



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Ana Paula Borges Ramos

O Estudo do Meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental como possibilidade de entrelaçar a Geografia e a Educação Ambiental

Rio Grande - RS
2017

Ana Paula Borges Ramos

O Estudo do Meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental como possibilidade de entrelaçar a Geografia e a Educação Ambiental

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, para a obtenção do título de mestre em Educação Ambiental.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin

Rio Grande – RS

2017

Ana Paula Borges Ramos

“O estudo do meio nos anos iniciais do ensino fundamental como possibilidade de entrelaçar a Geografia e a educação ambiental”

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Prof.^a. Dr.^a. Cláudia da Silva Cousin
(PPGEA/FURG)



Prof.^a. Dr.^a. Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)



Prof.^a. Dr.^a. Vânia Alves Martins Cháigar
(FURG)



Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Mendes Calixto
(IFSUL)

Ficha catalográfica

R175e Ramos, Ana Paula Borges.

O Estudo do Meio nos anos iniciais do ensino fundamental como possibilidade de entrelaçar a Geografia e a Educação Ambiental / Ana Paula Borges Ramos. – 2017.

160 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2017.

Orientadora: Dr^a. Cláudia da Silva Cousin.

1. Anos iniciais 2. Educação Ambiental 3. Ensino de Geografia
4. Estudo do Meio 5. Lugar I. Cousin, Cláudia da Silva II. Título.

CDU 504:37

*Com carinho aos meus pais
Nilson e Etelvina
E ao meu esposo
Robson*

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, por ter me presenteado com uma família especial e com todas as oportunidades que foram colocadas no meu caminho até o momento.

Ao meu pai, Nilson Ramos, e a minha mãe Etelvina Borges, pelo amor, carinho, paciência, dedicação, incentivo e educação que me foi propiciada, acreditando que a mudança sempre é possível.

Aos meus familiares Mônica, Paola, Juliane, Mariana, Darli, Lucas e aos amigos Cláudia, Jorge, Liziane, Luciano, Lisiane, Felipe, Andrea e Marcelo por me motivarem ao longo dos estudos.

Ao meu esposo, Robson Vieira, que acompanhou cada momento da construção desta pesquisa, me apoiando em todos os momentos de alegrias e de angústias, sempre com muito amor, ternura e atenção.

À E.M.E.F. Dr. Rui Poester Peixoto, que me acolheu com carinho, participa e incentiva o meu crescimento profissional e pessoal.

A todos os envolvidos que fizeram parte da pesquisa de forma brilhante, participando com entusiasmo e que me motivam a repensar as práticas pedagógicas.

À Profa. Dra. Cláudia da Silva Cousin, orientadora deste trabalho, pessoa de grande conhecimento e caráter inigualável que, através do compartilhar saberes e experiências, me incentiva a não esquecer o meu compromisso com a educação e pelo carinho e paciência em todos os momentos.

Às integrantes da banca: Profa. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar, Profa. Dra. Patrícia Mendes Calixto, Profa. Dra. Narjara Mendes Garcia, pela disponibilidade de tempo e importantes contribuições.

Aos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, pelas aprendizagens e pelo companheirismo ao longo do curso.

Aos colegas de pesquisa do grupo CEAMECIM e CIPEA, com os quais pude estabelecer diálogos que contribuíram para a vida profissional e pessoal.

À CAPES, que fomentou e financiou esta pesquisa, que sem isso não seria possível realizá-la.

A todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para este trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, em nível de mestrado, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educador(es). Investigou-se a seguinte questão de pesquisa: Quais as contribuições do Estudo do Meio para explicar o sentido do lugar e entrelaçar a Educação Ambiental com noções de Geografia no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que teve como objetivo compreender: Que processos de ensino e aprendizagem são providos pelo Estudo do Meio, a partir da compreensão do sentido do lugar e a leitura de mundo expressa nos discursos das crianças que permitem entrelaçar o ensino de Geografia com a Educação Ambiental. O estudo é uma pesquisa participante que, de acordo com Demo (2000), favorece a dinâmica entre a teoria e a prática, possibilita uma maior participação dos investigados, assim como a capacidade de intervenção de cada um. Realizada em uma turma, com 22 estudantes, de 5º ano, da E.M.E.F. Dr. Rui Poester Peixoto, situada no bairro São Miguel deste município. A construção da pesquisa começa pela Narrativa de constituição da professora, que auxiliou a clarificar o problema e o direcionamento da pesquisa. Encaminhou-se para as definições das concepções ambientais e do ensino de Geografia, seguida pelas leituras de referenciais teóricos e políticas públicas educacionais sobre a Educação Ambiental e o ensino de Geografia, buscou-se a compreensão do estudo do lugar enquanto espaço cotidiano capaz de instigar a transformação que deve partir do próprio ser nos anos iniciais, assim como potencializador para a produção dos dados que se deu através da realização do Estudo do Meio, que é uma metodologia que possibilitou entrelaçar o ensino da Geografia com a Educação Ambiental. A partir do Estudo do Meio, os estudantes escreveram cartas que foram analisadas através do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, de Lefevre e Lefevre (2005) para a análise dos dados. A partir da análise, pode-se compreender que o Estudo do Meio possibilitou o entendimento das relações que se estabelecem no lugar, deste modo foi significado (trouxe novos conhecimentos) e ressignificado (transformou conhecimentos existentes), à medida que propiciou às crianças serem protagonistas da própria ação, despertando para a consciência ambiental e para o sentimento de pertencimento. Neste sentido, o ensino de Geografia pode ser compreendido como uma ferramenta fundamental para representar, interpretar, analisar e, sobretudo, encontrar soluções para a dinâmica da sociedade, especialmente se estiver em diálogo com o campo da Educação Ambiental, estes campos tornam complexa a forma de significar o lugar e compreender a problemática socioambiental contemporânea. Desta forma, o Estudo do Meio é uma possibilidade de entrelaçar o ensino de Geografia com a Educação Ambiental nos anos iniciais, porque permite a partir do estudo da categoria lugar, pensar o currículo, o fazer docente, o processo de ensinar e aprender, o diálogo, a partilha de saberes, etc.

PALAVRAS-CHAVE: Anos Iniciais. Educação Ambiental. Ensino de Geografia. Estudo do Meio. Lugar.

ABSTRACT

The present research was developed in the Postgraduate Program in Environmental Education of the Federal University of Rio Grande – FURG, in master's level, at the research line Environmental Education: Teaching and Training of Educators. The following research question was investigated: What are the contributions of the Study of the Environment to explain the meaning of the place and to interweave Environmental Education with notions of Geography in the curriculum of the starter years in Elementary Education? It had as goal to comprehend: which processes of teaching and learning are provided by the Study of the Environment, from the understanding of the sense of place and the reading of the world expressed in the children's speeches that allow to interweave the teaching of Geography with Environmental Education. The study is a participant research that, according to Demo (2000), favors the dynamic between theory and practice, enables possible a greater participation of the investigated, as well as each one's capacity of intervention. Held in class, with 22 students, of the 5th grade of the E.M.E.F. Dr. Rui Poester Peixoto, located in the San Miguel neighborhood of this municipality. The construction of the research begins with the Narrative of the teacher's constitution, which helped to clarify the problem and the direction of the research. Went through to the definition of environmental conceptions and the teaching of Geography, followed by the reading of theoretical references and educational public policies on Environmental Education and Geography teaching, it was sought the comprehension of the study of place as a daily space capable of instigating the transformation that must start from the very being in the starter years, as well as a potentiator for the production of the data that was given through the accomplishment of the Study of the Environment, which is a methodology that made it possible to interweave the teaching of Geography and Environmental Education. From the Study of the Environment, the students wrote letters that were analyzed through the Collective Subject Speech – CSS, by Lefevre and Lefevre (2005) to the data analysis. From the analysis, it can be understood that the Study of the Environment made possible the understanding of the relation that are established in the place, in this way was signified (brought new knowledge) and re-signified (transformed existing knowledge), as it allowed the children to be protagonists of their own action, awakening to the environmental conscience and to the feeling of belonging. This way, the teaching of Geography can be comprehended as a fundamental tool to represent, interpret, analyze and, above all, find solutions to the societies' dynamics, especially if it is in dialogue with the field of Environmental Education, these fields turn complex the way of signifying the place and comprehend the contemporary socio-ambiental problematic. This way, the Study of the Environment is a possibility of interweaving the teaching of Geography with Environmental Education in the starter years, because it allows, from the study of the category Place, to think the curriculum, the teaching process, the process of teaching and learning, the dialogue, the sharing of knowledge, etc.

KEYWORDS: Starter Years. Environmental Education. Teaching of Geography. Study of the Environment. Place.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Anotação dos dados de identificação no caderno de campo.....	75
FIGURA 2 – História "O menino que colecionava lugares".....	76
FIGURA 3 – Análise das fotos antigas do bairro.....	77
FIGURA 4 – Entrevista com a senhora Marilene.....	78
FIGURA 5 – Pesquisa no laboratório de informática.....	82
FIGURA 6 – Observação da escola.....	86
FIGURA 7 – APESMI- Associação dos Pescadores da Vila São Miguel.....	87
FIGURA 8 – Parada próxima à garagem de transporte coletivo Noiva do Mar.....	88
FIGURA 9 – Parada na Margem da Lagoa dos Patos.....	89
FIGURA 10 – Observação da paisagem.....	91
FIGURA 11 E 12 - Foto da paisagem e desenho de uma criança.....	91
FIGURA 13 – Parte do antigo hipódromo que foi restaurada.....	92
FIGURAS 14 E 15 – Grupo - <i>As transformações do bairro</i> – organização, confecção dos materiais e apresentação.....	93
FIGURAS 16 E 17 – Grupo - <i>A saída de campo</i> – organização, confecção dos materiais e apresentação.....	94
FIGURA 18 E 19 – Grupo - <i>As questões ambientais do bairro</i> – organização, confecção dos materiais e apresentação.....	94
FIGURA 20 - Mostra dos trabalhos.....	95

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Percurso da saída de campo.....	85
QUADRO 02 – Modelo de Expressões-chave (E-Ch) do discurso de uma carta.....	96
QUADRO 03 – Modelo de Ideias Centrais (IC) a partir das Expressões-chave (E-Ch).....	97
QUADRO 04 – Modelo de Ancoragem do discurso (AC), a partir das Ideias Centrais (IC)..	97
QUADRO 05 – Instrumento de Análise de Discurso – 1	98
QUADRO 06 – Instrumento de Análise de Discurso – 21.....	100
QUADRO 07 – Discurso do Sujeito Coletivo	101

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Ancoragem do discurso

APESMI – Associação dos Pescadores do Bairro São Miguel

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente

DCEF – Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEAS – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

E-Ch – Expressões-Chave

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IAD – Instrumento de Análise de Discurso

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IC – Ideias Centrais

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

ONU – Organização das Nações Unidas

PAIETS – Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNMA – Política Nacional de Meio Ambiente

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

SEMA – Secretaria Especial do Meio Ambiente

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

UNESCO – *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
1. A constituição da professora pesquisadora e a construção do problema de pesquisa	17
2. Pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa	23
2.1. A Educação Ambiental no ensino formal	24
2.2. O Ensino de Geografia nos anos iniciais	35
2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais: o lugar e suas potencialidades nos anos iniciais	44
2.4. O Estudo do Meio como metodologia para entrelaçar o ensino de Geografia e a Educação Ambiental a partir da compreensão do lugar	55
3. A metodologia da pesquisa.....	65
.....	65
3.1. Os sujeitos participantes da pesquisa.....	70
4. A proposta do Estudo do Meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental – a pesquisa	72
4.1. Elementos da produção e análise dos dados	73
4.2. A sequência da análise dos dados.....	96
5. O Estudo do Meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental: limites, desafios e possibilidades de entrelaçar o ensino de Geografia e a Educação Ambiental.	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	123

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou analisar as contribuições da metodologia do Estudo do Meio para entrelaçar o currículo da Geografia com o campo da Educação Ambiental nos anos iniciais da educação básica. O Estudo do Meio, proposto para os participantes da pesquisa, realizou-se nos contornos da escola, para que fossem instigados a construir novos conhecimentos, a partir da significação e ressignificação da Geografia do Lugar e da Educação Ambiental. Para tanto, buscou-se o estudo de algumas categorias, entre as quais destaque: o lugar, o pertencimento e a identidade. A pesquisa é de caráter qualitativo, tem seu método ancorado na Pesquisa Participante e, para a produção de dados, usou a metodologia do Estudo do Meio que, segundo Pontuschka (2009), pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar, proporcionando para educando e educadores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. A análise dos dados produzidos deu-se através do Discurso do Sujeito Coletivo. (Lefevre, Lefevre, 2005).

A dissertação está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo, intitulado “A constituição da professora pesquisadora e a construção do problema de pesquisa”, apresenta uma narrativa que contém os percursos vivenciados na minha formação inicial e continuada, seguida dos motivos que levaram à escolha do tema desta pesquisa. Considero importante mostrar que este encontro parte das reflexões construídas com a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “A alfabetização cartográfica nos anos iniciais: desafios e possibilidades”, desenvolvido no curso de licenciatura em Geografia, que apontou para diversas questões que avalio como importantes para a formação de professores. Dentre elas destaque: a importância e o papel do educador frente ao currículo escolar, a necessidade de buscar a formação continuada para compreender a complexidade do processo educativo e constituir-se professora e, a principal, que fez com que chegasse ao tema de pesquisa, foi a possibilidade do entrelaçamento da Geografia com a Educação Ambiental para uma melhor compreensão das relações socioespaciais que circundam os sujeitos, a partir da compreensão dos seus lugares de pertencimento. Neste capítulo, também se encontra a importância e o significado do estudo, o problema motivador e as questões norteadoras que conduziram a pesquisa, seguido dos objetivos - geral e específicos.

O Capítulo 2, denominado “Pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa”, a partir de alguns marcos históricos e da Constituição Federal, apresenta-se a trajetória da Educação Ambiental no âmbito formal, seguida do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a sua importância desde os anos iniciais para a constituição e significação da leitura de mundo, com base também na sociologia da infância em que se busca tanto a valorização da fala da criança quanto à compreensão de sua perspectiva sobre o mundo. O ensino é amparado pela legislação do Ensino Fundamental, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) e pela proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para os primeiros e segundos ciclos. Além de problematizar como o lugar é enfatizado no currículo dos anos iniciais de acordo com os PCNs que os divide em dois ciclos, sendo que os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos compreendem o primeiro ciclo e os 4ºs e 5ºs anos, o segundo ciclo. Assim, como também aborda a complexidade da categoria Lugar para o ensino da Geografia nos anos iniciais. Apresenta também, o Estudo do Meio como metodologia, para entrelaçar a Geografia e a Educação Ambiental, traz as modificações que esta ferramenta metodológica sofreu ao longo da história e enfatiza a importância de trabalhar com ela nos anos iniciais, inclusive no processo de alfabetização que pode partir da mesma. No Estudo do Meio, o importante são as relações das fases, em que uma contribui com a outra para que o produto final seja o conhecimento, ou seja, o planejamento (a preparação), o seu desenvolvimento (a realização do trabalho) e as considerações finais (a exploração na sala de aula) exigem igual atenção quando se deseja construir conhecimentos individuais e coletivos.

O Capítulo 3 é denominado “Caminhos da pesquisa”. Apresenta a metodologia que consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo, que se fundamenta em uma Pesquisa Participante como uma forma de compreensão, significação e ressignificação do fenômeno em estudo. Também contém a metodologia do Estudo do Meio que pode ser dividida em algumas fases e serviu como base para a produção dos dados. Este capítulo também contém a ferramenta metodológica utilizada para analisar os dados produzidos a partir do Estudo do Meio, que foi o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que permite valorizar as singularidades de cada participante.

O Capítulo 4, intitulado “O Estudo do Meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental – a pesquisa”, apresenta-se dividido em dois subitens: o primeiro, intitulado *A produção dos dados*: traz o Estudo do Meio composto por um conjunto de atividades que foram desenvolvidas com as crianças de uma turma de 5º ano. E o segundo, apresenta a análise das

cartas dos que foram produzidas a partir do Estudo do Meio. A ferramenta metodológica Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) foi necessária para que compreendêssemos as possibilidades que o Estudo do Meio apresenta para entrelaçar o currículo da Geografia e o campo da Educação Ambiental.

O Capítulo 5, intitulado *O Estudo do Meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental: limites, desafios e possibilidades de entrelaçar o ensino de Geografia e a Educação Ambiental*, traz o DSC articulado aos teóricos que discutem a importância do ensino de Geografia e Educação Ambiental como forma de compreender as relações complexas que fazem parte da realidade local ou mundial e, a partir disso, instigar uma postura que possibilite transformar seus espaços de vivências, bem como, as relações que estabelecem consigo, com os outros e com o lugar de pertencimento para contribuir com a construção de um outro modelo de sociedade, cuja igualdade e justiça social sejam os pilares básicos.

1. A constituição da professora pesquisadora e a construção do problema de pesquisa



Autora: Thayane B. Gonçalves
Fonte: Acervo da Pesquisadora

Esta dissertação emerge e é construída, a partir da minha história de vida e da compreensão que construí enquanto sujeito histórico, do papel da Formação de Professores para a constituição de educadores e para a melhoria da qualidade da Educação. Pois, ao remexer as gavetas das memórias, percebo que as inquietudes acerca da Geografia e da Educação Ambiental acompanham-me desde a infância, tempo este em que eu não desconfiava do que ambas tratavam. É também neste capítulo, ao me reencontrar com a criança que brincava de cientista, que realizava experimentos e que queria sempre apreender sobre o novo, que a pesquisa começa a ser significada e ganhar corporeidade. Isso justifica a importância e o sentido de construir uma narrativa que mostra como se deu a constituição da professora educadora ambiental e o encontro com o seu problema de pesquisa. Para tanto, este capítulo apresenta elementos da infância, da formação inicial e da formação continuada, sendo que os elementos finais trazem concepções teóricas que me constituem enquanto professora pesquisadora que está imersa no cotidiano escolar e que reflete sobre a docência e o papel político e pedagógico da Educação numa perspectiva transformadora.

Neste curto espaço de tempo, já vivenciei diferentes realidades. Para explicar algumas das minhas escolhas, começo esta narrativa pela minha infância, contando um pouco sobre as minhas brincadeiras preferidas. Uma delas era desenvolver experimentos, na qual eu e minha irmã mais nova juntávamos praticamente tudo o que encontrávamos num terreno baldio ao lado da nossa casa e levávamos para os fundos do nosso quintal, onde tínhamos uma casinha que o nosso pai fez. Entre os materiais recolhidos havia insetos, folhas, areia, fragmentos de rochas, águas (da chuva e da valeta), flores... Quase tudo que conseguíamos carregar. Quando chegávamos à casinha (laboratório), separávamos o material em potes, colocávamos etiquetas e fazíamos fichas de identificação. Como fui alfabetizada pela minha mãe antes de entrar para a escola, eu escrevia e minha irmã desenhava. Analisávamos o material encontrado com lupas feitas de resto de silicone que sobrava do trabalho do meu pai. Passávamos praticamente o dia todo fazendo experimentos. Outra brincadeira comum era escolinha, na qual eu era a professora, a minha irmã, minhas primas, as bonecas, os gatos e os cachorros eram os alunos. Sempre gostei de ler, então tinha muitos materiais e dividia com eles. Escrevia as lições com giz em um pequeno quadro que meus pais me deram e apagava com um apagador feito pelo meu pai com resto de madeira de obra e esponja. Passávamos horas entretidas, inventávamos nomes e vozes diferentes para nós, fazíamos as lições, lanchávamos e assim o tempo voava.

Quando entrei para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Anselmo Dias Lopes, lembro-me que, já nos primeiros dias, fui matriculada para a antiga 1ª série. A sala era

grande, cheia de mesas e cadeiras em que me sentava e os meus pés não tocavam o chão. No recreio havia muitas crianças correndo no pátio. E recordo que fiquei muito assustada. Não conhecia ninguém, sempre fui muito tímida, então tinha dificuldade para fazer amigos. Lembro-me das minhas professoras com muito carinho. Elas faziam variadas atividades com empenho e dedicação. Concluí o Ensino Fundamental I e precisei trocar de escola, pois naquela escola só havia ensino até a 4ª série. Então, fui matriculada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mate Amargo que também fica perto da minha casa. No primeiro dia de aula, percebi que conhecia alguns colegas que vieram da mesma escola que eu, e ficamos na mesma sala. Recordo que a professora de Língua Portuguesa chegou e se apresentou para a turma, conversou informalmente e solicitou que nos apresentássemos. Fizemos uma atividade e logo soou o sinal da escola. A professora saiu e nós pegamos o nosso lanche para ir para o recreio, pois na outra escola, quando o sinal tocava, era o recreio. Quando estávamos saindo, chegou a professora de Geografia e nos perguntou aonde íamos, e respondemos que para o recreio. Ela pediu que entrássemos e, com muita calma, começou a explicar algumas das muitas diferenças que encontraríamos no Ensino Fundamental II. Sempre me empenhava em todas as disciplinas, mas em Geografia e História já naquela época me superava. Não que tivesse facilidade ou fosse inteligente como muitos colegas diziam, mas porque gostava muito dessas disciplinas, então, era persistente. Até mesmo quando exigiam que decorasse os estados e as capitais, pois tenho problema para memorizar, por isso, sempre buscava compreender pela associação de características ou imagens.

Concluí o Ensino Fundamental e fui cursar o magistério, pois sempre me encantou a possibilidade de ensinar e aprender com o outro. Muitas vezes espelhava-me em alguns professores, pensava em formar-me e desempenhar um papel tão importante quanto o deles. Então, escolhi começar a formação inicial pelo magistério (Curso Normal), com muitas incertezas, pois com catorze anos é difícil fazer escolhas, especialmente quando se trata de uma profissão já tão desrespeitada e desvalorizada. Naquele período, já sentia falta da Geografia e de outras disciplinas, pois só as tive no primeiro ano, devido ao curso ter um formato voltado para a formação de professores. A cada dia que passava e aumentava o meu contato com a sala de aula, percebia que estava no caminho certo, pois era o que realmente desejava. Antes de concluir o magistério comecei a estudar no Curso Popular PAIDEIA, que é ofertado gratuitamente pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), está vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS). Naquele espaço, retomei o estudo que tinha ficado no esquecimento e finalmente voltei a ter aulas de

Geografia, com professores que ainda não eram formados, mas que para mim eram exemplos a serem seguidos, pois eram dedicados, tinham entusiasmo, envolviam a turma, observava no olhar e nas palavras a paixão pela Geografia e por ensinar. Este foi um dos motivos que me levou a prestar o vestibular para o curso de licenciatura em Geografia. Aprovada, comecei o curso e por esta escolha fui indagada muitas vezes: Por que Geografia, se ela não tem ligação com os anos iniciais? Estás pensando em deixar de trabalhar com os anos iniciais?

Em nenhum momento pensei em deixar de trabalhar com os anos iniciais; pois quando a Geografia é trabalhada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, a formação dos alunos é mais significativa e apresenta muitas oportunidades ao longo da trajetória escolar, pois com a indagação surge o despertar das curiosidades, seguida dos questionamentos, a construção de novos conhecimentos que servirão de alicerce para toda vida. Acredito que o aluno que desenvolve o senso crítico desde a infância certamente fará a diferença na sala de aula e em todos os lugares.

Durante a formação, sentia que havia muitas fragilidades; busquei a Geografia naquela época, por se tratar de uma ciência ampla, dinâmica e que valoriza as demais ciências. Durante o curso, dediquei-me bastante e, a cada dia, gostava mais de compreender as dinâmicas que permeiam a configuração do espaço geográfico.

No ano de 2012, fui nomeada professora dos anos iniciais pela Prefeitura Municipal do Rio Grande. Naquele instante surgiram muitas angústias, por trilhar um novo caminho e por, quase no fim do curso de licenciatura, perceber que minhas inquietações ainda eram muitas, minhas incompletudes... Como assumi uma turma de 4º ano, o conteúdo programático indicava que deveria trabalhar com a Geografia do município do Rio Grande, porém percebi naquele momento, que muitos alunos faziam confusão entre conceitos básicos, tais como: rua, bairro e distritos do município. Por isto, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), lancei-me ao desafio de compreender como trabalhar com a alfabetização cartográfica nos anos iniciais. Diferentemente de muitos que dizem que o TCC é quase um castigo, para mim foi um trabalho árduo, mas muito prazeroso, pois pude pesquisar a própria sala de aula e fazer a diferença para com os meus alunos. No final da pesquisa, fiquei com o sentimento de tarefa inacabada. As reflexões que emergiram com a pesquisa apontaram para diversas questões e uma delas foi a possibilidade de diálogo que o entrelaçamento da Geografia com a Educação Ambiental pode suscitar no currículo dos anos iniciais para construir uma melhor compreensão das relações socioespaciais que nos circundam.

Por compreender a importância e a necessidade da formação continuada para os professores em exercício, que estão mergulhados no cotidiano escolar que, no ano de 2014 comecei a planejar o projeto para participar do processo de seleção do Mestrado em Educação Ambiental, no qual fui aprovada. Ao começar a cursar as disciplinas, ter acesso a diferentes leituras e discussões em roda, o Projeto de Pesquisa ganhou corporeidade e comecei a busca pela compreensão da seguinte questão: Quais as contribuições do Estudo do Meio para explicar o sentido do lugar e entrelaçar a Educação Ambiental com noções de Geografia no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental? A pesquisa foi realizada com alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, da E.M.E.F. Dr. Rui Poester Peixoto, situada no bairro São Miguel, que é uma vila de pescadores artesanais, que consolidou a única cooperativa de pescados que faz parte do município do Rio Grande - RS.

O objetivo geral da pesquisa é compreender: Que processos de ensino e aprendizagem são providos pelo Estudo do Meio, a partir da compreensão do sentido do lugar e a leitura de mundo expressa nos discursos das crianças que permitem entrelaçar o ensino de Geografia com a Educação Ambiental.

Dentre os objetivos específicos temos:

- ✓ Compreender o sentido atribuído à categoria lugar no currículo da Geografia nos anos iniciais;
- ✓ Problematizar as principais modificações que ocorreram no lugar e que produzem problemas e conflitos ambientais;
- ✓ Analisar o conjunto de circunstancialidades socioambientais que dão corporeidade ao lugar de pertencimento da escola;
- ✓ Compreender como se dá o sentimento de pertença ao lugar e a sua importância para entender a materialidade espacial da atualidade;
- ✓ Analisar as noções de ensino de Geografia e de Educação Ambiental que emergem da estratégia educativa, a partir da interpretação dos discursos dos crianças.

Um dos motivos que justifica a escolha do problema de pesquisa foi a narrativa dos professores entrevistados – sujeitos da pesquisa, durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, pois eles apontaram fragilidades para trabalhar com a Geografia e a Educação Ambiental nos anos iniciais. Tal fato ocorre especialmente por causa de dois motivos, segundo eles: o primeiro, porque os cursos de formação inicial apresentam fragilidades nas suas estruturas curriculares; e o segundo, pelo próprio fato de o professor não

compreender-se como aprendente em formação inicial e não ter consciência do quanto o devir da sua profissão exigirá de si enquanto professor. Isso pode contribuir para a falta de significação de temáticas que exigirão problematização em sala de aula.

2. Pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa



Autor: Nicolás Vargas
Fonte: Acervo da Pesquisadora

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. A intenção não é traçar a trajetória histórica da Educação Ambiental, mas, sim, abordar alguns marcos históricos que contribuíram significativamente para as mudanças da Educação Ambiental e, principalmente, ao que se refere às questões voltadas às possibilidades da inserção da Educação Ambiental no ensino formal. Para isto, o texto apresenta os primeiros movimentos que trouxeram para a discussão a questão ambiental desde a década de 60 até a atualidade, enfatizando as principais políticas públicas, assim como a relevância do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também discute a categoria lugar, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a sua importância no cotidiano escolar.

2.1. A Educação Ambiental no ensino formal

A trajetória do campo da Educação Ambiental, se comparada à História do Pensamento Geográfico, é bastante recente. Anterior às décadas de 1960, pensava-se que os recursos planetários eram inesgotáveis e não havia uma discussão formal sobre Educação Ambiental. Concomitante a isto, o cenário político apontava insatisfações com o modelo econômico vigente, com os padrões societários e incertezas advindas dos possíveis riscos que a humanidade sofreria. Advindo desse processo, tivemos um grande marco que foi a divulgação do livro “Primavera Silenciosa”, da autora Rachel Carson, que alertava sobre os danos que as ações antrópicas poderiam trazer para o meio ambiente, quando não são pensadas suas consequências a curto e longo prazo. Esse fato impulsionou o surgimento dos movimentos ambientalistas, que influenciaram diferentes agentes sociais em praticamente todos os países. A partir dessa ação, a questão ambiental passou a ser debatida em nível planetário. Em 1968, em Roma, foi realizada uma conferência para a discussão do consumo das reservas de recursos não renováveis e o crescimento da população mundial, até meados do século XXI.

René Dubos e Barbara Ward (2000) apresentam o relatório, chamado “Uma Terra Somente”, documento base que norteou a Primeira Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo no ano de 1972. A partir desta conferência, os rumos da Educação Ambiental começam a ser realmente definidos, onde se atribui a inserção da temática da Educação Ambiental na agenda internacional que, a partir da influência da Organização das Nações Unidas (ONU), foi criado um organismo intitulado Programa das

Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), sediado em Nairóbi. Em 1975, lança-se, em Belgrado (na então antiga Iugoslávia), o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), no qual foram definidos os princípios e orientações para o futuro, dentre os quais temos a defesa da Educação Ambiental como um processo contínuo, multidisciplinar, que deve ser integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais.

Cinco anos após Estocolmo, em 1977, aconteceu, em Tbilisi, na Geórgia, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, cuja organização ocorreu a partir de uma parceria entre a *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), e o então recente Programa de Meio Ambiente da ONU – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Foi deste encontro que saíram as definições, os objetivos, os princípios e as estratégias para a Educação Ambiental que até hoje são adotados em todo o mundo, assim como foi importante para a consolidação do Programa Internacional de Educação Ambiental da UNESCO (PIEA) de 1975.

De acordo com Loureiro (2004), a Educação Ambiental foi instaurada no Brasil sob o regime militar vigente na década de 70, por isso, não advém de movimentos sociais de cunho ambiental, mas sim de pressões internacionais. O Governo Federal, em 1973, cria a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior. A SEMA, que tinha como principal objetivo “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”. Dentro do papel que desempenhou, foi responsável por iniciativas de capacitação de recursos humanos, mais especificamente promoveu cursos de ecologia para profissionais do Ensino Fundamental e buscou sensibilizar a sociedade para as questões ambientais.

No dia 31 de agosto de 1981, aconteceu um fato que mudou o olhar dos brasileiros para com o meio ambiente, pois nesta data foi instaurada, por unanimidade de votos, a Lei de Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA); a Lei 6.938 foi responsável pela inserção da temática ambiental na gestão de políticas públicas e por incluir o tema Meio Ambiente na Constituição Federal de 1988. A PNMA mudou a ênfase da questão ambiental em relação aos empreendimentos brasileiros que deveriam ser pautados no desenvolvimento sustentável, além de criar um órgão colegiado, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) que tomaria frente às decisões referentes às questões ambientais.

No cenário brasileiro, a Constituição Federal de 1988 trouxe um capítulo sobre o meio ambiente, mesmo esta sendo formulada e conduzida sem a participação popular. Como se pode ver no Capítulo VI, do Meio Ambiente, enfatiza-se o Art. 225, que diz:

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

Neste sentido, a responsabilidade de preservação e manutenção do meio ambiente é um dever e um direito de todos os sujeitos que habitam o espaço, pois é dele que depende a vida na Terra. Pela primeira vez na história a temática ambiental articulou o natural e o social, pois na PNMA as questões destacadas são voltadas para aspectos físicos, por vezes esquecendo-se da articulação com os seres humanos que também são natureza.

Um documento internacional importante para a trajetória do campo da Educação Ambiental foi o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado pela sociedade civil planetária, em 1992, no Fórum Global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92). Esse documento estabeleceu os princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis, destacando a necessidade de formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário, de interdisciplinaridade, de multiplicidade e diversidade. Estabeleceu ainda uma relação entre as políticas públicas de EA e a sustentabilidade, apontando princípios e um plano de ação para educadores ambientais. Enfatizava os processos participativos voltados para a recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. O Tratado teve bastante relevância, por ter sido elaborado no âmbito da sociedade civil e por reconhecer a Educação Ambiental como um processo político dinâmico, em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social.

Em dezembro de 1994, para atender as necessidades nacionais, firmadas pela Constituição Federal de 1988, e pelas internacionais, adotadas na Conferência Rio 92, criou-se, pelo governo vigente, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), que foi amparado pelo Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal e pelo Ministério da Educação e do Desporto, e contou com as parcerias do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia.

O PRONEA foi implantado pela Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelos setores correspondentes do Ministério do Meio

Ambiente (MMA) e do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), que foram os ministérios responsáveis por ações voltadas ao sistema de ensino e à gestão do PNMA; também contou com a participação de entidades públicas e privadas do país. Dentro do programa os principais objetivos eram a capacitação de gestores e educadores, o desenvolvimento de ações educativas e o desenvolvimento de instrumentos e metodologias.

Na sequência, em 1995, foi criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental, no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) que, em 1996, na sua primeira reunião, quando discutiu o documento denominado “Subsídios para a formulação de uma Política Nacional de Educação Ambiental”, criado pela parceria do MMA/IBAMA e pelo MEC. O que orientava esse documento eram temas como a participação, a descentralização, o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural, e a interdisciplinaridade. Naquele mesmo ano, no mês de outubro, o MMA criou o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, e no último mês do ano firmou um protocolo de parceria e intenções com o MEC, buscando a cooperação técnica e institucional em Educação Ambiental, com duração de cinco anos, estabelecendo-se um vínculo formal para o desenvolvimento de ações conjuntas.

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Os PCNs podem ser compreendidos como uma ferramenta que subsidia e orienta a escola na elaboração do seu projeto educativo, enfatizando temas de abrangência e urgência nacional, denominados como temas transversais, entre os quais temos: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, porém as escolas e comunidades podem e devem abordar outros temas relevantes, de acordo com a realidade em que está inserida.

Como afirma Loureiro (2004), os PCNs sofreram críticas pela forma como se pensou o processo de Educação, no qual todas as ditas disciplinas formais presentes nos currículos escolares deveriam trabalhar com os temas transversais. O grande desafio é o educador compreender como possibilidades e formas de transversalizar a Educação Ambiental no currículo. Por exemplo, muitos educadores não transversalizam, pois não conseguem estabelecer um diálogo entre esse campo do conhecimento e os conteúdos conceituais que constituem o currículo disciplinar, outros transversalizam, mas na práxis não têm consciência do processo em que estão envolvidos.

No ano de 1999, criou-se uma política que entrelaçou os temas Meio Ambiente e Educação. Surgiu, então, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), sob a Lei

9.795/99. A PNEA representou um grande avanço nas questões ambientais, pois a Educação Ambiental passou a ser pensada para o individual e coletivo, através da interdisciplinaridade pela primeira vez nas diferentes esferas de ensino e trouxe como proposta o direito de todos a seu acesso.

Dentre os artigos que compõem a PNEA destaco os três primeiros, que são:

[...]Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental. [...] (Brasil, 1999)

Segundo Rodrigues e Guimarães (2000), a Política Nacional de Educação Ambiental é a base para a elaboração das Políticas Estaduais, conseqüentemente municipais e que sustentam programas de políticas públicas de governo. A grande questão em debate é que, ao olhar-se a PNEA a partir do contexto histórico atual, temos que ter consciência que ela foi criada sobre uma visão de Educação Ambiental Conservadora, romantizada, sem considerar as carências sociais do período em que foi construída, além de oferecer uma visão fragmentada da sociedade. Desconsiderando, por exemplo, que nem todos os sujeitos estão devidamente matriculados e frequentando os espaços escolares, como o artigo 3º pode garantir o direito de todos à Educação Ambiental. Desconsidera também que a sociedade é demasiadamente complexa, por ser uma totalidade em que uma única ação pode ter um raio de abrangência e conseqüências, que tomam uma dimensão espacial imensurável. Neste sentido, cabe estar atento ao que nos é proposto fundamentado no PNEA, pois precisamos de cuidado para que as políticas nacionais não se tornem ferramentas de reproduções ideológicas do estado e limitadoras da criticidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo governo federal que servem de referência para os ensinos fundamental e médio, tanto público quanto privado, com o intuito de que os educandos tenham acesso a conhecimentos essenciais para o exercício da cidadania. Também traz a proposta de facilitação e adequação do ensino, o que possibilita na elaboração do Projeto Político Pedagógico considerar a identidade e a autonomia de cada instituição e adequação do currículo à realidade da comunidade escolar.

Os PCNs trazem a questão da EA como tema transversal a partir do eixo meio ambiente e a PNEA traz a aposta da EA de forma interdisciplinar. São formas distintas de propor a EA nos espaços formais e não formais. Neste sentido, para Reigota (2001), a Educação Ambiental não está ligada a conteúdos específicos, mas a vários, dependendo das faixas etárias e dos contextos em que se processarão as atividades. Os conteúdos mais adequados serão aqueles que surgirão do levantamento da problemática ambiental vivida no cotidiano pelos alunos e que se queiram resolver. Deve-se priorizar o levantamento coletivo de alunos e professores. Cabe ressaltar que o importante é entender conceitos básicos, para que possamos estabelecer uma relação entre a ciência e os problemas ambientais cotidianos.

Nós nos educamos na atividade humana coletiva, mediada pela natureza, com sujeitos localizados temporal e espacialmente, ao passo que nos propomos mudar o mundo, nos desafiamos a promovermos nossa própria mudança. Neste sentido:

A Educação é dos meios humanos que garantem aos sujeitos, por maior que seja o estado de miséria material e espiritual e os limites de opções dados pelas condições de vida, o sentido da realização ao atuar na história, modificando-a e sendo modificado no processo de busca de construção de alternativas ao modo como nos organizamos e vivemos em sociedade. (Loureiro, 2004, p131)

Nesse sentido, os processos de construção de conhecimentos e por consequência modificações individuais e coletivas vão ao encontro do que pensa Gomes (2013), que traz a observação como o instrumento fundamental da descoberta. Portanto, devemos exercitar cada vez mais a aprendizagem política e nos comprometermos com uma utopia; dessa forma, quanto menos nos rendemos ao pragmatismo, à alienação, à dominação e à desesperança, mais temos comprometimento com a ação crítica e popular e sabemos o que precisa ser posto em prática para transformar.

Ainda pensando na Educação enquanto empoderamento dos atores sociais, temos René Dubos que foi um dos primeiros estudiosos a alertar sobre os desastres ecológicos, porém não tinha uma visão pessimista, pois acreditava na capacidade criativa, de renovação e de autotransformação da humanidade. Discutiu também a questão de pensar globalmente e agir localmente, pois considerava importante desenvolver a capacidade distintiva de cada lugar, de cada grupo social e de cada pessoa; ou seja, de cultivar as singularidades.

No decorrer da história, a questão é enfatizada na Agenda 21, na Carta da Terra e por autores como Castrogiovanni (2000) e Reigota (2001). Então pensar globalmente significa entender como o mundo é, suas transformações, produção, circulação e destino dos produtos,

capital, entre outros aspectos. Todas essas relações concretizam-se no local, por isso é fundamental estudar o particular. Devemos ter o cuidado para não pensar o local como destinado, mas nele reconhecer suas potencialidades. De uma forma mais delineada, Reigota (2001) nos propõem pensar global e agir localmente. Isso quer dizer que precisamos compreender as diversas relações que se dão no espaço geográfico de que fazemos parte direta ou indiretamente; tudo o que se dá no espaço é vivenciado no local, por isso, temos que partir de nossos estudos do local – do lugar, pois é nele que experienciamos o ser e estar no mundo, ou seja, a vida em sua plenitude.

Cabe ressaltar, por exemplo, que não se trata de estudar o bairro de uma forma isolada, mas, sim, partir deste para desvendar relações complexas que acontecem em nível mundial e que precisamos estar preparados para identificar, comparar, questionar, agir e também reconhecer, de acordo com Ruscheinsky (2007), o nosso papel que é ser agente dentro das contradições e dos conflitos suscitados pelo relacionamento entre sociedade e natureza, ou seja, atores sociais capazes de contribuir para a construção efetiva da cidadania. Experienciamos a vida através do lugar. É do lugar que se dão os elos da produção da existência humana. Nesse sentido, cabe ressaltar que o local e o global estão sempre em movimento, pois ambos são produtos e produtores de si, na dinâmica da sociedade global capitalista.

A dinâmica da sociedade também permeia a Educação Ambiental, notamos que, ao longo de sua trajetória, esta passa por constantes mudanças, principalmente quando se trata dos currículos escolares. Podemos verificar as mudanças, a partir da Política Nacional de Educação Ambiental, seguidas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental.

Com a legitimação da Política Nacional de Educação Ambiental, tornou-se obrigatório tratar a dimensão ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, visto que, há uma deterioração de aspectos físicos, biológicos, fatores sociais, econômicos e políticos que fragilizam a qualidade de vida em nosso planeta, bem como a sustentabilidade planetária.

De acordo com a PNEA, a Educação Ambiental deve ter caráter interdisciplinar. Para Sato (2000), não é possível implantar a EA como disciplina específica no currículo de ensino, pois dificilmente se encontrar-se-á um profissional polivalente que detenha todos os conhecimentos inerentes à multidimensionalidade associada à questão ambiental.

Neste sentido, Sato (2000) alerta para que o ambiente seja tratado como uma dimensão que sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos. Portanto, a EA deve permear todas as disciplinas do currículo escolar, no qual o seu exercício implicará numa prática integrada entre as diferentes áreas do conhecimento.

A Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) asseguram que a educação básica, além de ser um direito, deve ser de qualidade, para que haja a devida formação escolar, pois é primordial para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e político. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Neste sentido, cabe ressaltar a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação básica, pois são normas que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento, e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiro. As diretrizes buscam promover a igualdade de aprendizagem, garantindo que todos os alunos tenham acesso a ensinamentos de conteúdos básicos, considerando os diversos contextos de vida dos . No ano de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram atualizadas, pois houve algumas modificações entre elas o Ensino Fundamental que era de oito e passou a ser de nove anos e a ampliação da obrigatoriedade do ensino gratuito que passou a ser dos quatro aos dezessete anos de idade.

A Educação básica, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, encontra-se organizada em três etapas:

- I** – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;
- II** – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;
- III** – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

As (DCN) enfatizam que todas as etapas da educação básica devem garantir que os sujeitos participantes do processo de aprendizagem tenham sua identidade humana e cultural respeitadas, devem se desenvolver de forma individual e coletiva para além das unidades escolares, ou seja, para a sociedade. Esse desenvolvimento deve ser pautado pelos princípios da inclusão social, equidade e qualidade.

Ao pensar na ampliação do Ensino Fundamental (DCEF) e considerando as Diretrizes Curriculares para o mesmo, que é a etapa de ensino em que a pesquisa se adequa, cabe ressaltar alguns artigos que são de suma importância para a pesquisa:

Art. 22 O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação.

§ 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

I – pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;

II – pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem. (DCN, 2013, p. 135-136)

A partir desses três artigos, pode-se destacar o pensamento de Freire (1996) que diz que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Para o autor, deve-se aproveitar a experiência que os alunos têm, os saberes passados de geração para geração, socialmente construídos na prática comunitária para instigar os a questionarem a configuração da sociedade que está permeada de relações desiguais, injustas e excludentes.

Nesse sentido, o Estudo do Meio enquanto metodologia é um propulsor para a valorização dos conhecimentos dos e possibilita transversalizar a EA nos anos iniciais e também valoriza o ensino de Geografia que deve estar presente desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, segundo as DCN. Pois ao trabalharmos aspectos ambientais relacionados ao bairro, no qual, a escola está inserida, ao mesmo tempo em que os são sujeitos da pesquisa, tornam-se protagonistas da própria história que, na medida em que reconhecem e significam o contexto no qual estão inseridos, têm a capacidade de pensarem e se posicionarem de maneira crítica, não apenas para a solução de problemas, mas em seu papel enquanto cidadão consciente de seus deveres e de seus direitos para com a sociedade.

As mudanças referentes à ampliação do Ensino Fundamental, de acordo com a DCN, possibilitam benefícios para os educandos, entre os quais pode-se destacar: o aumento no número de crianças com acesso à educação escolar; oferece maiores oportunidades de aprendizagens principalmente as crianças que são consideradas à margem da sociedade, aprendizagens que certamente influenciarão em toda a trajetória escolar; considera que o período de alfabetização e letramento difere entre as crianças, por isso ele pode se dar até o final do terceiro ano dos anos iniciais; propicia mudanças curriculares para adequar a idade e necessidade dos, favorecer uma transição tranquila entre a pré-escola e os anos iniciais, entre outros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental. O Conselho Nacional de Educação (CNE) define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEAS) são normas obrigatórias para a educação básica, que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas trazem a importância da Educação Ambiental e as conquistas ao longo de sua trajetória. Também consolidam os princípios e objetivos traçados pela PNEA e pelos documentos internacionais, divulgando as experiências, os métodos didáticos e instrumentos críticos já acumulados pela Educação Ambiental, amparando o processo de institucionalização e enraizamento desta temática.

Deve ficar claro que a adjetivação “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é utilizada para diferenciar um tipo de educação, mas constitui elemento basilar para delimitar um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

As DCNEAS, de acordo com Faria (2016) indicam que, a Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer principalmente por três formas: pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental, tratados interdisciplinarmente; como conteúdo de disciplina ou componente já constante do currículo e pela combinação de transversalidade e de tratamento em disciplina ou componente curricular.

As DCN compreendem a transversalidade como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico integrando temas, eixos temáticos às disciplinas conhecidas como convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade é diferente da interdisciplinaridade, porém ambas podem se complementar; ambas partilham do ponto de vista que a realidade e o conhecimento são instáveis, em transformações, inacabados. A primeira refere-se à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade busca o entrelaçamento do conhecimento teórico e a sistematização com as questões da vida real (aprender na realidade e com a realidade).

As DCNEAS tornam obrigatória a abordagem da Educação Ambiental na educação básica de forma interdisciplinar ou transversalizada, para que a Educação Ambiental possa continuar perpassando e avançando nas modalidades educativas, ramos científicos e logo, contribuindo para novas perspectivas ou visões na sociedade.

A Lei nº 9.795/1999 firma que a Educação Ambiental é componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis da Educação Superior e da Educação Básica e em suas modalidades. É responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES):

- nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, pode ser criada disciplina ou componente curricular específico; nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais;
- as instituições de Educação Superior devem estimular ações de extensão voltadas para a Educação Ambiental e a defesa e preservação do meio ambiente;
- a dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em todos os níveis e em todas as disciplinas ou componentes curriculares;
- os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, para atendimento adequado dos princípios e objetivos da Educação Ambiental. (DCNEB, 2013, p. 560)

As IES, no âmbito da Educação Superior, devem promover a ambientalização curricular. De acordo com Guerra e Figueiredo (2014), esse processo constitui uma linha de investigação e de ação, em que a EA assume um papel transformador e emancipatório. Em todos os níveis de ensino são encontrados inúmeros obstáculos, tanto para a concretude da EA quanto para a ambientalização curricular.

Por isso, precisamos reconhecer, de acordo com Silva, Wachholz e Carvalho (2016) que apenas a inserção da temática ambiental no conteúdo da disciplina não garante uma melhor formação dos . É preciso problematizar as questões socioambientais no sentido de repensar as políticas ambientais e as relações sociedade e ambiente. O processo de ambientalização, de acordo com Guerra e Figueiredo (2014), deve ser ativo e permanente, o que exige: flexibilidade, diálogo de saberes, sociabilização de conhecimentos de diferentes áreas, mudanças de atitudes e estilos de vida, e vivência de princípios e valores ambientais para que as respectivas formações dos tenham como dimensão a EA.

Segundo Reigota (2001), a Educação Ambiental deve ser considerada enquanto educação política que prepara os sujeitos para que exijam justiça social independente de classes, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza. Logo sabemos que a Educação Ambiental isolada não tem forças para exigir uma sociedade justa e solucionar os problemas arraigados de complexidades, mas ela, sendo transversalizada em todos os campos dos saberes, pode contribuir para que os atores sociais pensem sobre o seu papel na sociedade e para que repensem seus direitos e deveres e, a partir disso, poderemos almejar mudanças para o coletivo. Talvez essa seja uma proposta para pensarmos na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, que respeite a diversidade, entre outros aspectos. Uma sociedade diferente da que temos hoje. Daí a importância de começar a discutir a Educação Ambiental desde os anos iniciais do ensino fundamental.

2.2. O Ensino de Geografia nos anos iniciais

O ensino de Geografia é essencial desde os anos iniciais e deve perpassar por toda a trajetória escolar. No entanto, este entendimento não é de conhecimento de todos os educadores. Alguns deixam de trabalhar com os conteúdos de Geografia, principalmente no período de alfabetização, que vai até o 3º ano do 1º ciclo. Apesar de Callai (2005) defender a importância da aprendizagem dos conteúdos do currículo da Geografia nos anos iniciais também para o processo de alfabetização, a partir da leitura de mundo, da vida e do espaço vivido.

O processo de ensino-aprendizagem de Geografia é amparado pela legislação sobre o Ensino Fundamental, que diz que o ensino de Geografia deve estar presente na escola desde o

2º até o 5º ano do Ensino Fundamental I. É também defendido por teóricos como Callai (2005); Lopes e Vasconcellos (2006); Straforini (2008) e Macêdo (2016), que pesquisam sobre o ensino da Geografia nos anos iniciais.

A Geografia está presente na vida de cada um desde o nascimento, quando os bebês começam com as primeiras aventuras para desvendar o espaço que constitui a sua casa e o quintal. Por estas, e muitas outras vivências, o educando, ao chegar aos anos iniciais, possui conhecimentos acerca da Geografia. Pode até não saber do que se trata, se alguém fizer a pergunta de forma direta, mas é capaz de explicar diferentes trajetos, a formação do planeta terra, os planetas que constituem nossa galáxia, a extinção dos dinossauros, as fases da lua, o movimento do sol, as estrelas, as diferentes temperaturas associadas às estações do ano, a presença das nuvens, a ação do vento e muitos outros eventos que deixariam qualquer adulto surpreso, claro que a partir do seu conhecimento experiencial e da curiosidade presente na infância que leva as crianças a indagarem sobre esses elementos.

Um dos fatores que explica tamanho conhecimento advém do acesso a desenhos educativos, livros de história, desenhos animados, jogos, brincadeiras e o próprio fato de experienciar a vida em sua plenitude. E o mais interessante, esses conhecimentos foram construídos através do brincar, pois, para as crianças, aprender sobre o modo de vida dos dinossauros é algo fantástico. Por isso, na educação infantil, deve-se aprofundar as noções espaciais e o principal - nesse período, deve começar a Alfabetização Cartográfica.

As crianças possuem um mundo particular, mas nem sempre fizeram parte de estudos voltados a elas ou eram reconhecidas enquanto grupo social. A infância torna-se um termo científico e de conhecimento de todos, a partir do final do século XIX; desde então surgem grandes avanços no que se refere aos estudos da Sociologia da Infância, porém isso não quer dizer que a infância para alguns ainda não seja invisível.

Na edição especial Cultura e Sociologia da Infância, da revista Educação, encontram-se artigos sobre estudos de diferentes autores das mais distintas áreas, mas que no cerne de seus estudos, trazem o protagonismo infantil. Buscam tanto a valorização da fala da criança quanto a compreensão de sua perspectiva sobre o mundo. Podemos destacar autores como Manuel Sarmiento, Alan Prout, Régine Sirota, Jens Qvortrup, Gilles Brougère, entre outros.

Manuel Sarmiento (apud DELGADO; 2013), um dos influenciadores da entrada da Sociologia da Infância no Brasil, traz em suas pesquisas a necessidade de compreendermos que as crianças produzem saberes e conhecimentos sobre suas experiências cotidianas.

Também traz um conceito importante de culturas infantis, que são os modos de sistematização de significações do mundo e de ações intencionais realizadas pelas crianças. Com isso causa uma ruptura em concepções sociológicas baseadas na adaptação, interiorização de regras, hábitos e valores adultos. Afirma que, as crianças são capazes de produzirem culturas de uma forma especificamente infantil, podem representar e simbolizar o mundo, a partir da interação com diferentes culturas, da relação entre pares e adultos;

Alan Prout (apud BORBA e LOPES; 2013) tem seus estudos direcionados para o social da infância e as relações das crianças com as tecnologias, entre outros. Prout faz uma importante distinção entre as “imagens da criança pré-sociológica” – que não consideravam a interferência do meio social sobre a criança, sujeitos passivos, que necessitavam ser moldados à imagem e semelhança dos adultos, uma constante busca do vir a ser; “imagens sociológica da criança”- defendem que a infância é uma construção social, que não pode ser analisada separadamente das demais variáveis de análise social, nas quais as crianças são sujeitos ativos e que devem falar por si mesmas para indicarem seus interesses e, a partir disso, criarem políticas públicas adequadas.

Régine Sirota (apud ABRAMOWICZ; 2013) mostra que, para entender as crianças, é preciso analisar como a infância é vista pela própria sociedade; para isso dedicou-se a estudar temas pouco estudados como, por exemplo, as festas de aniversário que funcionam como um rito tradicional – no qual o comportamento e valores são passados de forma vertical, entre gerações; e também é um rito de integração social, de forma horizontal na medida em que se coloca em jogo a identidade da criança e a construção social de uma cultura infantil.

Jeans Qvortrup (apud NASCIMENTO; 2013) busca compreender em seus estudos as relações da modernidade e as crianças, e de que forma esse período traz benefícios para as crianças. O autor propõe que analisemos os principais elementos da modernidade – individualismo, racionalidade e progresso, com um olhar voltado para as crianças. Qvortrup (ibidem) criou algumas teses que levam a compreender as crianças como sujeitos sociais, produtoras e produto dos sistemas nos quais estão inseridas, sejam eles forças políticas, sociais ou econômicas.

Gilles Brougère (apud KISHIMOTO; 2013) tem os estudos voltados para ludicidade, onde defende que a educação mesmo em formas complexas pode ser associada às formas lúdicas e educativas, mas que se saiba o lugar e a importância de cada uma. Pois não se pode substituir o ato educativo pelo brincar espontâneo ou brincar por brincar. Também alerta para a incorporação das tecnologias e do mundo do consumo na educação, de forma crítica e

supervisionada por um adulto, pois são códigos que precisam ser dominados e aproveitados pelas crianças, pois fazem parte do seu tempo.

De acordo com o que foi escrito até o momento, Lopes e Vasconcellos (2006) também nos leva a pensar as infâncias das crianças, que diferem umas das outras, pois ocupam diferentes lugares numa mesma época e sociedade, de acordo com diferentes espaços e tempo, fazem parte da construção e produção do território.

De acordo com Lopes e Vasconcellos (2006), as crianças constituem grupos sociais. É através das infâncias atravessadas pelo espaço e tempo que temos a configuração de diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos. Ao terem noção dessas dimensões têm a capacidade de reconfigurá-las, construí-las e reconstruí-las; a partir disso, criam suas diferentes histórias e geografias. Nesse sentido, as crianças são agentes produtores de espaço, pois gestam e significam as suas espacialidades, o que torna possível construir lugares, territórios e paisagens.

Lopes e Vasconcellos (2006) também faz um alerta para que não recaíamos no erro de perceber a infância mais pela sua ausência, pela sua incompletude do que pela sua presença. Pois isso pode causar um retrocesso, fazendo com que a criança não seja vista enquanto sujeito social, o que acaba por negar a existência das suas histórias e geografias, nega a possibilidade de construção de ação e de diálogo. Ou seja, seria o retorno da passividade e aceitação do que vem pronto dos outros que fazem parte do cotidiano.

A Geografia da Infância, de acordo com Lopes (ibidem), busca através da reflexão compreender as territorialidades infantis, que são formadas por um espaço complexo de confrontos e negociações entre dois mundos compostos por culturas, instituições e lugares, no qual os planejamentos são realizados pelos adultos para si e para as crianças. Nesse sentido a Geografia, por contribuir com a criticidade das crianças, pode ser uma importante aliada nos anos iniciais. Segundo Straforini (2008), ensinar Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental significa a possibilidade de construirmos outro mundo, outra possibilidade para a existência que não seja centrada na mercadoria e no dinheiro.

É na alfabetização cartográfica que o indivíduo pode ter o primeiro contato com a Geografia, começando a se localizar e compreender o meio em que está inserido, assim como as relações estabelecidas, tanto local quanto globalmente. Considero que isso só é possível após a compreensão da linguagem simbólica, porque é nesse momento que a criança passa a se sentir parte do meio em que vive.

Retomando a legislação do Ensino Fundamental, esta nos diz que a educação escolar deve funcionar como mediadora didático-pedagógica entre os conhecimentos práticos e teóricos. Neste sentido deve-se buscar o equilíbrio entre os saberes disciplinares, o contexto da escola e o desenvolvimento do educando. E é justamente esse equilíbrio que tem, há tempos, gerado muitas discussões e causado muita ansiedade nos educadores que atuam nesse nível de ensino e também nos cursos de formação continuada.

Ao buscar o Ensino de Geografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, encontra-se uma distinção entre os objetivos gerais do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental I. No primeiro ciclo, o ensino de Geografia deve abordar questões sobre a natureza, sua existência e relação com os seres humanos que compõem diferentes grupos sociais e a sociedade na construção do espaço geográfico. No segundo ciclo, deve ser abordada principalmente a diferença entre a cidade e o campo, seus elementos constituintes e os principais aspectos que contribuem para a sintetização de múltiplos espaços geográficos.

Busca-se os PCNs, pois são políticas públicas para a educação, com o intuito de orientar o ensino do componente curricular para que ocorra um ensino efetivo e preconizado. Porém, constata-se que alguns professores nunca tiveram ou acessaram pouco o material, apesar dele estar disponível na internet e também encontrar-se nas bibliotecas das escolas. Nesse momento, não culpamos os professores, mas ficam evidentes que ainda são profundos os resquícios da ideia em relação ao papel do educador, ou seja, o que ele deve fazer em sua atividade laboral, sua função em alguns casos direciona-se para com a prática e não ao papel de pensar, de conhecer as teorias e de refletir sobre suas próprias práticas que estão a deixar de lado a teoria.

Loureiro (2004), ao discutir sobre a Educação Ambiental, convida-nos a pensar sobre a importância da práxis, para que esta se torne crítica e transformadora. Para tanto, faz-se necessário o desvelamento da realidade, na ação política coletiva, e na garantia da autonomia individual, na formulação de valores e pensamentos. Freire (1996) também traz, para a guisa da discussão, o papel da práxis para a Educação. Segundo ele, a reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando um discurso vazio e a prática, ativismo. Logo, o professor precisa compreender o processo de ensino-aprendizagem como mútuo e dialético, pois, ao mesmo tempo em que ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996). Na medida em que o educador não reflete sobre sua prática, corre o risco de deixar de ser pesquisador e tornar-se

tarefeiro, ou seja, de mediador das práticas educativas, passa a realizar atividades de forma mecanizada e descontextualizada.

Outro fator que Callai (2005) traz é o embate existente entre a academia, intelectualidade e Estado. Pois, os dois primeiros dizem que o Estado apropria-se de forma não democrática dos avanços da Geografia e os coloca como orientação curricular. Talvez essa seja uma das justificativas para que, nas escolas, o ensino de Geografia continue ancorado nas suas formas mais tradicionais. A desmotivação dos educadores de Geografia talvez seja uma forma de resistência ao modo como o Estado desconsidera a participação dos educadores da área na criação das próprias políticas públicas.

De acordo com Straforini (2008), os problemas com o ensino de Geografia já vêm de longa data e pode ser contextualizado, a partir de três fatores:

- ✓ O conceito político nacional da década de noventa, em que as políticas educacionais não buscaram responder os problemas que aconteciam no país, mas preocuparam-se em atender a interesses de grandes agências de financiamento, como o Banco Mundial e o FMI. Isso contribuiu para o processo de transferência de responsabilidades do Estado para as unidades escolares, ao mesmo tempo em que buscavam resultados estatísticos satisfatórios que não consideravam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que promoveram a diminuição da carga horária de estudos de História e Geografia para aumentar a de Português e Matemática que pesavam mais no processo de avaliação.
- ✓ O desinteresse pela Geografia também se justifica pela crítica à Geografia Crítica que passou a fazer parte das propostas curriculares estaduais e dos livros didáticos, a partir da verticalização, ou seja, sem a participação e discussão entre os professores de Geografia para uma construção intelectual coletiva.
- ✓ E o terceiro fator está relacionado com as contradições entre métodos e as teorias no ensino de Geografia. A visão de mundo em que o trabalho do educador se apoia, por vezes pode não se distanciar da postura tradicional persistente na Geografia e as suas práticas.

A respeito dos educadores, a presença de embasamento teórico e, em partes, pela própria significação do que é o ensino, o que é aprendizagem e que estes podem se dar de diversas formas e em diferentes tempos e ao respeitar as individualidades de cada um, pois

atua-se com seres humanos que são as formas mais complexas de vida. O professor fará suas práticas baseadas naquilo que ele vivenciou e experienciou na vida, na trajetória escolar e acadêmica.

Para Pontuschka, Paganellie Cacete (2009), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário planejar e promover situações de aprendizagem que superem o senso comum. Ou seja, torna-se necessário que a aprendizagem seja significativa ao educando e, para isso, precisa-se pensar como os diferentes saberes se integram para formar um novo saber. Tal fato pode auxiliar para que se quebre com as barreiras dos círculos concêntricos, fazendo com que se pense as relações do/no espaço de forma dinâmica. E volta-se a uma discussão antiga: partir do local para o global ou, ao contrário. O importante é que indiferente da dimensão que se optou por começar a trabalhar devem problematizar as relações, para além de uma delimitação, pois as diferentes dimensões do espaço geográfico estão interligadas, ou seja, nada está solto ou isolado.

O ensino de Geografia escolar e acadêmico tem se esforçado para romper com o pensamento ainda existente de que a Geografia em alguns casos é vista como um conjunto de informações, desarticuladas, cansativas, que exigem memorização, percebe-se que os sujeitos não foram instigados a ver uma finalidade para o estudo e a aplicabilidade da mesma. Como afirma Goulart (2012), essa visão algumas vezes chega com os em formação inicial dos cursos de Pedagogia e Geografia, porém isso se modificada ao longo da trajetória da graduação, na medida em que ressignificam e compreendem a importância dos conhecimentos a cerca da Geografia, isso incide na formação dos educandos, que buscam encaminhamentos de propostas pedagógicas que se fundamentam por atividades em sua maioria dinâmicas e contextualizadas.

Os profissionais da Geografia trabalham constantemente para desconstruir a visão errônea de que esta ciência é constituída de saberes enciclopédicos. A tarefa do professor de Geografia é explicar que a Geografia não se resume a dados e que estes, quando isolados, não são capazes de contribuir para a compreensão do mundo em que vivemos. A Geografia preocupa-se com a espacialidade e suas relações complexas; não é um banco de dados, mas se utiliza desses que podemos encontrar em diferentes mídias impressas e eletrônicas para ler, interpretar e compreender como se dá a configuração do espaço geográfico.

Corroborando com essa concepção, o educador de Geografia, de acordo com Straforini (2008), tem o papel de criar condições necessárias para que se evidencie, a partir do espaço,

as contradições da sociedade, para que através da problematização e incentivo as crianças possam acompanhar as transformações recentes da sociedade e do mundo de forma integrada.

A construção dos conceitos em Geografia deve propiciar ao aluno compreender o seu presente e pensar sobre o seu futuro com responsabilidade ou, ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente (STRAFORINI, 2008). Desta forma, poderemos pensar em outra possibilidade para a condição da existência humana.

A Geografia ainda possui um papel secundário no currículo do ensino dos anos iniciais e acaba sendo enfatizada de maneira superficial, quando é problematizada como se devêssemos pensar momentaneamente, utilizando o que deveria ser tempo de estudo para a mesma, para momentos que são descontextualizados do todo como, por exemplo, a abordagem de datas comemorativas sem a reflexão dos processos que ocorreram antes, e o hoje, após a criação delas. No entanto, o ensino de Geografia deve possibilitar a significação da leitura do espaço geográfico, das relações nos diferentes contextos, da alfabetização cartográfica, do lugar como foco da materialização das ações globais.

Os educandos precisam compreender o mundo do qual fazem parte, as realidades individuais e coletivas que são pontos de partida para entender o movimento global. Muitas vezes, os educadores, por desconhecerem o objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico que, de acordo com Santos (1991), é um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e sociais e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. Ou seja, o espaço geográfico é produzido e reproduzido de acordo com interesses sociais e com as necessidades humanas de cada tempo. Isso dá-se por meio da técnica, que são instrumentos que a sociedade utiliza para transformar a natureza em espaço geográfico, no qual se dão as ações. Por ser um conceito dinâmico e complexo, dificulta o trabalho com a totalidade; por isso, as conexões podem ser frágeis e, por consequência, as aprendizagens tendem ao risco de não serem significadas.

Para uma aprendizagem geográfica ser efetiva, compreendo que é necessário que as temáticas tenham sentido para os educadores e educandos; o professor precisa ter claro os seus objetivos, para assim ser capaz de orientar para uma formação cidadã. Para isso, é importante que o professor compreenda a contribuição da pesquisa e da prática reflexiva para a sua formação, atuação e para a formação das crianças.

Segundo Goulart (2012), aprender significa estabelecer um diálogo entre conhecimentos, isto é, pensar, questionar, estabelecer diferentes etapas e conexões sobre as relações que nos cercam. Ensinar Geografia é promover o olhar espacial que é a capacidade de verificar as marcas inscritas no espaço que precisam ser descortinadas, pois na maioria das vezes não estão visíveis aos olhos. Ensinar significa criar possibilidades para os educandos aprenderem, serem protagonistas. Ensinar exige reflexão constante sobre o espaço da sala de aula, exige formação inicial e continuada, compromisso com a mudança, comprometimento com a constante investigação da ação pedagógica. A sala de aula precisa ser vista como um laboratório no qual se estuda, cria, experimenta, reflete e avalia num processo dialético constante.

Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia* considera alguns aspectos basilares para o processo educativo. Entre eles:

- ✓ Não há docência sem discência, pois ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.
- ✓ Ensinar (ibidem) não é transferir conhecimento, pois exige consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade.
- ✓ Ensinar é uma especificidade humana (ibidem) que exige segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem os educandos.

Por isso, Freire (1996) deixa claro que a Educação é um ato político que exige que o professor posicione-se criticamente mediante da realidade circundante durante o processo de ensinar. O grande desafio é colocar em prática os discursos formais e informais, é poder olhar para as práticas de diferentes ângulos, buscar novas perspectivas para o que está adormecido, compreender o local, o global e suas articulações para então construir conceitos, habilidade e

competências de ler e escrever e resolver problemas que são recomendados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Logo, a Geografia continua sendo uma área do conhecimento que tem o compromisso de tornar o sujeito aprendiz mais atento e esclarecido sobre o mundo e suas dinâmicas complexas. Por isso, é uma ferramenta fundamental para representar, interpretar, analisar e, sobretudo, encontrar soluções para a dinâmica da sociedade. Daí sua importância e pertinência para começar a ser introduzida de forma significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar, do reconhecimento da importância do ensino de Geografia em todas as etapas da educação básica, a reforma do Ensino Médio fez, com que, a Geografia deixasse de compor o núcleo de disciplinas obrigatórias.

A reforma do Ensino Médio, traz a flexibilização do ensino, ou seja, a organização do currículo por áreas do conhecimento. A área de ciências humanas abarca o ensino de Geografia e, por consequência, será obrigatório aos educandos apenas na primeira metade do Ensino Médio. Após concluírem a primeira metade do currículo, os estudantes optarão por se aprofundarem em áreas específicas. Nesse instante, o ensino de Geografia passa a ser optativo, pois dependerá da opção deles em continuar os estudos em ciências humanas.

2.3. Parâmetros Curriculares Nacionais: o lugar e suas potencialidades nos anos iniciais

Este subcapítulo mostra como o lugar é enfatizado no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com os PCNs, que os divide em dois ciclos: os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos compreendem o primeiro ciclo; e os 4ºs e 5ºs anos, o segundo ciclo.

No primeiro ciclo, o espaço vivido e a paisagem local são as referências para os educadores planejarem e construírem o seu trabalho. Isso deve abordar a existência e o papel da natureza, assim como a relação dos indivíduos, grupos sociais e da sociedade na construção do espaço geográfico.

Neste período, os alunos recém estão ingressando na escola e começando o processo de alfabetização. Mas, como sabemos, a Geografia utiliza-se de diferentes métodos, tais como observar, descrever, analisar, interpretar, representar e construir explicações. Neste ciclo, a orientação do professor deve ser intensa, pois os educandos não compreendem o sistema de alfabetização. As atividades exigem maior atenção para a oralidade, mas isso não quer dizer

que eles não poderão trabalhar com textos escritos ou escrever. O professor precisa estar em constante alerta para os conhecimentos que os alunos compartilharão, para poder estimular e intermediar discussões para o aprofundamento e construção de novos conhecimentos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao final do primeiro ciclo, os alunos devem ser capazes de:

- ✓ reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social;
- ✓ conhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens;
- ✓ reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer;
- ✓ conhecer e começar a utilizar fontes de informação escritas e imagéticas utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos;
- ✓ saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo por meio de ilustrações e da linguagem oral;
- ✓ reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância de modo a deslocar-se com autonomia e representar os lugares onde vivem e se relacionam;
- ✓ reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se deve ter na preservação e na manutenção da natureza. (BRASIL, 1998)

Para alcançar os objetivos mencionados acima, os PCNs propõem alguns blocos temáticos para orientar o educador a pensar como tratar da presença e do papel da natureza e sua relação com a vida das pessoas na sociedade, coletiva ou individualmente e na construção do espaço geográfico.

O bloco “*Tudo é Natureza*” tem por princípio abordar a presença da natureza em tudo que está visível ou não na paisagem local. Partindo do lugar, os educandos devem ser instigados a construir o conceito de natureza, quem faz parte dela, como se apresenta, que relações estabelecem no cotidiano ao qual pertencem. A partir disso, a discussão deve ser ampliada, trabalhando com diferentes escalas de análise, entre elas, os diferentes bairros, os municípios, o país e o mundo. Nos diferentes cenários deve se abordar a visão utilitarista da natureza, a sua transformação através do trabalho e diferentes interesses, os impactos globais que são vivenciados no lugar e as ações praticadas no lugar que interferem globalmente.

Nesse sentido, compreender natureza a partir do conceito do lugar é compreendê-la em sua totalidade, pois, como afirma Santos (1991), o lugar é a sua maneira o mundo e também pode ser compreendido como dimensão espacial do cotidiano. Desta forma concebe-se lugar

de acordo com Carlos (2007) que considera que esse é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar, ao compreender que os humanos se constroem e se apropriam do espaço e do mundo através do seu corpo e dos seus sentidos. O lugar refere-se ao vivido, ao imediato, onde se formulam os problemas da produção de sentido amplo, isto é, o modo onde é produzida a existência social dos seres humanos. Nessa mesma perspectiva, Chaveiro (2012) complementa o pensamento, quando pensa o lugar enquanto movimento social, histórico, cultural, simbólico, vestido e investido, no cotidiano, atravessados de subjetividades e vividos pela experiência do corpo.

O bloco “*Conservando o Ambiente*” propõe discutir o comportamento social e suas relações com a natureza, para compreender as diferentes relações que indivíduos, grupos sociais e sociedades estabelecem com a natureza no dia-a-dia e ao longo da história. Para isso, é necessário problematizar situações vividas no lugar que os alunos são pertencentes, assim como o bairro, a cidade ou o país.

Neste bloco, a EA pode ser pensada enquanto potencial para ser transversalizada no currículo escolar, ou seja, deve perpassar os diferentes campos de saber para que possa contribuir para o empoderar-se dos sujeitos. Empoderar-se é compreendido, de acordo com Tassara, Tassara e Ardans (2013), contribuir para a formação de sujeitos cooperativos e participativos, capazes de refletirem suas ações, para que sejam fundamentadas na ética do bem comum, na justiça, solidariedade e respeito à diversidade de valores. A autora Bispo (2012) traz para a reflexão o conceito de natureza em Marx, como produto social, e a relação homem-meio mediada pelo trabalho. Deste modo, a Geografia de inspiração marxista compreende que o homem é uma parte da natureza e busca a reflexão das ações sociais contribuindo também para o empoderar-se.

O bloco “*Transformando a Natureza: Diferentes Paisagens*” visa proporcionar estudos sobre os motivos, as técnicas e as consequências da transformação e do uso da natureza. Neste item, não podemos deixar de abordar as modificações que ocorreram ao longo da história. Devemos buscar conhecer como se formou a paisagem local ao longo do tempo e compará-la com a trajetória de diferentes paisagens e lugares, destacando as múltiplas relações dos homens em sociedade, assim como os diversos grupos sociais.

De acordo com Santos (1991), a paisagem pode ser compreendida como o conjunto de objetos que nosso corpo alcança e identifica. Ela é o nosso horizonte, estamos onde estivermos. Pode ser compreendida como a rua, a escola, a praia... Sempre vai ser parcial, ou seja, um fragmento de uma totalidade que é a configuração territorial. Pode ser compreendida

através da percepção pelos sentidos. A partir de Santos (1991), podemos compreendê-la de forma natural e artificial. A primeira é aquela não mudada pelo homem; e a segunda é a que foi transformada pelos humanos. Santos (1991) nos diz que, quanto mais complexa é a vida social, mais nos distanciamos de um mundo natural e nos dirigimos ao mundo artificial. Desta forma, o confronto entre o natural e o artificial tem relações culturais, política, técnica etc.

É a partir da produção humana que se tem a produção do espaço, que é a ação dos homens sobre o próprio espaço, através dos objetos naturais e artificiais. Neste sentido, podemos identificar na paisagem diferentes momentos; é como se houvesse uma sobreposição de tempos diferentes, de marcas sócio-históricas em diversos objetos.

O bloco “*O Lugar e a Paisagem*” trata das relações mais individualizadas dos alunos com o lugar em que vivem. Para trabalhar com questões como o motivo que os levou a morar em determinado lugar, quais as condições que esse lugar apresenta. Neste bloco, o educador e os educandos compartilharam diferentes olhares sobre o mesmo lugar, deixando evidente a relação de pertencimento e identidade de cada sujeito. Outro ponto são as regras que cada lugar apresenta, como percebem, lidam com as mesmas e como elas legitimam e determinam quem faz parte do lugar.

A humanidade impõe à natureza as suas próprias formas históricas. Nesse sentido, Santos (1991) afirma que a natureza cada vez mais conhece o processo de humanização, ganhando assim elementos de sua cultura resultante do processo de tecnificação. No processo de desenvolvimento humano, não há uma separação do homem e da natureza. Pois na medida em que a natureza se socializa, o homem se naturaliza numa constante relação dialética.

Os lugares combinam variáveis de tempos diferentes. Santos (1991) nos diz que o novo e o velho combinam-se ao trabalharem em conjunto. Porém é do novo que se espera sempre uma melhor eficácia; no entanto, o processo de aceitação vai depender das rupturas que pode causar, principalmente se colocar em risco a hegemonia que alguns detêm. O novo não chega ao mesmo tempo em todos os lugares. Dependendo do tempo que demora, o novo para uns pode ser considerado o velho para outros. O novo sempre causa um choque, pois de acordo com Santos, quando uma variável é introduzida, ela muda as relações existentes e estabelece novas. As variáveis apresentam uma luta entre o velho e o novo.

No segundo ciclo, de acordo com os PCNs (1998), o objetivo central é que os educandos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos

espaços geográficos. Neste ciclo, os alunos já possuem maior autonomia para leitura, escrita e apresentam maior familiarização com os métodos da Geografia, para buscar compreender as múltiplas dinâmicas existentes entre a cidade e o campo. Para aprofundar temáticas que explicitem as relações de interdependência e de determinação que existem entre as zonas e focar nos seus aspectos econômicos, e na interação que ambas estabelecem entre si e com o mundo. Por exemplo, quando se trata de decisões político-administrativas, essas que podem ser de caráter municipal, regional ou federal, como incidem nas zonas urbana e rural, quais são as diferenças e semelhanças que elas apresentam. Assim, como o domínio e a adaptação de diferentes técnicas para que chegássemos até os dias de hoje.

De acordo com os PCNs, ao final do segundo ciclo, o aluno deverá ser capaz de:

- ✓ reconhecer e comparar o papel da sociedade e da natureza na construção de diferentes paisagens urbanas e rurais brasileiras;
- ✓ reconhecer semelhanças e diferenças entre os modos de vida das cidades e do campo, relativas ao trabalho, às construções e moradias, aos hábitos cotidianos, às expressões de lazer e de cultura;
- ✓ reconhecer, no lugar no qual se encontram inseridos, as relações existentes entre o mundo urbano e o mundo rural, bem como as relações que sua coletividade estabelece com coletividades de outros lugares e regiões, focando tanto no presente como no passado;
- ✓ conhecer e compreender algumas das consequências das transformações da natureza causadas pelas ações humanas, presentes na paisagem local e em paisagens urbanas e rurais;
- ✓ reconhecer o papel das tecnologias, da informação, da comunicação e dos transportes na configuração de paisagens urbanas e rurais e na estruturação da vida em sociedade;
- ✓ saber utilizar os procedimentos básicos de observação, descrição, registro, comparação, análise e síntese na coleta e tratamento da informação, seja mediante fontes escritas ou imagéticas;
- ✓ utilizar a linguagem cartográfica para representar e interpretar informações em linguagem cartográfica, observando a necessidade de indicações de direção, distância, orientação e proporção para garantir a legibilidade da informação;
- ✓ valorizar o uso refletido da técnica e da tecnologia em prol da preservação e conservação do meio ambiente e da manutenção da qualidade de vida;
- ✓ adotar uma atitude responsável em relação ao meio ambiente, reivindicando, quando possível, o direito de todos a uma vida plena num ambiente preservado e saudável;
- ✓ conhecer e valorizar os modos de vida de diferentes grupos sociais, como se relacionam e constituem o espaço e a paisagem no qual se encontram inseridos. (BRASIL, 1998)

Para alcançar os objetivos mencionados, os PCNs propõem blocos amplos para estudo que assim como no primeiro ciclo são orientação para que o educador organize seu planejamento.

O bloco “*O Papel das Tecnologias na construção de Paisagens Urbanas e Rurais*” enfatiza o papel das tecnologias na configuração das paisagens urbanas e rurais, para compreender como o trabalho humano e as diferentes formas de apropriação da natureza constituem e diferenciam espaços geográficos. Neste item, é importante identificar os atores sociais que definem e quais e como se utilizam as tecnologias e quem são os que ficam com o prejuízo do uso indevido.

O bloco “*Informação, Comunicação e Interação*” refere-se às alterações que o fluxo de informações fez e faz na vida em sociedade. Quais são os impactos das mídias, tanto na zona rural como urbana, o que elas privilegiam, se descaracterizam ou não as relações sociais, econômicas e os hábitos culturais de cada lugar, que relações estabelecem com o mundo.

O bloco “*Distâncias e Velocidades no Mundo Urbano e no Mundo Rural*” esse tema destaca como os meios de transporte influenciam na vida em sociedade, assim como as alterações que deixam expressas na paisagem. Neste item, tratamos a história dos meios de transporte, como impactam em cada lugar, quais as facilidades e problemas advêm dos transportes.

No bloco “*Urbano e Rural: Modos de Vida*”, o objetivo principal é que os educandos possam compreender como as paisagens urbanas e rurais definem e possibilitam diferentes modos de vida. Para então, diferentes relações que compõem a sociedades e também para compreender que dentro de um mesmo limite de terra temos concepções de vida totalmente diferentes.

Tanto no primeiro quanto no segundo ciclo, percebemos que conhecer o lugar e as relações que se estabelecem entre si e para com o mundo, compreender a relação de pertencimento e estabelecer uma identidade, faz parte da proposta do ensino de Geografia. Isso porque, como afirma Santos (2000), é “através do lugar que o mundo é experienciado”, “é preciso pensar globalmente e agir localmente”. Pensar globalmente, segundo Callai e Zeni (2011), é compreender a organização do mundo, suas transformações, a ação do capital, a estruturação das grandes empresas, o papel que o Estado assume numa economia e numa sociedade cada vez mais mundializada. Nessas condições, o estudo do particular, da cidade, do campo, do local de pertencimento, da paisagem, da região, torna-se fundamental. Pois, auxilia os atores sociais a compreenderem como o mundo se constrói socialmente e, ao mesmo tempo, também empodera-os, na medida em que exercem sua cidadania, promovendo a força do lugar.

Partindo da importância do lugar estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na continuidade do texto, será tratado o espaço escolar, que é o campo amplo de trabalho e de estudo em que os educadores permanecem a maior parte do dia. Espaço esse em que, muitas vezes, percebe-se a falta de interesse dos alunos, de pertencimento ao lugar a partir da depredação da estrutura física da escola, a apatia e o egocentrismo. A partir disso, surgem alguns questionamentos: Será que esses educandos não se sentem pertencentes à escola? Não a veem como seu lugar de pertencimento?

Oliveira (2012) convida-nos a refletir sobre a essência do que seja o sentido do lugar para os sujeitos. A mistura de sentimentos, da realidade, do desconhecido, do desejo de aventura e, ao mesmo tempo, de ter um porto seguro. Neste sentido, não podemos separar a realidade objetiva da subjetiva. O lugar está ligado tanto às vivências individuais e subjetivas do sujeito, quanto às relações sociais, políticas e econômicas. Por exemplo, em relatos de migrantes, percebe-se a falta do seu lugar de origem, devido à relação de pertencimento, diferenças culturais, as dificuldades que encontram ao tentarem pertencer a outro lugar e, até mesmo, em alguns casos, a mudança da apreciação do lugar de origem, a partir das vivências externas.

Poucos acabam se questionando sobre os significados do lugar. A falta de questionamento pode estar ligada ao fato de negligenciar a importância do seu lugar de origem como parte do patrimônio histórico, pertencente a um contexto social e até mesmo ao não reconhecimento do sujeito enquanto ator social e participante do processo de produção em que se encontra. Um mesmo lugar pode ter significados diferentes, isso porque, as pessoas diferem, vivenciam experiências plurais e ao mesmo tempo únicas, na medida em que cada um traz consigo sua bagagem da vida carregada de significados. As relações que se dão nos lugares são dialéticas, pois o sujeito, ao considerar-se parte do lugar, interfere no espaço e este interfere no mundo, as marcas ficam inscritas no espaço, no tempo, na memória.

O lugar é simultaneamente formado por fixos, que são os próprios instrumentos de trabalho e as forças produtivas em geral, incluindo a massa humana e por fluxos que são o movimento e a circulação que explicam também os fenômenos da distribuição e do consumo (SANTOS, 1991). Ambos vêm carregados de questões existenciais, relacionadas com as interações sociais e as coreografias do cotidiano. A Geografia regional, na tentativa de fuga do peso do conceito territorial, acabou por fragmentar homem e meio, o que fragilizou os estudos principalmente no que tange à conceituação dos papéis dos atores sociais; estes parecem obedecer não a lógicas determinadas por eles próprios, como sujeitos, mas segundo

os critérios de otimização do poder e do lucro, ou seja, desconsideravam os signos e os símbolos – parte representativa do todo. De acordo com Mello (2012), não existem marcas e signos em si, mas somente em virtude do significado que um ser humano ou grupos lhes atribuem, ou seja, são os sujeitos que atribuem signos e símbolos aos lugares que constituem a identidade do lugar, seguida do pertencimento que imprime significados subjetivos ao espaço.

Na comunidade escolar podem-se observar as questões que circundam a significação do lugar, a subjetividade, a busca do pertencimento, principalmente no momento em que se veem os educandos formando grupos, criando características próprias, para buscar uma identidade. Por intermédio do lugar e de sua redefinição, o sujeito moderno trabalha em sua própria construção e em seu engajamento no mundo que o envolve. Com o surgimento de novos estudos da escola, da sala de aula, dos professores, dos alunos e da família, e novas metodologias mais apropriadas à investigação de universos intrínsecos, deparamo-nos com processos singulares, pois cada processo educativo é único, porém não é isolado; por isso são ao mesmo tempo plurais, pois o conhecimento é constantemente produzido e compartilhado. Por isso, cabe ressaltar a importância da escola que pode, ou não, ter um papel fundamental no empoderamento dos atores sociais individuais e coletivos da escola: professores, gestores, alunos e suas famílias, que provocam importantes transformações no decorrer do tempo.

Segundo Pádua (2010), pode-se pensar os atores sociais como sujeitos que desempenham um papel ativo diante da realidade, com capacidade de criação do mundo social e cultural. Na escola, a ideia de atores sociais pode ser interpretada como sujeitos ativos na estruturação dos espaços, tempos e atividades escolares que serão significadas por eles a partir das relações da mesma com o mundo social. Os atores também são vistos com capacidade de produzir, transformar, diferentemente de apenas se adaptar e reproduzir. O destaque nas ações, experiências e significações atribuídas pelos atores sociais aumenta o seu poder de criar, recriar, reagir, negociar, construir, lutar, resistir, negar, opor, elaborar estratégias e redefinir a realidade social, ou seja, com margem de autonomia e de liberdade, ao invés de determinados pelas estruturas sociais.

Neste Sentido, Freire (1996) nos convida a pensar a educação como uma forma de intervenção no mundo, onde a mudança é possível - “mudar é difícil, mas é possível”. O educador, na sua prática, para além de conteúdos pode reproduzir ou desmascarar ideologias dominantes. A educação faz parte de uma dialética constante, num embate entre o reproduzir as amarras e/ou o revelar as verdades. Por isso, toda a prática não é neutra, porque exige uma tomada de posição, decisão, ruptura...

Não é possível haver existência do corpo e da vida sem o espaço e os seus componentes, como não é possível existir espaço, lugar, paisagem ou outro atributo que permite a ação humana, sem a experiência do corpo. Assim pode-se dizer que o espaço é a categoria de mediação na relação de experiência do corpo com o mundo por intermédio daquilo que é possível, portanto vivenciável e experienciável: o lugar. O espaço é compreendido, de acordo com Santos (1991), como um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre eles especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Por isso, o espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos naturais e artificiais.

Neste sentido, a instituição escolar tem um importante papel a desenvolver, abrindo um espaço para a construção de representações do corpo e dos valores que a ele se atribui. É importante perceber a escola como lugar privilegiado para refletir sobre a formação dos sujeitos, desmistificando estigmas, estereótipos, valores e atitudes, buscando assim humanizar a prática pedagógica. A subordinação do corpo deve ser evitada para que os não se tornem prisioneiros de si mesmos marcados pelo medo, com a capacidade criativa reduzida, isolados e sem interagir com e em grupos.

Para compreender o papel dos lugares na Educação Ambiental, Grün (2008) começa pelas concepções de espaço de Descartes e Newton: o primeiro define-o como mera extensão; e o segundo, como vazio e absoluto. Ao longo da história, teve-se trezentos anos de triunfo da concepção de espaço homogêneo. Nele, perdeu-se a noção de lugar e esse é um dos legados da ciência moderna, pois o espaço moderno perdeu suas qualidades secundárias (calor, cores, cheiros...), pois estas são subjetivas, segundo esse autor.

Com a crise profunda na primeira metade do século XX, é colocada para a Educação Ambiental, segundo Grün (2008), a tarefa de promover a reapropriação social dos lugares para propiciar a construção de uma noção de lugar e, assim, produzir práticas orientadas e situadas ecologicamente. Para isso, fez-se necessário começar pela experiência que se dá no lugar; mas estar em um lugar só é possível, a partir do momento em que se o percebe.

Para compreender a atual crise ecológica, precisa-se partir da ideia de que o corpo era extensão do espaço, ou seja, com a descorporificação há o distanciamento dos sentidos, da valorização da natureza e dos lugares. Porém, o corpo é o sujeito consciente da experiência, é através do mesmo que se fazem explorações sensoriais, se aproximam do mundo sensível e eliminam o dualismo cartesiano e aumenta-se a percepção.

Alguns cuidados precisam ser tomados quanto à reapropriação dos lugares pela educação, pois não se pode absolutizá-los; o corpo deve ser valorizado, pois é o caminho para o lugar. De acordo com Grün (2008), o estar-com é essencial à nossa condição no mundo da vida, pois a experiência do corpo vivido é importante para a percepção primária que, de acordo com Merleau-Ponty (1990), é o nosso primeiro contato com o mundo e com o leque de objetos existentes e inerentes a ele, que se dá através do corpo. O aprimoramento da percepção para além do corpo pode ser chamada de profunda; de acordo com Merleau-Ponty (ibidem), que identifica o corpo como sendo o sujeito consciente da experiência; mover o corpo a certa distância funciona como uma provocação à exploração sensorial. Nesse sentido, Grün (2008) afirma que a profundidade de uma paisagem, por exemplo, é construída pelo corpo-vivido e interconexões com o mundo não humano. Precisa-se dar os primeiros passos na revalorização da localidade e do conhecimento local, ressignificando o conhecimento como dependente de lugares.

Sá (2005) traz para a reflexão a crise socioambiental que se vive, que fica evidente a partir da ausência da noção de pessoa humana, pois esta é vista como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que a tornam humana e ignora tudo que não seja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar. Essa noção é colocada como o principal obstáculo para a superação da incapacidade política de reverter os riscos ambientais e a exclusão social.

Em outro momento, temos as ideologias contemporâneas que sobre o desenvolvimento econômico ancoram-se numa crença irracional, onde a ótica cartesiana impede a relação de pertencimento, pois não se considera a subjetividade. De acordo com Sá (2005), uma das tarefas da Educação Ambiental é fazer emergir do inconsciente coletivo da humanidade suas experiências de pertencimento, trazer para a luz da consciência os conteúdos ocultos da sombra da solidão como partes desgarradas de um mundo partido. Porém, as estratégias apontadas para o enfrentamento desta situação dentro do campo ambiental e da educação encontram-se aquém de uma compreensão desse tipo.

A questão do pertencimento aparece na relação entre ética e sustentabilidade, também no sentido do pertencimento social e na vertente ecológica. Sá (2005) pontua algumas diretrizes para a incorporação crítica do pertencimento, dentre as quais temos: a autocompreensão humana, a valorização da autonomia e da dependência entre os seres vivos nos ecossistemas em sua dupla identidade egoísta e ecológica.

Sabemos que a sociedade contemporânea vive uma crise, fruto da modernidade que contempla a globalização e a homogeneização dos sujeitos, deste modo, torna-se importante promover nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a discussão do lugar e da importância das relações de pertencimento, para despertar o aluno para o seu papel enquanto ator social, pois tem responsabilidades e é também um agente de transformação, para isto é preciso saber ler o mundo. Ler o mundo, a partir do lugar é um desafio que o ensino escolar deve propor aos educandos desde os anos iniciais. Segundo Callai (2005), é partindo do lugar que podemos fazer a leitura do mundo da vida e, para isso, precisamos considerar a realidade concreta do espaço vivido. Os lugares são espaços vividos, pois são neles que vivenciamos nossas experiências, podemos compreender as mudanças ao longo da trajetória histórica e também podemos questionar e criar hipóteses sobre o futuro.

O ensino, desde os anos iniciais, deve incentivar a capacidade de interlocução dos educandos para que sejam capazes de fazer a leitura de mundo a partir do lugar. De acordo com Carlos (2007), é preciso levar em conta que a história tem uma dimensão social que emerge no cotidiano das pessoas, no modo de vida, no relacionamento entre estas e o lugar, no uso. Para tanto, é necessário compreendermos o lugar em que vivemos, para conhecermos a sua história e podermos agir no contexto social ao qual pertencemos.

É evidente que não podemos exigir de crianças, que estão recém nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a capacidade de compreender as relações dialéticas e complexas ocorridas no espaço. No entanto, a realidade vivenciada, a velocidade das informações vencedoras de qualquer distância, os problemas cotidianos do espaço sofrem influências em níveis complexos, exigem dos educadores práticas que instigam os educandos a estabelecerem hipóteses, observar, descrever, representar, construir suas explicações para que almejemos uma Educação voltada para a cidadania.

2.4. O Estudo do Meio como metodologia para entrelaçar o ensino de Geografia e a Educação Ambiental a partir da compreensão do lugar

A importância e a possibilidade de se aprender Geografia nos anos iniciais, a partir da leitura de mundo, deve ser concomitante com o processo de alfabetização que pode ocorrer em paralelo à alfabetização cartográfica. O Estudo do Meio é uma metodologia que faz parte da formação inicial em Geografia e também pode contribuir para o processo do entrelaçamento da Educação Ambiental com o ensino de Geografia.

Compreende-se que todas as etapas que compõem esta metodologia têm sua importância e contribuem para a construção do conhecimento, ou seja, o planejamento (preparação) do Estudo do Meio, o seu desenvolvimento (realização do trabalho de campo) e as considerações finais (exploração na sala de aula) merecem igual atenção, quando se deseja construir conhecimentos individuais e coletivos.

Dentro desta proposta de pesquisa, o Estudo do Meio auxiliou na compreensão do lugar, enquanto espaço cotidiano capaz de instigar a transformação que deve partir do próprio ser, através do entendimento da Geografia e da Educação Ambiental, tendo como elemento fundante a categoria lugar. Pois, segundo Bueno (2009), promover o estudo de uma paisagem, fora da sala de aula, desenvolve a compreensão de características locais, regionais, nacionais e globais. Porque todos os lugares possuem características próprias que lhes dão significado e forma. Deste modo, podemos eliminar a noção dicotômica de homem/natureza e Geografia Física/Geografia Humana, pois os sujeitos compreender-se-ão como natureza, como agentes produtores e modificadores do espaço e do tempo, que fazem parte de inúmeras relações histórico-sociais que ao mesmo tempo são permeadas pelas forças endógenas e exógenas que regem o mundo atual.

Outro elemento importante é o entrelaçamento dos temas que serão propostos pelo Estudo do Meio com os eixos temáticos propostos pelos PCN'S que facilitarão a identificação de conceitos geográficos e ambientais e que, a partir do momento que são compreendidos pelos participantes do Estudo do Meio contribuem para a organização dos pensamentos e formulação de um conceito próprio. Logo, a finalidade do Estudo do Meio é ser uma metodologia, para a construção do conhecimento, considerando os educandos como sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem, capazes de criarem hipóteses, suas próprias

estruturas mentais, inter-relacionando o conhecimento de diversas disciplinas para ler um mesmo tema e, assim subsidiar a construção do conhecimento.

A leitura de mundo está presente na vida de todos nós, e uma forma de fazê-la é através da leitura do espaço, que traz todas as marcas da vida dos humanos. E compreender que as paisagens que se vê são resultado da vida em sociedade, de sonhos, de realizações, limites impostos pela natureza ou pela sociedade.

Para pensar o espaço, é necessário aprender a ler o espaço; isto significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, que pode se dar através da alfabetização cartográfica. Neste sentido, criar condições vai além da vontade do professor; fazem-se necessárias concepções teórico-metodológicas que possibilitem reconhecer o conhecimento do outro e o essencial que se instiga para melhor lerem o mundo e que consigam ir além do que está posto. Ou seja, que consigam refletir sobre as distintas relações que permeiam o espaço e que por vezes tornam-se invisíveis aos nossos olhos. E que, a partir disso, possam pensar outros caminhos ou até mesmo outras soluções.

Outro ponto importante é não fragmentar o ensino, principalmente nos anos iniciais, e superar o ensino tradicional, que costuma ser retilíneo e cartesiano, com cada conhecimento dentro de uma “caixinha”, sem considerar as inúmeras possibilidades de relações entre os conhecimentos.

É necessário compreender que, no período de alfabetização, antes mesmo de decodificar símbolos e compreender palavras, nasce-se experimentando o mundo e aprendendo a cada experiência vivenciada. E nesse ponto não se destaca o quanto essa leitura pode ser superficial ou complexa de acordo com o acesso a diferentes informações e a condução do processo para que o invisível salte aos olhos.

Callai (2005) diz que, como se lê o mundo antes de ler a palavra, não se pode deixar de considerar a criança enquanto ator social, que reconhece e torna complexo o seu mundo na medida em que interage no/com o espaço e diferentes crianças, ou seja, ao brincar, correr, andar, dançar, cantar [...]. Descobre-se a cada momento um novo mundo; por isto, destaca-se a importância de se começar pela alfabetização cartográfica. E na medida em que se compreende o mundo, reestrutura-se o pensamento, faz-se necessário registrar por meio das palavras. Nesse instante, o processo de alfabetização passa a ser significativo, pois a escrita será o registro de cada pensamento individual ou coletivo, o que é totalmente diferente de

escrever copiando códigos que não possuem significado aparente, processo esse que se torna repetitivo e cansativo.

Ao propor a alfabetização espacial como princípio da alfabetização, propõe-se partir do estudo do lugar em busca de novas descobertas. O lugar possui suas singularidades, é memória viva, nele podem-se compreender as marcas das mais diversas interações e transformações transcorridas no tempo. Estudar a partir do lugar não é limitar a aprendizagem; na verdade, é partir da historicidade da qual o sujeito faz parte, é considerar os sujeitos como parte do processo social e, mais do que isso, é valorizar a bagagem que cada um traz consigo. Cabe ressaltar também que estudar o lugar, além de propiciar os estudos sociais, pode trazer questões conceituais próprias dos conteúdos de Geografia e também pode instigar para que cada educando conceitue de forma própria. Desta forma, propicia para que o ensino de Geografia seja trabalhado e compreendido nos anos iniciais como parte integrante do processo de alfabetização e formação do sujeito para a vida.

Aprender a ler o mundo não é uma tarefa fácil, pois não possui uma receita. Mas até o momento vê-se que a clareza teórico-metodológica é fundamental. Os educandos precisam ser sujeitos ativos do processo de aprendizagem e não passivos como no ensino tradicional; a partir do lugar podem-se percorrer diversos caminhos para ler o mundo; nesse processo, o diálogo deve ser constante; deve-se considerar a idade e o desenvolvimento cognitivo dos educandos participantes do processo, reconhecer sua identidade e pertencimento, entre outros aspectos.

Aprender a ler o mundo é uma forma de resistência às diferentes relações que nos prendem no espaço e no tempo e que, por vezes, buscam nos dominar à medida que tentam de diversas formas homogeneizar vidas.

Para aprofundar a leitura de mundo, o Estudo do Meio é importante em todos os níveis de ensino, porém defende-se que deve começar efetivamente na educação básica, pois através dele, o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar mais significativo e promover o desenvolvimento do olhar crítico e investigativo sobre a banalização da vida na sociedade. Além de afirmar que o Estudo do Meio é uma importante ferramenta para a elaboração contínua do currículo escolar, assim como contribui para a formação continuada dos educadores participantes do processo, quando estes se ancoram em reflexões teóricas e experiências recentes.

A metodologia Estudo do Meio potencializa repensar o currículo, a formação dos educadores, assim como a valorização intelectual e política de seu trabalho. Ela não é nova no universo educacional. Segundo Bitar (2010), Cruz e Lopes (2008), está presente desde o início do século XX. No Brasil, começou a ser introduzida nas escolas anarquistas, de São Paulo, que seguiam a pedagogia de Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e Célestin Freinet (1896-1966). Essas escolas tinham o desejo de que os alunos, a partir da observação, reflexão, pudessem compreender a sociedade díspar e as injustiças sociais, seguido pela crítica que poderia resultar em mudanças. Buscando sempre a aproximação com a vida, com os aspectos sociais ou naturais, o que ocorreu ao longo desses anos foi o repensar dessa prática.

Na década de 20, as escolas anarquistas foram fechadas, devido o Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson ter classificado as escolas modernas como “prejudiciais à moralidade pública”. De acordo com Mimesse (2009), este fato ocorreu, por causa de uma explosão, na casa de um diretor de uma escola anarquista, disseminaram a ideia de que “todos os diretores de escolas anarquistas eram fabricantes de explosivo”. Mas segundo Bitar (2010), o Estudo do Meio teve continuidade com o movimento da Escola Nova, que se preocupava com o ensino atraente e significativo. De acordo com Pontuschka (2004), as Escolas Vocacionais e o Colégio de Aplicação, ligado à antiga Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, da Universidade de São Paulo, passaram a acompanhar a discussão do Estudo do Meio e houve tentativas curtas de seu desenvolvimento. Diferentemente das escolas anarquistas, que desejavam a transformação da sociedade, as escolas novistas sob a perspectiva piagetiana preconizavam a integração da criança ao seu meio.

Em 1968, durante a Ditadura Militar, devido à grande repressão política e à censura, os estudos do meio ficaram proibidos. Aconteciam apenas de forma clandestina. A partir do enfraquecimento do governo militar e o período de redemocratização, os Estudos do Meio começaram a ser retomados; ganharam destaque principalmente na década de 90, quando Paulo Freire foi secretário municipal de educação na cidade de São Paulo, na qual utilizou o Estudo do Meio para fortalecer as práticas interdisciplinares na educação básica (PONTUSCHKA, 2004; LOPES e PONTUSCHKA, 2009).

O Estudo do Meio requer uma organização sistemática, mas isso não quer dizer que não seja flexível. Devem-se ter claros os objetivos que se pretende alcançar. Primeiramente é importante considerar as reflexões individuais ou coletivas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, pois o desejo é sempre construir um currículo que seja o mais próximo possível da realidade vivida e dos interesses dos educandos.

Lopes e Pontuschka (2009) defendem que aquele modelo de hierarquização de escalas, que era organizado em círculos concêntricos, deve ser desconsiderado, pois o importante são as inter-relações entre os espaços. Por isto, estudar o lugar não é limitar a escala de análise, mas sim potencializar a emancipação dos sentidos de educandos e educadores para detectar problemas existentes e possíveis soluções. A escolha de temas e lugares a serem pesquisados no Estudo do Meio deve ser definida pelo coletivo dos professores e alunos, em diálogo. Outro item importante é o caderno de campo para orientar os educandos, para ajudar a organizar e sistematizar as informações e as ideias, tornando mais rápidas e fáceis as consultas. Ao considerar que a pesquisa será desenvolvida com alunos dos anos iniciais, o caderno de campo na educação básica é fundamental, pois se tem a oportunidade de instigar hábitos para a pesquisa, para serem investigativos e críticos, e isso será levado para a vida toda.

O trabalho de campo é uma forma de levarmos a sala de aula e a escola para o mundo, e o mundo para a escola e a sala de aula; têm-se relações dialéticas e capazes de oportunizar a negação da alienação e afirmar o afeto da comunidade, como afirma Pontuschka (2009). Após experimentar diferentes sensações e começar a sintetizar os conhecimentos interdisciplinares, a visão fragmentada perde a força. Ao retornar para a sala de aula, começa o momento de organizar todo o material coletado, produzir mais conhecimentos e chegar a um produto final que será socializado e compartilhado com os demais.

Diante de todas as afirmações evidenciadas, fica clara a potencialidade do Estudo do Meio, enquanto ferramenta metodológica para auxiliar principalmente o Ensino de Geografia e a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, este é efetivo quando pensado e desenvolvido de forma adequada. Através do Estudo do Meio, o processo ensino-aprendizagem torna-se regado por significados e sentidos que fazem parte da realidade dos educandos e, nesse momento, o currículo pode ser pensado e repensado para a contextualização dos conteúdos programáticos e seus objetivos, tornando-os paralelos à vida cotidiana de todas as crianças. Neste sentido, os educadores têm a oportunidade de participarem de um processo contínuo de formação, que se dá desde o momento em que se propõe a utilização da metodologia Estudo do Meio, perpassa pela reflexão sobre as práticas, o que auxilia a pensar no currículo existente, nas modificações que podem ser adotadas e nos benefícios que as mudanças podem trazer para o processo de ensino-aprendizagem.

O Estudo do Meio não é importante só para a Geografia, mas para as diferentes disciplinas que desejam valorizar o conhecimento de cada educando, assim como contribuir

para a formação crítica de cada um e incitar à mudança pessoal e no currículo escolar. Cada um é protagonista da sua história, apesar das teias que por ora os limitam, pois há sempre uma chance de mudança, mesmo que essa seja quase imperceptível.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), o Estudo do Meio trata de uma metodologia que se usa da interdisciplinaridade para compreender, explicar e instigar a mudança de processos complexos que permeiam a sociedade e que muitas vezes são ignorados pela falta de sensibilização e fragilidade na condução do processo de ensino-aprendizagem. Essa ferramenta faz um convite a enxergar as contradições na aparente coerência, pois tem o poder de empoderar os sujeitos para que descortinem diferentes conhecimentos, a partir do momento em que começamos a perceber as dinâmicas sociais.

É importante destacar que o Estudo do Meio precisa fazer parte da construção do conhecimento de diferentes níveis de ensino, sempre considerando, a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo dos educandos, por seu potencial pedagógico. No Estudo do Meio, os educadores encontram um importante aliado para a superação de um ensino fragmentado, tradicional, que a cada dia que passa torna-se menos importante para os alunos, pois muitas vezes desconsidera a realidade socioambiental e não dá conta da dinâmica sociedade ao qual pertencem. E, o principal, ele é capaz de desmistificar o currículo escolar, no momento em que os educadores optam por partirem à contextualização dos conteúdos do estudo das potencialidades do lugar; não só os alunos, mas os professores também sentem seu trabalho valorizado e em um constante processo de formação continuada.

A ampliação da discussão da Educação Ambiental na escola é uma forma de dar suporte ao desenvolvimento de posturas críticas e participativas em busca de melhoria da qualidade de vida na região de estudo, além de tentar dar conta das exigências da sociedade do conhecimento que requer mudanças profundas no que se refere à visão de mundo, de indivíduo, de tempo, de espaço, entre outras.

Santos e Compiani (2009), por acreditarem na importância e na necessidade da formação continuada para a transformação da prática pedagógica dos professores, propuseram aos educadores o desenvolvimento de projetos sobre o meio ambiente das microbacias de Guarulhos – SP, para os alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, cada um com as suas especificidades. Os estudos buscaram desconstruir a visão fragmentada que os educandos tinham da região, promovendo a compreensão do todo, à medida que os alunos percebiam que os problemas da microbacia não se restringiam e nem se explicavam objetivamente, mas, sim, estabeleciam diferentes relações e implicações com o bairro, município e região.

Os participantes dos estudos realizados por Santos e Compiani (2009) destacaram a importância do levantamento e estudos das regiões locais como uma forma de produzir conhecimento articulado a lugares, que têm significado para os educandos por fazerem parte da própria realidade. A partir dessa afirmação cabe ressaltar a importância dos conteúdos pré-definidos pelo currículo escolar partirem de estudos dos locais, diferentemente do que é proposto por alguns dos livros didáticos, ao não considerarem a realidade social dos sujeitos, dificultam o processo de ensino-aprendizagem que pode tornar-se distante e monótono.

A qualidade dos conhecimentos que os educandos levam para a sua trajetória depende da significação que lhes foi atribuída. Por isso, precisamos superar qualquer forma de ensino descontextualizado, pois na medida em que se ignora o espaço e seus problemas, impede-se que o meio seja percebido como resultado de relações desiguais dos seres humanos entre si e com a natureza e, portanto, como produto de relações socioambientais.

Para Santos e Compiani (2009), outro aspecto interessante foi a organização do trabalho que foi desenvolvido com os professores durante os estudos, pois a formação continuada foi organizada por módulos, começando pelas metodologias de elaboração de projetos, a retomada do tripé Meio Ambiente, Educação e Cidadania articulado aos Parâmetros Curriculares Nacionais e à questão socioambiental, a possibilidade de estudar a bacia hidrográfica como unidade de estudo do meio ambiente, a utilização de diferentes recursos didáticos para o auxílio nos projetos e, por fim, a relevância dos trabalhos de campo e do Estudos do Meio para elaboração de trabalhos de campo e projetos escolares no Ensino Fundamental para o tratamento de problemas socioambientais. Ou seja, a formação continuada que propuseram aos educadores: primeiramente visava discutir metodologias de projetos (compreender o que é e como desenvolver um projeto); em seguida o conhecimento do lugar e suas potencialidades para a construção do projeto de cada um; a partir disso haveria a articulação do lugar com as necessidades curriculares de cada fase escolar e também a consideração da faixa etária dos educandos; para isso propôs-se o uso de recursos didáticos diferenciados; e, por fim, a criação e o acompanhamento desses professores que desenvolveram os projetos com as turmas. Para tanto, foi necessário muito diálogo e autocrítica, já que refletir sobre a tarefa pedagógica é algo complexo e compreende os professores como sujeitos ativos no processo de formação.

A partir do desenvolvimento dos projetos, os professores e os alunos participantes compreenderam que os Trabalhos de Campo e Estudos do Meio fizeram muitas contribuições. Entre elas destacaram a mudança no nível de percepção e leitura de mundo de cada um, a

superação da cultura do conformismo, a compreensão do meio ambiente local como espaço construído/destruído historicamente por relações sociais cotidianas norteadas por diferentes interesses, a compreensão da necessidade na mudança da postura individual e coletiva da sociedade. Também enfatizaram a importância da valorização da bagagem de vivência, pois o conhecimento de cada sujeito participante do projeto sensibilizado pelos colegas e pelo olhar atento dos professores possibilitou a articulação de diferentes ciências para a construção de novos conhecimentos.

Diante de tudo o que foi relatado, os participantes do projeto concluíram que os projetos escolares de educação socioambiental proporcionaram processos significativos, tanto para o estudo do ambiente e de seus problemas, promovendo a consciência ambiental, como para a formação de professores críticos e inovadores em exercício, bem como alunos críticos e participativos, em contribuição ao enfrentamento do desafio político ético da educação socioambiental frente à urgente necessidade de construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente equilibrada, alicerçada no conhecimento e na cidadania.

Em se tratando de Geografia escolar, a Aula de Campo é mais comum do que o Estudo do Meio. Um dos motivos é que as Aulas de Campo contribuíram e ainda contribuem para a formação dos geógrafos no Brasil, ou seja, as saídas de sala de aula no período da graduação têm, na maioria das vezes, o intuito de confirmar, ou melhor, de propiciar ver de perto o que se aprende na sala de aula. Diferentemente o Estudo do Meio serve como ferramenta para a discussão e formação do conhecimento, a partir do que foi observado na saída de campo.

Segundo Albuquerque, Ângelo e Dias (2012), não há uma receita para o Estudo do Meio, porém de uma forma simples pode-se elencar alguns itens importantes para organizar o Estudo do Meio da seguinte forma:

- ✓ 1º passo: definição do tema gerador (de forma coletiva);
- ✓ 2º passo: escolha do lugar para realizar a saída, que deve ser adequado para o trabalho e seguro;
- ✓ 3º passo: sensibilização dos alunos para as questões que serão abordadas no Estudo do Meio (deve-se utilizar recursos didáticos lúdicos para atrair a atenção dos alunos e tornar significativa a aprendizagem);
- ✓ 4º passo: levantamento bibliográfico acerca do lugar que será estudado e sobre o tema gerador;

- ✓ 5º passo: organização do caderno de campo (sistematização do roteiro e dos subtemas); cabe ressaltar para os alunos a importância da utilização de todos os sentidos para perceberem, formularem hipóteses e buscarem a comprovação;
- ✓ 6º passo: tentar programar entrevistas com os sujeitos sociais pertencentes ao lugar ou entorno de onde se realizará o estudo; de preferência deve ter a participação de diferentes atores sociais idosos, adultos e crianças, para que possam coletar diferentes perspectivas. (Deixar sempre um espaço para o imprevisto);
- ✓ 7º passo: sempre dar as orientações gerais sobre a aula de campo ou Estudo do Meio (comportamento, organização, polidez, vestimentas...);
- ✓ 8º passo: durante a saída, registrar de todas as formas possíveis os diferentes momentos;

Atenção para a flexibilidade: durante a coleta do material, o tema gerador pode ser modificado de acordo com interesse dos alunos.

- ✓ 9º passo: retorno da saída de campo. Sistematização do conhecimento:
 - Partilha entre os colegas das informações coletadas;
 - O material coletado deve dar conta do tema gerador e dos subtemas; caso isso não ocorra, deve haver uma pesquisa adicional;
 - Organização em grupos para a sistematização do trabalho final;
 - Escolher uma metodologia para apresentar o trabalho final para a turma.
- ✓ 10º passo: Apresentação do trabalho final.

Como já mencionado anteriormente, a Aula de Campo é o momento da comprovação do que já foi estudado ou o reconhecimento de um problema existente em determinada realidade social.

Assim como no Estudo do Meio, é possível destacar alguns pontos cruciais para a preparação da Aula de Campo. São eles:

- ✓ 1º passo: introdução dos conteúdos ou alerta para a problemática a ser abordada (a preparação deve ser iniciada na sala de aula);
- ✓ 2º e 3º passos: sensibilização dos alunos para as questões que serão abordadas no Estudo do Meio (devem-se utilizar recursos didáticos lúdicos para atrair a atenção dos alunos e tornar significativa a aprendizagem) e levantamento bibliográfico acerca do lugar que será estudado e sobre o tema gerador;

- ✓ 4º passo: organização do material coletado para a construção do relatório;
- ✓ 5º passo: finalização e entrega do relatório;
- ✓ 6º passo: retorno do professor sobre o relatório.

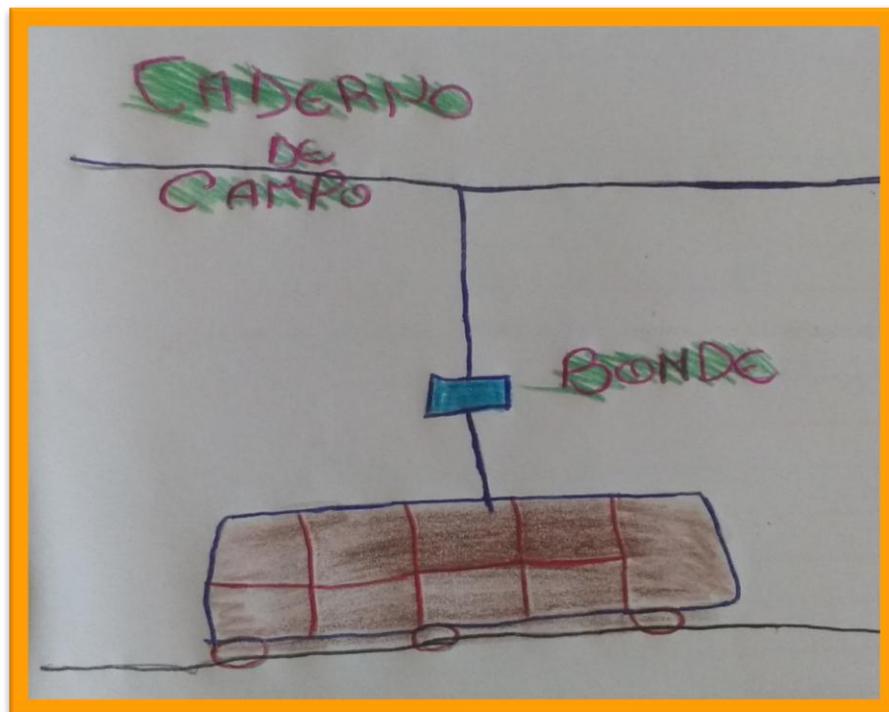
Ao invés do relatório, podemos inovar com uma autobiografia coletiva proposta por Oliveira e Assis (2009). Nas palavras dos autores:

Ela é uma releitura narrativa e interpretativa dos alunos sobre suas histórias e o que a aula exterior chegou a marcar em cada um. Construir croquis com as belezas, as feiras, as formas, as pessoas, inserir as fotografias e as entrevistas coletadas em campo é um bom sumário/caminho para chegarmos a uma interpretação acessível de quais imagens os associaram como belas e/ou feias. [...] É uma batalha que se inicia com a sala de aula e seu apoio ao trabalho de campo, a aula em campo e seu retorno ao movimento anterior na própria sala, construindo pelas faíscas "paisagens discentes" aquilo que chamamos de autobiografia coletiva (2009, p. 205 - 208).

A autobiografia coletiva é uma forma de não tornar o trabalho do aluno tão solitário. Outra ideia seria construir uma autobiografia coletiva com toda a turma (um livro da turma), no qual as informações poderiam ser pré-selecionadas para que não ficassem repetitivas. Logo, esse material poderia ficar exposto e após ser deixado na biblioteca da escola para consultas por outros alunos, ou quem, sabe continuação da pesquisa.

Ambas as metodologias têm sua importância. Cabe ao educador escolher a que é mais relevante para alcançar os objetivos aos quais se propõem. Não só no ensino de Geografia, mas para qualquer área do conhecimento, pois temos que buscar diferentes metodologias para auxiliar a significação dos conteúdos para os educandos. A cada leitura realizada sobre o Estudo do Meio, fico mais convicta que é uma metodologia que deve ser usada por mais educadores, por ter um grande potencial, capaz de propiciar um trabalho interdisciplinar com os diferentes objetivos propostos pelos PCN's. Além disso, o Estudo do Meio é uma metodologia capaz também de auxiliar na formação de educadores e educandos que encontram no processo permanente e contínuo de reformulação dos currículos escolares que hoje se faz mais necessário do que em outros tempos.

3. A metodologia da pesquisa



Autora: Shirley Rosa
Fonte: Acervo da Pesquisadora

Neste capítulo encontra-se a metodologia da pesquisa que é de caráter qualitativo, e denominada Pesquisa Participante. O desenvolvimento e análise desta pesquisa contaram, com o auxílio do diário de campo e fotos da pesquisadora, que elucidaram os processos em estudo. Também, foi realizado, o registro do desenvolvimento do Estudo do Meio nos cadernos de campo por parte das crianças, a observação e desenho de um dos pontos de parada da saída de campo e por fim, a escrita de cartas pelas crianças que foram analisadas usando como ferramenta metodológica o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC.

Se pensarmos desde o início da humanidade, notaremos que a questão qualitativa antecede a quantitativa, porém uma não é mais importante que a outra. O ser humano sempre esteve ligado a questões qualitativas, à medida que usava os conhecimentos adquiridos a partir de suas vivências, sejam elas negativas ou positivas. Logo, tanto a análise qualitativa quanto a quantitativa constituem formas de interpretação e análise que produzem conhecimento e aprendizagens.

O ser humano, ao buscar novas descobertas, procurar novos rumos, notou a necessidade cada vez maior de quantificar e descrever o que o cercava. Neste sentido, os avanços territoriais fizeram com que as pesquisas quantitativas ganhassem proporções cada vez maiores, até chegar a sua sistematização no século XIX, principalmente com o positivismo de Augusto Comte, de acordo com Triviños (2009). Concomitante a esse acontecimento, as pesquisas qualitativas também cresciam, mas de um modo tímido; pois foi apenas no século XX, aproximadamente nos anos 1970, que estas ganharam volume considerável, que fez com que tivessem uma sistematização. Desde então, elas têm atravessado espaços que eram considerados exclusivos da pesquisa quantitativa. Isso ocorre, pois os pesquisadores notaram a necessidade de compreender os fenômenos de pesquisa em profundidade, porque não basta apenas quantificar; o estudo do fenômeno precisa incomodar quem acessá-los, para que a partir de então se tenha capacidade de pensar na possibilidade de um mundo diferente do que se vive hoje. Igualmente, todo dado quantitativo pertence a um contexto que imprime a ele características peculiares e é, ao mesmo tempo, influenciado por ele.

A pesquisa qualitativa permite ao investigador construir uma visão ampla e complexa da realidade social, respaldada em fenômenos sociais concretos, por ora descritiva, mas com o interesse profundo em desmistificar os significados impregnados no ambiente. O pesquisador precisa ir a campo para apreender o fenômeno que está em estudo, pois precisa partir da perspectiva que os sujeitos nele estão envolvidos. Nesse instante, todos os pontos de vista

proeminentes precisam ser considerados. No campo, diversos dados são coletados e analisados para que se entenda a constituição do fenômeno. Para tanto, as questões iniciais de pesquisa não são estáticas e reducionistas, pois parte-se de questões amplas que ganham profundidade no decorrer da investigação.

Partindo do critério qualitativo, há diferentes caminhos para conduzir a pesquisa; nesta, o escolhido foi a metodologia denominada Pesquisa Participante, um método que é muito utilizado nas pesquisas de ciências sociais.

A Pesquisa Participante, segundo Brandão (2007), surgiu entre as décadas de 60 e 80 em alguns lugares da América Latina, porém difundiu-se rapidamente por todo continente. Ela surge a partir de unidades de ação social e é colocada em prática em movimentos sociais ou se reconheceu a serviço dos mesmos.

A Pesquisa Participante não é constituída por um único modelo ou metodologia científica; esses poderão variar de acordo com a intencionalidade ou encaminhamentos da pesquisa. Esse tipo de pesquisa trata de determinado momento; é um instrumento ou metodologia que está quase sempre relacionado com uma situação maior do que se propõe estudar. Ou seja, a pesquisa abrange um universo pedagógico e político para além do delimitado enquanto estudo. E também, de acordo com Demo (2000), favorece a dinâmica entre a teoria e a prática, o que possibilita uma maior participação dos investigados, assim como a capacidade de intervenção de cada um.

Esse tipo de pesquisa, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), caracteriza-se pela interação entre pesquisadores que são sujeitos da pesquisa e membros das situações investigadas. A descoberta do universo vivido pelos sujeitos da pesquisa é algo subjetivo; é preciso internalizar o ponto de vista dos indivíduos ou dos grupos acerca das situações que vivem. É importante oportunizar a participação de todos com equidade, mergulhando profundamente na cultura e no mundo dos sujeitos da pesquisa, evitando qualquer tipo de julgamento precipitado.

A pesquisa participante busca a discussão de ideologias através de enfrentamentos abertos. Além disso, apresenta duplo desafio: pesquisar e participar, exigindo, conforme Gil (2010): realização perceptível do fenômeno participativo; com organização coletiva para facilitar a reflexão; o conhecimento é construído na prática para que não se caia no ativismo; não se despreza os levantamentos empíricos.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa participante, assim como as outras requer uma organização, planejamento e desenvolvimento de encaminhamentos metodológicos, porém não formam um esquema rígido. O seu diferencial é a flexibilidade, que permite sua adaptação aos mais diversos contextos e situações, que podem mudar a ordem das etapas, ou até mesmo desconsiderar a que não for necessária. O importante nesse tipo de pesquisa é o coletivo conhecer, para instigar a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, ou seja, não é uma solução para problemas locais restritos e isolados, mesmo que ela seja direcionada para o local. Por isso, a ideia de que somente se conhece o que se transforma é inúmeras vezes utilizada até hoje (Brandão, 2007).

A metodologia desse tipo de pesquisa, segundo Prodanov e Freitas (2013), está direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade. Isso porque, à medida que a ação acontece, descobrimos novos problemas, antes não pensados, cuja análise e consequente resolução também sofrem modificações, dado o nível maior de experiência tanto do pesquisador quanto de seus sujeitos de pesquisa.

A partir do momento em que o pesquisador influencia e é influenciado, temos a possibilidade de estabelecer um conhecimento, a partir do diálogo. Nele os saberes de ambas as partes são valorizados, sejam empíricos ou teóricos e colocados em prática. A Pesquisa Participante não pode desconsiderar os diversos movimentos e relações que se dão no espaço; por isso se torna complexa e se enquadra no caráter dialético, por possibilitar a compreensão das contradições presentes no espaço.

O diário de campo de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) é um instrumento complexo, que permite o registro de informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou em momento observados. Nesse sentido, pode-se dizer que o diário de campo e as fotos da pesquisadora constituíram-se como elemento fundamental da pesquisa e análise dos dados, pois as anotações seguidas das imagens foram recorrentes, o que ajudou na sistematização e clarificação do processo de pesquisa.

O caderno de campo e os desenhos realizados pelas crianças também foram importantes no estudo. Ambos demonstram os diferentes olhares sobre um mesmo lugar. A partir, da leitura e análise pode-se notar a relevância, os questionamentos, os debates que foram significantes para ajudar a solidificar a construção dos conhecimentos de cada criança. Deste modo, também auxiliou a pesquisadora a compreender os desafios e as possibilidades

que a metodologia Estudo do Meio traz ao tentar transversalizar a Educação Ambiental, a partir do ensino de Geografia.

Como ferramenta das cartas produzidas na pesquisa, foi usado o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que consiste em uma metodologia de cunho qualitativo, proposta por Lefevre e Lefevre (2005), ao final da década de 1990, para ser aplicada no campo dos estudos da área de saúde, como alternativa de enfrentamento dos problemas relativos à análise de *corpus* qualitativo e à análise quantitativa de pesquisas de opinião que findam por negligenciar a discursividade.

De acordo com Lefevre e Lefevre (2005), o DSC é um discurso síntese, fruto dos fragmentos de discursos individuais, reunidos por similaridade de sentidos. Tal discurso, formulado na primeira pessoa do singular, é elaborado pelo pesquisador e analista de discurso.

A metodologia do DSC consiste em analisar depoimentos e demais materiais verbais que constituem seu principal *corpus*, extraíndo-se, de cada um deles, as ideias centrais ou ancoragens, a partir de expressões-chave a que se referem. A partir das ideias centrais e expressões-chaves correspondentes, compõem-se um ou vários discursos-síntese que são os Discursos do Sujeito Coletivo.

Um dos motivos da escolha do DSC foi a permissividade das singularidades de cada sujeito participante, visto a necessidade de representar as significações dos quanto ao tema trabalhado.

Triviños (2009) afirma que, em uma pesquisa qualitativa, não é possível analisar os dados do modo como se apresentam. Por isso, será necessário organizá-los, classificá-los e, o que é mais importante, interpretá-los dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do desnecessário.

No primeiro momento, para a organização dos discursos dos alunos, foi necessário buscar as Expressões-Chave dentro de cada carta escrita. Selecionar as E-Ch significa limpar os depoimentos, de material não significativo, de modo que sobre apenas segmentos de texto relevantes para a tarefa de descrever o conteúdo da(s) ideia(s) ou do(s) argumento(s) presente(s) na resposta (LEFEVRE, LEFEVRE, 2005).

As informações das E-Ch selecionadas foram agrupadas em uma tabela que apresenta as ideias centrais. Essas expressões podem ser denominadas de “fragmentos ou segmentos, que não exigem uma continuidade do discurso, que devem ser selecionados pelo pesquisador

e que revelam a particularidade do conteúdo do depoimento ou discurso” (LEFEVRE, LEFREVE, 2005, p. 74).

Após a organização das E-Ch, buscou-se as ideias centrais, que são o estreitamento dos diferentes sentidos dados pelos indivíduos que foram encontrados nos discursos, para então poder formar discursos coerentes.

No terceiro momento, foi realizado o exercício de ancoragem dos discursos que, às vezes, torna-se possível devido a quase todo discurso estar embasado em pressupostos, hipóteses, teorias, conceitos (LEFEVRE, LEFREVE, 2005, p. 26).

As informações obtidas foram expressas em uma tabela denominada “Instrumento de Análise de Discurso” (IAD). Este processo foi realizado para todas as 20 cartas (apêndice). Nas tabelas foram realizadas as análises dos discursos dos , a partir das Expressões-Chave.

Realizadas as IAD das cartas, foi o momento de fechar o discurso, através do afunilamento e recorrência de sentido. Esse processo origina o Discurso do Sujeito Coletivo. Que pode ser visto como um “eu ampliado”, ou seja, como (primeira) pessoa coletiva, esteja veiculando uma representação ou um discurso com conteúdo ampliado, de acordo com Lefevre e Lefevre (2005). A partir do DSC finalizado, passou-se para a sua análise através do entrelaçamento entre o ensino de Geografia e a Educação Ambiental.

3.1. Os sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa¹ que participaram do Estudo do Meio são alunos de uma turma de 5º ano, da E.M.E.F. Dr. Rui Poester Peixoto. A turma possui vinte e dois alunos, sendo onze meninos e 10 meninas, na faixa etária de 10 a 17² anos, a maioria residente no bairro São Miguel, mas alguns de bairros vizinhos como Bosque e São João.

A escola, por contemplar os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), recebe alunos de todos os bairros vizinhos. Está localizada em uma zona periférica do município do Rio Grande - RS, sendo que a maioria dos

² Foram autorizados pelos responsáveis mediante conhecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCLE), ver (anexo A).

² A amplitude da faixa etária dá-se especialmente porque a turma é composta por alunos, em sua maioria, com déficit de aprendizagem e alguns com reprovações sucessivas.

moradores extrai seu sustento da pesca artesanal realizada na Lagoa dos Patos e possuem renda familiar mensal que os classifica de classe baixa a média.

4. A proposta do Estudo do Meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental – a pesquisa



Autor: Edson Ramos
Fonte: Acervo da Pesquisadora

O Estudo do Meio não é uma ferramenta metodológica nova. Porém, o desafio da pesquisa foi trazer o Estudo do Meio para os anos iniciais como possibilidade para entrelaçar o ensino da Geografia com a Educação Ambiental, campos que por vezes, são de difícil compreensão devido à forma complexa com que se apresentam nas diversas relações que nos circundam. Quando se tem algumas noções sobre esses campos e buscamos significá-los, compreendemos a capacidade imensurável de conexões que podem ser realizadas nas mais diversas escalas e perspectivas de análise.

Para estudar o lugar e suas características, foi elaborada e proposta junta a escola a realização de um Estudo do Meio no bairro São Miguel, a partir de um trajeto delimitado previamente. Para estudar o lugar, como afirma Castrogiovanni (2000), precisamos analisar tudo que é visível e o que não é, o observável, o que parte da natureza, das suas respectivas transformações e das construções humanas, assim como as relações entre os homens, os grupos sociais, o econômico, o político o cultural, que estão cristalizadas no espaço, dando-lhe feições específicas.

Para isto, faz-se necessário planejar um conjunto de atividades que instiguem para a observação e descrição, comparação e correlação, significação e construção de identidade, reconhecimento e análise do lugar, para que pudéssemos construir conhecimentos, a partir do bairro que pode ser um laboratório para compreender o mundo.

4.1. Elementos da produção e análise dos dados

Neste subitem encontram-se organizadas de forma narrativa as atividades que foram planejadas para compor o Estudo do Meio que serviram também para a produção dos dados da pesquisa. São elas: a organização do caderno de campo que auxiliou a sistematização dos conhecimentos e dos questionamentos; o levantamento dos saberes dos sobre o bairro, a partir da discussão do livro intitulado “O menino que colecionava lugares”, do autor Jader Janer; a análise de fotos antigas do bairro; a estruturação e realização de uma entrevista semi-estruturada que foi realizada com uma moradora antiga do bairro; a realização de pesquisa no laboratório de informática para buscar informações sobre o bairro e construir o diagnóstico socioambiental; o planejamento e realização de uma saída de campo que foi organizada com sete pontos de referência principais, nos quais se propôs diferentes problematizações; a formação dos grupos de estudo para a retomada e organização do material da saída de campo

e a escolha de um recurso para a apresentação de um tema referente ao bairro; os encaminhamentos finais que incluiu a mostra dos trabalhos realizada na escola para compartilhar com a comunidade escolar as aprendizagens construídas e, por fim, a avaliação do estudo. O quadro a seguir ilustra a sequência de atividades que compuseram o Estudo do Meio.

4.1.1. Organização do caderno de campo

Durante todo o Estudo do Meio usamos o caderno de campo para que tivéssemos alguns encaminhamentos para nos identificar enquanto sujeitos participantes do estudo, nos orientar através dos registros e das observações, desenhos, fotos, discussões... O caderno de campo foi de uso individual. Cada um construiu a sua capa de acordo com o contexto do estudo da maneira que compreendeu como relevante. Nos encaminhamentos utilizou-se de mapas, roteiros, imagens, todo o material necessário para conduzir o processo ensino-aprendizagem.

O caderno de campo foi o primeiro elemento do Estudo do Meio, pois foi usado no decorrer de todo o seu desenvolvimento. E também foi importante para a sistematização dos conhecimentos e questionamentos.

Cada criança recebeu um caderno de campo, de responsabilidade individual e de escrita livre; na (Figura 1), os preencheram os dados de identificação. Em seguida, foi reforçada a importância do mesmo no processo de pesquisa, bem como sugestões para seu uso. Assim como foi explicado que para nosso estudo ser efetivo dependerá do envolvimento e responsabilidade individual e coletiva. A turma em sua maioria mostrou-se empolgada com a ideia de que, ao mesmo tempo são sujeitos de pesquisa e pesquisadores.

Figura 1 - Anotação dos dados de identificação no caderno de campo



Fonte: Ana Paula Ramos

O Estudo do Meio foi um facilitador na medida em que vencemos obstáculos presentes na turma, como a questão da responsabilidade e assiduidade nas aulas já que um grupo de alunos mostrava um desejo de não estar na escola.

O caderno de campo, de acordo com Lopes e Pontuschka (2009), desempenhou função didática pedagógica fundamental em todas as etapas de realização do Estudo do Meio, foi pertinente principalmente ao considerarmos o estágio cognitivo dos alunos dessa etapa de ensino. Ele auxiliou na construção de uma postura indagadora diante da atividade proposta, de responsabilidade e cuidado com o material, instigando hábitos e gosto pela pesquisa.

Para o próximo encontro foi solicitado aos alunos que buscassem junto aos familiares, amigos ou vizinhos, fotos antigas do bairro, da escola ou do entorno e trouxessem para a aula na data marcada.

4.1.2. O que os educandos sabem sobre o bairro?

Para instigá-los a pensar sobre os lugares e mediar a discussão que surgiu, foi proposta e realizada a leitura e discussão do livro intitulado “O menino que colecionava lugares”, do autor Jader Janer, para então identificar o que os educandos sabem sobre o bairro e o contexto social no qual estão inseridos. Na sequência, através das fotos antigas do bairro, buscamos compreender as principais transformações que ocorreram ao longo dos anos, o que conhecemos e o que desconhecemos sobre o bairro. As fotos foram coletadas junto às memórias familiares ou com amigos e vizinhos.

Em seguida, foi solicitado que a turma realizasse uma pesquisa para verificar quem são os moradores mais antigos que residem no bairro. Após obter essas informações, fizemos um convite para que esses moradores participassem de uma roda de conversa com a turma na escola.

Anterior ao dia da conversa, os alunos em grupos definiram alguns questionamentos para fazer aos moradores, organizando uma entrevista semiestruturada. No entanto, a conversa foi informal e surgiram questionamentos que não haviam sido planejados.

Para retomarmos as atividades, foi lançada à turma uma pergunta: O que é um lugar?

A sala de aula foi tomada por um momento de silêncio e olhares que percorriam o espaço enquanto pensavam em uma resposta. Até que o primeiro se encorajou e disse: Para mim lugar é onde eu posso ir, exemplo a minha casa, a casa dos meus amigos, o campo de futebol... e assim por diante, tivemos diferentes ideias do que seja o lugar.

Após o momento de reflexão, houve a narrativa da história “O menino que colecionava lugares”, do autor Jader Janer, (Figura 02). A história foi contada através de *slides* para que ficasse ao alcance de todos, assim facilitando a visualização e compreensão das imagens.

Figura 2 - História "O menino que colecionava lugares"



Fonte: Ana Paula Ramos

Durante a contação da história, foram criados momentos de suspense e interação com a turma. Em seguida, foram realizadas oralmente questões interpretativas, indagações sobre a parte da história de que mais gostaram, foi retomada a conversa sobre o lugar que havia sido lançada no início da atividade, assim como conversamos sobre alguns conceitos como não-lugar, espaço geográfico e território. Para registrar o momento foi pedido aos que cada um

fizesse um desenho e uma frase que representasse o que foi mais marcante da história, após compartilharam suas ideias entre os colegas.

A partir da pergunta: O bairro da escola é um lugar ou um não lugar? Continuamos a conversa com o foco no bairro da escola e no seu entorno, seguido dos elementos que os constitui, sejam eles visíveis ou não ao nosso olhar.

Na sequência, foi proposta a atividade que consistia em analisarmos as fotos antigas, (Figura 3), para compreendermos as transformações do bairro que compõem o espaço geográfico.

Figura 3 - Análise das fotos antigas do bairro



Fonte: Ana Paula Ramos

Para começarmos a análise, organizamos um grupo de classes no centro da sala com as fotos que os trouxeram de casa, para que a turma pudesse caminhar e observá-las. Todos anotaram as transformações que observaram. Apesar de todos olharem para as mesmas fotos cada, um tem um olhar e uma percepção de mundo diferente, por isso, nos organizamos próximos das paredes da sala para que todos pudessem se olhar e partilhar as informações que destacaram. Foi um momento de participação constante. Surgiram diferentes questionamentos, e um deles foi o porquê de hoje não termos mais o Jockey Club ou as corridas de cavalo? Naquele instante foram abordadas algumas transformações históricas e culturais da sociedade.

2.1 A construção da entrevista

A atividade anterior foi retomada através de uma conversa informal. Em seguida, começamos a abordar questões que gostaríamos de saber em relação ao bairro. Foi proposta a ideia de fazermos uma entrevista com um(a) morador(a) antigo do bairro que residisse há bastante tempo no contexto socioespacial ao qual a escola pertence. Dois educandos tiveram a ideia de fazermos a entrevista com uma vizinha deles que mora há muito tempo no bairro.

Começamos a organizar as questões da entrevista; os elaboraram as perguntas. Após verificamos as que se repetiam, que se complementavam ou que poderiam ser descartadas em função do tempo. Ao final cada um ficou responsável por uma questão.

A entrevista foi marcada no turno da tarde em função da disponibilidade de horário da Sra. Marilene da Silva Freitas, nascida em 16/03/1940, com 76 anos, moradora do bairro desde 1961, residente na rua Alberto de Oliveira, bairro São Miguel.

Para a minha surpresa, infelizmente compareceram poucas crianças, mas depois compreendi que isso pode ter acontecido porque foi realizada no contra-turno e provavelmente isso tenha se tornado um empecilho para a presença de algumas. Neste dia, o tempo estava nublado, mas no momento não chovia. A entrevista ocorreu de forma descontraída (Figura 4), foram realizados os questionamentos dos que estavam presentes na aula e também dos ausentes.

Figura 4 - Entrevista com a senhora Marilene



Fonte: Ana Paula Ramos

Os estavam curiosos, por isso surgiram perguntas que não estavam relacionadas diretamente à transformação espacial do bairro, mas ao contexto histórico como, por exemplo, meios de comunicação, vestimentas, alimentação, compras, entre outras.

Ficaram impressionados com o fato do transporte da época ser o “bonde”, com as dificuldades que as pessoas enfrentavam para estudar, para consultar com um médico, com a construção das casas que eram de madeira e o telhado de junco seco e com a forma como obtinham a água que era através de bombas manuais.

O que ficou marcado na entrevista é que todos pareciam estar ouvindo pela primeira vez fatos que provavelmente fizeram parte da vida dos pais, dos avós ou de algum familiar. Ao que tudo indica, há uma ausência de diálogo nas famílias.

Ao término da entrevista, entregamos um mimo para a entrevistada como uma forma de agradecimento e deixamos o convite para a participação na mostra dos trabalhos realizados. Os afirmaram que gostaram de participar da entrevista, porque ficaram sabendo de várias coisas que não conheciam.

Nestas atividades pode-se compreender o entendimento de lugar dos que, através dos exemplos falados, relacionam lugar ao íntimo, as relações de afeto, ao conforto, ao sentir-se bem... Significados que vão ao encontro do que diz Oliveira (2012), que levamos dentro de nós o lugar experienciado como aconchego, porque a pessoa se liga ao lugar quando este adquire significado mais profundo ou mais íntimo. Todos os lugares possuem sentidos de acordo com a autora, sentido de vida e de tempo; por isso, ela nos traz o lugar enquanto um mundo de significados organizados (que são atribuídos pelos sujeitos), a um tempo estático (passado) e a outro dinâmico (em constante mudança); ou seja, são caminhos que se tornam lugares significativos.

O livro “O menino que colecionava lugares” auxiliou na discussão do lugar e da importância do estudo do bairro, que é uma parte da cidade próxima dos e possibilita a vivência de experiências relacionadas com diferentes pessoas. As crianças consideram o bairro enquanto lugar, pois é parte do espaço que lhes proporcionou experiências da vida, em que se sentem seguros podendo se locomover de um extremo a outro.

Como menciona Callai (2005), o bairro não é isolado do restante; pelo contrário, é interligado com outros bairros seja pela dimensão espacial ou em relação ao movimento de pessoas, pois no bairro encontramos apenas os serviços mais comuns que atendem à necessidade da população que vive nele. Na maioria das vezes os moradores precisam se deslocar até o centro comercial para buscar diferentes serviços.

A análise das fotos antigas do bairro permitiu que percebêssemos transformações e produções do espaço. Como afirma Santos (1991), viver para o homem é produzir o espaço,

pois os seres humanos não vivem sem trabalho; desta forma o processo de vida é produção de espaço. A transformação do espaço se dá principalmente pela utilização das técnicas que evoluem e modificam-se ao longo do tempo que também influenciam as estruturas espaciais da sociedade.

Através das fotos também observamos diferentes períodos da construção do espaço. Cabe ressaltar que as atividades humanas possuem diferentes períodos que podem ser percebidos pelo meio. Segundo Santos (1991), nos encontramos no meio técnico-científico-informacional. Isso quer dizer que, para avançarmos do meio natural para o técnico até chegarmos ao período atual, que é o científico-informacional, passamos por constantes mudanças.

De acordo com o autor, o meio natural refere-se ao período em que havia poucas ações antrópicas, ou seja, a influência humana era de intensidade amena, o que proporcionava uma maior harmonização e preservação da natureza. Quando, através do trabalho, que é desgaste físico e mental, o homem exerce ação sobre a natureza, isto é, sobre o meio, ele muda a si mesmo, sua natureza íntima, ao mesmo tempo em que modifica a natureza externa.

O meio técnico tem como marca o conjunto de conhecimentos aplicados a instrumentos e métodos de trabalhos eficazes – técnica. Nesse período, foi crescente a substituição ou sobreposição de objetos culturais e naturais por objetos técnicos.

Esse período foi marcado também pela Revolução Industrial e pela divisão internacional do trabalho, ou seja, foi o momento de inserção e crescente expansão das tecnologias no meio produtivo, o que acabou intensificando a dependência das atividades humanas sobre o uso de maquinários e instrumentos.

O período científico-informacional, pode ser compreendido como período em que a técnica foi potencializada pela ciência. Em suma, as descobertas científicas serviam para fomentar o processo de produção, guiando assim o funcionamento do mercado. É importante entender que os objetos, além de serem técnicos, carregam informações amplamente estruturadas que é a energia fundamental da consolidação e permanência do processo de globalização.

Apesar das transformações do meio possuírem períodos definidos, elas não são homogêneas em todas as localidades. Se pensarmos em porções do espaço do planeta, perceberemos que, em alguns, haverá avanços de desigualdade e relações de dependência política e econômica em relação a outros.

A proposta dessas atividades que incluíram observar, indagar, comparar, questionar as transformações socioespaciais do bairro trouxeram a Educação Ambiental de forma transversalizada como sugere a DCNEA. Isso contribuiu para que as crianças fossem instigadas a pensarem atitudes, habilidades e conhecimentos de forma contextualizada e crítica sobre o meio em que vivem. Nesse sentido, concorda com Gadotti (2000), que diz que temos que desenvolver um olhar para a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e estar no mundo, um jeito de pensar a partir da vida cotidiana e do desvelamento da realidade complexa. Como afirma Callai (2005), os estudos a partir do lugar, possibilitam aprender a pensar o espaço e descobrir o mundo. Essa proposta é uma forma de pensar na construção de um caminho para uma cidadania sólida e participativa.

3. O que os educandos precisam saber sobre o bairro?

Nesta atividade que compõem o Estudo do Meio se propôs as crianças uma pesquisa no laboratório de informática da escola. Para realizar a pesquisa, a turma foi organizada em grupos, para pesquisar em diferentes *sites*, notícias dos acontecimentos sobre o bairro São Miguel, referentes àquele ano. Ao encontrarem a notícia, o grupo a lia e anotava no editor de texto os termos desconhecidos para a procura dos seus significados.

Após a pesquisa, foi organizada uma roda de conversa com o intuito de compartilhar as notícias com os colegas da turma. Realizamos uma análise para compreendermos o quanto estavam informados sobre as notícias e o que desconheciam em relação ao bairro. Também enfatizamos os aspectos positivos e negativos do mesmo.

Antes de começar a pesquisa sobre os principais acontecimentos do bairro referentes aos meses daquele ano, as crianças que realizaram a entrevista com a moradora do bairro, contaram para os demais como foi participar da atividade e o que aprenderam naquela tarde. Foi uma forma de retomar a atividade e compartilhar as aprendizagens com os colegas.

Em pequenos grupos, começamos a busca pelas notícias do bairro. Durante a pesquisa, os anotaram e procuraram o significado do que desconheciam. Entre o que desconheciam, havia vocábulos e conceitos referentes à Educação Ambiental e à Geografia. No momento da conversa, na medida em que íamos compartilhando as informações da pesquisa, podíamos clarificar as dúvidas. Alguns dos conceitos que precisaram ser enfatizados e explicados detalhadamente foram os seguintes: saneamento básico, poderes (executivo, legislativo,

judiciário), meio ambiente, seguro defeso, sustentabilidade, diferenciação de coleta seletiva de resíduos para coleta de resíduos, ecossistema, diferenciação de laguna e lagoa etc.

Os principais fatos encontrados pelas crianças foram: furtos a residências e ônibus, inauguração do posto de saúde do bairro São Miguel, a situação da pesca artesanal na Lagoa dos Patos, mutirão de limpeza para a retirada de resíduos sólidos, eficiência da polícia comunitária, apreensão de veículos furtados, homicídio, tráfico de drogas e acidente de trânsito. Os aspectos negativos destacaram-se mais, apesar de os expressarem que não consideram o bairro um lugar ruim para se morar. Isso justifica-se porque as notícias em sua maioria foram coletadas em *sites* locais

Figura 5 - Pesquisa no laboratório de informática



Fonte: Ana Paula Ramos

Também refletimos sobre os aspectos negativos presentes no bairro que também se repetem em outros bairros vizinhos, em outros municípios e no país. Relacionamos o bairro com a área central da cidade para identificarmos no que diferem em relação aos aspectos positivos e negativos. Essa atividade permitiu realizar um debate sobre a relação que existe entre o local e o global, mostrando os elementos que os constituem e como esses interferem na configuração socioespacial do lugar de pertencimento.

4. Saída de campo

A atividade da saída de campo ocorreu em torno da escola, a fim de observar o bairro, identificar diferentes processos, construir mais questionamentos, comparar a dinâmica do bairro com outros, com a cidade, Estado, para que pudéssemos compreender a ação do local no global e do global no local. Utilizamos recursos como a câmera digital, celular, *tablet*, para

fotografar e filmar a atividade. Também usamos o caderno de campo para as anotações da saída de campo para que pudéssemos ter materiais sobre a saída, a partir de diferentes perspectivas, o que nos auxiliou na aprendizagem e sistematização dos conhecimentos. Foi elaborado um roteiro com os pontos de parada e estudo, bem como, os principais temas abordados, conforme segue:

Roteiro da saída de campo

- 1. Ponto de saída – E.M.E. F. Dr. Rui Poester Peixoto – Rua Quintino Bocaiúva**
Pensamos o antes e o depois do calçamento da rua, a aparência externa da escola, o contraste entre a escola e a rua que fica ao lado com moradores em condições de vulnerabilidade social.
- 2. Dobramos à direita na Rua Bernardo Taveira**
Rua calçada em que foi planejado o escoamento pluvial, na qual passam ônibus do transporte coletivo, que possui plantações de árvores feitas pelos moradores, em que a maioria das casas possui lixeiras e essas são decoradas com temas sobre a natureza, normalmente não encontramos lixo nas calçadas...
- 3. Dobramos à esquerda na Rua Teixeira de Freitas**
Rua de areia, em que discutimos a falta de planejamento do escoamento pluvial, as estruturas das casas e as condições financeiras dos moradores, encontramos lixo nas calçadas...
- 4. Dobramos à direita na Rua Alberto Torres**
Localiza-se a APESMI - Associação dos Pescadores do Bairro São Miguel. Foram problematizadas questões como: O que é uma associação? Quem pode fazer parte? Como funciona? Como é a estrutura física e financeira? O que melhorou ou piorou para os pescadores e moradores do bairro após a efetivação da associação? As principais safras de pescados? Escassez dos pescados? Principais problemas ambientais?
- 5. Dobramos à esquerda na rotatória seguindo pela Rua Jockey Club**
Próximo à Garagem da Noiva do Mar foram realizados os seguintes questionamentos: Quais são as condições que o transporte coletivo apresenta para os moradores do bairro e em geral? Quais são as relações de trabalho? Como está a segurança para quem usa e para quem trabalha no transporte coletivo? Identificamos os contrastes existentes no lugar que apresenta moradias de ocupações/posse, com apartamentos de um padrão econômico mais elevado, dotado de infraestrutura adequada - conflitos do uso e ocupação do solo. Em relação às peixarias: De que lugar vem o peixe que comercializam? Quem trabalha nesses lugares? Que condições físicas apresentam? Quais são as relações de trabalho?
- 6. Paramos em meados da Avenida Brasil**
Foi enfatizada a configuração da margem da Lagoa dos Patos, o ecossistema de marismas, os tipos de embarcações usadas na pesca artesanal, a variedade de redes de pesca, a observação da Ilha dos Marinheiros, o aterramento da Lagoa para a

construção de casas, o descarte de dejetos na Lagoa e a pesca artesanal em período de defeso.

7. Retornamos pela Rua Jockey Club

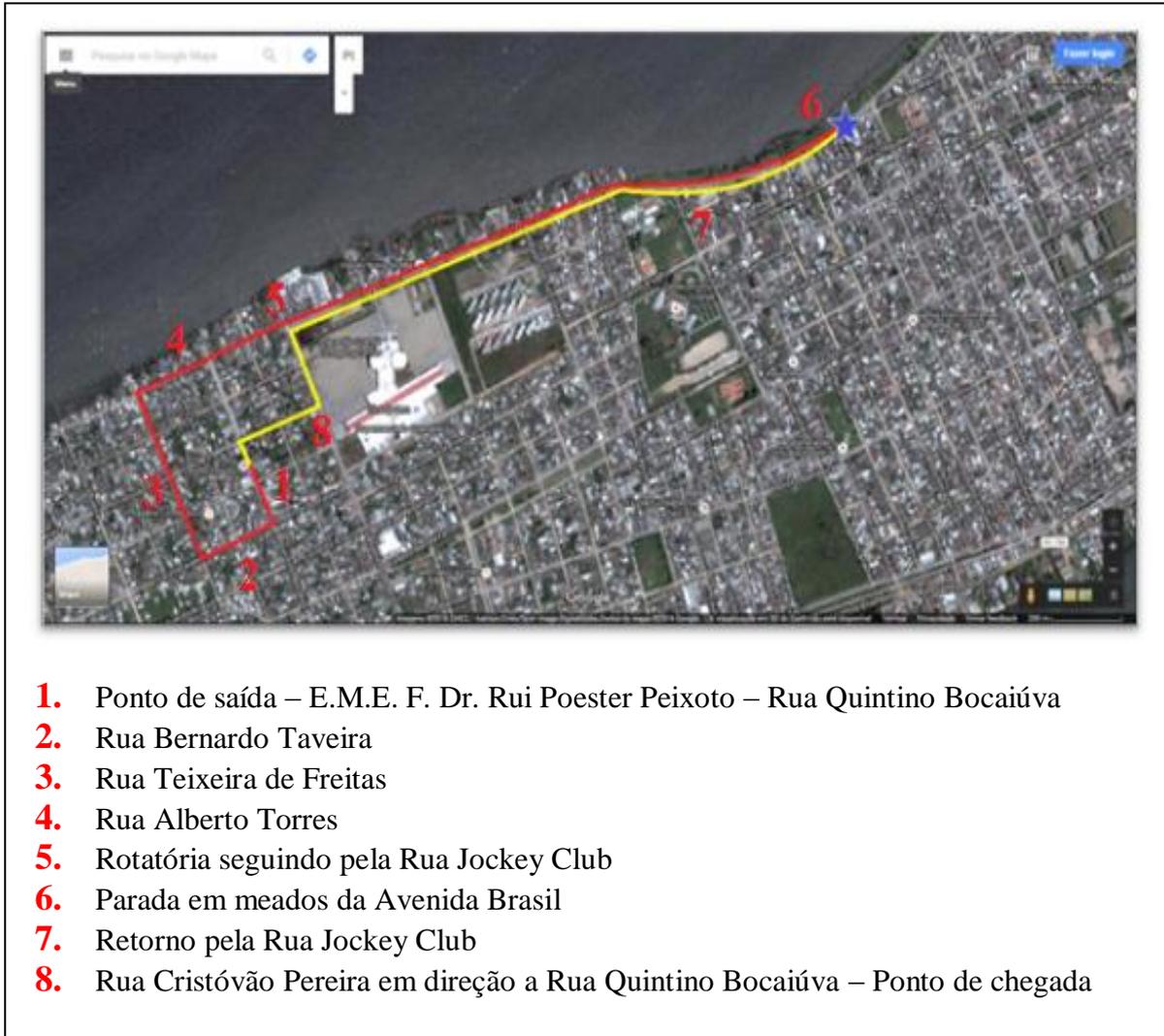
Paramos no estacionamento do Shopping Center Praça Rio Grande e conversamos sobre algumas questões: Por que escolheram aquele bairro para a construção do mesmo? Quem trabalha no local? Quem frequenta? Como se dá o acesso aos serviços pelos moradores do bairro São Miguel? O que pensam sobre os produtos e serviços oferecidos no Shopping? Qual a diferença de preço entre as lojas do Shopping e as da Rua General Bacelar (calçadão da cidade)? Por que temos dois shoppings se até pouco tempo não tínhamos nenhum? Qual a diferença de um para o outro? Debates sobre a antiga configuração espacial do lugar (Hipódromo) e sua transformação.

8. Retornamos à escola pela Rua Cristóvão Pereira em direção a Rua Quintino Bocaiúva – Ponto de chegada.

Em cada ponto de referência foram propostas diferentes questões e a partir destas, despertou-se a curiosidade dos para que fizessem novas indagações, observações e compreendesse como se dá a configuração espacial do lugar ao qual pertence, bem como os diferentes vetores (circunstancialidades) que dão a ele corporeidade.

O quadro 01 ilustra o percurso realizado na saída de campo.

Quadro 01 - Percurso da saída de campo



Fonte: Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-32.0546843,-52.1488419,1498m/data=!3m1!1e3>. Acesso em 17/05/16.

A atividade da saída de campo necessitou ser realizada em duas etapas, assim organizadas:

✓ 1ª Etapa da saída de campo

Antes de sair para o campo foi realizado o *feedback* do que havíamos trabalhado nas atividades anteriores para pensarmos sobre o que poderíamos encontrar na saída e em seguida, orientações para a saída.

O ponto de partida foi da frente da escola, no qual observamos as modificações na pintura da mesma (Figura 6), que antes estava pichada e que foi reformada, a rua foi calçada

(melhoramento no escoamento pluvial, pois nos dias de chuva a frente da escola ficava alagada); conversa sobre de que modo a ruela que fica ao lado da escola influenciava na mesma, pois sabe-se que os moradores encontram-se em vulnerabilidade social, e diante deste contexto, alguns comercializam drogas, por isso a vigilância da escola é constante para impedir qualquer tipo de comunicação com pessoas externas no horário de funcionamento. Este problema é um pouco maior no turno da noite, em que o intervalo foi retirado para que dificulte a comunicação e o possível repasse de drogas.

Figura 6 - Observação da escola



Fonte: Ana Paula Ramos

Dobramos na rua Bernardo Taveira onde foi proposto observar como se dá a disposição das residências que, em sua maioria, contém pátios grandes e com árvores, o que vai de encontro com o mercado imobiliário atual, que oferece cada vez mais moradias pequenas, em condomínios com a oferta de segurança e baixo custo.

Observamos que a maioria das casas possuem lixeiras que foram feitas com materiais retirados do lixo e decoradas com tintas, tendo sido essa uma ideia de uma morador que reside na rua. Ao dobrarmos na rua Teixeira de Freitas, notamos a ausência de calçamento, presença de valetas a céu aberto, poucas casas com lixeiras para o descarte do lixo, e encontramos também, lixos jogados nas calçadas e nas valetas que, pelo mau cheiro, traziam o esgoto de algumas casas.

Algumas residências apresentavam grades, alarme, cerca elétrica, arames, como uma forma de impedir possíveis furtos, algo que acontece com bastante frequência no bairro. Nesse instante também vimos funcionários de uma empresa terceirizada pela prefeitura

municipal fazendo a limpeza no bairro, ou seja, estavam recolhendo o lixo que é de responsabilidade de cada indivíduo. Este investimento poderia ser empregado no bairro em outro setor.

Dobramos na rua Alberto de Oliveira que apresenta um calçamento antigo e também encontramos lixos em menores proporções que na rua anterior nas calçadas, chegamos à Associação de Pescadores do Bairro São Miguel – APESMI, onde podemos conversar com uma das associadas que desempenha funções na área administrativa da associação cooperativa, (Figura 7). Ela pode nos explicar a diferença entre a associação e a cooperativa, que nem todos os associados são cooperados, falou da importância da preservação que ela e seu esposo, por não conhecerem a importância de respeitar a legislação ambiental pescavam no período do defeso e com redes indevidas, pois pensavam apenas no lucro. Quando perceberam a redução dos pescados, o quanto eram explorados pelos atravessadores e tiveram a oportunidade de fazer parte do projeto envolvendo o governo federal, o município e a universidade, puderam ter uma visão do quanto é complexo o ambiente e a atividade pesqueira.

Figura 7 - APESMI- Associação de Pescadores da Vila São Miguel



Fonte: Ana Paula Ramos

Também nos foi explicado como é o funcionamento da associação: a responsabilidade de cada um nas tarefas, como dá-se o descarte de resíduos dos pescados que são levados para um galpão maior no bairro vizinho, que transporta-os e vende-os para a fabricação de ração para animais; do aumento de serviço nas safras dos pescados, o que acaba gerando contratação temporária; explicou também sobre a valorização do pescado, que eles

conseguem o dobro do que um atravessador pagaria. Destacou também que a cooperativa possui uma parceria com a prefeitura municipal, na qual entregam pescados para a merenda de todas as escolas da rede municipal de educação.

Após uma longa conversa, agradecemos a disponibilização de tempo e atenção e seguimos o nosso caminho. Dobramos na rotatória e paramos na frente da Garagem da empresa que monopoliza o transporte coletivo do município - a Noiva do Mar, (Figura 08). Explicamos sobre a importância do transporte coletivo e sobre as empresas que prestam serviços para o município, das condições que os ônibus apresentam, o preço do transporte coletivo, a qualidade dos serviços ofertados, a superlotação dos ônibus, a segurança, dentre outros assuntos. Os educandos evidenciaram que em linhas de outros bairros, os ônibus são melhores e os horários são mais próximos. Abordamos a questão da segurança que está fragilizada em nível estadual, e que reflete na cidade, que acaba por atingir tanto os funcionários quanto os passageiros usuários do transporte coletivo. A (Figura 8) ilustra este momento da saída de campo.

Figura 8 - Parada próxima a garagem de transporte coletivo Noiva do Mar



Fonte: Ana Paula Ramos

Neste ponto da saída de campo, também tivemos a oportunidade de discutir sobre as relações de trabalho, sobre os parentes/familiares de alguns que trabalham na empresa, sobre a lógica de exploração da mão de obra do trabalhador, que neste sistema capitalista hegemônico o lucro prevalece sobre as condições de trabalho e qualidade de vida dos funcionários. A partir desse ponto, retornamos para a escola e encerramos a primeira etapa da

saída de campo através de uma conversa informal sobre questões do percurso realizado, dando ênfase aos problemas ambientais observados.

✓ 2ª Etapa da saída de campo

Antes de começar a segunda etapa da saída de campo, fizemos uma retomada dos pontos que havíamos percorrido na saída anterior.

Saímos da escola e nos encaminhamos para frente da garagem da Noiva do Mar que foi o ponto em que encerramos a primeira etapa. Seguimos a discussão a respeito dos conflitos do uso e ocupação do solo, pois naquele lugar antes havia muitas moradias de ocupações/posse, por isso, não havia uma preocupação com a infraestrutura do lugar, porém, com a construção de apartamentos de um padrão econômico mais elevado, preocuparam-se com a infraestrutura da localidade, e então, começou um intenso processo de obras para sanar os problemas de saneamento básico.

No percurso planejado, passamos por algumas peixarias em que podemos comprovar que há a compra de pescados do município e de outras localidades, pois são espécies de alto mar ou de água doce. Normalmente quem trabalha são os próprios familiares; os locais apresentavam higiene adequada; os trabalhadores usavam roupas propícias e equipamentos de segurança. Essas peixarias classificam-se como microempreendimento.

Na sequência, o próximo ponto de parada foi na Avenida Brasil para que fosse possível observar e dialogar sobre a configuração da margem da Lagoa dos Patos, (Figura 9).

Figura 9 - Parada na Margem da Lagoa dos Patos



Fonte: Ana Paula Ramos

Neste ponto, observamos e dialogamos sobre a formação, a importância da manutenção do Ecossistema de marismas para o estuário e para a pesca artesanal; assim como os tipos de embarcações como os caícos que são movidos a remo e os botes que podem ser pequenos ou grandes, mas que possuem um motor para auxiliar na mobilidade marinha; também debatemos sobre a variedade de redes de pesca que devem obedecer o tamanho da espécie que está na safra, assim como deve respeitar também o período de defeso, em que não podem pescar devido à reprodução de espécies. Caso isso não ocorra o pescador apreendido responde por crime ambiental e tem seus materiais de pesca retidos. Deste lugar realizamos também a observação da Ilha dos Marinheiros, e foi feita a abordagem do Ecossistemas de marismas também presente nas margens do ambiente lagunar; discutimos sobre o aterramento da Lagoa para a construção de casas, haja visto que grande parte do entorno da Lagoa dos Patos próximo à rua Henrique Pancada foi aterrada com lixo. Também podemos observar que as paredes dos fundos de algumas casas já estão dentro d'água, sendo que os moradores tomaram algumas medidas como forma de contenção, mas não há o que fazer. Outro elemento discutido neste ponto da saída de campo foi o descarte de dejetos na Lagoa e a quantidade de lixo que são colocados pelos moradores das proximidades.

Ainda neste ponto, realizamos uma atividade de observação e desenho da paisagem, (Figura 10). Todos os alunos foram convidados para observar o mesmo ponto de referência, como se estivéssemos enquadrado à paisagem, e na sequência, foi solicitado que cada criança representasse através de um desenho o que estavam observando (Figura 11 e 12).

Nos desenhos das crianças os elementos comuns representados foram: a Lagoa, as embarcações, o trapiche, as estacas de madeira onde são inseridas as redes e fixadas às embarcações; um abrigo construído sobre a Lagoa; os elementos que variaram foram os prédios, as construções, os peixes e as aves; os estereótipos foram: nuvens azuis e o sol com rosto. Os desenhos enfatizaram mais a paisagem natural, alguns chegaram a desconsiderar a paisagem humanizada.

Apesar de todos estarem visualizando a mesma paisagem, apareceram elementos diferentes em cada representação, assim como distorção da espacialidade e estereótipos. Isto nos leva a duas questões: primeira, a ênfase na paisagem natural pode ser uma forma de considerá-la importante e ideal, por isso foi preservada; segunda, as relações que os estabelecem entre o humanizado e o natural encontram-se em processo de construção.

A observação e representação da paisagem pode ajudar a compreender melhor o mundo em que vivemos, pois vai além da compreensão dos elementos visíveis, se faz necessário compreender os elementos invisíveis que são condicionantes para que exista o que olhos veem. Desta forma, a Geografia e a Educação Ambiental são importantes aliadas para ajudar no processo de compreensão do contraste entre a paisagem natural e a humanizada; pois através do despertar do olhar geográfico e ambiental – aumenta-se a capacidade de observar e interpretar os distintos processos naturais e sociais, assim como possibilita desvendar as relações dialéticas entre a sociedade e a natureza.

Figura 10 - Observação da paisagem



Fonte: Ana Paula Ramos

Figura 11 e 12 – Fotos da paisagem e desenho de uma criança



Fonte: Ana Paula Ramos

Ao retornarmos pela rua Jockey Club, paramos no estacionamento do Shopping Center Praça Rio Grande (Figura 13), para que compreendêssemos algumas questões como o porquê da construção do mesmo naquele bairro, bem como, sua relação com o desenvolvimento

portuário e do Polo Naval da cidade. Algumas crianças não compreendiam o que era produzido no polo naval, apesar de conhecerem pessoas que trabalham nesta área, isso aponta o pouco conhecimento sobre o lugar, (município) que residem, o que evidencia a frágil relação de pertencimento e a fragmentação do conhecimento sobre o lugar. Vimos também que a maioria dos trabalhadores moram próximas ao local. O Shopping é bastante frequentado pelos moradores do entorno, porém isso não quer dizer que eles consumam os serviços oferecidos. Muitos dos produtos e serviços oferecidos no Shopping não condizem com a realidade econômica da maioria dos moradores. A diferença de preço entre as lojas do Shopping e as da Rua General Bacelar (calçada da cidade que contém o comércio de calçados, vestuário e eletrodomésticos) são marcantes, exceto aquelas que são conhecidas por possuírem preços populares. As crianças conseguiram evidenciar as diferenças que existem entre os dois shoppings construídos recentemente no município, em que ambos foram planejados para atender públicos e demandas com gostos e padrões econômicos diferentes. Do estacionamento do shopping é possível visualizar a parte em que os espectadores do antigo hipódromo assistiam as corridas de cavalos, a partir disso tratamos da antiga configuração espacial do lugar e sua transformação em prol do “desenvolvimento”.

Figura 13 - Parte do antigo hipódromo que foi restaurada



Fonte: Ana Paula Ramos

Após esse ponto, retornamos à escola pela rua Cristóvão Pereira em direção a rua Quintino Bocaiúva – Ponto de chegada.

Ao chegarmos à escola, estavam todos cansados com a caminhada, mas ao mesmo tempo entusiasmados, contando para os colegas de outras turmas, o que eles haviam feito. Voltamos para a sala de aula e encerramos a atividade com uma conversa informal.

5. Grupos de estudo

Esta atividade do Estudo do Meio propôs a formação de três grupos para que pudéssemos compartilhar os saberes individuais, assim como tivéssemos a perspectiva em relação ao olhar de cada um sobre as questões que foram abordadas ao longo do estudo e da saída de campo. Para isso, retomaram as questões estudadas, o que auxiliou na sistematização de conhecimentos.

Cada grupo escolheu um tema e um recurso para apresentá-lo para a turma. Os temas eram: as transformações do bairro, a saída de campo e as questões ambientais do bairro. Os grupos escolheram os temas por afinidade.

Para prosseguir com as atividades do Estudo do Meio, fizemos um *feedback* de toda a saída, partindo da ideia do que acharam de participar da saída de campo e o que mais chamou a atenção. As respostas foram diversas; ao final cada um partilhou o material que coletou.

Foi proposta à turma a formação dos grupos, em que cada um ficou responsável por um tema. São eles: as transformações do bairro, a saída de campo e as questões ambientais do bairro; cabe ressaltar que nenhum dos temas estavam isolados; a ideia é que um grupo complementasse o trabalho do outro. A partir das anotações e pesquisas escolheram um recurso para apresentar para a turma, que foram teatro de fantoches, painel de fatos e fotos e as maquetes.

Figuras 14 e 15 - Grupo *As transformações do bairro* – organização, confecção dos materiais e apresentação.



Figura 16 e 17 - Grupo A *saída de campo* – organização, confecção dos materiais e apresentação.



Figura 18 e 19 - Grupo As *questões ambientais do bairro* – organização, confecção dos materiais e apresentação.



Fonte: Ana Paula Ramos

Os educandos mostraram-se empenhados na construção e preparação dos trabalhos para a apresentação, confeccionaram os recursos, os textos, ensaiaram para a apresentação. No dia da socialização das aprendizagens todos colaboraram com os colegas e ao final contaram que estavam nervosos, pois nunca tinham passado pela experiência de apresentar um trabalho. Essa atividade foi importante porque exigiu organização, diálogo, compartilhar significados, saberes, aprendizagens.

6. Encaminhamento final para o Estudo do Meio

Para finalizar o conjunto de atividades que compôs o Estudo do Meio foi proposta a realização de uma mostra para a comunidade escolar com todo o material pesquisado durante

o estudo. Os participantes, de acordo com os grupos da pesquisa, apresentaram os conhecimentos significativos para a comunidade, tendo o lugar como tema gerador para discutir e entrelaçar a Geografia e a Educação Ambiental.

Figura 20 - Mostra dos trabalhos



Fonte: Ana Paula Ramos

Devido ao envolvimento no trabalho e à significação dos estudos, os mostraram-se tranquilos e confiantes durante a mostra dos trabalhos. Ficaram contentes por compartilharem com os amigos e familiares as aprendizagens e também por terem os esforços reconhecidos através das curiosidades dos visitantes e dos elogios que receberam.

7. Avaliação dos estudos

A avaliação foi constante, pois a todo o momento surgiram dúvidas, questionamentos, hipóteses. Por isso, a importância de estar em estado de alerta a todas as situações. Possibilitou-nos pensar na construção de novos conhecimentos, na mudança de postura e atitudes, o processo de reflexão e diálogo acerca da Geografia e da Educação Ambiental, contemplou as curiosidades dos educandos e foi intenso.

O Estudo do Meio possui encaminhamentos que não são rígidos, mas, neste caso, não sofreu modificações ao longo do seu desenvolvimento.

4.2. A sequência da análise dos dados

Na presente pesquisa, os dados foram produzidos a partir de um conjunto de atividades que fizeram parte do Estudo do Meio registradas em cadernos individuais com detalhamento das atividades e aprendizagens construídas e também através da escrita de uma carta que se deu ao final do mesmo, que foi analisada usando o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como metodologia de interpretação e análise.

A produção dos dados deu-se após o desenvolvimento do Estudo do Meio. Cada aluno escolheu um destinatário para escrever e remeter uma carta (Apêndice 2), contando as aprendizagens construídas a partir da participação nas atividades que compuseram o Estudo do Meio. No primeiro momento, para a organização dos discursos dos educandos, foi necessário buscar as expressões-chave. As informações foram agrupadas em um quadro apresentando as ideias centrais (Quadro 02). As expressões são “fragmentos ou segmentos, que não exigem uma continuidade do discurso, que devem ser selecionados pelo pesquisador e que revelam a particularidade do conteúdo do depoimento ou discurso” (Lefevre, Lefevre, 2005, p. 74).

Quadro 02 – Modelo de Expressões-chave (E-Ch) do discurso de uma carta

Expressões-chave (ECh)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Olá! Máiumy Coutinho Costa, Gostaria de lhe dedicar esta carta para falar do estudo do meio, sobre a saída de campo da turma 53 da Escola Rui Poester. A saída de campo faz parte de um projeto sobre o bairro, para aprendermos sobre a poluição ao meio ambiente e mares e também a não jogar lixo no chão e tudo mais... O projeto falou sobre a violência, meios de transportes, mercadorias, casas antigas de madeira e palha, se comunicavam por cartas e jornais; meio de comunicação não tinha telefone, tablete, etc. Não tinha luz nas ruas. As saias das mulheres eram cheias de tecido até o joelho. Também falamos da natureza, para sermos exemplo de pessoas, cuidar da natureza não é um sacrifício é um dever, pois somos natureza, se tem lixeiras nas ruas é para jogar o lixo. Então o projeto serviu para eu aprender sobre o meu bairro e ser uma pessoa melhor para o mundo. Projeto 3º ano – Saída de Campo Tchau Máiumy! Ass: Caroline Bento</p>
------------------------	--

No segundo momento, buscou-se as ideias centrais, que são o estreitamento dos diferentes sentidos que foram encontrados nos discursos, para então poder formar discursos coerentes. O Quadro 03, exemplifica esse processo da análise.

Quadro 03 – Modelo de Ideias Centrais (IC), a partir das Expressões-Chave (E-Ch)

Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Posicionamento frente as ações locais e globais. (C) ✓ Afetividade na educação escolar. (F)
----------------------	--

No terceiro momento foi realizado o exercício de ancoragem dos discursos que, às vezes, torna-se possível devido a quase todo discurso estar embasado em pressupostos, hipóteses, teorias, conceitos (Lefevre, Lefevre, 2005, p. 26). O Quadro 04 ilustra esse exercício.

Quadro 04 – Modelo de Ancoragem do discurso (AC), a partir das Ideias Centrais (IC)

Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal. ✓ O educador enquanto facilitador e potencializador das habilidades dos estudantes.
----------------	--

Todas as informações obtidas foram expressas em uma tabela denominada “Instrumento de Análise de Discurso” (IAD). Este processo foi realizado para todas as vinte cartas escritas pelos .

Para poder compreender os diferentes significados que cada aluno atribuiu ao longo do desenvolvimento do Estudo do Meio e ter ao final um discurso que traz na sua essência os elementos comuns da tentativa do entrelaçamento da Geografia com a Educação Ambiental, foi criado um quadro (IAD) para cada carta escrita pelas crianças . As cartas foram elaboradas a partir da espontaneidade de cada criança em contar para um destinatário que tivesse laços

familiares e/ou afetivos como foi participar do Estudo do Meio, dando ênfase especialmente nas aprendizagens construídas. Nesta atividade buscou-se entender como cada criança se constitui na medida em que nos aproximamos do lugar, aprofundamos e criamos conhecimentos em relação a ele e ainda, a partir da relação de pertencimento despertada, pensar também em atitudes e ações diferentes frente à nova postura que teremos. A partir da análise das cartas das crianças, através do Discurso do Sujeito Coletivo, obtivemos 22 IAD, sendo os dois últimos, os discursos sínteses. O Quadro 05 ilustra o processo de análise de uma carta.

Quadro 05 – Instrumento de Análise de Discurso – 01

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Olá! Maiumy Coutinho Costa, Gostaria de lhe dedicar esta carta para falar do estudo do meio, sobre a saída de campo da turma 53 da Escola Rui Poester. A saída de campo faz parte de um projeto sobre o bairro, para aprendermos sobre a poluição ao meio ambiente e mares e também a não jogar lixo no chão e tudo mais...</p> <p>O projeto falou sobre a violência, meios de transportes, mercadorias, casas antigas de madeira e palha, se comunicavam por cartas e jornais; meio de comunicação não tinha telefone, tablete, etc. Não tinha luz nas ruas. As saias das mulheres eram cheias de tecido até o joelho.</p> <p>Também falamos da natureza, para sermos exemplo de pessoas, cuidar da natureza não é um sacrifício é um dever, pois somos natureza, se tem lixeiras nas ruas é para jogar o lixo. Então o projeto serviu para eu aprender sobre o meu bairro e ser uma pessoa melhor para o mundo.</p> <p style="text-align: right;">Projeto 5º ano – Saída de Campo Tchau Maiumy! Ass: Caroline Bento</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos . (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Posicionamento frente as ações locais e globais. (C) ✓ Afetividade na educação escolar. (F)

Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal. ✓ O educador enquanto facilitador e potencializador das habilidades dos .
----------------	--

Utilizando o recurso de cores, de acordo com Gautério (2014), realizou-se um trabalho analítico, com o objetivo de identificar, nas repetições, as ideias centrais com as cores e ancoragens – que podem ser compreendidas como manifestações linguísticas, explícitas de uma teoria, ideologia ou crença, presente no discurso de forma genérica. Esse processo foi realizado para todas as cartas, no entanto, as demais IAD encontram-se nos apêndices desta pesquisa.

No Quadro 06 – Instrumento de Análise de Discurso – 21, foi o momento de reunir as informações semelhantes, tanto das expressões chaves quanto para a construção de um discurso coletivo, contendo as informações de todos os sujeitos participantes da pesquisa. Para manter uma articulação das expressões-chave semelhantes foram utilizados alguns conectivos, com a finalidade de deixar os discursos coesos e coerentes.

Quadro 06 – Instrumento de Análise de Discurso – 21

Particpei do estudo do meio, achei muito legal. Eu fiz um caderno de campo em que escrevi muitos momentos em que participei. O que mais gostei foi da saída de campo, um trabalho que fizemos sobre o meio ambiente.

Foi bem legal a entrevista com a dona Marilene, de 72 anos, ela contou como era no tempo dela, foi uma das primeiras moradoras do bairro. Ela é uma pessoa muito gentil!

Nós saímos da escola e caminhamos no bairro. Também fizemos pesquisas na sala de computação e uma visita a APESMI – Associação dos Pescadores da São Miguel que foi bem interessante. Gostei de passar pelo Jockey Club. Fomos à margem da Lagoa dos Patos e fizemos um desenho, o meu tinha um barco, um trapiche e uma casa que parecia uma cabana, aprendemos sobre as marismas e fiz um trabalho sobre o bairro, a maquete de antes e depois dele. Agora falta pouco para apresentar os trabalhos na exposição da escola.

Transformaram o Jockey Club quase todo, mas uma parte ficou de lembrança dos velhos tempos. A gente conheceu muitas coisas, fomos na Lagoa dos Patos, vimos uma construção quase dentro da praia e muito lixo na praia como macumbas, as lixeiras de material reutilizável, me chamou a atenção também as marismas. No bairro tem várias padarias, mini-mercados, vimos muita poluição - exemplo: muita fumaça, não vimos muitas árvores ou plantas, muito lixo nos esgotos, percebemos também como mudou do tempo dela para cá, aprendemos sobre a associação dos pescadores, vimos que as casas não têm muita segurança, agora tem mais comércios. Enfim, notamos muitas transformações no bairro.

Eu gostei da entrevista porque ela contou as transformações, disse que as ruas eram cheias de buracos, contou sobre os bondes, que não tinha calçadas na frente da escola, as paredes não eram pintadas, antes havia poucas barbáries, não tinham carros, eram carroças, havia luz só nas casas, os homens usavam botas, chapéus, bengalas e casacos, as mulheres usavam vestidos, lenços e leques, usavam também o bonde como meio de transporte coletivo. Aprendemos que todas as escolas do município recebem pescados da Associação dos Pescadores da São Miguel, vimos que pintaram os muros da nossa escola. Nós aprendemos sobre a pesca, que tem safra de camarão, tainha, corvina e peixe-rei, também aprendemos sobre as marismas.

Não devemos jogar lixo nas praias, nas valetas, também aprendi que se eu jogar lixo pode causar enchentes, me apavorei com as valetas que largam o esgoto na lagoa.

Eu não gostei muito dos lixos no chão, dos esgotos ligados na Lagoa porque prejudica os peixes, etc. Foi bem legal saber sobre a produção de petróleo. O que não gostei foi de ver que tem muita poluição e que não temos muita segurança, por isso as pessoas estão começando a botar cerca com arame farpado nos muros que cercam suas residências, porque os bairros estão ficando com pouca segurança, senti falta de flores.

Também falamos da natureza, para sermos exemplo de pessoas, cuidar da natureza não é um sacrifício é um dever, pois somos natureza, se tem lixeiras nas ruas é para jogar o lixo.

Aprendi muitas coisas sobre o bairro e o que nós podemos fazer para melhorá-lo. As atividades serão avaliadas em Estudos Sociais e espero que a professora faça mais saídas de campo.

Eu já fiz muitas descobertas pela televisão, mas eu não sabia destas histórias, agora eu sei, que bom!

A pesquisa no laboratório de informática nos ajudou no trabalho.

Você sabia que a minha professora é muito legal comigo e com meus colegas?

Meus colegas são muito legais comigo, não fizeram nenhuma bobagem

Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos . (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Posicionamento frente às ações locais e globais. (C) ✓ Mudança na avaliação da construção dos saberes. (D) ✓ A importância das mídias enquanto fontes de conhecimentos. (E) ✓ Afetividade na educação escolar. (F)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal. ✓ Uso de metodologias diversificadas, tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para a avaliação. ✓ A importância e influência das mídias na construção de conhecimentos. ✓ O educador enquanto facilitador e potencializador das habilidades dos . ✓ O respeito mútuo e o compartilhar aprendizagens.

Na sequência, os discursos foram reunidos, formando um único discurso síntese da turma, conforme ilustra o quadro, observa:

Quadro 07 – Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

Discurso do Sujeito Coletivo
<p>Participei do estudo do meio, achei muito legal. Eu fiz um caderno de campo em que escrevi muitos momentos em que participei. O que mais gostei foi da saída de campo, um trabalho que fizemos sobre o meio ambiente.</p> <p>Foi bem legal a entrevista com a dona Marilene, de 72 anos, ela contou como era no tempo dela, foi uma das primeiras moradoras do bairro. Ela é uma pessoa muito gentil!</p> <p>Nós saímos da escola e caminhamos no bairro. Também fizemos pesquisas na sala de computação e uma visita a APESMI – Associação dos Pescadores da São Miguel foi bem interessante. Gostei de passar pelo Jockey Club. Fomos à margem da Lagoa, fizemos um desenho, o meu tinha um barco, um trapiche e uma casa que parecia uma cabana, aprendemos sobre as marismas e fiz um trabalho sobre o bairro, a maquete de antes e depois dele. Falta pouco para apresentar os trabalhos na exposição da escola.</p> <p>Transformaram o Jockey Club quase todo, mas uma parte ficou de lembrança dos velhos tempos. A gente conheceu muitas coisas, fomos na Lagoa dos Patos, vimos uma construção quase dentro da praia e muito lixo na praia como macumbas, as lixeiras de material reutilizável, me chamou a atenção também as marismas; no bairro tem várias padarias, mine mercados, vimos muita poluição - exemplo: muita fumaça, não vimos muitas árvores ou plantas, muito lixo nos esgotos, percebemos como mudou do tempo dela para cá, aprendemos sobre a associação dos pescadores, vimos que as casas não têm muita segurança, agora tem mais comércios, notamos muitas transformações do bairro. Eu gostei da entrevista porque ela contou as transformações, disse que as ruas eram cheias de buracos, contou sobre os bondes, que não tinha calçadas na frente da escola, as paredes não eram pintadas, antes</p>

havia poucas barbáries, não tinham carros, eram carroças, havia luz só nas casas, os homens usavam botas, chapéus, bengalas e casacos, as mulheres usavam vestidos, lenços e leques, usavam também o bonde como meio de transporte.

Aprendemos que todas as escolas do município recebem pescados da Associação dos Pescadores da São Miguel, vimos que pintaram os muros da nossa escola. Nós aprendemos sobre a pesca, que tem safra de camarão, tainha, corvina e peixe-rei, também aprendemos sobre as marismas.

Não devemos jogar lixo nas praias, nas valetas, também aprendi que se eu jogar lixo pode causar enchentes, me apavorei com as valetas que largam o esgoto na lagoa.

Eu não gostei muito dos lixos no chão, dos esgotos ligados na Lagoa porque prejudica os peixes, etc. Foi bem legal saber sobre a produção de petróleo. O que não gostei foi de ver que tem muita poluição e que não temos muita segurança, por isso as pessoas estão começando a botar cerca com arame farpado, porque os bairros estão ficando com pouca segurança, senti falta de flores.

Também falamos da natureza, para sermos exemplo de pessoas, cuidar da natureza não é um sacrifício é um dever, pois somos natureza, se tem lixeiras nas ruas é para jogar o lixo.

Aprendi muitas coisas sobre o bairro e o que nós podemos fazer para melhorá-lo. As atividades serão avaliadas em Estudos Sociais e espero que a professora faça mais saídas de campo né.

Eu já fiz muitas descobertas pela televisão, mas eu não sabia destas histórias, agora eu sei, que bom né!

A pesquisa no laboratório de informática nos ajudou no trabalho.

Você sabia que a minha professora é muito legal comigo e com meus colegas?

Meus colegas são muito legais comigo, não fizeram nenhuma bobagem.

A professora Ana Paula nos presenteou com cadernos de campo e o projeto serviu para eu aprender sobre o meu bairro e ser uma pessoa melhor para o mundo.

Na sequência, após construir o DSC, foi o momento de buscar a compreensão do DSC articulado aos limites, possibilidades e os principais desafios de trabalhar com a metodologia Estudo do Meio para entrelaçar o ensino de Geografia e a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5. O Estudo do Meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental: limites, desafios e possibilidades de entrelaçar o ensino de Geografia e a Educação Ambiental.



Autor: Eduardo Corrêa
Fonte: Acervo da Pesquisadora

O presente capítulo apresentará algumas questões importantes que emergiram no Discurso do Sujeito Coletivo, construído a partir da análise das cartas dos que é produto da realização do Estudo do Meio, articulado aos pressupostos teóricos abordados anteriormente.

A Lei nº 9.795/1999, firma que a Educação Ambiental é componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis da Educação Superior e da Educação Básica e em suas modalidades.

As DCNEAS tornam obrigatória a abordagem da Educação Ambiental na educação básica de forma interdisciplinar ou transversalizada, assim como possibilita a criação de disciplinas ou componentes curriculares para o ensino superior, para que a Educação Ambiental possa continuar perpassando e avançando nas modalidades educativas, ramos científicos e, logo, contribuindo para novas perspectivas e visões na sociedade.

A pesquisa revelou o Estudo do Meio como um importante aliado para transversalizar no ensino de Geografia a Educação Ambiental, pois um dos papéis da Geografia no Ensino Fundamental é educar para a cidadania, ou seja, esse campo do conhecimento pode ser um facilitador para que os possam compreender as relações complexas que fazem parte da realidade local e mundial.

Nesse sentido, a Geografia pode contribuir para a criticidade dos, a partir da leitura e reflexão do espaço. Mas para isso, como afirma Macêdo (2015), é preciso repensar a Geografia no cenário atual, ou seja, precisamos pensar no novo ou adaptar metodologias, conteúdos lecionados, as diversas realidades dos alunos, a relação professor-aluno, entre outros.

Para aprender ou ensinar Geografia faz-se necessário desenvolver o pensamento geográfico que, segundo Callai (2016), é pensar a partir da dimensão espacial, do espaço construído. A partir da compreensão e construção de conceitos próprios da Geografia e que poderemos contribuir para um ensino que não seja alicerçado na repetição e fragmentação do conhecimento. Segundo a autora, os educadores têm dificuldade para pensar o todo. Esse problema atinge todos os cursos, devido ao ensino ser fragmentado, e de não se pensar no social, enquanto dimensão da vida humana.

Enfatiza que o lugar deve ser estudado para além, ou seja, deve proporcionar refletir, questionar, criar hipóteses, relacionar diferentes esferas espaciais que constituem um todo. O

principal é criar condições para que as crianças avancem no conhecimento espacial sem serem isoladas, ou seja, estudar o lugar pelo lugar, de forma superficial e descontextualizada com o mundo.

Sabemos que, em alguns casos, o ensino de Geografia presente nas escolas é de caráter tradicional, ou seja, não condiz com o meio técnico-científico-informacional, no qual os estudantes estão inseridos. Para que eles assumam uma postura crítica e cidadã, o contexto social das crianças precisa ser considerado. Uma das formas para que mudemos esse cenário, é a busca por formação continuada, é a reflexão sobre as suas práticas, a construção de metodologias que possam contribuir para a emancipação dos sentidos das crianças, pensar de que forma estamos contribuindo para a formação dos cidadãos, nos indagarmos sobre que espaço e que relações imbricadas neste os educandos fazem ou podem vir a fazer parte.

A criança deve sempre ser visto como sujeito e agente do espaço geográfico. As experiências vivenciadas por ele devem ser consideradas; por isso, o estudo do lugar é uma das melhores formas para a construção de saberes e competências. Desta forma, ao reconhecerem a aplicabilidade do que é trabalhado na escola, haverá a contribuição para aulas mais dinâmicas e participativas. Para isso, é importante também considerar os diferentes tipos de metodologias de ensino que podem tornar os conhecimentos significativos.

De acordo com Chaveiro (2012), vivemos em uma sociedade marcada pela fluidez do capital, pela mobilidade de pessoas e símbolos, ao mesmo tempo em que é marcada pela pressa e por estratégias de aceleração, a corporeidade coloca-se como o que há de mais concreto e sensível. Isso faz com que ela porte todas as forças e ao mesmo tempo receba os golpes que almejam inseri-la nos diagramas mercantis.

Desta maneira pode-se dizer que é no espaço que se dá a mediação na relação de experiência do corpo com o mundo por intermédio daquilo que é possível, portanto vivenciável e experienciável: o lugar, ou seja, não é possível haver existência do corpo e da vida sem o espaço e os seus componentes, como não é possível existir espaço, lugar, paisagem ou outro atributo que permite a ação humana, sem a experiência do corpo. Pois é através do corpo que o sujeito pode constituir a singularidade, registrar a sua história, a dos lugares e a do mundo, através da percepção e ação no espaço.

Nesse sentido, a instituição escolar tem um importante papel a desenvolver que é abrir um espaço para a construção de representações do corpo e dos valores que a ele se atribui. É importante perceber esse espaço como lugar privilegiado para refletir sobre a formação dos

sujeitos, desmistificando estigmas, estereótipos, valores e atitudes, buscando assim humanizar a prática pedagógica. As crianças percebem através dos sentidos e da experiência vivida, por isso, podem expressar a vivência do lugar no corpo.

As atividades do Estudo do Meio propuseram pensar a conservação ambiental, para além da própria Natureza do mundo em que vivemos. Através destes fragmentos do DSC, “falamos da natureza, para sermos exemplo de pessoas, cuidar da natureza não é um sacrifício é um dever, pois somos natureza, se tem lixeiras nas ruas é para jogar o lixo”. “Aprendi muitas coisas sobre o bairro e o que nós podemos fazer para melhorá-lo”. “O projeto serviu para eu aprender sobre o meu bairro e ser uma pessoa melhor para o mundo”. De acordo com Brandão (2005), trata-se de uma conservação em nome da qualidade de vida cotidiana, cujo horizonte deve ser a preservação e a regeneração de toda a Vida, e a emancipação social de nossas próprias vidas. Neste sentido, o meio ambiente deve ser compreendido começando pela própria criança: pois começa em seu corpo, em seu espírito em seu ser.

Quanto às questões de identidade, estamos sempre a construí-la, porém sofremos constantes influências tanto da horizontalidade quanto da verticalidade do mundo globalizante. Bauman (2000) acredita que a busca pelo pertencimento é constante, pois nunca estamos estáveis, ou seja, encaixados. Dessa forma precisamos tomar cuidado para que quando ocorram modificações a nossa identidade não desapareça, por isso, devemos buscar de forma rápida e eficiente compreender os motivos que levam a nos desencaixar do mundo.

Compreender as relações que se estabelecem no lugar, a partir das transformações do bairro possibilitou significá-lo, ou seja, ele passou a ter um sentido ou ter um sentido ressignificado pelas crianças. Alguns não conheciam a história do bairro apesar de muitos familiares fazerem parte do mesmo desde a sua formação. É o que entendo como ausência de diálogo dentro da família, unidade primeira que deve ter papel fundamental na formação de valores atitudinais, morais e éticos.

O Estudo do Meio como mencionado anteriormente não é algo novo; o que se destaca é a sua ressignificação para ser desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa metodologia foi pensada como facilitadora da leitura de mundo, capaz de auxiliar na compreensão do espaço, sem fragmentar o ensino, capaz de valorar os conhecimentos individuais e coletivos dos envolvidos no estudo e com potencial para formar uma postura crítica frente às diferentes relações que acontecem na sociedade.

Essa metodologia possibilitou em todas as suas etapas a compreensão do lugar e suas relações para além deste, que ficou significado como mostra o DSC: “Foi bem legal saber sobre a produção de petróleo”, explicação que surgiu da contextualização da construção dos shoppings na cidade, o aumento dos moradores e a economia que se mostrava frutífera devido à expansão do polo naval.

Os estudantes desconheciam o bairro, como pode ser observado no DSC: “Eu já fiz muitas descobertas pela televisão, mas eu não sabia destas histórias, agora eu sei, que bom!” e em alguns casos, como observamos no DSC: “Nós aprendemos sobre a pesca, que tem safra de camarão, tainha, corvina e peixe-rei, também aprendemos sobre as marismas.” reassignificaram as características que dão forma e significado ao lugar. Neste caso eles fazem parte de uma comunidade pesqueira, mas não entendiam o seu funcionamento e as suas relações. A partir disso, puderam se compreender como agentes modificadores do espaço e do tempo. Buscou-se o enraizamento, de acordo com Brandão (2005), no sentido de aderirmos ao nosso lugar de vida através da sensibilidade e da consciência de que ele é ativo. É onde criamos e reciamos para morar e viver.

O grande desafio foi buscar por esse enraizamento nos tempos da Modernidade Líquida em que vivemos. O autor Bauman, defende a ideia de que tivemos a passagem da modernidade “pesada” e “sólida” para a modernidade “leve” e “líquida” e essa transição afetou os mais variados aspectos da vida. A sociedade moderna de produtores foi gradualmente se transformando em uma sociedade de consumidores. Nessa nova organização social, os indivíduos tornam-se, ao mesmo tempo, promotores e também suas próprias mercadorias que promovem – e todos habitam o espaço social descrito como o “mercado”.

Vivemos em um mundo onde as necessidades, os desejos e o querer, não obedecem necessariamente esta ordem em que foram citados, pois o consumismo de hoje não diz mais respeito à satisfação das necessidades, mas ao desejo. O desejo é muito mais volúvel e provisório. De acordo com Bauman, o “querer” é agora o substituto do desejo: ele completa a libertação do princípio do prazer, limpando e dispondo dos últimos resíduos dos impedimentos do “princípio da realidade”.

Na sociedade dos produtores e dos consumidores temos: a desvalorização do agora, o presente fica em segundo plano em favor do futuro, a felicidade está sempre no futuro, sacrifício das recompensas imediatas em nome de benefícios futuros imprecisos, preferência do longo prazo sobre o curto prazo, as necessidades do todo não têm prioridades em relação às necessidades de suas partes, entre outros...

De forma resumida vivemos numa sociedade que o importante é “ter” e não “ser”. Nesse sentido, as pessoas perdem seu valor quanto humanas, pois se deixam envolver pela individualidade, pelo egoísmo, pelas mídias que sabem manipular o público sem privar também o público infantil. As pessoas estão cada vez mais endividadas, solitárias, num ritmo frenético, como se estivessem caindo em um abismo sem fim, etc. Logo não vivem, pois correm atrás do escorregadio, o “dinheiro”, e não percebem que não somos eternos.

Neste contexto socioespacial, para o Estudo do Meio promover o entrelaçamento dos ensinamentos de Geografia com a Educação Ambiental, é fundamental compreender o social como dimensão da vida humana, assim como ter a clareza teórico-metodológica, enquanto concepção de mundo, de Geografia e EA. Pois se estas não estivessem consolidadas, correr-se-ia o risco de cair na superficialidade ou dar importância para a abordagem de um ensino a mais que o outro. Desta forma, é importante pensar a formação inicial e continuada dos educadores e, discutir o currículo, como uma possibilidade para que alcancemos uma Educação Ambiental transformadora em sua plenitude.

Quando os educadores iniciam na docência, têm a necessidade de definir diversas concepções, entre elas as ambientais, para fundamentar a seleção dos objetivos dos conteúdos e metodologias para o cotidiano da sala de aula, e muitas vezes, recorrem ao que lhes foi apresentado durante a formação inicial. Neste sentido, é importante uma trajetória concisa durante o curso, para que os conteúdos a serem desenvolvidos, não sejam aqueles em que o educador tem mais clareza, tanto no modo de como trabalhar, quanto nas concepções conceituais que precisam ser exploradas. Outro fator importante são os educadores pertencerem e conhecerem a comunidade na qual a escola está inserida. Isso contribuirá para que haja estreitamento entre as proposições desenvolvidas na sala de aula e a realidade dos educandos.

Muitas vezes, quando negligenciamos nossas raízes, é porque desconhecemos nossa própria essência enquanto seres reflexivos e transformadores. Somos capazes de, através da práxis e da emancipação dos sentidos, experienciarmos e almejarmos uma sociedade diferente da presente. Santos (2007) afirma que o conhecimento moderno ocidental é separado por linhas abissais, no qual o que está de um lado da linha acaba por anular, tornar inexistente, o que está do outro lado. De forma simples, tratando-se de conhecimentos, é como se a todo o momento, eles estivessem colocados a prova da verdade, da cientificidade, no qual a lógica é que, para a construção de um conhecimento significativo, eu precisasse da nulidade de outro.

Contrapondo essa ideia, Santos (ibidem) nos propõem pensar o que são conhecimentos sob a perspectiva da ecologia dos saberes. É através dela que conhecimentos e ignorâncias podem ser cruzados, sem que a ignorância seja um estado original ou ponto de partida. Em um processo de aprendizagem conduzido por uma ecologia de saberes, o fundamental é comparar o conhecimento que se aprende e o conhecimento que se esquece ou desaprende.

De acordo com Moreira e Candau (2007), o currículo pode ser compreendido como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos . Então o currículo pode ser entendido como o conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. De acordo com autores, o currículo é, em outras palavras, o coração da escola.

Nos diferentes níveis de ensino, os educadores têm papel fundamental no processo curricular, ou seja, são responsáveis tanto pela sua construção quanto pela sua materialização nas escolas e sala de aula. Para a sua construção fazem-se necessárias reflexões e discussões que pode ser guiada a diversos documentos oficiais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais.

De acordo com Moreira e Candau (2007), o currículo deve privilegiar conhecimentos que potencializem os a compreender o seu papel de agente de mudança tanto imediata quanto da sociedade em geral, bem como ajudar no acesso ou aprofundamento dos conhecimentos e habilidades para que isso aconteça. O currículo concentra as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares.

Os conhecimentos escolares diferenciam-se dos saberes e práticas nos seus diferentes contextos de origem. Ou seja, para um conhecimento se tornar conhecimento escolar, ele precisa de uma descontextualização de sua origem e uma recontextualização à etapa de ensino e desenvolvimento cognitivo das crianças. Por exemplo, ao trabalhar com a EA nos anos iniciais sobre práticas na perspectiva transformadora, não posso sugerir identificá-las e compreendê-las na sociedade, mas posso propor diferentes atividades e situações que instiguem os a criarem um senso (um olhar) em direção a práticas nessa perspectiva.

Deve-se ter o cuidado para que no momento que o conhecimento for descontextualizado, este não perca o seu sentido. Por isso, Moreira e Candau (2007) alertam que os conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. Pois não permitem que se evidencie como os saberes

e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais.

Cabe destacar que, muitas vezes, as temáticas ambientais são trabalhadas nas escolas de forma restrita, sendo por vezes levadas ao reducionismo. São articuladas a datas e eventos comemorativos como, por exemplo, Semana do Meio Ambiente, Dia da Água, Dia da Terra, entre outros. Como se ações locais e globais não tivessem relação, por vezes colocam ponto final na problematização da temática, separando homem e natureza e isso torna as práticas vazias de sentido. Essas práticas mencionadas vão ao encontro do pensamento de Moreira e Candau (2007) em que conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam.

É importante que os conhecimentos escolares estejam sempre dispostos a críticas e discussões, para que alcancemos uma das finalidades do currículo, que é propor e fomentar conhecimentos aos , para que eles sejam capazes de transformar a própria realidade e a da sociedade ao qual pertencem.

Esse fato muito me preocupa e, por isto, lanço-me ao desafio de compreender este problema de pesquisa, com o intuito de colaborar para um melhor entendimento da Educação Ambiental e sua importância para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, acredito na possibilidade de uma Educação Ambiental Transformadora na escola, quando colocada em prática, de acordo com Loureiro (2004), que firma a educação enquanto práxis social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada na sustentabilidade da vida, na atuação política consciente e na construção de uma ética que se afirme como ecológica no seu cerne. Essa nova sociedade pode ser pensada a partir da escola e para além dos seus muros, começando por atividades planejadas e desenvolvidas no cotidiano da sala de aula de forma descontraída, criativa e, o principal, que tenham significação, ou seja, que trabalhem com o meio em que os educandos vivem, contribuindo para a indagação, a reflexão, o diálogo, logo contribuindo para uma educação que no seu cerne seja transformadora e produza conhecimentos significativos. Esse autor convida-nos a refletir sobre o papel da Educação Ambiental no Brasil que, segundo ele:

Tratamos da Educação Ambiental definida no Brasil a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. Diálogo entendido em

sentido original de troca e reciprocidade, oriundo do prefixo grego *dia*, tornando-se a base da educação. Numa perspectiva transformadora e popular de Educação Ambiental, nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com a humanidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário. (LOUREIRO, 2004, p. 23).

Entendo que essa educação precisa estar presente desde o ingresso dos alunos na escola, a mesma só poderá ser formada através de um processo pedagógico participativo permanente, como proposto pelos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) do Ensino Fundamental, que trazem, no eixo Meio Ambiente, a Educação Ambiental como tema transversal, destacando a relação professor-aluno-comunidade, e a superação do senso comum, para esclarecimento do mundo e suas dinâmicas para a sociedade.

Partindo das ideias de Loureiro (2004), não se pode ficar apenas no plano do reconhecimento do ambiente de vida. É preciso articular a cotidianidade ao macrosocial, em uma atuação política que gere as transformações individuais e coletivas, de forma que possam se universalizar. Nesse sentido, esta pesquisa teve constantes e fundamentais momentos de reflexão e diálogos para a compreensão do cerne da pesquisa que é a compreensão da relação dos alunos com o lugar ao qual pertencem a partir do Estudo do Meio. O uso desta metodologia pode contribuir para promover, através do ensino de Geografia e da articulação com o campo da Educação Ambiental, o conhecimento das relações que se estabelecem no lugar, a significação das aprendizagens e o conhecimento ambiental, pois, como afirma Loureiro (2004), a própria educação já é ambiental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S)³ do Ensino Fundamental trazem os princípios da Educação Ambiental que foram definidos em 1977, na Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi. Entre os princípios a serem alargados na escola, temos: considerar o ambiente em sua totalidade, a partir de seus aspectos naturais e construídos, tecnológicos e sociais (econômico, político, histórico, cultural, técnico, moral e estético); esse processo deve ser permanente desde a educação infantil e contínuo durante todas as fases do ensino formal; deve propiciar estudar problemas ambientais nas diferentes

³ Os PCNs foram elaborados anteriormente a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade. A partir dela a educação básica ficou organizada da seguinte forma:

1ª Etapa - Educação Infantil - Creche: faixa etária (até 3 anos de idade) ; Pré-escola: faixa etária (4 e 5 anos de idade);

2ª Etapa - Ensino Fundamental de nove anos- até 14 anos de idade , faixa etária de 6 a 10 anos de idade e duração de 5 anos; Anos finais - faixa etária de 11 a 14 anos de idade e duração de 4 anos;

3ª Etapa – Ensino Médio: faixa etária de 15 a 17 anos - duração de três anos.

esferas espaciais, concentrando-se nas questões ambientais atuais e futuras, considerando a construção histórica; instigar a compreensão de que a cooperação em diferentes esferas espaciais contribui para diminuir os problemas ambientais.

Para tanto, deve se usar interdisciplinaridade para chegar a uma perspectiva global da questão ambiental, a partir da sensibilização das crianças, principalmente para com os problemas existentes na sua própria comunidade. Através do contato com diferentes espaços e situações de aprendizagens podem observar, criar hipóteses, refletir, criticar, para então compreenderem a complexidade dos problemas ambientais que, certamente, influenciará para que amadureçam e adquiram conhecimentos e valores que possibilitem o desenvolvimento e o exercício pleno da cidadania.

Abarcando a complexidade dos princípios da EA, compreendo que a mesma não deve ser uma disciplina, visto que o entrelaçamento dos conhecimentos das diversas áreas é necessário para uma melhor compreensão das questões ambientais. Nesse contexto, o Estudo do Meio proporciona a possibilidade de transversalizar a temática, nas diferentes disciplinas, conteúdos e espaços. O que contribui para melhorar a significação e compreensão acerca da EA e que influenciará nas práticas dos sujeitos, pois serão pautadas nos princípios da Educação Ambiental.

Atualmente compreendo que a EA tem, como aliada para discussão, a Geografia que é a uma ciência indispensável para desenvolver as questões ambientais no ensino. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), a compreensão das questões ambientais e o aumento da consciência ambiental por parte dos educandos e educadores é possível, a partir das teorias, métodos e técnicas da Geografia.

De acordo com a ação reflexiva mediada pelo educador, o diálogo entre esses dois campos do conhecimento pode tornar-se um devir que potencializa mudanças de atitudes e comportamentos frente ao meio ambiente, a consciência ambiental a partir das ideias de coletividade, solidariedade e respeito e o exercício da cidadania. As práticas constituídas pelos conhecimentos articulados da EA no ensino de Geografia possibilitam uma renovação nos diálogos no ambiente escolar, permitindo aos alunos refletirem criticamente e transformarem a realidade a partir da compreensão dos fenômenos e da intervenção dos problemas socioambientais.

A EA, quando inserida no ambiente escolar, possibilita o diálogo e a união de conhecimentos, a partir da transversalidade para além das disciplinas. A discussão ambiental

aliada à Geografia, como destaca Cavalcanti (2010), Moura, Meireles e Teixeira (2015), potencializa na criança a criação de conceito crítico de ambiente, na dimensão social, ética e política, bem como proporciona a interpretação do meio e identificação dos problemas ambientais e consciência dos níveis de responsabilidade de cada sujeito sobre esses problemas.

Destarte, compreendo que a educação, na atualidade, para ser transformadora precisa, ser crítica e, para isso, ancorar-se no contexto socioespacial ao qual a escola pertence para promover o debate dos temas discutidos em sala de aula de forma contextualizada, situando os alunos através de exemplos que podem ser observados no lugar, dando corporeidade ao processo educativo, considerando as circunstancialidades e permitindo a construção de signos e significados pelos educandos.

Nesse processo, o educador precisa se perceber e se assumir como pesquisador, pois segundo Freire (1996), a indagação, a busca, a pesquisa faz parte da prática docente. É importante que educadores e educandos avancem da ingenuidade para a consciência crítica, ou seja, da curiosidade simples que, ao ser criticizada, muda de forma e se qualifica, enquanto curiosidade epistemológica, mas não perde a sua essência que é a curiosidade.

Em todas as etapas do ensino, necessitamos planejar e promover situações de aprendizagem que superem o senso comum. Neste sentido, Loureiro (2004) afirma que, para existir cidadania planetária - expressão que demonstra a percepção da terra como uma única comunidade; para isso, abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que não dissociam a civilização da ecologia. O indivíduo precisa criar o senso de pertencimento e ser cidadão de algum lugar e de um estado-nação, exercitando e redefinindo o próprio sentido da cidadania.

Neste sentido, as autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) complementam o pensamento de Loureiro, pois afirmam que, para tal superação, precisamos proporcionar ao educando aprendizagens que sejam significativas que, para Moreira (2012), caracterizam-se pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Essa interação não pode ser óbvia e deve considerar algum conhecimento prévio relevante. A partir disso, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. Assim, o desafio é pensar como os diferentes saberes integram-se para formar um novo saber, ao mesmo tempo em que se articulam e ordenam no espaço e no tempo.

Em síntese, no decorrer do texto que compõe este capítulo da dissertação, traz-se o ensino de Geografia como uma ferramenta fundamental para representar, interpretar, analisar e, sobretudo, encontrar soluções para a dinâmica da sociedade, especialmente se estiver em diálogo com o campo da Educação Ambiental, por que estes campos tornam complexa a forma de significar o lugar e compreender a problemática socioambiental contemporânea. Desta forma, o Estudo do Meio é uma possibilidade de entrelaçar o ensino de Geografia com a Educação Ambiental nos anos iniciais, porque permite a partir do estudo da categoria lugar, pensar o currículo, o fazer docente, o processo de ensinar e aprender, o diálogo, a partilha de saberes, etc...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estudo do Meio, ancorado na busca do sentido do lugar, foi um propulsor para a valorização dos conhecimentos das crianças, assim como possibilitou transversalizar a EA nos anos iniciais. Ao mesmo tempo, também valorou o ensino de Geografia que propiciou aos educandos a compreensão do seu presente e o pensar num futuro com responsabilidade.

Como apresentado nesta pesquisa, o Estudo do Meio é uma metodologia que facilita a compreensão do lugar, enquanto espaço cotidiano. Desta forma, este estudo possibilitou os conhecerem o contexto no qual estão inseridos. De acordo com Chaveiro (2012), conhecer é aprender a densidade histórica de um tema na relação que possui com a sociedade da qual é parte; portanto, conhecer é aprender um fenômeno concretizado no espaço no qual está determinado. Na medida, que o conhecer foi possibilitado, a partir da análise do conjunto de circunstancialidades socioambientais que dão corporeidade ao lugar, permitiu-se também a construção do sentimento de pertencimento pelo lugar estudado, ao mesmo tempo instigasse o anseio de transformação que, deve partir do próprio ser.

A pesquisa permitiu pensar o espaço, mas para isto, foi preciso aprender a ler o espaço; isto significa que, a partir do Estudo do Meio foram criadas condições para que as crianças lessem o espaço vivido. O autor Straforini (2008) diz que é papel do educador de Geografia (de todos os educadores) é criar condições necessárias para o processo de ensino aprendizagem para que se evidenciem, a partir do espaço, as contradições que estão presentes nas relações da sociedade. Para isso se faz necessário que as crianças sejam incentivadas a compreenderem e problematizarem as transformações da sociedade e do mundo de forma integrada. Ressalta-se, que criar condições vai além da vontade do professor; fazem-se necessárias concepções teórico-metodológicas que possibilitem reconhecer o conhecimento do outro e o essencial que se instigue os para melhor lerem o mundo e conseguirem ir além do que está posto. Logo, buscou-se refletir sobre as distintas relações que permeiam o espaço e que por vezes tornam-se invisíveis aos nossos olhos. E, a partir disso, puderam pensar outros caminhos ou até mesmo outras soluções.

O Estudo do Meio é uma metodologia importante tanto para os educadores quanto para os educandos, pois contribui para a construção de novas perspectivas e visões da

sociedade, por parte das crianças. E aos educadores possibilita repensar e indagar a sua prática e o currículo escolar.

A partir do estudo da categoria lugar compreende-se as relações complexas que fazem parte da realidade local e mundial, o que contribui para desconstruir o ensino fragmentado e construí-lo em sua totalidade. O bairro ao ser trabalhado de forma contextualizada, proporcionou aos serem sujeitos da pesquisa e se tornarem protagonistas da própria história, na medida em que reconheciam e significavam o contexto ao qual estão inseridos. Desta forma a capacidade de pensarem e se posicionarem de maneira crítica foi instigada, não apenas para a solução de problemas, mas também para o papel enquanto cidadão consciente de seus deveres e de seus direitos para com a sociedade.

O ensino de Geografia e a EA precisam ser valorizados tanto quanto a área de Línguas e Matemática, pois através do entrelaçamento delas contribuimos para uma educação cidadã, em que os sujeitos exerçam a sua criticidade, a partir do cenário atual. Neste sentido, a metodologia Estudo do Meio permitiu, problematizar as principais modificações que ocorreram no bairro e que produzem problemas e conflitos ambientais. Modificações que são frutos da dinâmica do espaço geográfico, da configuração de uma sociedade desigual e excludente.

Para entrelaçar a Geografia e a EA elencam-se alguns elementos, é necessário: o educador ter clareza teórico-metodológica acerca da Geografia, da EA e de concepções de mundo; compreender a criança como sujeito e agente do espaço; valorizar as vivências e experiências de cada um; buscar o enraizamento, apesar de vivermos numa sociedade fluída e pautada pelo egocentrismo gerado pelo capital; buscar diversas metodologias de ensino, pois cada sujeito possui a sua singularidade, entre outros.

Esse entrelaçamento não é algo fácil, mas é possível, exige conhecimento, sensibilidade com o outro, planejamento e tempo, que é precioso para os educadores. Principalmente se considerarmos a conjuntura social, política e econômica que tem colocado educadores e educandos em um modo de enfrentamento, para que seja garantida e respeitada uma educação pública e de qualidade. Concluo esta pesquisa com os meus ideais reforçados, pois enquanto professora e pesquisadora tenho a esperança de que a mudança sempre é possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília – DF, 1988.

_____. Capítulo VI do Meio Ambiente. (Art. 225). Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/16adba33b2e5149e032568f60071600f/62e3ee4d23ca92ca0325656200708dde?OpenDocument>. Acesso em: 24/08/2016

_____. Lei nº 6.938, de 31 de Agosto de 1981. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=313> Acesso em: 24/08/2015

_____. Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795. Acesso em: 14 de outubro de 2015.

_____. Ministério da Educação. CNE – Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: SEF – MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia (1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf> Acesso em: 03/03/2016.

_____. Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm. Acesso em: 06/08/2015.

ABRAMOWICZ, Anete. Novo ator no campo social. In: **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, 2013.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; ANGELO, Maria Deusia Lima; DIAS, Angélica Mara de Lima. As propostas de Aula de Campo e Estudo do Meio no Complexo do Xingó. In: **GEOTemas**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v 2, n. 1, p. 111-128, jan./jun., 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BISPO, Marcileia Oliveira. A Concepção de Natureza na Geografia e a Relação com a Educação Ambiental. In: **Terceiro Incluído**, v.2, n.1, jan./jun./2012, p.41–55, Artigo 19. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/19956/11534>. Acesso em:

BITAR, Alisson. **Pesquisa em Educação Ambiental**: a atividade de campo em teses e dissertações. Rio Claro, 2010.

BORBA, Angela Meyer; LOPES, Jader Janer. Novas formas de compreender a infância. In: **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. 2.ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **Pesquisa Participante**: um momento da educação popular. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BUENO, Míriam Aparecida. A importância do Estudo do Meio na prática de ensino de Geografia Física. In: **B.goiano.geogr**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 185 - 198, jul./dez, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227 - 247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Callai, Helena Copetti. O ensino e a pesquisa da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p.06-20, jan./jun., 2016

CALLAI, Helena Copetti; ZENI, Bruna Schindwein. A Importância do Lugar: Construindo a Cidadania na Fábula Perversa do Globalitarismo de Milton Santos. In: **Teoria e Sociedade** nº 19.1 - janeiro-junho de 2011. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/revistasociedade/index.php/rts/article/view/9/9>. Acesso em: 05/05/2016

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (org). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 17ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. Corporeidade e Lugar: Elos da Produção. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther (orgs). **Qual o espaço do Lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CRUZ, Suzana de Fátima Camargo Ferreira da; LOPES, Mario Cezar. **Velhas metodologias, novos olhares**: o caso do Estudo do Meio. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/52-4.pdf>. Acesso: 04/05/2016.

DELGADO, Ana Cristina Delgado. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. In: **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FARIA, Silva Campos Silveira. **A transversalidade da Educação Ambiental no currículo da Geografia da educação básica: aprendizagens, potencialidades a partir de uma**

pesquisa formação. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Rio Grande, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 42. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO. In: **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**, 14(2) 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 14/07/2016

GAUTÉRIO, Vanda Leci. **O aprender em ambientes de aprendizagem configurando uma cultura.** 136.f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: química da vida e saúde. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar:** Elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GOULART, Ligia Beatriz. O que afinal um professor dos anos iniciais precisa saber para ensinar Geografia? In: **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 02, pp. 08 – 19, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2763/2194>. Acesso em: 24/10/2015.

GRÜN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. In: **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v. especial, dezembro de 2008. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3384/2030>. Aceso em: 18/03/2016.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Maria Lúcia. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. In: **Educar em Revista.** Edição Especial. Curitiba: UFPR, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brinquedo e a produção cultural infantil. In: **Revista Educação.** São Paulo: Segmento, 2013.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo:** Uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do Meio: teoria e prática. In: **Geografia** (Londrina) v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: Territorialidades Infantis. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf. Acesso em: 04/05/2016.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACÊDO, Helenize Carlos de. **Refletindo sobre o espaço vivido**: o lugar na construção dos conhecimentos geográficos In: Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 5, n. 10, p. 152-165, 2015.

MELLO, João Baptista Ferreira de. O triunfo do lugar sobre o espaço. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther (orgs). **Qual o espaço do Lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Primado da Percepção e suas Consequências Filosóficas. Campinas: Papirus, 1990.

MIMESSE, Eliane. A criação da Escola Moderna em uma comunidade italiana no ano de 1918. *Histórica – Revista Eletrônica do Arquivo Público de São Paulo*, nº 35, 2009.

Disponível em:

<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materiais/anteriores/edicao35/materia04/>.

Acesso em: 26/04/2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em:

MOURA, Pedro Edson Face; MEIRELES, Antônio Jeovah de Andrade; TEXEIRA, Nágila Fernanda Furtado. Ensino de Geografia e Educação Ambiental: Práticas Pedagógicas Integradas. In: **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 11, p. 47 - 59, Jan. / Jun. 2015. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/view/318/264>. Acesso em:

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. A infância como fenômeno social. In: **Revista Educação**. São Paulo: Segmento, 2013.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p.195-209, jan./abr. 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a13v35n1.pdf>. Acesso em: 05/12/2015

OLIVEIRA, Lívía de. O Sentido de Lugar. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Lívía de. **Qual o espaço do lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PÁDUA, Karla Cunha; DA SILVA, Santuza Amorim. Atores sociais da escola. In: OLIVEIRA, Danila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Lívía Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se...em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano, FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**. Novo Hamburgo: Feevale (2009).

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** São Paulo, Brasiliense, 2001.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento; GUIMARÃES, Mauro. Políticas Públicas E Educação Ambiental na Contemporaneidade: uma análise crítica sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). In: **Ambiente& Educação**, v. 15, n.2, p.13-30, 2010. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/1009/1054>. Acesso em: 16/11/2015

RUSCHEINSKY, Aloísio. Atores Sociais e Meio Ambiente. In: LAYRARGUES, Philipoe Pomier (coord). **Identidades da educação ambiental brasileira**/Ministério do Meio Ambiente. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: FERRARO JR, Luiz Antônio. (org). **Encontros e caminhos: Formação de Educador(es) Ambientais e Coletivos Educadores** Brasília: MMA. Diretoria da Educação Ambiental, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos estudos - CEBRAP** [online]. 2007, n.79, pp.71-94. ISSN 0101-3300. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; COMPIANI, Marcelo. 2009. Formação de professores para o estudo do ambiente: projetos escolares e a realidade socioambiental local. In: **Terra e Didática**, 5(1):72-86. Disponível em: <[http:// www.ige.unicamp.br/terraedidatic/](http://www.ige.unicamp.br/terraedidatic/)>

SATO, Michèle. Formação em Educação Ambiental - da escola à comunidade. In: **COEA/MEC** (org.) Panorama da Educação Ambiental no Brasil. Brasília: MEC, 2000.

SILVA, Amanda Nascimento da; WACHHOLZ, Chalissa Beatriz ; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Ambientalização Curricular: Uma Análise a partir das disciplinas Ambientalmente Orientadas na Pucrs. In: **REMEA**. v33, n2, 2016.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: O desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2008.

TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira; TASSARA, Helena; ARDANS, Hector Omar. Empoderamento (versus empoderar-se). In: **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**, v.3. Brasília: MMA; 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

WARD, Bárbara ; DUBOS, René. Uma Terra Somente. In: **Parcerias estratégicas**, nº 9, 2000. Disponível em:

http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/viewFile/117/110. Acesso em:

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: O Estudo do Meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental como possibilidade de entrelaçar a Geografia e a Educação Ambiental

Pesquisador Responsável: Ana Paula Borges Ramos

Telefone para contato do pesquisador(a): (53) 91091676

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar esse tema em questão, no qual tem como problema de pesquisa compreender: Quais as contribuições do Estudo do Meio para explicar o sentido do lugar e entrelaçar a Educação Ambiental com noções de Geografia no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que se dá pela necessidade de pensarmos na construção de novos conhecimentos, na mudança de postura e atitudes através do processo de reflexão e diálogo a cerca da Geografia e da Educação Ambiental, na E. M. E. F. Dr. Rui Poester Peixoto em Rio Grande- RS. Objetivando compreender como o Estudo do Meio pode contribuir para explicar o sentido de lugar e, entrelaçar o currículo da Geografia com o campo da Educação Ambiental nos anos iniciais e promover a melhoria da qualidade de ensino. O(s) procedimento(s) de coleta de dados serão realizados através da metodologia Estudo do Meio que será composta de um conjunto de atividades e escrita de cartas.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “O Estudo do Meio nos anos iniciais do Ensino Fundamental como possibilidade de entrelaçar a Geografia e a Educação Ambiental”. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) – Ana Paula Borges Ramos Vieira - dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua pesquisa de dissertação de mestrado.

Local e data: Rio Grande ____/____/ 2016.

Nome: Ana Paula Borges Ramos Vieira.

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE 02: Cartas

Quadro 08 – Instrumento de Análise de Discurso – 02

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Oi Mateus, tudo bem? Fizemos uma saída de campo foi boa porque a gente aprendeu várias coisas como saber como era o bairro antes, como as pessoas se falavam...Fizemos uma entrevista com uma senhora de 76 anos, o nome dela é Marilene, ela é uma pessoa muito gentil! Também fizemos um trabalho sobre o bairro, a maquete de antes e depois dele. Eu gostei da Saída de Campo, fomos até passando a casa dos vinhos, na margem da Lagoa fizemos um desenho, o meu tinha um barco, um trapiche e uma casa que parecia uma cabana e também aprendemos sobre as marismas.</p> <p style="text-align: right;">Obrigado! Ass: Eduardo</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares.

Quadro 09 – Instrumento de Análise de Discurso – 03

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Oi Regina, boa tarde! Como você vai? Eu escrevo essa carta para saberes sobre um trabalho que fizemos sobre o meio ambiente. Nós saímos da escola e caminhamos no bairro, vimos muita poluição. Exemplos: muita fumaça, não vimos muitas árvores ou plantas e muito lixo nos esgotos. Também conversamos com uma senhora chamada Marilene, tem 76 anos e ela contou como era no tempo dela. E vimos como mudou do tempo dela para cá, também aprendemos sobre a associação dos pescadores e vimos como está a segurança do bairro. O que eu mais gostei foi de ver o que mudou no bairro e de falar com a senhora Marilene. O que não gostei foi de ver que tem muita poluição e que não temos muita segurança e flores.</p> <p style="text-align: right;">Abraço Ass: Magally</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Posicionamento frente as ações locais e globais. (C)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal.

Quadro 10 – Instrumento de Análise de Discurso – 04

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Bom dia! Vitória,</p> <p>Eu gostei muito da saída de campo, vimos muitas coisas que gostei lixeiras de tambor de máquina de lavar roupas, vimos o posto de saúde novo que fica perto da escola e o antigo Jockey Club. Agora parte dele está pintada, reformada e é ocupado pela escola de Belas Artes.</p> <p>Também entrevistamos a senhora Marilene ela foi uma das primeiras moradoras do bairro e contou sobre os bondes. Eu gostei da entrevista porque ela contou as transformações, disse que as ruas eram cheias de buracos.</p> <p>Nós aprendemos sobre a pesca, que tem safra de camarão, tainha, corvina e peixe-rei, também aprendemos sobre as marismas.</p> <p>É isso que eu tenho a contar. Foi legal e aprendemos sobre muitas coisas.</p> <p style="text-align: right;">Tchau! Ass: João</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares.

Quadro 11 – Instrumento de Análise de Discurso – 05

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Erick, olá!</p> <p>O que eu mais gostei foi quando fomos na Lagoa. Eu me lembro que vimos as marismas, as casas perto da lagoa...</p> <p>O que menos gostei foi de ver que tinha um monte de lixo no chão e não no lugar certo, gostei de saber mais sobre a peixaria e a associação dos pescadores.</p> <p>Vimos varias coisas legais como: as lixeiras feitas com tanque de maquina de lavar roupas, o antigo Jockey Club que uma parte foi reformada e as mercearias ao redor da escola...</p> <p>O que eu mais gostei de descobrir foi sobre as marismas.</p> <p style="text-align: right;">Tchau de sua melhor amiga Gabriele Rodrigues!</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Posicionamento frente às ações locais e globais. (C) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal.

Quadro 12 – Instrumento de Análise de Discurso – 06

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Oi Thayane! Aqui é a Vitória, quero te contar sobre as coisas que eu fiz na escola. Participei de uma saída de campo, do estudo do meio e eu achei muito legal, aprendemos que não devemos jogar lixo nas praias, nas valetas, também aprendi que se eu jogar lixo pode causar enchentes, também pesquisei sobre o meio ambiente e me apavorei com as valetas que saem na lagoa, foi muito legal.</p> <p>Agora estou fazendo um trabalho para apresentação, notei que isso é muito legal, aconteceu uma entrevista com uma senhora chamada Marilene que tem 71 anos ela nos contou muitas coisas sobre o bairro.</p> <p style="text-align: right;">Tchau! Vitória</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares.

Quadro 13 – Instrumento de Análise de Discurso – 07

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Oi Pai!</p> <p>Estou escrevendo esta carta para você para falar que fiz na escola uma saída de campo.</p> <p>Agora eu sei mais sobre os bairros aprendi sobre os lugares dos nossos bairros, também estou fazendo uma maquete está muito legal, antes da saída nos entrevistamos uma senhora que conheceu o bairro como ele era antigamente o nome dela é Marilene, eu fiz um caderno de campo em que escrevi tudo da saída de campo. As atividades serão avaliadas em Estudos Sociais.</p> <p>Gostei da saída de campo, da maquete, da entrevista, do caderno, mais oque eu mais gostei foi da maquete, está muito legal! Falta pouco para apresentar na exposição da escola.</p> <p style="text-align: right;">Fique bem. Mateus</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Mudança na avaliação da construção dos saberes. (D)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Uso de metodologias diversificadas, tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para a avaliação.

Quadro 14 – Instrumento de Análise de Discurso – 08

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016.</p> <p>Maiumy,</p> <p>Olá tudo bem com você? Comigo esta tudo bem!</p> <p>Você gostou de fazer os trabalhos da saída de campo? Eu adorei.</p> <p>O que eu mais gostei foi de fazer a leitura das fotos do Jockey Club. E você gosta destes trabalhos? Eu gostei, espero que a professora faça mais saídas de campo né.</p> <p>Se você fosse escolher um assunto de estudo sociais qual você escolheria? Eu escolheria o do Jockey Club é claro. É muito bom a gente fazer coisas novas, porque aprendemos outras coisas. Fiquei apavorada porque antigamente as ruas não tinham luz, só as casas.</p> <p>Com qual descoberta você ficou apavorada? Eu já fiz muitas descobertas pela televisão, mas eu não sabia destas histórias, agora eu sei, que bom né!</p> <p style="text-align: right;">Tchau Emilly</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Mudança na avaliação da construção dos saberes. (D) ✓ A importância das mídias enquanto fontes de conhecimentos. (E)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Uso de metodologias diversificadas, tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para a avaliação. ✓ A importância e influência das mídias na construção de conhecimentos.

Quadro 15 – Instrumento de Análise de Discurso – 09

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016.</p> <p>Fernando, Olá tudo bem!</p> <p>Hoje eu vou falar sobre o meu trabalho de estudo sociais, sobre como era antes o bairro São Miguel.</p> <p>Então, antes no bairro não tinha muitas coisas, agora tem muitas coisas por todo o lado. A minha turma da escola saiu para fazer uma saída de campo, agente conheceu muitas coisas pelo bairro, conhecemos uma senhora o nome dela é Marilene. Ela falou tudo sobre o bairro, como eram antes as coisas, as casas, a escola, como era o transporte da época, a pesca. Falamos sobre as marismas, foi muito bom ficar sabendo mais sobre o bairro. Hoje no bairro tem mais policiamento, tem posto de saúde, escolas e associação dos pescadores.</p> <p>Então, essa é um pouco da história do bairro São Miguel que aprendemos.</p> <p>Espero que você goste de conhecê-la.</p> <p style="text-align: right;">Tchau, beijos! Shirley.</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Protagonismo dos estudantes. (A)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares.

Quadro 16 – Instrumento de Análise de Discurso – 10

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Oi Adriel!</p> <p>As pessoas estão começando a botar cerca com arame farpado, porque os bairros estão ficando com pouca segurança. Não tinha calçadas na frente da escola, as paredes não estavam pintadas, antes haviam poucas barbáries, não tinham carros, eram carroças, havia luz só nas casas, os homens usavam botas, chapéus, bengalas e casacos, as mulheres usavam vestidos, lenços e leques, usavam também o bonde como meio de transporte.</p> <p>No lugar do Shopping Praça Rio Grande era o antigo Jockey Club, visitamos a Associação dos Pescadores da São Miguel em que cada um tem a sua participação.</p> <p style="text-align: right;">Abraço, Nícolas</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Posicionamento frente as ações locais e globais. (C) ✓ Protagonismo dos estudantes. (A)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares.

Quadro 17 – Instrumento de Análise de Discurso – 11

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Oi Vó! Tudo bem com você? Sabia que eu fiz uma saída de campo com a minha professora? É muito divertido e interessante, você aprende muitas coisas, fizemos entrevista com uma pessoa com mais de 70 anos. Nós caminhamos da escola até a casa dos vinhos, nós paramos na Lagoa para conversar sobre as marismas e outras coisas, foi muito legal! Você sabia que a minha professora é muito legal comigo e com meus colegas? Tomara que a gente faça essa atividade de novo. A gente está fazendo um caderno de campo com tudo que nós pesquisamos. Exemplo do que aprendemos: sobre as marismas, os meios de transporte e várias coisas. O que eu mais gostei foi de sair da escola, a professora foi conversando com a gente e o marido dela foi também, só que ele foi atrás para ninguém se perder, porque tinham muitas pessoas. Meus colegas são muito legais comigo, não fizeram nenhuma bobagem.</p> <p style="text-align: right;">De sua neta Nicóly. Beijos, adeus!</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Afetividade na educação escolar. (F) ✓ Mudança na avaliação da construção dos saberes. (D)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ O educador enquanto facilitador e potencializador das habilidades dos estudantes. ✓ Uso de metodologias diversificadas, tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para a avaliação.

Quadro 18 – Instrumento de Análise de Discurso – 12

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Bom dia! Wendrel,</p> <p>Escrevo para contar sobre a saída de campo. Nós vimos um monte de coisas, marismas, as lixeiras de materiais reutilizáveis, as valetas a céu aberto cheias de lixo, o descarte de materiais de construções, a praia cheia de lixo como macumbas. Vimos uma construção quase dentro da praia e muito lixo. Também vimos que as casas não têm muita segurança, agora tem mais comércios.</p> <p>Aprendemos que todas as escolas do município recebem pescados da Associação dos Pescadores da São Miguel, vimos que pintaram os muros da nossa escola.</p> <p>Notamos muitas transformações do bairro.No beco do lado da escola tem muitos moradores que tem menos condições financeiras que nós, por causa de muitos fatores.</p> <p>Eram essas novidades que tinha para contar.</p> <p style="text-align: right;">Tchau! Diogo</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Posicionamento frente as ações locais e globais. (C)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal.

Quadro 19 – Instrumento de Análise de Discurso – 13

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Oi, Bom dia Caroline! Gostaria de lhe dedicar está carta. É sobre a nossa saída de campo. Foi muito legal! Fizemos uma entrevista com a dona Marilene, ela nos contou tudo sobre como era antes, que eles tinham que sair de casa e ir até o prado para pegar o bonde, ficava muito longe de onde ela morava. Antes os parentes e os vizinhos tinham que se mandarem cartas pelo correio ou se falavam só as vezes. Nessa época não tinha luz nas ruas, só dentro das casas, depois que inventaram de iluminar as ruas para poderem caminhar a noite. Nós saímos pelo bairro para fazer uma caminhada e conhecer como era e como é hoje, fizemos trabalhos em grupos, o nosso trabalho é uma maquete para apresentar as transformações do bairro. A pesquisa no laboratório de informática nos ajudou no trabalho. Essa carta eu fiz com carinho para ti Caroline.</p> <p style="text-align: right;">Tchau! Maiumy</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ A importância das mídias enquanto fontes de conhecimentos. (E)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ A importância e influência das mídias na construção de conhecimentos.

Quadro 20 – Instrumento de Análise de Discurso – 14

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Olá Marcelle!</p> <p>Eu gostaria de saber se você vai a aula segunda-feira às 14h30min para terminarmos o trabalho?</p> <p>Quando a gente saiu para falar sobre o meio ambiente, passamos pelos lugares, fizemos perguntas para as pessoas como era na época delas, fomos até o Jockey Club, falamos sobre os lixos que tinham na margem da Lagoa, fizemos um desenho sobre a paisagem da Lagoa que tinha muitas marismas.</p> <p>Fizemos também uma entrevista com uma senhora, que o nome é Marilene, formamos um círculo e perguntamos sobre as casas, a polícia e outras coisas... Depois, no outro dia eu, tu e o Gustavo fizemos uma pesquisa na sala de informática e anotações no caderno de campo.</p> <p>Espero de goste do texto!</p> <p style="text-align: right;">Tchau! Assinatura: Ilan Moraes</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ A importância das mídias enquanto fontes de conhecimentos. (E)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ A importância e influência das mídias na construção de conhecimentos.

Quadro 21 – Instrumento de Análise de Discurso – 15

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Bom dia! Aqui é a Thayane! Quero comentar sobre o estudo do meio. Eu gostei da parte da entrevista com a senhora Marilene. Ela comentou um monte de coisas legais, ela disse que antigamente os ônibus não eram que nem agora, usavam o bonde. Também queria comentar para você sobre a saída que fizemos em volta da escola, foi muito legal! Aprendemos muito sobre aqueles lugares. Agora fiquei informada sobre eles. As casas precisam de muita segurança como, cerca elétrica, arames farpados, tudo isso por falta de segurança. A professora Ana Paula nos presenteou com cadernos de campo. Nesse caderno tem muitos momentos em que participamos.</p> <p style="text-align: right;">Tchau! Thayane Bastos.</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Posicionamento frente as ações locais e globais. (C) ✓ Afetividade na educação escolar. (F)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal. ✓ O educador enquanto facilitador e potencializador das habilidades dos estudantes.

Quadro 22 – Instrumento de Análise de Discurso – 16

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Olá! Cláudia Patrícia, Gostaria de dedicar esta carta para você, nela contarei um pouco sobre a saída de campo. A saída de campo faz parte de um projeto sobre o estudo do meio ambiente, onde aprendemos sobre as marismas, a poluição, a pescaria, aprendi que tem coisas que podemos reutilizar como as lixeiras feitas de tambor de máquina de lavar. Gostei também da senhora que contou um pouco sobre os bairros como era antigamente, que não tinha asfalto, nem policiamento, muitos postos de saúde...Agora temos postos de saúde perto de casa, policiamento por causa da violência e mais iluminação. Antigamente usavam o bonde. Agora o meio de transporte é o ônibus. Não havia telefone se comunicavam através de cartas.</p> <p style="text-align: right;">Tchau! Beijos... Marcelle.</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Posicionamento frente as ações locais e globais. (C)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal.

Quadro 23 – Instrumento de Análise de Discurso – 17

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Olá! Maiumy Coutinho Costa, Gostaria de lhe dedicar esta carta para falar do estudo do meio, sobre a saída de campo da turma 53 da Escola Rui Poester. A saída de campo faz parte de um projeto sobre o bairro, para aprendermos sobre a poluição ao meio ambiente e mares e também a não jogar lixo no chão e tudo mais...</p> <p>O projeto falou sobre a violência, meios de transportes, mercadorias, casas antigas de madeira e palha, se comunicavam por cartas e jornais; meio de comunicação não tinha telefone, tablete, etc. Não tinha luz nas ruas. As saias das mulheres eram cheias de tecido até o joelho.</p> <p>Também falamos da natureza, para sermos exemplo de pessoas, cuidar da natureza não é um sacrifício é um dever, pois somos natureza, se tem lixeiras nas ruas é para jogar o lixo. Então o projeto serviu para eu aprender sobre o meu bairro e ser uma pessoa melhor para o mundo.</p> <p style="text-align: right;">Projeto 5º ano – Saída de Campo Tchau Maiumy! Ass: Caroline Bento</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Posicionamento frente as ações locais e globais. (C) ✓ Afetividade na educação escolar. (F)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal. ✓ O educador enquanto facilitador e potencializador das habilidades dos estudantes.

Quadro 24 – Instrumento de Análise de Discurso – 18

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Bom dia Diogo!</p> <p>Vim aqui para falar sobre a saída de campo. A gente saiu da escola e caminhamos pela volta do bairro, passamos pela garagem da noiva do mar, vimos muita sujeira nas valetas e esgoto nas ruas.</p> <p>Eu gostei de saber como eram as ruas de antigamente que não tinham asfalto, a dona Marilene veio aqui na escola falar das coisas de antigamente, como as ruas, as roupas, calçadas, meio de transporte que era o bonde e hoje é o ônibus, muitas carroças foram trocadas por carros.</p> <p>O que eu não gostei de ver foram os lixos nas ruas que eram para estar dentro das lixeiras.</p> <p style="text-align: right;">Tchau! Wendrel Coutinho</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Posicionamento frente as ações locais e globais. (C)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal.

Quadro 25 – Instrumento de Análise de Discurso – 19

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Bom dia Shirley!</p> <p>Estou escrevendo porque quero falar sobre os meus trabalhos de Estudos Sociais, sobre o bairro como era antes e depois.</p> <p>Antigamente não tinham tantos moradores e casas, hoje tem. A parte em que fomos para a saída de campo eu gostei, porque aprendi muitas coisas sobre o bairro, o que nós podemos fazer para melhorá-lo.</p> <p>Nós também fizemos um caderno de campo sobre todo o projeto. Foram muitas coisas legais, fizemos uma entrevista com uma senhora que se chama Marilene, que contou muitas coisas sobre o bairro. E também aprendi que tem um período de pesca para os pescadores, também fizemos uma maquete sobre o bairro com o antes e o depois e muitas outras coisas...</p> <p>Obrigada pela sua atenção! Gustavo Mandagará</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Posicionamento frente as ações locais e globais. (C) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares.

Quadro 26 – Instrumento de Análise de Discurso – 20

Expressões-chave (ECH)	<p>Rio Grande, 03 de novembro de 2016. Olá Gabriele!</p> <p>O que eu mais gostei foi da saída de campo, porque a gente conheceu mais coisas, vimos a Lagoa dos Patos, as lixeiras de material reutilizável, me chamou a atenção também as marismas, no bairro tem várias padarias e mini- mercados etc.</p> <p>Foi bem legal a entrevista com a dona Marilene, as pesquisas na sala de computação e na visita a APESMI – Associação dos Pescadores da São Miguel foi bem interessante.</p> <p>Eu não gostei muito dos lixos no chão, dos esgotos ligados na Lagoa porque prejudica os peixes, etc.</p> <p>Também gostei de passar pelo Jockey Club. Transformaram ele todo, mas uma parte ficou de lembrança dos velhos tempos.</p> <p>Foi bem legal saber sobre a produção de petróleo.</p> <p style="text-align: right;">Beijos e abraços! Ass: Érik Araújo</p>
Ideias Centrais (IC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Protagonismo dos estudantes. (A) ✓ Significação dos lugares, construção de conhecimentos. (B) ✓ Posicionamento frente as ações locais e globais. (C)
Ancoragem (AC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valorização dos diferentes saberes. ✓ Sentidos atribuídos aos lugares. ✓ Signos e símbolos ✓ Desafio de criar outras formas de relação social e interpessoal.

APÊNDICE 03: Desenhos dos estudantes – atividade do Estudo do Meio

