade, que estabelece um contraponto à atividade de responder o questionário para, contribuir na compreensão de como as relações de saberes estão ocorrendo e sendo significadas pelos educandos.

A educadora pede para os educandos observarem um pequeno peixe artificial³⁵ colocado em um pequeno aquário. Distribui uma folha em branco para os educandos escreverem o que observam do peixe. Na aula seguinte eles iriam volta a observar o peixe e anotar suas modificações.

Eles ficam apreensivos, demoram a entender e fazem inúmeras perguntas. A dificuldade parece estar em dois pontos: primeiro, na atividade individual, e, segundo, na escrita espontânea. Esses dois pontos geram angústia e ansiedade na maioria dos educandos. Observam o peixe e dizem em voz alta o que percebem, porém a educadora enfatiza que eles não devem falar e sim escrever o que enxergam. No entanto, é nesse ponto que está o problema, pois parece possuírem uma grande dificuldade na escrita espontânea, de descrever o que percebem.

Nessa atividade as crianças estão se ajudando pela proximidade. A educadora não permanece na sala de aula e não ajuda na formulação das frases pelos educandos, nem os auxilia a potencializarem novas análises do objeto em questão. As crianças, por sua vez, não perguntam para a educadora o que devem escrever.

³⁵ O peixe artificial corresponde a uma pequena esponja que, no contato prolongado com a água, aumenta significativamente de tamanho.

Fica estabelecida uma certa tensão na aula, que é resolvida pouco a pouco, com o silêncio e poucas palavras escritas. Destaco essa atividade nos relatórios como uma experiência capaz de avaliar o nervosismo dos educandos frente à tarefa de escrever. As atividades até então relacionadas a escritas eram de cópia do quadro ou em repostas de questionários, que também se expressavam pela cópia do texto.

A idéia de observação e escrita espontânea é interessante, pois coloca-se como um desafio para muitos dos educandos, os quais aparentam não estar familiarizados com esse tipo de atividade. Fazem do jeito mais fácil possível. Os da segunda série, que pude acompanhar mais de perto, escreveram palavras soltas, como: amarelo, peixe, olhos. Até essas, aparentemente, simples palavras, escreveram-nas com muita dificuldade, tendo que, algumas vezes, ajudá-los.

Com muita dificuldade e com poucas palavras, a tarefa foi encerrada e a aula continuou com outras atividades. No dia seguinte, a atividade recomeça, e então é possível perceber que o peixe passou por uma grande transformação. Assim, novamente os educandos têm a tarefa de analisar e escrever de forma espontânea quais as transformações do peixe.

Continuam apresentando nervosismo, porque necessitavam escrever e organizar sozinhos suas idéias. Devagar, alguns olham para o peixe e outros pedem ajuda para mim, querem ajuda para escrever algumas palavras. Palavras simples, como: água, peixe, e outras, formando frases também simples, como: Peixe está na água.

Parecem saber o que estão vendo, mas não sabem como escrever. A escrita parece ser uma barreira para a exposição de suas observações e assim resumem ao máximo suas impressões para poderem construir frases de menor dificuldade textual

O destaque que pretendo dar para esse episódio relaciona-se com a discussão anterior, diferenciando a postura das crianças na diferença de uma atividade que exige a escrita retirada de um texto e a escrita elaborada a partir de suas próprias idéias, para analisar as pistas que as crianças deixam nessa interação.

O interessante de perceber as formas de produzir a escrita é o desenvolvimento da capacidade da criança de fazer “propostas de compreensão”, e assim, através da necessidade do desenvolvimento de uma linguagem própria referente ao ato de escrever, produz e relaciona saberes.

Posso perceber que no processo de investigação a pesquisa buscou compreender as relações de saberes. Para tanto, deparou com duas discussões densas, a primeira, apontada no início do texto sobre a construção conceitual, através da produção de significação das

palavras, e, a segunda, nesse momento, que chama atenção para o complexo processo de operações implicadas na apropriação da escrita.

Esses dois pontos são necessários ao presente estudo. Abordar a palavra e a escrita, no meu entender, são processos significativos e desafiantes no desenvolvimento da criança e fenômenos que configuram a presença e a necessidade de relações de saberes, pois são momentos intensos de construção e de apropriação de conhecimentos.

Porém, se retorno o pensamento sobre a mecanicidade das respostas aos questionários, como já foi analisado anteriormente, é possível crer que existam tendências que limitam a escrita a tarefas de cópia, retiradas e isoladas de textos, ou de correção ortográfica, deixando de lado a significação do texto e a percepção do processo de criação textual, que faz com que a criança tenha de produzir, apresentar e defender idéias.

A intenção aqui é ponderar sobre a importância da produção da escrita, pensar sobre o episódio que demonstra a angústia dos educandos em escrever frases sobre o que estão observando. Essa atividade pode ser relacionada com uma ação reflexiva, já que ela desafia o educando a ter atenção no objeto e projetar através da linguagem escrita, os seus olhares.

Foi observado que a angústia dos educandos possivelmente estava atrelada ao saber fazer e pensar sobre. Ficou evidente que as suas dificuldades representavam o desconhecimento de como fazer a atividade da produção textual, pois conseguiam pensar sobre o que estavam vendo, mas a partir daí precisavam expressar suas idéias na escrita, retornando à compreensão de que os seres humanos se constituem através de sua característica ontológica de ser comunicativo, por isso produtor da linguagem e do pensamento, fazendo com que cada sujeito se constitua como ser único pertencente e protagonista de suas relações sociais (VYGOTSKY, 1998). Nesse sentido, posso referir esse processo à importância da escrita reflexiva, pois para ela ocorrer é preciso o sujeito relacionar-se e comunicar-se com o seu próprio ato de escrever. Uma escrita que fomenta o sujeito a criar enunciados, tomando como objeto de análise a sua própria significação.

Porém, Góes (1997) chama a atenção para o fato que essa possibilidade da escrita não está sendo muito explorada no contexto escolar, o que, para ela, é uma omissão que cria, “ao lado do analfabetismo propriamente dito e do analfabetismo funcional, a questão do analfabetismo “restrito” que afeta muitos dos que conseguem superar os mecanismos de exclusão da escola” (p. 102).

O termo analfabeto “restrito” é utilizado pela Góes para ressaltar o sujeito que possui a capacidade de registrar e interpretar a escrita, porém como uma capacidade limitada

do caráter comunicativo da produção textual, e ainda sendo trabalhada de forma a restringir as possibilidades de sua ação sobre a linguagem e da construção de conceitos.

Foi nessa perspectiva que resolvi apresentar anteriormente algumas considerações sobre a cópia como um recurso didático que limitava a ação e a relação do educando com os conhecimentos escolares. Porém, naquele momento não me referi a esse recurso como um processo de escrita pouco criativa, guardando para esse momento a discussão de como o ato e necessidade de escrever está se configurando como uma ferramenta produtora de conhecimento.

A escrita como forma “nova e complexa de linguagem” merece ser questionada, porque ela é um dos principais caminhos de relações de saberes que não pode ser desenvolvido “como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKY, 1998, p. 156).

Vygotsky (1998) ressalta que ensinar a linguagem escrita não é ensinar a escrita de letras. Para o autor, o ensino necessita ser organizado de maneira que a leitura e a escrita sejam necessárias e relevantes. A relevância da escrita se encontra, segundo Mello (2006), no sentido de sua existência societária: suprir a necessidade do registro, de expressão e de comunicação com o outro, que pode ser aquele leitor que está próximo ou distante no tempo e no espaço.

Para a abordagem sócio-histórica, é um erro a utilização de métodos que enfatizam a técnica no ensino da escrita, pois o interessante é considerar o processo criativo e a necessidade da escrita na criança, se a fala é apropriada pela criança a partir de sua necessidade de se comunicar oralmente com o outro, já que vive em uma sociedade falante. Para Vygotsky (1998), a escrita deveria seguir caminhos parecidos, ou seja, precisa tornar-se uma necessidade da criança considerando a sua função e importância social.

A escrita não deve ser ensinada como um exercício mecânico ou imposição, mas como um processo de aquisição e de sentido de uma atividade cultural. O educando deve ser visto como sujeito do processo de conhecimento presente no ato de escrever, de ser autor de sua escrita e não como um ser passivo que recebe pronto o conhecimento escolar.

A abordagem sócio-histórica apresenta, para mim, muitas indagações e diferentes perspectivas de olhares para o episódio da escrita espontânea das crianças ao observarem o pequeno peixe no aquário. Qual o significado de suas angústias? Qual é o sentido atribuído pelas crianças para a escrita? Como se expressa e qual o sentido da escrita na comunidade pesqueira? Como a escola significa a escrita das crianças? Como as crianças se comunicam e registram seus conhecimentos por meio do ato de escrever?

Indagações pertinentes e difíceis de serem respondidas. Nas análises desses episódios, algumas pistas ajudaram a entender como ocorrem as relações de saberes na sala de aula de uma escola do campo, na quais a produção textual parece ser uma importante atividade feita pelos educandos, que deve expressar caminhos para o entendimento da produção de seus conhecimentos.

A escrita, no caso da atividade de observação do peixe, não está pronta, não pode ser copiada. Cada criança agora tem a tarefa de olhar e comunicar à educadora o que percebe, através da escrita. Elas ficam receosas e preferem comunicar suas percepções oralmente, pretendendo talvez fugir da escrita.

Falam sobre o peixe e dão inúmeros adjetivos, inicialmente, mas depois que a educadora pede que façam individualmente, e reafirma que não é para comentar e sim para escrever, as crianças começam a viver um interessante momento e movimento de observação. Várias idas e vindas até o peixe, nas quais olham e voltam para as suas cadeiras, depois de alguns segundos, voltam a levantar e se aproximam do peixe novamente, não escrevem, mas ficam pensativos.

Olham para o peixe e olham para o papel, seguram o lápis, coçam a cabeça, olham um para o outro e retornam a olhar o peixe e não escrevem nada. A sala fica em silêncio, poucos arriscam em falar o que estão vendo, menos ainda tentam escrever.

Agora, escrever pode expressar informações percebidas, registros do observado, possibilidade de expressar idéias e sentidos ao objeto em questão. Porém, o que percebo é que as crianças queriam postergar a atividade até a educadora iniciar outra, fugindo assim do compromisso de escrever sobre o peixe.

Algumas crianças conseguiram construir algumas frases, como: Peixe amarelo ou Peixe está na água. Frases simples, como já havia comentado, mas importantes no contexto da escola, pois elas foram praticamente difundidas pela turma toda, fazendo com que quase todos educandos apresentassem a mesma observação do peixe.

Não caracterizaria, essa atitude dos educandos, como cópia do colega, mas como imitação, e faço essa distinção para salientar que pode ter ocorrido uma das formas de possibilidade de construção de conhecimento. A imitação é, para Vygotsky, uma estratégia de relacionar, vivenciar e se apropriar do conhecimento, uma importante ferramenta para que os seres humanos apreendam a viver em sociedade.

Não foi simplesmente olhar o que outro escreveu e repetir mecanicamente, as crianças leram o que o outro escreveu, e mesmo repetindo de maneira igual a frase, o processo

não foi fácil, parece que nesse momento não copiaram as palavras, mas imitaram as idéias um dos outros, a percepção do colega sobre o objeto observado.

Mesmo com a utilização da imitação para a realização da tarefa, a escrita de observação de um objeto foi um grande desafio para eles, o que demonstra a importância dessa experiência estar mais presente na escola. Além do peixe, devem escrever sobre a sua comunidade, sobre os lugares de leitura e escrita na sua realidade, enfim, de assuntos que interessem às crianças e gradativamente vão desafiando-os para outros olhares.

Em atividades como essas são mais perceptivas as relações dos educandos do que nas atividades mecânicas e motoras como a cópia. Mostram algumas possibilidades e implicações do trabalho pedagógico presente na sala de aula, pois deixam as crianças revelarem suas dificuldades e como constroem estratégias para resolver os problemas enfrentados.

É possível perceber que mesmo os educandos tendo facilidade de copiar textos, palavras e letras, isso não resulta na capacidade de escreverem livremente o que estão observando. A técnica da escrita, a motricidade, não caracteriza o conhecer a escrita. Vygotsky (1998) diria que “a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores” (p.140), perdendo o envolvimento com a sua construção e com a sua essência.

Para Vygotsky (1998), a escrita na criança necessita de um treinamento artificial que demanda de muita atenção e esforço por parte do educando e do professor, porém ressalta que nesse esforço mútuo não deve deixar de perceber a linguagem escrita como viva, inserida num complexo sistema de signos que demanda um longo processo de desenvolvimento. Segundo o autor:

A escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (VYGOTSKY, 1998, p. 156)

Quando a criança, nesse caso, ficou frente a uma situação concreta da escrita, em que deveria criar uma frase pela sua percepção, revela-se não só a dificuldade do ato de escrever, mas o processo de aquisição da escrita. A educadora cria a necessidade de a criança escrever, estabelece uma intenção para a escrita diferente do registro dos conteúdos escolares. Possibilita à escrita tomar outros espaços, principalmente a partir do olhar da criança.

Tudo pode ser escrito e lido, tudo pode ser comunicado pela escrita. Não são mais só os saberes escolares que recebem esse privilégio, as crianças podem escrever o que percebem. Porém, como construir a escrita do visto? Como construir frases do que foi falado?

Se prestarmos atenção ao que foi relatado, perceberemos que as crianças inicialmente falaram insistentemente o que estavam vendo, porém não escreviam. Tentavam mostrar para os colegas, e em especial para a educadora, como percebiam o objeto, mas não conseguiam transformar suas falas em escritas.

O interessante é que no desenvolvimento da atividade parece que eles cruzaram a sua fala com a limitação das palavras já conhecidas, minimizaram suas observações para escrever palavras que já conheciam. Ponderaram a observação mediante o conhecimento da escrita já alcançado, escreveram o que o seu conhecimento da escrita poderia dizer sobre o peixe, não o que estavam vendo nem pensado, mas o que era possível escrever no seu nível de desenvolvimento real já conquistado.

Isso fica nítido quando falam inúmeras e detalhadas frases sobre o peixe, porém, na hora de escrever, deixam as suas percepções para escreverem palavras simples. Outro ponto foi a perda do medo de alguns educandos de escrever depois de olhar o que o outro colega escreveu, o que demonstra que algumas crianças não se remeteram somente ao que conheciam, mas ao que o outro colega conhecia, assim somando a sua capacidade com a do colega foi possível realizar a atividade.

A necessidade da escrita, nesse caso, não fica refém somente à observação das crianças, mas aos seus conhecimentos da escrita já adquiridos e pela imitação do colega. Parece que a atividade só ocorreu pela interação de sua capacidade com a capacidade do colega, ao mesmo tempo em que ocorreu a interação da observação do objeto que estava na sua frente com a apropriação dos processos da escrita já existente, só depois dessas relações as crianças foram capazes de relatarem através da linguagem escrita o que estavam vendo.

Por isso que eu digo que a escola precisaria mais desse tipo de atividade, pois além de ser bem mais complexa que a cópia, ainda estabelece posturas e compreensões mais desafiantes para o educando, parecendo uma atividade que não se esgota, pois cada vez mais possibilita ao educando criar novas e mais elaboradas compreensões do objeto observado.

Depois dessa atividade da produção textual, a educadora deixou que eles fizessem o desenho do peixe, nesse momento as crianças ficaram mais calmas e se encaminharam para o desenvolvimento dessa atividade. Os desenhos, porém, não correspondiam ao peixe, mas a formas estereotipadas e conhecidas de peixes.

Quem vai acabando começa a conversar e mostrar seus trabalhos para os outros. Alguns andam pela sala e conversam, mas sem tumulto, respeitando os que ainda estão desenhando.

São importantes momentos de interação, pois eles procuram o outro para mostrar ou compartilhar os seus desenhos, ficando praticamente todos os desenhos vistos por cada criança da turma, expressando e mostrando as possibilidades de representarem e de desenharem um peixe.

Na hora de escrever, a ajuda se deu pela proximidade de suas classes e de forma mais discreta, mas na hora dos desenhos a interação foi bem maior, primeiro dizendo o que iriam fazer e depois mostrando o que haviam desenhado. Uma interação bem maior que tomou conta de toda a sala de aula.

Cabe ressaltar que o desenho foi uma estratégia encontrada para dar continuidade à atividade da escrita. E a interação ficou mais evidenciada em: “olha só o que desenhei” do que “olha só o que eu escrevi”, o que deixou a impressão que o orgulho de realizar a tarefa foi mostrar o que já sabem e não o que deveria ser aprendido.

Por fim, nas análises das implicações nas relações de saberes inerentes ao uso de procedimentos pedagógicos presentes na sala de aula, tais como leitura e compreensão textual, cópia, questionário e escrita, ressalto que os fragmentos de episódios e de diálogos presentes na sala de aula possibilitam a compreensão das relações de saberes, pois apresentam enunciações entre educandos e entre educando e educadora, sendo possível revelar pistas das elaborações conceituais das crianças, das estratégias utilizadas na realização das atividades escolares e compreender as relações intersubjetivas experienciadas.

**6 SE NESTA ESTRADA ANDEI, NESTA ESTRADA INTENSAMENTE EU VIVI –
SONHOS (PARA SER) REALIZADOS, MAIS SONHOS (PARA SER) SONHADOS**



De uma para outra, as pessoas que se encontram, conversam, dialogam, deixam passar de si mesmos à outra algo de suas palavras, de suas idéias, de seus saberes, de suas sensibilidades. Querendo ou não (mas é melhor estar querendo) estamos, no conviver com outros e com o mundo, nos ensinando e aprendendo.

Carlos Brandão

Escrever este último capítulo é um exercício que procura reviver alguns caminhos, posições e análises que foram feitas durante a pesquisa. Um olhar de quem está chegando ao final de sua dissertação e precisa avaliar, ponderar e perceber o movimento e as implicações do processo investigativo de uma maneira mais ampla.

No primeiro capítulo, descrevi os caminhos, olhares, experiências e autores que foram me influenciando até criar o interesse de pesquisar as relações existentes na escola do campo em uma comunidade pesqueira. Essa escolha, inevitavelmente, implicou inúmeros questionamentos, que foram crescendo com a inserção cada vez maior no emaranhado das relações existentes na comunidade da Capilha.

Questionamentos que não ocorreram despreziosamente, mas inseridos em um processo investigativo que estava preocupado em desvelar a realidade observada. Acredito que o vigor, isto é, a vivacidade da pesquisa, começa a ser percebida pela própria aceitação e compreensão de sua capacidade de transformação e formação do sujeito pesquisador, uma pesquisa que ocorreu no próprio processo de transformação de quem o fez.

Percebendo que a observação na escola do campo e a presença na comunidade pesqueira estavam me modificando, compreendi o movimento crítico que estava realizando, pois a criticidade não se estabelece somente na aproximação da realidade estudada, mas num exercício de procura constante, de aproximação e distanciamento, de produção de significados e de ressignificações em um movimento contínuo e intenso.

Assim, a inserção na sala de aula da pequena escola do campo possibilitou a observação, reflexão e o questionamento de inúmeros fenômenos presentes nas relações entre sujeitos existentes nesse espaço educativo. Porém, a presença na escola não foi ao acaso, foi pretendida e metodologicamente sistematizada como descrevi no Capítulo III, na preocupação curiosa de construir conhecimentos significativos sobre as relações de saberes existentes na sala de aula de uma escola do campo.

No entanto, para perceber o emaranhado das relações de saberes foi necessário problematizar as relações intersubjetivas inerentes ao contexto pedagógico. Isto é, analisar as implicações nas relações de saberes nas interações entre sujeitos no ambiente da sala de aula. As relações intersubjetivas consistiram no caminho escolhido e, nesse sentido, posso afirmar que não é a cópia, a avaliação, a leitura e a escrita o foco deste trabalho, mas como esses atuam e dimensionam as relações existentes no contexto escolar para a produção de saberes significativos.

Na busca da compreensão das relações de saberes, deparei-me, na pesquisa, com duas discussões densas, a primeira, apontada para a construção conceitual através da produção

de significação das palavras, e a segunda, para o complexo processo de operações implicadas na ação pedagógica na sala de aula.

Para perceber as relações entre educando-educadora e educando-educando, se fez necessária a atenção nas enunciações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, pois através das enunciações foi possível perceber a importância e o potencial das ações pedagógicas e as relações sociais presentes na sala de aula.

O contexto escolar, por produzir relações sociais, resulta num valioso espaço de constituição de saberes, porém, essa constituição ocorrida pelas e nas novas relações sociais que as crianças desenvolvem na escola não garantem a construção de saberes significativos.

A significação, como ficou elucidada no Capítulo V, ocorre quando o educando estabelece a produção da significação entre a palavra e o objeto, o que demonstra que a ação pedagógica na sala de aula deve preocupar-se com a produção de significado e de sentido. Cabe a escola, como um espaço possível para a sistematização de conhecimentos, fomentar processos que contribuam com o entendimento, ação e transformação do educando na sua presença com e no mundo.

Acredito que um dos relevantes pontos levantados pela pesquisa foi a importância da produção de significados e sentidos da palavra na relação educando e educadora. No encontro dos conhecimentos expressos pela educadora e dos conhecimentos constituídos pelas crianças, na sua vida em comunidade, ocorrem potencialmente processos complexos de apropriação de significados das palavras que devem ser estimulados, pois uma nova ou diferente significação do signo gera uma nova relação de descoberta e compreensão da realidade.

A pesquisa procurou entender os processos de significação dos educandos nas suas relações de saberes na sala de aula e percebeu que eles ocorrem nas relações intersubjetivas dos educandos e da educadora, o que demonstra que o conhecimento expresso na escola não está no conteúdo escolar e nem na realidade do educando, mas nas relações entre eles.

O conhecimento significativo configura-se como uma resultante da relação qualitativa entre os saberes das crianças conquistados na experiência vivida e os saberes expressos pela ação educativa pretendida no ambiente escolar. Um conhecimento que não ocorre diretamente pelas relações de saberes, mas por meio delas são construídos.

Na pesquisa, a escola é permeada, por relações intersubjetivas que produzem saberes. No entanto, a sua preocupação está na possibilidade de a escola não fomentar a produção de conhecimentos significativos para a vida do educando.

Essa perda é muito danosa para o processo de formação das crianças, já que foi possível perceber que a escola é um dos poucos espaços que podem ou têm a possibilidade de

estabelecer processos de sistematizações de saberes, é uma grande possibilidade das crianças projetarem olhares para a sua própria comunidade.

Não um olhar preconceituoso, como apontei no Capítulo II, mas uma observação crítica, inserida num estudo comprometido dos fenômenos que as compõe, na busca consciente e epistemológica da compreensão da realidade, tendo nas relações de saberes presentes na escola, a ação e vivacidade de cada sujeito, nela inserida, com a capacidade de potencializar a apropriação e o entendimento do patrimônio cultural da humanidade.

Foi possível constatar que as relações dadas entre saberes possibilitam a sua própria superação, que ocorre como salto qualitativo, como uma nova síntese num processo dialético. Assim, entendo que quanto mais a escola oferecer espaços de interação qualitativa entre saberes, mais a escola fomenta o processo de conscientização do educando.

A qualidade deve ser estabelecida pelos sujeitos no processo educativo escolar, intencional e objetivo, de forma dialógica, para que negue a substituição de saberes ou a valorização de um em detrimento do outro e consolide processos reflexivos, críticos e criativos para concretizar novas produções de saberes.

Nesse ponto, foi possível notar que a cópia e as atividades automáticas de repostas prontas não configuram como sendo potencializadoras desses processos, pelo contrário tendem a trabalhar com a zona de desenvolvimento real, não provocando no educando desafios na busca de conhecimentos. Eles fazem com que as crianças estabeleçam estratégias e posturas que possivelmente geraram conhecimento para a sua concretização, capacidade de copiar por exemplo, porém podem não estar facultando às crianças outras possibilidades além dessa.

Como foi apontado no Capítulo V, a cópia no início do ano letivo parecia ser um desafio para as crianças, estando elas muito preocupadas com a efetivação da tarefa, no entanto, quando houve o domínio da atividade, percebi que os educandos conduziam a cópia até o final da aula, não constituindo uma relação de aprendizagem, mas apenas uma tarefa mecanizada, o que resultou no entendimento de que as crianças tiveram de superar suas dificuldades no início do ano letivo frente à tarefa da cópia, um aprendizado, porém ela depois do seu domínio, não representou uma superação, não agregando novos desafios. Não potencializou, aparentemente, outras formas de relações e conhecimentos frente à tarefa de copiar.

A cópia e atividade de respostas automáticas do texto são pistas de como o conteúdo escolar e os conhecimentos pertencentes à escola estão sendo colocados para relacionar-se com as crianças. Quando o conhecimento já vem pronto, quando já possui uma verdade e uma

intenção *a priori*, a sua relação com a realidade da criança perde muito do seu potencial. Vigotski (2000) já dizia que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. São palavras que se dão no vazio, onde a criança assimila a palavra, mas não constrói saberes porque não há uma apropriação consciente do conhecimento aprendido.

Por isso, considero que o educador ambiental, no contexto da educação formal, necessita estar atento às enunciações presentes na sala de aula, tanto do educando quanto de sua própria fala, para ser mais preciso em todas as enunciações produzidas nas relações estabelecidas na escola.

Nesta pesquisa, são as enunciações que deixam transparecer como as relações estão ocorrendo. É através da presença do outro, do diálogo, que é possível perceber como o conhecimento está sendo significado, está ganhando sentido, sendo sistematizado. Nas relações em que são inibidas as enunciações, fica extremamente difícil perceber como as crianças estão se relacionando com o conhecimento, exemplo disso é quando elas respondem a uma pergunta copiando mecanicamente uma frase do texto: Como saber se a criança está aprendendo se ela não pronuncia o que entendeu com suas enunciações e com as novas enunciações que teve que elaborar para explicá-lo?

As enunciações são tão ricas que são elas que trazem para a escola a realidade e os signos dos educandos. Isso demonstra que de nada vale os educadores ambientais estarem atentos ao entorno ecológico onde a escola está inserida, se no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no contexto escolar esse educador não estiver atento ao que os educandos pronunciam.

Paulo Freire elabora o seu método muito atento à palavra dos educandos. É associando a palavra e o contexto que é possível que os educandos percebam e constituam seu código lingüístico, resultando em novas relações com o mundo. Na própria enunciação do educando já está o ponto de partida para processos educativos pautados na Educação Ambiental, pois é nele que é possível a compreensão da mudança nas formas de olhar, interagir e expressar, o que configura e resulta o processo educativo.

Quando estamos preocupados com a relação entre pensamento e linguagem, estamos atentos as novas e antigas enunciações, pois o processo educativo deve desafiar os educandos para novas e mais elaboradas formas de compreensões de sua realidade, e essa inevitavelmente gera a necessidade de cada indivíduo construir e expressar a sua relação com o mundo.

Então, nessa investigação, somente foi possível perceber as relações presentes na sala de aula através da atenção nas enunciações, porém, as palavras, os gestos, os sorrisos por si só não qualificam o processo educativo presente na escola do campo. É preciso conhecer e fomentar as enunciações, porque são elas que representam a oportunidade de conhecer quem pronuncia e construir conjuntamente processos de superação para novas enunciações.

A pesquisa aponta para a necessidade de a escola ser um espaço de produção de experiências qualitativas para os educandos, experiências estas que produzem enunciações e através delas e efetivem um trabalho educativo para a construção de saberes sistematizado. Assim, quando levamos nossos educandos ao museu, a uma trilha ecológica, à feira do livro, à biblioteca, a ler um livro, a fazer uma conta, devemos estar atentos no que eles pronunciam e não se a resposta está certa ou errada, se a compreensão deles é diferente do educador ou de outro colega, é necessário que todos entendam o que e por que cada um percebe as mesmas experiências de forma diferente.

Quando nós, educadores ambientais, propusermos uma atividade, ela não deve ser entendida como possuidora de conhecimentos, mas como potencializadora de relações, como possibilidade dos educandos interagirem e relacionarem saberes. Por isso a necessidade de constituirmos, no ambiente escolar mediações qualificadas. Como já havia apontado no Capítulo V, mediações que fomentem a criação de novas relações e produções de conhecimentos significativos.

Então, se partimos do entendimento de que o conhecimento é produzido através da mediação com e no mundo, a Educação Ambiental precisa estar preocupada em construir mediações qualificadas no seu processo educativo, procurar fomentar ações que estabeleçam relações significativas, críticas e criativas no encontro com o outro e nas relações de saberes.

Com esse mesmo foco, a pesquisa conclui alertando para a necessidade de o educador se aproximar da vivência e das condições reais do campo, dos seus moradores e de sua escola. Entendo que um dos caminhos para a escola do campo e para os educadores e pesquisadores desta realidade é estar disposto a experienciar esse espaço para tentar entendê-lo e propor processos dialógicos de ensino e de aprendizagem.

Acredito que não é necessário que o educador da escola do campo seja do campo (que bom que fosse), pois apenas essa condição não irá resolver a qualidade das escolas nessas comunidades, mas aponto para a necessidade de uma formação específica, uma formação continuada para os educadores, que não só esteja presente na escola do campo, mas que possa buscar conjuntamente com os moradores de cada comunidade os sentidos para os trabalhos pedagógicos desenvolvidos em cada realidade que se estabelece.

É necessária uma formação docente preocupada com os sujeitos envolvidos e com a realidade em que se insere. Um projeto de formação que atrele as práticas sócio culturais da comunidade à ação educativa presente na escola. Desse modo, não é apenas uma prática motivadora e crítica que irá garantir uma escola voltada às especificidades dos modos de vida de uma comunidade pesqueira, mas um projeto mais amplo, que reconheça o educador como parte do processo, porém não somente ele como responsável.

Até porque a dificuldade de uma Educação do Campo não se processa na figura do educador, mas nos modelos hierárquicos e fragmentados que a educação escolar se organiza e se desenvolve na presente sociedade capitalista. Quebrar com esses modelos e sentidos atribuídos à escola é um processo difícil, necessitando da participação de todos os envolvidos. Porém, a dificuldade prevista não pode calar o entendimento de que, sem uma formação específica para esses educadores, fica muito complicada a percepção da necessidade da construção de uma Educação do Campo.

A educadora da escola pesquisada enfatizou muito a sua solidão, a dificuldade de fazer trocas com outros colegas, de todas as responsabilidades estarem centradas nela. A fala da educadora demonstra que uma das dificuldades da escola do campo é perceber-se isolada, no entanto, é importante entendermos que cada escola do campo não deve compreender-se como isolada, mas como específica e, ao mesmo tempo, atrelada à luta da Educação do Campo como um todo.

Quando falo de uma escola voltada à comunidade, não estou afirmando que a escola tenha de, apenas, olhar para dentro de sua comunidade, mas a partir do pertencimento ao seu local poder problematizar a sua e as outras realidades.

Venho afirmando desde o primeiro capítulo que sem mediação não há relações entre os educandos, entre o mundo, porém, o processo de estudo sobre a realidade comprovou que não é somente isso que os educadores ambientais necessitam compreender, mas como, e de diferentes maneiras, essas mediações podem estar ocorrendo para a construção de conhecimentos significativos.

A Educação Ambiental dá ênfase à necessidade de compreensão das relações entre os sujeitos e sua ação no mundo, o que resulta no seu compromisso de compreender como essa relação constrói e está construindo saberes. Neste caso, a atenção de entender esse processo de construção de saberes restringiu-se ao âmbito da sala de aula, que, segundo a pesquisa, é um lugar onde eles ocorrem de múltiplas formas, tendo a capacidade de propiciar processos qualitativos de construção de saberes significativos.

A pesquisa atribui importância à escola por sua capacidade de atuar na relação dialética do sujeito com o mundo, onde o sujeito é mais que produto do seu meio social; é, também, protagonista na criação deste meio, sendo um espaço possível para potencializar a criticidade e a criatividade do sujeito na compreensão de sua ação, interação e relação com o ambiente.

A possibilidade de os educandos projetarem, explicarem e estudarem a sua comunidade no ambiente da sala de aula certamente produz novas relações e entendimentos de suas vidas bem como a construção de novos conhecimentos. Também a oportunidade que a escola pode disponibilizar às crianças para criar, estar em contato com outras tecnologias, possibilita qualificar as interações, pois essas não se restringem apenas ao fato de os educandos olharem a sua comunidade, mas potencializa a construção de conhecimentos na apropriação de diferentes signos frente às suas realidades.

Através das análises no capítulo V, foi constatado que é a partir da realidade e das relações com os outros que os educandos produzem as suas enunciações, como também, é através de suas experiências que a educadora exemplifica, direciona e conclui os conhecimentos no ambiente da sala de aula (uma das constatações que legitimam a necessidade de uma formação específica para a escola do campo) .

Assim, é possível afirmar que no processo de ensino e da aprendizagem há o exercício, ou a vontade, por parte do educando de atrelar os saberes presentes na escola com a sua realidade. Contudo, nesta pesquisa, esse processo agrega à escola uma intencionalidade que deve ser entendida pela Educação Ambiental, pois se é possível perceber nas crianças que a construção e apropriação do e pelo conhecimento ocorre primeiramente pela tentativa de compreensão do vivido ou do já conhecido, é cabível visualizar que o conhecimento que se processa na relação entre indivíduos tende a nascer de sua realidade e de suas relações para a sua realidade e suas relações.

Parece confuso, mas estou querendo dizer que a vida do educando, com suas relações sociais, parece ser o ponto de partida e de chegada nas relações de saberes. A Educação Ambiental deve ressaltar a escola por sua capacidade de ser um espaço que potencializa e qualifica as mediações enquanto uma prática sistematizada de conhecimentos.

Não estou querendo dizer que, para a Educação Ambiental, o conhecimento construído pela criança tende a voltar para o mesmo ponto de chegada, não é um movimento cíclico, mas um movimento de superação, por isso a utilização do termo construção, pois parte de um saber para a concretização de outro, novo, inédito, ou mais elaborado, para cada sujeito. A escola é um espaço capaz de provocar a compreensão em cada educando de sua

existência e de sua realidade através de novos signos, como a palavra e a escrita, gerando situações que desacomoda os sujeitos para percepção ativa das suas relações com o mundo. Então, não é uma relação em si, mas para si, para ser mais, não é mais apenas Educação Ambiental, mas Educação Ambiental Transformadora.

Na análise das relações, foi possível compreender que a criança procura instrumentalizar-se para conhecer e expressar seus saberes sobre e na realidade. As relações existentes na escola deveriam contribuir para um processo qualitativo e sistematizado nessa busca da criança. Por isso a necessidade de lutar por uma Educação do Campo e não apenas pelo direito ao acesso à educação escolar, pois os moradores do campo não devem se contentar pela existência e permanência da escola na sua localidade, mas se preocupar com a sua função de construção e apropriação de saberes sistematizados.

A escola do campo deve ser entendida como um espaço ou possibilidade do educando de interagir com diferentes formas de conhecimento, com o patrimônio cultural constituído pela presença e historicidade humana, pois esse processo de apropriação o ajudará a construir conhecimentos a partir de sua realidade para a sua realidade, modificando a sua existência.

6.1 Compromissos e ações na construção da pesquisa

Ao falar da capacidade da construção de conhecimento modificar a existência, peço licença, nesse final da dissertação, para falar um pouco do meu processo de mudança durante a pesquisa. A pesquisa representou uma experiência tão significativa na minha vida que, seguramente, mudou e dimensionou os meus olhares e ações como cidadão e educador.

Estabeleci inúmeras relações no processo de pesquisa, sendo impossível negar o meu envolvimento com a realidade pesquisada, resultando no compromisso de produzir conhecimentos e ações que venham a contribuir e superar as discussões apontadas nesse trabalho. Assim, durante a pesquisa ocorreu a consolidação de alguns posicionamentos que não me deixaram apático frente à realidade estudada.

Portanto, dois acontecimentos não poderiam deixar de ser citados aqui como exemplo do movimento ocorrido a partir de minha inserção na comunidade e na escola. Deste modo, destaco a minha participação na organização da primeira cavalgada pela juventude do

campo no Taim e o estágio docência realizado na mesma escola pesquisada, que resultou no documentário “Luz, Câmera e Ação: aqui é onde moro, aqui nós vivemos”, realizado pelos próprios educandos.

No mês de outubro, mês que a Organização das Nações Unidas - ONU - elegeu para ressaltar a luta pelos direitos da juventude, ajudei a organizar a “I Cavalgada pela Juventude do Campo” com o lema: “Cavalgando pela a vida, cavalgando pelo Taim”. Conjuntamente com alguns jovens dessa região, queríamos ressaltar, através da cavalgada de 30 quilômetros pela Reserva Ecológica do Taim, alguns questionamentos sobre a situação da juventude no campo, discutindo caminhos e possibilidades do presente e do futuro do jovem da região do Taim.

Ressalto essa cavalgada fazendo alusão ao Capítulo IV, em que faço uma análise da comunidade e da escola, situando a discussão inserida na problemática da Educação do Campo. Ajudar a organizar uma cavalgada com os jovens da região foi sentir de perto que a luta pela educação e pelo campo extrapola a escola, e que a necessidade de discutir esse tema é tão importante que fez com que quase 40 jovens montassem em seus cavalos com faixas, bandeiras e camisas, chamando a atenção para a valorização da vida do campo, e para juventude que nela está presente.

Acredito que esse acontecimento comprova a necessidade de respeitarmos a vida do campo e afirmarmos a necessidade por uma Educação do Campo. A intenção de apresentar esse episódio é demonstrar que as discussões presentes neste texto não estão desvinculadas da realidade, dos anseios dos moradores da região do Taim. O estudo sobre a situação dos moradores do campo não só representaram uma constatação, uma necessidade conceitual da pesquisa, mas um posicionamento que não poderia deixar-me apático, resultando na participação da organização de tal evento.

O primeiro evento dessa intencionalidade na região teve grande repercussão e participação dos moradores, resultando em diversos acontecimentos paralelos, como: acampamento, baile, janta, bingo e um grandioso churrasco com mais de 200 pessoas; comemorando e dando apoio para a iniciativa da juventude local.

Assim, a pesquisa, mais que me fazer escrever, me fez cavalgar, vestir camisas, acampar, dançar e discutir sobre a vida dos jovens nessa região. E essas podem ser consideradas partes das conclusões que este trabalho de pesquisa aponta, para a situação da realidade do campo. Entendo que um dos caminhos para a escola do campo está na disposição dos seus sujeitos em cavalgar, sentar em roda de chimarrão, conversar, aprender, propor espaços dialógicos de aprendizagem, lutar e proclamar os seus sonhos.

Foi possível perceber naqueles jovens cavaleiros que, se cada um ficasse cuidando de seus afazeres, pescadores, piões, estudantes e trabalhadores nas granjas não iriam discutir e chamar a atenção da região do Taim para os seus problemas. Foi o processo de pesquisa que me fez perceber a necessidade de pertencer à comunidade a ponto de cavalgar pela mesma luta dos jovens, e esse sentimento reporto para a necessidade do educador sentir-se pertencente e protagonista pela luta conjunta com os pescadores de uma escola voltada para a sua comunidade.

Essa compreensão me motivou a construir o projeto de educação ambiental que desafiou as crianças a produzirem um documentário. A intenção foi de construir uma ação educativa autônoma e dialógica, em que todos os educandos se sentissem responsáveis pelo estudo e pelas discussões sobre a realidade, produzindo significação tanto referente à sua relação na comunidade, quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo projeto.

Foi construído um espaço de problematização da realidade conjuntamente com os educandos, que resultou na formulação de um pequeno documentário sobre a comunidade da Capilha, em que as crianças foram autores e diretores, expressando suas próprias opiniões e conclusões sobre os seus entendimentos das suas condições de vida.

O projeto buscou a compreensão conjunta da importância histórica da comunidade, do ecossistema e do patrimônio cultural constituídos no decorrer histórico mediante sua relação com seu entorno. Organizamos o material produzido nos encontros, sistematizando as discussões, o que possibilitou a produção coletiva de um pequeno filme como conclusão das atividades.

A pretensão do trabalho foi a de resultar numa ação educativa autônoma, criativa e criadora, em que os educandos, através da necessidade da filmagem, tivessem o interesse de projetar novos olhares, com a intenção de desvelar a realidade, que conseqüentemente questiona e modifica sua relação com e no mundo.

Propor na escola que as crianças produzissem um filme, além de ter como resultado o documentário, possibilitou a eles a alegria de assumirem outros papéis além de pescadores e estudantes. O documentário foi lançado na Feira do Livro da FURG, realizada no Cassino, em 2008, onde todas as crianças não apenas conheceram a Feira, mas estavam lá para apresentar o seu trabalho, percebendo-se como autores, sendo reconhecidos e valorizados por diversas pessoas por terem a iniciativa de falar e compreender que suas vidas são importantes, que possuem e constroem conhecimentos. Compreenderam que suas vidas, o seu modo de vida, é muito interessante, sendo eles pertencentes de conhecimentos que despertaram a curiosidade dos outros.

Através dessa pequena experiência, foi possível perceber o quanto valoroso e significativo foi para as crianças pensarem sobre a sua realidade e projetarem os seus entendimentos para outras pessoas. No entanto, essa experiência não configura como um guia ou possibilidade única para mudança e proposições de uma escola do campo, mas como possibilidade de um pesquisador que se insere nela oportunizar às crianças e à escola a construção de diferentes formas de construção de conhecimento.

Considero este projeto como experiência educativa mais significativa que construí conjuntamente com educandos na minha formação como educador, possibilidade que os educandos, a educadora e a pesquisa me proporcionaram de maneira muito intensa, linda e emocionante. Uma experiência que guardo com carinho e me faz projetar novas possibilidades de desafios. Assim, a pesquisa não teve, em minha vida, somente uma importância teórica, mas uma dimensão prática que não poderia deixar de dizer aqui, pois foi um processo revolucionário que ocorreu no modo como me percebo educador ambiental.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, Juliana. O. *Desafios, possibilidades e desassossegos no processo de constituição da educadora ambiental e alfabetizadora: recompondo trajetórias – tecendo sonhos*. Rio Grande: (Dissertação de mestrado) PPGEA/FURG, 2007.

ANDREOLA, Balduino . *A Educação e a Cultura do Campo na obra de Paulo Freire*. In II Conferência Estadual: Por uma educação básica do campo -Subsidio de discussão - Porto Alegre: Abril de 2002.

ARROYO, Miguel G. *A educação e o Movimento do Campo*. In ARROYO, M. MOLINA, M. CALDART, R (orgs). *Por Uma Educação no Campo*. Petrópolis, Vozes: 2004.

_____. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. 5ªed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *A terra produz a gente*. In: ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernado (Org). *Educação básica e o movimento social do campo – Coleção por uma Educação do Campo, nº 2* - Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

_____. *Prefácio*. In KOLLING; Edgar; NERY, Irmão e MOLINA, Mônica (Org). *Por uma educação básica do campo (Memória)*. – Coleção por uma Educação do Campo, nº 1 – Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999b.

BAPTISTA, F. M. *Educação Rural: das experiências à política pública*. Brasília: Editorial Abaré, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BIGLIARDI, Rossane. *Os princípios da educação ambiental como elementos referenciais para o processo de avaliação educacional*. (dissertação de mestrado) Rio Grande PPGEA/FURG, 2007.

BODGAN, R., & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. *Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus, 1983.

_____. *Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária*. In: ARROYO, Miguel (org). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Coleção Educação Popular nº8. 4ªed. Ed. Loyola, 1997.

_____. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Comunidade aprendentes*. In FERRARO Jr, Luiz (Org). Encontros e caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005.

CALDART, Roseli. S. *O currículo das escolas do MST*. Niterói: Revista Movimento, v.3, 2001.

_____. *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In ARROYO, M. MOLINA, M. CALDART, R (orgs). *Por Uma Educação no Campo*. Petrópolis, Vozes: 2004.

_____. *A escola em movimento*. In CALDART, Roseli e BENJAMIN César. *Projeto Popular e escolas do campo – Coleção por uma Educação do Campo, nº 3* – Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Maria. L. *Educação no meio rural: estudo na região do Taim*. Porto Alegre: (Dissertação de Mestrado) FEPUCRS, 1992.

CORRÊA, C. MORETTI, M. e RIBEIRO, M. *A prática educacional na Casa Familiar do Mar Luiz Carlos Perin*. In: *Educação como exercício de diversidade: estudos em campo de desigualdade sócio-educacionais*. GRACINDO, R. (org) Brasília: Líber livro, 2007.

CORRÊA, C. *Redes de pesca: um elemento mediador para o ensino de Geometria*. Florianópolis: (Dissertação de mestrado) PPE/UFSC, 2000.

DAMASCENO, Maria N. *O saber social e a construção da identidade*. Contexto e Educação, Ijuí, n. 38, 1995.

DAMASCENO, Maria. BESERRA, Bernadete. *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*. Educação e Pesquisa. vol. 30 nº.1. São Paulo: Jan./abril, 2004.

DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2001.

DURHAN, E. *A caminho da cidade: a vida rural e a migração para São Paulo: Perspectiva*, 1973.

FONTANA, Roseli. *Mediações pedagógicas na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula*. In: SMOLKA, A.; GÓES, M. (orgs) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

FRANCO, M. *Análise do conteúdo*. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d' Água, 2003.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 17ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 34ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1979.

FREITAS, Ana. Lúcia. *Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. *Relatórios de aula: um desafio à curiosidade epistemológica*. Goiânia: ENDIPE, 2002b

FREITAS, Maria T. *A Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

GÓES, M. C. *As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos*. In *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever*. In: SMOLKA, A.; GÓES, M. (orgs) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

GUINSBURG, C. *Mitos emblemas e sinais*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1991.

LEITE, Sergio. C. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

LOUREIRO, Carlos. F. *Teoria Crítica*. In: FERRARO Jr, Luiz (Org). *Encontros e caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2005.

_____. *Educação Ambiental Transformadora*. In: *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Ministério do Meio Ambiente – Secretaria Executiva. Brasília: MMA, 2004.

_____. *Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004b.

MACIVER, M e PAGE, C. *Comunidade e sociedade como níveis de organização da vida social*. In FERNANDES, F. Comunidades e sociedade: leituras sobre problemas conceituais metodológicos e de aplicações. São Paulo: Ed. Nacional e da USP, 1973: 117-132.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Maria Claret, Coleção Obra Prima; 2004.

MEC - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Caderno de Subsídios. Brasília: Outubro, 2003.

MELLO, Suely. A. *A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo*. In MENDONÇA S.G.; MILER, S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araquara: Junqueira&Marin, 2006.

MENEZES, M. A. e GONÇALVES, A. J. (org). *Migração no Brasil: o peregrinar de um povo sem terra* / Centros de estudos migratórios – São Paulo: Paulinas, 1886.

MOLON, Susana I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Contribuições epistemológicas da perspectiva sócio-histórica para a Educação Ambiental*. In. GALIAZZI, M. e FREITAS, J (Org). Metodologias emergentes de pesquisa em Educação Ambiental. Ijuí: Unijui, 2005.

NETO, W., *Prefácio*. In LEITE, Sérgio. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, A. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. In Teoria & Educação. Pelotas, UFPEL, 1991.

PEREIRA, A. GEMAQUE, M. e RIBEIRO, M. *A realidade da educação do campo em município paranaense: indicadores para um padrão mínimo de qualidade*. In: Educação como exercício de diversidade: estudos em campo de desigualdade sócio-educacionais. GRACINDO, R. (org) Brasília: Líber livro, 2007.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETRS, L. e ZANELLA, A. *Videografia e análise como ferramenta para a pesquisa em Educação Física escolar*. In: VAZ, A.; SAVÃO, S.; PINTO, F. (orgs) Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed da UFSC, 2002.

PINO. Angel. *A produção do imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana*. Revista Pro-posições, v 17, n 2 (50) – maio/ago 2006. 47 – 69.

_____. *O acesso ao conhecimento em contexto escolar na perspectiva histórico-cultural*. (Mineo)

KOLLING; E.; NERY, Ir. e MOLINA, M.. *Por uma educação básica do campo (Memória)*. – Coleção por uma Educação do Campo, nº 1 – Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

REGO, Tereza. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

REICHEL, Heloisa. J. *A industrialização no Rio Grande do Sul na República Velha*. In: DACANAL, J. GONZAGA, S (Org). RS: Economia e política, por Guilhermino César e outros. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

RIBES, Eva. L. *Políticas Públicas de Educação Rural: a história e o cotidiano de duas escolas de São Jose do Norte*. Porto Alegre. (tese de doutorado) UFRGS: 1993.

RIBEIRO, M. *Educação do campo: a emergência de contradições*. In: Educação como exercício de diversidade: estudos em campo de desigualdade sócio-educacionais. GRACINDO, R. (org) Brasília: Líber livro, 2007.

ROMÃO, E. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2003.

SAINT-HILAIRE, August. *Viagem ao Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: ERUS, 1987.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação Ambiental. In SATO e CARVALHO. Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre, Artemed, 2005.

SILVA, A. e CARBONARI, R. *Cópia e leitura oral: estratégias de ensino?* In Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos, Volume 2, São Paulo: Cortez, 1997.

SMOLKA, A.; GÓES, M. (orgs) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

SPOSETO, M. E WHITACKER, A. *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. São Paulo: Expresso Popular, 2006.

THERRIEN, J. *Políticas de educação para o meio rural: o papel do estado e a produção do saber*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCACÃO, 4, 1988, São Paulo. Anais. São Paulo: Cortez, 1988.

TORTELLI, Altemir. *Desenvolvimento Rural e Educação*. In II Conferência Estadual: Por uma educação básica.o campo -Subsidio de discussão - Porto Alegre: Abril de 2002.

TOZONE REIS, M. *Pesquisa-ação*. In FERRARO Jr, Luiz (Org). Encontros e caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. *Bases Teórico- Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*: Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. 2ªed. Caderno de pesquisa Ritter dos Reis. Vol 4. Porto Alegre: 2001.

VIGOSTSKY. L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Ed 6ª; São Paulo; Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.

Vigotski, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes; 2000.

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L.S. *La imaginación y el arte em la infância*. Madrid, Biblioteca de Ensayo, 1996.

8 ANEXOS

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezados Pais ou responsáveis;

Na presente escola de seu filho está sendo desenvolvida uma pesquisa de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, que procura investigar como ocorrem os processos mediadores entre os saberes constituídos em uma comunidade rural-pesqueira e os saberes e conhecimentos institucionalizados na escola, analisando as possibilidades desses processos expressarem dimensões e práticas atribuídas à Educação Ambiental.

Tendo em vista a importância da pesquisa, eu, Felipe Alonso dos Santos, peço o preenchimento da autorização abaixo:

Eu, _____, autorizo a utilização e divulgação das falas e imagens do meu filho, _____, para contribuir para pesquisa que está sendo desenvolvida na escola E.M.E.F. Professora Aurora Ferreira Cadaval.

Assinatura do responsável

Muito obrigado

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, professora responsável da E.M.E.F. Professora Aurora Ferreira Cadaval autorizo a utilização e divulgação das falas e imagens registradas nessa instituição para contribuir na pesquisa desenvolvida pelo mestrando Felipe Alonso dos Santos no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da referida Universidade.

Assinatura

Agradeço sua atenção

RELATÓRIO DA TERCEIRA OBSERVAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA
AURORA FERREIRA CADAVAL

29/03/07

Segunda semana, terceiro dia, uma quinta feira ensolarada. Aula de Ciências Sociais. Estou fazendo um movimento interessante nas observações, uma estratégia que muito irá contribuir com a coerência da pesquisa. Tento fazer um movimento dialético indo de dois a três dias por semana na escola, possibilitando-me nos outros dias o distanciamento reflexivo das impressões e a compreensão sobre meus olhares e análises da realidade da escola, principalmente na discussão das segundas-feiras na reunião com a Susana.

Nesse primeiro movimento a Susana indicou a possibilidade do uso da filmadora como uma ferramenta de auxílio para novas interpretações das relações presentes na escola. Entendo importante, pois conota para a pesquisa a possibilidade de interpretações mais distanciada e com acúmulo de informações imagéticas, já que no momento da observação apenas consigo observar no imediato enquanto pela filmagem posso observar uma gama maior de possibilidades de informação.

Assim o relato de hoje será dado pela as análises da filmagem e pela observação em sala de aula. É claro que o diário ainda permanece presente e a ferramenta principal da pesquisa, até porque entendo que funcionou muito bem já na semana passada.

Também entendo importante ter estado na escola apenas observando e agora com a filmadora, pois já estabeleci aproximações com a realidade da escola que irão me auxiliar nas intenções de registro áudio-visual.

Talvez, no final desse relatório seja interessante avaliar as diferenças dos relatórios feitos apenas pelo diário na semana passada e os feitos com ajuda das imagens registradas pela filmadora.

A aula de hoje trata sobre a cidade do Rio Grande, em que as crianças iniciam apresentando pequenas maquetes de espaços do município, sendo um dia propício para a filmagem, pois será muito interessante analisar suas interpretações sobre sua compreensão de sua localização geográfica e sobre o entendimento da vida urbana e no campo.

Quando cheguei na escola quase todas crianças já estavam, notei que haviam pequenas maquetes feitas pelos alunos. As crianças curiosas, indagavam sobre os trabalhos dos outros: o que significava cada desenho e que o teriam feito.

Assim notei uma importante interação e interesse pela criação do outro, sendo mais que mera comparação entre trabalhos - melhores e piores, mas um querer saber e entender o que foi feito e pelo o outro.

A aula estava dividida nesse momento por aqueles que faziam os ajustes finais nos trabalhos, os que olhavam os trabalhos dos outros colegas e os que não interagem, ficando sentados em sua cadeira.

Educando C e educando Le são os que menos participam das atividades, eles sempre estão quietos no canto da sala de aula. Eles são os mais velhos e aparentemente os mais maduros. Não pretendo fazer análises precipitadamente de suas posturas, mas é um ponto que pode ser observado.

Toda essa interação ocorre sem a presença da educadora na sala de aula, demonstrando possivelmente ser uma característica da turma - essa busca ou postura pela interação de saberes perante o outro colega. Muitas das interações, como da menina da terceira série perguntando sobre o trabalho da segunda é uma possível prova da constante troca entre séries, que tem o potencial extramente importante a ser analisado pela pesquisa.

A disposição em querer saber o que outro fez independente da série pode provocar quais processos de aprendizagem? Provoca a quem o fez o interesse de defender a sua criação e mostrar o seu potencial criativo? Transforma-se numa ferramenta pedagógica dentro da sala de aula, já que as próprias crianças estão dispostas a ensinar e aprender com os colegas?

É claro que nessa curta filmagem de sua interação em sala de aula é impossível responder, mas a intenção central é mesmo a indagação. Contudo, quando a educanda R da terceira, faz perguntas para o grupo de meninas da segunda, as meninas respondem tranquilamente o que quiseram fazer. Quando a R fala: “A mãe dela que ajudou, fez mais que vocês!” A educanda T (segunda) mostra tudo o que elas fizeram não deixando a outra colega duvidar de sua capacidade.

Isso é importante, a postura de querer estar em igualdade com a outra turma. Será que isso ocorre? Acho que sim, até pelas suas relações de igualdade, não nota-se um discurso de diferença de idade ou de série.

O educando I fala com a R sobre ovos de páscoa. R diz: “Ah! Eu queria um”. Ele sai e vai falar com a educadora sobre os chocolates, no início ela permanece de cabeça baixa sem dar muita atenção, mas logo depois levanta a cabeça e começam a conversar. O educando D e a educanda Lu entram na conversa, reforçam o assunto do educando I, ambos estavam impressionados com alguns ovos de páscoa visto na cidade, porém a educadora volta dar atenção a sua atividade e fica de cabeça baixa não dando muita atenção para as crianças.

Depois, a educadora pede para o grupo do educando I e do educando Le apresentarem sua maquete, sua maquete é uma caixa forrada de papel com desenhos que buscam representar um hotel. Apresentam o hotel como sendo característica da cidade. A

educadora faz algumas indagações para tentar que os alunos exemplifiquem mais sua escolha de fazer um hotel e faz comparações da Capilha com a cidade.

Educadora: Esse prédio... vocês conhecem algum prédio? Vira assim pra gente ver.

Educando I vira e ele: - Hotel dos famosos.

Educadora: - Hum! Onde fica esse hotel?

Educando I olhando para o Leandro, estando os ambos iniciando um sorriso: - Ué, foi ele que escreveu.

Educadora: - Vocês chegaram... Quando vocês foram a Rio Grande, vocês viram um hotel em Rio Grande?

Educando I afirma: Tá, vimo.

Educadora: - Perto de um lugar, de algum, perto de alguma coisa?

Educando I e o educando Le pensam e balançam a cabeça em sinal de negativo. A educadora continua: - Não lembra?

Educando I: - Não.

Educando L já fica mais nervoso e começa a mexer os braços.

Educadora: - Tá, prédios assim tem lá na cidade?

Educando I: Tem.

Educadora: - Aqui na volta, aqui na Capilha?

Educando I rapidamente: Não.

Educadora: - Tá bom!

Educando I sai sorrindo, animado mostrando o trabalho para a filmadora fazendo careta, enquanto a turma aplaude.

A turma, como já havia chamado atenção, demonstra estar interessada pela apresentação dos colegas e das indagações da educadora, reforçando uma postura de querer ouvir o que outro tem a dizer. Uma realidade muito interessante, pois parecem estarem dispostos a aprenderem com outro.

No meio da euforia dos guris a educadora fala: - I, I, depois tu e o Le vão pegar o dicionário para ver se esta direitinho palavra que vocês escreveram ai, a do hotel, tá

Educando Lê referindo ao I: - Foi ele que escreveu.

Educando I tenta se defender: - Qui fui eu!.

Educadora: Agente só vai conferir, é assim que se aprende.

Imediatamente começa a chamar o próximo grupo. O grupo 4 formado pela T, La e V, todas da segunda série. Pela primeira vez vejo a educadora começar uma atividade com os alunos da segunda. Voltando ao grupo das gurias, mostram uma bonita maquete, que foi

auxiliada pela mãe da V. Fato que percebo corriqueiro, as mães ajudarem nas atividades dos alunos da segunda, diferente dos alunos da terceira que fazem as atividades de forma mais independente.

Essa relação com as mães ou familiares é um ponto interessante, pois as famílias assumem papéis importantes e diretos nas atividades escolares. A participação da mãe nesse trabalho parece ser de auxílio, sendo a tarefa feita pelos alunos.

Educanda T, a mais velha, toma a frente da explicação do trabalho e explica muito bem, porém as outras duas não deixaram de falar e ajudar a colega. A educadora faz poucas perguntas, mas esta interessada no trabalho das meninas. As alunas fazem a maquete da Vila da Capilha e sua apresentação é dirigida a educadora.

Quando são chamadas começam a ri e se dirigem para frente levando uma maquete montada em cima de um isopor.

Educadora: - Tá gurias, todos participaram do grupo.

Educanda T: Participou eu a La e a V só, o Lr não.

Educadora: - Não foi.

Educanda T: - A mãe dele não deixou.

Educadora: - Tá mostrem o que fizeram.

Educanda T: Aqui oh, a gente fez o posto do Taim, o colégio, aqui por favor não fumar, aqui a gente fez umas folhas, aqui a gente fez uma coisa para pendurar... eu não sei o que a gente fez aqui.

Educadora: - O mastro da bandeira.

Educanda T: - É, aqui a gente fez a pracinha lá de baixo, aqui a gente fez uns pássaros e umas coisas, (fala mais um pouco, mas não entendo)

Educanda V fala, mas também não consigo entender.

Educadora: - E ali, o que é ali?

Educanda T: Aonde?

Educadora: - Ali onde diz pare.

Educanda La: - É a faixa.

Educadora: Ah.

Educanda La : É a faixa.

Educadora: Ali é a faixa?

Educanda T: - Ali é a faixa.

Educanda T: Não ficou muito bem por que...

Educadora: Então vocês fizeram aqui, a Capilha?

Educanda T: - É, só a Capilha.

Educanda V: - E as folhas a gente botamos por aqui, fizemos uma três.

Educanda T tentando explicar as palavras de V: Umas três, colocamos por aqui

Educadora: - Muito bem, muito legal.

A turma novamente aplaude com entusiasmo e a educadora já começa a chamar o outro grupo. A educadora chama o grupo da R, J, A e do Leo, todos da terceira série. Segundo as meninas o educando Leo não fez a maquete. Na hora da apresentação a educadora ajudou o grupo a se organizar e mesmo o Leo não ajudando na confecção do trabalho vai para frente, junto com suas colegas.

O trabalho delas parece mais uma paisagem que propriamente dito uma maquete. A apresentação foi muito rápida e a educadora apenas perguntou “o que é isso aí?” referindo as folhas que estavam coladas na cartolina. A maquete, também, refere-se a Capilha.

Inicia a apresentação e a educadora pergunta: Todo mundo participou desse grupo?

Educanda R fica pensando: - Ham...

E a Educanda A responde: - Leo não.

Educanda Lu mesmo não estando no grupo defende o Leo: - Fez sim. Uma árvore ali.

Educanda A: - Agora.

Educanda Lu tenta ponderar mais não dão mais atenção a ela, pois estão tentando organizar como apresentar o trabalho.

As três meninas tentam arrumar o cartaz para poder apresentar.

Educadora: Não dá para levantar se não vai cair. É isso?

Educanda A: É.

Educadora: Pode virar.

Educanda A: Vai sujar tudo de pasto só.

Educadora: É assim?

Ela levanta e arruma o cartaz, fazendo que todos os alunos possam ver a apresentação. Le já retorna do banheiro e acompanha a apresentação.

Educadora: Quem vai apresentar?.

Educanda R: A A.

Educadora: Vai apresentar, vai educanda R também, expliquem as duas.

Educanda R e A: A gente fez uma borboleta, fizemos o sol, umas árvores.

Educadora: O que é isso aí?

Educanda R: É o mato.

Educadora: Da onde?

Educanda R: Lá na frente da minha casa.

Educadora: Da Capilha mesmo vocês fizeram?

Educanda R e A: É.

Educadora: Muito bem. Muito bonito, é isso aí.

A turma bate palmas, enquanto Lu ressalta para a educadora que o trabalho do seu grupo não dá para ser levantado.

O outro grupo é chamado, composto pelos educandos G e C e pelas educandas Lu, G e N, todos da terceira série.

Mesmo antes da educadora perguntar Lu ressalta que a N não participou. D explica: A educanda N fez apenas uma árvore.

Educadora: Mas, ela foi lá, ela fez?

Educando D: Fez e foi embora.

Educadora: Ah ta!ta! Vem N.

A educadora parece não dar muita atenção a informação dos alunos e chama a educanda N.

Educanda Lu: O nosso não dá pra levantar, tem muita coisa.

A apresentação é feita em cima de uma classe, pois os objetos não eram colados, assim toda a turma se locomove para ver a maquete.

Educadora pergunta: Quem vai explicar?

Educando D prontamente grita levantando a mão: Eu.

Educanda D se oferece a apresentar. Ele parece gostar de mostrar que sabe. Segundo informações na comunidade ele sempre foi ensinado pela sua irmã, estando alfabetizado antes de entrar na escola. Saber de mais ou quer mostrar que sabe, pode estabelecer relações diferenciadas com os colegas: de rejeição ou de acolhida, um ponto que posso estar atento.

Educadora: Então fala D. O que vocês fizeram?

Educando D: Aqui é a quinta. Aqui é a Capilha. Aqui em cima...

Educanda Lu: Aqui é quinta.

Educando D: Não. Aqui é a quinta, aqui é a cerraria. E aqui é a coisa do trem.

Educanda Lu: Aqui é a faixa

Educando D continua falando: Ele passa e aqui a subida aquela do Rio Grande.

Educando D e a e Lu apresentam juntos enquanto um fala o outro aponta e tenta explicar.

Educando D: Aqui é o porto e aqui a praça e aqui é igreja.

Educadora: Muito bem.

Toda a turma aplaude.

Educadora tentando entender: Aqui é serraria a Capilha, a quinta. Muito bem. Muito bonito. Agora vamos fazer assim: cada um pega o seu o grupo ajuda e vamos colocar lá na sala de arte o trabalho de vocês.

Eles vão levando os trabalhos conversando, outros cantando, sorrindo e ajudando um aos outros, apenas educando Leo não interage sendo o último a sair da sala sem muito ânimo. Chegando na sala de artes eles deixam os cartazes, uns batucam, outros brincam, ficando apenas o educando Leo sentado olhando a movimentação dos colegas.

A turma estava bastante atenta à explicação do grupo. A forma com que esse grupo fez a maquete gera interesse nos alunos, sendo a mais complexa e cheia de objetos. A maquete é um pouco confusa, pois mistura varias regiões do município, indo do Taim até a cidade, sem um distanciamento lógico, porém organizada. Os colegas acharam interessante como o Le destaca: “Até que ficou legal! Né professora?”

As palmas são mais fortes em meios de sorrisos, devido à qualidade do trabalho do colega. Uma postura muito interessante de valorização e interesse no conhecimento que o colega pode oportunizar.

A atenção e respeito ao outro são, na minha opinião provas da capacidade e da ocorrência de construção de conhecimento na relação aluno-aluno e não somente professor-aluno.

As maquetes da Capilha mostram que a pretensão da maioria foi de representar o lugar próximo ao seu cotidiano, tendo a exceção do trabalho do grupo um que fez um prédio, mas parece que eles não entenderam a atividade.

Depois dessa atividade esperei que a educadora fosse propor a construção conjunta de uma maquete da região, explicando a localização geográfica da comunidade, mas ao contrário que eu previa ela mudou totalmente de atividade. Assim essa atividade que no meu entender foi muito boa e poderia ser o inicio de várias outras formas de construção de conhecimento, mas parece ter sido a conclusão do conteúdo.

A educadora continua a aula distribuindo um pequeno texto sobre a história do da cidade do Rio Grande. Pede para que as crianças leiam o texto. aparentemente elas inicialmente a ler o texto mais logo começam a encenar que estão lendo, devido a dificuldade da leitura.

Educanda T avisa: G chegou.

Educando G entra na sala uma hora atrasado, dá bom dia para a educadora que pergunta: Achasse que hoje o horário era nove e meia?

- Vou mandar um bilhete. O educando G fez o trabalho com alguém?

Educanda Lu responde: Com a gente

Educadora: Ele foi?

Educanda Lu: Ele foi.

Educadora olha para o educando Ga e fala: Já apresentaram o trabalho.

O engano do Ga ocorreu devido o aviso da educadora que o horário das aulas iriam mudar a partir da semana que vem, mas ele não entendeu e a educadora parece entender e não repreende.

A aula continua e depois de alguns minutos, parece que não estão mais lendo o texto e sim encenando que estão lendo. Acredito que isto esta ocorrendo devido a dificuldade da leitura.

Nesse momento a educadora inicia a chamada.

A dificuldade de ler parece ocorrer nesse momento por três motivos: primeiro pela própria dificuldade de leitura das crianças, segundo pelo texto não estar legível para uma boa leitura e terceiro por apresentar palavras difíceis para leitura e compreensão das crianças.

A leitura em voz alta começa pelo De e a cada parágrafo um outro aluno lê. A leitura do educando De é tranqüila e ao final do parágrafo a educadora explica o texto. Nota-se que o texto é tirado de um folder de turismo.

Educadora: Então pessoal esse primeiro parágrafo fala do porto, nenhum dos grupos fizeram na maquete o porto Rio Grande, lembra que a gente conversou que a Festa do Mar também é lá no cais do porto, então a nossa cidade é uma cidade marítima, psiusisi, marítima que vive da pesca, como a gente conversou aquele dia. Então não é só o porto, tem outras coisas na cidade, mas o porto é uma das principais atrações e uma das principais rendas da cidade, onde desembarca os navios que pegam mercadoria, como a gente conversou.

Educando C o segundo parágrafo.

Educando C começa ler o parágrafo seguinte com muita dificuldade. Como já havia dito estava difícil de ler, pois a educadora tirou foto cópias de um folder ficando muito complicado a visualização das palavras.

Mesmo com a dificuldade do educando C e dos seus colegas em ler o texto os alunos permaneciam quietos, porém sem entender muito. A dificuldade de C é superada com a ajuda da educadora que o auxiliou ele na leitura.

Parecia que o conteúdo desenvolvido pela educadora pouco havia de interessante, não fazendo questão de querer entender tal explicação. Na primeira explicação parecia que a educadora fazia um monólogo frente a turma, porém a platéia não se interessava pelo assunto.

No entanto, depois que o educando C leu seu parágrafo e a educadora perguntou o que havia na cidade pouco a pouco a turma voltou a se interessar pela a aula e citou várias coisas que eles encontram na cidade como: hospital, restaurante, supermercado, loja, feira, carro, praça Tamandaré.

Educadora: Olha só, na cidade, o que tem na cidade que a gente observa, que vocês já tinham ido que vocês observaram, que vocês observaram nas maquetes:

Educando Le: Prédios.

Educadora: Prédios. Que mais?

Educando A: Hotel

Educando Le: Hotel

Educadora: Hotéis.

Educando I: Hospital.

Educando G: Farmácia.

Educadora: Que mais?

Educanda V ri: Postinho ele disse.

Educadora: Postinho de saúde.

Educando D: mercado.

Educadora: Supermercado. Que mais tem na cidade?

Educanda Lu: Restaurante.

Educando D: Loja.

Educadora: Loja, restaurante.

Educando Le: Feira.

Noto que a educadora troca de estratégia e chama a atenção deles na possibilidade de conversar, até porque eles parecem estar mais dispostos a conversarem do que ler e escutar a explicação da educadora.

A educadora na conversa, indaga para a percepção dos alunos sobre como é uma cidade e o que ela tem, assim produz também comparações com a vida urbana e rural.

As respostas das crianças inicialmente sobre o que tem na cidade são direcionadas as suas relações. Pois, as principais atividades feitas na cidade são referentes ao comércio ou a questões de saúde.

Educadora: Lá cidade a gente vê espaços, assim como a gente vê aqui?

Educando Le: Não.

Educanda V: Professora tem aquele lago verde, aquele lago Tamandaré.

Educadora: É a praça Tamandaré. Tem um lago.

Educadora: E quais são os lugares que a gente tem um espaço maior assim na cidade?

Educando Le: Na praça.

Educadora: É na praça. Porque no resto. Psiu gurias. No resto da cidade o que é que têm?

Educando Le: Tem prédios, tem casas.

Educadora: Tem casas, tem prédios...

Educando I: Tem carros andando na faixa.

Educadora: Isso. É movimentada ou não?

Agora a turma em coral responde alto: Éééé!

Educando I: Não dá para a gente brincar na rua.

Educadora: Isso mesmo.

Educadora: Que mais, outras coisas que não dá pra gente fazer lá na cidade que vocês fazem aqui?

Educando D: Não dá pra tomar banho na praia.

Educadora: Na praia até dá, não dá pra tomar como vocês aqui.

Educando D: Lá é fundo.

Educadora: É fundo.

() – Jogar bola.

Educadora: Na rua não dá. Ta toda hora passando carro.

Várias crianças falam ao mesmo tempo ganhando a aula o interesse dos alunos.

Educanda V: Não dá pra deixar o carro aberto. Tem que morar cercada de grade.

Educadora: Isso. Por quê? Por que na cidade as pessoas colocam grades?

() – Por causa do ladrão.

Educadora: Que mais?

Educando D: Tem ladrão que pula a janela.

Educando Le: Arrombam a porta.

Educadora: Ta. Que mais a gente faz aqui e se morasse na cidade não conseguiria?

Educando I: Cozinheiro.

Educanda R: Deixar a bicicleta na rua.

Educando I: Botar cadeado.

Educadora: Se a escola fosse na cidade não dava pra deixar a bicicleta como vocês fazem.

Educanda V: Ir pra escola sozinho.

Educadora: Ir pra escola sozinho. Tem que ser acompanhado pela mãe né.

Educadora: Então...

Educando I: Educadora... teve um dia né na cidade um guri andando de bicicleta de mochila nas costa pro colégio e o ônibus quase pegou ele.

Educadora: É, viu, é perigoso né. Então vocês percebem que tem uma diferença, né. Daqui onde vocês moram e a cidade lá do Rio Grande né.

Educadora: Então... psiupsiu. A cidade, ela composta por esses, essas diferenças e por esses “territórios”. E lá na cidade, no centro da cidade, bem no centro onde vocês falaram que tem o comércio, tem o super, tem as lojas, farmácias e hospitais. Lá, tudo se compra no centro da cidade. Tens os bairros, alguém conhece algum bairro de Rio Grande?

Educando D levanta a mão e V diz que conhece.

Educando D: O Recreio.

Educanda A: A minha avó mora na Avenida Itália.

As crianças começam a pensar e alguns a repetir o que já haviam dito. Parece ser uma pergunta difícil.

Educadora: Tá, outro bairro de Rio Grande?

Educando Le: Barro Duro.

Educadora: Não tem ninguém que vocês conheçam que morem em um bairro?

Educanda V: Eu sei. Meu tio.

Educadora: Fala.

Educanda V: Meu tio.

Educadora: Tá, onde ele mora?

Educanda V tenta lembrar e fica sem graça.

Educando I imediatamente fala: O sora a minha avó mora na quinta. Ali atrás daquele colégio grande que tem ali que tem uma parte...

A educadora interrompe: Vocês não conhecem ninguém que mora nos Carreiros, no Parque Marinha, no Parque São Pedro, Lar Gaúcho.

Educando I: Meu tio Marino, meu tio Marino.

Educando I: Meu tio mora ali no Carreiros.

As crianças da segunda particularmente começam a lembrar e falar ao mesmo tempo.

Educadora: Então tudo isso são bairros de Rio Grande.

As crianças da segunda série são os que mais participam.

Professor: Então olha só. Espera um pouquinho pessoal. Então ali como o I falo, I. O tio dele mora ali no....

Educando I: Carreiros.

Educadora: Carreiros, né. Ele mora em Rio Grande num bairro chamado Carreiros. A gente também, vocês aqui moram na Capilha, mas pertence a cidade do Rio Grande, né. Então a cidade é composta pelo centro, tá, ali na cidade onde concentra a grande maioria do comércio, um monte de pessoas vão fazer compras, onde vão vender alguma coisa. Então o centro de Rio Grande, tem pessoas que moram ali centro, tem os bairros tá e o centro. Os bairros chamam zona urbana porque tem muitas pessoas morando ali, muito transito de carro como vocês falaram né, tem prédios, edifícios. E tem a zona rural, que é a zona onde moram, que é mais aqui pra fora, que tem mais plantações, os pais de vocês... o pai de vocês não trabalham numa loja, não trabalham numa fábrica. Trabalham em que? Ou plantam, ou pescam.

Educando I fala junto: Ou pescam.

Educadora: Ou trabalham na serraria. Então essa zona que vocês moram chamam de zona rural por que é onde tem a parte... de colheita, a parte de pesca, que é diferente, como vocês colocaram, da cidade. Tem muita coisa que a gente faz aqui que na cidade não ia conseguir fazer, né. Principalmente a segurança, que vocês destacaram né. A cidade por se muita gente as pessoas acabam invadindo o espaço das outras, então as pessoas acabam indo e pegando as coisas da outra, que é extremamente errado. Aqui já tem um respeito maior, sabem que tá a bicicleta de vocês ali na frente, ninguém vai vim, por que sabem que tem dono. Na cidade as pessoas não se preocupam... algumas pessoas tá pessoal, são os ditos ladrões como vocês falaram. Não se preocupam: vão lá entram nas casas roubam as coisas. Por quê? Por que o centro, o grande centro é bem maior que aqui. Aqui na capilha todo mundo se conhece, não se conhece?

Educando I: Se conhece.

Grande parte da turma: Sim.

Educadora continuando a sua fala: Vocês vão daqui da escola até a casa de vocês e sabem onde mora tudo mundo. Não conhece?

A turma responde: Sim.

Educando Lu: Aqui a gente conhece tudo...

E a educadora completa as palavras da educanda Lu E todo mundo conhece vocês. Já são de confiança. Vocês já sabem, precisando de qualquer coisa vocês podem ir a qualquer casa. Na cidade já não, na cidade a gente mal conhece o vizinho do lado, que mora do lado da casa da gente né. Na cidade a gente não tem esse contato. Por quê? Por que é sempre aquela correria, as pessoas saem para trabalhar, não trabalham ali, às vezes trabalham longe. Meu caso mesmo, eu não conheço ninguém na cidade que eu moro. Conheço a pessoa que me alugou o apartamento, por que eu não paro na cidade, eu não trabalho lá, eu trabalho aqui, eu não sou de lá, se eu morasse lá desde pequena talvez eu conhecesse mais gente, eu não tenho vizinho e os vizinhos lá de baixo eu também não conheço eles, assim de passar e saber que eles moram do lado da minha casa, mas de conversar como a gente conversa aqui, com as pessoas, de saber quem é, o nome, o que faz, não conheço. Por quê? É um outro tipo, é uma outra vida, as pessoas na cidade... (Educando W ele não esta prestando atenção na fala da educadora) vivem mais a correria, vão trabalhar, trabalham longe, quando chegam em casa já é tarde, não tem tempo, já tem que cuidar de uma coisa ou outra. Aqui não, os pais de vocês têm mais tempo de ficar com vocês, as mães em sua maioria ficam em casa cuidando dos seus filhos. Já na cidade, já não, a grande maioria das mães trabalham, os pais trabalham, as crianças tem que ser levadas desde muito pequenininhas para as escolas, para serem cuidadas, pelas creches né. Então é uma outra... Embora que a gente more na mesma cidade, mas é outro tipo de vida. Por que... Mesmo sendo... Tanto pegando uma criança daqui da Capilha como da cidade, as duas moram na mesma cidade, né? Não moram? A gente mora em Rio Grande, mas lá é diferente, eles tem outros hábitos, outras brincadeiras, eles não podem brincar, assim sai na casa do coleguinha e brincar, o trabalho que vocês foram fazer na casa do coleguinha, lá é mais difícil por que um mora lá bem longe da casa do outro, não tem quem leve, então é bem diferente da cidade.

Educando D tenta falar enquanto a educadora explicava. Educanda V entevem e fala: E se é longe a gente tem que ir de ônibus e não tem dinheiro.

Educando D agora fala, mas não consigo entender.

A educadora confirma para o educando D falando: Isso, todo mundo que estuda na escola mora aqui né. Então aqui é mais perto, lá na cidade não, nas escolas estudam crianças de vários outros bairros longe daqui da cidade.

Educanda Lu fala: Oh professora, todos aqui moram assim: aqui é um, aqui é outro. Aqui em cima só mora ela e a R.

Educanda Lu mostra com as mãos como são organizadas as casas.

Educadora: É

Podemos notar que conjuntamente com a educadora eles dão ênfase a liberdade e a violência. Na cidade casas com grades, ladrões, não podem brincar na rua, andar de bicicleta, não podem deixar as bicicletas na rua e nem ir para o colégio sozinho.

Assim noto que valorizam suas vidas na comunidade da Capilha, principalmente pelas possibilidades de ser criança que na cidade não teriam. Não posso andar de bicicleta, ir a praia, ir a escola sozinho.

Vêm a cidade pelos seus atrativos como praças, lojas e supermercados, mas valorizam a sua comunidade pelo contraponto da vida na cidade. Modo de ver também ajudado pela educadora, que também reforça a idéia de diferenças de liberdade e de violência.

O assunto toma conta da turma e mais que tenham várias respostas repetidas nota-se que parte da construção de cada um. Nesse momento quase toda a turma participa.

A educadora aproveita a interação da turma na conversa estabelecida e explica que a cidade é dividida em bairros e novamente pergunta quem conhece algum bairro da cidade. Inicialmente as crianças têm dificuldades de relacionar o que é bairro e citam algumas localidades, que fazem parte de suas relações como Barro Duro e Quinta. Depois que a educadora insiste alguns começam a citar bairros como Castelo, Recreio e outros, onde seus parentes moram.

O conhecimento é elaborado pelas crianças através de sua percepção da vida, sendo interessante às indagações da educadora sobre seus conhecimentos, pois assim pôde sistematizar as informações dadas nas suas relações cotidianas, tipo: o tio Marino mora na Castelo, Castelo um bairro da cidade, a cidade é dividida em bairros, tanto o Marino mora na Castelo quanto avó do educando D mora na Recreio.

Ela faz constantes comparações do tipo de vida da cidade com a da zona rural, ela sempre tenta destacar aspectos positivos da vida no campo, como o conhecimento da vizinhança, a permanência das mães em casa. Também diferencia os tipos de trabalhos: na cidade o comércio e indústria e no campo a lavoura e a pescaria.

Cada assunto de sua fala daria importantes aulas, como a diferença do trabalho de seus pais para as pessoas na cidade e o tipo de vida comunitária, onde as pessoas se conhecem e vivem de atividades parecidas, ou muito próximas.

Com o interesse das crianças em falar das diferenças entre cidade e campo, resolvi fazer uma pergunta: Se vocês fossem escolher qual lugar gostariam de morar, aqui ou na cidade? A grande maioria respondeu que gostaria de morar na Capilha e apenas três responderam que gostariam de morar na cidade.

Os três que gostariam de morar na cidade deram poucos motivos como: tem praçinha, andar de ônibus, e não gastar para ir para Rio Grande.

Eu em seguida fiz outra pergunta: Quando vão para a cidade o que gostam de fazer? A grande maioria respondeu em ir a praça.

Educando Le ressalta os colegas falavam ao mesmo tempo: Um de cada vez.

Então fiz outra pergunta: Vocês não têm praça aqui? E todos responderam como um grande coral: Tem.

E alguma criança ressalta: Daqui é muito pequena.

Educanda T aproveita e ressalta: Professora eu acho que vou ter que me mudar pra Pelotas.

A educadora faz a pergunta ao contrário da minha e questiona: Quem gostaria de morar aqui? Por quê?

Educanda Lu, Israel e Leandro gritam forte: Eu.

Educando I Porque aqui não roubam. Aqui dá pra brincar sozinho.

A educanda Lu toma a frente e responde: Eu, por que aqui é calmo e não é como lá, aqui agente pode brincar com os amigos e lá não tenho nenhum amigo, aqui tem praça como lá.

Educando I continua falando: Lá é tudo sujo e aqui é tudo limpinho.

Há varias falas em defesa da vida e permanencia na comunidade. Que vão desde questões infantis como praça, até questões de higiene, violência, amizade.

A educadora ressalta dizendo: Vocês sabem que morar aqui é um privilégio, vocês morando aqui... Quantas coisas que a gente viu que é legal. Na cidade também tem coisas que são legais que é mais perto, mas também tem a questão do perigo, a questão que a gente não pode ir à casa do amigo, sai de casa e ir para a escola de bicicleta. Não dá tem muito movimento.

Educando I e a educanda V tentam falar.

Educanda V: Professora, mesmo assim tem gente aqui na capilha que não conheço.

Educadora: É que tu a recém vem pra cá, né V?. Agora ta começando a conhecer.

É interessante analisar essa tentativa e essa intensa discussão sobre a diferença da cidade para a comunidade e a ênfase dada a questões de violência e da liberdade das crianças.

Quando achei que a educadora já havia desistido do texto ela pede que o Educando Leo continue com a leitura. Leo lê com mais facilidade que o C a turma volta atenção ao texto e todos ficam quietos acompanhando a leitura do colega.

A educadora ressalta para turma a data de fundação da cidade e pede que os alunos sublinhem a data. Creio que será uma questão de prova. A educadora diz para eles não se preocuparem, pois vai dar uma folhinha com tudo certinho da história da cidade. Nesse momento há uma certa preocupação e agitação, uns procuram canetinhas para sublinharem outros procuram o lugar apontado pela educadora.

Pede agora que A continue com a leitura, porém a turma ainda esta preocupada em sublinhar o texto, continua a leitura e logo após a educadora acaba de explicar o texto. Pergunta: Quem foi no Cassino e o que tem lá? Lu explicou que a escola foi no dia da Limpeza de Praia e fizeram algumas atividades. A educadora perguntou se alguém conhecia os molhes, os alunos inicialmente não sabiam, mas quando a educadora explicou o que era os molhes, alguns disseram que já foram lá. A educadora aproveita para falar dos pontos turísticos do Cassino, como os molhes e o navio naufragado.

Vale salientar que aparentemente existem algumas palavras que são de fácil entendimento para a educadora que os alunos desconhecem. Pois, além de não conhecerem os molhes, parecia que eles não conheciam o significado da palavra.

A explicação parece ser direcionada para a terceira série o tempo todo deixando os alunos da segunda sempre de costas para a sua fala. Essa postura chega a me preocupar, pois parecem em alguns momentos esquecidos pela educadora, que aparenta dar mais atenção para os alunos da terceira.

Essa postura involuntária ou voluntária pode está ocorrendo pelo retorno que os alunos dão ao processo de ensino estabelecido pela educadora. Os alunos que dão mais retorno parecem receber mais atenção.

Não foi possível filmar toda a aula, pois faltou bateria e como não estava familiarizado com tal tecnologia não consegui filmar mais. Agora a observação feita exclusivamente com o diário.

A educadora inicia uma outra atividade, totalmente diferente com a qual iniciou a aula. Ela pede para que os alunos observem um pequeno peixe artificial. Distribui uma folha em branco para os alunos escreverem o que observam do peixe. Ex: peixe pequeno, amarelo com linhas verdades, etc.

Eles ficam apreensivos, demoram a entender e fazem inúmeras perguntas. A dificuldade esta no meu entender em dois pontos: primeiro, atividade individual e segundo, escrita espontânea. Esses dois pontos geram angústia e ansiedade na maioria dos alunos.

Eles observam o peixe e dizem em voz alta o que percebem, porém a educadora briga com eles pedindo para não falar e sim escrever o que enxergam. No entanto, é nesse

ponto que mora o problema, pois parece possuírem uma grande dificuldade na escrita espontânea, de descrever o que percebem.

Fica uma pequena tensão na aula, mas é resolvida pouco a pouco com o silêncio e poucas palavras escritas. A atividade foi interessante para avaliar o nervosismo dos alunos frente à tarefa de escrever. As atividades até então relacionados a escritas eram de cópia do quadro ou em repostas de questionários, que também se expressa pela cópia do texto.

Fazem do jeito mais fácil possível, os da segunda, escreveram palavras soltas como: amarelo, peixe, olhos ... Alguns pediram a minha ajuda para escrever, assim tive que soletrar algumas palavras e corrigir erros de outras.

A idéia de observação e escrita espontânea é interessante, pois se coloca como um desafio para muitos dos alunos, os quais aparentam não estarem familiarizados com esse tipo de atividade.

Mesmo sem muito aprofundamento a educadora encerra a atividade e começa escrever no quadro um conjunto de perguntas sobre o texto lido na sala de aula. Os alunos hoje parecem mais tranquilos copiando do quadro, pois há menos conteúdo, mas mesmo assim alguns não quiseram almoçar antes de terminar de copiar.

Fato que a educadora não deixa, pois afirma que entende importante todos almoçassem juntos, postura que também concordo. Depois do almoço houve um pequeno intervalo para brincarem, mas logo vieram para a aula terminarem de copiar.

Neste retorno não volto com os alunos, pois decidi ir pegar o ônibus para ir embora.

RELATÓRIO DA OITAVA OBSERVAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA AURORA FERREIRA CADAVAL

18/04/07

Hoje chego na metade das observações, concluindo em quatro semanas oito visitas. É claro que já poderia ter terminado todas as quinze visitas, porém o objetivo é percorrer ou entender o movimento existente na escola.

Depois de ter concluído a metade das observações entendo importante parar por um período de quinze dias para poder avaliar como esta sendo estabelecido o processo metodológico da pesquisa, a minha inserção na escola e a qualidade das coletas de dados.

Decido descer do ônibus numa parada mais adiante para poder acompanhar as crianças que estão indo para a escola. Encontro com alguns alunos e seguindo o caminho noto que na nossa conversa já estão preocupados com a proximidade das provas.

Pouco a pouco todos já estão na escola, a professora chega do ônibus que vem de Santa Vitória. Alguns alunos correm para busca-la na porta da escola. Todos entram e em seguida inicia a aula. Todo esse processo logo pela manhã sempre ocorre de forma tranqüila, em que os alunos de forma muito calma se dirigem para as suas classes sem muita agitação e controle da professora.

A professora pergunta sobre quem ganha bolsa família e coloca um aviso no quadro (a pergunta se refere à necessidade de atualizar o seu cadastro que deve ser enviado para a secretaria). Ficam perguntando o sentido do aviso e a professora explica que é para aqueles que recebem bolsa família e os demais não precisam ficar preocupados.

Ela sai de aula e as crianças contam como recebem a bolsa família. C relata como e quanto ganha com orgulho, outros alunos também falam que ganham como algo positivo, como uma vantagem perante os outros.

A professora retorna e as crianças ainda não entenderam que não é para todos copiarem. Ela começa a ficar irritada, pois eles perguntam várias vezes quem precisa copiar. A culpa dessa dúvida das crianças ocorreu devido à explicação confusa da professora, que parecia acreditar que todos ali ganhavam bolsa família, enquanto que não era verdade. Pelas falas deles muitos ali não recebem.

Porém parece não perceber o erro e a confusão que estabeleceu na turma e fica irritada com as crianças que ainda parecem não saber se devem copiar ou não.

Enquanto alguns copiam o aviso no quadro outros conversam. Washington. tenta contar uma história para a professora e ela parece não ouvir. Eles gostam muito de falar de suas vidas para a professora, contar histórias, R e T também parecem querer contar uma história para a professora, porém também não foram ouvidas.

Hoje me chama atenção sua disposição para contar fatos, histórias de suas vidas, contos do dia-a-dia, de suas façanhas na vila, porém parece não agradar muito a professora, estando atrapalhando a aula.

A professora começa a passar em classe em classe para ver quem trouxe as reportagens de jornal, no entanto parece que a grande maioria não trouxe. Também verifica quem fez as atividades da aula anterior.

W. olha para mim e diz:

- “todo dia a professora olha o meu caderno”.

Fiquei interessado em saber se os alunos recebem ajuda de seus parentes para fazerem as tarefas de aula. Assim, pergunto para os que estão próximos de mim.

- Quem ajuda vocês com as tarefas da escola?

La respondeu rapidamente: - A minha mãe que me ajudou a fazer isso tudo.

Da: - A minha avó que me ajuda.

W. começa a discussão sobre o grau de ajuda que cada um recebe. Resolvi verificar a discussão iniciada em aula e percebi que a L recebe bastante ajuda, estando até a grafia de sua mãe no caderno.

Segundo W. sua mãe ajuda, mas não faz para ele. Is, quem ajuda é sua irmã e sua tia. V sua mãe. Lu sua irmã e seu irmão. (Sua mãe já faleceu)

Parece haver um apoio ou atenção das famílias para a educação dos filhos na escola, ou um acompanhamento de suas tarefas, ajudando-lhes se for preciso.

A professora termina de olhar os cadernos e pede os jornais com notícias de Rio Grande. Praticamente ninguém tem jornais e algumas crianças tentaram justificar, mas a professora logo ponderou: - Prevendo que não iriam trazer jornal eu trouxe algumas...

Modificando o funcionamento das aulas anteriores ela disse: Hoje os grupos são livres.

Atendendo um pedido meu de misturar os alunos para observar como seria seus comportamentos e também prevendo que assim seria resolvido os problemas de alunos da segunda série que possuem dificuldades de trabalhar em grupo.

No início, na organização dos grupos a agitação foi maior do que nas aulas anteriores. Acabaram organizando os grupos por afinidade.

O primeiro grupo (1) a ser composto foi da Lu e da R da terceira e T, V e La da segunda, um grupo formado apenas por meninas indiferentes da turma. O grupo (2) do C, do G e do Leo da terceira e Is e Le da segunda. Foi composto apenas de meninos indiferente a turma. O grau de afinidade foi novamente determinante.

Na minha opinião nesses dois grupos ficaram as principais lideranças da turma. Outra coisa interessante foi a mescla de idade.

No outro grupo (3) foi feito pela maioria da terceira. Ficou: De, A. N. J da terceira e W e Lr da segunda. Parece que D e A optaram em fazer um grupo onde foram se somando os que sobraram, principalmente W e Lr. A diferença de idade nesse grupo já não é tão grande, e tem a presença dos dois gêneros (3 meninos e 3 meninas).

A professora chama atenção para com deve ser feito o cartaz, fazendo sua explicação para toda a turma. Essa atenção é dada devido à dificuldade em outras ocasiões de organização do cartaz de alguns grupos.

A professora então formata um procedimento para os alunos, onde os grupos terão que colocar a palavra “Rio Grande” em cima do cartaz. Depois deveram ler a reportagem e escrever suas conclusões no cartaz. Assim ela estipula os passos que os grupos terão que fazer nessa atividade desejando resolver os problemas desenvolvidos pelos alunos em trabalhos de grupos.

A professora pede para os alunos se dirigirem até a sala de recreação, onde será desenvolvida a atividade. Chegando à sala ela distribui uma folha a metro para cada grupo e os alunos sentaram no chão para fazer as atividades.

Parece que a atividade esta dando mais retorno. Os alunos fazem tranquilamente a atividade. Os alunos da terceira aparentam ter a função de organizar a atividade do grupo. As atividades dos grupos por sua vez aparentam estar melhor organizadas, divididas as tarefas e cada aluno fazendo um pouco.

C pede explicação para a professora, perguntando se poderia colocar a reportagem escolhida.

Professora: - O que diz ai? Vocês vão lê, vão botar no lado, do que esta falando, ou pode fazer um desenho do que esta falando.

No grupo (3) a atividade parece iniciar pela ação do De, que organiza e inicia o trabalho. W parece estar interessado e conversa com De. Ad separa os lápis e começa a ler a reportagem. Lr esta um pouco disperso, prestando atenção em outros grupos. J permanece quieta.

No grupo dos meninos C parece ser a liderança, começa pedindo explicações para a professora e lendo o jornal procurando a reportagem que iria usar no trabalho. Os outros colegas acompanham suas ações, principalmente Leo que conversa com C. G esta preocupado em escrever a palavra “Rio Grande” no cartaz. Le parece um pouco alheio aos seus colegas, olhando o trabalho das gurias. Is chega e conversa com G e brinca dizendo que ele escreveu “Rio Grande do Sul”, chama atenção da professora dizendo: - Professora ele escreveu Rio Grande do “SUL”.

A professora responde: - Rio Grande.

G apenas ri da brincadeira do Is.

No grupo das meninas o diálogo é maior, todas conversam sobre o trabalho, dando diversas idéias sobre a mesma coisa e como deve ser feito. Discutiram como seria e qual a reportagem seria colada, agora discutem como deve ser escrito a palavra Rio Grande. A T quis fazer, mas a R disse que faria. Lu intercede na discussão:

- Todo Rio Grande?

R afirma que deseja escrever toda a palavra. T concorda. V entra na conversa dizendo:

- Não era para fazer de canetinha queria que fosse colorido.

Continuam discutindo e Lu parece sempre intermediar as situações. É uma discussão para fazer o trabalho, um diálogo, não uma discussão agressiva.

No grupo (3) W, De e Ad estão escrevendo a palavra Rio Grande. N que procurava alguma reportagem olha para eles e repreende dizendo: - O W, não é para pintar ainda W.

Ela pega e entrega o jornal para a J que permanece quieta e tenta ajudar, pegando uma canetinha e arruma a palavra. Depois Ad continua escrevendo e a N fala: - Ta, ta, agora deixa o W. Deixa o W.

N continua e W. começa a pintar e a N repreende ele de novo.

- Oh W, não é para pintar ainda, oh W.

De responde: Já é para pintar. Tem que esperar...

De pega a borracha e arruma o trabalho.

Lr fica na volta interessado no trabalho e querendo participar. J continua lendo sem interagir com os colegas. O grupo parece ter dividido a tarefa e cada colega irá pintar uma letra. Essa decisão parece ter sido planejada pelo D.

No grupo dos meninos C continua liderando as atividades, melhor fazendo quase todas as atividades. G o ajuda e continua preocupado com o título. Leo e Le apenas observam os dois colegas. Is parece querer apenas brincar com os colegas. Le chama atenção da professora para o Is, dizendo:

- Oh professora, olha aqui o Israel.

A professora parece não querer escutar e os dois começam uma pequena discussão. A professora então entende ser necessário intervir, dizendo:

- Guris estou escutando daqui.

De pergunta para a professora:

- Rio Grande do Sul ou Rio Grande professora?

Professora responde: - Rio Grande, o nome da nossa cidade. Rio Grande do Sul é estado. Estamos trabalhando com a nossa cidade.

Enquanto isso C continua fazendo o cartaz com a ajuda do G. No grupo das meninas a conversa é incessante, tendo a cada momento uma nova idéia e uma nova negociação. O título que apenas a R iria fazer, parece que foi dividido e cada uma das meninas faz um pouco, estando todas elas deitadas sobre o papel prestando atenção apenas no título. No grupo (3) os alunos da terceira escrevem enquanto os da segunda apenas pintam. J não participou e permaneceu quieta. Lr começa a participar ativamente pintando. E a N continua marcando as ações do W.

Voltando para o grupo dos guris, Le fica irritado novamente com o Is, e fala alto com ele:

- Is não pinta.

A Professora então fala: - Le, vamos nos acalmar Le.

Le: - É o Is.

Professora: - Vamos nos acalmar os dois.

Le começa a resmungar e a professora fala novamente:

Professora: O trabalho não é só teu Le, vamos conversar.

Lea: Eu sei que o trabalho não é só meu, mas ele...

Professora: - Conversem. Não precisa ficar discutindo.

Le é um pouco irritado, mas Is parece querer incomodar os colegas do seu grupo.

Passado esse episódio Is começa a pintar sem provocar o Le. Le contorna as letras escritas pelo C. G ainda fazendo o título, mas agora com ajuda dos demais. C cola as reportagens, escreve e ainda pinta. Leo praticamente fica olhando os colegas fazerem à atividade.

As meninas continuam fazendo e conversando muito sobre a atividade, estando preocupadas com a palavra Rio Grande. Alias, todos os grupos tiveram até então a mesma estratégia, colocar a reportagem no meio do cartaz e fazer juntos a palavra “Rio Grande” (representa o título).

A professora pergunta para o Lr se ele está fazendo, os alunos falam que ele está pintando de roxo o que é de vermelho, em meio de sorrisos, acreditando que ele se confundiu. O Lr tenta se defender perguntando para a professora: - Né que ta certo professora?

Os alunos levam isso numa boa e De tira o lápis roxo do Lr. Ad tenta dar um lápis vermelho para o Lr, mas W pega e começa a pintar, no entanto Lr logo pega outro lápis vermelho dado pela N e começa a pintar também. N e Ad decidem pegar seus lápis na outra sala e Lr sai junto. J começa a pintar, mas sem expressar uma palavra.

Fui até o grupo das meninas e perguntei para Luana como estava organizado o grupo.

Luana: - Ta, todo mundo fazendo tudo assim... Quando faz Rio Grande cada um faz uma letra, cada um pinta um.

Thais fala também, mas não consegui escutar.

O que Luana disse parece verdade cada uma está fazendo um pedacinho do trabalho. Mas o mais interessante é como combinam as tarefas a serem feitas. Elas conversam muito sobre o que estão fazendo.

No outro grupo fiz a mesma pergunta para a Ad, que inicialmente me explicou como ia ficar distribuído o cartaz. Depois perguntei quem fazia o quê. E ela respondeu: - Eu escrevi as letras e os eles estão pintando, cada um fez uma letra. Depois cada um faz um desenho do significado do texto.

Fiz novamente a pergunta, agora para os meninos, mas não responderam, o Le pediu para o Leo responder e nenhum deles falou. Talvez se tivesse pedido diretamente para o C fosse respondido. Nesse grupo os dois únicos interessados a fazer o cartaz são o C e o G, os outros assistem e muito pouco ajudam.

A professora chama atenção deles gritando, especialmente com Le.

Professora: - Nesse grupo eu só vejo o C e o G participarem desse grupo, os outros estão todos paradinho.

Leandro tenta discutir com a professora, mas ela ressalta.

Professora: - Vai fazer uma frase, ou fica discutindo sobre uma frase.

Mas parece não adiantar muito, pois eles continuam não participando. No grupo (3) a participação é maior, mas a organização parece ser dos alunos da terceira, principalmente o De, mas nada autoritário. No grupo das meninas é bem mais discutido e todas tomam posição e decidindo junto o que fazer.

Os alunos da terceira parecem ter mais iniciativa e noção de como fazer o cartaz, porém os alunos da segunda participaram bem e discutiram sobre o trabalho, não havendo neles a distinção de turmas (eles sabem mais eu sei menos), mas pode ter a distinção de idade, ou de quem é melhor comunicativo.

No grupo das meninas, elas são bem comunicativas, sabem trabalhar em conjunto e conversam numa boa. No grupo (3) Ad, N e D trabalham bem em grupo e são bem comunicativos fazendo o grupo funcionar. Já no caso dos guris foi um pouco complicado, pois C resolveu fazer o trabalho sem discutir e assim fez praticamente sozinho, apenas com a ajuda do G. O Leo que pouco participa na aula, menos ainda participou da atividade e o Is e o Le ficaram o tempo todo brincando e irritando um ao outro.

A postura do C pode ser compreendida pela dificuldade dos seus três colegas em trabalhar em grupo ou pela falta de comprometimento deles pela tarefa, assim tendo que o C e o G assumirem as obrigações da tarefa.

Por mais que seja relatada algumas interferências da professora, novamente avalio a sua participação ou acompanhamento da atividade dos alunos de forma muito ausente. Depois da ordem inicial da atividade as crianças fazem e organizam os trabalhos livremente, tendo pouca interferência. Durante o tempo da atividade ela estava fora da sala ou sentada na mesa, adiantando outras atividades, interferindo apenas em momentos que foi chamada a sua atenção.

Com a mistura das crianças percebi a atividade sendo desenvolvida de forma mais tranqüila, com os grupos conseguindo terminar o trabalho, fato diferente quando as séries eram divididas, onde os alunos da segunda não conseguiram trabalhar.

Para a L e a V entendo que foi uma experiência muito relevante, pois em aulas anteriores elas não conseguiram fazer um cartaz devido as divergências de idéias, porém hoje trabalhando com outras colegas, mais do que participarem com alunas mais velhas, elas puderam estabelecer processos de negociações na qual suas colegas estão mais acostumadas. R, Lu e T parecem ser meninas com opiniões e vontades bastante fortes, mas mesmo assim

conseguem trabalhar juntas devido acordos e recuos de idéias, fato que não ocorria com V e L e que nessa ocasião vivenciaram.

Is e Le que tiveram também dificuldade em trabalhar em grupo numa atividade anterior de trabalho em grupo, nessa permanecem. Sendo a experiência de trabalhar com colegas mais velhos e de diferente série pouco aproveitada, pois se na atividade anterior eles não conseguiram entrar em acordo com as colegas para a confecção do trabalho, parece que nesse momento eles nem discutiram e ficaram a vontade com os colegas que assumiram a responsabilidade.

W aproveitou bem a atividade e interagiu com colegas assumindo por vezes tarefas. De, Ad e N têm facilidade em trabalhar em grupo e nos afazeres da escola, podendo tranquilamente fazerem sozinhos a atividade sem a participação do W. Porém ele não ficou inibido e trabalhou e conquistou seu espaço na postura de querer participar. Já J repete seu habitual silêncio e pouca participação. Lr que por vezes buscou seu espaço dentro do grupo foi tratado como uma criança pequena, “café com leite”. Esse fato reflete o tratamento da professora com ele?

Outro fato relevante é que nos três grupos quem assume o papel da leitura e da escrita são os alunos da terceira, enquanto os alunos da segunda optam pela função de pintar e sublinhar as palavras.

As meninas parecem ser mais carinhosas com a professora. E a professora mais receptiva com as meninas. Lu e R parecem ser as mais próximas, pois além de espertas e ótimas alunas, procuram estabelecer uma relação de carinho.

Deduzo nessa observação que as crianças que apresentam as maiores capacidade de interação e comunicação são as que melhor fazem as atividades em grupo, que melhor se relacionam com os colegas e com a professora, sendo as mais adiantadas.

A professora pede para os alunos levantarem os trabalhos para ser apresentados. Eles levantam e não sabendo para onde irem o grupo das meninas se dirigem para o fundo da aula e os outros esperam o comando da professora.

R reclama do Leo para a professora: - Ele veio dizer que o nosso ta uma feiúra.

Professora responde: - Ah! Coisa boba Rafaela!

- Vão pra lá. Vira, vira, vira. (mandando os meninos para o fundo da sala)

- Todo mundo...

A turma inicia uma baixa risada.

- Eu acho uma graça, uma graça, uma graça. (desiste de comandar de longe e aproxima-se dos alunos)

- Não precisa ficar encostado aqui. (começa a ficar irritada).

- Quem sabe vocês vêm um pouquinho mais para cá. O primeiro grupo aqui. Os guris ali. (pegou as gurias e levou mais para o lado)

- Não puxa. Da licença. (falando com a T)

- Gurias fiquem atrás. Quem vai explicar fica na frente.

(Agora olhando para os guris)

- Vêm guris. Quem vai explicar fica na frente, quem não vai fica atrás.

Arruma os guris e agora vai arrumar o outro grupo. Chama atenção do W que permanece sentado no chão.

Enquanto isso D chama o W para explicar o trabalho, dizendo:

- Eu não quero explicar, vem W.

Porém parece que o D quer explicar, mas brinca dizendo agora que o Lr vai explicar.

– O Lr vai explicar sora.

(Reitera) – Lr vai explicar.

Lr fica encostado na parede, parece não gostar da idéia. Balança a cabeça em sinal de negação em meio a sorrisos.

Agora a professora anota os nomes das meninas do grupo. Começa a apresentação delas. R e T começam a explicarem juntas. T desiste e R continua, mas logo para e pede ajuda para a Lu. Lu ri e não fala nada.

A professora diz: Vamos fala.

Lu tenta explicar, T fala junto e R também. A professora pede para parar porque a turma esta conversando.

Reiniciando a apresentação a R inicia lendo o que elas escreveram e a T ajuda e Lu também. Escreveram a palavra “Rio Grande” bem grande e colorida no alto do cartaz, colaram uma reportagem no meio, escreveram algumas frases abaixo e fizeram desenhos do mar, do Pórtico da cidade e de uma ponte.

As meninas apresentaram um trabalho bastante colorido e bonito com frases retiradas da reportagem e de construção próprias como “bem-vindo ao mar”. No final receberam aplausos da turma.

Imediatamente a professora inicia com o grupo dos meninos. Pede os nomes das crianças do grupo. C tenta explicar, mas Leandro se intromete e começa apontar o que estava no cartaz, C novamente tenta falar e Le fala mais coisas. Is tenta ajudar.

C e Le lêem uma frase que o grupo escreveu no cartaz copiada da reportagem “A cidade do Rio Grande conta um pouco da história do Brasil”. G agora ajoelha-se e explica

outra parte do cartaz e lê outra frase copiada de outra reportagem. “Mocidade da São Miguel” Os meninos colaram diversas reportagens, mas duas chamam atenção deles: uma sobre o carnaval da cidade e outra sobre um assassinato no Cassino. Pouco colorido e com desenhos da balsa, dos molhes e do carnaval. A professora re-itera que a balsa é a que faz o trajeto São José do Norte e Rio Grande.

A apresentação dos meninos foi rápida e com falas baixas, o seu cartaz com bastante recorte de jornais, mas pouco colorido e com poucos desenhos. O que surpreendeu foi a participação do Le na apresentação do trabalho e a atenção do Is em ajudar, pois como disse acima, quem fez praticamente todo o trabalho foi o G e o C. Leo, sim, permaneceu apático ao grupo até mesmo na hora da apresentação.

Aplausos para os meninos e o terceiro grupo já se prepara para apresentar. Novamente dão seus nomes para a professora e iniciam a apresentação. D parece agitado para apresentar, mas refere-se ao Lr para ir falar. Lr foge e senta com W que esta no fundo da sala separado do seu grupo.

Antes de começar a professora chama atenção do grupo dos meninos.

- Guris da licença ai. Vamos colaborar.

Ad tenta apresentar, mas a professora interrompe.

- Para tudo.

Lu fala: Oh guris....

T fala: Vamos vê a apresentação deles!

Professora: Pode continuar o grupo, por favor!

Ad começa a explicar. Ad e N seguram o cartaz, D e W ficam sentados no lado, J quieta e afastada, Lr mais afastado ainda.

De levanta e ajuda a Ad a apresentar, mas cada um fala uma coisa. Ad chama atenção do De sobre o desenho e começa a falar e o De a repetir suas palavras:

Professora: - De não precisa repetir tudo que ela fala. Recupera e fala no final.

De se retira e não apresenta mais, ficando apenas a Ad falando, os demais só acompanham sentado a explica, que configura em apontar e ler o que fizeram. O cartaz é o mais colorido e como destaque está a frase “Rio Grande uma cidade marítima”. Colam algumas fotos do jornal e fazem menção ao carnaval da cidade. Este grupo foi o que teve menos ajuda na apresentação do grupo, tendo o W e o Lr apenas como observadores de sua colega. J quieta e de cabeça baixa, N segurando o cartaz, mas sem nenhuma interferência, De que tenta ajudar, porém desiste com a repreensão da professora e Ad que explica praticamente sozinha o cartaz.

Termina as apresentações e retornam para a sala de aula. A professora entrega uma folha com texto sobre a cidade do Rio Grande, aparente retirado de um pequeno livro que lhe emprestei.

A professora lê o texto e faz algumas perguntas. Eles participam tentando responder as indagações da professora, porém a hora já está adiantada e a aula chega ao fim

Não posso perder o ônibus, pois hoje retorno para a cidade. Na parada do ônibus encontro com dois ex-alunos da escola conversando com eles um fala:

“ Todos rodavam e apenas eu e ele que íamos adiante junto. Todos sempre rodavam e eu e ele sempre passamos de primeira. Sabes, eles passam, mas nunca de primeira.

Continuamos todos na mesma turma, mas em anos diferentes.”

Fiquei muito surpreso pela sua fala, pois falava aquilo como coisa normal. Também, pelo testemunho, pela leitura da escola feita pelos dois jovens, que mostra o fenômeno numa temporalidade maior. O problema da reprovação parece maior do que imaginava. Se eu estava preocupado com os atuais alunos no ano passado, não tinha me dado por conta que era um processo ainda maior de aniquilação dessas crianças em suas experiências escolares. É neste contexto que inúmeras crianças e adolescente sai da escola, pois a escola praticamente impossibilita sua vida escolar, já que a frequente reprovação parece resultar na procura por outras ocupações, como a pesca (Isso preciso pesquisar).