

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
MESTRADO

DANIELE ROSA MEDEIROS

**PROJETO CUIDANDO DA ESCOLA: RELAÇÕES ENTRE CORPOREIDADE E  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA VISÃO DE UMA EDUCADORA**

Rio Grande- RS  
2010

DANIELE ROSA MEDEIROS

**PROJETO CUIDANDO DA ESCOLA: RELAÇÕES ENTRE CORPOREIDADE E  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA VISÃO DE UMA EDUCADORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal de Rio Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Méri Rosane Santos da Silva.

Rio Grande- RS  
2010

*“Aos meus pais não só pelo amor  
dedicado ao longo de minha educação,  
mas por possibilitar a compreensão de  
minha própria corporeidade por meio de  
uma infância repleta de movimentos”.*

## AGRADECIMENTOS

Tenho tanto a agradecer!

Primeiro, agradeço a Deus por ter oportunizado um lugarzinho, no Programa de pós-Graduação em Educação Ambiental. Sem Ele, sem a fé que me move todos os dias eu não teria chegado aqui, ou em qualquer outra etapa de minha vida, além de ter posto em meu caminho as pessoas que tornaram efetivos esse sonho de ser Mestre em Educação.

Aos professores do PPGEA, que deixaram um pouco de si nesta dissertação, através das leituras indicadas e das discussões problematizadas durante as aulas.

À professora Méri, meus sinceros agradecimentos, não apenas pela orientação firme e segura, mas pela dedicação, paciência, amizade e desempenho demonstrados. Pelas horas em que se deteve nas minhas escritas e por estar junto em cada passo dado até a fase conclusiva desta dissertação.

À professora Zuleida, pelos ensinamentos durante nossos encontros, demonstrados em cada fala e gesto. Quero deixar registrado aqui que ouvir a sua prática pedagógica apaixonada, reforçou ainda mais minha decisão de ser professora, acreditando que somos capazes de mudanças e que pelas nossas mãos as crianças podem descobrir o mundo!

Ao meu noivo, Wagner, que sempre esteve ao meu lado, nos momentos mais difíceis de angústia e desânimo, durante toda a caminhada deste mestrado, desde o processo seletivo até o término da dissertação, suportando as saudades e os momentos em que o deixei sozinho para vivenciar a escrita.

Aos meus irmãos: Robson, Gabriele e Roger que auxiliaram na tarefa árdua de transcrição e digitação dos dados.

*E, em especial:*

A minha mãe, Nezea, pelo apoio nas decisões que tomei ao longo de minha trajetória acadêmica e pela confiança em mim depositada.

Ao meu pai, Ronaldo, porque sempre acreditou em mim e por um dia ter escrito “*Teu esforço supera teus próprios limites*”. Esta é a prova de que quando acreditamos que somos capazes, tudo é possível. Sem ele, eu jamais teria conseguido.

*Meu eterno obrigado!*

*“Mestre não é quem sempre ensina, mas  
quem de repente aprende”.*  
*(Guimarães Rosa)*

## RESUMO

O presente trabalho pretende refletir sobre o processo de desenvolvimento do sub-projeto *Cuidando da Escola*, que segue as orientações teóricas e metodológicas do *Projeto Quero-Quero: Educação Ambiental em Rio Grande*, na Escola de Ensino Fundamental Assis Brasil, na cidade de Rio Grande no RS. Tem como foco de análise a Corporeidade compreendida como mediadora das relações entre os seres humanos e o ambiente. Dessa forma, o principal objetivo é analisar as questões relacionadas entre Educação Ambiental e corporeidade presentes na narrativa de uma professora que implementou e coordena o sub-projeto *Cuidando da Escola*, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). Assim, este se constitui num Estudo de caso, cujo trabalho de campo foi realizado por meio de entrevista-narrativa. O referencial teórico pautou-se pelos estudos sobre a educação do corpo na escola, por meio de um diálogo entre os autores que tratam desta temática: como ele é visto pensado e tratado e pelos estudos dos processos da Educação Ambiental nos espaços educativos. Sobretudo, assentamos a discussão sobre instituições escolares e alternativas de trabalho da Educação Ambiental, através de práticas de projetos. A análise da narrativa da educadora evidenciou como resultado final a necessidade da escola lançar outros olhares sobre os corpos de seus alunos, possibilitando espaços para seu pleno desenvolvimento. Outro aspecto evidenciado foi a tomada de consciência da professora sobre as relações entre a corporeidade e Educação Ambiental, na sua própria prática. Finalmente, se pode dizer que este estudo mostra que a escola pode tratar o corpo nas suas relações com o ambiente, não apenas sob o viés do controle e da repressão, mas sim como uma unidade para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, criativos e independentes, capazes de produzir seu próprio saber, a partir das experiências adquiridas ao longo de sua vida.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Escola, Corporeidade.

## ABSTRACT

The following work aims to discuss and to reflect about the developing process of the sub-project *Cuidando da Escola* (Caring School), which follows the theoretical and methodological guidelines of *Quero-Quero project: Environmental Education in Rio Grande*, in the Elementary School Assis Brazil, in the city of Rio Grande in RS. The focus of the project is the analysis of corporeity understood as a mediator of relations between humans and the environment. In this sense, the main objective is to analyze the issues between Environmental Education and corporeity presented in the narrative of a teacher who has established and coordinates the sub-project Caring School, developed by Municipal Department of Education and Culture (SMEC). Thus, it is a case study in which the field work has been conducted through narrative-interviews. The theoretical framework was guided by studies on the body education in the school through a dialogue among the authors dealing with this theme: how it is comprehended, considered, and treated and also by the studies of the processes of Environmental Education in educational spaces. Mainly, we discussed about educational institutions and working alternatives on Environmental Education through the implementation of projects. The analysis of the narrative of the educator as a final result showed the school necessity of critical thinking and comprehension on the bodies of its students, enabling spaces for their full development. Another important highlighted aspect was the consciousness development of the teacher about the relationship between corporeality and Environmental Education in her own practice. Finally, one can say that this study shows that the school might treat the body in its relations with the environment, not only from the bias of control and repression, but as a unit for the development of autonomous individuals, creative and independent, capable of producing their own knowledge from the experiences acquired throughout their lives.

Key words: Environmental Education, School, Corporeity.

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**  
**GRAVURAS**

GRAVURA 1 – Pôr-do-sol na Capilha .....	01
GRAVURA 2 – Turma 31 no Arroio Martins .....	06
GRAVURA 3 – Turma 31 na Lagoa da Chuva .....	36
GRAVURA 4 – Turma 31 no Arroio Martins .....	46
GRAVURA 5 – Entardecer na Capilha .....	63
GRAVURA 6 – Pesquisa no bairro sobre o lixo .....	78
GRAVURA 7 – Pesquisa sobre o lixão municipal .....	79
GRAVURA 8 – Saídas de campo aos arroios do município .....	80
GRAVURA 9 – Caminhada sobre a dengue .....	81
GRAVURA 10 – Visita à câmara dos vereadores .....	82
GRAVURA 11 – Espaço da escola .....	83
GRAVURA 12 – Horta .....	83
GRAVURA 13 – Saídas de campo .....	84

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

FURG- Fundação Universidade Federal de Rio Grande

GEA- Grupo de Educadores Ambientais

GEMA- Grupo de Educadores e Multiplicadores Ambientais

GT- Grupo de Trabalho

NEMA- Núcleo de Educação e Monitoramento ambiental

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEA- Política Nacional de Educação Ambiental

SMEA- Sistema de Educação Ambiental para a Rede Municipal de Ensino

SMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura

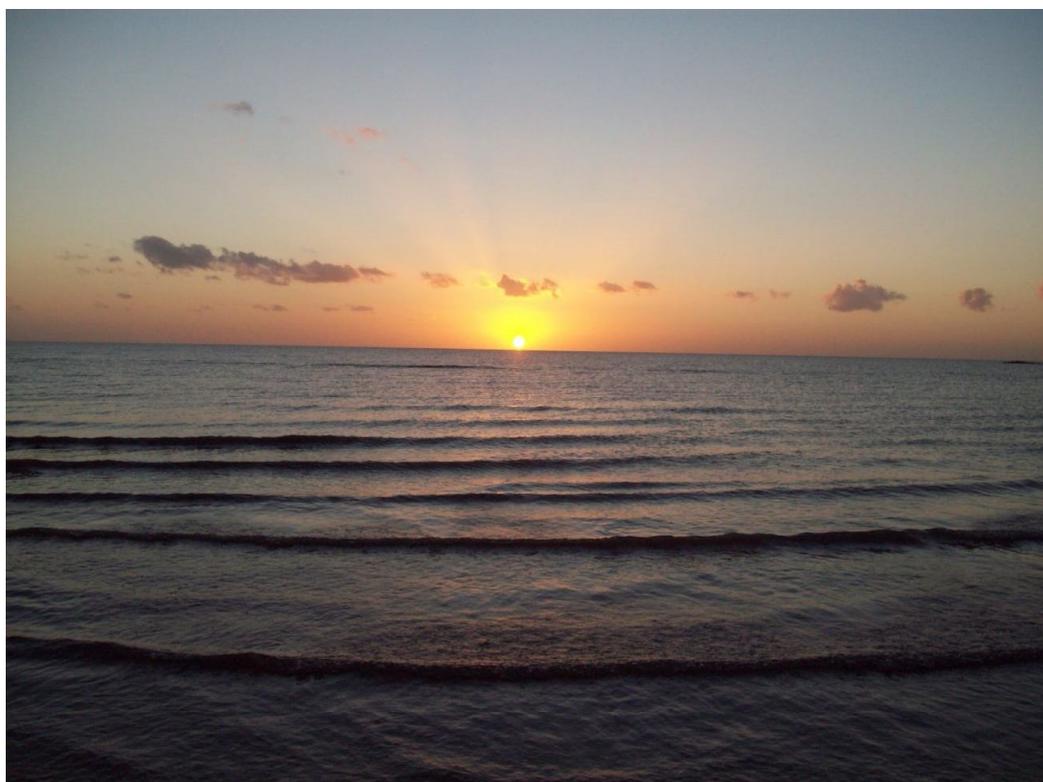
SMMA- Secretaria Municipal do Meio Ambiente

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I- INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO II- DIÁLOGOS ENTRE OS (AS) TEÓRICOS (AS).....</b>	<b>06</b>
2. 1 A educação do corpo na escola.....	07
2.1.1 Uma escola produtiva: os espaços destinados aos corpos dos alunos.....	08
2.2 O fazer Educação Ambiental na escola: uma aprendizagem através de projetos.....	18
2.2.1 Projeto Quero-quero: Educação Ambiental em Rio Grande.....	24
2.2.2 Projeto Cuidando da Escola.....	28
<b>CAPÍTULO III- METODOLOGIA .....</b>	<b>36</b>
3. A trajetória de uma investigação caminhos percorridos .....	37
3.1 Os encontros da pesquisadora com os participantes da pesquisa: procedimentos para a coleta de dados .....	40
<b>CAPÍTULO IV- ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>46</b>
4. A prática de uma educadora: desafios e possibilidades para a corporeidade através da Educação Ambiental .....	47
<b>CAPÍTULO V- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>70</b>
ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	71
ANEXO B- PROJETO CUIDANDO DA ESCOLA.....	73
ANEXO C- ATIVIDADES REALIZADAS NO PROJETO CUIDANDO DA ESCOLA.....	77
ANEXO D- MODELO DE ENTREVISTA PROJETO QUERO-QUERO .....	85
ANEXO E- ENTREVISTA ESCOLA ASSIS BRASIL.....	87

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO



**Pôr-do-sol na Capilha- 2009**

*“Eu vejo outro mundo e a minha esperança é os que estão chegando.”*

*(Zuleida Vaz de Abreu)*

## INTRODUÇÃO

De repente aprendemos e, assim, nos constituímos educadores; errando, acertando, propondo algo diferente em nossas aulas, trabalhando de forma coletiva e individual, refletindo, questionando, opinando e, principalmente, escutando.

Paulo Freire (1996), em sua *Pedagogia da Autonomia*, dizia que ensinar exige saber escutar. Este saber escutar faz-se necessário não só na relação professor-aluno, mas na dos sujeitos uns com os outros, porque é só escutando que aprendemos a falar *com ele*, se não escuto o outro falo *para ele*. E se falo com ele, parafraseando Guimarães Rosa, eu como mestre, de repente aprendo.

Aprendi muito escutando o outro durante minha trajetória na FURG e na vida, por isso, neste momento, passo a refletir sobre os caminhos que percorri até chegar aqui e como me aproximei da Educação Ambiental e da Corporeidade, temas esses que permeiam minha pesquisa.

Neste caso, a escrita na qual conto minha trajetória ocorre em 1ª pessoa do singular, mas retorno a falar na 3ª pessoa do plural, visto que este projeto não foi escrito somente por mim, mas também, por outras pessoas que contribuíram e contribuem para minhas reflexões.

Durante o curso de graduação em Pedagogia comecei minha trajetória com as questões de Corporeidade e Meio Ambiente, mas sem o mínimo de tempo para me dedicar a projetos de pesquisa da universidade, não tive oportunidade de um aprofundamento, apenas através do contato com os textos trabalhados em aula, das vivências e observações do cotidiano escolar. No entanto, mesmo restrita ao aprendizado da sala de aula, comecei a refletir sobre a relação estabelecida entre o homem e o meio ambiente.

Ao término da graduação, optei por não participar do processo seletivo para o mestrado daquele ano e, seis meses depois, fui aprovada na seleção do curso de Especialização em Educação Física Escolar. Com isso, pude realizar uma pesquisa envolvendo a Corporeidade e a Educação Ambiental.

Gostaria de salientar, nesse momento, que o período em que realizei essa especialização foi imprescindível para meu processo de constituição intelectual, ali aprendi não só por meio das leituras realizadas, mas principalmente com o grupo. Este era formado por professores, não só da área da Educação Física, mas do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e docentes que trabalhavam com deficiência auditiva e visual. A diversidade

enriquecia a turma e todos aprendiam cotidianamente. Colegas estes que mantenho contato até hoje e que pude recorrer quando pensei nesta pesquisa de mestrado.

A partir do trabalho de conclusão que desenvolvi no curso de Especialização em Educação Física Escolar, intitulado “*Homem e meio ambiente: um olhar a cerca das relações*”, obtive um outro aprendizado: a pesquisa. Para a qual se formou um grupo de cinco alunas, orientadas pela professora Méri Rosane Santos da Silva, que possibilitou novas aprendizagens, com discussões a cerca dos diversos entendimentos sobre corpo, os espaços atribuídos para ele dentro da escola, a forma pela qual era visto e pensado por essa instituição, além disso, paralelamente, buscava material sobre Educação Ambiental.

Assim, ao término da especialização, senti que estava preparada para participar da seleção de 2007 do Mestrado em Educação Ambiental e fui aprovada. Após, mais uma boa notícia, seguia com a orientação firme e segura da professora Méri, participando da linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (EAEFE).

Como parte do processo de seleção, foi entregue à comissão avaliadora um pré-projeto, no qual os candidatos deveriam descrever, em dez páginas, objetivo, justificativa, metodologia e referencial teórico pensado para a pesquisa. Com isso, eu já tinha definido minimamente o que pretendia desenvolver durante esses dois anos do curso, o que, em minha opinião, facilita bastante para o aluno, pois ele já começa a refletir, desde o primeiro momento, sobre seu foco de investigação.

Dessa forma, estabeleci como tema principal a questão da Corporeidade e da Educação Ambiental, vinculando-os ao processo de desenvolvimento do subprojeto *Cuidando da Escola*, na Escola de Ensino Fundamental Assis Brasil. Este é parte integrante do *Projeto Quero-quero: Educação Ambiental em Rio Grande*, proposto pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e executado pelas escolas da rede municipal, em parceria com o Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA).

Como em qualquer pesquisa, houve algumas alterações durante seu desenvolvimento. Inicialmente, pensei em uma análise a partir dos relatórios anuais<sup>1</sup> disponibilizados pela SMEC. No entanto, depois de algumas reflexões junto com minha orientadora, pensamos que os relatórios iriam nos dizer pouco sobre o desenvolvimento cotidiano da Corporeidade e da Educação Ambiental no projeto desenvolvido nas escolas. Isto porque são compostos

---

<sup>1</sup> O Relatório Anual é um material sistematizado, confeccionado pelo NEMA, no qual se encontram: registros das atividades no Grupo de Trabalho do Sistema Municipal de Educação Ambiental para a rede municipal de Ensino (GT) e no Grupo de Educadores Ambientais (GEA), em forma de atas de reuniões e fotografias, descrição das ações, seminários, materiais de divulgação, resumos dos projetos das escolas, e tudo mais que é pensado e planejado para disseminar a Educação Ambiental na rede municipal de ensino.

basicamente de descrições daquilo que a SMEC e o NEMA, em parceria, estão realizando para tornar possível a inserção da Educação Ambiental nas escolas.

Concluimos que o principal objeto da pesquisa não poderiam ser os relatórios. Eles tinham muito a contribuir, pois trazem dados que caracterizam historicamente a sistematização do trabalho da SMEC e do NEMA para a difusão da Educação Ambiental nas escolas, bem como no auxílio aos professores para a elaboração de seus Projetos Escolares, mas não apresentavam elementos necessários à pesquisa.

Para tanto, precisávamos de uma ferramenta que fornecesse não apenas dados do que estava sendo feito, mas algo mais complexo, mais intenso, que nos fizesse aprender com o outro, que contasse sobre o processo de desenvolvimento dos alunos, dos educadores e demais membros da escola, pelo fato de trabalharem por meio de um projeto de Educação Ambiental. E foi com uma das minhas ex-colegas de Curso a professora Zuleida Vaz de Abreu que contamos para atender essa necessidade, permitindo-nos a análise de sua narrativa a cerca da implementação do subprojeto Cuidando da Escola, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil com o olhar focado nas questões relativas a corporeidade.

O “Cuidando da Escola” é um subprojeto desenvolvido pela professora Zuleida e executado nas turmas em que atua na Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil. Ele faz parte da política de inserção da Educação Ambiental nas escolas da rede municipal, promovida pela SMEC. Para que essa inserção ocorra, a Secretaria em parceria com o NEMA criou o Projeto Quero-quero, que orienta teórica e metodologicamente as escolas da rede municipal de ensino de Rio Grande para que construam os seus próprios projetos.

A metodologia escolhida foi a da entrevista narrativa, uma vez que é compreendida como uma forma de produzir conhecimento, possibilitando a formação do pesquisado e do pesquisador, por meio de um processo reflexivo e, para tanto, contamos com a colaboração da professora Zuleida, que, narrou o trabalho que vem desenvolvendo junto com os demais professores da Escola Assis Brasil, no decorrer do “Cuidando da Escola”.

Sendo assim, buscamos identificar nas narrativas desta educadora as concepções de corpo que permeiam o subprojeto Cuidando da Escola, em uma constante reflexão sobre os espaços que são destinados ao corpo em um ambiente escolar.

Em relação à forma desta dissertação, encontraremos ao longo deste trabalho algumas características próprias como: ao trazer para o campo de análise fragmentos da fala da entrevistada, a mesma aparecerá dentro de uma caixa de texto, com fonte menor que o restante do trabalho, distinguindo-se das citações de autores, que seguem as regras da ABNT.

Encontraremos, também, em relação à estrutura do trabalho, o Capítulo II- DIÁLOGOS ENTRE OS (AS) TEÓRICOS (AS), com uma fundamentação teórica contemplando o tema Corporeidade e Educação Ambiental. O tema corporeidade é abordado, principalmente no subtítulo *2.1 A Educação do Corpo na Escola*, a partir das perspectivas de Guacira Louro (2000), João Batista Freire (1999), Merleau-Ponty (1945), Michael Foucault (1987), Silvino Santin (1992, 1998, 2006), entre outros autores que tecem uma discussão acerca das questões relativas ao corpo, bem como aos espaços que são destinados a ele na escola.

Já o debate sobre a Educação Ambiental é apresentado no subtítulo *2.2 O fazer Educação Ambiental na escola: uma aprendizagem através de projetos*, a partir de uma síntese sobre o percurso da Educação Ambiental, com o propósito de refletir em como chegamos à concepção de que esta deveria ser uma questão de Educação e trabalhada na escola. Para problematizar as questões de Corpo e Educação Ambiental, apresentamos o Projeto Quero-quero e o Subprojeto Cuidando da Escola, sua contextualização e caracterização, como um exemplo prático da inserção dessas questões em uma escola do município de Rio Grande.

No Capítulo III- METODOLOGIA- A trajetória de uma investigação: caminhos metodológicos percorridos, descrevemos como a pesquisa foi realizada, o método utilizado, quem foram os participantes da pesquisa, caracterizando o fenômeno a se conhecer.

Já no Capítulo IV- ANÁLISE DOS DADOS- A prática de uma educadora: desafios e possibilidades para a corporeidade através da Educação Ambiental, realizamos a análise da fala da professora Zuleida Abreu, apontando suas concepções sobre as questões relativas ao corpo: gênero, sexualidade, movimento e disciplinamento dos corpos, em um constante diálogo entre os autores, problematizando através de suas práticas as várias possibilidades de identificar o espaço que a corporeidade tem assumido no fazer pedagógico da escola e sua relação com a Educação Ambiental

Por fim, no Capítulo V- CONSIDERAÇÕES FINAIS, tecemos argumentações no sentido de dar um fechamento à questão inicial da pesquisa, apresentando algumas conclusões como, por exemplo, a urgência da escola lançar outros olhares acerca dos corpos dos alunos, diferentemente do controle e repressão sobre eles, estabelecidos a fim de torná-los dóceis e úteis para as práticas cognitivas. E sim, na compreensão dos sujeitos que transitam neste espaço como únicos e complexos, capazes de produzir seu próprio saber a partir das experiências adquiridas ao longo de sua vida, além de possibilitar a reflexão sobre os diversos tipos de corpos, gêneros e sexualidades.

## CAPÍTULO II

### DIÁLOGOS ENTRE OS (AS) TEÓRICOS (AS)



Turma 31 no Arroio Martins -2008

*“Na bagunça eu produzo conhecimento, na bagunça organizada. Tu passava no corredor era aquele silêncio, e quando passavam de ano, passavam ali ali, era só repetência.”*

*(Zuleida Vaz de Abreu)*

## DIÁLOGOS ENTRE OS (AS) TEÓRICOS (AS)

### 2. 1 A educação do corpo na escola

Várias são as abordagens dadas às questões relativas ao corpo, possibilitando, assim, a problematização dos diversos entendimentos sobre a corporeidade. Dentre essas abordagens, aponto, neste trabalho, três delas, pois as considero presentes na escola.

A primeira abordagem que apontamos é das Ciências Naturais, na qual o corpo é considerado um mero objeto biológico, que tem como função única e específica sediar os cinco sentidos (audição, tato, visão, olfato e paladar), para tornar os sujeitos reais. Assim, corpo é a materialidade da espécie humana, uma parte concreta fechada dentro de uma pele.

A segunda abordagem é a que se refere e reafirma o pensamento cartesiano<sup>2</sup>, entendendo que a produção do conhecimento se dá somente no plano cognitivo e, com isso, o corpo é destituído da função de aprendizagem, incapaz de produzir conhecimento.

Já a terceira, aponta o corpo como construção histórica e cultural, constituído por meio das experiências de vida das pessoas, ao longo dos tempos, considerando o corpo como uma possibilidade de expressão e linguagem. Dessa forma, o movimento ou o não-movimento passa a ser entendido como linguagem e não apenas como o deslocamento de um corpo no espaço. O corpo e seu movimento é gestualidade e expressão.

A escola oscila por diversas vezes entre essas abordagens, pois é uma instituição que evoluiu historicamente e, com isso, acumula várias práticas pedagógicas compostas por teorias do presente e do passado e as utiliza entre os alunos e professores. Já o espaço escolar, é constituído por práticas de outros espaços, que acabam por marcar o papel dos corpos em seu cotidiano.

É sobre este entendimento, dos corpos imbricados pelos espaços e pelas práticas escolares que passamos a problematizar.

---

<sup>2</sup> O Pensamento Cartesiano é compreendido sob a luz da teoria mecanicista de Descartes, na qual o corpo é uma máquina e deve entregar o controle das ações a alma. O conhecimento significativo só pode ser atingido pela razão, abstraindo-se a distração dos sentidos.

### 2.1.1 Uma escola produtiva: os espaços destinados aos corpos dos alunos

Para avançar na discussão do corpo, além das três abordagens apontadas, chamo para este diálogo autores como: Guacira Louro (2000), com a idéia de que não somos seres incorpóreos e assexuados e, por isso, o corpo, sua sexualidade e todas as questões que lhes são relativas, podem e devem ser trabalhadas na escola; Michael Foucault (1987) com a teoria da disciplinarização dos corpos dos alunos; Silvino Santin (1992, 1998, 2006), com sua abordagem filosófica da corporeidade, apontando os espaços que são atribuídos e que são negados ao corpo no sistema escolar; entre outros, que aparecem no decorrer desta pesquisa, possibilitando o debate acerca do tema.

É importante lembrar que a escola surgiu com o intuito de desenvolver os aspectos cognitivos do ser humano, privilegiando o aperfeiçoamento das faculdades intelectivas e a transmissão do conhecimento teórico, visto que esse conhecimento é necessário para o desenvolvimento tecnológico e social, melhorando, assim, entre outros aspectos, o sistema produtivo da sociedade.

Com isso, na sociedade moderna, o corpo ficou fadado ao desaparecimento (Le Breton, 2003), afastado da participação na produção de conhecimento e, o que é pior, visto como um elemento que atrapalha a aprendizagem, pois, as manifestações corporais e seus movimentos, nesta concepção, impedem a concentração dos sujeitos.

A escola, por sua vez, necessitou investir no corpo, em termos financeiros, de profissionais e de estratégias para o controle e a disciplinarização dos corpos, constituindo-se em um instrumento que visa à harmonia no sistema escolar e entre os sujeitos, uma vez que se torna necessário anestesiá-lo ou ao menos moldar este corpo que impede o bom funcionamento do intelecto.

As estratégias utilizadas para controlar o corpo são as mais diversas. Em sua obra, *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) aponta a questão da disciplina enquanto ferramenta de esquadramento dos corpos dos sujeitos no tempo e no espaço e, na escola, é colocada em funcionamento no recreio, nas filas para saídas, na distribuição dos alunos no pátio, na carga horária, entre outras estratégias disciplinares. Caracteriza, também, a escola como uma das instituições de seqüestro<sup>3</sup>, as quais não visam a exclusão social, mas a fixação dos indivíduos, sua inclusão em um sistema normalizador, tornando os corpos disciplinados, dóceis, úteis,

---

<sup>3</sup> Ver mais em: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987. Terceira Parte - Disciplina.

produtivos para a instituição e para a sociedade. A escola passa a ser entendida como uma espécie de instrumento de ação sobre os indivíduos, um espaço de adestramento físico e intelectual.

Foucault (1987) chama as estratégias adotadas pela escola para este adestramento de “pequenas astúcias”, que tem um grande poder de difusão, baseados em arranjos sutis com aparência inocente, mas profundamente suspeitos. São dispositivos que procuram coerções sem grandeza e que já estão naturalizados no processo de disciplinarização dos corpos, mas que produzem efeitos no desenvolvimento dos alunos.

Por isso, os professores devem refletir e problematizar sobre atitudes como, por exemplo: negar ao aluno o direito de ir ao banheiro, privá-lo de expressar sua opinião ou contar uma novidade porque não é “hora”, deixá-los ficar sem educação física por mau comportamento, a disposição das classes somente em filas, entre outras. Muitas vezes, ao exercer atitudes como essas, o professor termina por sustentar e reproduzir uma tática de disciplinamento dos corpos que já vem sendo utilizada ao longo dos tempos, com a intenção de trabalhar com uma turma tranqüila e que não incomoda.

Além dessas estratégias adotadas pelos professores, outras são encontradas na escola, tais como: o ensino fragmentado; o privilégio dado a determinados conhecimentos na grade curricular e, ao tempo, para a execução do planejamento dos professores; as normas e as regras de conduta impostas aos alunos e aos professores; entre outras.

Dentro da escola, para tornar efetivo o disciplinamento dos corpos, existem determinados espaços, os quais Santin (2006) denomina de físico, temporal e curricular.

Em relação ao espaço físico, o autor aponta que “é um lugar visível e mensurável que pode ser ocupado ou reservado” (SANTIN, 2006, p.44). Este espaço pode ser cheio de pessoas e objetos ou até mesmo vazio. Na escola há vários espaços físicos que são visíveis como: a sala de aula, a biblioteca, a sala da direção, os banheiros, o refeitório, entre outros; nos quais os diferentes corpos circulam e se relacionam. Mas e para o aluno, qual é o espaço que lhe é supostamente definido? O da cadeira e da classe, este espaço Santin (2006, p. 44) denomina de “lugar físico com medidas definidas” que limita e restringe o lugar do corpo na sala de aula.

Além deste espaço específico para os alunos, todo o restante da arquitetura escolar parece delimitar e lembrar que o corpo deve ser contido e controlado. Ao analisarmos as escolas, encontramos quase sempre o mesmo cenário: salas minúsculas, comportando mais alunos do que sua capacidade permite, sem espaço algum para um trabalho diferenciado que envolva o movimento, sendo que, para o aluno, resta apenas seu lugar na classe e na cadeira.

É evidente, que a falta de movimento não é só decorrente da falta de espaço, mas também é usado como justificativa para serem utilizadas práticas pedagógicas tradicionais. O que procuramos deixar claro é que este espaço reduzido é mais um elemento para pensarmos em como o corpo vem sendo visto, inclusive no planejamento e execução dos prédios escolares.

Outro espaço encontrado na escola é o temporal que “num processo em movimento não passa de um momento” (SANTIN, 2006, p. 45) e, por isso, o tempo é o fator que determina as atividades escolares. Na escola tudo é dividido por um tempo, o bimestre tem um para ser concluído, as disciplinas para que os conteúdos sejam desenvolvidos, o recreio, o lanche, a entrada e saída dos alunos, tudo é planejado e elaborado visando um calendário escolar anual, previamente estabelecido e homogeneizado.

O espaço temporal escolar tem basicamente por princípio um objetivo, o retorno dos alunos à sala de aula para a execução das atividades intelectuais, com um maior rendimento. Na escola, o recreio, por exemplo, é estabelecido como o tempo específico para este retorno, depois de atender as necessidades do corpo biológico (lanchar, ir ao banheiro, beber água e brincar), o aluno está apto a voltar para a sala de aula e ficar mais duas horas trabalhando com os conteúdos escolares.

No entanto, quando este espaço é estabelecido estamos negando a fluidez do tempo do aluno. Ele é submetido às regras temporais da escola e do professor, nada é organizado em função de suas necessidades e desejos, mas no cronograma que é estabelecido para a conclusão do ano letivo.

Todos os espaços da escola são permeados pelo curricular, por isso é necessário significar as concepções sobre currículo.

O currículo, durante muito tempo foi percebido apenas como uma grade de disciplinas, na qual estavam inseridos os conteúdos e algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas com os alunos no processo educativo, ou ainda, segundo Tomaz Tadeu (2003, p. 13), “na visão tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de fatos, de conhecimentos e informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas”. Dessa forma, os alunos não participam da construção do saber, o que deve ou não ser “transmitido” chega pronto aos alunos. Esses, por sua vez, devem apenas “assimilar”.

Se o papel atribuído aos alunos é este, de meros espectadores passivos aos conteúdos a serem assimilados, não há corpo, movimento ou motricidade. O que existe é um currículo que

seleciona saberes, apontando o que o aluno *pode* saber e o que merece ser calado. Não há espaço para os corpos, mas estratégias destinadas a discipliná-los.

Santin (2006) traz a definição do espaço curricular aproximando-a da visão tradicional de currículo, uma vez que o currículo trabalha a partir de uma cultura imposta pela sociedade que nem sempre é a da realidade do aluno.

O currículo é construído de uma maneira homogeneizada, geralmente pelas secretarias escolares, e, até mesmo quando são adaptadas para a escola não são pensadas de acordo com cada grupo de alunos em que se está trabalhando, isto porque, dentro da mesma escola os grupos distinguem-se de diversas formas, às vezes pelo nível de maturidade e abstração de conteúdos ou por outras características específicas.

Voltando para a questão do corpo, segundo Santin (2006, p. 45), bastaria uma simples análise da grade curricular para constatar quais são as medidas exatas oferecidas ao corpo em relação ao seu espaço no currículo. O corpo, neste currículo, fica em um plano no qual ele é o alvo dos processos de disciplinarização e controle, pois a demanda da sociedade é para a produção e desenvolvimento de mentes e não de corpos, muito menos dos sujeitos como um todo.

Após essas discussões levantadas acerca da corporeidade, passa-se a discutir o papel do corpo no ato de conhecer, “porque nossa corporeidade nos constitui, o corpo é pensante, falante, consciente e social” (SANTIN, 2006, p. 53). Se nosso corpo é pensante, falante e social, o currículo que hoje está posto na maioria das escolas leva isso em consideração? Nele é previsto ou ao menos citado concepções de corporeidade que deveriam estar presentes no cotidiano escolar? Neste currículo são apontadas as questões de corpo, gênero e sexualidade?

Geralmente não, mas são essas questões que devem ser apontadas e discutidas no âmbito escolar, por professores, diretores, supervisores e alunos, afinal, a escola não é composta por mentes que chegam em corpos inertes a tudo que acontece a sua volta.

Por isso, os professores devem ficar atentos aos discursos que estão sendo produzidos neste currículo e se nestes estão presentes questões pertinentes à vida dos alunos, porque a escola não está permeada apenas dos conteúdos programáticos necessários para o aluno avançar para a próxima série, mas também de identidades culturais<sup>4</sup>. Segundo Ferreira (2006, p. 72), “a escola também é produtora de cultura, por ser um microcosmo com capacidade de

---

<sup>4</sup> São entendidas aqui como múltiplas identidades com as quais o sujeito se constitui independente de gênero, sexo, raça, religião ou traços físicos, mas sim de um conjunto de elementos que constitui o sujeito na relação com o meio em que está inserido.

elaboração de práticas particulares, conforme as circunstâncias que e os indivíduos que nela convivem”.

Sendo ela produtora de cultura, quais são as possibilidades que se tem para trabalhar o corpo dentro da escola?

São várias as possibilidades que podem ser desenvolvidas para trabalhar o corpo, como: as questões de gênero, de sexualidade, do desenvolvimento biológico, do desenvolvimento relacional, a questão da linguagem e da arte, entre outras.

Ferreira (2006, p.73) afirma que as abordagens do corpo, ou seja, as “diferenças étnicas, de gênero, de sexualidade, regionalidades, são temas sobre os quais as docentes não costumam tratar, sendo o currículo escrito sempre legitimado”, ora, então, vamos escrever estas questões nos currículos escolares para que tais assuntos também sejam legitimados e abordados com propriedade e segurança tal qual os conteúdos da grade curricular.

Além disso, é preciso compreender que estas são questões que estão sempre presentes na sociedade, atuando sobre todos. A diferença está na maneira como são trabalhados estes conceitos, pois dualidades como: masculino/feminino, corpo gordo/ magro, velho/novo, entre outros, existem na escola e são características pessoais que se transformam no decorrer da vida de uma pessoa e, além disso, ninguém é de um jeito só, ou igual ao outro, as pessoas são diferentes e únicas.

A partir desse entendimento, cabe aos professores dentro do currículo, pensar as relações de gênero, as desigualdades entre homens e mulheres, a sexualidade, padrões de beleza e saúde, a massificação dos corpos perante estes padrões que são produzidos e reproduzidos através da mídia, a pluralidade cultural, entre outras que podem e devem ser pensadas de modo plural, entendendo que os sujeitos possuem múltiplas identidades, as quais não são estáveis ou duradouras, mas que se modificam e podem até ser contraditórias.

As pessoas podem ser identificadas sim por gênero, classe, raça, etnia, idade, nacionalidade ou características físicas, pois todos estes aspectos constituem sua corporeidade, mas não podem ser julgadas ou discriminadas por isto, sabemos que há esta hierarquização por se ter determinados padrões em detrimento de outros, como se o caráter e os valor das pessoas fossem mensurados por suas características físicas e identitárias.

A escola por vez exerce grande influência sobre seus alunos, pois convive com sujeitos que estão em processo de formação como as crianças das séries iniciais. As relações de gênero, por exemplo, que são estabelecidas dentro deste espaço que é a escola, demarcam constante oposição entre os papéis de meninos e meninas, ditando o que serve para um e para o outro.

Então, se a escola possui esta diversidade cultural e exerce esta influência formativa sobre os alunos, o melhor para eles não seria que a mesma trabalhasse a partir de sua corporeidade? Questionamos este aspecto porque os três espaços apontados aqui: físico, temporal e curricular, parecem ter sido construídos para um corpo homogeneizado sob as ordens da inteligência, ao invés de um corpo único e complexo ao mesmo tempo, com singularidades específicas de cada sujeito compartilhadas e tecidas no coletivo, em contato com o outro.

É possível que essa prevalência da inteligência, constatada inclusive na falta de espaços destinados aos corpos, suceda-se porque todas as estratégias propostas para tratar do corpo dos alunos, ou seja, todos os investimentos para ele se restringem à sua disciplinarização com objetivo de alcançar a aprendizagem, pois o corpo ainda é visto como elemento que atrapalha a aprendizagem e, por isso, deve ser controlado e disciplinado.

Somos questionados ainda mais com os estudos de Guacira Louro (2000), quando aponta que a dicotomia mente-corpo é mais forte quando os professores entram em uma sala de aula como se apenas a mente estivesse presente, como se todos (inclusive ele) fossem espíritos descorporeificados, fazendo com que todas as disciplinas (exceto a Educação Física) tenham conseguido produzir seu “corpo de conhecimento” sem corpo. É como se estivéssemos “nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com idéias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos” (LOURO, 2000, p.60).

Se não é preciso corpo para realizar a aprendizagem e os indivíduos possuem um, é preciso anestesiá-lo para que ele não atrapalhe a mente. A escola, por sua vez, em seu currículo, pensado de maneira tradicional, dá a entender que o corpo não faz parte da aprendizagem, mas é percebido quando sente necessidade de oprimi-lo e regulá-lo para que possa ser produtivo para o desenvolvimento do conhecimento intelectual.

Não somos apenas “um corpo anatômico, uma máquina que pode realizar funções e satisfazer a ‘todas as condições de funcionamento que asseguram sensação, percepção, consciência e atos’” (NOVAES, p.12, 2003), somos um corpo uno; corpo, mente, espírito, ou seja, nosso corpo entendido como o elo de ligação com o mundo e no mundo. É aquilo que nos presentifica nele, tornando-nos materialidade por meio das relações estabelecidas com outros seres, constituindo-nos sujeitos que pensa, sente e age.

Por isso, a aprendizagem é mais significativa e tem sentido se é construída corporalmente. A capacidade de explorar lugares novos, gerando aprendizagens além do quadro, giz e caderno, é rica e possibilita ao aluno descobrir, explorar, ampliar sua visão e suas ações de um mundo diferente daquele vivenciado dentro da escola. Porque “é pelo

movimento que exploramos e descobrimos o mundo. Precisamos tocar, mover objetos, lançá-los no espaço, girar, nos colocar em cima e embaixo, dentro e fora deles para realmente conhecê-los, descobrir suas estruturas, formas, direções e volumes” (RAMOS apud GUEDES, 2008, p.55). O ser humano aprende com o corpo inteiro, mas para isso é necessário se movimentar e interagir com o mundo a sua volta.

Esse sentimento de fazer parte e de pertencer ao mundo proporcionará uma liberdade de expressão e uma oralidade que nada mais é do que consequência de um trabalho realizado por meio do corpo, deixando o aluno mais a vontade para trocar experiências com o outro (tanto com os demais colegas quanto com os professores), tornando-se mais participativo, criativo e autônomo.

Mas, de fato qual é o espaço dado para o corpo no currículo escolar? Segundo Santin (2006, p. 45), “bastaria identificar quais são as disciplinas em que o corpo é o ator principal das atividades desenvolvidas”. E quais são elas? Correspondem, respectivamente, a Educação Física e as Ciências Biológicas.

Porém, a *Educação Física* mesmo sendo um dos poucos espaços em que o corpo está presente no currículo escolar, a sua educação é no sentido de reforçar o disciplinamento e aumentar a sua capacidade produtiva, ou seja, visa o aumento das potencialidades do corpo em benefício de um maior rendimento cognitivo, ou ainda, ligada apenas às práticas esportivas ou aos exercícios físicos, com uma ênfase no treinamento motor e no aprendizado de regras.

Outros espaços ligados a Educação Física são destinados para a aplicabilidade de conhecimentos específicos do corpo como: os ginásios, as quadras de esportes, campos de futebol, pistas de corrida, entre outras. Ficando assim, a cargo desta disciplina dar a esses corpos um sentido verdadeiro de utilidade, de preferência um sentido ligado às questões cognoscitivas como, por exemplo, preparar a criança, desde pequena, para a convivência em sala de aula, atribuindo exercícios físicos para o desenvolvimento infantil de motricidade, lateralidade, noção de espaço, tudo isso a fim de prepará-la para a aprendizagem na sala de aula.

Como se não bastasse, a Educação Física é tratada como uma disciplina secundária que pode ser substituída, incapaz de proporcionar atividades que permitam a discussão de conceitos e de formar opiniões. É percebida apenas para adestrar os alunos ou para extravasar a energia que teve de ser contida durante as disciplinas ditas intelectuais.

Toda e qualquer concepção diferente desta e que apóie a presença do movimento, incluindo o corpo nas práticas pedagógicas dos professores, é entendida na escola como bagunça ou descontrole da turma, sem perceber que,

quando a escola nega a expressão corporal do indivíduo, esta instituição está negando a própria criança, pois o sujeito é aquilo que seu corpo é, ou seja, as emoções, os movimentos, a razão... É impossível separar o movimento das outras habilidades, pois somos um corpo uno. (VAZ apud GUEDES, 2008, p. 60).

Para reforçar essa ideia cito os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1997, p.33) que diz, “o processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada”. Neste sentido, para que a Educação Física rompa com esta concepção precisa pensar um currículo que inclua atividades que desenvolvam esses aspectos e não somente que aponte como obrigação o ensinamento de jogos desportivos.

João Batista Freire (1999) nos traz como objetivo maior da Educação Física a formação para a cidadania, desenvolvendo atitudes e conceitos como, autonomia, participação, democracia, cooperação, solidariedade, fraternidade, entre outros. Assim, a contribuição da Educação Física, segundo Freire (1999), frente a esse objetivo maior é desenvolver conhecimentos nas seguintes áreas:

- a) Conhecimento do próprio corpo: trata-se do conhecimento voltado para si mesmo. Nas atividades que partem deste princípio, estará ligada, também, ao conhecimento das coisas do ambiente, isto porque o nosso corpo está inserido nele e toda ação realizada por ele causará uma reação no meio em que vivemos. Podemos utilizar atividades que promova o respeito e amizade entre os colegas, trazendo como reação ao meio ambiente alegria e agradabilidade. Freire (1999) sugere as atividades de relaxamento como forma para privilegiar o conhecimento do próprio corpo, ou aquelas atividades em que a atenção volta-se para segmentos corporais ou para o corpo como um todo. Assim, cada criança passa a se conhecer melhor e superar seus limites. A busca da identidade concretizar-se-à através dessas atividades, em que testam os limites, fazendo-os buscar mais; devolvendo o prazer de brincar e jogar, promovendo a autoestima e a autoconfiança.
- b) Conhecimento do meio ambiente: Após dar importância ao próprio corpo e conhecer-se como sujeito, o aluno deve voltar sua atenção para coisas fora dele, a fim de conhecer a sociedade humana e a natureza, mediado pelas atividades corporais de exercício e jogo.

c) Cultura específica da Educação Física: o conhecimento da cultura seriam os conteúdos produzidos socialmente e expressos como representação corporal de culturas humanas, como brincadeiras, esportes, lutas, alongamentos, musculação, etc

No entanto, nos últimos anos, a perspectiva adotada pelos currículos da Educação Física é somente a do esporte, “porque possibilita o exercício do alto rendimento” e as modalidades escolhidas são aquelas que desfrutam de prestígio social (voleibol, basquetebol e futebol). É preciso ir além deste pensamento, deixando claro dois pontos: as questões relativas ao corpo não devem ficar somente a cargo da Educação Física e tão pouco percebida como uma disciplina preparada para o desenvolvimento e aptidão física do aluno.

Outra disciplina, além da Educação Física em que o corpo aparece no currículo escolar, mas também de forma restrita, é a área das *Ciências Biológicas*, na qual, na maioria das vezes, são tratados a partir da preocupação com os processos de higienização, com o controle de doenças e com o conhecimento do corpo enquanto organismo vivo, separado em partes, dividido em órgãos e aparelhos.

É como o caso da sexualidade, por exemplo. A escola discute a sexualidade de forma biologicista, repassando ao aluno somente os conteúdos que estão agregados à grade curricular: aparelho reprodutor, reprodução humana e métodos contraceptivos.

No entanto, ao se restringir apenas aos conteúdos lançados pelo currículo, a escola deixa de protagonizar o debate do corpo, sem perceber que fora dela os alunos vivenciam outras experiências e outros espaços. Assim, em determinado momento encontra-se obrigada a cumprir um papel que não assume e, muitas vezes, tendo que problematizar esses discursos que são expostos na mídia, como a transmissão de doenças, a gravidez na adolescência, a discriminação sexual e racial, a busca ao corpo perfeito, o uso de drogas, ou seja, seu discurso passa direto do esclarecimento, discussão e problematização, para a prevenção e promoção da saúde.

Delimitando assim o ensino das Ciências, que pode ser percebida como um meio para a discussão e reflexão sobre as transformações produzidas nos corpos, sobre os fenômenos da natureza, as ações do homem em seu meio ambiente, sempre no intuito de ampliar a possibilidade de participação social, viabilizando essa capacidade em cada aluno. Trabalhando “nessa perspectiva, a área de Ciências pode contribuir para a formação da integridade pessoal e da auto-estima, da postura de respeito ao próprio corpo e ao dos outros, para o entendimento da saúde como um valor pessoal e social, e para a compreensão da sexualidade humana sem preconceitos”. (BRASIL, 1997, p. 22)

Assim, da forma com que estão sendo destinados os espaços do corpo na escola, ou seja, apenas a cargo das *Ciências* ou da *Educação Física* e, ainda por cima, de maneira fragmentada, o corpo é visto apenas como um organismo, diferente do que sugere Merleau-Ponty (1945), quando mostra que o corpo não pode ser entendido somente como um mecanismo orgânico e sim como um conjunto inseparável que não se remete única e exclusivamente à parte da matéria.

Merleau-Ponty (1945) não nega a materialidade corpórea do homem, pois o corpo também é a parte que une os sujeitos com o mundo, fazendo-os ser presença no mundo, mas, também, atribui essa materialidade como uma forma concreta de serem estabelecidas às relações do corpo com o ambiente, vinculando o homem ao mundo e às outras pessoas, o que é possível por meio dos cinco sentidos e não por um corpo entendido apenas como uma caixa protetora de tais sentidos, como nos apresentam as Ciências Naturais. O corpo deve ser considerado como um nó de significações, porque expressa toda a construção cultural produzida pelos sujeitos, uma vez que sua corporeidade é construída historicamente e não determinada a priori, pela herança genética. Segundo Jocimar Daolio (1995, p.25),

o corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões.

No entanto, na escola o corpo não vem sendo visto como uma forma de expressão da cultura, porque ele é constantemente vigiado, massacrado e secundarizado pelo intelecto. Proíbe-se de correr, de falar alto, de ir ao banheiro e beber água na hora desejada. Controla-se a gestualidade com frases do tipo “eu só respondo se levantar o dedo”. Limita-se os alunos ao proibir sua entrada em certos locais como sala dos professores; secretaria e direção (a não ser para receberem algum tipo de punição). Diferencia-se os espaços em função da corporeidade, como, por exemplo, em relação ao gênero: o campinho no pátio da escola é lugar dos meninos, são eles que jogam bola. Existe uma lista interminável de atitudes que são tomadas e espaços que são produzidos e designados (ou não) aos corpos dos alunos, sempre com um olhar repressivo em sobreposição à mente.

Diante deste panorama, podemos observar que as questões relativas à corporeidade não vem sendo discutidas na escola, nela não são destinados espaços para as vivências do corpo e para completar, apenas duas disciplinas parecem ceder espaço a este corpo: a Educação Física e as Ciências Biológicas, e de maneira restrita e questionável. Ainda assim, todos os olhares lançados na escola em relação ao corpo se destina a função de controlá-los e

discipliná-los em detrimento da mente, mas é indiscutível que, tanto o conteúdo quanto os espaços que são produzidos e a ele determinados, não podem continuar presentes na escola dessa forma.

No próximo subtítulo lançamos a teoria de uma aprendizagem através de projetos escolares na área da Educação Ambiental, uma vez que um projeto gera situações de aprendizagem que possibilita aos alunos refletir, opinar, debater e tomar decisões coletivamente, em uma constante construção de sua autonomia e seu compromisso com o social. O projeto é uma fonte geradora de problemas, que exige um movimento coletivo para sua resolução, que possibilita aos alunos vivenciarem todas as situações por meio de seu corpo, produzindo saber de maneira mais significativa para ele.

## **2.2 O fazer Educação Ambiental na escola: uma aprendizagem através de projetos**

A visão ambiental ou o olhar sobre o meio ambiente surgiu por meio da ecologia que, de acordo com os estudos de Carvalho (2004), teve início em 1866, quando, pela primeira vez, o biólogo alemão Ernest Haeckel, importante difusor das idéias de Charles Darwin, usa o conceito de ecologia, na literatura científica, ao afirmar que esta poderia ser entendida como ciência das relações dos organismos com o mundo exterior.

Carvalho (2004) afirma que, hoje, o conceito de Haeckel foi ampliado, pois a ecologia vem transitando por outros campos e não apenas no das Ciências Naturais, passando a ser entendida como o estudo das relações que os seres vivos mantêm entre si e com o meio ambiente. Nessas relações estão inseridos os aspectos físicos, emocionais e morais dos sujeitos, a diversidade dos seres, sendo que estas relações passam a ser compreendidas pelas Ciências Naturais e Sociais.

Estes estudos ampliados detectaram rapidamente os sintomas da crise ambiental que teve início, ou começou ser pensada, na década de 1960, promovendo movimentos em favor da preservação das espécies e de áreas verdes, de luta por uma sociedade sustentável com harmonia entre homem e natureza. Além do surgimento dos movimentos sociais<sup>5</sup> preocupados

---

<sup>5</sup> O estudo da história mostra que os movimentos sociais estão presentes em todas as sociedades, devendo ser compreendidos como um fenômeno inerente aos processos de mudanças. Eles são entendidos como uma ação coletiva contra-opressiva, não significa a mera reprodução das condições de opressão, mas a criação de novas relações sociais que possam ajudar a superar as condições que o motivaram, como exemplo de movimentos sociais, pode citar: ecológico, pacifista, feminista, etc. (BOSCHI, 1983)

com as questões ambientais, foram criadas legislações a favor do meio ambiente e produzidos diversos materiais científicos como: artigos, periódicos, livros e anais de congressos, disseminando a importância de se pensar de forma ambiental. Dessa forma, segundo Carvalho (2004, p. 51),

a EA é concebida inicialmente como preocupação dos movimentos ecológicos com uma prática de conscientização capaz de chamar a atenção para a finitude e má distribuição no acesso aos recursos naturais e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas.

Mas, como é que chegamos à concepção de que a questão Ambiental deve ser uma questão de Educação? De que forma se chegou à ideia de que para alcançar os objetivos de preservação das espécies e conservação da natureza se deveria partir de um processo educativo<sup>6</sup>?

Respondendo aos questionamentos, chegamos à concepção de que a questão Ambiental deve ser uma questão de Educação, a partir do momento que passa a ser entendidas como responsabilidade de todos, permeada de uma visão de mundo e sociedade, que inclua a natureza e os sujeitos. Sendo assim, para Carvalho (1998, p.23) “a educação ambiental está intimamente associada à formação de valores e atitudes sensíveis à diversidade, a complexidade do mundo, da vida, sobretudo, a um sentimento de solidariedade diante dos outros e da natureza”.

O marco histórico para que tal acontecimento fosse difundido, segundo Carvalho (2004), foi a Rio-92, evento que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, em 1992, no qual Organizações não Governamentais e movimentos sociais do mundo inteiro se reuniram a fim de formularem o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis, definindo o marco pedagógico da Educação Ambiental.

O Tratado aponta, no item III do Plano de Ação, que as organizações que assinam o contrato se propõem a implementar algumas diretrizes, tais como: “transformar as declarações deste tratado e dos demais produzidos pela Conferência da Sociedade Civil durante o processo da Rio-92 em documentos a serem utilizados na rede formal de ensino e em programas educativos dos movimentos sociais e suas organizações” e “incentivar a produção de conhecimento, políticas, metodologias e práticas de Educação Ambiental em todos os espaços

---

<sup>6</sup> Este é entendido aqui de três maneiras: da *educação informal*, aquele processo educacional que é produzido permanentemente e não organizado por uma estrutura física, como, a família e o grupo de amigo; da *educação não-formal*, que obedece a uma estrutura e uma organização, mas não a escolar, pois respeita a não fixação dos tempos e dos locais, além da flexibilidade dos conteúdos de aprendizagem. São exemplos destas práticas educativas as ações da igreja, das associações de bairro e dos clubes; e, por fim, a *educação formal*, organizada por determinada seqüência e proporcionada nas escolas.

de educação formal, informal e não formal, para todas as faixas etárias” (CARVALHO, 2004, p.239-240).

Estas duas diretrizes propostas no Plano e Ação nos levam a compreensão que a educação formal passa a ter como compromisso firmado trabalhar a questão ambiental na escola em todos os níveis do ensino e, a partir deste momento, começou-se a produzir materiais pedagógicos a fim de auxiliar o trabalho ambiental no ensino formal.

Após a Rio-92, outros documentos também reafirmam a idéia de que as questões ambientais ficariam a cargo da educação formal (com parcerias com ONG, movimentos sociais e agências da ONU). Uma das iniciativas foi a produção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), publicados em 1997, que apontam a necessidade de incluir o Meio Ambiente nos currículos escolares, como tema transversal, permeando toda prática educacional e, em sua abordagem, considerar os aspectos físicos, biológicos e os modos de interação do ser humano na natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia.

A partir desta iniciativa foi criada a *Política Nacional de Educação Ambiental* (PNEA) sob a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Educação Ambiental e instituiu, no Art. 2, que: “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”. No segundo item do Art. 3, afirma que cabe “às instituições educativas, promover a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem”, bem como a instituição do *Programa Nacional de Educação Ambiental* (ProNEA), que visa a implementação da PNEA.

Mediante estas iniciativas de promover as questões ambientais para a educação, a escola, por sua vez, ampliou sua compreensão da problemática ambiental e vem buscando, no processo educativo, a construção de uma nova cultura, que não se fixe na preservação e conservação do meio ambiente, mas pela integridade das relações entre os sujeitos uns com os outros e com o meio.

Para tanto, é muito importante o engajamento dos educadores nesta concepção, em busca da superação do distanciamento entre homem e natureza, baseados em uma relação de pertencimento que foi transformada ao longo da história da humanidade. Este deve apontar para os estudantes que as concepções de meio ambiente vão muito além das questões ecológicas e que também dizem respeito às relações econômicas, políticas e culturais entre a humanidade e a natureza e entre os homens.

É imprescindível problematizar a questão do distanciamento homem-natureza para tornar efetiva uma mudança de pensamento, procurando transformar as atitudes do cotidiano de cada um. Carvalho (2004) considera essa alteração necessária para a formação dos homens de “atitude ecológica”, adotando um sistema de crenças, valores, sensibilidades éticas e estéticas, orientados pelos ideais de vida de um sujeito ecológico. A autora reforça a idéia que *atitude* difere de *comportamento*, pois “as atitudes são predisposições para que cada indivíduo se comporte de tal ou qual maneira, e assim podem ser preditivas de comportamento” (2004, p.177) e, por isso, uma atitude ecológica não se compõe apenas por uma soma de bons comportamentos e sim por uma mudança na forma do homem se perceber enquanto parte integrante da natureza.

A partir dessa perspectiva, a escola precisa compreender a necessidade de uma politização no debate sobre o meio ambiente, para que a Educação Ambiental seja vista não só como uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia, mas como uma proposta que proporcione uma nova aliança entre a humanidade e a natureza, desconstruindo a visão antropocêntrica na qual o homem se considera um ser acima da natureza.

A escola deve ter como premissa o questionamento dos assuntos relativos ao meio ambiente, propondo momentos de reflexão, que problematize mais do que a preservação da natureza e da vida do homem, que apresente soluções para os problemas sociais. Enfim, situações em que o indivíduo possa desenvolver capacidades e sensibilidades para identificar e compreender os problemas ambientais, mobilizando-se na luta ambiental e, acima de tudo, percebendo-se como parte integrante do meio ambiente em que vive.

Para tanto, a escolha *do que, de quando e como* determinado tema deve ser estudado tem de ser construída no coletivo, em um intenso diálogo entre alunos e educadores, pautados em análises participativas, desenvolvendo um trabalho que permita aos educandos fluir em suas reflexões.

Para isso, a proposta de Projetos Escolares nos parece uma boa opção para trabalhar de maneira participativa temas de interesse comum, como, por exemplo, a questão ambiental. Guimarães (2005) reafirma a idéia de projetos, como uma intervenção educacional, porque o projeto se estabelece no cotidiano de cada um e tem como ponto de partida a realidade local dos indivíduos.

O autor propõe que a escolha dos temas dos projetos seja realizada de maneira democrática, que não seja somente pelo interesse dos diretores, professores ou ONG, mas por decisão coletiva, porque só com uma temática significativa para determinada comunidade

perceberemos a mudança por meio de uma construção histórica capaz de ser transformada por eles próprios.

Na elaboração dos projetos se começa a tecer as aprendizagens, no coletivo aprendemos a escutar o outro e perceber o que o preocupa. Na escolha do tema ouvimos todos os indivíduos envolvidos, procurando saber o que julgam pertinente no momento para ser analisado e estudado. Este processo é um grande exemplo de decisão coletiva e as técnicas para efetivá-la são as mais variadas possíveis. O uso de projetos escolares para trabalhar a Educação Ambiental na escola é uma das opções na qual o tema pode ser abordado de uma maneira diferente das aulas tradicionais (quadro, giz e o aluno recebendo o conteúdo), desde que respeite às decisões coletivas.

O uso da prática de projetos escolares como alternativa na construção de aprendizagens difundiu-se também no município de Rio Grande através de parcerias firmadas entre uma organização não governamental e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura a partir de uma temática complexa a ser desenvolvida nas escolas da rede pública: a Educação Ambiental.

Esta temática foi apontada como o problema principal do Projeto mediante fatores influentes nesta decisão como a criação dos PCNs, da PNEA, do ProNEA, e do próprio crescente interesse da sociedade pelas questões ambientais, que de uma maneira geral já vem levando a secretarias Municipais de Educação a investir e buscar a implementação da Educação Ambiental nas escolas. No caso de Rio Grande, desde 1993, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) vem realizando ações de Educação Ambiental junto às escolas.

Tais ações, a partir de 1997, passam a compor o Projeto de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino, que, em 2003, recebeu o nome de *Projeto Quero-quero: Educação Ambiental em Rio Grande*.

Além de trabalhar sob forma de projetos, em 2005, o *Projeto Quero-quero* passa a objetivar o enraizamento da Educação Ambiental na rede municipal de ensino de Rio Grande propondo-se a elaborar, de maneira democrática e participativa o Sistema de Educação Ambiental para a Rede Municipal de Ensino (SMEA), o qual serve como referencial teórico-metodológico para o fazer Educação Ambiental da SMEC e das escolas. De acordo com o pré-documento <sup>7</sup> que apresenta o SMEA:

---

<sup>7</sup> Este material ainda não foi publicado, essa informação foi extraída de um material extra-oficial cedida pela Coordenadora Municipal da Educação Ambiental na rede de ensino.

Um Sistema de Educação Ambiental trata-se de um documento base que visa orientar as ações de educação ambiental de uma determinada localidade. Esse deve estar em consonância com a legislação e as políticas existentes nos níveis estaduais e federais. Da mesma forma, deve ser elaborado de forma democrática e participativa, a partir da formação de um Grupo de Trabalho – GT com representação da sociedade civil e do Poder Público Municipal.

Para compor este GT, foram convidadas além dos representantes da SMEC, instituições parceiras, secretarias interessadas, representantes do corpo docente e administrativo das escolas, dos estudantes e da comunidade, bem como integrantes do Grupo de Educadores Ambientais – GEA.

A elaboração desse Sistema foi dividida em duas fases, a primeira realizada em 2005 e 2006 e a segunda foi prevista para 2007, mas continua em andamento até o momento da coleta destes dados em 2008.

O Sistema tem como missão “estabelecer o vínculo entre a escola e o ambiente oportunizando vivências e interações que preparem o indivíduo para compreender, utilizar e transformar a realidade em que vive de forma sustentável” e considera que a aprendizagem ocorre em todos os momentos da vida do educando e do educador, alterando comportamentos, a partir de experiências entre ambos e o meio. Além disso, entende a educação como um processo recíproco, que se constrói a partir da interação e, por isso, compreendida como uma experiência de partilha, de cooperação, desenvolvendo espaços para a discussão das vivências.

Aponta a Educação Ambiental como uma colaboradora para que cada indivíduo conheça sua própria identidade, através do reconhecimento de suas potencialidades e dificuldades, dos desejos e crenças, fazendo com que se perceba como único e especial. Reconhecimento este importante para possibilitar a construção da autonomia do indivíduo, contribuindo para seu pertencimento na sociedade.

Este modo de pensar a Educação Ambiental em Rio Grande ocorre de maneira sistematizada no âmbito escolar por meio dos Projetos Escolares e por acontecerem no espaço da escola, acreditamos ser necessário realizar uma discussão a respeito dos espaços que são destinados para trabalhar o corpo e a Educação Ambiental, sendo assim passamos a problematizá-los, no próximo item.

### 2.2.1 Projeto Quero-quero: Educação Ambiental em Rio Grande

O *Quero-quero* é um projeto que visa à inserção da Educação Ambiental nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Rio Grande. Ele ocorre a partir de uma parceria entre a SMEC e o NEMA, que assessora a secretaria como um educador ambiental, promovendo ações de monitoramento, pesquisa e conservação do meio ambiente, através de projetos de educação.

Segundo documentos que implantaram o Projeto, este apresenta como objetivo geral “enraizar a Educação Ambiental na rede municipal de ensino, a fim de despertar a consciência ambiental de professores, estudantes e comunidades, bem como incentivar sua participação na resolução das questões socioambientais, contribuir para valorização dos ambientes e cultura locais e promover condições para desenvolver habilidades buscando uma convivência solidária consigo mesmo, com os outros e com o meio”<sup>8</sup>.

Antes da criação do Projeto, o NEMA já vinha trabalhando junto com a SMEC para difundir a Educação Ambiental nas escolas do município. Em 1993, através de um convênio, foi formalizada a implantação da Educação Ambiental no Ensino Fundamental e ocorria através de um Programa, no qual os integrantes do NEMA iriam até as escolas, a fim de realizar um trabalho de Educação Ambiental.

Como o intuito do NEMA não era transformar a Educação Ambiental em uma disciplina e sim trabalhá-la de forma transversal, começaram a pensar em uma proposta que possibilitasse o envolvimento de todas as disciplinas do currículo escolar com a temática. Assim, foi estruturada uma metodologia composta por cinco temas geradores de conteúdos e atividades, denominada de Ondas (RACHE, 2005). São cinco ondas e cada uma é composta por objetivos, conteúdos e atividades específicas de cada uma das três áreas do conhecimento: arte, ciências do ambiente e psicofísica, elaboradas a partir da formação dos pesquisadores e da participação de educadores e crianças. É importante salientar que os conteúdos e as atividades eleitas em cada onda são apenas uma forma de desencadear e permitir que o professor estabeleça conexões entre a proposta desenvolvida pelo NEMA, os conteúdos do currículo e a realidade de cada escola.

A *Onda 1 – Ser natureza*, parte da pergunta “Quem eu sou?” e busca a valorização da singularidade e o (re)conhecimento e contextualização do ser humano como parte integrante

---

<sup>8</sup> O objetivo descrito foi consultado no Formulário de Inscrição de projeto para o 6º Prêmio Gestor Público-Edição 2007.

do meio em que vive e seu papel como agente transformador. Algumas atividades são propostas para o reconhecimento do corpo, do outro, resgatar a autoestima, estimular valores cooperativos e solidários como: jogos de apresentação, automassagem, confecção do autorretrato, meditação dos sons internos, entre outras.

A *Onda 2 – O lugar onde vivemos* problematiza o que é o meio ambiente. Este é ampliado para o lugar onde vivemos, a casa, a escola, o bairro, a cidade, o país e o planeta, considerando os aspectos naturais, sociais e suas relações dinâmicas. São propostas atividades como: uma entrevista com a comunidade, que além de buscar informações sobre o meio ambiente é possível resgatar a história e a cultura local.

A *Onda 3 – Biodiversidade*, aponta que cada ser é único e é importante para o equilíbrio de nosso planeta. Essa Onda propõe o estudo da dinâmica evolutiva na terra até chegar na biodiversidade costeira, contribuindo, assim, para a compreensão e valorização de todas as forma de vida.

A *Onda 4 – Biosfera e ecologia*, trabalha a partir da concepção de que toda a biodiversidade do Planeta Terra concentra-se em um espaço (a biosfera), na qual estão reunidas as condições básicas para a permanência e desenvolvimento dos seres e dos ecossistemas, e, por isso, compreendida como um organismo vivo devendo ser respeitada e preservada.

A *Onda 5 – Planejamento Ambiental*, problematiza a nossa passagem por este planeta, o entendimento de interdependência entre todos os fenômenos sociais e ambientais, o que nos permite escolher estratégias que garantam a melhoria da qualidade de vida (CRIVELLARO, MARTINEZ NETO E RACHE, 2001).

Segundo Rache (2005, p. 175), “com a Metodologia Ondas, e no âmbito dos convênios com a SMEC, visou-se inserir a Educação Ambiental na escola sem que essa se tornasse uma disciplina”, pois através da metodologia os professores poderiam adaptar seus conteúdos, sem um horário específico para a ida do NEMA na escola. Com isso, ficaria a cargo dos professores trabalharem com Educação Ambiental na escola.

Para possibilitar a efetivação desta ideia, realizaram cursos de 40 e 60 horas acerca da metodologia para que os professores pudessem adaptar o material base e criar novas metodologias em suas escolas. Além disso, contaram com a assessoria do NEMA nas escolas, através da realização de atividades com os estudantes e com os professores.

Através destes cursos de capacitação, realizados em 2001 e 2002, formou-se o GEMA (Grupo de Educadores e Multiplicadores Ambientais), composto por educadores representantes das escolas municipais, com a finalidade de que estes levassem para a sua

escola os conhecimentos produzidos e adquiridos no grupo, visando a elaboração e execução de projetos escolares. Além disso, eram abordados vários temas compilados em atividades teóricas e práticas, discutindo o conceito de Educação Ambiental e seu processo histórico, leituras de vários autores e do material do Ondas, que orientavam o desenvolvimento dos cursos.

O grupo iniciou com mais de quarenta membros participando da formação continuada proposta pelo NEMA, que trabalhou pela articulação de projetos escolares de Educação Ambiental.

Desde 1998, por meio dos convênios firmados entre o NEMA e a SMEC, ambos já vinham trabalhando na elaboração e desenvolvimento de um Projeto de Educação Ambiental da Rede Municipal Ensino de Rio Grande, comum a todas as escolas. Esse processo culminou em 2003 com a criação do *Projeto Quero-quero: Educação Ambiental em Rio Grande*, com o objetivo de inserir a Educação Ambiental como tema transversal do currículo escolar. Os integrantes do NEMA encararam essa atitude como uma espécie de conquista, porque a Secretaria Municipal passou a perceber a Educação Ambiental como política pública.

A partir de então as metas firmadas para os convênios entre o NEMA e a SMEC, possuem a intenção de fortalecer o *Quero-quero* com ações permanentes de assessoria ao GEMA, na elaboração e implantação de projetos escolares e de uma Agenda Ambiental Municipal e da implantação da coleta seletiva de resíduos nas escolas.

Para evitar a criação de um modelo de projeto a ser copiado pelas escolas, foi produzida uma imagem para o *Quero-quero*, que materializasse a idéia de que cada escola desenvolve seu projeto de Educação Ambiental de acordo com as necessidades de sua comunidade. A imagem é a de um polvo, no qual a “cabeça” foi associada ao *Projeto Quero-quero* e os “tentáculos” se referiam aos subprojetos de cada escola (elaborados por cada instituição de acordo com a sua realidade).

De acordo com o histórico do Projeto, fornecido pela Coordenadora, em entrevista, “esta estrutura propicia autonomia, liberdade incentiva às escolas a elaborarem seus projetos de educação ambiental de acordo com suas potencialidades, necessidades e realidades socioambientais, garantindo assim seu empoderamento.”

Crivellaro, Martinez Neto e Rache (2001) imaginam o projeto escolar como uma grande espiral com um fluxo de etapas inter-relacionadas e interdependentes. Como cada escola desenvolve o seu e constitui uma realidade diferente, não devendo haver um modelo pré-estabelecido. Para que ocorra cada projeto, faz-se necessário dedicação,

comprometimento, estudo, além de uma boa fundamentação teórica e do conhecimento da localidade onde ele se desenvolverá.

Sendo assim, a metodologia para a elaboração dos projetos escolares é chamada de *A Espiral do Fazer*, sistematizada em 8 passos. Os representantes do GEMA a utilizam para planejar os projetos, que, segundo Rache (2005, p. 189), são assim distribuídos:

1. composição de um grupo de trabalho em Educação Ambiental;
2. fundamentação teórica: conceito de meio ambiente, referenciais, princípios e concepções de Educação Ambiental e da Educação;
3. diagnóstico do contexto socioambiental da localidade: potencialidades e situações-conflito;
4. definição do público-alvo;
5. definição de ações de Educação Ambiental, integradas à proposta político-pedagógica da escola;
6. busca de parcerias e apoio institucional;
7. avaliação;
8. recomeço.

Segundo Rache (2005), para sistematizar as informações colhidas através do diagnóstico do contexto socioambiental da localidade, o NEMA desenvolveu outra metodologia, chamada de Metodologia das Árvores. De acordo com Crivellaro, Martinez Neto e Rache (2001) a metodologia consiste no desenho de duas árvores: a árvore conflito e a árvore solução. Na *árvore conflito*, o tronco representará a situação-conflito identificada pelo grupo; na raiz, as causas possíveis desse problema e, nos galhos, a consequência dessa situação, o que tem gerado de ruim para aquele grupo que vai trabalhar com os projetos. Já na *árvore solução*, o tronco representará a situação já resolvida, as raízes, os meios pelos quais ela será resolvida e, nos galhos, os benefícios gerados pela solução do conflito.

O estudo desta metodologia foi realizado nos cursos de capacitação oferecidos pelo NEMA e SMEC em 2001 e 2002. Atualmente, os professores continuam sendo auxiliados para trabalharem com projetos e, para isso, formou-se um Grupo de Trabalho do Sistema Municipal de Educação Ambiental para a rede municipal de Ensino (GT), que conta com a colaboração de dois assessores do Projeto Quero-quero, dois técnicos do NEMA, um funcionário da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SMMA) e com a participação indireta de setecentos educadores e trinta e cinco escolas da rede.

Este GT leva a formação continuada ao Grupo de Educadores Ambientais (GEA), que até 2003 foi denominado de GEMA como foi citado anteriormente. Este grupo apresenta

como missão, estabelecer o vínculo entre a escola e o ambiente, oportunizando vivências e interações que preparem o indivíduo para compreender, utilizar e transformar a realidade que vive, de forma sustentável.

A criação do GEA, bem como a possibilidade de manter estes professores reunidos, é considerado pela coordenação como um resultado obtido através do Projeto Quero-quero, pois possibilita o intercâmbio entre as metodologias utilizadas por estes educadores e as dificuldades do fazer Educação Ambiental entre as diferentes escolas, além de levar temas e atividades para o enriquecimento das práticas educativas.

Após esse breve relato sobre o histórico do Quero-quero percebemos que ele propõe às escolas, através da prática de projetos, uma aprendizagem que envolva as Ciências Naturais, a Arte e a Educação Psicofísica<sup>9</sup>, proporcionando aos professores um currículo que integra as diversas áreas do saber.

No próximo subtítulo vamos apresentar um subprojeto do Quero-quero, trata-se do Cuidando da Escola, elaborado e executado há cinco anos na escola Municipal Assis Brasil, no qual é possível identificar atividades que envolvem as áreas do saber acima mencionadas.

### 2.2.2 Projeto Cuidando da Escola

Para conhecermos a estrutura do Projeto Cuidando da Escola, como se originou e como ocorreu seu processo de implementação foram realizadas entrevistas, que serão melhor detalhadas no próximo capítulo referente a metodologia deste trabalho, com a Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil, Maria da Glória Souza dos Santos, e com a coordenadora e executora do Projeto, professora Zuleida Vaz de Abreu.

A Escola foi criada em 1943, no município de Rio Grande, e completou 66 anos no dia 19 de abril de 2009. Situa-se na Rua Jamis Darcy, no Bairro Santa Rosa, periferia deste município. De acordo com os dados fornecidos pela diretora, atende alunos do Ensino Fundamental, com idades entre 06 e 14 anos, oriundos dos bairros Castelo Branco, Profilurb, Cidade de Águeda, Nossa Senhora de Fátima, além daqueles que residem na comunidade Santa Rosa.

---

<sup>9</sup> Proposta complementar à educação física, aborda a dimensão humana através de práticas que levam a consciência psicofísica, ao estreitamento de laços afetivos, à ampliação da sensibilidade e criatividade e ao aflorar das potencialidades latentes. (CRIVELLARO, MARTINEZ NETO E RACHE, 2001, p.01).

É uma escola que circunda o perímetro do “Lixão” no bairro, além de ser vizinha da garagem da Empresa de Transporte Coletivo Cotista. Possui um total de 550 alunos que são distribuídos em 4 turmas de 1º ano (Ensino Fundamental Nove Anos), 1 turma de estudo diferenciado (alunos com problemas de aprendizagem), 3 turmas de 2º ano, 3 turmas de 3º ano, 3 turmas de 3ª série, 2 turmas de 4ª série, 2 turmas de 5ª série, 3 turmas de 6ª série, 1 turma de 7ª e 1 turma de 8ª série.

Em relação ao corpo docente, o Assis Brasil conta com 34 professores graduados em nível superior, os quais, a grande maioria, possui especialização e uma professora cursa o mestrado na área da saúde.

Segundo a diretora, a Educação Ambiental está presente na Escola Assis Brasil desde o ano de 2001, por meio de cursos de formação de professores que foram oferecidos pela SMEC em parceria com o NEMA. Os cursos tiveram como finalidade além de capacitar esses professores para trabalhar com a temática ambiental, preparando-os para a elaboração de Projetos nas escolas onde atuavam.

Em 2003, a antiga direção do Assis Brasil convidou a professora Zuleida para tornar efetiva a Educação Ambiental com os alunos através de um projeto. Este convite foi direcionado a ela por dois motivos: primeiro porque ela havia participado do GEMA; e, segundo, porque trabalhava na escola com 40 horas semanais e, de acordo com a diretora, para desenvolver o projeto necessitava-se de uma representante comprometida e presente nos turnos manhã e tarde<sup>10</sup>.

Segundo Zuleida Abreu, nos dois primeiros anos, o subprojeto ocorreu de maneira pontual, com atividades isoladas, como por exemplo: confecção de cartazes sobre o lixo, uma saída de campo, realização de um trabalho com material de sucata, entre outras. Essas atividades não eram trabalhadas de maneira interdisciplinar, problematizadas, discutidas e não tinham a pretensão de serem relacionadas com o cotidiano dos alunos.

Além das constatações de que o projeto pouco estava acrescentando na vida dos alunos, a escola já vinha passando por situações que envolviam violência e vandalismo contra o patrimônio escolar.

Esses dois motivos fizeram com que a professora Zuleida Abreu repensasse seus objetivos ao trabalhar com Educação Ambiental na escola e propôs aos colegas um levantamento de temas que pudessem ser trabalhados em um projeto próprio, sistematizado a

---

<sup>10</sup> A diretora afirma também que o fato dos professores trabalharem na escola em um só turno ou de não terem duas matrículas na mesma escola dificulta seu processo de inserção nos projetos, porque nem sempre o grupo de professores permanece na mesma escola para dar continuidade ao trabalho no próximo ano.

partir da realidade daquela instituição. Este diagnóstico inicial foi realizado com os professores e depois discutido nas reuniões<sup>11</sup> do Projeto Quero-quero, na qual as escolas foram auxiliadas em como proceder para organizar os seus subprojetos.

A sugestão inicial foi que a professora Zuleida Abreu utilizasse a técnica da *Metodologia das Árvores* com os demais colegas para o levantamento dos problemas que a escola vinha passando e das soluções que poderiam ser encontradas, a fim de resolvê-los.

Com esse diagnóstico sistematizado por escrito e discutido com todos os professores, o subprojeto ganhou o nome de *Cuidando da Escola* e foi elaborado de acordo com as necessidades da instituição.

A próxima etapa foi efetivar a execução do subprojeto. Uma vez que isso só seria possível com o envolvimento de todos os professores, a professora Zuleida e a direção da escola convidaram os integrantes do NEMA para ministrar palestras sobre o meio ambiente e, após, focando-se na região de Rio Grande (RS) e ao seu ecossistema, além de oficinas com atividades envolvendo arte e a psicofísica. Com os professores já capacitados foi possível contar com a colaboração da maioria deles para que preparassem suas aulas a partir do projeto, integrando os conteúdos escolares à prática da Educação Ambiental, bem como participando das atividades que já estava pré-estabelecida no *corpus* do projeto.

Como o processo de inserção da Educação Ambiental é permanente, essa busca de professores para participar do subprojeto é uma prática diária e, por isso, sempre que possível, a professora Zuleida convida seus colegas para participarem das atividades do “Cuidando da Escola” seja no intervalo das aulas, nas reuniões pedagógicas, nos corredores da escola, ou, ainda, propondo oficinas com atividades para os alunos e técnicas de sensibilização com os docentes.

Para as entrevistadas Zuleida Abreu e Maria da Glória, todo este empenho em engajar os professores, valida o trabalho realizado na implementação do Cuidando da Escola, pois atualmente a aderência de professores ao subprojeto é superior à época da sua implantação. Além disso, de acordo com Zuleida Abreu, é visível a autonomia e a segurança geradas nos professores para trabalhar com Educação Ambiental, porque eles não partem apenas das sugestões levadas pela Zuleida, mas também elaborando suas próprias atividades e sugerindo a sua incorporação ao subprojeto.

Dentre as atividades desenvolvidas pelos professores no “Cuidando da Escola” podemos apontar as seguintes:

---

<sup>11</sup> Essas reuniões ocorrem quinzenalmente, com integrantes do NEMA e da SMEC, a fim de para dar continuidade à capacitação dos professores.

✓ *Pesquisa no bairro sobre o lixo:* Neste trabalho os alunos saíram pelas ruas do bairro entrevistando os moradores para saber se eles separavam o lixo limpo do orgânico. A preocupação dos professores sempre esteve voltada ao retorno que a atividade daria para a comunidade. Com isso, os alunos também orientaram os moradores em como proceder com a separação (nos casos daqueles que não faziam), explicando que a escola recebia todo o material que pudesse ser reciclado, como um ponto de coleta.

*Pesquisa sobre o lixão municipal:* Como o Lixão Municipal<sup>12</sup> fica no bairro e próximo da escola, os alunos problematizaram a questão do impacto ambiental que causava à natureza e aos moradores ao conviverem com a proximidade de todo o lixo da cidade. Com uma hipótese estabelecida, os alunos saíram às ruas com a seguinte questão: o que mais te incomoda no teu bairro? O que tem de errado?

Percorreram 38 casas em dois turnos e para surpresa dos alunos as respostas foram diferentes do que esperavam, não era o Lixão que incomodava, mas o lixo do cotidiano. Para os moradores, os sacos de lixo que os cachorros rasgavam e aqueles depositados nas calçadas era o que tinha de errado no bairro.

Decepcionados porque os moradores não tinham idéia que o problema era bem maior, voltaram para a escola com dois temas: primeiro, o fato das pessoas não perceberem o que causava todo aquele lixo tão próximo da população, gerando mau cheiro, doenças, a existência de insetos e aves que transitam pelo local, a crescente quantidade de moscas nas casas; e, segundo, mais uma vez, o aproveitamento do lixo doméstico, com a sua reciclagem, para diminuir aquilo que incomodava os moradores.

✓ *Projeto Pilhas:* O projeto nasceu de uma atividade com as turmas de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries da escola e ganhou um interesse tão grande entre os alunos que acabou sendo estruturada em um subprojeto dentro do Cuidando da Escola.

A atividade inicial foi em uma aula de Educação Artística, na qual os alunos deveriam escolher um tema, pesquisar e levar para as outras turmas da escola o que foi encontrado. O assunto escolhido foi sobre as pilhas. Durante a pesquisa, os alunos realizaram um levantamento sobre os elementos que compõe a pilha, os malefícios e suas conseqüências quando descartada na natureza. O envolvimento com o trabalho foi tão intenso que os alunos sugeriram que os resultados da pesquisa fossem levados aos alunos de outras escolas

---

<sup>12</sup> Localizado no Bairro Carreiros, pode ser visto do Bairro Santa Rosa, no qual a escola Assis Brasil está inserida.

circunvizinhas como: o Assis Brasil (Internato), o Lorea Pinto e o Lions (Escola de Educação Infantil)<sup>13</sup>.

Além da apresentação da pesquisa, com um retorno direto para a comunidade, a Escola Assis Brasil passou a recolher as pilhas usadas pelos alunos e aceitar as dos moradores do bairro, a fim de evitar o seu descarte na natureza, para depois serem encaminhadas a Secretaria Municipal do Meio Ambiente. A consequência deste trabalho estende-se até hoje e o Assis Brasil passou a ser um posto de coleta de pilhas usadas.

✓ *Saídas de campo aos arroios do município - Ambiente Cultural X Ambiente Natural:* Como o conteúdo de ciências envolve o conhecimento da hidrografia do município, que é composta por arroios e lagoas, uma das atividades que sempre está presente no subprojeto é a visita ao Arroio Martins<sup>14</sup>. Durante essa visita, os alunos têm a oportunidade de conhecer mais a região em que vivem, o tipo de vegetação que ali cresce, os peixes que habitam o arroio e praticam atividades ao ar livre. Além desses, outro tipo de trabalho é realizado nessas saídas: a atividade do Ambiente Cultural versus Natural, na qual, nos arredores do arroio, os alunos podem observar a interferência do homem na natureza ao poluírem as águas: a escassez de peixes e de outros tipos de vida aquática, bem como verificar a própria sujeira que é encontrada na margem do arroio. Nos arredores também é possível avistar uma construção histórica, datada de 1827, envolta com figueiras e árvores frutíferas, que foi totalmente danificada por vandalismo e não apenas pelo tempo.

*Caminhada sobre a Dengue:* Esta foi uma atividade de encerramento na semana em que o tema *Dengue* foi trabalhado. Durante esta semana, os alunos e professores assistiram palestras ministradas pela equipe do Posto de Saúde do bairro, conheceram as larvas do mosquito responsável pela doença, participaram de debates sobre o assunto e realizaram uma pesquisa com os moradores do bairro sobre o conhecimento da população sobre a doença.

Após a pesquisa, elaboraram panfletos explicativos (com o auxílio dos agentes de saúde e com a médica responsável pelo posto) e, como retorno para a comunidade, foi realizada uma caminhada com a distribuição dos panfletos e com orientações para a população.

✓ *Visita a Câmara dos vereadores:* Esta atividade é desenvolvida todos os anos e acontece mediante uma preparação prévia dos alunos, na qual primeiro a professora Zuleida

---

<sup>13</sup> Escola de Orientação profissional Assis Brasil, Localizada na Rua Juan Llopart, SN, Bairro Carreiros. Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof Carlos Lorea, Rua Fidêncio Educador Marista, 55, Bairro Cohab IV . Escola Municipal de Educação Infantil Lions Clube - Creche Assis Brasil - Associação Com Extensão De Creche Juan Llopart, Bairro Carreiros, S/N.

<sup>14</sup> O arroio Martins nasce próximo aos banhados do Taim (distrito de Rio Grande) e é o maior do município.

Abreu conversa com eles sobre o Governo do Município, especialmente o Poder Executivo e o Legislativo. Ao trabalhar a estrutura do Poder Legislativo, ela apresenta a Câmara Municipal de Vereadores, explicando que é composta por pessoas escolhidas pelo povo e que tem o dever de elaborar as leis que regem o município e fiscalizar a ação da prefeitura. Com base nessas informações ela aponta a importância do cidadão acompanhar o trabalho realizado pelos vereadores para o bem estar de todos, propõe um debate sobre um problema que está acontecendo aos arredores da escola e que poderia ser resolvidos pelos legisladores do município. Após o debate, preparam um documento com a assinatura da direção da escola, dos alunos e convida a todos para visitar (em uma saída coletiva) a Câmara Municipal, levando o documento na qual explica a reivindicação da comunidade escolar para ser entregue ao presidente da Câmara e assistem a uma sessão dos vereadores.

Além dessas atividades<sup>15</sup> outras podem ser citadas, como: Saídas de Campo às Praças, Monumentos Históricos e Museus do Município; Visitas ao Laboratório de Estudos Arqueológicos da FURG; Mutirão para limpeza e conservação do prédio escolar, Mutirão para a pintura das salas e confecção de cortinas.

Todas essas atividades fazem parte do Projeto Cuidando da Escola, que tem como característica dar oportunidade aos professores de elaborarem suas próprias atividades, sugerir outras e incorporá-las ao subprojeto. Ele não é fechado e, com isso, os professores não necessitam seguir apenas o que está previsto no documento.

Entretanto, algumas atividades são apontadas no projeto e são sempre trabalhadas durante o ano como: a Semana do Meio Ambiente, Gincana, Comemoração do Aniversário da Escola e Semana da Pátria, mas mesmo estas podem e devem ser alteradas pelos professores de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

O *Projeto Cuidando da Escola* completa em 2009 cinco anos de existência, sempre com os mesmos objetivos, conflitos e soluções apontadas desde que foi elaborado ao final de 2004. Por esse motivo e aliados a idéia de que as soluções propostas no início do subprojeto já foram alcançadas, os professores e a direção da escola acharam por bem revisá-lo, a fim de encontrar novos conflitos e elaborar novas soluções a serem desenvolvidas durante o próximo ano letivo.

Em culminância com essa necessidade identificada pela Escola Assis Brasil, em uma das reuniões mensais do Quero-quero, os integrantes da equipe do NEMA sugeriram que as escolas que não tinham uma proposta pronta e que trabalhavam com atividades pontuais

---

<sup>15</sup> As fotos destas atividades encontram-se no Anexo C.

elaborassem seus subprojetos e, as que já tinham, revisassem seus objetivos, sugestão esta que coincidiu com a avaliação já elaborada pela Escola Assis Brasil.

Para tornar efetivo este trabalho, a equipe apresentou ao grupo a *Metodologia das Árvores* de uma maneira diferente. Em um primeiro momento pediriam para que, em suas escolas, os professores aplicassem uma técnica de relaxamento, chamada de *Caminho das Nuvens*, na qual os alunos de olhos fechados deveriam visualizar e descrever o caminho percorrido de casa até a escola, a fim de apontar os conflitos encontrados durante este percurso.

A técnica foi aplicada pela professora Zuleida, na qual foram encontrados os seguintes conflitos: buracos nas ruas, problemas entre a empresa de transporte coletivo que atende o bairro com o meio ambiente, o lixão, as valetas largas, com as quais a rua fica muito estreita para o trânsito de carros e pedestres, o desrespeito pela faixa de segurança próxima a escola, entre outros.

Após os conflitos estabelecidos, passaram para as soluções, como: conversar sobre Educação Ambiental com os comerciantes do bairro, com os representantes da empresa de transporte, pedir para a Secretária Municipal do Meio Ambiente ir até a escola para conversar com os alunos a respeito da desativação do Lixão, porque a maior dúvida dos alunos é o que irão fazer com todo o lixo que até agora foi ali depositado quando o Lixão for desativado; a colocação de guardas municipais nos horários de entrada e saída escola para fiscalizar o trânsito; tubulação nas valetas para que possam caminhar sobre as calçadas, dando um espaço maior para o tráfego dos carros e o aumento da segurança dos pedestres. Então, todo este trabalho foi feito para revisar o projeto antigo, adequando-o a uma nova realidade na qual a comunidade está passando.

Sobre os resultados obtidos com a técnica, a professora pontua que os tipos de conflitos não mudaram muito de 2000 para 2009 dentro do subprojeto Cuidando da Escola. Por exemplo, a sujeira apareceu nos dois momentos de diagnóstico, mas com enfoques diferentes: no primeiro, ela era percebida dentro da escola, através dos rabiscos nas paredes, das janelas, e vidros quebrados, classes riscadas e, hoje, no segundo, os alunos apontam a sujeira das ruas do bairro, do entorno da escola, nas valetas, na frente das casas.

Ou seja, no primeiro momento do projeto, cinco anos atrás, para todos os alunos e professores as preocupações estavam centradas no micro sistema que é a escola. Hoje, sanados esses problemas, os alunos estão conseguindo enxergar problemas além daquele espaço, a sua volta na comunidade, na rua, no bairro, propondo ações que podem ajudar a melhorar o ambiente em que vivem.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA



*Turma 31 na Lagoa da Chuva -2008*

*“A gente viu que não dava para trabalhar com a Educação Ambiental só lendo texto e fazendo perguntinha, tinha que ter ação, eles tinham que trabalhar sabendo realmente o que estavam fazendo”.*

*(Zuleida Vaz de Abreu)*

## METODOLOGIA

### 3. A trajetória de uma investigação caminhos percorridos

De acordo com Stubbs e Delamont (apud Lüdke e André 1986, p. 15), “a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”. Por isso, no momento da escolha deste caminho buscamos uma metodologia que atendesse o objetivo principal desta pesquisa que é analisar as concepções de corporeidade presentes na narrativa da professora Zuleida, que implementou o subprojeto Cuidando da Escola, na Escola Assis Brasil.

Uma vez definido o objetivo da pesquisa, ou seja, *definida a natureza dos problemas* foi necessário fazer uma pergunta primordial: como fazer? Como analisar essas concepções de corporeidade de forma que ambos, tanto pesquisador como pesquisado, aprendessem? Apenas com o processo de reflexão sobre tais questionamentos chegaríamos ao método.

Levantada essa questão e com o foco no problema a ser estudado, chegamos a uma conclusão: a pesquisa teria como pressupostos metodológicos as abordagens qualitativas, uma vez que “o estudo qualitativo, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Lüdke e André, 1986, p.18).

Outros dois pontos foram fundamentais para a escolha da abordagem qualitativa: primeiro, neste tipo de pesquisa a preocupação está mais centrada no processo do que no produto, possibilitando a formação do pesquisado e do pesquisador; e, em segundo, porque esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador olhar o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, o que também gera aprendizagem, pois durante a pesquisa levamos em consideração os diferentes pontos de vista do participante, permitindo um dinamismo que talvez em outra abordagem não fosse possível. (LUDKE e ANDRÉ, 1986)

Para atender este tipo de pesquisa assumimos a forma do Estudo de Caso, uma vez que, “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LUDKE, 1986, p.17).

Nesta pesquisa, o caso escolhido se constitui numa *unidade* dentro de um *sistema mais amplo*, ou seja, o Cuidando da Escola é um subprojeto, desenvolvido na Escola Assis Brasil, uma *unidade* dentro de um *sistema* mais amplo que é o Projeto Quero-quero, presente na rede pública municipal de ensino.

Dentre as abordagens qualitativas para atender ao Estudo de Caso, definimos o uso da entrevista narrativa como um caminho a ser seguido, pois “ao narrar suas vivências, os professores estão fazendo uma reconstituição de significados dos fatos e experiências consideradas as mais importantes de suas vidas” (DIAS, 2002, p. 46) e, no caso específico desta pesquisa, esta metodologia permitiu a professora Zuleida não só revisitar as suas lembranças sobre o surgimento e o desenvolvimento do subprojeto, como reconstruir importantes significados acerca do seu trabalho, rompendo com outros que ela já não atribui valor. Ou seja, a entrevista narrativa enquanto ferramenta facilitadora durante uma pesquisa pode oportunizar ao sujeito que colabora com a pesquisa desconstruir imagens que foram instituídas sócio-culturalmente e produzir outras, a partir de um novo ideário de vida, que foi pensado durante o ato de narrar sua história.

Outra questão relevante e possível por este caminho metodológico é a significação produzida pelos pesquisadores nas entrevistas, durante a descrição de elementos na fala da pesquisada. Segundo Hart (2005, p. 16), “a narrativa usa o conhecimento relatado na tentativa de dar significado aos modos pelos quais os seres humanos compreendem o mundo e comunicam essa compreensão para os outros”, é a possibilidade de re-significação da própria experiência através de memórias cheias de significados, sentimentos e sonhos.

No caso desta pesquisa, o significado, nada mais é, do que a sua visão de Educação Ambiental, seu olhar sobre o projeto, suas expectativas, suas tentativas de educar ambiental e corporalmente, seus medos e suas angústias quanto ao desenvolvimento do projeto, bem como com o processo de implementar a Educação Ambiental na sua escola.

De todas as justificativas em que poderíamos apontar neste capítulo, nenhuma outra teve um valor tão grande quanto a questão das narrativas possibilitarem a autorreflexão, não só da pesquisadora como também da pesquisada.

As entrevistas narrativas demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos de sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação (SOUZA, 2008, p. 91).

Este fato pode ser constatado durante o relato da professora, na observação dos seus gestos durante a entrevista ou até mesmo no momento da leitura da transcrição da entrevista. Por exemplo, ao ouvir a Zuleida dizer que *na bagunça eu produzo conhecimento* ou que os alunos *não precisam ficar quietinhos sentadinhos para aprender*, possibilitou-me, enquanto pesquisadora e professora, repensar e questionar a minha prática, as teorias estudadas na faculdade confrontadas com a prática do cotidiano escolar.

Perceber, que é tão fácil apontar, nas leituras que realizamos durante a nossa formação, que a corporeidade deve ser entendida como expressão e linguagem, mas que é tão difícil administrar esta teoria no cotidiano escolar, quando há fatores que dificultam o entendimento deste processo, como turmas com grande número de alunos, pais que criticam e não apóiam o trabalho da professora ou até mesmo uma equipe diretiva que não incentiva e dificulta um trabalho diferenciado.

Ao mesmo tempo, percebemos que aquele professor que acredita em toda a teoria estudada a cerca da importância de possibilitar ao aluno o movimento dentro da escola, principalmente no seu espaço, que é a sala de aula, consegue administrá-la desde que confie no seu próprio trabalho e tenha certeza das suas concepções. Ao explorar a narrativa de nossa entrevistada conseguimos perceber que ela compartilha deste pensamento, reforçando esta ideia ao apontar que o professor pode e deve ter autonomia no desenvolvimento de suas atividades, possibilitando o movimento dentro da sala de aula. Mas devem ter segurança, clareza em seus objetivos, acreditando no trabalho que desenvolve, apontando para os pais e para a direção a maneira como ele vai conduzir o processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos.

A professora em uma de suas falas, muito emocionada, conta que para ela faz toda a diferença no seu trabalho poder proporcionar aos seus alunos ver o mundo de uma forma que nunca viram. Por exemplo, ter a possibilidade de ir à Ilha dos Marinheiros<sup>16</sup> e ver todas as belezas naturais, as plantações e a travessia dos alimentos que eles têm em casa. Perceber que não é algo tão distante da sua realidade, que só pode ser visto pela televisão, a importância de ter um aprendizado assim, cheio de significados, para a aprendizagem que vai além do conteúdo escolar e que vão levar para o resto de suas vidas.

---

<sup>16</sup> A *Ilha dos Marinheiros* é uma ilha situada no sul da laguna chamada [Lagoa dos Patos](#), pertencente ao município de [Rio Grande](#), estado do [Rio Grande do Sul](#). É considerada patrimônio da cidade pela preservação de valores herdados da cultura dos portugueses que colonizaram o local e por ser a parte mais fértil do município, produzindo legumes, frutas e hortaliças consumidas em Rio Grande.

Além da minha aprendizagem ao ouvir suas histórias, foi possível presenciar a da pesquisada, por meio de paralelos em que ela foi traçando durante seu ato narrativo. Exemplo disso, foi quando ela contou sobre o ensino tradicional desenvolvido por algumas colegas que privilegiam os cadernos dos alunos cheios de conteúdos, mas que pouco produzem saber. Ela mesma se deu conta que quando entrou na escola também agia dessa maneira e hoje consegue perceber a diferença do seu trabalho.

Isso eu vejo que mudou, graças a Deus eu me libertei, quando eu penso que quando eu entrei lá em 95, eu enchia os quadros, folhinhas, quanto mais texto e maior era melhor, que horror.

Ou ainda, quando, no início da entrevista, pedimos para que ela contasse como percebia a corporeidade presente no seu subprojeto e ela respondeu que na parte escrita do Cuidando da Escola não percebia, mas que ao longo das atividades procurava trabalhar as questões relativas ao corpo.

Enfim, senti que o fato dela contar a sua história com o subprojeto fez a diferença para ela repensar as suas práticas educativas e que poderiam ser alteradas para o próximo ano.

Estes foram apenas alguns exemplos que aponta o uso desta metodologia como a mais adequada a este objeto de estudo.

### 3.1 Os encontros da pesquisadora com os participantes da pesquisa: procedimentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados, foram realizados, ao longo de toda a pesquisa, alguns encontros com os participantes da pesquisa, que não teve apenas o envolvimento da professora Zuleida como colaboradora, mas de outras pessoas que atuaram de forma indireta no desenvolvimento do Cuidando da Escola. Sendo assim, participaram desta pesquisa, a Diretora da Escola Assis Brasil, representada pela figura da professora Maria da Glória Souza dos Santos e a coordenadora do Projeto Quero-quero junto à SMEC, Berenice Vahl Vaniel.

Os dados coletados acerca da corporeidade, presentes no Projeto Cuidando da Escola foram colhidos por meio das narrativas da professora Zuleida e, com isso, utilizamos como procedimento os pressupostos da entrevista narrativa, mas, antes disso, realizamos uma entrevista estruturada com a Diretora da Escola e outra com a Coordenadora do Quero-quero, pois era necessário contextualizar o projeto e delimitar o cenário da pesquisa. Além disso,

realizamos outros encontros informais e contatos por telefone, que serviram como dados para melhor compreender o projeto.

Todos os encontros ocorreram de maneira tranqüila, sem nenhuma dificuldade de acesso aos colaboradores e com poucos inconvenientes. Os primeiros contatos com os sujeitos que colaborariam para a pesquisa ocorreram na fase inicial, quando estávamos procurando delimitar o tema.

Inicialmente, quando preparávamos o pré-projeto para apresentar para a banca de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, procuramos informações sobre o Projeto Quero-quero, através da professora Rita Patta Rache, pois em sua dissertação descreveu algumas ações em que o NEMA estava envolvido. Além disso, a professora Rita, de certa forma, sempre esteve envolvida com a Educação Ambiental no município, por ser uma das antigas integrantes do NEMA e autora do livro *Ondas que te quero mar*, material este frequentemente utilizada nos grupos GEA e GT, os quais já foram descritos no capítulo anterior.

Realizadas as aproximações iniciais, trocas de e-mails e telefonemas, marcamos um primeiro encontro com a Coordenadora do Quero-quero, com o qual começamos o processo de aproximação com o tema, a fim de dar início a sua delimitação. A partir desse primeiro encontro, conversamos sobre o Projeto Quero-quero: como era organizado, se existia uma cópia do projeto que pudesse ser disponibilizada, quais pessoas estavam envolvidas no processo de implementação, quais escolas participavam, quais as propostas de projetos de cada escola, entre outras. Tudo isso aconteceu por meio de uma conversa informal, também não foi caracterizada como uma entrevista, situamos apenas como um encontro a fim de nos conhecermos, dela conhecer o que pretendíamos estudar e receber algumas dicas de como trilhar o caminho metodológico.

Após este primeiro contato com a coordenadora do Projeto Quero-quero, Berenice Vaniel, e com a identificação das escolas que trabalhavam no projeto, ou seja, que construíram seus subprojetos a partir do Quero-quero, escolhemos a Escola Assis Brasil e, tão logo a professora Zuleida Abreu, executora do Projeto nessa escola, como colaboradora da pesquisa.

Assim, estabelecemos contato por telefone com a professora Zuleida sobre a possibilidade de participar deste estudo. Ela ficou muito entusiasmada com o convite e aceitou, sugerindo uma visita para que pudéssemos conhecer o espaço da Escola Assis Brasil, as crianças, as professoras, a diretora e, nessa ocasião, conversássemos melhor sobre a pesquisa.

Foi neste encontro que trabalhamos a caracterização da escola, do Projeto Quero-quero e do Cuidando da Escola de uma maneira mais formal, através de uma entrevista<sup>17</sup> estruturada.

A escolha das entrevistas como um dos procedimentos de coleta de dados tem uma grande vantagem porque “permite a captação imediata e corrente de informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, ou, ainda porque “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. (Lüdke e André, 1986, p. 34). Além disso, terminada a entrevista, teríamos a possibilidade de consultar diversas vezes o material coletado no decorrer da pesquisa, isto sem mencionar a flexibilidade e a interatividade que este tipo de procedimento propõe, uma vez que poderíamos voltar às entrevistadas para buscar acréscimos de informações que auxiliariam no estudo.

Vale salientar que o registro da entrevista com a diretora foi realizado por meio de notas durante as respostas da entrevistada, porque elas

já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfases, seja do lado positivo ou do negativo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p. 37).

Após a entrevista com a Diretora da Escola Assis Brasil, voltamos ao material coletado e percebemos a necessidade de esclarecer alguns pontos que não haviam ficado claros, no que diz respeito ao processo de inserção do Quero-quero na rede pública. Esta caracterização precisaria estar bem clara, a fim de situar a pesquisa.

A partir desta necessidade elaboramos uma entrevista<sup>18</sup> com a coordenadora municipal do Projeto. No entanto, por causa de outros compromissos já agendados pela Coordenadora, não foi possível terminá-la. Por este motivo, para a caracterização do Projeto Quero-quero a coordenadora disponibilizou, para consulta, alguns documentos como o formulário de inscrição do Projeto para o 6º Prêmio Gestor Público - Edição 2007, os Relatórios Finais de 2003, 2004, 2005 e 2006, que apresentam os trabalhos desenvolvidos com as escolas e também os projetos implementados por cada uma, além de um documento que apresenta o Sistema Municipal de Educação Ambiental para rede municipal de ensino (SMEA), no qual extraímos algumas informações sobre os grupos que foram criados para implantar a Educação Ambiental nas escolas municipais.

---

<sup>17</sup> O modelo da entrevista encontra-se em Anexo E.

<sup>18</sup> O modelo da entrevista encontra-se em Anexo D.

Após as informações obtidas através da entrevista com a Diretora, da conversa com a Coordenadora do Quero-quero, bem como dos primeiros contatos com a professora Zuleida, marcamos o dia da primeira entrevista narrativa. Este procedimento se diferiu do tipo de entrevista que realizamos com a diretora por se tratar de uma técnica que possibilita a pesquisada ir além da pergunta inicial, se expressando da maneira que deseja a fim de contar a sua própria história e com isso responder aos anseios do pesquisador.

É como se através de uma entrevista narrativa a pessoa que é entrevistada ficasse mais a vontade, pois partimos de um amplo questionamento, e é ela quem escolhe os caminhos que quer percorrer para chegar à questão inicial, já com a entrevista estruturada ficamos presos aos limites das questões pontuais estabelecidas, o que não desqualifica a metodologia, pois fornece uma série de dados importantes os quais auxiliaram na composição do objeto a ser estudado, e por esse motivo utilizamos as duas ferramentas em situações distintas.

Percebemos a diferença destes tipos de entrevistas quando as realizamos, e, sintetizando esta questão: uma é ampla e flexível, capaz de transportar o pesquisador ao cotidiano daquilo que está sendo narrado, e a outra, precisa e menos flexível, capaz de colher informações com exatidão para a caracterização da escola e do projeto.

E, como o objetivo da pesquisa era analisar as questões da corporeidade presentes na narrativa de uma professora que trabalha em um projeto de Educação Ambiental, precisávamos de um procedimento que desse conta de reconstruir o panorama de inserção deste na escola, para que fosse possível capturar na fala da educadora além da forma com que as questões relativas ao corpo foram pensadas, mas como estavam sendo trabalhadas no desenvolvimento do projeto.

A entrevista narrativa atendia esta principal necessidade, por se tratar de um procedimento que vai além de um esquema de pergunta-resposta para que a professora pesquisada se sentisse à vontade para descrever as situações que estavam sendo vivenciadas com o projeto de Educação Ambiental.

Sendo assim, mais uma vez, esse procedimento atendia nossas expectativas, uma vez que seguiria um esquema auto-gerador, no qual um fato desencadeia outros fatos e, também possibilitaria a questão da linguagem como um meio de troca entre pesquisada e a pesquisadora, empregando um tipo específico de comunicação cotidiana: o de contar e escutar, para alcançar o objetivo da pesquisa (JOVCHELOVITCH E BAUER, 2002).

Além disso, o trabalho pautado por meio de entrevista narrativa inscreve-se em um espaço no qual “o ator parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as

histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais institucionalizadas” (SOUZA, 2008, p. 91). O que vem de encontro com a nossa pesquisa, visto que as práticas escolares relatadas pela professora, além de partir dela mesma são produzidas e mediadas dentro da escola e mais detalhadamente dentro de um projeto.

No entanto, a aplicação da entrevista narrativa requer alguns cuidados a fim de serem aproveitadas ao máximo as informações obtidas, levando em consideração dois níveis presentes: primeiro, o cuidado com a professora; e, segundo, o cuidado com o procedimento em si, ou seja, com a forma com que a entrevista seria aplicada para que conseguíssemos garantir a qualidade do material coletado.

Quanto ao cuidado com a professora, uma das precauções foi em relação ao local escolhido para que ela conte a sua história, pois deveria ser composto por um ambiente em que a entrevistada se sentisse confortável. Quando marcamos a entrevista a professora sugeriu que fosse na sua casa, depois que saísse da escola. Este aspecto foi fundamental, porque além dela sentir-se bem a vontade, por estar na sala da sua própria casa, o ambiente facilitou para que as lembranças viessem à tona, uma vez que pode mostrar fotografias, seu planejamento de aula, o site do Projeto Quero-quero, instrumentos estes que serviram como suporte para explicações e demonstrações durante sua fala.

No que diz respeito ao cuidado com os procedimentos, percebemos o ambiente mais preocupante do que o local propriamente, uma vez que uma gravação com ruídos externos atrapalhariam no momento da transcrição da narrativa, dificultando, assim, o processo investigativo. No entanto, tudo ocorreu tranqüilamente, com poucas interrupções e as falas puderam ser escutadas claramente.

Outra preocupação foi com relação ao tempo de duração da entrevista, porque a mesma não poderia ser muito longa para não desgastar a professora, nem muito curta para que pudéssemos obter os dados necessários para esse estudo.

Realizada a entrevista, passamos para o processo de transcrição, entendido como o primeiro passo na análise e foi neste momento que percebemos que a professora no seu relato se deteve mais em contar como foi implementado o projeto, quais as atividades realizadas haviam proporcionado melhorias no ambiente escolar e como estava acontecendo o envolvimento dos demais professores da escola no próprio projeto.

A partir dessas constatações, não ficou clara a sua concepção relacionada à corporeidade e, com isso, sentimos necessidade de realizar mais uma entrevista, focando especificamente nesta questão.

O segundo encontro aconteceu novamente na casa da professora e foi destinado para ser o retorno da primeira entrevista. Foi durante este retorno que a professora (mais à vontade do que na primeira) narrou sem nenhum embaraço a maneira como trabalhava com os alunos no “Cuidando da escola”.

Mais uma vez, no momento da transcrição, percebemos a importância da primeira entrevista, pois mesmo inicialmente ter demonstrado dados insuficientes para a análise, ela foi fundamental para que pudéssemos compreender o envolvimento da professora no projeto e, também serviu para que ela ficasse tranquila para contar como agia no cotidiano da sua prática, que foi contado na segunda entrevista.

Realizadas as transcrições passamos a tratar da análise das entrevistas em consonância com uma das três propostas apresentada por Jovchelovith e Bauer (2002) que é a *Análise Temática*.

Sendo assim, as unidades do texto foram progressivamente reduzidas em sentenças sintéticas e parafraseadas com palavras-chaves. Depois, subdivididas em três grandes categorias capazes de abarcar as concepções de corpo pertencentes àquela categoria.

Realizado este movimento de desmembramento da entrevista para aproximar as falas em que a entrevistada demonstrava tratar da mesma concepção, por meio de diferentes exemplos, passamos a procurar na teoria de base as mesmas categorias que emergiram das entrevistas, a fim de contrapor com a fala da pesquisada, estabelecendo desta forma as relações entre os autores e a prática da educadora.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DOS DADOS



*Turma 31 no Arroio Martins -2008*

*“Eu não consigo ver eles aprendendo com a separação do corpo e mente que muitos pensam que existe, que o corpo precisa ficar quieto para poder aprender.”*

*(Zuleida Vaz de Abreu)*

## ANÁLISE DOS DADOS

### **4. A prática de uma educadora: desafios e possibilidades para a corporeidade através da Educação Ambiental**

Segundo Mario Osório Marques (1997), escrever é preciso, mas quem disse que seria fácil não é? Pois é, de acordo com o autor, escrever é iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis e virtuais, mas sempre ativamente presentes e, depois disso, é só espichar a conversa e novos interlocutores surgem. E o que é a análise da fala de uma pesquisada senão isto?

Em um primeiro momento devemos estar atentos nas conversas imprevisíveis com os autores e com todo material bibliográfico escolhido para discutir o tema, tendo que, a todo instante, delimitar o assunto que se quer abordar, porque ao ler cada texto novos olhares surgem e o cuidado e o zelo para não se desviar do tema neste momento é fundamental. Depois a conversa se dá frente a frente, diretamente com as pessoas que podem te dar informações sobre o que deseja pesquisar e, enquanto este processo de coleta de informações acontece, estamos imersos no material bibliográfico, tecendo conexões e novas falas entre os interlocutores.

Mas e agora o que fazer? É preciso chegar a um começo, é preciso organizar todas as informações e começar a análise. Para isso, resolvi seguir a sugestão de Marques (1997) e dispensar tanta preparação, tanto sofrimento, enfrentando de cara a folha em branco e *escrever escrevendo*.

Então, vamos lá, escrever sobre as concepções de corporeidade presentes na narrativa da professora Zuleida Abreu quando fala do “Cuidando da Escola” é escrever sobre a vivência diária, sobre a prática de uma educadora que identificamos como apaixonada pelo que faz e motivada a partir de cada resultado positivo que obtém com seu trabalho.

Ao ouvir a fala da educadora, no momento da entrevista narrativa, já conseguimos perceber alguns pontos que seriam chave e que posteriormente seriam lançados como categorias de análise, tais como: corpo/movimento, corpo/conhecimento e

corpo/gênero/sexualidade, além de suas impressões sobre a Educação Ambiental, que apesar de não ser o foco desta pesquisa faz parte da constituição da professora enquanto educadora.

A partir destas constatações iniciais e aprofundadas com novas leituras das entrevistas, conseguimos capturar da fala dos autores que referenciaram esta pesquisa, pontos que se entrelaçam entre a teoria e a prática e é assim que começo escrever.

Na primeira entrevista realizada, quando utilizamos como questão inicial: *como foi o processo de implementação do subprojeto Cuidando da Escola, na tua escola?* A partir desta, percebemos a preocupação da professora em contar como o subprojeto foi lançado na escola, que estratégias foram utilizadas para se chegar ao tema principal, que no caso foi o cuidado/zelo pela escola, do que propriamente em apontar suas concepções sobre a corporeidade, que é o foco deste trabalho. Centrada em descrever a estrutura do subprojeto a entrevistada forneceu informações que caracterizaram a Escola Assis Brasil e o subprojeto, as quais foram importantes para conhecermos o contexto em que emergia a prática da professora, mas ainda não contemplava o problema de pesquisa.

Durante a entrevista, em diversos momentos, a professora Zuleida avaliou sua prática e validou o processo de implementação do subprojeto. Nestes momentos, podemos perceber dois pontos importantes: a multiplicação dos educadores ambientais e a tomada de valores ambientais pelos alunos.

Em relação ao primeiro aspecto, um dos principais objetivos do Projeto Quero-quero é a possibilidade de multiplicar os educadores ambientais dentro de cada escola, por isso, foram criados grupos de trabalho (GT, GEMA e GEA) e oferecidas capacitações para os professores.

Sendo assim, a professora Zuleida avalia que o Projeto Quero-quero, na Escola Assis Brasil, cumpriu com seu papel, pois todos estão trabalhando através do “Cuidando da Escola” as questões ambientais e da corporeidade (que vamos tratar especificamente mais adiante) e que ela, enquanto coordenadora e executora do subprojeto, acredita serem pontos fundamentais para o desenvolvimento dos educandos.

Esta parceria entre os professores, bem como a proximidade deles ao participarem do projeto, pode ser constatada na fala da entrevistada quando aponta que estão cada vez mais interagindo uns com os outros, buscando parcerias para trabalhar de maneira coletiva, temas conectados à realidade dos alunos.

O número [de professores] que eu tinha antes e o que eu tenho agora é bem melhor. E o que me ajuda é esse incentivo de pessoas que tão entrando, as que tão mudando totalmente e que querem trabalhar.
--

Para Zuleida, um exemplo disto é o Projeto das Pilhas, descrito no terceiro capítulo, no qual a professora que estava trabalhando o assunto das pilhas, percebendo que a atividade

estava ganhando uma proporção que saía do seu campo de conhecimento, pediu ajuda a outra e juntas desenvolveram e ampliaram a idéia inicial do Projeto. Segundo Zuleida Abreu, “um vai puxando o outro” e, com isso, os professores perdem o medo de inovar e trabalhar de maneira diferente.

Durante a entrevista, houve alguns momentos que proporcionaram a professora Zuleida estabelecer uma autorreflexão em relação ao seu trabalho no subprojeto. Estes momentos foram percebidos e capturados por justificarem o uso de entrevistas narrativas como metodologia, de acordo com o exposto no terceiro capítulo.

Em um destes momentos reflexivos a entrevistada avalia e valida a implementação do Cuidando da Escola ao lembrar de como ele era no princípio e como está hoje.

a diferença de lá para cá é que antes eu tinha só as coisas assim nessas datas fixas, Semana do Meio Ambiente. Atividades pontuais, entendesse? E agora não. Eu sinto que tem, que tem professor, e bastante, trabalhando sempre em determinado tema. Um trabalha uma coisa, o outro trabalha outra, o lixo, o outro trabalha o aquecimento global... E aí quando eu vô perceber eu passo na supervisão para ver o que eles estão trabalhando e ela me coloca isso.
---

A partir deste trecho da entrevista, a professora Zuleida começa a relatar como foi acontecendo o envolvimento dos professores no subprojeto.

Podemos perceber, no conjunto de sua fala, que, para Zuleida, o mais importante além da capacitação recebida pelas instituições parceiras (NEMA e SMEC) é o interesse dos demais professores sobre o meio ambiente. Alguns colegas quando têm dúvidas sobre algum tema ou quando precisam de sugestões recorrem a ela. Caso seja sobre um assunto que desconhece, nos encontros do Quero-quero a professora expõe ao grupo a dúvida, para que os demais professores de outras escolas, com outros olhares e a partir de suas próprias vivências, troquem experiências, auxiliando-a nas dificuldades.

No entanto, mesmo constatando que hoje os professores do Assis Brasil mudaram sua maneira de perceber e tratar a Educação Ambiental, a professora Zuleida insiste que trazê-los para junto do projeto é um trabalho diário dentro da escola, podendo ser a qualquer hora, seja na hora do café (recreio), nos corredores, em reuniões, na chegada ou saída da escola.

Outro momento que consideramos importante na entrevista é quando a professora Zuleida relata sobre a mudança dos professores na maneira de ensinar. Ela conta que a diferença de percepção e prática em relação ao processo ensino-aprendizagem destes professores começa a ocorrer através do subprojeto. Relata que algumas professoras que trabalhavam de maneira tradicional, hoje, através das trocas de experiências entre os outros colegas e de observações das atividades de outras turmas, re-avaliam seus métodos de ensino, testando novas formas de aprendizagem para tratar dos conteúdos escolares, fazendo uma

relação com a Educação Ambiental e trabalhando as questões de corporeidade que estão presentes no dia-a-dia das crianças.

Já em relação ao segundo aspecto, a tomada de valores ambientais pelos alunos, no processo de análise da narrativa da entrevistada, o cuidado com o patrimônio e com o ambiente escolar foi apontado como o principal objetivo do subprojeto e, de acordo com a fala da professora Zuleida, esta finalidade foi atingida. Abaixo apontamos alguns fragmentos da sua narrativa que podem ilustrar este aspecto.

Por que realmente o que mudou na sala de aula, nos banheiros, tu não tem mais aquele horror de coisa como era: paredes riscadas, tudo quebrado, então, assim esse é o cuidando da escola.

Tem que fazer aquela coisa, o hábito dizendo pra eles. Hoje eles pegaram o hábito. Agente sai pra merenda eles apagam as luzes eles mesmo. E no começo eles diziam: mas a gente leva tão pouco tempo lá! Aí o outro respondeu: mas tu leva pouco tempo, o outro leva pouco tempo e esse tempinho que tu vai juntando?

Então eles têm esse hábito agora. As luzes da rua da minha sala são ligadas dentro da minha sala. Então, eu chego de manhã, quando alguém entra, eles ficam na fila, principalmente agora, serração, eles abrem a portinha e desligam a da sala que tá desligada é que as vezes a direção passa correndo na salas e esquecem disso... mas eles não esquecem. Eles vão lá abrem e percebe aquilo ali.

Nós temos uma daquelas que acende de acordo com a escuridão, o holofote. E, esses dias, tava escuro e aquilo ali já estava ligado, à tardinha, e tava ruim o tempo e eles se preocuparam: isso ai já esta aceso há horas! Será que outro dia isso estava aceso e agente não viu? Isso tá assim porque o tempo esta ruim e ela liga exatamente com o escuro. É muito bom ver essa coisa das pequenas coisas por que não adianta fazer...

Para que o zelo com a escola se tornasse efetivo, de acordo com a entrevistada, foi necessário um trabalho diário com os alunos, direcionado às pequenas coisas como: o cuidado com as classes, com as paredes da escola, em depositar o lixo nos locais corretos, auxiliar os funcionários da limpeza, desligar as luzes e o ventilador da sala de aula quando vão à merenda, entre outros. Segundo a professora Zuleida Abreu,

são coisas simples, são atividades do dia-a-dia, não adianta tu inventar coisas mirabolantes pra fazer em um dia só.

A partir desta experiência narrada pela professora Zuleida, fica claro que a Educação Ambiental deve ser entendida como um processo conjunto e contínuo, na qual o meio ambiente é considerado como “espaço relacional, em que a presença humana longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela” (CARVALHO, 2004, p. 37). Neste espaço relacional, todos os sujeitos envolvidos no processo educativo passam a ser compreendidos como uma inter-relação com o meio ambiente que nem sempre é negativa, no sentido de destruição e degradação da natureza, mas

que pode e deve ser positiva através de cuidados para a preservação dos ambientes naturais, bem como a harmonia entre as pessoas nos grupos em que convive, na busca de uma sociedade sustentável<sup>19</sup>.

Como já foi apontado, esta primeira entrevista foi muito significativa para a compreensão de alguns pontos do subprojeto, mas ainda não contemplava o problema da pesquisa e, por isso, no dia em que agendamos o retorno para a realização da segunda entrevista com a pesquisada, lançamos uma pergunta bem específica: *qual é a tua percepção de corpo no teu projeto e no projeto maior?* A partir desta, a professora Zuleida Abreu pontuou sobre o trabalho que desenvolve dentro da escola, entendendo que a corporeidade não foi idealizada nem no Projeto Quero-quero, nem no Cuidando da Escola.

No projeto mãe eu não vejo. No meu primeiro também não vejo. Eu montei ele em 2001, 2002 eu nem tinha faculdade eu nem tinha essas concepções.

De acordo com a análise realizada por meio da entrevista narrativa, percebemos que as questões de corporeidade não foram expressas na parte escrita do Cuidando da Escola, mas no cotidiano são trabalhadas a partir do momento em que vão surgindo situações que propiciem o tema Corpo, como por exemplo, gênero e sexualidade, assuntos que emergiram na fala da entrevistada e que serão pontuados mais adiante nesta análise.

Entretanto, a professora Zuleida percebeu e nomeou de “falha” o fato de não ter incluído o tema corporeidade na estrutura do subprojeto, identificando este problema apenas quando questionada nestas entrevistas. Foi neste momento que avaliou que as questões relativas ao corpo são trabalhadas no cotidiano com os alunos e professores, mas não foram pensadas e discutidas para serem acrescentadas no subprojeto.

Acontece só na prática! Eu acho até que é uma falha porque eu não tenho essa preocupação. Eu sei que é uma falha, quem me conhece sabe que eu falo muito, faço muito mas não sou de papel. Eu fiz esse projeto mostrei pro Nema. Foi aprovado mas eu nunca tive essa coisa de... acho até que a melhor parte do meu projeto é a justificativa porque ali ta bem claro tudo o que eu quero, foi por isso que eu quero e é por isso que eu faço, mas agora aquela coisa do fazer isso... isso...

Percebemos também, durante a narração, que a professora atribui esta sua falha à falta de conhecimento sobre as questões de corporeidade, isto porque, na época em que elaborou o subprojeto, tinha como formação pedagógica somente o curso de Magistério.

Sendo que, segundo a entrevistada, neste curso são tratadas apenas as questões técnicas como métodos e recursos utilizados, a fim de transmitir<sup>20</sup> o conteúdo ao educando.

---

<sup>19</sup> Uma sociedade sustentável é entendida aqui neste trabalho como uma sociedade capaz de conciliar a necessidade de desenvolvimento econômico e social com o respeito ao meio ambiente.

Além disso, podemos constatar durante a narrativa da professora Zuleida que a maior preocupação foi atingir o objetivo geral do subprojeto “Cuidando da Escola”, que era terminar com a violência e o vandalismo na Escola Assis Brasil, e, por isso, não houve interesse, nem por parte dela nem dos demais professores, de expressar, no projeto, as questões que envolvem os corpos dos alunos, como gênero, sexualidade, aprendizagem por meio das vivências fora da escola, o movimento como produtor de aprendizagem, ou seja, os participantes do subprojeto estavam focados em eliminar o vandalismo na escola sem perceber que a corporeidade estava envolvida neste processo.

O nosso objetivo inicial foi a violência. Eu comecei o cuidando da escola por causa disso. Depois sim, agente viu que não dava pra trabalhar com a Educação Ambiental lendo texto, fazendo perguntinha, que tinha que ter ação. Eles tinham que trabalhar sabendo realmente o que estavam fazendo. Depois, com as adaptações, realmente foi surgindo, a entrada de professores com essa visão também ajudou.

Quando a professora começa a narrar sobre esta sua prática, que não separa o corpo da mente, conseguimos visualizar três grandes categorias que se desdobram em outras subcategorias acerca da corporeidade presente no espaço escolar. Mas é importante ressaltar aqui que durante esta escrita nem sempre elas serão encontradas separadamente, pois não conseguimos perceber as questões de corpo dessa maneira, apenas estamos estabelecendo esta diferenciação por ser necessário para a análise. São elas: *as diferentes relações do corpo*, nas quais podemos encontrar o corpo disciplinado; a dicotomia corpo/mente, corpo como forma de linguagem e expressão; *corpo/movimento* e *corpo, gênero e sexualidade*.

Começaremos, então, pelo termo *corporeidade* que permeia todo este trabalho. O que é corporeidade? O que significa?

Para Santin (1992), corporeidade é um conceito abstrato que indica a essência ou a natureza dos corpos, ou ainda, “sob sua raiz latina, corporeidade é um derivado de corpo que, por sua vez, significa a parte material dos seres animados ou, também o organismo humano, oposto ao espírito, à alma. Já em uma visão filosófica, ela é situada como uma dimensão ontológica da situação do homem como ser no mundo” (SANTIN, 1992, p. 52).

Entretanto, Santin (1992) aponta que estas definições postas pelas ciências e pela filosofia abordam uma dimensão que não é vivida pelos sujeitos em seu cotidiano, argumentando a importância de se buscar o significado da corporeidade socializada, ou seja, o que é corporeidade para você? É necessário que cada sujeito perceba que, ao buscar o

---

<sup>20</sup> A transmissão de conteúdo aqui é compreendida na concepção de educação bancária de Paulo Freire (1987, p.59), para a qual a “educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” a um aluno passivo que fica no aguardo do que o professor tem a ensinar.

conhecimento do seu próprio corpo e ao viver corporalmente, aprendendo através dele, estará construindo sua corporeidade.

Para a entrevistada, corporeidade é aprender por meio do corpo, vivenciar, trocar experiências, ter liberdade de expressão e autonomia, ou ainda:

Só o fato de tu sair dali de dentro do espaço das quatro paredes pra vivenciar o que tem lá fora, pra mim, já é corporeidade. Vivenciar o que ta lá fora e saber que aquilo tem relação com a vida deles [dos alunos]. A vivência daquilo ali que ele coloca para a vida dele é corporeidade.

Sendo assim, podemos concluir que a palavra corporeidade envolve uma série de significados que constituem os seres humanos e não é apenas como sendo a matéria que constitui o ser humano, colocando-o em contato com o mundo. Fazem parte de nossa corporeidade, além da materialidade do corpo e sua capacidade expressiva, as relações sociais e a percepção dos sujeitos de si mesmos.

A corporeidade é uma forma do ser humano sentir-se em comunhão com o universo, não só o corpo físico como algo palpável e visível, mas como uma conexão com os outros seres, em uma rede complexa de pensamentos, ações, reações e sentimentos que mantém o ser vivo, presente, fixo, neste mundo. E é nessa busca pela corporeidade socializada que as questões relativas ao corpo podem e devem ser discutidas na escola.

Aprender não significa memorizar e acumular conhecimentos, bem como ensinar não significa repassar conteúdos prontos. A cada dia da prática educativa de um professor fica mais difícil diferenciar ou estipular quem detém o saber, ou quem deve aprender porque não sabe, e é dentro deste movimento, de corpos interpelados uns pelos outros, em que cada um tem um aprendizado e algo para contar e ensinar, que vamos nos constituindo sujeitos complexos, com vontades próprias e capacidades intelectuais.

Pensando nisto, percebemos que é impossível separar os aspectos cognitivos do corpo, e apesar de diversos autores compartilharem desta concepção e da professora Zuleida também pensar assim, na elaboração do “Cuidando da Escola” não considerou a importância da corporeidade daqueles que estavam envolvidos, dando-se conta deste fato como algo que faltou ser idealizado no projeto apenas quando questionada durante a entrevista narrativa.

Por isso, o que nos interessa aqui é que todos somos sujeitos constituídos e movidos por intenções, desejos, emoções e movimentos, percebendo, num sentido de denúncia, que na escola o corpo é visto como um instrumento das práticas educativas para se chegar ao saber e que toda e qualquer produção humana é possível por *termos* um corpo e não por *sermos* um corpo. É neste sentido, de problematizar as práticas que a escola utiliza para uniformizar os corpos, tendo claro que o corpo não pode ser desvinculado da mente ou visto como uma

máquina orgânica que, enquanto está sadia, vive, apontamos: o corpo deve ser percebido como um agente das ações humanas, porque, antes de *termos* um corpo, *somos* um corpo que se relaciona com o mundo, sente, fala, ama, pensa, aprende e age.

Para Gallo (1997, p. 65), “o ser humano deve ser visto como uma unidade. Somos corpo físico, agente de nossa relação com o mundo, razão de nossa existência, e um espírito, consciência de mundo, reflexão, mas nunca dissociada desse corpo, pois ele é a estrutura dessa consciência.” Portanto, se *somos* nosso corpo, os aspectos biológicos, psicológicos e sociais são indissociáveis porque constituem o sujeito. O nosso corpo biológico interage com nossa consciência e com os nossos atos e, por isso, não há como separá-los.

Ou ainda, para a entrevistada, o corpo não pode ser entendido apenas

como aquilo que te carrega, que carrega a tua mente, mas aquilo que tu aprende e tua vida, que é tudo uma coisa só.

Por isso,

o corpo não precisa ficar quieto para aprender, no momento que tu vivenciou tu já gerou aprendizagem.

Quando a professora afirma que para ela trabalhar de maneira diferente, *tudo é rua*, encontramos uma tentativa dela resignificar sua prática educativa, defendendo uma concepção de corpo, movimento e aprendizagem, na qual o aluno deve vivenciar seu corpo e aprender através dele. De acordo com Ramos apud Guedes (2008), é através do movimento que a criança descobre o mundo em que vive, ou seja, explorando, tocando sentindo, cheirando e descobrindo as formas e as estruturas, em uma interação com o outro e com o meio ambiente.

Zuleida traz em sua fala uma experiência rica de aprendizagem quando aponta esta questão de explorar o mundo através da vivência. Ela conta que todo ano busca fazer vistas aos distritos do município, primeiro, porque o estudo do município de Rio Grande é um dos conteúdos previstos no currículo da escola e, segundo, porque possibilita o aluno vivenciar algo que faz parte de sua vida e que ele desconhece. No ano de 2008, ela os levou para conhecer a Ilha dos Marinheiros (atividade já citada no terceiro capítulo).

Nesta saída de campo foi possível perceber a aprendizagem através da experiência vivida por meio da visita, os alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre os conteúdos escolares de uma maneira diferente através da teoria que tinham visto na sala de aula e da prática com a saída.

Segundo a professora Zuleida, por meio das saídas de campo, o aluno pode constatar que aquilo que ele aprende na escola é um conhecimento válido para a sua vida. Por exemplo, na visita à Ilha dos Marinheiros eles aprenderam que os alimentos que estão na sua mesa passam por um processo complexo de plantio, cultivo, colheita, negociação e travessia a barco

até chegar no comércio, para ser adquirido pelas pessoas. Além disso, mais do que compreender a agricultura do município de Rio Grande, os alunos vivenciaram e aprenderam sobre o processo que há por trás das coisas simples como ter um legume na mesa, o respeito ao trabalho de pessoas que provavelmente não estudaram, mas que têm experiência de vida, colaborando, assim, com a formação ética destes alunos. É a aprendizagem de valores, de conhecimentos sobre o município, da linguagem e expressão, da matemática, entre outros, que são significativos quando se experimenta o mundo através de sua corporeidade.

Caberia, aqui, fazer referência ao que diz Merleau-Ponty

Não é o olho que vê. Não é a alma. É o corpo como totalidade aberta. A visão dos sons ou a audição das cores ocorre como a unidade do olhar pelos dois olhos: [a visão e a audição] ocorrem na medida em que meu corpo é não uma soma de órgãos justapostos, mas uma síntese sinérgica na qual todas as funções são retomadas e ligadas ao movimento geral do ser no mundo. (MERLEU-PONTY apud NOVAES, 2003, p.12)

Quando falamos de corpo, outro aspecto emerge e se refere às temáticas de gênero e sexualidade. Primeiramente, faz-se necessário refletir como são compreendidos tais conceitos no contexto desta escrita, da mesma maneira como foi feita com a corporeidade.

Para Weeks (1999, p. 43) o *sexo* é utilizado como um “termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres”, ou seja, é uma forma anatômica de distinção entre os indivíduos.

O *Gênero*, para o mesmo autor, também é uma maneira de diferenciação entre homens e mulheres, mas uma “diferenciação social”, o que nos dá a compreensão de que nascemos com um sexo determinado biologicamente e desenvolvemos os atributos sociais culturalmente relacionados ao gênero (feminino ou masculino).

Já a *sexualidade* é compreendida como uma “descrição geral para uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam, com o que Michael Foucault denominou de ‘o corpo e seus prazeres’.” (WEEKS, 1999, p. 43). Dessa forma, a sexualidade, seria produzida culturalmente e compreendida como um conjunto que envolve rituais, linguagens, fantasias, representações e símbolos, em uma perspectiva que não tem nada de “natural” e sim de construção social.

Estabelecidos e compreendidos estes conceitos podemos passar para a discussão central deste trabalho que trata da escola problematizar os usos que se faz do corpo em um espaço em que há tanta diversidade a partir de um projeto de Educação Ambiental.

Sendo assim, percebemos por meio de diversas atividades relatadas pela entrevistada que há um grande interesse por parte das professoras envolvidas no projeto em discutir as questões de corpo, gênero e sexualidade, mas que são pouco exploradas. Estes aspectos se

expressam não só em atividades planejadas, mas também frente a situações cotidianas em que emergem.

Desde muito cedo, as crianças passam por um processo de inculcar papéis definidos quanto ao gênero: na gestação, a escolha da cor do enxoval, dos objetos decorativos, nas cores da parede do quarto, entre outros. Elementos estes que apontam futuras expectativas quanto à sexualidade dos indivíduos. Assim, desde a mais tenra idade, a escolha dos brinquedos, das roupas, dos acessórios, entre outros artefatos, vão sendo direcionados ao gênero feminino ou masculino, de acordo com o sexo da criança, bem como às expectativas de comportamentos esperados socialmente.

O que percebemos entre as crianças, de maneira geral, é: a menina tem maior acesso a bonecas, roupinhas, casinhas, panelinhas, brincando calminhas e mais quietinhas do que os meninos, com um constante conjunto de “inhas”, que tendem a relacionar a menina/mulher a uma submissão em relação ao homem, visionadas como futuras donas de casa, esposas, mães dedicadas à tarefa de servir ao marido e aos filhos. Para os meninos, brinquedos e brincadeiras com bolas, carrinhos, espadas, com a concentração voltada para o estímulo de habilidades motoras como: correr, saltar, chutar, subir em árvores, muros, andar de pés descalços, brincar na terra, para que futuramente possam assumir a tarefa de proteger e prover as mulheres e a família.

Neste contexto, não há lugar para o diferente. Para aqueles que não querem cumprir o papel de “inhas” ou de “provedores”, como se fosse possível determinar comportamentos a partir do sexo que as pessoas nascem.

A escola, e quando nos referimos assim não isentamos a figura do professor, acaba por reafirmar este pensamento, com ações que coincidem em uma série de atitudes preconceituosas e discriminatórias, por exemplo: a professora Zuleida conta que, certo dia, estava observando uma aula de Educação Física de uma turma das séries iniciais de sua escola, quando percebeu que ali começava a se criar uma situação que envolvia as questões de gênero. A professora fez um círculo e depositou diversos materiais, dentre estes, bambolês (artefato utilizado, na maioria das vezes, brincadeira de “menina”) e foi exatamente o que aconteceu: os bambolês foram logo “escolhidos” por um grupo de meninas e as bolas, cordas e cones pelos meninos. Entretanto, um menino foi para o grupo das alunas que escolheram os bambolês, querendo brincar com elas. As meninas rejeitaram a presença do menino, alegando dois motivos: primeiro, porque menina brinca com menina e, segundo, porque o bambolê não devia ser usado por um menino.

O que muitas vezes não é levado em consideração é que estas são questões que estão presentes desde muito cedo em nossas vidas, na própria infância, e quando passamos a ser considerados adultos estas idéias já estão enraizadas ou naturalizadas que, muitas vezes, nem o professor percebe.

As questões de gênero e de sexualidade estão postas na sociedade porque fazem parte da corporeidade dos sujeitos e se a escola não começar a tomar a frente destes assuntos vai terminar por se configurar em uma instância não educativa, uma vez que vem perdendo seu espaço para outros não escolares, nos quais os sujeitos participam e pelas representações que neles circulam.

Outra situação muito interessante, relatada pela entrevistada, foi quando, em uma de suas aulas, a professora Zuleida levou um jogo de Dominó para os alunos. Este jogo pertencia aos alunos da 1ª série da escola e os da turma da professora acharam muito estranho o fato de brincarem com um jogo “dos pequenos”, sem números, divisões ou multiplicações, estando eles na 3ª série. Entretanto, o jogo de Dominó continha imagens de pessoas, caracterizando os diferentes tipos de corporeidade como: o gordo e o magro, o jovem e o velho, menino e menina e, mesmo sem ter, naquele momento, o intuito de problematizar a corporeidade dos sujeitos, quando a professora se deu conta, os alunos estavam entrando nesta discussão.

Isso porque, um dos alunos queria encaixar a peça do dominó que correspondia a um corpo de menina de saia curta à uma peça cuja imagem correspondia a uma cabeça de cabelos grisalhos, penteado em um coque e óculos de grau. O outro jogador discutia que não era possível juntar a peça de um corpo de menina com uma de cabelo de vovó. Sem a intenção de provocar uma discussão a respeito das diferentes configurações de corpos, a professora aproveitou o momento para trabalhar diversas questões a respeito da corporeidade, como ela relata.

Surgiu ali não foi [programado] surgiu ali a aula de religião e que viria depois e já que ele veio com essa questão: pô ele errou, colocou uma saia curtinha e botou a cabeça da vovó, bá foi uma baita aula e não teve nada escrito, aí é que tá.

A partir deste momento outras situações foram criadas e a professora questionando seus alunos com a temática.

Porque não pode? quem disse que tem uma determinada idade para usar o comprimento de cabelo? Um [aluno] falou: a minha mãe tem o cabelo comprido e a minha tia disse que ela já passou da idade de usar esses cabelão. Ai eu [a professora] disse: - mais porque? O que mais? quem impõe isso?

Outra coisa: roupa apertada. Gordo não usa roupa apertada?!? Tudo isso foi trabalhado tudo num dominó de uma 1ª série com certeza esse mesmo assunto poderia se trabalhar lá, mas eu não levei com esse objetivo eu levei para eles brincarem.

Percebemos que a professora procurou fazer com que eles pensassem sobre o assunto, questionando-os ainda mais com as problematizações como: mas, quem disse isso? Quem impõe essas atitudes? O gordo não pode usar roupa apertada ou roupa colorida, por quê? E a partir destas questões a professora terminou conduzindo a sua aula por meio de elementos do cotidiano de cada um, e que surgiu a partir de uma brincadeira.

Com este relato, percebemos que não é preciso ter uma intenção para oportunizar os momentos de aprendizagem entre os alunos, mas que quando surgem é importante não deixar passar, porque, além de possibilitar a reflexão, os conteúdos do currículo escolar não precisam estar “descolados” ou “desconectados” dos alunos, e que a criança não deve aprender sobre o seu corpo como se ele fosse algo externo a si mesmo.

Outra atividade criada e desenvolvida no “Cuidando da Escola” são os personagens Fernanda e o Diego. A professora Zuleida conta que os personagens surgiram por sugestão de outra professora, na disciplina de ciências, para trabalhar o corpo humano. Com isso, a professora comprou dois bonecos e levou um para cada turma em que trabalhava e propôs que juntos eles dariam vida a estes personagens, como se fosse uma pessoa que necessita de atenção e cuidados.

Durante a semana, os personagens vão para casa de um e outro. Diego e Fernanda ganharam um diário, na qual foram registrados os momentos mais importantes de suas vidas, como o batizado, a escolha do nome, o que acontece nas casas em que vão dormir, o que fazem durante o dia, entre outros. Os alunos por sua vez aprendem sobre os valores familiares, cuidados com o corpo, alimentação, higiene, vestimenta.

De acordo com a narrativa de Zuleida Abreu, a professora sentiu a necessidade de explorar vários temas a partir de um personagem porque,

não dava para trabalhar a sexualidade sem trabalhar gênero, corpo, do que o corpo precisa desde pequeno, que ele cresce que precisa de cuidados, precisa ser lavado, trocar de roupa, que tu tem que cuidar e que tanto faz ser menino ou ser menina tu precisa é cuidar bem de uma criança.
--

Então, segundo a professora, tudo foi criado em conjunto, construindo uma história de vida para o Diego e para a Fernanda, a partir de valores e atitudes, relacionando a experiência vivida com os conteúdos da grade curricular, sem impor um saber “descolado” dos seus corpos.

Desta maneira, as práticas pedagógicas propostas dentro do Cuidando da Escola, assumem um papel que permite aos sujeitos o cuidado de si, do outro e do ambiente como parte da sua própria formação, a de um sujeito íntegro, em harmonia consigo e com o ambiente. As orientações recebidas nas atividades para este sentido colocam os sujeitos envolvidos em contato com a reflexão sobre as relações natureza e cultura, a partir de um

pensamento ecológico, portanto, corporal, de modo a tornar possível a produção de um conhecimento teórico através da prática, acerca da problematização de dicotomias como: corpo e mente, homem e natureza<sup>21</sup>, entre outras que contribuem para que os sujeitos compreendam o mundo, as suas relações com o meio e com os outros sujeitos.

Reafirmando este pensamento, Carvalho (2007, p.03) aponta que:

através desta perspectiva torna-se possível compreender a corporeidade como condição que “naturaliza” um habitus ecológico na experiência de indivíduos e grupos que adotam uma orientação ecológica. A acepção de *bem estar* físico e mental do indivíduo estendida ao ambiente oferece uma ética e uma estética da existência para pessoas que, em sua condição de corporeidade, acabam “encarnando” as virtudes de um bem viver ecológico.

No entanto, essas práticas pedagógicas, que buscam discutir a corporeidade dentro do currículo não são encontradas na maioria das escolas. A partir de leituras relacionadas à temática da corporeidade na escola, foi possível perceber que a maioria das escolas prefere manter os alunos sentados e em silêncio, ou seja, corpos disciplinados e dóceis. Essa exigência que, na maioria das vezes, por ter sido naturalizada, é apreciada pelo professor por significar um sinal de obediência por parte dos alunos, refletindo no professor como detentor do “controle da turma”.

Aquele que foge desta regra é considerado como um professor que não tem domínio sobre seus alunos, no qual o movimento das crianças, a troca, o diálogo é sinônimo de bagunça, porque uma turma que não é silenciosa causa estranhamento e, cada vez mais, nas instituições escolares, valorizam o não-movimento, ou mesmo, o movimento mecânico e sistemático. As crianças chegam em aula abrem os cadernos e ficam a postos para copiar e escutar.

Ao se privilegiar essa concepção além de produzir corpos disciplinados, treinados e determinados para o silêncio ou para um certo tipo de fala, estará concebendo alunos aptos ou adestrados para tarefas intelectuais, mas criando sujeitos desatentos ou desajeitados para outras tantas tarefas que necessite a habilidade motora, a expressão criativa e a iniciativa.

De acordo com essa teoria, a entrevistada Zuleida fala da bagunça de sua turma em oposição a uma turma que, na sua concepção, recebia uma educação tradicional.

Na fala abaixo, a entrevistada ilustra a dificuldade de romper as barreiras de um processo educativo tradicional, em um sistema que colabora e prima pelo silêncio e que percebe o movimento como “bagunça”.

---

<sup>21</sup> Entendido como dicotomia no sentido do homem não sentir-se mais como parte integrante da natureza em uma luta na qual julga-se superior a natureza.

Ela, por sua vez, sentia-se “louca de vergonha”, por que sua turma era diferente, mas ao mesmo tempo certa de que a maneira como estava agindo era a correta, pois estava de acordo com suas concepções de ensino-aprendizagem, tentava provar que seus alunos aprendiam mais e com mais facilidade daquela maneira.

Quando eu conheci ela [a professora tradicional] eu vejo assim oh a minha turma sempre foi meio bagunçada e a turma dela era do lado e ficava um silêncio, e a minha turma uma bagunça e eu louca de vergonha, e no primeiro ano a divisória era de madeira, ela enlouquecia.

Na opinião da Zuleida, a outra professora, porém, duvidava que ela conseguisse ensinar alguma coisa para alunos que se mostravam, aparentemente, indisciplinados e barulhentos, sem conseguir perceber que o tipo de trabalho que ela mesma estava desenvolvendo com seus próprios alunos é que dificultava o processo de aprendizagem.

Ela me diz hoje:- eu pensava; o que tu ia conseguir ensinar naquela bagunça, o que tu ia conseguir?  
E eu: - não foi fácil tu provar para os outros que tu pode ensinar assim, que eles aprendem e aprendem com muito mais vontade. Até a questão da frequência!

Ela disse que depois que mudou seu método de trabalho ela vê que a frequência dos alunos melhorou muito! Mas e não vai mudar? Tu imagina uma criança de sete anos chegando, sentando e copiando e aí como é difícil tu libertar eles disso.

Neste momento, a professora Zuleida aponta a dificuldade que encontrou para provar que o “ensinar de outra maneira”, daria certo, tentando mostrar que ao trabalhar com o movimento, articulando a experiência que o aluno traz dos outros espaços por onde transitam com o conteúdo escolar eles aprendem com muito mais vontade. As conseqüências dessa prática são as mais diversas, dentre elas, a professora Zuleida Abreu aponta a frequência escolar, a desinibição, a autonomia, a liberdade de expressão, entre outras.

A partir desta concepção de corporeidade, quando o professor trabalha com movimento, tudo muda nos alunos: eles conseguem ter mais iniciativa para desempenhar não só as tarefas escolares, mas as que aparecem ao longo da sua vida, conseguem se organizar enquanto grupos de uma sociedade, dividindo tarefas com facilidade. Essa concepção vem ao encontro daquela estabelecida na fala da entrevistada, que ela chama de “liberdade de expressão”, não só por uma mudança de trabalho na sala de aula, mas no trato com a disciplina de Educação Física.

Eu acho que essa liberdade de expressão deles vêm muito da Educação Física. Eles não vêm a Educação Física como àquela coisa isolada de fazer milhares de exercícios!

A Educação Física, neste sentido, é vista pela professora e de acordo com os estudos teóricos de Freire (1999), como uma disciplina que traz como objetivo a formação dos sujeitos para a cidadania, desenvolvendo atitudes e conceitos como autonomia e participação, o conhecimento sobre seu próprio corpo e do meio ambiente. Para Freire (1999), o

conhecimento do próprio corpo se completa quando o sujeito se reconhece como parte integrante do meio ambiente. Segundo o autor, o principal objetivo das atividades corporais é fazer o aluno voltar à atenção para as coisas fora dele, as coisas exteriores a ele, com a intenção de conhecer a sociedade humana e a natureza como parte de si, porque “não há conhecimento que não seja produzido numa relação dialética entre o sujeito e o meio a sua volta”. (FREIRE, 1999, p. 15)

A professora Zuleida narra uma experiência reforçando o pensamento de Freire que aponta a necessidade do aluno conhecer a si mesmo e o meio ambiente através de práticas corporais para construir o seu conhecimento. No Bairro Santa Rosa, onde fica localizada a Escola Assis Brasil, existe uma praça criada e mantida por um morador. Ela fica na frente da sua casa, em um terreno ocioso, mas cheio de árvores, com bancos e placas (que ele colocou), indicando o cuidado e a preservação do meio ambiente. As pessoas do bairro utilizam este espaço como uma área de lazer para conversarem, sentarem e apreciar um chimarrão. Este senhor cuida das árvores, da grama, junta o lixo, varre as folhas, enfim, cuida do ambiente.

A professora Zuleida costuma levar as suas turmas para apreciar o local, porque sempre surgem discussões produzidas na interação com os alunos e com a natureza. Com a turma de terceira série do ano passado (2008), ela conta que os alunos questionaram o porquê deste senhor cuidar e preservar aquele espaço. Dentre as discussões, os alunos ficaram se perguntando se ele se candidataria a um cargo político na cidade, ou se mantém a praça porque acha bonito, ou importante para a natureza, ou porque quer ajudar as pessoas e a natureza. O fato é, sempre quando os alunos chegam, ele coloca músicas (da casa dele ele liga uma caixa de som em uma árvore da praça) com melodias e mensagens de reflexão sobre a natureza e a cidadania.

Então, eles estão brincando e pensando em tudo isso, eles estão brincando, aprendendo, discutindo a questão da cidadania de como ele age em sociedade quanta coisa! Então não tem porque voltar e...

Eles [os alunos] acham que eles se movimentando ali não, no momento em que um vem me pergunta, outro já não escuta porque não teve interesse naquilo, mas vem o outro e já pergunta outra coisa, que aquilo ali não é aprendido nenhum, que eles tem que voltar para a sala de aula ficar quietinho sentado pra falar no assunto para aquilo render, entendesse?

Eles [os alunos] não percebem isso mas eu to tentando modificar isso. Aquela coisa de que eu só aprendo sentadinho quietinho. Então por isso que eu vejo, a cada passeio. [...] Aí que eu vejo que realmente tu com movimento com brincadeira sem precisar voltar ficar quieto para ouvir.

Essas questões acerca do movimento-aprendizagem nos fazem refletir sobre como a escola pode contribuir para a formação de pessoas sem autonomia, que desconhecem seus próprios corpos, seus sentimentos, suas possibilidades e seus limites. É através do corpo que a

criança experimenta o mundo, mas, para isso, é necessário que ela possa se movimentar e interagir com o meio ambiente, porque o conhecimento não está no próprio sujeito, nem no outro, seja colega ou professora, mas na relação que estabelecemos uns com os outros.

A capacidade de explorar lugares novos possibilita o aluno descobrir e ampliar suas visões do mundo, mas de um mundo em que ele faz parte, de uma sociedade pela qual ele também é responsável. Por isso, para Zuleida, as saídas de campo não significam apenas sair da concepção mente e corpo separados, ou do ficar parado para aprender, porque quanto mais quieto o aluno ficar mais ele copia, mais ele rende (em termos de aprendizagem) e mais ele aprende, significa proporcionar cidadania aos alunos, dar-lhes o direito mais fundamental que é o de se expressar, constituindo a base do comportamento humano (FREIRE, 1999).

No entanto, as rotinas escolares procuram manter as crianças distantes da natureza, do meio ambiente, afastadas dos espaços ao ar livre, deixando-as viver sem o contato com os elementos do mundo em que vivem. Mas, esta perspectiva vai contra as necessidades do corpo porque, como foi discutido, o tocar, sentir e o agir, ou seja, o movimento leva ao conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em escrever sobre determinado tema não temos ideia da amplitude e dos mais diversos rumos que o mesmo pode seguir. Permeado dessa incerteza também podemos ser surpreendidos com as respostas encontradas para os questionamentos iniciais, isso porque dificilmente conseguimos sair do objeto pesquisado, assumindo um papel impessoal e entrar na pesquisa como um ser neutro, uma vez que, somos sujeitos da cultura e da natureza, constituídos por meio das nossas vivências e da interação com o outro e com o meio ambiente. Assim, quando existe um objetivo a ser respondido e uma conclusão a ser chegada, nem sempre as nossas expectativas correspondem às respostas que encontramos.

Enfim, concluir uma pesquisa nem sempre é uma tarefa fácil, porque a cada leitura que realizamos sobre a temática percebemos que outras frases poderiam ser ditas e novos conhecimentos construídos, por isso, vamos passar rapidamente as conclusões chegadas nos capítulos e destacar alguns pontos importantes para novos questionamentos.

Em relação à Corporeidade e à Educação Ambiental, podemos perceber que as relações estabelecidas entre os sujeitos e seus corpos são tecidas nos mais diversos espaços e a escola é um deles. Nela, os sujeitos interagem com os corpos de outros e com o ambiente em que vivem dentro de um clima de aprendizagem e produção de saber.

Assim, partimos da premissa que, neste espaço, o questionamento dos assuntos relativos ao meio ambiente e os momentos de reflexão proporcionados aos alunos para que problematizem além da preservação da natureza ou da vida do homem, mas a busca de soluções para os problemas sociais seja um dos pontos mais importantes da Educação Ambiental dentro da escola.

Salientamos que desde 1992 com o advento da Rio-92, da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), começamos a pensar em Educação Ambiental na escola, ou melhor, a temática ambiental passou a ser compreendida como uma questão de Educação. Logo, chegamos à conclusão que a partir do momento em que passa a ser entendida como responsabilidade de todos, permeada de uma visão de mundo e sociedade, a Educação Ambiental inclui não só a natureza e os sujeitos, mas ambos e em comunhão.

Por isso, a escola deve ter como premissa trabalhar com os alunos a partir da concepção de que houve uma ruptura ou afastamento do homem com o meio ambiente, sendo necessário encontrar uma maneira de nos relacionarmos com o meio ambiente, com uma

mudança na forma de pensar sobre os problemas ambientais e de se perceber como um ser da natureza, não só para a preservação das espécies, mas para uma vida sustentável.

Aliado a esta concepção de Educação Ambiental e em consonância com os autores apresentados no referencial teórico, concluímos que uma maneira eficaz para se tratar das questões relativas ao meio ambiente e ao corpo seria o trabalho por meio de Projetos Escolares, justificando esta proposta apontamos o Art. 10, referente à Política Nacional da Educação que diz:

A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

Sendo assim, o uso de Projetos na escola para desenvolver a corporeidade e a Educação Ambiental é uma proposta que trabalha não só a partir das necessidades da comunidade escolar como se configura como um tipo de trabalho que amplia as possibilidades de trabalho com as disciplinas previstas no currículo, possibilitando que temáticas emergentes sejam incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as expectativas para desenvolver a Educação Ambiental na escola, o município de Rio Grande vem desenvolvendo, nas escolas da rede pública municipal, o trabalho por projetos e apresenta o “Projeto Quero-quero: Educação Ambiental em Rio Grande”, no qual deve orientar teórica e metodologicamente as escolas para que preparem e executem seus próprios projetos.

Como o foco da pesquisa centrou-se no processo narrativo da educadora Zuleida Abreu, apresentamos o “Cuidando da Escola”, elaborado em conjunto com a comunidade escolar e em consonância com as expectativas dessa população em relação ao ambiente em que vivem, procurando a solução para os problemas enfrentados neste campo.

Em relação à temática Corpo na escola, especificamente, a compreensão estabelecida foi no sentido de lembrar que a escola, enquanto instituição ligada diretamente ao processo de desenvolvimento e constituição dos sujeitos, é um espaço privilegiado e que pode proporcionar aos alunos aprender por meio de sua própria corporeidade, que dessa forma a aprendizagem tornar-se-ia mais significativa.

Portanto, destes aspectos concluímos que cabe a escola lançar outro olhar sobre os corpos de seus alunos, possibilitando espaços para seu pleno desenvolvimento, não só do corpo físico ou do intelecto, mas para trabalhar a partir das temáticas que lhes são dadas, como os diversos tipos de corpo, gênero e sexualidade. Sem tratá-los apenas sob o viés do

controle e repressão, tornando-os os corpos disciplinados, dóceis, uteis e produtivos, rompendo com a visão que trata a escola como um espaço de adestramento físico e intelectual, e sim possibilitando o desenvolvimento de sujeitos autônomos, criativos e independentes, capazes de produzir seu próprio saber, a partir das experiências adquiridas ao longo de sua vida.

Além destes aspectos, há outro relevante para a pesquisa que deve ser retomado neste momento que é a questão da autorreflexão que a narrativa proporciona. Este aspecto é citado por alguns autores da literatura narrativa, no entanto apenas durante a entrevista, escutando o narrar desta professora, transcrevendo e analisando a sua fala, foi possível constatar a teorização da prática desta educadora, ou seja, o vivido por ela teorizou-se uma vez que ao escutá-la eu enquanto professora passo a utilizar de suas concepções na minha própria prática. É como aponta Souza,

pesquisas com entrevistas narrativas funcionam numa perspectiva colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação e formação de si. (2008, p. 91)

A educadora entrevistada, durante a sua narrativa confiou suas perspectivas e impressões acerca daquilo que considera uma boa prática educativa com exemplos de atividades que vem desenvolvendo no Cuidando da Escola, partilhando suas experiências diretamente comigo, deixando um pouco de si para a minha própria prática.

Exemplo disto foi que, ao escutar a professora Zuleida falar sobre como expõe a sua proposta pedagógica para os pais de seus alunos, apontando com clareza e convicção os aspectos do seu trabalho, eu mudei a minha própria maneira de lidar com os pais dos meus alunos, passei a refletir que esta seria melhor forma de torná-los parceiros e colaboradores no processo de aprendizagem de seus filhos. O que quero dizer com este exemplo, e poderia ter citado qualquer outro em relação às atividades realizadas no projeto, é que a entrevistada ao narrar a sua multiplicidade de experiências e reflexões, promoveu outras reflexões, não só internas, mas externas a ela.

No processo de responder ao objetivo proposto para a pesquisa – qual a concepção de uma professora que trabalha em projeto de Educação Ambiental sobre corporeidade – encontramos um princípio fundamental que emerge em todas as falas da professora e que definimos como decisivo para toda a sua compreensão de corporeidade: *o corpo não precisa ficar quieto para aprender.*

Assim, para uma professora que trabalha em projeto de Educação Ambiental, em nossa compreensão de suas falas: corporeidade é aprender de modo significativo não só o

conteúdo que a professora deseja ensinar, mas tudo o que aquela experiência<sup>22</sup> proporciona, portanto, o corpo não precisa ser controlado e reprimido para que ocorra aprendizagem, pelo contrário, necessita ser encorajado na busca de autonomia.

Para Freire (1996, p. 66), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros”. A partir desta concepção todo o trabalho que é realizado no projeto “Cuidando da escola” busca e respeita a autonomia e a dignidade dos alunos, partindo do pressuposto que a aprendizagem é mais significativa e com mais sentido se for construída corporalmente.

No intuito de responder o objetivo da pesquisa encontramos algumas surpresas durante a revisão de conceitos presentes na fala da professora entrevistada, como o fato dela constatar, durante a narrativa, não ter definido nem mencionado o tema da corporeidade em seus projetos. Ela mesma coloca como sendo uma “falha”, mas que pode ser resolvida para o próximo, já que estão na fase de elaboração do “Cuidando da Escola” versão 2010, na qual a corporeidade, bem como outros aspectos que foram percebidos podem ser inseridos no próximo projeto.

Neste ponto, percebemos que na prática diária da professora Zuleida há uma preocupação em questionar os diversos tipos de corpo, como o gordo/magro, o novo/velho, as delimitações que estes rótulos os impõe, os brinquedos e brincadeiras classificados de acordo com o gênero e o movimento. Porém, ela não conseguiu estabelecer nenhuma relação destes acontecimentos com a Educação Ambiental, ou seja, identificou isto como elemento que emerge dos temas da corporeidade, mas, neste caso, não conseguiu conectar com as temáticas do projeto “Cuidando a escola”.

Ao analisar este aspecto, uma nova temática surge: a relação entre a corporeidade e a Educação Ambiental na escola. Como trabalhar projetos de Educação Ambiental em escolas relacionando-os com a corporeidade? Como estabelecer relações entre elementos da corporeidade, como o movimento e aprendizagem, com Educação Ambiental? São idéias, temas e propostas que vão surgindo e que podem ser compreendidas e estudadas em outras oportunidades, pois o espaço escolar é rico, cheio de vida e possibilidades, basta um pesquisador com curiosidade, afinal, “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*”. (FREIRE, 1996, p. 95)

---

<sup>22</sup> Que foi vivida externamente, nas saídas de campo e no cotidiano do aluno e, também as atividades experimentadas na sala de aula, na escola.

## REFERÊNCIAS

- BOSCHI, R. R.(org). **Movimentos coletivos no Brasil urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/ CEF, 1997
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9795**, de 27 de abril de 1999. Brasília: Diário Oficial da União, Imprensa Nacional, v. 138, n.79, 1999.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/ CEF, 1997.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinariedade e educação ambiental**. Brasília: IPÊ- Institutos de Pesquisas Ecológicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. Para além do mal estar da civilização: a cura ecológica e a educação da percepção. In: **ANPED**, 29, 2007, Caxambu: Anais, 2007. 01-29.
- CRIVELLARO, Carla Valéria Leonini; MARTINEZ NETO, Ramiro; RACHE, Rita Patta. **Ondas que te quero mar: educação ambiental para comunidades costeiras**. Porto Alegre: Gestal, 2001.
- DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre: n.2, p.24-28, junho, 1995.
- DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos**. Porto Alegre: Tese (Doutorado em Educação), PUCRS - Programa de Pós Graduação em Educação, 2002.
- FERREIRA, Márcia Ondina. Docentes, representações sobre relação de gênero e conseqüências sobre o cotidiano escolar. IN: **Seminário Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: Anais, FURG, 2006, p.69-81.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, João Batista. Esboço de uma organização de um currículo em uma escola. **Revista Brasileira de Ciências do esporte**. 21(1), set/ 99.p. 70-83.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio (coord.). **Ética e Cidadania: caminhos da filosofia**. Campinas: Papirus, 1997.

GUEDES, Adriane Ogêda. O corpo na escola: experiências alternativas. **Salto para o futuro-O corpo na escola**, Brasília, v.04, p. 52-62, abr. 2008.

GUIMARÃES, Mauro. Intervenção Educacional: Do “de grão em grão a galinha enche o papo” ao “tudo junto ao mesmo tempo agora”. **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivo de autores**. Brasília: MMA, Diretoria da Educação Ambiental, 2005.

HART, Paul. **Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de realidade**.In: GALLIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin, GASKELL, Georg. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora: Vozes, Petrópolis, 2002.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. IN: NOVAES, Adauto. **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Revista Educação e realidade**. Porto Alegre, v.25, n.2, p.59-75, jul-dez, 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mário Osório Marques. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijui, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1945.

NOVAES, Adauto. A ciência no corpo. IN: NOVAES, Adauto. **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

RACHE, Rita Patta. **A educação ambiental como política pública no município de Rio Grande-RS**. Rio Grande: Dissertação de mestrado - Programa de pós-graduação em Educação ambiental/FURG, 2005.

SANTIN, Silvino. Espaço do corpo nas pedagogias escolares. IN: **Seminário Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Anais, FURG, 2006, p.43-57.

\_\_\_\_\_. O espaço do corpo na pedagogia escolar. IN: **Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte**. Santa Catarina: Anais, UFSM,1998, p. 157-172.

\_\_\_\_\_. Perspectivas na visão da corporeidade. IN: MOREIRA, W. (org.). **Educação Física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. IN: SOUZA, Eliseu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. (orgs). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica: 1999.

**ANEXOS**

**ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, professora responsável pelo “Projeto Cuidando da Escola”, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil, autorizo a utilização e divulgação das falas e imagens registradas durante o desenvolvimento do projeto para contribuir na pesquisa desenvolvida pela mestranda Daniele Rosa Medeiros no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da referida universidade.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**ANEXO B- PROJETO CUIDANDO DA ESCOLA**

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ASSIS BRASIL

PROJETO “CUIDANDO DA ESCOLA”

PROFESSORA ZULEIDA VAZ ABRU

## **Apresentação**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil, tendo em vista a constatação da falta de conservação do ambiente escolar, pensou em realizar estratégias para conscientizar a comunidade escolar na manutenção da mesma. É oportuno, criar na escola espaços culturais para a realização de ações de diferentes tipos, voltadas para a educação ambiental, uma vez que a ação humana sendo estimulada trás um bom resultado se materializando por um projeto cujo saber pode ser reapropriado pelos seus autores permitindo-lhes reformulações daquele saber prévio. É essa particularidade da ação humana que faz dela a fonte primeira de conhecimento e o lugar privilegiado de formação de atitudes sociais.

### **Justificativa**

A preservação do meio ambiente, a discussão dos problemas sócio-ambientais, a relação entre o homem e o meio em que vive, são questões que precisam ser trabalhadas na escola, sob pena da comunidade escolar se alienar do processo de construção coletiva de uma sociedade mais responsável para com a natureza e formação do sujeito ético.

Uma das formas mais promissoras de pensar a função educativa da escola é induzir ações concretas que possibilitem ao educando a aquisição de conhecimentos e valores e a formação de atitudes sociais que sustentem sua progressiva inserção nas práticas sociais, lugar de exercício da cidadania.

### **Objetivos**

Criar dentro do âmbito da escola, um espaço de cultura ambiental que, integrando o lazer, tenha como objetivo:

- ✓ A mudança, a transformação da qualidade de vida na escola;
- ✓ Aquisição de conhecimentos sobre o meio ambiente e a formação de atitudes de proteção desse meio;
- ✓ Vivências práticas de educação para conservação do lugar onde vivem;
- ✓ Identificação dos participantes como parte integrante do meio ambiente.

### **Metas**

O projeto envolverá todos os integrantes da escola, familiares e, na medida do possível, toda a comunidade.

Integra-se ao projeto de educação ambiental desenvolvido pela SMEC em parceria com o NEMA.

### **Metodologia**

Haverá um espaço físico na escola destinado a aglutinar os movimentos que envolvam ações de meio ambiente, cidadania e lazer na escola. O trabalho poderá iniciar com professores, direção da escola e com a participação de alunos já envolvidos e que procurarão colocar algumas questões para mapear os problemas relativos a qualidade da vida na escola. Em seguida, deverá haver escolhas consensuais que privilegiarão, em consonância com a proposta pedagógica da escola, algumas prioridades a serem alcançadas, que antecede a formulação de um plano de ação, definido recursos, local físico, tempo e sobre tudo, o envolvimento progressivo de toda a comunidade escolar.

### Atividades

Gincanas culturais, brincadeiras, jogos, arrastões de coleta de lixo (na escola e no bairro), teatro (simulação de julgamento dos depredadores do meio ambiente), vídeos, fotos (exposição de fotos), saída de campo, no ambiente característico da região, organização de todos os ambientes da escola (corredores, salas, refeitório, banheiro, quadra de esportes), confecções de floreiras e uma pequena horta caseira, separação de lixo e exposição de trabalhos.

### Cronograma

- Março/Abril – Campanha de conscientização da comunidade escolar;  
 ✓ Maio/Dezembro – Execução das atividades das propostas.

### Recursos

Materiais – Equipamentos da escola e outros que poderão ser adquiridos junto a SMEC;  
 Humanos – Professores, alunos e convidados e direção.

### Orçamento

Quantidade	Material	Valor R\$
2	Pás de corte	
2	Pás de concha	
4	Enxadas	
5	Kits de jardinagem	
1	Tela	
1	Portão de ferro	
1	Carrinho de mão	
5	Regador 102	
3	Vassouras para grama	
1	Ônibus	

### Avaliação

Será feita durante todo o processo de realização do projeto da observação do professor e do aluno baseada nos critérios estabelecidos no início, conjuntamente. O processo será permanente e contínuo, observando aos aspectos positivos e negativos do decorrer do projeto.

### Bibliografia

HERNANDEZ, Fernando, VENTURA, Monteserrat. **Organização de Currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é caleidoscópico**. 5. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PINTO, Jeruza Rodrigues, LIMA, Regina Celia Villaça. **O dia-dia do professor**. 3 ed. Belo Horizonte, MG: FAPI, s/data.

ZUBEN, Fernando Von. **Meio Ambiente, Cidadania e Educação**. São Paulo: Tetra Park, 1998.

**ANEXO C- ATIVIDADES REALIZADAS NO PROJETO CUIDANDO DA ESCOLA**

### Pesquisa no bairro sobre o lixo



### Pesquisa sobre o lixão municipal



O que mais te incomoda no teu bairro?  
O que tem de errado?



**Saídas de campo aos arroios do município  
Ambiente Cultural X Ambiente Natural**



### Caminhada sobre a Dengue



### Visita à Câmara dos Vereadores



### Espaço da Escola



### Horta



### Saídas de Campo



**Taim**



**Laboratórios  
FURG**

**Ilha dos Marinheiros**



**ANEXO D- MODELO DE ENTREVISTA PROJETO QUERO-QUERO**

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

**Questões norteadoras do Projeto Quero-quero**

1. O que é o Quero-quero?
2. Como se deu o início do Quero-quero e há quanto tempo existe?
3. Quantas e quais escolas participam do Quero-quero este ano? Quais são? Quem são os professores responsáveis?
4. Qual a clientela atendida? (série)
5. Quantos professores colaboram com o projeto? Cada escola tem um ou mais professores envolvidos?
6. Qual é o principal objetivo do Quero-quero?
7. O que é o GT e o GEA? Quais são as diferenças e semelhanças que existem entre estes grupos?
8. Como estão sistematizados os encontros com estes grupos ? ( de quanto em quanto tempo, o que é realizado, quem, trabalha com os integrantes...)
9. De que forma ocorre o processo de inserção de um professor no projeto Quero-quero? (ele é convidado? quem convida? )

**ANEXO E- ENTREVISTA ESCOLA ASSIS BRASIL**

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

**Questões norteadoras para entrevista no Assis Brasil**

**1. Localização da Escola:** Próxima ao Lixão no bairro Santa Rosa.

**2. Tipo de Clientela atendida:** Alunos do Ensino Fundamental, com idades entre 6 à 14 anos, vindos dos bairros: Castelo Branco, Profilurb, Cidade de Águida e Nossa Senhora de Fátima.

**3. Total de alunos, turmas e séries:** 550 alunos, 4 turmas de 1º ano, 1 turma de estudo diferenciado (alunos com problemas de aprendizagem), 3 turmas de 2º ano, 3 turmas de 3º ano, 3 turmas de 3ª série, 2 turmas de 4ª série, 2 turmas de 5ª série, 3 turmas de 6ª série, 1 turma de 7ª e 1 turma de 8ª série.

**4. Total de professores e formação destes:**

São 34 professores, a grande maioria com pós-graduação a nível de especialização e 1 cursando mestrado na área da saúde.

**5. Desde quando a Educação Ambiental está presente na escola? E de que forma ela se caracteriza na escola?**

A Educação Ambiental está presente na escola desde 2001, por meio de cursos de formação de professores para trabalhar educação ambiental na escola, nestes cursos foram passadas noções de projetos e com o corpo. Estes cursos foram ministrados pelo pessoal do NEMA com o Ramiro e a Rita. Em 2002 cursos para elaboração de Projetos e em 2003 até hoje com o Quero-quero.

**6. A Educação Ambiental é pensada em seu Projeto Político Pedagógico? Como e por quê?**

Sim, não só no PPP como também em outros documentos, no Plano de Ação no Projeto Cuidando da Escola e no Projeto Revivendo Valores.

**7. Quando e como o Projeto Quero-quero entrou na escola?**

Em 2003

**8. De que forma os professores se inseriram/inserem para desenvolver o projeto Quero-quero nessa escola?**

A professora Zuleida foi convidada (forçadamente, faz questão de ressaltar, mas afirma que no “bom sentido”) pela antiga Diretora.

A escola precisava de uma professora que trabalhasse na escola Manhã e Tarde com matrícula. Afirma também que isso é um fator que dificulta a presença dos professores em projetos porque quando não se tem duas matrículas, um turno é por convocação e nem sempre ficam na mesma escola e não podem dar continuidade ao trabalho.

Além disso, a diretora queria uma professora que estivesse envolvida com a escola há mais tempo.

**9. Há uma política por parte da direção da escola para sensibilizar os professores a se inserirem no projeto?**

Quem está sempre convidando os professores para participar dos projetos é a Zuleida, ela é a “cabeça da coisa”. O convite é feito em qualquer lugar, em qualquer hora, geralmente no recreio, ela tem uma idéia e daí já fala com os professores para ver quem quer participar. A aceitação é boa, eles participam bastante.