REGINA INÊS VILLAS BÔAS ESTIMA

MEMÓRIA DO PROJETO URBANIZAÇÃO E AS ÁGUAS

Relação Universidade e Escola Pública

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profª Drª Nídia Nacib Pontuschka

São Paulo
2004

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha catalográfica elaborado pelo Serviço de Aquisição e Processos Técnicos - FEUSP

375.991
E 81 p

Estima, Regina Inês Villas Bôas
Memória do projeto urbanização e as águas: relação universidade e escola pública / Regina Inês Villas Bôas Estima; orientação Nídia Nacib Pontuschka. São Paulo: s.n., 2004.
203.:il.

Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação ambiental 2.Intedisciplinariedade 3. Prática de ensino 4. Ensino público 5. Professor (pesquisa) 6. Pesquisa educacional 7. Ensino e aprendizagem I. Estima, Regina Inês Villas Bôas II. Pontuschka, Nídia Nacib

FOLHA DE APROVAÇÃO

Regina Inês Villas Bôas Estima

MEMÓRIA DO PROJETO URBANIZAÇÃO E AS ÁGUAS

Relação Universidade e Escola Pública

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profª Drª Nídia Nacib Pontuschka

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª Drª Nídia Nacib Pontuschka Assinatura_____

Profº Drº José Cerchi Fusari Assinatura_____

Profª Drª Eulina Pacheco Lutfi Assinatura:_____

DEDICATÓRIA

Ao Jacob Villas Bôas e Altair de Souza Villas Bôas, meus pais, pelo amor, carinho, dedicação e incentivo para os estudos.

Ao Joaquim, marido, companheiro e amigo, pelo carinho dedicação e apoio incondicional.

À Nathalia, filha meiga e delicada, com esperança.

À Maíra, filha alegre e atenciosa, com confiança.

Ao Wanderley, irmão com carinho.

Ao Sidney, irmão com saudade.

À Emígdia com gratidão.

À Dora, quase irmã, com afeto.

Aos meus sobrinhos, Ivham, Vinícius, João Pedro e Ulysses, com carinho e esperança.

A todos amigos e educadores de escolas públicas que acreditam na educação transformadora, com paixão.

AGRADECIMENTOS

À Professora Nídia Nacib Pontuschka, pela orientação firme competente e terna, confiança e solidariedade.

À professora Eulina Pacheco Lutfi, pelas sugestões e orientações acadêmicas.

Ao Isaías Vieira da Silva pela ajuda competente e precisa na produção gráfica e orientações no computador.

Ao Moysés Kessel e Fany Kessel pelas orientaçòes, tradução, apoio e amizade.

À Equipe do CENPEC pela compreensão, solidariedade e possibilidade de interlocução.

Ao grupo de professores entrevistados, citados no texto, pela disponibilidade, apoio e solidariedade.

À Severina e Lúcia, que por me ajudarem, me liberaram do trabalho doméstico, para que eu escrevesse.

RESUMO

Esta pesquisa trata da trajetória do Projeto de Educação Ambiental: ”Águas e Urbanização”, assessorado pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino em Ciências Humanas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (LAPECH-FEUSP), sob a coordenação das professoras doutoras Nídia Nacib Pontuschka e Circe Maria Fernandes Bittencourt, financiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em quatro escolas públicas, na Região Metropolitana de São Paulo, nos anos de 1993-1995.

A análise tem como enfoque principal uma das dimensões do Projeto, a formação inicial e continuada dos professores, centrada na escola e respectivas comunidades.

Essa formação deu-se no âmbito de um Projeto de pesquisa e de formulação de práticas pedagógicas; produção de material didático para as quatro escolas envolvidas e elaboração de pesquisa para Universidade. Trata-se, portanto, de análise qualitativa de pesquisa colaborativa entre Universidade e escolas.

O trabalho com a memória oral dos sujeitos sociais envolvidos no Projeto de 1993-1995, e suas práticas pedagógicas, durante esses dez anos, demonstram que esse Projeto está vivo, com suas concepções internalizadas e que sempre que os contextos sugerem, são propícios e o sustentam, esses educadores encontram meios de colocá-lo em prática, considerando as diferentes situações.

É apresentada também uma análise comparativa dos limites e possibilidades da Educação Ambiental com abordagem interdisciplinar, na escola pública e suas comunidades, como lugar de produção e socialização de conhecimento, promovendo a formação de educadores e educandos.

Palavras-chave: Educação ambiental; Intedisciplinariedade; Prática de ensino; Ensino público; Professor (pesquisa); Pesquisa educacional; Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This research deals with the Environmental Education Project: "Waters and Urbanisation", done at the Laboratory of Research and Teaching in Human Sciences of the Education College of São Paulo University (LAPECH-FEUSP), under the coordination of Professors Doctor Nidia Nacib Pontuschka and Doctor Circe Maria Fernandes Bittencourt, financed by the the Foundation for Coordination of Improvement of College Level Personnel (CAPES) and undertaken at four public schools in the São Paulo Metropolitan Area during 1993 to 1995. The analysis is concerned with one of the dimensions of the Project, namely the formation of teachers, initially and continued, centered in the schools and their communities. This formation was given in the scope of a research project and the formulation of pedagogical practices, production of didactic material for the four schools involved and elaboration of the research for the University. Therefore it is a qualitative analysis of a joint research project between the University and the schools. The survey of the oral memory of the social subjects involved in the 1993-1995 project, and their pedagogical practices during these ten years, demonstrate that this project is alive, their conceptions internalised and when the contexts suggest, are propitious and stimulating, these educators find ways to put them into practice. A comparative analysis of the limits and possibilities of Environmental Education as interdisciplinary approach in the public schools and communities is also presented, as a place for production and socialization of knowledge, toward the formation of educators and educated.

Key-words: Environmental Education, Interdisciplinarity, Teaching Practice, Public Education, Teacher (Research), Educational Research, Teaching and Learning.

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 - ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PAULO SETÚBAL ---------- 36

FOTO 2 - VISTA LATERAL DO PRÉDIO DE ESCOLA PAULO SETÚBAL---------- 36

FOTO 3 - IMAGENS DO VÍDEO "PRIMAVERA EXISTIRA" (A)---------- 39

FOTO 4 - IMAGENS DO VÍDEO "PRIMAVERA EXISTIRA" (B)---------- 39

FOTO 5 - FACHADA DA ESCOLA MAJOR ARCY ---------- 44

FOTO 6 - VISTA LATERAL DA ESCOLA MAJOR ARCY, COM ÁRVORE FRUTÍFERA, JAQUEIRA -- 44

FOTO 7 – FACHADA DA ESCOLA GERALDO JUSTINIANO DE REZENDE E SILVA ---------- 48

FOTO 8 - VISTA LATERAL E JARDIM DA ESCOLA ESTADUAL PROF GERALDO JUSTINIANO DE R0EZENDE SILVA ---------- 48

FOTO 9 – FACHADA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BRASIL-JAPÃO----- 57

FOTO 10 - SAÍDA DE ALUNOS DA ESCOLA BRASIL-JAPÃO ---------- 57

FOTO 11 - MAQUETE DO ENTORNO DA ESCOLA NA MICRO BACIA DO CÓRREGO JAGUARÉ--- 69

FOTO 12 - LINHA DO TEMPO: REPRESENTANDO A HISTÓRIA DO BAIRRO DO RIO PEQUENO- 69

FOTO 13 – MOSTRA CULTURAL, 1994. SALA DE JOGOS---------- 72

FOTO 14 – MOSTRA CULTURAL, TRABALHOS DE ARTE---------- 72

FOTO 15 – PROFESSORAS DO LAPECH-FEUSP E DA ESCOLA BRASIL-JAPÃO, ORGANIZAM A MOSTRA CULTURAL ---------- 75

FOTO 16 – A PROFESSORA COORDENADORA DO PROJETO, EM GRUPO COM OS ALUNOS DA 6ª SÉRIE E, OBSERVAM A MAQUETE ---------- 75

FOTO 17 – MOSTRA CULTURAL 1994. PAINEL DE DESENHOS SOBRE O BAIRRO E MAQUETES REPRESENTANDO: PASSADO E PRESENTE ---------- 76

FOTO 18 - MOSTRA CULTURAL 1994. EXPOSIÇÃO DO SUPLETIVO: "LIXO ELEITORAL"------- 76

FOTO 19 - FOTO AÉREA DO BAIRRO DO RIO PEQUENO (VISÃO OBLÍQUA)---------- 78

FOTO 20 - CÓRREGO DO SAPÉ NO BAIRRO DO RIO PEQUENO.---------- 84

FOTO 21- MOSTRA CULTURAL 1994, SALA DE JOGOS - MATEMÁTICA---------- 87

FOTO 22 - MOMENTO DA PESQUISA DE CAMPO, À NOITE ---------- 93

FOTO 23 – FOTO DOS ALUNOS DO SUPLETIVO ENTREVISTANDO O VENDEDOR DE MILHO---- 93

FOTO 24 - ESTUDO DO MEIO COM ALUNOS DO SUPLETIVO NOTURNO, 1995. BAR DO BODE ---------- 94

FOTO 25 – BALANÇA E ALIMENTOS EM CONSERVA NO BAR DO BODE---------- 94

FOTO 26 - SAÍDA A CAMPO ---------- 95

FOTO 27 - PROFESSORA E ALUNOS PLANEJAM O TRABALHO PEDAGÓGICO---------- 95

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ATIVIDADES CRONOGRAMADAS PELA ESCOLA PROF. GERALDO JUSTINIANO DE REZENDE SILVA – SUZANO. ---------- 53

TABELA 2 RESULTADO PARCIAL DA AVALIAÇÃO FEITA PELOS ALUNOS, NO PRIMEIRO ANO DO PROJETO ---------- 89

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA PAULO SETÚBAL ---------- 36

MAPA 2 LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA MAJOR ARCY ---------- 44

MAPA 3 LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL PROF GERALDO JUSTINIANO DE REZENDE SILVA ---------- 48

MAPA 4 LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BRASIL-JAPÃO.-- 57

Sumário

INTRODUÇÃO ---------- 14

CAPÍTULO I - O PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ÁGUAS E URBANIZAÇÃO. TRAJETÓRIA E MEMÓRIA. ---------- 20

1.1 - O CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL - ALGUMAS REFLEXÕES ---------- 21
1.2 - A GÊNESE DO PROJETO ---------- 24
1.2.1 - A importância da formação de um coletivo ---------- 24
1.3 - O PROJETO E AS PROBLEMATIZAÇÕES INICIAIS ---------- 28
1.4 - ALGUMAS HIPÓTESES A SEREM CONFIRMADAS ---------- 31
1.5 - AS ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROJETO ---------- 34
1.5.1 - A Escola Municipal de Primeiro Grau “Paulo Setúbal” – São Paulo, Zona Sul, Capela do Socorro ---------- 34
1.5.2 - EEPSG “Major Arcy”: Escola-Padrão em bairro tradicional da cidade. -- 43
1.5.3 - Escola Estadual Prof. Geraldo Justiniano de Rezende Silva – Município de Suzano, Centro ---------- 47

CAPÍTULO II - A EMPG BRASIL-JAPÃO. UM ESTUDO DE CASO LOCALIZADA A SUDOESTE DA CAPITAL, NO RIO PEQUENO ---------- 55

2.1 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ---------- 56
2.2 - CONTEXTO EM QUE SE DEU O PROJETO ---------- 60
2.2.1 – A Escola e seu cotidiano ---------- 62
2.3 - O PROCESSO DE ADESÃO AO PROJETO ---------- 67
2.4 – UMA IDÉIA AGLUTINADORA, MOBILIZA O ESFORÇO COLETIVO DA ESCOLA ---------- 68
2.5 –TRAJETÓRIA E MEMÓRIA DE UM PROJETO ---------- 73
2.5.1 - Os alunos avaliam o Projeto ao final do primeiro ano ---------- 88
2.5.2 - A irradiação do Projeto para o período noturno ---------- 92

2.5.3 - O percurso da metodologia com o Supletivo---------- 102
2.5.4 - O registro como procedimento metodológico ---------- 104
2.5.5 – Os sujeitos e sua memória oral ---------- 105
2.5.5.1 - Grupo 1) Professores-Coordenadores e o grupo multidisciplinar de assessores convidados do LAPECH-FEUSP, enfocando a Relação Universidade-Escolas---------- 106
2.5.5.2 - Grupo 2) Professores–coordenadores-articuladores, elos de ligação entre as escolas e o LAPECH-FEUSP ---------- 115
2.5.5.3 - Grupo 3) Representantes de professores da Escola Brasil–Japão 119
2.5.5.4 – Grupo 4) Estagiários de Licenciatura ---------- 122
2.5.6 - O Projeto continua... ---------- 132
2.5.6.1 - Na memória e na prática dos sujeitos sociais ---------- 132
2.5.6.2 - Na escola Brasil-Japão como patrimônio latente---------- 134
2.5.7 – No trabalho atual dos professores entrevistados---------- 138
2.5.7.1 - Professora Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt---------- 139
2.5.7.2 - Professora Dra. Eulina Pacheco Lutfi ---------- 140
2.5.7.3 - A professora Maria Aparecida Contin ---------- 141
2.5.7.4 - Professor Dr. Mansur Lutfi---------- 141
2.5.7.5 - Professor Silas Martins Junqueira---------- 143
2.5.7.6 - Professora Jussara Vaz Rosa ---------- 144
2.5.7.7 - Professor e Mestre Rui Alves Grilo---------- 144
2.5.7.8 - Professora Maria Inês Padovezi Borges---------- 146
2.5.7.9 – Professora e Mestre Conceição Aparecida Cabrini ---------- 146
2.5.7.10 - Professora Thereza Nagib Ramos ---------- 147
2.5.7.11 - Professor Estevam Rubens Gonçalves Moura ---------- 147
2.5.7.12 - Professora Berenice Agra Neves ---------- 148
2.5.7.13 - Professora Maria Ângela da Silva Pereira---------- 148
2.5.7.14 - Professora Jurcilei Bichini---------- 149
2.6 - CONCLUSÃO DO CAPÍTULO ---------- 149

CAPITULO III - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INTERDISCIPLINARIDADE: REFLEXÕES---------- 152

3.1 - A COMPREENSÃO DO MUNDO EM SUA COMPLEXIDADE: CONSTATANDO PROBLEMAS E PROPONDO SOLUÇÕES ---------- 159

3.2 PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA PÚBLICA- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ---------- 161

3.3 - EDUCAÇÃO E AMBIENTE COMO OBJETO DE PESQUISA E TRABALHO; APROXIMAÇÕES ---------- 168

CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 170

BIBLIOGRAFIA ---------- 173

VÍDEOS PRODUZIDOS NO PROJETO ---------- 184

ENTREVISTAS ---------- 185

RELATÓRIOS DE ESTÁGIO ---------- 187

CADERNO DE ALUNOS---------- 190

REGISTROS DE REUNIÕES ---------- 192

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ---------- 194

ANEXO I - LISTA DOS PARTICIPANTES DO PROJETO ---------- 196

ANEXO 2 – DE CIDADES E DE NOITES: LÍNGUA MATERNA EM PROJETO INTERDISCIPLINAR ---------- 200

INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa é o Projeto de Educação Ambiental: Águas e Urbanização, ocorrido, nos anos de 1993 a 1995, numa parceria entre o Laboratório de Pesquisas e Ensino em Ciências Humanas da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo (LAPECH-FEUSP) e quatro escolas públicas da Grande São Paulo. Dele participei, na ocasião, em condição de diretora de uma dessas escolas.

Há vários motivos que me levaram a escolher um Projeto entre a Universidade e escola de Ensino Fundamental e Médio como meu objeto de estudo: a curiosidade acadêmica, de rever um Projeto, após uma trajetória de dez anos, com outras vivências na educação pública; constatar que vários dos professores que participaram do Projeto permaneciam na escola em que fui diretora e que, ainda hoje, continuam acreditando em mudanças e na capacidade emancipatória da Educação e de seus alunos; a importância de se produzir uma pesquisa que poderá fornecer elementos para a construção da História da educação pública em São Paulo, a partir da colaboração entre a Universidade e escolas públicas; a especificidade do Projeto por lidar com a formação inicial e continuada de professores, na íntima relação da teoria com a prática; a contemporaneidade da temática do Projeto (Educação Ambiental: Águas e Urbanização) e a proposta, teórico-prática, da interdisciplinaridade.

Muitas pesquisas têm demonstrado a importância do professor-pesquisador, aquele que faz de sua prática pedagógica objeto de sua investigação. Porém, é preciso lembrar que o profissional da escola pública enfrenta, em seu cotidiano, problemáticas diversas daquelas vivenciadas pelo pesquisador em Universidades. A complexidade com que se depara o professor do Ensino Fundamental e Médio advém das diferenças sócio-culturais de seu alunado e devido às diferentes demandas da instituição, das famílias e das comunidades[1] relacionadas à escola. Esse profissional está sempre dividido pelo acúmulo de trabalho, às vezes, em duas

[1] Comunidade entendida como a população que freqüenta a escola e/ou mora no bairro e/ou as instituições públicas ou privadas que atuam no mesmo espaço que a escola.

ou três escolas, para poder sobreviver. É nesse contexto que forja a sua prática pedagógica.

Na Universidade, o pesquisador busca o rigor metodológico, delimitando um objeto de estudo, com a clareza de que a pesquisa é sempre um recorte de uma realidade maior e que exige a aceitação desses limites, por parte do pesquisador.

As diferenças entre os fazeres dos pesquisadores nas Universidades e os da Educação Básica constarão das reflexões, ao longo deste estudo.

Este trabalho para mim tem sido relevante, pois representa a oportunidade rara de um pesquisador revisitar um Projeto que fez parte de sua história profissional.[2]

Após dez anos, através de pesquisa documental e de campo, analiso esse trabalho, com o propósito de encontrar nele elementos que contribuam para a formulação de políticas públicas para Educação, tanto no âmbito geral como no específico da formação de professores.

Pretendo ainda restabelecer o diálogo entre os diferentes agentes e autores que direta ou indiretamente contribuíram para a ocorrência desse fato, na educação pública de São Paulo: professores integrantes do LAPECH-FEUSP; professores–colaboradores do LAPECH-FEUSP; professores das quatro escolas participantes; alunos-estagiários da licenciatura da FEUSP; e a bibliografia consultada.

Voltar a essa escola, dez anos depois, na condição de pesquisadora foi um trabalho instigante e fundamental porque me permitiu um olhar distanciado, permeado por outras teorias educacionais e no contexto de políticas públicas diferentes.

Apesar do distanciamento no tempo, ao longo da pesquisa, deparei-me com a exigência de construir, enquanto pesquisadora, uma certa isenção, a fim de que meu

---

[2] Dos 26 anos de trabalho no magistério público de São Paulo (1969 a 1995), 21 anos foram em escolas estaduais e/ou municipais: 16 anos,em sala de aula, como professora de 1º e 2º graus;2 anos como coordenadora pedagógica e 3 anos como diretora de escola , um ano como técnica de currículo em órgão central da Secretaria Municipal de Educação (1985) e 4 anos como Diretora da Divisão de Educação de Adultos da Secretaria Municipal de Educação na Gestão de Luiza Erundina que teve como secretários o Professor Paulo Freire e Professor Mário Sérgio Cortella (1989-1992).Trabalhei como professora-convidada pelo LAPECH-FEUSP, em Projetos de formação continuada de 1995 a 1998 e em assessoria à escolas públicas. Atualmente, desde 1997 presto serviços junto ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC),organização não governamental,na função de pesquisadora, na Área de Currículo e Escola, de assessoria a secretarias de Educação em Projetos de formação continuada e acompanhamento da prática educativa
[2]

olhar afetivo não prejudicasse as observações e as interpretações não sofressem alterações que comprometessem os resultados da pesquisa.

Dada a complexidade do trabalho realizado na ocasião, envolvendo os professores da universidade e os diversos sujeitos educadores e educandos das escolas públicas localizadas em pontos diferentes da região metropolitana da cidade, para a elaboração desta pesquisa, houve necessidade de se estabelecer um método que promovesse o levantamento da memória do fluxo de troca de saberes; que se detivesse sobre a pesquisa e produção pedagógica, organizada na época, entre a Universidade e as escolas, bem como, registrar o olhar distanciado e crítico de parcela dos sujeitos educadores e as relações que estabelecem com suas práticas pedagógicas atuais.

Portanto, este estudo apóia-se em conceitos explicativos abrangentes que permitam compreensão rigorosa do real concreto, vivido pelos sujeitos atuantes à época do Projeto e ao longo desses dez anos.

No Brasil nesses dez anos, vivemos período de mudanças e grandes contradições. Em 1988, os movimentos sociais que lutavam pela democratização da sociedade brasileira haviam participado parcialmente da promulgação da Constituição Federal.

Consciente dos progressos democráticos institucionais no Brasil e das contradições que a escola pública carrega, no cumprimento de sua função social, em um contexto de avanço do capitalismo global, que teve seu ápice, no Brasil em 1990, com a abertura de mercados e seu reflexo na reforma educacional de 1996, entendo que a análise das experiências pedagógicas deve valer-se de teorias e autores que forneçam elementos para o aprofundamento da visão sobre o objeto de estudo e ajudem a captar a complexidade, em sua essência, com suas contradições e ambigüidades, possibilitando a compreensão dos fundamentos e trajetória do Projeto, em sua totalidade, nas escolas e na prática dos profissionais envolvidos.

Esta pesquisa tem, como suporte teórico, conceitos elaborados por Gramsci: hegemonia, concepção de mundo, filosofia da práxis, e intelectual orgânico e por Paulo Freire: formação permanente, dialogicidade, relação teoria-prática, pedagogia libertadora.

Outros autores citados, nesta dissertação, contribuíram para a explicitar os propósitos específicos do Projeto como a relação entre Universidade e escolas, a formação de professores e a interdisciplinaridade.

Encontrei, na classificação da professora Maria Amélia Santoro Franco, a conceituação que mais se aproxima das características desta pesquisa. Trata-se de: Pesquisa Qualitativa com Metodologia Formativo-Emancipatória, ou seja: reconhece Gramsci como um dos teóricos que a fundamenta; privilegia a dialética da realidade social; a formação e emancipação do sujeito da práxis; conscientização das condições de opressão; ação transformadora dos sujeitos e resgate da formação cultural como elemento de emancipação; apresenta uma visão de homem como um ser social e histórico, em suas influências das conjunturas econômicas, políticas e culturais; criador da realidade social e transformador de contextos.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas que a autora considerou como as mais usadas na Metodologia Fenomenológico-Hermenêutica, ou seja, análise documental, entrevistas não estruturadas e observação sistemática.

Nesse sentido, a pesquisa documental utilizou-se do levantamento realizado em fontes escritas, através dos documentos constantes dos arquivos do LAPECH-FEUSP, da bibliografia consultada, durante a efetivação do Projeto (1993-1995) e da bibliografia para esta análise, bem como, de investigação ampla dos diversos registros escritos e dos diferentes materiais didático-pedagógicos, produzidos ao longo do Projeto de Educação Ambiental. Foram também consultadas fontes imagéticas**,** isto é, três vídeos produzidos na ocasião, a partir do trabalho das escolas; fotos, mapas e plantas de localização das escolas.

A pesquisa de campo possibilitou, pelas fontes orais, resgatar a memória do Projeto, através de entrevistas semi-estruturadas a treze sujeitos participantes, que revelaram a importância do Projeto, na sua formação profissional e no reconhecimento de desdobramentos acontecidos posteriormente, atribuídos pelos sujeitos, aos princípios teórico-metodológicos, utilizados pelo LAPECH-FEUSP, nas quatro escolas: Escola Municipal de Primeiro Grau Paulo Setúbal, Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Major Arcy, Escola Estadual de Primeiro e Segundo

Graus Professor Geraldo Justiniano de Rezende Silva, Escola Municipal de Primeiro Grau Brasil-Japão.[3]

Apesar de ter o Projeto de Educação Ambiental acontecido nessas quatro escolas públicas da Grande São Paulo, a presente pesquisa limitou-se a visitas para observação direta e entrevistas semi-estruturadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Brasil-Japão, bairro do Rio Pequeno, Distrito do Butantã, Capital.

Essa escolha se deu pela estabilidade de grande parte de seus professores; pela disponibilidade desses profissionais e, por fim, pelo significado que teve na minha vida profissional.

O Projeto, objeto deste estudo, iniciou-se em 1993, na EMPG Paulo Setúbal, após o término de uma gestão municipal (1989-1992) que dava recursos e condições para que a escola elaborasse Projetos próprios, baseados nos princípios da interdisciplinaridade. Nessa gestão, foram quatro anos de trabalho intenso e rico de propostas pedagógicas aos educadores das escolas municipais de São Paulo, possibilitando o repensar de suas práticas pedagógicas, através de amplo programa de formação permanente.

Em 1994, quando se iniciou o Projeto de Educação Ambiental-Águas e Urbanização, na EMPG Brasil-Japão, estávamos implementando o regimento comum das escolas municipais, discutido e implantado em 1992, que trazia, entre as propostas, a gestão democrática da escola via Conselhos de Escolas Deliberativos com participação de representantes de professores, pais, alunos e equipe técnica e a Organização da escola em Ciclos que estabelecia, como organização do Primeiro Grau, três ciclos de aprendizagem: Inicial (1º, 2º e 3º anos), Intermediário (4º, 5º e 6º anos) e Final (7º e 8º anos). Devido a essa organização, a promoção ou a retenção de alunos só se dava entre um ciclo e outro[4].

Os princípios da proposta da reorientação curricular, pela via da interdisciplinaridade e do Tema Gerador, eram conhecidos pelos professores da Brasil-Japão, já que alguns deles haviam integrado grupos de formação e

[3] Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), as Escolas Municipais de Primeiro Grau, passaram a denominar-se Escolas Municipais de Ensino Fundamental.
[4] Atualmente (2004) a denominação das Escolas Municipais é de Ensino Fundamental (EMEF) e a organização está em dois ciclos: Ciclo I (1º, 2º, 3º e 4º anos) e Ciclo II (5º, 6º, 7º e 8º anos).

conheciam as práticas de outras escolas que participaram da reorientação curricular, no período de 1989–1992.

As treze entrevistas realizadas foram baseadas nas seguintes indagações. Do Projeto, o que ficou na memória e na prática pedagógica desses professores, após dez anos? E na dos estagiários? Há na escola indícios de uso dos materiais produzidos pelo Projeto? Qual tem sido a trajetória dos professores participantes nesses dez anos?

Em respostas a estas questões, procuramos aproximações teóricas com diferentes autores: em primeiro lugar com os próprios autores idealizadores e implementadores do Projeto, ou seja, Nídia Nacib Pontuschka, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Mansur Lutfi e Eulina Pacheco Lutfi, por seus trabalhos escritos e publicados e por suas entrevistas para esta pesquisa.

Em um segundo momento buscaremos uma aproximação teórica com os autores que inspiraram os pressupostos do Projeto, como Paulo Freire, e outros que também trazem reflexões para a problemática da Educação e do Ambiente em tempos atuais: Vieira e Leff.

A presente pesquisa compõe-se de três capítulos assim organizados:

No primeiro capítulo apresenta-se o Projeto e sua gênese: as problematizações e hipóteses iniciais, a partir de análise documental. Apresenta ainda a caracterização de três escolas solicitantes do Projeto: Escola Paulo Setúbal, Escola Major Arcy e Escola Professor Geraldo Justiniano Resende da Silva, bem como alguns efeitos e desdobramentos do Projeto em cada uma delas.

A centralidade desta pesquisa está no segundo capítulo em que é feito um estudo de caso da Escola Brasil-Japão, através de análise documental, entrevistas, observações diretas, recuperando a memória do Projeto, através de depoimentos dos professores que permanecem na escola e impactos do Projeto na formação desses professores.

O terceiro capítulo traz um diálogo entre pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos e a Educação Ambiental, Interdisciplinaridade e Práticas Pedagógicas de autores que têm produção nessas áreas do conhecimento.

CAPÍTULO I - O PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ÁGUAS E URBANIZAÇÃO. TRAJETÓRIA E MEMÓRIA.

Na elaboração deste capítulo, foram utilizados como fontes de pesquisa, documentos escritos sistematizados, durante ou logo após a implantação do Projeto nas escolas públicas, na Região Metropolitana de São Paulo, de 1993 a 1995. Foram eles: *Um Projeto...Tantas Visões: Educação Ambiental na Escola Pública; De Cidades e De Noites: Língua Materna em Projeto Interdisciplinar, A Questão das Águas na Região Metropolitana de São Paulo*; Relatório da Coordenadora, Nídia Nacib Pontuschka, do LAPECH-FEUSP para a Capes em 1995; Relatórios dos Estagiários da Licenciatura da FEUSP (Ver bibliografia), Desenhos e Textos de Alunos das escolas.

Serviram de fontes imagéticas os três vídeos produzidos nas escolas, mapas e plantas de localização das escolas; desenhos dos alunos e fotos tiradas no trabalho de campo no Estudo do Meio e na Mostra Cultural realizada na escola.

Serviram, como fontes orais, o resgate da memória do Projeto, através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas no período de junho a agosto de 2003 a quatro pesquisadores que compunham a equipe do LAPECH-FEUSP por ocasião do Projeto. São eles: a professora de Metodologia do Ensino de História da FEUSP, Circe Maria Fernandes Bittencourt; o professor de Prática de Ensino de Química da UNICAMP Mansur Lutfi; a professora de Língua Portuguesa e pesquisadora, Eulina Pacheco Lutfi e a professora, assessora de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, Maria Aparecida Contin; dois professores-coordenadores do Projeto nas escolas, o professor de Língua Portuguesa e orientador da sala de leitura, Rui Alves Grilo, da EMPG Paulo Setúbal e a professora de Língua Portuguesa, Maria Inês Padovezi Borges. Estes últimos eram representantes de suas respectivas unidades escolares, junto às reuniões de planejamento conjunto no LAPECH-FEUSP. De posse de uma visão mais global do processo nas quatro escolas, puderam articular o Projeto em suas escolas.

Assim, a leitura deste trabalho deverá ser feita, levando-se em conta que expressa a análise do acervo documental de uma pesquisa colaborativa, entre a

Universidade e escola pública e dos depoimentos dos sujeitos sociais, autores do Projeto, em dois momentos distintos: o da realização do Projeto iniciado em 1993, e o da atual pesquisa com entrevistas que foram realizadas em 2003, portanto, uma década depois.

1.1 - O Contexto da Política Educacional - algumas reflexões

É necessário situar o contexto em que ocorreu a proposta do Projeto nas escolas. De 1993 a 1995, vivíamos no Brasil os anos iniciais da promulgação da Constituição Nacional de 1988, a primeira após a ditadura Militar (1964 a 1985). A esse respeito os professores Romualdo Portela de Oliveira e Vitor Henrique Paro, ambos da FEUSP, da Sub área Temática "Estado, Sociedade e Educação" apresentam reflexões para a análise desse período:

> O grande marco na tímida tentativa histórica de construção de um Estado de Bem-Estar Social no Brasil foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 - chamada de ' Constituição Cidadã'(..). A Constituição sintetizou as contradições desse processo. Ao mesmo tempo em que reconheceu vários direitos sociais pela primeira vez em nossa história, em muitas outras questões foi aprovado um texto ambíguo ou insuficiente face às demandas populares, permitindo a Florestan Fernandes utilizar o termo "Constituição Inacabada' para caracterizá-la.(OLIVEIRA, 2000, p. 79)

O final dos anos 80 e início dos anos 90 foram marcados pelas contradições do processo de redemocratização brasileira. O autor segue demonstrando o impasse que essa ambigüidade causou nos setores progressistas, por ocasião de sua promulgação (1988). Em 1993, cinco anos depois, após a queda do muro de Berlim e os problemas dos regimes socialistas, a desorganização dos setores populares e os impasses políticos ideológicos das organizações de esquerda geraram um contexto adverso, possibilitando aos conservadores a oportunidade para voltar atrás no que havia de evolução, em 1988.

Na área social, o único estatuto que acompanha o clima de progressão de 1988 é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8069/90),

coincidentemente a lei mais criticada pelos setores conservadores pelo ‘excesso’ de direitos e ausência de deveres prescritos. O ECA é, do ponto de vista das garantias de direitos, um dos marcos da transformação de crianças e adolescentes em sujeitos de direitos, de maneira inédita em nossa legislação.

O processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) seguiu caminhos diferentes. Embora a discussão tenha atingido seu auge em 1988, no clima de melhorias da Constituição que seus primeiros anteProjetos indicam, ao ser promulgada, em 1996, ela já incorporava a avalanche das reformas neoliberais. É nítida a mudança ocorrida nos diferentes Projetos até que o “texto enxuto” e “flexível”, aprovado em 1996, incorporasse aspectos extremamente detalhados de interesse dos setores hegemônicos.

Dessa forma, o autor analisa a ambigüidade contida na Lei Darcy Ribeiro, como ficou conhecido o texto final da LDBEN, aprovado em 1996.

> O grande trunfo das reformas implantadas nos anos 90 é a possibilidade de incorporar pontos anteriormente defendidos pelos progressistas, ressignificando-os dentro de uma nova lógica. Esta peculiaridade faz com que a oposição às propostas hegemônicas, seja muito difícil, pois pontualmente, podem ser defensáveis ou até mesmo reivindicações’ progressistas’ dos anos 80, como por exemplo, as propostas de eleição de diretores, autonomia da escola e promoção automática ou adoção de ciclos de aprendizagem em substituição ao sistema seriado, estão explicitamente incorporados ao texto da LDBEN ou facultado por ele. (OLIVEIRA, 2000, p.80).

Os sistemas públicos estatais de ensino, com suas redes de escolas públicas, mantidas pela arrecadação de impostos (federais, estaduais e municipais) representam uma das grandes conquistas históricas na área do Direito Social e subjetivo no Brasil, produto da luta de diferentes setores sociais em especial dos educadores comprometidos com a democracia no Brasil. Porém, mesmo que se tenha ampliado, em muito, o atendimento no ensino fundamental nas redes públicas, o acesso ao conhecimento nas escolas ainda se vê prejudicado pela ausência de uma organização do trabalho docente que permita a conciliação da docência com a formação permanente dos professores. Vale, no entanto, lembrar o que fundamenta a necessidade da escola para as sociedades modernas:

> O homem na produção de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos e atitudes, tudo enfim que

> configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na sua mais primitiva situação é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre a sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. (PARO,1998, p. 300-301)

A essência da função social da escola é a socialização do conhecimento produzido historicamente, embora, ao realizar tal tarefa, também produza um conhecimento específico de igual importância.

Podemos dizer, que, institucionalmente, a escola é uma agência socializadora e produtora de conhecimentos mas que, em sociedades como a nossa, de grandes desigualdades sociais, o acesso a bens culturais está limitado a uma parcela restrita da sociedade.

Nos últimos anos, cresceu o atendimento no ensino fundamental, buscando-se mecanismos para se corrigir o fluxo de alunos, ao longo do ensino fundamental, "impulsionado de forma ambígua tanto por uma perspectiva democratizadora, quanto por uma economia de recursos" (OLIVEIRA, 2000, p. 78).

Tal circunstância fará com que em breve todos tenham oito anos de escolarização, mas não a possibilidade dos mesmos níveis de conhecimento. Elimina-se, assim, a exclusão de crianças e jovens do Ensino Fundamental, não a exclusão às oportunidades de conhecimento.

Essa situação contraditória e ambígua de ampliação de vagas no ensino fundamental, a partir da década de 1950, sem dúvida, indica um lado da democratização do ensino, mas tem acontecido sem os investimentos correspondentes, nas condições de trabalho para o professor, por não apresentar número adequado de alunos por classe; acesso a recursos didáticos na escola para desenvolvimento de seu trabalho; jornada de trabalho condizente com a formação em serviço; planejamento e avaliação da ação educativa; salário digno compatível com as exigências da vida urbana moderna; moradia; transporte e bens culturais. Também na formação inicial e continuada dos professores, historicamente tem-se descaracterizado a função social das escolas públicas e evidenciada a existência de um longo caminho para atingirmos o que se chama de democracia social, ou seja, aquela em que todos têm acesso aos bens culturais que ajudam a construir.

É nesse contexto ambíguo de democratização do direito à escola pública, mas exclusão do conhecimento para grandes parcelas da população, que as escolas públicas e os educadores no Brasil têm construído suas práticas pedagógicas. Subsistindo essas contradições, afora o contexto das políticas públicas. Sabe-se atualmente que as escolas se constituem em territórios de construção de saberes. Faz-se necessário, portanto, que os diferentes agentes educacionais sejam parceiros da escola pública nessa construção. A realização de Projetos são de grande valor para as instituições que deles compartilham.

1.2 - A gênese do Projeto

Esse Projeto abriu o diálogo com quatro escolas públicas, seus professores e parte de seus alunos os quais puderam conhecer, opinar e participar de contextos dialógicos específicos, nos quais os diferentes saberes da Universidade e das escolas foram interagindo, na explicitação de suas intencionalidades.

As especificidades das escolas foram respeitadas o que fica evidenciado nas fontes documentais pesquisadas que mostram os diferentes níveis de participação de cada escola, pelo processo desenvolvido em cada uma; pelo volume de material didático produzido e pelos desdobramentos na vida dos profissionais envolvidos.

1.2.1 - A importância da formação de um coletivo

O LAPECH-FEUSP foi concebido para ser um laboratório de pesquisa e ensino na área de Ciências Humanas. De caráter interdisciplinar, tem congregado, em seus Projetos, alunos da pós-graduação e das diferentes licenciaturas, não só da área das ciências humanas, História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais, mas também de outras áreas como Matemática, Química e Biologia.

O propósito do LAPECH-FEUSP têm sido o de integrar alunos de pós-graduação com os alunos da graduação, bem como, realizar pesquisas com e para escolas públicas.

Eram pouco comuns as pesquisas sobre ensino de História e Geografia. A pesquisa acadêmica por si só não correspondia às finalidades das professoras idealizadoras do LAPECH-FEUSP. As pesquisas realizadas no laboratório deveriam considerar as metodologias de ensino e as práticas efetivadas nas escolas públicas.

Outro propósito do trabalho do LAPECH-FEUSP era integrar os estagiários nos Projetos de tal forma que oportunizasse, para os futuros profissionais, momentos importantes de contatos com as escolas públicas. A esse respeito esclarece, em entrevista, a professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, uma das coordenadoras do Projeto:

> Envolvemos nossos estagiários nos Projetos de formação continuada já que temos a concepção que a formação inicial e a formação continuada são inerentes ao trabalho do professor; não é algo que acontece de repente. Ela é necessária e precisa acontecer de forma ampla, que varia desde dar cursos de conteúdos específicos, dos quais, às vezes o professor precisa, até a discussão das atividades a serem desenvolvidas nos horários escolares, de formação coletiva dos professores, hoje existentes nas redes estadual e municipal de São Paulo.
> Os estágios sempre eram vistos como um problema e não como parte integrante da formação do futuro professor. O que se fazia normalmente é que cada aluno escolhia a escola em que iria estagiar e nem sempre essas escolas se comprometiam com ações específicas para os estagiários.
> Consideramos o estágio como um momento importante e delicado. Já que para os vários alunos é o primeiro contato que estabelecem com as escolas e o trabalho desenvolvido, nesse período, pode ser decisivo para a opção profissional.
> Uma escola completamente complicada, com professores desmotivados, vai refletir negativamente na profissionalização desse estagiário.
> Um trabalho bem feito com estagiários pode lhes significar uma iniciação à pesquisa de campo: como se faz, como se planeja e, para os professores da escola que receberão os estagiários, pode significar uma formação continuada.
> Outra preocupação nossa, foi mostrar para os alunos a necessidade de verticalização do conhecimento, na sua disciplina específica, mas também as possibilidades de se trabalhar em uma abordagem interdisciplinar.
> Fomos verificando que, mesmo entre História e Geografia, os alunos de História trabalhavam muitíssimo mal a questão do espaço e por sua vez os alunos de Geografia, mesmo os que acham que trabalham com História, muitas vezes reforçam uma visão tradicional que é a História cronológica, que vem sendo já bastante criticada entre os historiadores. (...)
> Através do método do Estudo do Meio que desenvolvemos com a professora Nídia Nacib Pontuschka, fizemos estudos em uma abordagem interdisciplinar, em vários municípios do Estado de São Paulo, como São Luís do Paraitinga, Iguape e Carapicuíba. Esse trabalho sempre foi muito rico e envolvente.

> Nos convênios que firmamos com as diferentes secretarias de educação e com a idéia de construir uma rede de formação continuada é que consolidamos o LAPECH-FEUSP como espaço dessa discussão.
> (BITTENCOURT, entrevista, 2003)[5]

Para Bittencourt (2003) esses horários de trabalho coletivo nas escolas, existentes hoje nas redes públicas de São Paulo Estadual e Municipal, fizeram parte, durante muitos anos, nas décadas de 70 e 80, da pauta de reivindicações dos movimentos por educação, que juntamente com a luta por melhores salários, incluíam também melhores condições de trabalho, para que os professores tivessem tempo de fazer reuniões e discutir suas práticas pedagógicas e políticas. Esses espaços e tempos representam, concretamente nas escolas, a possibilidade de formação.

As professoras Nídia Nacib Pontuschka e Circe Maria Fernandes Bittencourt, idealizadoras do LAPECH-FEUSP, fizeram parte da rede estadual como professoras do Ensino Básico em São Paulo e atualmente exercem o magistério com pesquisa na FEUSP.

O LAPECH-FEUSP surgiu, em meados dos anos 80, sob a coordenação dessas professoras, associadas a um grupo de professores com os quais já vinham trabalhando e se formando juntos, há cerca de 20 anos, em diferentes espaços sócio-político-educacionais, isto é, no ensino básico; sindicatos da profissão; nas entidades de classe (Associação de Geógrafos do Brasil - AGB) e na (Associação Nacional dos Professores Universitários de História - ANPUH); nos diferentes fóruns a favor da Escola Pública que, organizados nos anos 80 e 90, discutiram propostas curriculares, em diferentes sistemas de ensino público e sugestões destinadas às Constituições Nacional e Estadual, e para o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96).

O LAPECH-FEUSP, visto naquele contexto, significava a materialização de uma concepção de educação e de formação. Era o território integrador da pesquisa com o ensino, da Universidade com as escolas, dos educadores de escola pública com alunos da graduação, licenciatura e pós-graduação que podiam freqüentar, expor e problematizar suas práticas e aprofundar explicações teóricas. Era o lugar onde se podia discutir a interdisciplinaridade, vivenciando práticas interdisciplinares,

estudando teorias que as fundamentam, testando hipóteses e construindo métodos e material didático.

Esse grupo apresenta posturas bastante afinadas em relação à formação de professores, e ao trabalho entre Universidade e escolas, tendo clareza da fragmentação que tanto as escolas como as Universidades tendem a desenvolver. Mansur Lutfi, professor de Prática de Ensino de Química na UNICAMP, quando perguntado sobre quais as vantagens, para a Universidade, em realizar Projetos com escolas públicas, envolvendo alunos estagiários da graduação, professores convidados e professores da Universidade, responde:

> Em primeiro lugar gostaria de delimitar de que ponto de vista estou falando. Certamente não é da Universidade como um todo. Estou falando do ponto de vista da Faculdade de Educação, mais precisamente como professor da graduação de Prática de Ensino de Química. Sendo assim, muito mais que boa vontade com relação à escola, ou mesmo uma preocupação ampla de valorizar a escola pública, (...) trata-se da nossa própria profissão. Na formação inicial do professor é importante que se faça a relação universidade–escola. Nossos alunos vão à escola para investigar e depois nós realizamos nossas reflexões em sala de aula. (..) Estive várias vezes como professor convidado, prestando algumas horas semanais de trabalho no LAPECH-FEUSP. Era um acordo formal. Por que fazer aqui e não em Campinas? Porque o trabalho conjunto nas Faculdades de Educação, praticamente não acontece. É raro o trabalho entre os iguais, entre doutores, por exemplo. Cada um desenvolve o seu. Quando ocorre de esses professores irem juntos para a escola, vão dar cursos. Cada um dá o seu pedaço. Há ocasiões em que uns dão a parte teórica e outros a parte prática, completamente dissociados. (...) A atuação com o LAPECH é muito útil e importante, porque foi uma oportunidade de fazê-lo com nossos pares e favorecer o encontro de História, com Geografia, com a Literatura, com a Química e a Biologia. (...) Desse ponto de vista é uma extrema dificuldade e raridade a existência de trabalhos interdisciplinares, mesmo em Educação. Foi impressionante a possibilidade que a escola Brasil Japão propiciou para o desenvolvimento desse trabalho... (LUTFI, M. entrevista, 2003)[6]

O professor Mansur Lutfi volta a destacar a importância e a consistência do que foi realizado por esse grupo que tem suas referências iniciais no trabalho das Escolas Vocacionais nos anos 60, em São Paulo e no Colégio de Aplicação, da antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP.

O LAPECH-FEUSP favoreceu o Projeto, não só oferecendo o espaço físico mas também um lugar aglutinador de profissionais que compartilham de semelhantes visão de mundo, educação, práticas sócio-educativas e de clareza da

[5] Entrevista concedida para a autora em julho de 2003.
[6] Entrevista concedida para a autora em Julho de 2003.

função social da escola, elementos essenciais, para Projetos entre a Universidade e as escolas públicas.

1.3 - O Projeto e as problematizações iniciais

Dentre os inúmeros documentos encontrados no LAPECH-FEUSP com registros referentes ao Projeto de Educação Ambiental: Águas e Urbanização, acontecido de 1993 a 1995, alguns foram usados com mais freqüência, nesta pesquisa porque traziam informações mais sistematizadas, como os diferentes relatórios, ou porque traziam distintos olhares sobre o Projeto como o livro *Um Projeto...tantas visões* (1996). Nessa publicação encontra-se o registro do processo desenvolvido nas duas escolas municipais, realizado imediatamente após o término do Projeto em 1995, quando então 15 (quinze) participantes, na condição de co-autores, tiveram oportunidade de sistematizar suas reflexões e suas práticas, na atuação com essas escolas. Na apresentação desse material, a professora Nídia Nacib Pontuschka, coloca os objetivos gerais do Projeto:

> estreitar as relações e a troca de conhecimentos entre a Universidade e a escola de 1º e 2º graus, entrando as instituições como parceiras em um Projeto coletivo, em que foi priorizada a análise das condições ambientais, existentes em áreas da Grande São Paulo, relacionando as questões do Ambiente ao processo de crescimento e metropolização[7] da cidade de São Paulo. (PONTUSCHKA,1996, p. 05)

[7] Processo gerado pela rápida urbanização (deslocamento da população do campo para a cidade) e faz com que as cidades vizinhas ou um município e seus subúrbios aumentem de tamanho formando um só conjunto conectado pelas redes de transportes e telecomunicações.

O método escolhido que foi o Estudo do Meio com a finalidade de que “alunos e professores se apropriassem do conhecimento da problemática da qualidade de vida das populações em áreas das chamadas periferias urbanas,[8] através de pesquisas em sala de aula e de campo” (Idem, p. 05).

De modo geral, as ações se constituíam de reuniões nas escolas, quando participavam todos os sujeitos do Projeto, estagiários e professores ligados ao LAPECH-FEUSP, ou em práticas pedagógicas com alunos e professores de cada escola, ou seja, saída a campo, oficinas de produção de material didático, mostras de trabalhos e atividades em sala de aula.

Aconteciam também reuniões no LAPECH-FEUSP com representantes das duas instituições para reflexões coletivas, formação conjunta, planejamento/replanejamento e sistematizações para a produção de material pedagógico com a produção dos alunos.

Os estagiários realizavam observações em sala de aula e entrevistas com pessoal docente-administrativo para conhecer a realidade nas diferentes escolas. PONTUSCHKA (1996)[9], revela também que a temática de Educação Ambiental pelo enfoque amplo do processo de ocupação do espaço metropolitano, ”possibilita uma boa discussão curricular e favorece a interdisciplinaridade”.

A esse respeito BITTENCOURT (1996, p.9-15) revela a problematização que foi sendo trazida pelo grupo ao LAPECH-FEUSP, para a explicitação da abordagem teórico-metodológica. Sobre Educação Ambiental, já havia vários estudos e produções, além de diferentes conceitos também propalados nos meios de comunicação como: ecologia, poluição, lixo, reciclagem e coleta seletiva. O grupo se perguntava: “Por que as questões ambientais passaram a ser um problema de dimensões internacionais? (...) Por que o mundo capitalista, comandado pelas nações ricas se reúnem para debater diversas políticas de preservação ambiental e sistemas ecológicos, tais como a preservação da Amazônia?” E a respeito da Interdisciplinaridade o grupo fez as seguintes indagações: “Como iniciar uma discussão entre os diversos participantes? A reflexão sobre um trabalho

[8] Áreas das grandes cidades distantes do centro expandido e que por terem sido ocupadas, sem seguir um plano pré-estabelecido pelo poder público, podem sofrer de vários tipos de privações: água, esgoto, luz, telefonia, serviços de educação, saúde, transporte e habitação.

interdisciplinar deve começar por debates sobre a reformulação de conteúdos e métodos de cada disciplina ou área do conhecimento em particular, ou deve procurar a explicação do significado da palavra interdisciplinaridade? E como relacionar interdisciplinaridade à Educação Ambiental?"

A metodologia do Estudo do Meio e Estudo da Realidade, amplamente utilizadas no Projeto de Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (1989-1992), Gestão de Luiza Erundina, com os secretários de educação Professores Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella, serviram como suporte e fundamentação teórica ao trabalho desenvolvido em pelo menos três escolas.

Consistia em estudos da realidade próxima aos alunos, em sua problemática cotidiana e urbana, entre elas, poluição, enchentes, verticalização da cidade, saneamento básico e água, vinculados às situações vivenciadas, tentando compreendê-las em sua complexidade social, política, cultural e econômica para possibilitar uma organização, no sentido de tentar soluções coletivas.

Essas discussões iniciais já se constituíam em formação, pesquisas e encaminhamentos para atuação e orientação da prática pedagógica nas escolas. Havia, nesses momentos, a necessidade de se refletir sobre a função social da escola, no contexto contemporâneo e urbano:

> A escola não vai organizar a luta dos moradores, mas ela pode se transformar, por intermédio de conteúdos e métodos das disciplinas escolares, no "lugar" privilegiado de leitura crítica dessa realidade, no espaço de ampliação da simples observação e constatação de problemas do cotidiano, em objeto de conhecimento sistematizado, contextualizado pelas ciências de referência que originam o conhecimento escolar. (BITTENCOURT, 1996, p.12)

Na leitura dos diferentes documentos, produzidos no processo do Projeto, fica evidenciado o caráter de formação inicial e de formação continuada. Em relatório encaminhado à CAPES[10], a coordenadora do Projeto, escreveu: "o Projeto de Educação Ambiental teve como principal meta a formação inicial do professor, nas diferentes Licenciaturas e a formação do professor em serviço, com destaque para o professor que está no interior da sala de aula e, quando possível, atingir também a coordenação pedagógica." (PONTUSCHKA, 1995)

---

[9] PONTUSCHKA, 1996. Relatório apresentado à CAPES

[10] CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Dessa forma podemos sintetizar os fundamentos do Projeto e sua base teórico-metodológica:

Educação Ambiental, em uma abordagem interdisciplinar, com o método do Estudo do Meio. (Teoria e Prática). Sujeitos participantes: alunos estagiários de Licenciatura de diferentes áreas do conhecimento, professores coordenadores e alunos das escolas, professores do LAPECH-FEUSP e outros convidados. Instituições envolvidas: CAPES/Universidade representada pela CECAE e LAPECH-FEUSP e quatro escolas públicas; duas municipais e duas estaduais, em seus específicos contextos sócio-político-culturais.

Eram grandes os desafios assumidos pelo grupo, em relação à formação simultânea, inicial e continuada de professores com a integração de um Projeto de ensino e pesquisa.

1.4 - Algumas hipóteses a serem confirmadas

O estudo de Projetos em escolas públicas, não pode deixar de investigar as singularidades de cada situação e captar a complexidade presente em cada universo a ser decifrado.

Os avanços para a verdadeira democratização do ensino básico com qualidade e inclusão de todos no conhecimento estão mais circunscritos às funções hierarquizadas, nas localidades das escolas, mas também dependem, de uma "escuta" qualificada que o poder público deve fazer para reorientar a política a favor das necessidades dos educadores e educandos de suas redes de ensino.

Há diferentes concepções de mundo que se manifestam nas atitudes dos educadores e educandos, perpassando o cotidiano escolar. Portanto, a escola é espaço de contradição e de disputa ideológica, com diversidade de posturas sendo que, a grosso modo, podemos agrupá-los em três categorias. Há educadores que assumidamente reproduzem a ideologia conservadora, desenvolvendo com seus educandos habilidades restritas para o que está posto, na ordem hegemônica

mantida pelo sistema. Há também aqueles que explicitamente assumem uma postura transformadora e forjam organizadamente uma liderança intelectual e moral a favor da conscientização de educadores e educandos e da construção de uma concepção de educação e de mundo contra-hegemônica, buscando uma pedagogia que ajude a desvelar os mecanismos de dominação e mobilize saberes para a superação. Há ainda os que explicitam uma postura falsamente neutra e burocratizada, comprometida, pois, com a ideologia dominante, sem assumi-la declaradamente. Em geral é a parcela mais acomodada e difícil de se envolver em Projetos.

A construção de uma gestão democrática, com a participação da comunidade e de várias parcerias institucionais, em sua localidade, é que poderia ajudar as escolas a lidar com suas contradições, na busca de consensos possíveis para cumprir melhor as demandas do mundo atual.

Embora haja oportunidade de educação em outras instituições sociais (família, igreja, sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, associações de bairro), a tarefa de ensino e aprendizagem de forma sistemática e intencional e, portanto, democrática, para a grande maioria da população, preferencialmente, acontece na escola pública. É na escola pública que milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos, se encontram cotidianamente com os mesmos objetivos de sociabilização e busca de novos conhecimentos.

Pode-se dizer que no Brasil está consolidada, para as populações urbanas, a importância da escola. No entanto, no mundo globalizado e informatizado, faz-se necessária a sua ressignificação a partir de sua complexidade.

Podemos afirmar que a democracia no Brasil passa pela Educação ou se confunde com a História do ensino público, na íntima relação quantidade-qualidade, em suas melhorias e recuos, nos sistemas públicos.

Confirmam-se as palavras de PIMENTA e GHEDIN (2002) que sendo a Educação produto do trabalho dos seres humanos e, portanto, um processo histórico, permeado de complexidades, a escola responde aos desafios que os diferentes contextos sociais apresentam. A Escola retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta sociedade que se quer. Nesse sentido, está vinculada ao processo civilizatório e humano. O grande e constante desafio para a escola está

justamente em responder às demandas impostas pelos diferentes contextos sócio-econômicos e pelas diversas solicitações cotidianas, vindas das localidades onde estão inseridas.

Em ”Outras Palavras...Não Só Palavras” (LUTFI, E., 1995, p. 40), há referências ao pensamento de Henri Lefebvre[11] que auxiliam a compreensão de que o Estado constrói uma lógica que se transforma em uma ideologia contra a dialética, o tempo e o devir e que os conflitos de interesses, próprios de uma sociedade liberal, estão presentes nos sistemas educacionais e nas escolas. São instâncias em que se interiorizam a homogeneização - uma forma única de pensar e agir – fugindo-se das dúvidas, das controvérsias; submetendo-se à ordem e evitando o questionamento. A Escola tem essa face reprodutora da lógica a-histórica e positivista. Porém, os conflitos não se resolvem, quando ocultados, e as instituições educacionais não se liberam das contradições. Estas, se desveladas pelos seus educadores, geram novas posturas e uma nova consciência, que pode tanto fortalecer as convicções hegemônicas como potencializar a procura de mudanças político-pedagógicas-epistemológicas.

A nossa História demonstra que o percurso, na construção da democracia brasileira e na conquista dos direitos de cidadania, sempre foi frutos de movimentos contra-hegemônicos, contrariando a lógica instituída; movimentos que dependeram e dependem da consciência e ações diferenciadas de grupos sociais e cidadãos. São exemplos, os movimentos abolicionista, anarquista, republicano, pela terra , pela moradia e pelo meio ambiente.

A luta pela qualidade, com inclusão de todos no sistema público e gratuito de ensino no Brasil é mais um desses movimentos contra-hegemônicos. Faz parte da gênese da educação pública e, em diferentes tempos, tem mobilizado grande parcela de educadores.

Lutfi, E., (1995), dialoga com as afirmações de Henri Lefevbre que vê, nos movimentos urbanos diversificados, dos quais participam pessoas de diferentes classes sociais, a favor da cidadania plena, a possibilidade de superação dos mecanismos de dominação do sistema liberal. A escola irmanada a esses

[11] LEFEBVRE, Henry. De l´État., vol3. 1977.

movimentos terá mais condições de cumprir sua função social e formar cidadãos críticos.

1.5 - As escolas participantes do Projeto

As escolas que se propuseram a participar do Projeto o fizeram, por razões diferenciadas, mas em todas, à exceção da Escola Estadual Major Arcy, as questões ambientais eram perceptíveis.

1.5.1 - A Escola Municipal de Primeiro Grau “Paulo Setúbal” – São Paulo, Zona Sul, Capela do Socorro

Em 1993 o grupo de professores do LAPECH-FEUSP passou a assessorar a EMPG Paulo Setúbal, na região de Interlagos, na Zona Sul da cidade de São Paulo. O bairro dessa escola, Jardim Primavera, está encravado entre as represas Billings e Guarapiranga, área de proteção de mananciais, próxima ao lixão de Santo Amaro e ao ramal ferroviário da FEPASA.

A população sofria constantemente a falta de água, apesar de estar na área de grandes reservatórios. A ocupação desordenada motivou a perda das características de preservação dos mananciais e da cobertura vegetal da área. Esses problemas vinham sendo estudados como conteúdos escolares, desde a gestão de Paulo Freire/Mário Sérgio Cortella, com a proposta da Interdisciplinaridade e as melhores condições para desenvolvê-la (jornada, formação, assessoria e material de apoio) com o auxílio das áreas de Geografia, Português e Ciências.

O professor Rui Grilo (1996, p .61), de Língua Portuguesa e Orientador da Sala de Leitura, ressalta a importância da pesquisa, realizada por alunos e

professores de sete classes de quartas séries que, após contatos e discussões com as Secretarias Municipal de Habitação e de Agricultura do Estado de São Paulo, concluíram que o eixo temático mais apropriado seria Educação Ambiental: Águas e Urbanização. Posteriormente esse trabalho transformou-se em dissertação de mestrado com o título, “Periferia: Entre a linha e a Represa: Lutas e Alegrias da População”.

A mudança de gestão na Secretaria Municipal de Educação (1993) não incentivava a continuidade do Projeto na escola, mas permaneceu ainda por um ano, graças ao envolvimento dos professores da escola e a assessoria de estagiários do LAPECH-FEUSP. Bittencourt relata que a decisão de assessorar a EMPG Paulo Setúbal implicava em atender à necessidade da escola no momento em que ela se encontrava, ou seja, dar um tratamento metodológico e organizacional a todo o material já coletado pelos professores...

> como fotografias, mapas, artigos de jornais e revistas, depoimentos da população local sobre suas lutas e participação em movimentos populares para obter água e esgoto para o bairro. Esse material deveria ser organizado sob a forma de arquivo documental, sendo o ponto mais significativo das discussões, o procedimento metodológico a ser empregado para transformar esse material em recursos didáticos a serem utilizados com alunos na sala de aula (BITTENCOURT,1996, p. 11).

A partir dessas demandas, a coordenação do Projeto no LAPECH-FEUSP ampliou a equipe de assessoria, integrando-se à seção de áudio visual da FEUSP e se associando ao professor Marcello Tassara da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP, para a elaboração de registros, através de filmagens.

Foto 1 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Setúbal
Foto A

Foto 2 - Vista Lateral do Prédio de Escola Paulo Setúbal

Mapa 1 Localização da Escola Paulo Setúbal
(p.344)

Com essa assessoria a equipe de História do LAPECH-FEUSP, professora e estagiários conseguiram elaborar e fundamentar melhor a participação da disciplina História, no Projeto de educação ambiental, com práticas interdisciplinares, construindo uma intervenção que se diferenciava do papel de "contexto" ou "pano de fundo", até então, atribuído à História. Bittencourt relata em seu depoimento:

> o nosso desafio era descobrir o papel da História na educação ambiental. Já havia estudos historiográficos sobre a história das florestas, das devastações das matas, da relação dos homens com os animais, da água que trazia as diferentes funções na vida, no uso cotidiano, nas representações, nos rituais sagrados, na luta das populações por sua distribuição; trabalhamos então a água em duas perspectivas históricas: a importância da luta política das populações pela água, através dos movimentos sociais por água encanada, muitos deles liderados por mulheres; e a História da água, em um contexto histórico mais amplo, desde a sua distribuição pelas cidades, através de chafarizes, venda de água por carroças, perfuração de poços domésticos, até a implantação do sistema público de distribuição de água. (BITTENCOURT, entrevista, 2003)[12].

Assim se define o resultado desses estudos em uma trilogia de vídeos: "Primavera Existirá", "História de Um Rio Contrariado" e "Do Chafariz à Água Encanada", com participação ativa dos estagiários do LAPECH-FEUSP, já que fazia parte de uma das atividades de estágio, a produção de material didático.

O vídeo "Primavera Existirá" traz uma problematização feita com os alunos da EMPG Paulo Setúbal, da pré-escola até a oitava série, sendo a água o objeto de estudo, procurando-se conhecer a concepção das crianças sobre a origem da água. Nas séries iniciais, por desenhos e histórias, e nas séries finais com reflexões até mesmo mais politizadas.

O segundo vídeo, "História de um Rio Contrariado", refere-se ao canal do Rio Pinheiros que, na época, ora corria para a foz, no Tietê, ora corria para as nascentes através de bombeamento, para alimentar a hidrelétrica Henri Borden, em Cubatão, São Paulo. Esse vídeo mostra um pouco do contexto dos rios, na manutenção do sistema hídrico e a História do bairro na luta pela água encanada; da ocupação da região de mananciais e a participação fundamental das mulheres nesse movimento, trazendo essa memória através de entrevistas.

[12] Entrevista concedida para a autora em Agosto de 2003.

“Do chafariz à Água Encanada” apresenta uma discussão sobre o abastecimento de água na cidade de São Paulo e a História do bairro, desde a época dos chafarizes; a venda de água, através de carroças e a luta de resistência da população na implantação do sistema público, com cobrança de taxas; um pouco da História da constituição da empresa SABESP, que também está presente na fala das crianças, no vídeo “Primavera Existirá”.

A respeito das intenções, do processo e dos resultados da produção desses vídeos, temos o relato de seus autores. O professor Rui Alves Grilo conta que, ao iniciar a documentação das lutas populares pela água e as transformações da região onde está situada a escola, teve a idéia de fazer um vídeo:

> Supunha que a linguagem estereotipada dos livros didáticos e a falta de referências com imagens locais dificultavam o estabelecimento de “pontes” entre o conhecimento da realidade que o aluno já incorporara e o conhecimento que a escola quer desenvolver. No nosso caso queríamos trabalhar a transformação do espaço, mas isso era difícil devido à faixa etária a quem ensinávamos, alunos de quarta série, pois, como era relativamente pouco o tempo vivido por eles, não percebiam e não conheciam as transformações que ocorreram na região. (GRILO,1996, p.75).

A produção dos vídeos deveu-se a Marcello Tassara, Helena Tassara e Maureen Bisilliat. Marcello Tassara comentou:

> Na verdade, como acontece na captação de imagens de grande parte dos vídeos documentais, muitas outras coisas mostraram-se fortuitas nesse trabalho que acabou se tornando altamente gratificante para o grupo de pesquisadores que a ele se dedicou. Não se chegou a escrever um roteiro, no sentido convencional. Deixou-se, simplesmente, fluir uma idéia-força, a de se recolher depoimentos de crianças sobre problemas ambientais, principalmente, no que se refere ao elemento água. Elaborou-se um questionário, envolvendo algumas perguntas que seriam propostas às crianças. Quanto ao resto, contava-se simplesmente com o tradicional “uma idéia na cabeça e uma câmara na mão”. Aliás, duas câmaras, pois o acaso ofereceu à equipe uma segunda, luxo muito raro em modestas produções deste tipo. (TASSARA,1996, p.82-83).

Houve dois grupos de crianças participantes das entrevistas para o vídeo “Primavera Existirá”. Um de crianças de 6 a 8 anos, e o outro, de adolescentes de 13 a 15 anos.

Foto 3 - Imagens do vídeo “Primavera Existira” (A)

Foto 4 - Imagens do vídeo “Primavera Existira” (B)

Para o grupo menor, durante as gravações, foi oferecido um jogo de canetas coloridas e papel para desenhos com a intenção de deixá-las à vontade. Os professores iam fazendo as perguntas, de acordo com o questionário previamente preparado.

> O mesmo pressupunha (pelo menos para as crianças dessa primeira faixa etária) uma visão lírica e ingênua. Com as primeiras respostas, no entanto, surgiram algumas surpresas. Percebeu-se que as crianças podem desenvolver uma visão tristemente realista de seu entorno imediato e, muito antes do que se poderia esperar, penetram no universo do adulto, repleto de problemas e de perguntas sem respostas.
> Algumas crianças referiam-se, por exemplo, a idéias como a de poluição com inquietante desenvoltura. Provavelmente, essa tendência reflete a necessidade de adaptação que, desde cedo, o ser humano descobre, em decorrência da luta pela sobrevivência.
> Por outro lado, talvez em função dos mesmos motivos, o segundo grupo de estudantes revelou um surpreendente grau de conscientização e de politização. Os problemas, não obstante o repertório dos participantes, forçosamente incompleto, eram analisados de forma crítica, com acentuada preocupação de apontar soluções práticas, sempre muito próximas de um quadro de possibilidades concretas. (TASSARA, 1996, p. 83)

Em agosto de 1993, os estagiários Suzana S. Viganó, Nélida Agüero e Junqueira Martins Junqueira relataram suas observações da EMPG Paulo Setúbal:

> Estivemos na Paulo Setúbal, na tarde de quinta- feira, para acompanhar os trabalhos em sala de aula. Ainda estava acontecendo a reunião dos professores e fomos muitíssimo bem recebidos. Conversamos com a Bernadete e com o Grilo que nos mostrou rapidamente uma classe de pré-primário.
> Impressiona-nos como são diferentes as realidades das duas escolas: Major Arcy e Paulo Setúbal, não apenas em termos de clientela como também no tratamento recebido e pelo trabalho desenvolvido. A primeira, situada em um bairro mais "nobre", possui um prédio bonito, bem cuidado, atende a um público bem estabelecido, aproximando-se muito da estética e das preocupações de uma escola mais tradicional. Já a segunda, localiza-se em edifício extremamente precário, antigo, com seus corredores cinzentos e grades nas janelas. O espaço também é deficiente, pois muitas vezes as professoras têm que negociar salas de aula para desenvolverem os seus trabalhos. No entanto, o grupo que desenvolve o Projeto de Educação Ambiental na Escola Paulo Setúbal apresenta claramente uma preocupação com sua proposta educacional, incrementando o ensino e melhorando o ambiente de trabalho. (VIGANÓ; AGÜERO; JUNQUEIRA, RELATÓRIO DE ESTÁGIO, 1993)

Esses estagiários disseram que haviam observado a aula de uma professora que orientava a elaboração de relatório e discussão dos resultados da pesquisa que

os alunos fizeram no bairro. Identificaram, na aula da professora, uma total sintonia com o Projeto.

Mesmo sabendo que era prematura uma avaliação, já que o Projeto mexe com concepção de mundo, posturas, valores e também conhecimento, Grilo apontou alguns indicadores que revelavam resultados parciais do Projeto na escola:

- baixa porcentagem de faltas nas classes que participavam do Projeto;
- grande envolvimento da maioria dos alunos nas atividades propostas, mesmo sabendo que não seriam reprovados por baixo desempenho, devido a implantação dos ciclos e ao novo sistema de avaliação e promoção;
- na campanha de coleta de lixo para reciclagem, a nossa escola teve um dos melhores desempenhos e contou quase que exclusivamente com os alunos que participavam do Projeto e seus pais;

  (...)
- nos dois anos subseqüentes, alguns professores têm comentado que os alunos têm apresentado um bom desempenho e espírito crítico no que se refere principalmente às áreas de Geografia e História, conseguindo estabelecer relações entre o local e o mais amplo. (GRILO,1996, p.62)

Em entrevista recente Grilo (2003) indicou vários desdobramentos, gerados a partir do Projeto na EMEF “Paulo Setúbal”, 1993:

- Elaboração dos três vídeos já citados

- Dissertação de mestrado do Professor Rui Grilo com o título: “Periferia Entre a Linha e a Represa: Lutas e Alegrias da População“, com várias solicitações de cópias para leitura em horários coletivos, em escolas e organização de curso.

- Ampliação da pesquisa, contando com a colaboração da ELETROPAULO, do Autódromo de Interlagos e Projeto SOS Mananciais.

- Formação do Grupo Eco-Estudantil que foi uma articulação gerada na EMPG Paulo Setúbal, reunindo estudantes de várias escolas públicas da região e uma escola particular, para organizar Projetos de Educação Ambiental.

- Organização de acervo de fotos antigas e atuais; acervo de fotos aéreas, nas quais aparece a intervenção humana na organização do espaço, num total de 44 painéis; coleção de diferentes jornais, produzidos na região; livros, revistas e documentos escritos sobre a história da região, desde a vinda dos alemães, em 1825. Um trabalho agilizado em função da inauguração da Casa de Cultura de Interlagos, em 2002.

- Esse acervo tem participado de momentos importantes da vida dessa comunidade. Esteve compondo diferentes mostras culturais, na EMEF Heitor de Andrade; na Faculdade de Interlagos e na subprefeitura de Parelheiros. Esteve também em diferentes festas e eventos: no aniversário do Distrito de Capela do Socorro com a exposição “Memória e Cidadania” e “Dia da Mulher.’’

- Tem servido como material de apoio em diferentes cursos, para públicos diversos, por exemplo, Programa de Educação Continuada (PEC) da Secretaria Estadual de Educação em 1997-1998 para os professores de História de todas as escolas estaduais da região e Curso de Formação para professores das Escolas Municipais.

- Há um grupo de Psicólogos que utiliza os vídeos para trabalhar a identidade das mulheres em grupo de terapia, na comunidade.

- Sabe-se da formação de grupos, por micro-região, que pesquisam a memória local, a partir dos elementos fornecidos pelo acervo e documentos da memória regional.

- Elaboração de CD-Room com as principais imagens, para garantir a durabilidade do acervo. (GRILO, entrevista, 2003)[13]

Segundo Grilo, (2003), a entrada da Universidade favoreceu muito o Projeto porque deu legitimidade ao trabalho, criando recursos para os diferentes registros: vídeos, fotos, reprodução de documentos. Houve maior divulgação e ampliação das possibilidades de pesquisa. A escola também foi um laboratório para os estagiários, já que a Universidade tem dificuldades de formar professores com conhecimento da realidade pública.

[13] Entrevista concedida para a autora em Agosto de 2003.

1.5.2 - EEPSG “Major Arcy”: Escola-Padrão em bairro tradicional da cidade.

Integrava a proposta do governo Fleury de ”Escola-Padrão” que era feita para algumas escolas da rede estadual de ensino nessa ocasião (1993). “As denominadas ‘Escolas-Padrão’ deveriam elaborar Projetos educacionais próprios e, dessa forma, alguns professores da FEUSP foram solicitados para assessorar a Major Arcy, a pedido da direção da escola, em um Projeto interdisciplinar. A escola está situada na Aclimação, bairro de antiga e tradicional ocupação de classe média de São Paulo.” (BITTENCOURT, 1996, p.11)

O trabalho nessa escola enfrentou várias dificuldades, entre elas, o desinteresse de professores. Os que se interessavam queriam uma proposta pedagógica “fechada” para o ensino noturno, pois os problemas ambientais não eram relevantes para os professores e para o bairro.

No período Noturno, essa escola era de “passagem”, usada por alunos que não eram daquela comunidade. Não havia nenhum problema aparentemente urbano que envolvesse a qualidade de vida naquele local. “Surgiu um Projeto de estudo do

Jardim da Aclimação, inserido em uma proposta de História do bairro e o processo de metropolitização, aliado às escassas áreas de lazer da cidade. O Projeto foi elaborado mas não concretizado, por conta de uma extensa greve de professores da rede estadual.” (BITTENCOURT,1996, p. 11).

É importante ressaltar que o grupo de assessoria às escolas, logo percebeu a grande diversidade de problemas nelas vivenciados, tanto no que se refere a seu corpo docente e discente, quanto pela sua localização na metrópole. Isso demandou do grupo de assessoria a necessidade de propor métodos de trabalho que pudessem considerar as peculiaridades das situações, em torno do problema ambiental, em áreas urbanas.

Ao ler o relatório de duas estagiárias e selecionar alguns trechos, pode-se ter idéia dos focos de interesse dos estagiários nas visitas à escola, assim como apreender um pouco das mudanças que estavam sendo propostas para algumas

Foto 5 - Fachada da Escola Major Arcy

Foto D

Foto 6 - Vista lateral da Escola Major Arcy, com árvore frutífera, jaqueira

Mapa 2 Localização da Escola Major Arcy

Página 179 v 10

escolas estaduais. Em 1993, essa escola atendia 1º e 2º graus e as estagiárias entrevistaram o dono da cantina, Sr. José; três alunas de 5ª série; duas alunas da 7ª série; três alunos do colegial; uma professora de Português e uma de matemática do 1° grau; professoras-coordenadoras de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries e o Diretor.

As estagiárias observaram o espaço físico da escola e foram colhendo informações. As características que atribuíam a essa escola por ser padrão eram as seguintes: houve uma mudança no horário de saída; recuperação bimestral; avaliação da participação dos alunos durante a aula; passeios; excursões e grêmio participativo. Foram apontados como problemas da escola a falta de professores e a demanda excessiva de alunos de 1ª a 4ª séries.

Há duas realidades de escola em um prédio só: a diurna que atende aos filhos da classe média do bairro e a noturna que atende aos trabalhadores que transitam pelo bairro. Essa característica é comum em várias escolas das redes públicas com atendimento no período noturno. De modo geral, o relacionamento entre professores e alunos é muito bom. Os estagiários conseguiram coletar dados importantes sobre as características e o funcionamento dessa escola. “A escola noturna vai melhorar, quando as empresas se conscientizarem da necessidade do estudo de seus funcionários e diminuírem a carga horária do serviço deles.” (Professora de Português,1993.)[14]

Cada série tinha um plano diretor, contendo um planejamento mínimo:

Para as 5ª séries estava previsto o estudo do Parque da Aclimação com visitas e entrevistas a freqüentadores. Para as 6ª, as principais ruas do bairro com visitas, observações sobre o comércio, mendigos, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). As 7ª séries visitariam as Igrejas do bairro, fazendo entrevistas sobre aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais. Iriam também ao Shopping Paulista, cujo trabalho foi dificultado pelos comerciantes.

Os alunos do 2° grupo pesquisavam o universo lingüístico de cada grupo social e as atividades culturais do bairro como o Centro Cultural Vergueiro, Museu de Arte de São Paulo (MASP) e Teatros de modo geral, porém, os alunos do

[14] Esta é a face perversa da escola reprodutora quando os professores atribuem a terceiros, e não a própria escola, a incumbência de melhorar a educação pública, de acordo com as necessidades impostas pela realidade de seus alunos. Não são as empresas que têm que se conscientizar destas necessidades. Isto é papel de todos: educadores e educandos, escolas e poder público.

Noturno negavam-se a realizar atividades escolares aos sábados. A estagiária que observou essa diferença, constatou que “os alunos menores gostam mais de realizar atividades fora da escola”. (Viganó,1993)[15], havendo discordância sobre esta afirmação. Todos os alunos, crianças, adolescentes, jovens e adultos gostam de realizar atividades fora da escola, desde que, em diálogo com eles, sejam explicitados os objetivos pretendidos, as intenções e metas, com estas práticas pedagógicas.

De acordo como o exposto, percebe-se que, na proposta do Plano Diretor, observa-se preocupação de se colher dados sobre a realidade local.

A estagiária Suzana fez, ainda, entrevista com uma mãe da Associação de Pais e Mestres (APM) que dava plantão na ocasião, para a distribuição de uniformes e que ressaltou as qualidades da escola, na organização do ensino.

Quando foi entrevistar o diretor, observou vários aspectos interessantes: um movimento de professores, tirando dúvidas sobre Projetos; resolvendo problemas e alunos levando, para o diretor, o plano de revitalização do grêmio estudantil, desmobilizado havia 4 ou 5 anos. Observou ainda na porta de entrada da diretoria o quadro com o resultado geral de uma votação simulada do Plebiscito, nos três períodos. A República vencia a Monarquia em todos eles e, quanto à República, o Presidencialismo assumia franca liderança sobre o Parlamentarismo, no vespertino e noturno. No matutino a “prévia acompanhava a tendência do movimento estudantil organizado: Parlamentarismo,” segundo informação de um aluno do grêmio estudantil.

Em entrevista com alunas da escola, soube que existia uma divisão entre alunos mais fortes e mais fracos, ficando os “repetentes”, todos no matutino, e os mais “fortes” no vespertino.

Aqui destacamos novamente o lado reprodutor dos valores hegemônicos da sociedade e do currículo escolar. Verifica-se a estigmatização, pela separação entre fortes e fracos; fortes e repetentes. Pode-se fazer uma inferência de que esta classificação é de ordem cognitiva. Para os “fortes” reserva-se não só o lugar em contraposição aos “fracos”, como em contraposição aos repetentes. Com relação aos repetentes, existe o pressuposto de sua fragilidade. Confirma-se também a

[15] Relatório de estágio, apresentado ao LAPCH-FEUSP, como exigência parcial do Curso .de Práticas de

discriminação/segregação, reunindo-se repetentes no matutino e “fortes” no vespertino. Essa organização faz supor que foram utilizados os critérios de ordem pedagógico-organizacional, se há professores mais experientes no período matutino que poderão atender melhor os alunos repetentes, em suas necessidades diversas e o critério de ordem determinista, segundo a qual, os alunos, mais velhos e menos motivados, combinariam melhor com as condições climáticas da manhã.

Esta é a face do chamado currículo oculto da escola que deverá ser sempre desvelado em uma proposta de educação libertadora.

Mesmo com um movimento de revitalização, impulsionado pela pessoa do diretor, o Projeto atingia pouco os professores. Tal fato associado à falta de consciência de um problema ambiental no bairro, concorreu para que o grupo do LAPECH-FEUSP não insistisse na assessoria ao Projeto nessa escola.

1.5.3 - Escola Estadual Prof. Geraldo Justiniano de Rezende Silva – Município de Suzano, Centro

Também considerada Escola–Padrão que abrigava um Centro de Formação para o Magistério (CEFAM), localizada no centro de Suzano, município da região leste da Grande São Paulo.

Após dois anos de participação no Projeto (1994-1995), essa escola enviou ao LAPECH-FEUSP um relatório detalhado com reflexões, cronograma e procedimentos adotados ao longo do Projeto. São 75 páginas que dão aos seus leitores uma visão panorâmica da trajetória do Projeto na escola e na comunidade do bairro de Suzanópolis, onde foi realizado o Estudo do Meio. Está subscrito por 17 educadores da escola, em suas diferentes funções: direção, coordenação e docentes e duas turmas do magistério, totalizando 63 alunas. Apresentava, logo na introdução, a exposição de motivos que fez com que o grupo, após uma série de constatações, discussões e questionamentos aderisse ao Projeto.

Ensino.

Foto 7 – Fachada da Escola Geraldo Justiniano de Rezende e Silva

Foto E

Foto 8 - Vista Lateral e jardim da Escola Estadual Prof Geraldo Justiniano de R0ezende Silva

Foto H

Mapa 3 Localização da Escola Estadual Prof Geraldo Justiniano de Rezende Silva

Mapa da EMPLASA

Esses educadores manifestavam um grau de maturidade pedagógica e de compromisso político e histórico, próprio daqueles que têm a consciência voltada para a transformação:

> Iniciamos esse relatório de uma prática pedagógica, refletindo sobre a nossa própria descoberta de identidade, num determinado contexto histórico. Enxergamo-nos como educadores inquietos e descontentes com uma série de estruturas e concepções arraigadas (dadas como imutáveis) no cotidiano escolar. Esse cotidiano que se apresenta rotineiro e escasso de estímulos provoca uma confusão nos objetivos educacionais e nas expectativas em relação ao nosso compromisso. (RELATÓRIO de Suzano, 1995, p.01)

São esses educadores sensíveis e conscientes que percebem a complexidade da tarefa sócio-histórica que podem formar cidadãos críticos e criativos. Esses que, em geral, aderem a Projetos, formação e diferentes experiências pedagógicas. São grupos que vêm sustentando, nas escolas públicas, propostas pedagógicas em sentido contrário à burocratização dos fazeres escolares. Entende-se que a participação, nesse Projeto, trouxe várias alternativas de trabalho, vivências de ensino diferenciadas e amadurecimento de algumas diretrizes teóricas e práticas sobre educação, através do Estudo do Meio. O fato de a escola trabalhar com a formação inicial de professores, fica evidenciado no posicionamento reflexivo, demonstrado na Introdução do relatório que indica aspectos da situação atual, a respeito da relação educação e sociedade:

> A relevância da questão sobre a formação do educador está presente nesse trabalho, através do envolvimento dos professores e alunas da Habilitação Específica para o Magistério, dispostos a pensar a produção do conhecimento, a realidade vivida e a sua transformação. Acreditamos na necessidade imediata da formulação e execução de um Projeto coletivo de sociedade, de educação e da formação de educadores. Projeto construído na heterogeneidade de pensamentos, valores, posturas que se acomodam numa relação de troca e confronto. Pensar os mecanismos intrínsecos ao processo pedagógico é pensar nossa própria prática, limitações e grandezas. O fazer na escola perdeu muito de sua reflexão filosófica, absorvido pelas tramas burocráticas e tarefeiras da instituição. O educador encontra-se preso ao movimento de ministrar inúmeras aulas que compõem sua jornada de trabalho. Sentar, pensar, ousar, discutir, vivenciar novas práticas são algumas das condições básicas para a superação da decadência do ensino público. (RELATÓRIO de Suzano, 1995, p.01).

À medida que aumentam as necessidades das populações de baixa renda, aumentam as demandas para as instituições públicas. A educação e os cuidados com as crianças e adolescentes são transferidos para a escola, tendo em vista as dificuldades cotidianas das famílias em sua sobrevivência.

Essa problemática fica muito mais clara no ensino básico, compreendendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio, fases em que o educar e o cuidar guardam estreita relação. Por outro lado, as pesquisas em educação apontam cada vez mais a necessidade que a escola tem de acompanhar o desenvolvimento integral dos educandos, currículo integrado com a realidade, construindo situações fundamentais de aprendizagem, de participação, em ações de grupo, de avaliação qualitativa, processual, com relatórios descritivos, enfim tudo aquilo que demanda tempo e recursos para professores e alunos.

No âmbito das políticas públicas, observa-se a preocupação com a formação dos professores, com os equipamentos escolares, com apoio às famílias e não se vê perspectiva para a existência de uma escola com reorganização de jornadas, módulo de profissionais adequados, atenta às demandas contemporâneas das grandes metrópoles, em espaço e tempo compatíveis com o ensino, reflexão, pesquisa e salários adequados.

A análise do Projeto de Educação Ambiental: Águas e Urbanização, firmado nessa escola de grande porte, que atendia na ocasião, Ensino Fundamental, Médio e Magistério, com 25 salas de aula, 2600 alunos, 115 professores pôde trazer contribuições que auxiliaram a compreensão de possibilidades e limites da formação e da pesquisa na escola.

O grupo de professores escreveu sobre as fases do Projeto, as indagações iniciais e foram encontrar respostas no diálogo com as alunas:

> O desenvolvimento do Projeto em 1994, surge a partir das mesmas ansiedades e inquietudes que acompanham a todos que trabalham no magistério público e são pano de fundo para as nossas atividades diárias em sala de aula.
> Como renovar a posição do professor, enquanto intermediador na relação entre o conhecimento e o aluno, a partir de concepções teóricas de educação?
> Como aprofundar nossas concepções sobre educação, que mesmo num grupo pequeno, como o nosso são muito diferentes, e muitas vezes imperfeitas e inacabadas?
> O caminho escolhido foi falar com o aluno. Conhecer suas histórias e suas experiências e, desta conversa, surgiu o Projeto nessa escola. Projeto que foi muito

> mais resultado do desejo das pessoas do que de um processo elaborado. No entanto, apesar de poucos registros, causa e efeito da nossa ansiedade, muitas ações foram propostas, várias delas executadas e alguns frutos colhidos. (RELATÓRIO de Suzano, 1995, p.07).

O roteiro de atividades em campo foi elaborado por professores e alunas e as atividades eram sempre discutidas. Houve o apoio logístico da Prefeitura Municipal de Suzano. Uma primeira visita foi realizada por um grupo de 12 alunas e 3 professores com o objetivo de reconhecer o roteiro, cronometrar o tempo e testar a validade das atividades, previamente.

O roteiro incluiu: A Estação Elevatória de Santa Etelvina, o aterro sanitário clandestino, a ponte sobre o Rio Guaió, ponte sobre o Rio Tietê e Reservatório de Água do SESC. Durante o trajeto, várias amostras de água, solo e outros materiais foram coletados. Temperatura e umidade do ar, aferidas.

Esse reconhecimento do roteiro é o momento importante do Projeto já que as pessoas apreendem a dimensão espaço-temporal do objeto de estudo definido. Posteriormente, na saída a campo, propriamente dita, envolvendo todas as alunas do magistério, professores, estagiários da USP e a coordenação do Projeto, grande parte dos objetivos foi atingida.

Entrevistas foram feitas, amostras da água do Rio Guaió foram coletadas e as demais atividades registradas em vídeos e fotos. Essa saída teve a cobertura do programa Escola Viva da TV Cultura.

Por vários problemas administrativos da escola e por mudanças de professores houve dificuldades na continuidade do trabalho em sala de aula, prejudicando as sistematizações finais de 1994.

Em 1995, a escola iniciou o desenvolvimento do Projeto, incorporando grande parte das avaliações do ano anterior. O coletivo de alunas e professores levantou os principais objetivos para a continuidade do Projeto: “Conhecer a realidade do meio; estudar sistematicamente as situações de vida da comunidade; auxiliar a comunidade”... (RELATÓRIO de Suzano, 1995, p.8). As reuniões da escola com a Universidade “serviram para teorizar sobre o trabalho, como parte de um caminho pedagógico; interdisciplinaridade (a necessidade do outro); a troca de saber entre diversas comunidades.” (Idem, 1995, p.8)

Esse coletivo elegeu para o segundo ano do Projeto um sub-tema gerador: ”Abastecimento e Tratamento da Água”, delimitando o universo de pesquisa em apenas um bairro do município de Suzano: Suzanópolis.

A leitura do relatório esclarece o grau de apropriação do Projeto pela escola. Foi definido um cronograma (em anexo) das atividades gerais, no qual aparece a co-gestão do Projeto entre o LAPECH-FEUSP e a escola, bem como a previsão das atividades de sala de aula, ou atividades de divulgação e socialização das reflexões coletivas para a comunidade.

Esse é um indicador importante. Apesar de ter havido troca de professores de um ano letivo para outro, o Projeto já possuía tal consistência e legitimidade naquele contexto e um grau de adesão dos sujeitos sociais envolvidos, que o coletivo que permaneceu pôde consolidar o Projeto na escola.

O cronograma é o testemunho dessa afirmação.

Nessa fase (1995), o objeto de estudo restrito ao bairro de Suzanópolis permitiu que, na realização de trabalho de campo, se levantasse um rico acervo documental, utilizado em posteriores relatórios e produções didáticas. Foram realizados vários registros na saída a campo através de entrevistas, vídeos, fotos, coleta de amostras.

Foi elaborado um plano de trabalho para sete áreas do currículo: Física, Biologia, Matemática, Língua Portuguesa, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

As alunas do Magistério, nesse ano, participaram de alguns eventos com a seguinte diretriz: a de reelaborar as informações obtidas no desenvolvimento do Projeto e sua aplicação em situações de prática pedagógica com crianças.

Tabela 1 - Atividades cronogramadas pela Escola Prof. Geraldo Justiniano de Rezende Silva – Suzano.

TÍTULO	LOCAL	DATA
Conscientização sobre Meio-Ambiente	Na própria escola	29/09/95
II Semana do Meio Ambiente	Assoc.Cultural Suzanense	23 a 31/10/95
V Semana de Cultura e Ciência da ADC-Hoechst do Brasil	ADC-Hoechst do Brasil	7 a 10/11/95
Visita à Fazenda Itereí-Juquitiba - SP	Fazenda Itereí (Juquitiba)	11/11/95
Coleta de amostras de água para análise	Pela cidade	23/11/95
Visita ao Laboratório da SABESP	SABESP	24/11/95

Fonte: Relatório de Suzano.

Em uma síntese encontrada no LAPECH-FEUSP, há alguns indicadores do impacto do Projeto na escola como a prática interdisciplinar do Estudo do Meio e. embora faltasse a disciplina de História, foi possível constatar a existência de um método sócio-histórico, pois ficou explícito o entendimento de que a comunidade se apresenta como grupo social, historicamente situado e com uma consciência difusa.

No trabalho com a população do bairro, transparece, nas entrevistas um certo fatalismo, podendo ser de fundo religioso, o que dificultaria a mudança da vida.

As alunas do magistério pertenciam ao mesmo grupo social da comunidade, mas, apesar disso, inicialmente não se identificaram com os problemas ali enfrentados. No entanto, perceberam que o saber permite a mudança e partiu delas a iniciativa de socializar esse saber com a comunidade da escola.

Quanto aos conteúdos devem ser vistos, nesse Projeto, como instrumentos para a apreensão da realidade e não com o fim de se cumprir um programa estabelecido, o que realmente não aconteceu. Os conteúdos formais, portanto, foram pouco assimilados por falta de adequação entre esses dois propósitos que constituem processos diferentes, no modo de tratar o conhecimento.

Uma contribuição concreta do Projeto para o Bairro de Suzanópolis foi a dinamização das relações dos moradores com a SABESP.

Fez parte da metodologia de pesquisa utilizada, a devolutiva dos dados organizados para a população pesquisada. Tal procedimento tem grande poder conscientizador. No caso do bairro de Suzanóplis, consolidou a relação com a SABESP, a partir da constatação feita em laboratório da escola, pelo professor de Química, que a água de várias amostras estava poluída (Ver relatório anexo).

Vêem-se, nessa situação, as possibilidades de se colocar um conhecimento a favor da comunidade local. Aqui fica evidenciado o poder de transformação que a escola pode ter, ao se envolver em um Projeto de ensino e pesquisa. Mesmo em uma sociedade desigual como a nossa, através de currículo articulado com a problemática local e global e método que investe na emancipação dos sujeitos, através da práxis pedagógica, a escola pode contribuir, em diferentes níveis, com algumas transformações, como essas verificadas em Suzano.

O Projeto de Suzano que começou de forma tímida acabou com grande participação e integração dos professores do magistério, com a produção de material didático e com o envolvimento da comunidade nos problemas relativos à água em uma produtiva relação com a SABESP local.

A Quarta escola, Brasil-Japão, será analisada em capítulo à parte, por ser o centro desta Pesquisa.

Capítulo II - A EMPG Brasil-Japão. Um estudo de caso localizada a Sudoeste da Capital, no Rio Pequeno[16]

A escola Brasil-Japão está localizada a sudoeste da Capital, no Rio Pequeno e algumas razões existem para que a EMPG Brasil-Japão, uma das escolas participantes do Projeto, tenha sido escolhida como estudo de caso.

1) Pelo vínculo que ainda hoje mantenho com a escola e com vários de seus professores e ex-professores, apesar de ter me aposentado da Rede Municipal de Ensino em 1995;
2) Por ter sido a pessoa que solicitou aos coordenadores do LAPECH-FEUSP, na época, a inclusão da escola em seu Projeto;
3) Por ter me envolvido a tal ponto, enquanto diretora da escola, na ocasião (1993-1994), que hoje, dez anos depois, tenho vontade de analisá-lo em um trabalho acadêmico, com o objetivo de encontrar nessa análise indicadores que contribuam para mudanças na escola pública;
4) Porque, grande parte dos sujeitos sociais que participaram do Projeto, continuam na EMPG Brasil-Japão com disponibilidade e compromisso suficientes para participar desta pesquisa.

Para realizar a pesquisa de campo na Brasil-Japão, além das fontes comuns utilizadas nas quatro escolas do Projeto, já referidas, foram entrevistadas treze pessoas, das quais, doze, participaram diretamente do trabalho. Também foram realizadas visitas à escola para observação direta das atividades desenvolvidas na sala de leitura, sala de multimeios, sala de aula; no horário pedagógico coletivo de professores, através de conversas semi-informais; observação de material didático e lembranças de situações e eventos pelas quais a memória do Projeto foi sendo resgatada, juntamente com os nexos de suas práticas atuais. O reencontro com esses educadores, além de muito prazeroso, tem me realimentado a esperança no trabalho que a escola pública desenvolve, superando várias dificuldades, dia após

[16] O Rio Pequeno de acordo com Censo do IBGE de 1991, é um dos 96 distritos do município de São Paulo (Fonte: Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo, SPOSATI, Aldaíza de Oliveira (coord,) São Paulo: EDUC, 1996.

dia, e a certeza do significado que esse trabalho tem na vida das famílias de sua localidade.

2.1 - Caracterização da Escola

Criada nos anos 60 por desdobramento de outra escola estadual[17], a EMPG Brasil-Japão participou ativamente das lutas dos moradores do bairro. Há casos de famílias que estão sendo atendidas em sua segunda geração e são testemunhas do papel desempenhado por essa escola naquela comunidade.

Nos anos de 1994 e 1995, período do desenvolvimento do Projeto, a EMPG Brasil-Japão se caracterizava como uma escola de grande porte, funcionando em quatro turnos (matutino, intermediário, vespertino e noturno). Nos dois primeiros turnos atendia classes de 1as a 4as séries; no vespertino, classes de 5as a 8as séries e, no noturno, classes de Suplência I e II.

Situada no terminal de linhas de ônibus, na principal praça do Jardim Sarah, a escola tem uma posição estratégica confortável tanto para o atendimento da comunidade do entorno, como para o atendimento da população de bairros mais distantes, ou de trabalhadores que chegam direto do serviço para assistir a aulas à noite. Em 1994 e 1995, a escola mantinha atendimento diversificado para 1900 alunos de diferentes bairros, no entanto, principalmente moradores da favela do Sapé.

Com um corpo docente de 89 professores para o ensino fundamental regular e supletivo, a grande maioria com nível universitário, apresentava um quadro de razoável estabilidade nas séries iniciais. Nas séries finais havia um núcleo de professores efetivos estáveis e um grupo de professores que se alternavam, a cada ano.

[17] No início dos anos 60 havia escolas agrupadas do Rio Pequeno. Em 1967 duas escolas foram desmembradas a Escola Estadual Daniel Pontes e a Escola Municipal Brasil-Japão.

Foto 9 – Fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Brasil-Japão

Foto 10 - Saída de Alunos da Escola Brasil-Japão

Mapa 4 Localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Brasil-Japão.
Página 172 B 4

Nessa escola encontrei algumas características desconhecidas em minha vivência de outras escolas, pois todos que ali trabalhavam se achavam de alguma forma sensibilizados, perplexos, mobilizados pelas demandas que a comunidade apresentava para a escola. Cada um a seu modo e, quando possível em grupo, tentava solucionar problemas das mais diferentes ordens, mesmo que não fossem da competência dessa instituição.

Era comum aparecer, nos textos dos alunos, relatos de situações graves e tristes que afetavam aquelas crianças e jovens.

Os alunos traziam todos os seus problemas de vida, isto é, familiares, de moradia, de segurança, financeiros, de trabalho, para serem decifrados pela escola. Precisávamos aprender a fazer melhor essa acolhida e com mais conhecimento. Afinal, não seria esse um dos papéis dos educadores naquela comunidade tão destituída de cidadania?

Por ocasião da formulação do Projeto, a escola contava com um quadro técnico e administrativo razoável, fazendo parte dele duas professoras “orientadoras da sala de leitura,” fato esse que favorecia o seu funcionamento nos quatro turnos, alternadamente, durante a semana, propiciando o acesso dos alunos às aulas, orientações e empréstimos. Dessa forma, todos os alunos da escola tinham acesso a um acervo de aproximadamente 3.000 exemplares, além de serem orientados para o seu uso.

Outro recurso importante que a escola possuía era a sala de multimeios, espaço onde ficavam instalados TV, vídeo, aparelho de som, Projetor, retro-Projetor e mapas, com um esquema combinado de controle com chaves, porém de modo que todos pudessem usar.

Cheguei em 1993, já que, nos quatro anos anteriores, havia participado na Secretaria Municipal de Educação (Gestão 1989-1992) da coordenação da Divisão de Orientação Técnica de Educação de Adultos.

A professora que exerceu a função de diretora, na minha impossibilidade, foi eleita pelo Conselho de Escola, conforme previa o Regimento Comum das Escolas Municipais, instrumento criado em 1992, a favor da democratização da Gestão Escolar.

O Conselho de Escola da Brasil–Japão tinha uma sistemática de funcionamento regular e era uma referência para a discussão de assuntos importantes. Suas reuniões aconteciam uma vez por mês, para debater e dar encaminhamentos aos principais problemas do cotidiano escolar ou concernentes às relações ou procedimentos político-pedagógicos. Era uma instância de gestão que se aperfeiçoava, na medida de seu exercício. Todos aprendíamos muito nessas reuniões.

A proximidade da escola com a USP sempre foi um fator que trouxe vantagens. Uma delas era a facilidade para professores que faziam cursos de extensão ou pós-graduação a escolherem, tomando-a como foco de observação. Outra vantagem era o fato de vários alunos se beneficiarem de Projetos da USP nas áreas esportiva, cultural ou de assistência médica.

Havia grande demanda de alunos pela escola, o que era constante em todos anos. Acompanhando, como diretora, o movimento de matrícula, tive a oportunidade de ouvir dos pais, relatos que denunciavam esquemas de seletividade, correntes em outras escolas daquela área, e a citação da Brasil-Japão como “a escola que aceita a todos.”

Essa era uma característica positiva, até o momento que se tornava inviável por falta absoluta de vagas. Usar o bom senso para não superlotar as classes, garantindo alguma condição de trabalho aos professores e acomodando a situação de alunos que já haviam tido suas matrículas rejeitadas em outras escolas, exigia várias mediações com outras escolas e com a comunidade.

O prédio escolar apresentava grandes problemas em sua estrutura física e sua manutenção sempre exigiu atenção minuciosa, envolvendo a secção regional da Subprefeitura do Butantã, e outros prestadores de serviço. Era a assistente de direção, pessoa firme e rigorosa que desempenhava essa tarefa com muita desenvoltura e propriedade.

Nesse quadro, existia uma queixa genérica inicial trazida por alguns professores à nova diretora; a de que “havia muita indisciplina na escola, precisava-se urgentemente fazer alguma coisa.”

Na Brasil-Japão havia uma comunidade de alunos de cultura diversificada. Eram nordestinos, negros e japoneses, trabalhadores conscientes, que cobravam da

escola os seus direitos e apresentavam grande expectativa em relação ao trabalho dos professores.

Em 1994 e 1995, por ocasião da realização do Projeto, a escola viu-se na contingência de abrigar vários moradores, vítimas de enchentes dos córregos locais.[18] Esse transtorno para as famílias envolvidas e para professores, alunos e funcionários, de certa forma, ampliou o significado do Projeto na escola em relação à necessidade de compreender melhor os problemas de excesso e escassez das águas no bairro. Era preciso melhor conhecimento da realidade local e problematização das dificuldades enfrentadas pela escola.

2.2 - Contexto em que se deu o Projeto

De 1993 a 1995, vivíamos no Brasil anos de alguma turbulência política e econômica, impulsionada pelos avanços do capitalismo mundial, com reforma do Estado, amplo processo de privatizações, abertura de mercados .e reforma da moeda, do cruzado para o real.

No plano político federal, estava no final o Governo Itamar Franco (1992-1995) que havia assumido a presidência da República no lugar de seu titular, Fernando Collor de Mello que fora destituído por *Impeachment,* em 29 de Dezembro de 1992.

Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2003 cumpre dois mandatos, tendo sido um dos idealizadores do plano real e que deu continuidade às reformas econômicas e educacionais.

No Estado de São Paulo, coerentemente com a política federal, o Governo Mário Covas de 1995 a 2001 e Geraldo Alckmin de 2001 até os dias atuais (2003), também encaminham as reformas de Estado, atingindo a Educação e outras áreas

[18] A Escola Brasil–Japão, assim como algumas outras da Região Metropolitana de São Paulo, está próxima à confluência de dois córregos: o Córrego do Sapé, à beira do qual está a favela de mesmo nome, é o Córrego do Jaguaré onde hoje está a Avenida Escola Politécnica com longa história de enchentes.

sociais sob a lógica de gerenciamento empresarial, causando desfavorecimentos na área de Educação, Saúde, Pesquisa e Cultura.

Na prefeitura do Município de São Paulo, após a gestão da Luiza Erundina (1989-1992), tivemos a eleição de seu principal opositor Paulo Maluf (1993-1996) que conseguiu fazer o seu sucessor Celso Pitta de (1997-2000).

Paulo Maluf, político forjado na ditadura militar, conservador e não envolvido com movimentos populares e com educação, desejou nessa gestão, digamos, melhorar a sua imagem e imprimir "um jeito moderno de governar". Investiu em uma reforma que foi denominada gerenciamento pela qualidade, com treinamento para todos os diretores, e assistentes de Direção. Alterou o estatuto do magistério, criando uma terceira jornada de trabalho – a jornada básica - sem tempo para formação na escola.

Ao longo de seu mandato diminuiu as conquistas salariais alcançadas na gestão anterior, prejudicando muito a opção dos professores pela jornada integral, uma vez que deixavam de receber os benefícios anteriores. Tentou eliminar a proposta de organização do ensino fundamental em ciclo, medida que foi vetada pelo Conselho Estadual de Educação.

Com o discurso da autonomia e do pluralismo pedagógico, a Secretaria Municipal de Educação manifestava para as escolas a liberdade de ter seus "Projetos Estratégicos de Ação" (PEAs) que, após aprovados, pela direção e supervisor da então delegacia de ensino, poderiam ser implementados por seus professores-autores, gerando adicionais na remuneração salarial de seus proponentes. A crítica que se faz hoje a esses PEAs é que eles ajudaram a esvaziar a discussão de um Projeto maior de escola, a constituição do trabalho coletivo e a opção pela jornada integral. Havia uma vigilância velada às escolas que tinham trabalhos diferenciados.

A escola Brasil-Japão tinha relações amistosas com a delegacia de ensino, porque desenvolvíamos um trabalho comprometido e ético, com o distanciamento necessário e suficiente para exercer certa autonomia e cobrar os direitos que a escola possuía. Mesmo assim, em vários momentos, fomos chamados a dar explicações sobre nossos Projetos, embora sem maiores conseqüências, porque não feriam a legislação em vigor e respondiam às necessidade da escola. Estas

eram prementes e seu ritmo acelerado se desarmonizava com o da administração central.

2.2.1 – A Escola e seu cotidiano

Pode-se afirmar que tínhamos na Brasil-Japão três escolas em uma só. Pela diferença de idade dos alunos, horários de funcionamento dos quatro turnos, maneira de se organizar os espaços em função das necessidades e tempo de permanência de grupos grandes, em determinados espaços físicos, que, em seguida, passavam a ter outras funções. Enfim por situações que exigiam estratégias de gestão em benefício do funcionamento pleno, com o estabelecimento de certas rotinas mas que com o tempo se burocratizavam. Havia, portanto, a exigência de dinâmicas diferenciadas entre o matutino, vespertino e noturno, que dependiam de uma boa percepção dessas especificidades.

Outra variável era o regime de trabalho dos professores. Havia três jornadas de trabalho instituídas, optativas a cada ano letivo, ou seja, a básica, completa e integral. A permanência dos professores no trabalho pedagógico coletivo era somente de duas horas por semana, para professores de jornada completa e dez horas para os de jornada integral. Tais diferenças exigiam da coordenação pedagógica, habilidade, compreensão, acolhimento e planos que garantissem a comunicação entre todos.

As dificuldades eram compensadas por uma das forças da escola, constituída pela presença de profissionais conscientes, comprometidos com os alunos e com o trabalho pedagógico que realizavam. Eram esses professores, alguns funcionários, vários colegas da equipe técnica, que, apoiados por pais, participavam da vida da escola e contribuíam para a superação dos desafios enfrentados. Identificar esse grupo foi fundamental no meu trabalho como diretora, porque logo entendi estar ali o germe da mudança. Essas pessoas, com vontade política e empenho, eram aquelas que sempre mobilizavam energias e esforços a favor da melhoria da escola. Muitas

vezes, se equivocavam, como pode acontecer com aqueles que almejam a transformação. A escola não se isentava da falta de articulação ou de comunicação, e tinha o seu lado sombrio da inércia, da acomodação, das posturas rígidas, do assistencialismo-autoritário, da violência simbólica, enfim aquelas características já bem conhecidas em nossa cultura escolar.[19]

Cabe esclarecer que, ainda que a escola Brasil–Japão tivesse, na gestão municipal anterior (1989-1992), melhorado a discussão de como gerir o trabalho pedagógico com o Conselho de Escola e em Projetos de parceria com a escola vizinha, com a Unidade Básica de Saúde e os movimentos reivindicatórios da comunidade, em 1993, quando assumi a direção, encontrei uma escola complexa, fragmentada e com contradições cuja resolução, em ações pedagógicas, exigem muitos anos de esforços

Havia necessidade de se conseguir formas positivas de atuação; proporcionar situações construtivas para que o cotidiano da escola adquirisse maior valor para aqueles alunos e professores. Era necessário resgatar a identidade da escola, como espaço de produção de conhecimento, como centro irradiador de cultura.

Começamos timidamente, em 1993, criando situações para que alunos e professores gostassem mais da escola. Foram iniciativas discutidas e combinadas no horário de trabalho coletivo e apoiadas inteiramente pela direção e coordenação pedagógica da escola. Entre elas, a comemoração, durante uma semana, do aniversário da escola com o estudo de sua história, pesquisada e divulgada em "Carta Aberta aos professores, alunos e pais" pela qual se fazia um histórico da escola, uma reflexão sobre sua importância para o bairro, e se apontavam dificuldades que deveriam ser superadas coletivamente. Era um convite para que todos colaborassem.

Essa carta foi lida e discutida, em uma determinada semana, em todas as classes, por todos professores, alunos, pais e funcionários. Depois, cada setor da escola foi convidado a pensar uma forma de homenagear a escola, no seu aniversário de 26 anos. (ver anexo, Jornal "O Butantã").

Muitas idéias surgiram e foram executadas pelos autores, ou por classe, ou grupos de funcionários e professores. As sugestões se constituíam em reforma do

[19] Ver Marilena Chaui Os mitos fundadores da nossa cultura autoritária.

jardim, jornal mural, apresentação cultural dos representantes da colônia japonesa, desenhos-painéis em sala de aula, poesias e músicas.

Idéias simples como essas tinham a intenção de ir mobilizando e sensibilizando as pessoas para a mudança. Criamos situações semelhantes com outros temas: “Semana da consciência Negra”; “Parlamentarismo ou Presidencialismo?” - debate público com autoridades convidadas; Mostra Cultural; Semana do Trânsito com a CET (Companhia de Engenharia de Tráfego).

O tamanho da escola não permitia uma comunicação fácil com professores, alunos e pais. Instituímos assim, na escola, o hábito de escrever cartas: “Carta-Convite”, “Carta-Aberta”, ou seja, toda informação essencial que a comunidade precisava saber, que havia sido discutida em reuniões de Conselho ou reuniões pedagógicas, integrantes da programação curricular, se transformava em uma carta de 2000 cópias, com o nome da escola e assinada pela direção. Em determinado dia da semana, a carta era lida em sala de aula. Todos os professores de todos os turnos distribuíam, liam com os alunos, interpretavam com a classe o seu conteúdo e os alunos a levavam para a casa a fim de que os pais também a lessem.

Dessa forma, a escola se fazia visível e presente na vida das pessoas, tendo seus problemas como um dos assuntos do dia naquela comunidade. (vide anexo – Jornal “O Butantã”). Essas ações eram sensibilizadoras e mobilizadoras. Havia a colaboração de grande parte da comunidade, mas seu efeito era efêmero, não suficiente para influenciar as atividades pedagógicas em sala de aula, de modo a torná-las mais profundas.

Os problemas disciplinares continuavam e tinham nexos com a ação pedagógica desenvolvida e com os processos de exclusão e de intolerância com as diferenças: étnicas, de gênero, religiosas, sociais, de ritmo de aprendizagem, que fazem parte de nosso inconsciente coletivo e são bastante eficazes do ponto de vista da segregação, discriminação e preconceitos de que são geradoras.

Eu não tinha ainda estado na direção de uma escola, mas nos meus 23 anos de magistério, tinha convivido com várias direções e havia contestado muitas delas, pelo autoritarismo e pela burocratização das relações.

Sabia que na solidão não se constrói nada, e que nesse universo abrigam-se distintas concepções de mundo e de educação.

Confesso que tinha poucos parâmetros e muitos dilemas. Era necessário tentar alguns consensos com os educadores e estabelecer princípios comuns de ação. O que é dar direção a uma escola, sem atropelar as pessoas e fazer um trabalho digno, que venha ao encontro das necessidades da população a que atende?

Por um ano fui problematizando, em reuniões pedagógicas, reuniões administrativas e reuniões com a comunidade, os grandes empecilhos vividos na escola em seu cotidiano. Fiz muitas reuniões em 1993, afinal, todos desejavam conhecer a diretora nova, sentimento que me era recíproco, já que queria me aproximar dos 110 educadores para construir um quadro geral da escola Brasil-Japão com suas variáveis estruturais, conjunturais e de relações.

A escola era respeitada pela comunidade como acolhedora, que não selecionava e nem discriminava alunos, portanto, democrática, mas não reconhecida como de boa qualidade do ponto de vista do conhecimento necessário para compreender o mundo.

Era comum ouvir-se na escola: “os alunos que não deram certo nas outras escolas, vêm para a Brasil-Japão. Brasil-Japão é o fim da linha.” Esses estigmas eram propalados equivocadamente, por algumas vozes na escola e repetidos até por alguns educadores como justificativa para os desacertos do dia-a-dia.

Coexistiam ao lado de um clima de afeto entre professores, alunos e diferentes funcionários, conflitos originários de interesses corporativos que se confrontavam com os interesses dos alunos ou da comunidade em geral.

Nos quatro turnos de funcionamento, havia professores que, por diferentes motivos, eram comprometidos com seu trabalho, sendo bons profissionais pelo prazer de ensinar, considerando que todos os alunos têm direito a uma boa educação, ou por dedicação aos pobres, como ação do bom cristão que deve sempre fazer caridade e também porque a educação gera disciplina. Esses professores tinham grande expectativa de mudanças na escola.

A comunidade organizada e exigente, com vários direitos básicos não garantidos, como moradia e saneamento básico, lutava pela sua sobrevivência e tinha, na escola, um referencial de apoio e de expectativas quanto a um futuro melhor para os filhos. Essa demanda exigia de seus educadores um processo

constante de reflexão e tomada de decisão, que ia muito além dos saberes escolares constituídos. Estava dada a urgência de se gerar novos conhecimentos para cumprir sua função social.

Vínhamos da experiência de reorientação curricular pela via da interdisciplinaridade e sabíamos que uma das condições para o conhecimento é criar situações coletivas, nas quais os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos se mobilizem a favor da solução de problemas.

É nesse contexto que surge a idéia de poder contar com a Universidade.

Sabíamos do trabalho das professoras Nídia Nacib Pontuschka e Circe Maria Fernandes Bittencourt, da FEUSP; da assessoria feita por elas à Secretaria Municipal de Educação de 1989 a 1992, de reorientação curricular; de Estudo do Meio e tantos outros trabalhos, desenvolvidos anteriormente com escolas públicas na área de currículo e de prática de ensino. Pedimos ajuda bem no momento em que o Projeto de Educação Ambiental interdisciplinar estava se expandindo. Porém, o Projeto somente começou na escola Brasil-Japão, depois de ampla discussão com os professores e sensibilização para as propostas, surgidas durante às reuniões da equipe do LAPECH-FEUSP com o grupo de professores da escola.

2.3 - O processo de adesão ao Projeto

A adesão à uma proposta nova, tanto na vida como na escola, se compõe de uma série de elementos humanos, que envolvem os campos complexos das vivências, percepções e concepções, além daquelas mais ligadas à subjetividade, ou seja, o querer, o confiar, o decidir e o consentir.

Na área de ciências humanas, de modo geral, e as intervenções no campo social não podem deixar de levar em conta a informatização, pela qual as pessoas são bombardeadas por informações e solicitações em um ritmo acelerado e desnorteante. Esses elementos exigem que se tenha clareza das estratégias de abordagem nos trabalhos pedagógicos. Existe ainda uma delicadeza na relação universidade-escola que deve ser cuidada. Cada instituição carrega, em suas histórias, os seus desgastes mútuos. A diferença é dada pela postura ética adotada pelas pessoas que representam as duas instituições e pela visão de educação, de ciência e conhecimento que os respectivos professores possuem.

O Projeto em seu texto inicial foi discutido com os professores, em reunião especial com a presença de todo o grupo do LAPECH-FEUSP, seus coordenadores, professores convidados das diferentes áreas e estagiários, ocasião em que foram apresentadas as diretrizes gerais do Projeto. Os professores da escola emitiram suas dúvidas, sugestões até se elaborar a proposta final. Depois, ao consentirem que a escola participasse do Projeto, foram convidados a decidir sobre as classes e o período, pois o grupo coordenador do LAPECH-FEUSP não poderia assumir o respaldo teórico-prático em todas as classes e muito menos os quatro períodos.

Essa decisão foi difícil e demorada, pois a verdadeira adesão ainda não tinha acontecido. Ela foi parcial e foi ocorrendo no processo, principalmente, porque foi aumentando o vínculo de confiança nas relações interpessoais e institucionais. Foi uma conquista paulatina e gradual. Em princípio, só pela responsabilidade demonstrada pelo grupo assessor em relação ao Projeto, muito em função da assiduidade e pontualidade nas visitas cronogramadas à escola. Em seguida, pela disponibilidade testada e demonstrada para o trabalho com “aqueles” alunos. A confiança, demonstrada na capacidade de aprender dos alunos da escola, ficava

explicitada na atitude dos professores do LAPECH-FEUSP, dos professores convidados e dos estagiários, nas atividades que realizavam juntos, com os professores das classes. E finalmente pela importância dos saberes que o grupo do LAPECH-FEUSP trocava com os professores. Esse “namoro” foi acontecendo e se consolidou, quando ocorreu a greve da USP (1994) e os professores da escola não vacilaram em se organizar para a saída a campo, mesmo com a ausência ao planejamento dos professores e estagiários diretamente ligados à USP. Essa é a opinião do estagiário Gustavo Buettenmuller (1996).

A professora-coordenadora do Projeto na escola, Maria Inês Padovezi Borges e a professora de Língua Portuguesa convidada pelo LAPECH-FEUSP para assessorar a escola nessa área, Maria Aparecida Contin, foram fundamentais nesse momento.

Considero esse o momento da adesão-plena na Escola Brasil-Japão.

2.4 – Uma idéia aglutinadora, mobiliza o esforço coletivo da Escola

Por decisão do coletivo de professores das 5as a 8as séries da Brasil-Japão e do coletivo dos assessores do LAPECH-FEUSP, foi combinado que apenas duas classes de sextas séries do vespertino participariam diretamente do Projeto. Cabe salientar que essas classes correspondiam às séries terminais do 2º ciclo do Ensino Fundamental. Esse fato criava, nos alunos e professores das 6ª séries, a ansiedade natural, próprias de situações novas. Nos alunos, a expectativa de serem ou não promovidos e nos professores a discussão dos parâmetros de avaliação. As classes foram organizadas com um menor número de alunos para que os professores pudessem ter um acompanhamento mais eficiente do desenvolvimento individual.

Foto 11 - Maquete do entorno da escola na micro bacia do córrego Jaguaré

Foto 12 - Linha do Tempo: representando a História do bairro do Rio Pequeno

A novidade era que esses alunos estavam chegando à sexta série com idades mais compatíveis, com a faixa etária das classes, ou seja, 11 a 14 anos de idade.

> Graciosos. Buliçosos. Anjos ou demônios? Irreverentes! Produtivos em várias aulas, dispersos em outras. O pátio da escola era uma festa! Não tem coisa melhor do que brincar, jogar bola e paquerar! A sala de aula é chata e cansativa! (...) Com professores queridos fazem acordos e negociações, acabam aprendendo e produzindo muita coisa bonita. Sem negociação nada feito. Se rebelam de formas as mais surpreendentes. Enrustidas. Camufladas. Explícitas. São dinâmicos, cheios de energia. E é grande sua diversidade social e econômica. São ternos, afetivos, agressivos e contundentes. Tudo ao mesmo tempo! Pensam e agem com a desenvoltura do jovem do seu tempo. São rápidos em tudo e gostam de coisas que estimulem a curiosidade. (ESTIMA,1996, p. 63).

Foi com essas palavras que registrei, na ocasião, em “Um Projeto ...Tantas visões - Educação Ambiental na Escola Pública”, as características das classes envolvidas no Projeto. “Estudo do Meio. Saída a campo. Uma nova leitura de realidade. Grande expectativa. Emoção. Alunos, professores e estagiários entusiasmados... Não posso esquecer do brilho dos olhos de nossos alunos quando viam os estagiários.” (ESTIMA,1996, p.64).

A saída a campo, foi planejada com os professores, que discutiram com as classes de tal forma que, no dia da saída, todos sabiam que roteiro iam fazer, qual era o seu grupo de trabalho, o que iam observar, perguntar e registrar.

A curiosidade era tanta que alguns alunos de outras classes se juntaram aos grupos para participar da saída a campo.

> Algo de novo havia acontecido que todos comentavam! Alunos e professores das demais séries começaram a se interessar. Nas reuniões pedagógicas, abrimos espaço para a professora Maria Inês Padovezi Borges, coordenadora do Projeto e elo entre a Universidade e a escola, para que relatasse o trabalho que estava sendo realizado e apontasse algumas perspectivas. (Estima,1996, p.65)

A partir desses relatos formulavam-se novas idéias para o trabalho com as classes. Tomou-se a decisão de organizar a 3ª Mostra Cultural da Escola com o tema de Educação Ambiental: Águas e Urbanização.

A participação fundamental da professora Borges, foi determinante como coordenadora e também articuladora entre a universidade e a escola. Seu

compromisso e entusiasmo contagiaram a escola de tal forma que todos se mobilizaram no turno vespertino para uma participação ativa na Mostra Cultural, realizada em outubro. (ver anexo jornal “O Butantã”). Nessa ocasião foi possível divulgar para a comunidade e para as demais classes da escola, os primeiros resultados da pesquisa realizada no Estudo do Meio. Os próprios alunos participantes mostravam seus trabalhos e explicavam como tinham realizado e o que tinham aprendido sobre o Bairro.

Considero que o Projeto foi um referencial de atuação e práticas pedagógicas. Mesmo que todos os professores não tenham se convencido da importância desses novos rumos, o entusiasmo e a curiosidade dos alunos sacudiram as posturas mais cristalizadas e criaram um movimento favorável para a Mostra Cultural.

Os professores do Supletivo Noturno foram sensíveis e se apropriaram de várias idéias para as salas de aula, aderindo ao Projeto que teve continuidade em 1995. A publicação *De Cidades e de Noites: língua materna em Projeto interdisciplinar* foi escrita para registrar o trabalho de Língua Portuguesa e História realizado com os alunos do Supletivo. (ver anexo).

Entendo, dessa forma, que o Projeto instalado na escola, em seu primeiro ano, a partir de março de 1994, instituiu um movimento que favoreceu e se refletiu em diferentes segmentos da escola.

A seriedade, o compromisso e a determinação dos professores assessores, estagiários, professora coordenadora e dos professores envolvidos foram essenciais para a legitimação, a credibilidade e a confiança instalada em benefício da ampliação do Projeto. Mesmo com a troca de direção da escola, de 1994 para 1995, o Projeto manteve-se vivo, deixando “um rastro de possibilidades para a escola e para todos que o viveram, o perceberam e dele participaram. É a possibilidade da construção de conhecimentos significativos, de aulas mais interessantes e do pulsar intenso de uma escola viva, dinâmica, alegre e querida pelos adolescentes de nosso tempo.” (ESTIMA,1996, p. 68)

Foto 13 – Mostra Cultural, 1994. Sala de Jogos

Foto 14 – Mostra cultural, trabalhos de arte

2.5 –Trajetória e Memória de um Projeto

Em 1996 foi sistematizado um registro com a co-autoria de 55 participantes do Projeto: *Um Projeto... Tantas Visões: educação ambiental na Escola Pública*. Temos o depoimento a análise, a reflexão e as produções de 15 educadores-autores e textos e o desenho da Linha do Tempo com a participação de 38 educandos-autores e 2 educandos que produziram o desenho de capa.

Esse material traz os pressupostos do Projeto de Educação Ambiental e as diferentes visões dos estagiários, dos professores das duas escolas municipais participantes, bem como uma reflexão sobre as Construções ou produtos do Projeto na sua fase inicial (1993-1994).

Além disso, traz o suporte bibliográfico. No momento da elaboração desse material, ainda tínhamos uma visão esparsa e segmentada do todo do Projeto. Porém, o momento de elaboração do livro (1996) foi formativo já que fazíamos reflexões com o grupo que trabalhou nas duas escolas, sobre o que havíamos vivenciado.

No entanto, o que nos movia era a necessidade de editar a memória do Projeto para o socializar com um número maior de educadores e dar retorno para as escolas-parceiras. A respeito dos propósitos do Projeto escreve a Profa Nídia Nacib Pontuschka, organizadora da edição do material em sua apresentação:

> O Projeto buscou estreitar as relações e a troca de conhecimentos entre a Universidade e escola de 1º e 2º graus, entrando ambas instituições como parceiras em um Projeto coletivo, em que foi priorizada a análise das condições ambientais existentes em áreas da Grande São Paulo, relacionando as questões do ambiente ao processo de metropolitização da cidade de São Paulo
> (...)
> Considerando as escolas públicas, constatamos que foi possível aprofundar a discussão teórica sobre o cotidiano escolar, mesmo que não possamos afirmar que o envolvimento dos professores tenha sido total.
> ( )
> Considerando a Universidade, percebemos uma aproximação com a prática escolar que necessitou ser conhecida e estudada à luz das teorias da Educação e das ciências de referência, pelos docentes e estagiários participantes do trabalho coletivo, futuros profissionais da Educação. (PONTUSCHKA,N.,1996, p. 10)

Em um dos capítulos, as professoras convidadas do LAPECH-FEUSP, Maria Aparecida Contin (Português), Angela Martins Baeder (Biologia) e a professora–coordenadora da EMPG Brasil Japão, Maria Inês Padovezi Borges, elo entre a escola e a FEUSP registraram as fases do processo no 1º ano do Projeto (1994). Elaboraram reflexões que ajudam entender o contexto da escola:

> É sempre o mesmo trabalho estafante, acompanhado da falta de valorização profissional e da constatação de que, apesar de todos os seus esforços, a escola continua incompetente para lidar com alunos pobres, de favelas ou não, vindos quase sempre, de famílias desestruturadas. A escola pública continua ainda, a serviço de um aluno irreal, não atingindo, por isso, o que deveria ser seu principal objetivo que é o de tornar o indivíduo apto a escolher e a seguir o seu próprio caminho, transformando a realidade que o cerca. (BORGES, M.I.; CONTIN, M.A.; BAEDER, A., 1996, p. 45).

Temos apresentado, nessa reflexão, um diagnóstico, índice da ideologia que atravessa o currículo escolar, sustentando-se no pressuposto do aluno ideal de classe média com família padrão, distante da realidade da escola pública, cuja característica principal é a ampla diversidade sócio-econômico-cultural. Em que direção esses professores canalizam os esforços de sua ação educativa? Conseguem enxergar seus alunos reais com capacidade de aprender? Que contextos de aprendizagens são construídos para que seus alunos elaborem o pensamento e aumentem a compreensão do mundo e de sua realidade?

Foto 15 – Professoras do LAPECH-FEUSP e da Escola Brasil-Japão, organizam a Mostra Cultural

Foto 16 – A professora coordenadora do Projeto, em grupo com os alunos da 6ª série E, observam a maquete

Foto 17 – Mostra cultural 1994. Painel de Desenhos sobre o Bairro e maquetes representando: passado e presente

Foto 18 - Mostra cultural 1994. Exposição do Supletivo: “Lixo Eleitoral”

A ideologia hegemônica veiculada pelos meios de comunicação está presente no dia-a-dia da escola, fortalecendo o seu lado reprodutor, já que faz parte da natureza dessa instituição. Educadores e educandos são bombardeados diariamente pelos apelos da propaganda e dos veículos de comunicação que sistematicamente nos abordam. Estamos mais expostos a apelos que nos arrastam para o consumo desenfreado, e, portanto, para a reprodução do capital, e não a propostas que nos trazem alguma reflexão para compreender a vida cidadã de direitos e deveres.

A escola transformadora, crítica e criativa, aquela que forma cidadãos com capacidade de compreender o mundo e nele intervir, virá de um Projeto de escola com formação e pesquisa no seu interior; da capacidade que essa escola tiver de irradiar sua cultura transformadora em sua comunidade e de um Projeto de sociedade.

O lado transformador da escola está latente, precisa ser revitalizado a cada dia, por um coletivo de educadores, com estratégias contra-hegemônicas que favoreçam a educação de qualidade para todos, porque todos são capazes e têm direitos. Não é por caridade, porque os alunos são pobres e nem porque o aluno é bonzinho, atencioso e comportado e nem por mérito. É por uma concepção política de educação para a cidadania.

Quando Secretário de Educação, no município de São Paulo, nos momentos de reunião com sua equipe, Paulo Freire nos provocava com suas reflexões instigantes: “A educação por si só não transforma a sociedade, no entanto sem educação tampouco a sociedade muda. A escola não pode tudo sozinha, mas está fazendo tudo que pode ? A mudança da escola não se efetuará só a partir de uma ação interna à escola e nem só de ações em seu entorno. A mudança na Educação acontecerá do encontro dessas duas ações, no meio da rua.” (FREIRE, P. 1989-1990)

Foto 19 - Foto aérea do bairro do Rio Pequeno (visão oblíqua)

Foto: Marcos Hirakawa. Fonte: JUNQUEIRA, S. M., *Pensar e Construir.* São Paulo: Scipione, 2001. p. 57.

Pela citação abaixo, suas autoras vão relatando a desconfiança gerada pela proposta da Universidade, inicialmente no grupo de professores. Eles alegavam que poderia ser uma proposta teórica, que iria aumentar o trabalho ou trazer estagiários para investigar suas aulas. Mesmo assim, um grupo pequeno de professores aceitou o desafio de repensar o ensino, a partir de um Projeto de Educação Ambiental interdisciplinar:

> Fizeram parte desse grupo as professoras de Geografia, de História, de Ciências, de Educação Artística e a de Português, sendo esta última, eleita para coordenar o Projeto a nível de escola (sic). As classes escolhidas para o trabalho interdisciplinar foram duas 6as séries (A e E), do período vespertino. Crianças, pré-adolescentes, adolescentes?... Saltitantes, levados, dispersos, ativos, de onze a quinze anos de idade, vindos, a maioria da favela do Sapé. Diziam, sem o menor pudor, que a aula de que mais gostavam era a "vaga." (BORGES; CONTIN; BAEDER, 1996, p. 51)

Nessa escola, em processo de democratização das relações, com a experiência de um Conselho de Escola atuante, os alunos perceberam rapidamente que também tinham direitos. Era comum só entrarem nas aulas de que gostavam ou pelos professores ou pelas disciplinas. E logo justificavam, “se os professores têm direito a faltar, como eles dizem, nós temos direito de só assistir às aulas de que gostamos.”

O que acontecia ali, não era um fato isolado. De modo geral, vivíamos socialmente os primeiros anos da promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Em uma sociedade como a nossa, carente de democracia, é comum equívocos como esse: dicotomizar o que é indivisível, o direito e o dever. Como os nossos direitos foram espoliados pelo Estado autoritário, na ditadura militar (1964-1985), aquele era o momento no qual a população sentia o gosto de expressar-se, sem reverência e de não pensar que o é direito para um grupo é dever para o outro e que todos, portanto, são portadores de direitos e deveres.

Em 1993, os alunos da Brasil-Japão, quando advertidos por indisciplina, a pedido de algum educador, e ouvidos a respeito, pela diretora, em geral tinham um discurso articulado contra os privilégios dos adultos na escola, promulgados em lei, faltas abonadas, licenças, atrasos e que os alunos não tinham. Os conflitos maiores e os impasses eram resolvidos no conselho de escola, que nem sempre tomava a decisão mais acertada.

Era necessário rever os códigos da escola, refletir sobre posturas e muitas vezes apoiar-se na lei maior para contemporizar conflitos. Os alunos tinham consciência dos direitos pelo ECA. O que era chamado pelos professores como indisciplina era a manifestação rebelde contra o que os alunos consideravam uma grande injustiça. Eles não aceitavam diferenças de tratamento entre professores e alunos. Percebi que este era o sintoma de um grande problema. Havia um certo desgaste dos educadores na manutenção dos limites e uma certa banalização das regras, na escola como um todo e também nas salas de aula. Logo entendi que um dos papéis da diretora seria administrar conflitos.

Havia professores muito respeitados pelo conhecimento que tinham e pelas aulas que davam, mas essa não era a regra geral. A grande expectativa era de que

a nova diretora resolvesse o problema. Nesse aspecto, a escola reproduzia, em parte, os impasses e contradições de uma sociedade desigual.

Nessa reflexão temos colocado a grande contradição da escola contemporânea ao mesmo tempo reprodutora e transformadora.

> A Educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos, e como tal, responde aos desafios que os diferentes contextos políticos e sociais lhes colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. (PIMENTA, S. G.; GHEDIN, 2002)

O lado reprodutor da escola se faz invisível, porque permeia as ações cotidianas, está implícito nas práticas e produz seus efeitos. Não há como negar nossa história de dominação. “Somos grávidos de autoritarismo”, como dizia Paulo Freire. Sem relações democráticas não se produz conhecimento, portanto, o exercício da democracia na escola é condição para produção de saberes.

E acrescento que para existir relações democráticas na escola, entendidas como exercício pleno de direitos e deveres de todos, além da implementação dos instrumentos que já conquistamos (Conselhos Deliberativos, Grêmio Estudantil, Repasse de Verbas) precisamos da reflexão sobre a prática, o que vai produzir o distanciamento necessário para que nosso próprio autoritarismo seja visto. Nesse sentido, lembramos Paulo Freire:

> No momento em os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por conseqüência a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível *existir* a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e feiúra do mundo. Quer dizer já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. (FREIRE, 1997, p. 58).

Tínhamos instrumentos democráticos herdados da gestão anterior, isto é, Conselho Deliberativo, Ciclos, Compensação de Ausências e Recuperação Paralela para os alunos; Estatuto do Magistério, com jornada para formação na escola, Plano

de Carreira com aumento de cargos e referências[20]; para os professores. O que se precisava eram encaminhamentos para serem concretizados, naquela escola com os saberes e as condições daqueles sujeitos sociais.

No ano em que o Projeto começou (1994), tínhamos um cuidado especial com o processo das 6 ^{as} séries, alunos que haviam iniciado em 1992 o 2^{O} ciclo e estavam, portanto, no seu ano final. Eram as primeiras turmas da experiência do ciclo. Estávamos acompanhando essas classes de maneira especial.

Após o conhecimento detalhado da proposta metodológica do Projeto, houve novos questionamentos e insegurança no grupo de professores pelo fato de que não era um Projeto pronto só para ser aplicado. Havia uma intencionalidade, direção e um tema, mas precisaria da discussão e da elaboração coletiva de um caminho.

O grupo do LAPECH-FEUSP possuía uma direção clara: Educação Ambiental Águas e Urbanização, de abordagem interdisciplinar, tendo como método o Estudo do Meio. Todos os demais encaminhamentos seriam discutidos com os professores da escola:

> A Educação Ambiental surgia como possibilidade de se ampliar o conhecimento histórico por intermédio de uma abordagem que redimensiona a temporalidade social, relacionando-a ao tempo da natureza, permitindo melhor compreender as diversas temporalidades e as transformações sociais, situando-as em novas perspectivas. O caminho estava sendo delineado pelas propostas de trabalho das escolas, abriam-se veredas! (BITTENCOURT, 1996, p.13)

Havia necessidade de iniciar o trabalho na sala de aula para preparar a saída a campo. As professoras relatam então, que entre a preparação inicial (maio /1994) e a Mostra Cultural (outubro/1994), houve vários momentos de trabalho, cada um com suas especificidades. Esses momentos foram, nesta dissertação, compostos a partir de minhas memórias, anotações e informações que constam no Caderno de Formação nº 04, de Reorientação Curricular do Ensino Noturno: “Estudo do Meio e outras Saídas para o Ensino Noturno” e no Livro: “Um Projeto... Tantas Visões”.

[20] Vários desses benefícios conquistados na gestão anterior(1989-1992),foram minimizados por medidas das Gestões de (1993-1996 e 1997-2000)gerando efeitos desagregadores, tais como :arrocho salarial e evasão de professores principalmente no ensino Fundamental II

O estudo das teorias, já elaboradas, devem ser refletidas à luz da atualização pelos dados colhidos na Pesquisa de Campo o que faz com que o método utilizado tenha se constituído das seguintes etapas:

1º momento - Sensibilização dos alunos para o problema ambiental e para despertar o interesse pelo próprio bairro. Foram estudados então, em Geografia - O Rio Tietê; em História - A história do Rio Pequeno; em Ciências - As doenças relacionadas com a qualidade de vida; em Português – Técnicas de entrevistas, leitura e produção de textos, em prosa e verso; em Educação Artística - Desenhos espontâneos, representando o Meio Ambiente.

2º momento - Preparação da Saída a Campo:

A) Saída anterior das professoras para reconhecimento do Bairro e para determinar o trajeto; definição dos pontos de parada e das entrevistas que seriam feitas;
B) Aula da professora assessora de Língua Portuguesa, para os professores da escola: “Memória Oral e Entrevistas”;
C) Preparação das entrevistas pelas professoras da escola com os alunos;
D) Preparação do Caderno de Campo que serviria de roteiro para todos os participantes do Estudo do Meio e que constou de:

- Desenho feito individualmente pelos alunos sobre o Meio Ambiente;
- Textos de dois alunos, escolhidos entre vários outros, pelos próprios colegas;
- Xerox do trajeto - Guia de São Paulo;
- Mapa do trajeto a ser percorrido, com os pontos de parada assinalados;
- Escolha dos dois textos que fariam parte do “Caderno de Campo’’ (ver anexo);

E) Organização dos grupos de trabalho e definição de suas funções, conforme o quadro: 60 alunos divididos em 6 grupos de 10, com as seguintes funções: um entrevistador, três anotadores das entrevistas, três encarregados dos registros de observação, três desenhistas, dois acompanhantes: uma professora da escola e um estagiário.

3º momento: Dia da Saída a Campo - 5ª feira, 14 horas, 22 de junho de 1994

> Professores da USP na expectativa, estagiários atentos, professores da escola tensos e preocupados. Alunos felizes e curiosos. Filmadora, máquina fotográfica...Caderno de Campo, muito papel, muita disposição.
> (...)
> Parada. Observação e Entrevistas...
>
> 'O córrego do Sapé deságua no Rio Jaguaré, que passa debaixo da ponte da Avenida Politécnica. Este rio é mais limpo que o Sapé, tem muros de proteção, tem galerias. Mas também tem alguma sujeira, embora passe por um tipo de tratamento. (Registro de observação – aluna da 6° série).
>
> Só mudamos aqui em 1993, esperando a prefeitura construir os prédios. Fazia 10 anos que estavam nesta luta, discutindo com a prefeitura. Primeiro ganhamos o terreno... Os moradores da favela do Sapé continuam pressionando a prefeitura... Eles querem mais apartamentos.' (trecho de entrevista com Elza Salustiana - moradora do conjunto habitacional da Rua Mário Belmonte). In: (BORGES; CONTIN; BAEDER, 1996, p. 50-51)

4º momento Reunião Geral para Avaliação (2ª feira 26/6/1994) - professora-coordenadora, professores da escola, coordenador pedagógico e diretora. Nessa reunião as professoras relataram a euforia e o entusiasmo dos alunos, inclusive dos que normalmente eram os mais desinteressados. As professoras em geral desenvolveram as seguintes atividades para registrarem as impressões e sensações dos alunos:

A) Conversa informal e espontânea, sobre a saída;
B) Apresentação das fotos tiradas no Estudo do Meio;
C) Produção de texto em prosa e verso logo depois da saída;
D) Desenhos representando o que mais sensibilizou os alunos;
E) Avaliação da saída. (Idem, p. 52).

É importante salientar as diferentes formas de registro (gráficos, escritos, fotográficos, filmagem) sugeridas e realizadas em diferentes níveis pela coordenação, pelo coletivo de professores em sala de aula com os alunos, na saída a campo que fizeram parte do processo desenvolvido como procedimento metodológico.

Foto 20 - Córrego do Sapé no bairro do Rio Pequeno.

Foto: Laureni Fochetto, 2001. Fonte: JUNQUEIRA, S. M., 2001, p.53.

5º momento - Tratamento didático. Passado o recesso de julho, professores voltaram ansiosos por saber como transformar os dados coletados no Estudo do Meio em material didático. Após reunião, por área, entre o LAPECH-FEUSP e a escola foi decidido que seriam trabalhados: Ciências - Entrevistas junto ao Posto de Saúde, para coletar dados relativos às doenças mais comuns do Bairro, principalmente às relacionadas com a poluição das águas; História - Linha do Tempo, História do Bairro, usando também informações contidas nas entrevistas; Geografia - Ocupação e organização do espaço da Região, partindo das observações feitas no Trabalho de Campo - Mapeamento casa-escola; Português - Estudo de Textos, relacionando-os com os dados das entrevistas e com a própria vida do aluno; Educação Artística-Reciclagem de Papel.

6º momento - Preparação da Mostra Cultural. Organização de material, produção de material específico. Em reunião geral do grupo da FEUSP com a equipe geral da escola, foi decidida a realização da Semana Cultural como forma de valorizar e socializar tudo que estava sendo produzido:

A) Construção de uma maquete, representando o relevo do Bairro e a ocupação na época, feita pelos alunos, orientados pelos estagiários;
B) Linha do Tempo – Ilustrada com desenhos representando as diferentes fases do bairro;
C) Mensagens sobre Educação Ambiental, escritas nos papéis reciclados anteriormente pelos alunos;
D) Cartazes representando as doenças mais comuns da região;
E) Organização de um painel com as fotos tiradas durante o trabalho de Campo;
F) Cartazes com falas de pessoas entrevistadas durante o trabalho de Campo;
G) Cartazes com observações realizadas na saída pelo bairro;

H) Cartazes com textos, em prosa e verso, escrito pelos alunos. (Idem, p. 55-56)

Esse trabalho criou uma movimentação na escola, provocando a curiosidade de outros professores e alunos que logo se organizaram para também participar da Semana Cultural, trabalhando a mesma temática em sala de aula. Enquanto isso, as atividades do Projeto continuavam: a professora colaboradora do LAPECH-FEUSP, de Língua Portuguesa, Maria Aparecida Contin, foi convidada para dar uma palestra à noite para professores de supletivo sobre: “Uma visão construtivista do processo de alfabetização”. A professora Vanderli Custódio fez uma palestra aos alunos sobre “O abastecimento de água na Grande São Paulo.” Esses momentos também serviram para aprofundar a reflexão sobre o tema, já contribuindo, para a irradiação do Projeto para dentro da escola.

7º momento - Semana Cultural, início 21 de outubro de 1994. Eram 10 salas repletas de trabalhos, sendo que uma delas era só para as 6as A e E mostrarem suas produções. A Semana Cultural foi freqüentada pelos alunos, pais e representantes de outras instituições do bairro tais como: Jornal “O Butantã”, (ver Anexo) Sociedade Amigos do Jardim Esther, Sociedade Amigos do Jardim Maria Luiza, Representantes do Posto de Saúde Malta Cardoso.

Em sentido antropológico, não falamos em Cultura, no singular, mas em **culturas**, no plural, pois a lei, os valores, as práticas e instituições variam de formação para formação social. Além disso, uma mesma sociedade, por ser temporal e histórica, passa por transformações culturais amplas e sob esse aspecto, antropologia e História se completam, ainda que os ritmos temporais das várias sociedades não sejam os mesmos, algumas mudando mais lentamente e outras mais rapidamente.
A esse sentido histórico-antropológico amplo, podemos acrescentar um outro, ligado ao antigo sentido de cultivo do espírito: a Cultura como criação de obra da sensibilidade e da imaginação – as obras de arte- e como criação de obras da inteligência e da reflexão – as obras de pensamento. É esse segundo sentido que leva o senso comum a identificar Cultura e escola (educação formal), de um lado e, de outro lado a identificar cultura e belas-artes (música, pintura, escultura, dança, literatura, teatro, cinema, etc)
Se porém reunirmos o sentido amplo e o sentido restrito, compreenderemos que a Cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística.
A religião, a culinária, o vestuário, o mobiliário, as formas, de habitação, os hábitos à mesa, as cerimônias, o modo de relacionar-se com os mais velhos e os mais jovens,

> com os animais e com a terra, os utensílios, as técnicas, as instituições sociais (como a família) e políticas (como o Estado), os costumes diante da morte, a guerra, o trabalho, as ciências, a filosofia, as artes, os jogos, as festas , os tribunais, as relações amorosas, as diferenças sexuais e étnicas, tudo isso constitui a Cultura como invenção da relação com o Outro. (CHAUÍ, 1996, p. 295)

A Mostra Cultural, nesse contexto, teve o sentido de devolver para a comunidade a leitura que fizemos dos dados que os moradores e os trabalhadores do local forneceram. Esse era o sentido público que quisemos imprimir a esse trabalho. Além da sala do Projeto, havia várias outras salas. Havia uma sala de jogos de Matemática, outra de maquetes do bairro (passado e presente); sala de Ciências com Maquetes de Usinas: nuclear, hidrelétrica e termoelétrica. A presença dos trabalhos dos alunos de 1ª a 4ª séries em cartazes com textos e desenhos "Educação para Saúde." E a Suplência apresentou o tema: "Lixo Eleitoral", que trazia o material pesquisado pelos alunos do supletivo, caracterizando o lixo eleitoral a partir dos seguintes temas: transporte, comércio, escolas e religiões.

Foto 21- Mostra cultural 1994, Sala de Jogos - Matemática

Foto de Regina Inês Villas Boas Estima. Outubro de 1994.

Os próprios alunos eram os monitores das salas e apresentavam seus trabalhos, com muito orgulho, explicando para os visitantes como foram feitos. E um deles, feliz por estar ali, registrou na lousa a sua mensagem: “Fui eu que fiz... Sou importante, sou inteligente, muito criativo... Eu sou capaz!” (Idem, p. 58)

Estávamos em meio a um processo intencional de produção cultural. Mas não bastava produzir na escola, o que certamente têm o seu valor, porque favorece o conhecimento. É necessário também que a comunidade se (re)conheça nessa produção e se identifique com ela. A escola pode ser pólo irradiador de cultura.

Com essa concepção de cultura que é inseparável da idéia de direito e de participação na cultura, pois significa que ”todos podem ser criadores culturais” é que organizamos a Semana Cultural da Escola Brasil-Japão e que teve o sentido de síntese provisória da pesquisa realizada.

2.5.1 - Os alunos avaliam o Projeto ao final do primeiro ano

A estagiária Hélade Scutti Santos, aluna de Prática de Ensino de Biologia, realizou uma avaliação do Projeto, envolvendo os alunos de uma forma bem original. Os alunos deveriam se manifestar livremente sem as amarras de uma avaliação tradicional, mas mostrando os acertos e erros para a equipe coordenadora. O objetivo era saber se o Projeto teve um significado para os alunos das 6ª séries. Surgiu a idéia de fazê-lo em forma de carta. O remetente dessa carta foi um adolescente imaginário americano chamado Mike que falava a respeito de sua escola e queria saber sobre a escola Brasil-Japão. Esse foi o estímulo encontrado para que os alunos escrevessem.

A carta manuscrita do Mike foi colocada em envelopes destinados nominalmente a cada um dos alunos. Foram distribuídos envelopes e papéis de carta de cores diferentes para que cada um escrevesse sua carta de forma mais original possível. Esses estímulos mobilizariam o imaginário dos alunos.

A professora de Português explicou que o Mike era um personagem fictício e que a carta para ele seria entregue naquela aula. Foram tabuladas e analisadas

vinte e seis cartas de alunos da 6ª série A e dezoito cartas da 6ª série E. Com relação a citações do Projeto e de outras atividades acontecidas na escola, nesse período, tivemos os seguintes resultados:

Tabela 2 Resultado parcial da avaliação feita pelos alunos, no primeiro ano do Projeto

CLASSES PARTICIPANTES DO PROJETO	6ª SÉRIE A	6ª SÉRIE E
Projeto	25	16
Semana cultural	15	14
Saída a Campo	11	06
Maquete	12	08
Relação entre diferentes atividades do Projeto	02	07
Estagiários ou professores da USP	05	09
Citaram as atividades como um Projeto de Educação Ambiental trazido pela USP	10	01

Org. Regina Inês Villas Bôas Estima. Fonte: SANTOS, 1996, p. 92.

Além das citações numéricas, os alunos escreveram em suas cartas, qualidades para cada atividade. Assim sobre o Projeto falaram “Todos trabalhamos muito com a maior união. Todos aprenderam bastante coisa sobre nosso bairro do Rio Pequeno e ficamos muito preocupados”. A respeito da Mostra Cultural falaram: “Exposição que todos viram, que percorreu cidades, jornais e revistas”. Sobre a saída a Campo falaram: “Vimos muita coisa, que nunca tínhamos reparado.” Sobre a Maquete disseram: “Todos trabalharam unidos.”

Os maiores problemas apontados pelos alunos foram os estruturais: de escola suja, vidros quebrados, carteiras velhas, lousas velhas. Houve vários indícios que mostraram o engajamento dos alunos, seu interesse e o orgulho do que fizeram. Tanto nas cartas ao Mike, como na observação dos professores e na atitude em sala

de aula, os alunos iam revelando a sua satisfação de ter participado e o reconhecimento de que havia uma mudança na escola.

Alguns trechos de cartas revelam um pouco dessa mudança: “Na minha escola, faço provas, trabalhos, experiências, por exemplo no dia 22 de outubro fizemos uma exposição, e lá estava a nossa maquete demonstrando as curvas de nível e o relevo que existe no bairro do Rio Pequeno. [...] Mike acho que você deve vir sim para cá, porque a Brasil-Japão pode ter seus defeitos mas, é uma boa escola sem dúvida” (Santos, 1996, p. 96-98)

O Projeto em seu primeiro ano apresentou um processo de participação de alunos, professores e assessores do LAPECH-FEUSP com três grandes produtos: a maquete, a linha do Tempo e a Mostra Cultural que envolveu a todos na elaboração. Desses produtos podemos dizer que a elaboração da maquete significou uma experiência absolutamente nova, para os alunos, em que o lúdico esteve presente durante o processo e o produto do trabalho era “diferente, bonito e atrativo.”

É importante ressaltar que nas três escolas, onde o Projeto teve êxito, houve essa clareza de uma metodologia de registro e de material didático que materializasse um produto. Tal procedimento, revela uma concepção de educação com relevância social. Esses materiais funcionam como memória difusora de um saber que pode ser socializado e permite a recriação por outros grupos interessados.

A estratégia de avaliação, utilizada ao final de 1994 pela equipe de professores revelou muito do que os alunos pensavam da escola e suas expectativas. Não foi somente o Projeto que apareceu na carta, mas também citaram os professores da escola, o espaço físico e outras atividades que não as do Projeto. Elogiavam os professores e suas aulas, e recomendavam a escola para o Mike. Os alunos souberam reconhecer as coisas boas da escola, mas criticaram o seu aspecto físico, a falta de funcionários, as pichações e as depredações. Demonstravam plena consciência dos problemas vividos pelo bairro e pela escola. O bairro vivia na ocasião um processo extremo de violência que afetava diretamente as crianças. A escola era atingida principalmente nos finais de semana com furtos, arrombamentos, invasões.

A Mostra Cultural foi um marco importante na trajetória do Projeto, já que aglutinou em torno da escola o reconhecimento de algumas instituições importantes que ajudavam a legitimar o que nela ocorria. Eram elas: Jornal O Butantã, Sociedades Amigos de Bairros, Conselho Tutelar e Posto de Saúde. Esse era um bom pretexto para aumentar a auto-estima dos alunos, professores e da Escola de modo geral, mas também criar vínculos de cooperação entre as lideranças do Bairro. Santos (1996, p.99) destaca a simpatia que os alunos sentiram pelo Mike, embora sendo um personagem fictício. Essa é uma característica da comunidade da Escola Brasil–Japão: a afetividade. Vários professores revelam, ainda hoje, como motivo de sua permanência na escola, a existência de um ambiente afetivo.

A publicação *Um Projeto...Tantas Visões* retrata o trabalho desenvolvido na escola Paulo Setúbal e a fase inicial do Projeto (1994) na escola Brasil-Japão com as classes de 6ª s séries do regular vespertino. Esse material faz parte do acervo da sala de leitura da escola Brasil-Japão, sendo consultado por professores e alunos. É citado nas entrevistas, como uma referência, principalmente porque tem em sua capa um desenho da Favela do Sapé, feito por alunos na época do Estudo do Meio.

2.5.2 - A irradiação do Projeto para o período noturno

De Cidades e de Noites: língua materna, em Projeto interdisciplinar - Projeto Educação Ambiental que teve como autoras as professoras Eulina Pacheco Lutfi e Maria Inês Padovezi Borges e como co-autores os professores do Supletivo de Matemática, Jarbas T. dos Santos e Maria Ângela da Silva Pereira e de História, Conceição Aparecida Cabrini, é a sistematização e produção de um material didático a partir dos dados e das entrevistas realizadas no Estudo do Meio com os alunos do Ensino Supletivo, das diferentes produções realizadas em sala de aula, bem como, das pesquisas teóricas incluídas pelas professoras autoras. A memória dessa fase do Projeto foi reconstituída a partir desse material e pelas entrevistas realizadas com as autoras e duas co-autoras.

Ao analisar cuidadosamente o índice (ver anexo) podemos observar que temos contido no material uma representação cabal do que foi o Projeto no Noturno em toda a sua complexidade teórico-prática: Reúne em seu interior textos das autoras (pp. 05-07,12-17, 20-22, 24 e 28) dos co-autores (pp.10, 11, 23); adaptação do texto do estagiário Helcio Kozera Tersariol (p. 08); textos de alunos (pp. 19, 23, 25-27 e 29); e excertos de entrevistas nas páginas 20 e 21 e outras adaptações e adições feitas pelas autoras (p. 08-10, 18-19 e 23).

Foto 22 - Momento da pesquisa de campo, à noite

Foto U

Foto 23 – Foto dos alunos do Supletivo entrevistando o vendedor de milho

Foto V (Foto dos alunos do Supletivo)

Foto 24 - Estudo do Meio com alunos do Supletivo Noturno, 1995. Bar do Bode

Foto 25 – Balança e alimentos em conserva no Bar do Bode

Foto 26 - Saída a campo

Foto 27 - Professora e alunos planejam o trabalho pedagógico

Considerando ainda que é um produto que se apresenta em várias linguagens: a escrita em verso, em prosa e em forma de entrevistas; a linguagem gráfica através de tabelas, croquis, gráficos, fotos, desenhos, diagrama, materializam e socializam o processo acontecido no ensino supletivo com a participação ativa de seus autores. Além do índice, escolhemos desse material algumas páginas que expressam a concepção geral do Projeto e oferecem elementos de análise do ponto de vista teórico-metodológico.

Nos “PRESSUPOSTOS” (p. 05) (ver anexo), as autoras mostram ao leitor as teorias que embasaram o Projeto. Ao explicar como o Estado moderno e os centros de decisão mundiais fazem o gerenciamento da instalação de indústrias poluidoras ou não, em determinados espaços, as autoras revelam que existe uma mistificação, através de discursos e ações referentes a problemas ambientais que reproduzem falsas representações sobre a relação homem-natureza.

Em seguida falam dos propósitos do Projeto na área de Educação em geral e especificamente na escola Brasil–Japão :

> Um Projeto de Educação Ambiental com fins didáticos para o 1^{O} e 2^{o} Graus, que tenha entre suas perspectivas, elucidar essas falsas representações, muitas vezes, inocentemente disseminadas pelas escolas, pode optar pelo estudo da urbanização, a partir de espaços conhecidos dos alunos, como o entorno do estabelecimento escolar.
> (...)
> Essa foi a escolha feita por professores da Escola Municipal Brasil-Japão em conjunto com o grupo interdisciplinar de educadores do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Ciências Humanas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). (LUTFI, E; BORGES, 1996b p.05)

Ao se pronunciar sobre esse trabalho a autora Eulina Pacheco Lutfi assim se manifestou em entrevista:

> Desenvolvo vários trabalhos com a Pontuschka porque temos afinidades. O que nos une é esse desejo imenso de expressar o que vivemos, o que desejamos e não o que é imposto; como socializar o que consideramos correto, modos de aprender; maneiras de expressar nossas vivências cotidianas e como produzimos conhecimento a partir disso. Através de nossa profissão, podemos elucidar os fatos que não são muito verdadeiros, (...) É necessário sempre provocar o debate para que cada um formule suas opiniões. Ninguém precisa pensar igualmente ao outro, não buscamos um homogêneo, queremos um heterogêneo que tenha como fundamento o desejo de mudança, através da lucidez.
> (...)

> O trabalho com Educação é fonte de vida para mim. Sempre foi, apesar de ganhar mal e ter que trabalhar muito. A escola com um trabalho coletivo, bem desenvolvido, dá prazer. É um lugar de vida e onde se aprende muito, mesmo com os conflitos que enfrentamos. (...) O resultado da Brasil–Japão está no que foi publicado, mas por trás daquele trabalho há um processo. Eu dou bastante importância ao processo vivido. Temos nossas utopias que nos movem. Pensamos muito mais do que agimos. Das nossas utopias realizamos uma parcela. Sempre ficam faltando partes e, em nossos relatos, aquilo que nós sentimos, as nossas emoções, os nossos sonhos, não cabem em nossas palavras. (LUTFI, 2003 entrevista)

E as autoras seguem relatando as características do Projeto, no ensino supletivo noturno,

> A decisão foi de se refletir sobre as características de moradias, infra-estruturas, saneamento básico, da ocupação desordenada ou ordenada, segundo uma lógica que não beneficia a maioria dos habitantes do bairro.
> Como método, foi utilizado o Estudo do Meio e o trabalho de campo foi feito, na Avenida Rio Pequeno e Avenida Escola Politécnica, à noite, já que o Projeto estava sendo concretizado com os alunos do terceiro termo de Suplência (correspondente à sétima série regular), do período noturno.
> O Estudo do Meio, integrando as diversas disciplinas que compõe o currículo do 3^{O} Termo de Suplência, colocava para o grupo USP e ao da escola, a tarefa de pensar os aspectos do espaço social escolhido para o estudo da urbanização, tendo em vista os princípios metodológicos e os conteúdos, próprios de cada disciplina. (LUTFI, E; BORGES, M. I.,1996a, p.5)

A professora Ângela que dava aulas de matemática para o supletivo, na ocasião, fala de sua participação:

> Nunca fui muito ligada em livro didático e sempre trabalhei com meus alunos em cima de práticas que ajudavam a desenvolver o raciocínio. Entendo que quando os alunos desenvolvem bem seu raciocínio lógico, ficam com poder e autonomia para buscar o conhecimento de que necessitam. Quando discutimos aqui com o grupo da USP para ver quem ia entrar no Projeto, muitas pessoas ficaram admiradas de eu entrar e me desafiavam a dizer o que a matemática iria fazer em um Estudo do Meio. Eu não sabia responder, mas disse que alguma coisa iríamos desenvolver e que entraria para descobrir. Na pesquisa de campo tivemos uma vivência proporcionada pela visita a uma loja de pneus e a uma casa lotérica e em conjunto fomos falando de conceitos matemáticos como redondo, aro, velocidade, mais largo, mais fino e depois de passar duas horas em uma casa lotérica pudemos trabalhar em sala de aula com porcentagem, tabulação, regra de três e gráficos. O mais interessante foi poder desenvolver nos alunos esse olhar da matemática em um espaço que é de uso cotidiano na vida dos alunos. Além disso trabalhar com histórias de vida (...) Outra coisa que achei maravilhoso foi a troca de informações que havia no grupo pois tínhamos os professores de outras matérias : de Português, Ciências, Arte. Isso dava

> uma grande liberdade e interação e nos tirava da rotina...! (PEREIRA. M. A. entrevista, 2003)[21].

A professora Maria Inês coordenadora do Projeto na escola, mantém uma memória global do Projeto e afirma com convicção: “Em 1995 o Projeto se irradiou para o noturno, que era o período dos professores efetivos e mais interessados. Foi muito mais fácil que no primeiro ano. O Projeto se consolidou no noturno. Os professores eram mais estudiosos e pesquisadores. O Projeto ganhou mais credibilidade.” (BORGES, entrevista, 2003)[22]

A professora de história Conceição Aparecida Cabrini, que retornava à escola depois de um afastamento, no período noturno, conta da discussão em que se decidiu, que no ano de 1995, o Projeto ficaria sediado à noite, tendo em vista que o quadro de professores estava completo, com professores mais experientes e que a professora Maria Inês era a fonte do Projeto, já que O havia coordenado à tarde no ano anterior e o grupo queria resgatar o que havia acontecido.

> Nós conhecíamos o trabalho que a Nidia desenvolvia de Estudo do Meio desde a escola do Estado em que ela havia trabalhado, o “Architiclino”[23]. Sempre foi um trabalho muito sério que preparava os alunos para cada um desenvolver uma função e saber previamente o que iam olhar. A idéia do Tema Gerador estava muito recente em nossa cabeça mas ainda havia algumas incompreensões. Ficamos algumas reuniões nos preparando, discutindo o papel de cada área no Estudo do Meio. O interessante é que planejamos tudo em conjunto com nossos alunos. Recuperar a memória do bairro, quem são nossos alunos? Identidade em discussão: o eu e o nós., Que país é este de mestiços? E a imigração? Eram essas as indagações para a História.
> Sei também que o Projeto irradiava, dessa vez para o diurno, através da ação das duas coordenadoras pedagógicas: Lucília e Maria Antônia. Algumas professoras do período vespertino participavam de nossas reuniões... (CABRINI, entrevista. 2003)

Interessante é compreender o movimento que o Projeto faz por dentro da própria escola de 1994 a 1995. Depois de um ano de trabalho com alunos e alguns professores de sextas séries, no vespertino, um processo vivo e instigante, superando obstáculos a cada dia e com alguns resultados reconhecidos, o Projeto

[21] Entrevista concedida por Ângela T. Pereira à autora em Agosto de 2003.
[22] Entrevista concedida por Maria Inês Padovezi Borges à autora em Agosto de 2003.
[23] Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Architiclino Santos, Parque Continental, Município de São Paulo.

as instituições e as pessoas envolvidas ganham credibilidade confiança e a adesão de mais professores.

A escola foi convidada a participar de outro Projeto da FEUSP, de Estudo do Meio em São Sebastião e a coordenadora pedagógica e duas professoras se interessam: Lucília, Jurcilei, e Maria Thereza que elaboram o Projeto “Pipa na Escola” e em seguida levaram para a “Brasil-Japão”.

Entendo que esses desdobramentos são resultados esperados em Projetos de escola pública. O Projeto vai se constituindo na medida em que vai ganhando novas adesões e cria um movimento dialético entre a realidade, as condições locais e os propósitos do Projeto para o qual professores e alunos têm curiosidades, dúvidas, vontade de aprender e ensinar. O fato de ser realizado de forma integrada com professores e alunos potencializa a ação reflexiva do grupo participante e faz verdadeiras as palavras de Paulo Freire na Pedagogia da Autonomia:

> Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam, que era possível e depois preciso trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 1997, p. 26)

A nossa formação nos levou a pensar que ensinar e aprender eram coisas distintas, que aconteciam em momentos distintos e numa relação interpessoal, em que só um sujeito aprendia e só outro ensinava. Essa é a lógica capitalista de divisão de tarefas que pretende separar o fazer manual do intelectual, que particulariza o que é geral e generaliza o que particular; que não mostra a relação dos dois; fragmenta o conhecimento; confunde informação com conhecimento.

Em seu último livro, escrito em 1997, antes de sua morte “Pedagogia da Autonomia” Paulo Freire discorre em detalhes sobre os elementos constitutivos da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. E nos convida a ficarmos vigilantes contra todas as formas de desumanização que estão em jogo, com o ideário neoliberal e que é produzida pela ética do mercado.

Paulo Freire nos conta como grande utopia nesse momento, o resgate da ética universal do ser humano que é inseparável da prática educativa, que se pretende crítica.

Só a ética vivenciada na prática, na relação com os educandos é que será apreendida. A nossa cidadania ainda é a que nos faz consumidores e, bombardeados pela lógica do consumo. Diz Paulo Freire, existir um processo de desumanização e exclusão em jogo que elimina o espaço de atuação do ser humano, sujeito histórico-político e social.

Assim retornamos ao papel que a escola pode ter nesse contexto. Apesar de existir latente uma força reprodutora da sociedade que a criou e favorecer valores como individualismo, competição e desenvolvimento de competências para a sociedade que está aí, a escola pode também ter como utopia um Projeto de sociedade diferente, com uma nova ética e outros valores como solidariedade, cooperação, reflexão crítica, participação responsável e relações de poder horizontais. A possibilidade de concretizar esse ideal dependerá do exercício de sua autonomia que poderá ser construída em um processo participativo.

Essas palavras ganham mais propriedade quando olhamos para o Projeto desenvolvido nas escolas municipais Paulo Setúbal e Brasil Japão, que apesar do contexto sócio-político adverso, sem apoio dos órgãos centrais ou das delegacias de ensino, levaram à frente seus Projetos, exercendo uma autonomia legitimada pela vontade política e empenho de seus educadores e o entusiasmo dos alunos.

Um professor da escola Brasil-Japão, depois de falar de várias aprendizagens que realizou, na época, com o Projeto, comentou: “É interessante que estávamos na administração do Maluf e fomos mais além... Estávamos motivados. Na administração de direita a gente nunca espera nada...” (MOURA, entrevista, 2003)[24]

Era na energia que vinha do compromisso, da vontade e da dedicação desses professores, da sua cumplicidade em favor daqueles alunos, que a direção da escola encontrava forças para dizer não aos desmandos da administração e criar alternativas. Exemplo disso, foi a manutenção do Supletivo I e II na Brasil-Japão, apesar de orientação contrária da Delegacia de Ensino, e a criação de Oficinas Pedagógicas aos sábados para dar sentido ao trabalho de cumprimento dos dias letivos.

A alma da escola é o processo pedagógico. Se ele vai bem e está desenvolvendo um processo vivo, dinâmico, por si só já desburocratiza as relações.

[24] Entrevista concedida por Estevam Rubens Gonçalves Moura à autora em Agosto de 2003.

Estabelece uma sinergia positiva entre educandos e educadores, por meio da qual, 60% dos problemas ficam resolvidos e todos ficam mais seguros para enfrentá-los.

Outro fator do Projeto que permite vislumbrar uma escola transformadora, humanizadora e crítica é a proposta teórica, metodológica e epistemológica que coerentemente o grupo do LAPECH-FEUSP imprimiu ao trabalho desde o primeiro contato com a escola.

Discussão, participação e tomada de decisão coletiva são processos mais lentos, mas extremamente necessários que favorecem o exercício da ética, elemento fundamental para o estabelecimento e fortalecimento dos vínculos de confiança entre as pessoas e as instituições. O que não impede que o Projeto tenha uma intencionalidade, uma direção pensada e até um tema proposto. A professora de Geografia, participante do Projeto em 1994, se refere a esse aspecto:

> (...) gostamos demais da equipe de assessoria da USP. Foi assim maravilhosa. Tanto ela trazia conhecimentos para a gente como ela nos dava a palavra, era o que eu mais gostava. Em toda a reunião ela pedia que a gente relatasse ou apresentasse qualquer experiência que a gente já tivesse feito. Então, por exemplo, eu tinha feito uma "experienciazinha" com alunos de 5ª série, para que contassem a história de vida deles através de um álbum.A professora elogiou, achou bastante positivo, entendeu?
> Outra professora contou o plantio de uma árvore que cresceu, enquanto os alunos cresciam. Ela ouviu com paciência, elogiou, deu orientação. Achei muito positivo. Além, de orientar o Projeto, se interessar pelo nosso trabalho..." (NEVES, entrevista, 2003)[25]

Esse fato não aconteceu isoladamente ou por acaso, mas porque faz parte de um conceito de Educação e que vê no diálogo a possibilidade de uma Educação humana e democrática. Paulo Freire dialogando com Ira Shor em *Medo e Ousadia*, sobre o cotidiano do professor, responde a certa altura as indagações sobre a Pedagogia Dialógica:

> (...) deveríamos entender o "diálogo" não como uma técnica apenas que devemos usar para conseguir obter bons resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (...) Isto é, o diálogo é uma espécie de postura

[25] Entrevista concedida por Berenice Agra Neves - professora de Geografia-História -, à autora em Agosto de 2003.

> necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122-123)

O que fica na memória, em geral, é porque fez sentido. Se dez anos depois uma professora se lembra do que falou e como foi acolhida a sua experiência, podemos deduzir que é porque esse diálogo teve alguma relevância, naquele momento.

2.5.3 - O percurso da metodologia com o Supletivo

Na tabela da página 07 da publicação *De Cidades e de noites*, reproduzida abaixo, temos a sistematização do trabalho realizado entre o LAPECH-FEUSP e os professores do Supletivo. Estão representados três grandes momentos do trabalho a saber: 1 - Processo de Elaboração do Projeto; 2 - O trabalho do Estudo do Meio; 3 - Transformação do Material Coletado em Material Didático.

Na primeira coluna observa-se uma seqüência (a, b, c, d, e, f) onde aparece a decisão tomada entre o LAPECH-FEUSP e a escola, inclusive reorientando o Projeto (item e) e adaptando aos programas das diferentes disciplinas (item f). Após a discussão realizada, os professores criam sub-temas que se adaptam melhor à realidade vivida pelos alunos. O sub-tema “A ocupação e organização do Espaço “é um deles com enfoque no item: moradia.

A respeito de momentos fundamentais, a professora Ângela se lembra do trabalho com as fotos que se ampliavam em desenhos dos alunos, uma técnica da professora de Arte, Ester, e acabou “descobrindo artistas fantásticos”.

> Depois a professora Ester e a professora Sílvia repetiram um trabalho de memória da cidade de São Paulo com a mesma técnica de ampliação da foto em forma de desenho.
> “Os alunos do supletivo são muito reconhecidos e esse trabalho com “historia de vida” eleva a auto-estima, os olhos brilham quando começam falar da própria vida, e quando percebem que os professores se interessam por isso. A Conceição chegou a fazer a linha do tempo de cada um deles em 1996 e 1997. (PEREIRA, entrevista, 2003)

Por ocasião da pesquisa de campo, pude observar que a publicação *De Cidades e de Noites* é uma referência na memória de todos os entrevistados. Faz parte do acervo da sala de leitura, e tem sido consultado por professores da escola e até por alunos de escolas vizinhas que trabalham com a História do Bairro.

Todos se reportavam também ao trabalho realizado, posteriormente ao Projeto, em 1996, produzido em 1997[26], pelas áreas de Português, História e Educação Artística com o título de "Contar Saudades". Foi com a turma de 3^{O} Termo A daquele ano. É que nessa classe ocorreu um fato especial, Dona Vilma, antiga merendeira da escola, pessoa querida por todos, dedicada e comprometida com o bem-estar dos alunos, aos 60 anos resolvera estudar. Estava entre os alunos dessa turma, e teve a oportunidade de registrar a sua história, o que foi motivo de grande felicidade para ela. Logo depois, veio a falecer. As pessoas que relataram esse acontecimento entendem que escrever a própria história, foi uma das alegrias da D. Vilma no final da vida.

[26] Material didático produzido em sala de aula com a participação dos alunos da Escola Brasil-Japão.

2.5.4 - O registro como procedimento metodológico

Fez parte da metodologia do Projeto o registro em todos os níveis e em várias linguagens. E muitos desses registros se transformaram em produções didático-pedagógicas em tempo hábil de serem apropriadas pelos próprios participantes do Projeto que, em muitos casos, foram seus autores e co-autores. Podemos citar o exemplo da trilogia de vídeos produzida, a partir do Projeto da escola Paulo Setúbal, e os materiais citados da escola Brasil-Japão. Esses fatos imprimem ao Projeto um diferencial. O professor, pesquisador de sua ação pedagógica, desenvolve a habilidade de se exercitar na sistematização dessas práticas.

Além dos dois exemplos citados, foram encontrados no LAPECH-FEUSP relatórios da escola “Prof. Geraldo Justiniano de Rezende Silva” sobre o percurso do Projeto com documentação anexa e vários relatórios de estagiários das quatro escolas inclusive da escola “Major Arcy”, que usei como documentos nesta pesquisa. O que demonstra que, mesmo sem a exigência pelos financiadores de relatórios formais, a prática do registro, quando incorporada como instrumento metodológico, é uma facilitadora da reflexão, favorecendo a pesquisa e a memória dos Projetos.

A sistematização de uma aula ministrada, de um processo de formação, um processo pedagógico vivido, através da linguagem escrita, ou através da interpretação de uma foto, desenho, mapa, roteiro, vídeo, permite, ao sujeito social envolvido, o distanciamento necessário para pensar novamente sobre o real vivido e perceber dimensões significativas de sua ação didática. O registro, mesmo se coletivo, proporciona a reflexão sobre a prática individual e ajuda o sujeito a desenvolver o senso crítico.

2.5.5 – Os sujeitos e sua memória oral

O texto escrito “A Linguagem Integrando e Expressando Espaços Sociais” in: *De Cidades e de noites*, apresenta um estudo baseado em entrevistas realizadas e no trabalho de campo do Estudo do Meio. “Através da fala dos entrevistados é possível compreender-se como revelam sua visão de mundo, suas concepções e sua representações”. (LUTFI, E.; BORGES, 1996, p. 06). É através da linguagem que os sujeitos sociais vão expressando suas visões de mundo e suas representações:

> A memória oral, apreendida através da linguagem dos entrevistados, trabalha com a história presente imbricada no passado e no futuro. Nessa história estão a criação, a planificação e a recriação de espaços pelo homem. Com esse interesse histórico, a memória oral possibilita a organização, o cruzamento e o arquivo de diversas fontes históricas, considerando que nenhuma delas isoladamente é suficiente para reconstruir a História. Essa concepção é importante porque, desmistificando o pressuposto da supremacia das fontes escritas sobre as constituídas pela linguagem oral, reconhece o valor da entrevista, da expressão oral na reconstrução da História humana (POLLAK, 1992, p.10)

Foram realizadas treze entrevistas entre Julho e Agosto de 2003 com diferentes sujeitos sociais e para efeito de análise, organizados em quatro grupos diferentes:

Grupo 1 - Professores-pesquisadores-assessores e convidados do LAPECH-FEUSP;

Grupo 2 – Alunos estagiários das Licenciaturas da FEUSP;

Grupo 3 - professores–coordenadores-articuladores das escolas;

Grupo 4 - Professores e ex- professores da EMPG “Brasil-Japão”.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com questões abertas gravadas em fitas cassete, totalizando 21 horas de gravação. No total de 150 páginas transcritas. O primeiro contato com os entrevistados era por telefone, quando eu lhes dizia os objetivos da pesquisa e, após a manifestação de suas possibilidades, acertávamos a data do encontro. Após algumas informações iniciais, para situar o entrevistado no tempo e no espaço da realização do Projeto, eu lhe

apresentava um roteiro de questões. Os entrevistados faziam algumas considerações e, em seguida, começávamos a gravação.

Em geral, as respostas eram pequenas narrativas contextualizadas e o entrevistado ia se entusiasmando, já tecendo relações com o trabalho que realiza atualmente. Considero, portanto, relevante o fato de todos os entrevistados lembrarem do Projeto com um grau de detalhes que variou conforme a posição que ocupou na sua realização. Considero, ainda, que as respostas coincidentes ou as informações, comentários, adendos, interpretações, desconhecidos por mim anteriormente, acrescentados pelos entrevistados, revelam o grau de significado e as representações que os sujeitos têm do Projeto. (POLLAK, 1992)

Após a leitura e análise das entrevistas foram consideradas, neste momento, as respostas que trazem contribuições para a análise dos aspectos mais gerais do Projeto, na visão dos sujeitos entrevistados. Assim em cada grupo foram selecionados trechos de depoimentos que ajudam a formular um quadro coerente em relação ao grupo a que pertencem, e complementar em relação aos demais grupos, já que a especificidade de cada grupo deve ser considerada.

2.5.5.1 - Grupo 1) Professores-Coordenadores e o grupo multidisciplinar de assessores convidados do LAPECH-FEUSP, enfocando a Relação Universidade-Escolas

Entrevistados pertencentes a este grupo[27]: Circe Maria Fernandes Bittencourt, Mansur Lutfi, Eulina Pacheco Lutfi, Maria Aparecida Contin.

> Sempre tivemos, Nídia e eu, a intenção de aproximar a universidade das escolas públicas e organizar o estágio dentro dessa situação onde se percebe uma saída. Porque um Projeto significa isso, uma saída educacional para qualquer nível de problema pedagógico. O Projeto é proposital, ele identifica os problemas e aponta as saídas. Nem sempre os resultados são ótimos, mas vê-se que tem projeções, tem as perspectivas das mudanças, vêem-se frutos, envolvimentos. Normalmente os alunos se envolvem às vezes até mais que o professor e fazem solicitações; os professores atendem, porque os alunos pedem... E são coisas que eles gostam de criar, de mostrar....

[27] Houve consentimento dos professores para que seus nomes constassem deste trabalho.

(...)
A universidade tem dois compromissos grandes. Com a formação dos professores e com a melhoria do ensino público. Esses dois compromissos foram centrais em nossas discussões e na elaboração de nossos Projetos de formação, ensino e pesquisa, no LAPECH-FEUSP para ser feito junto às escolas e com as escolas e seus professores. (BITTENCOURT, entrevista, 2003)

Nas décadas de 70 e 80, o enfoque da formação continuada era o da Universidade que elaborava um currículo e depois treinava o professor para aplicá-lo. Nunca me identifiquei com esse trabalho. A Universidade levava as coisas para a escola pública.
O enfoque mudou. Agora desenvolvemos trabalhos conjuntos com os professores da escola. Nunca inventamos um conteúdo novo. O conteúdo é aquele que o professor domina ou deveria dominar; é o que ele está ensinando. O que fazemos é reorganizar o conteúdo em cima de temas, problemas e procedimentos. (LUTFI, M., entrevista, 2003)

O papel da Universidade foi o de levar material e de promover a o interesse pelo conhecimento. Esse trabalho coletivo, com todo o processo de aprendizagem para todos os envolvidos foi de grande relevância para a Universidade e para a escola o que não aconteceria sem a relação com a vida concreta da escola e seu cotidiano Eu jamais poderia produzir textos e trabalhos relevantes, se não fossem as inquietações que a Maria Inês manifestava. (...) A Universidade reelabora suas teorias, a partir de trabalhos como esse. (LUTFI, E., entrevista, 2003)

Lembro-me que fomos recebidos pela primeira vez na escola “Brasil-Japão” inicialmente por uma funcionária de uma maneira muito pessoal. Parecia que ela nos conhecia há muito tempo. Atenciosa ela nos levou até você. Eu que estava imaginando que tipo de diretora você seria... eu não a conhecia, mas já tive ali uma amostragem. Se uma servente nos recebe muito à vontade de uma maneira tão delicada, com uma postura altiva, digna, sem servidão é uma boa referência da escola nas questões das relações de poder. Esse era o dia do primeiro encontro da equipe do LAPECH-FEUSP com a escola. Eu era assessora convidada de Português, havia acabado de me aposentar da Rede Estadual, estava ali para substituir a professora Eulina Pacheco Lutfi que estava indo para a França.
Entramos na reunião e logo senti a empatia e cumplicidade de duas professoras. A Maria Inês e a Ester nos receberam como se estivessem recebendo antigas colegas de trabalho, de braços abertos. Nos demais havia uma certa desconfiança e observei que a postura corporal das pessoas era tensa. À medida que a professora Nídia ia expondo e dando a palavra para os presentes, começou a haver uma troca na qual transpareceu a boa relação que havia entre você e os professores. Os professores compreenderam a metodologia de trabalho e foram se interessando pela proposta. Eles começaram a se sentir sujeitos e não objetos de uma pesquisa. A universidade estava ali falando de práticas pedagógicas em uma linguagem muito próxima daquela usada pelos professores. Esse primeiro encontro foi delicado mas fundamental. Começava ali uma relação que deveria ser de confiança. (CONTIN, entrevista, 2003)[28]

[28] Entrevista concedida por Maria Aparecida Contin – professora-assessora de Português convidada pelo LAPECH-FEUSP -, à autora em Agosto de 2003.

Esses quatro depoimentos foram escolhidos porque são representativos do pensamento desses educadores. De alguma forma ficou expresso na entrevista de cada um, a concordância com essas afirmações que vêm comentadas abaixo.

A definição de Projeto que Bittencourt nos apresenta como aquele que "identifica problemas e aponta a saída" têm relação com o princípio teórico-metodológico de problematizar e construir um método para compreender a vida e o mundo. A realidade é cheia de conflitos que nem sempre estão evidentes e as diferentes áreas do conhecimento nos ajudam a desocultar, a enxergar os problemas da vida cotidiana,[29] e a procurar soluções Esse movimento instala uma dinâmica vital no ato de ensinar e aprender. O ensino e a pesquisa não estão dissociados, e Paulo Freire nos convidou a fazer essa reflexão: "Esse que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo." (FREIRE, 1997, p.32)

O Projeto de Educação Ambiental foi para a escola Brasil-Japão e para o bairro do Rio Pequeno uma problematização que favoreceu o levantamento de dados e permitiu sistematizações à época de sua execução. Posteriormente, esse Projeto já foi relatado em pelo menos quatro materiais didáticos de circulação nacional.

Paulo Freire, citando a insistência de se falar hoje em professor-pesquisador, afirma: "o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa. O de que se precisa é que em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador." (idem , p. 32)

Esse profundo conhecimento, envolvimento, e defesa intransigente da escola pública, desses quatro pesquisadores, que construíram trajetória conseqüente e a convicção de que é possível acontecer mudanças na escola, desde que haja

[29] A leitura do mundo quanto é tão importante quanto a Leitura da Palavra. Sobre este tema ver: FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.* 23º ed. São Paulo: Cortez, 1989.

propostas que mobilizem o seu lado vivo, que via de regra fica latente, perdido nas lides burocráticas, constitui-se em uma afinidade desse grupo que tem uma concepção de mundo, de educação e de conhecimento coerentes com a transformação.

O cotidiano da vida escolar é contraditório e ambíguo, e é produto das ações dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional. Assim como o professor, a escola tem que se assumir como produtora de conhecimento e não só como transmissora de um conhecimento que está pronto.

BITTENCOURT (1999, p. 147-148) ao apresentar o trabalho de dois pesquisadores franceses, André Chervel e Marie- Madeleine Compère, comenta sobre as reformulações curriculares acontecidas nas décadas de 1970 e 1980, em muitos países do mundo ocidental:

> Nesse processo de reformulações, a escola e o conhecimento por ela produzido tornaram-se objeto de interesse em vários países. O cotidiano escolar, as práticas de ensino de professores e alunos e os materiais escolares começaram a ser considerados relevantes no processo educacional e, nesta perspectiva, as disciplinas escolares tornaram-se objetos de investigação, buscando-se justificar ou compreender o papel e o significado de cada uma delas na definição de novos currículos, e preocupando-se, entre outras dimensões, em identificar e apreender o conhecimento escolar por elas produzido.(...) a concepção do saber escolar é fundamental para se entender e ultrapassar os pressupostos de uma visão que reforça a idéia de que os agentes históricos que promovem as mudanças estão exclusivamente fora da escola e que esta se transforma apenas pela intervenção das elites intelectuais ou pelo poder político institucional.

A relevância de Projetos como esse, para as escolas, professores, alunos e comunidades que participaram está razoavelmente exposto neste trabalho.

A afirmação de Lutfi, E.: “a Universidade reelabora sua teoria a partir de trabalhos como esse”, sintetiza o valor de Projetos da Universidade em parcerias com as escolas. Ambas revigoram seus saberes. A Universidade está em constante busca para aprimorar teoria e método. Em se tratando da área de Educação, esse debate é mais acirrado, dada a complexidade existente de concepções de mundo, Ciência, Educação e conhecimento.

Vários pesquisadores citados por FRANCO (2002), apontam para a complexidade maior da pesquisa em Educação. Em decorrência, ocorre a busca de um método e de um instrumental metodológico, aquele que ajuda a construir o

caminho do sujeito para a apreensão da realidade e ajuda a definir o recorte que vai estabelecer os limites da pesquisa, sem comprometer a visão de totalidade.

O instrumental metodológico é comparado a uma rede, no sentido que é o instrumento que circunscreve o objeto da pesquisa na realidade total. Ele ajuda a desvelar o que está invisível e ajuda a estranhar o que parece natural. ANDRÉ (2000) discorre sobre o estado atual da pesquisa em Educação e os dilemas dos parâmetros de avaliação de uma boa pesquisa na área. Dada a complexidade existente e a variedade de temas, enfoques e abordagens, existe um “debate salutar”, (LUNA, 1988; FRANCO, 1988) sobre o conflito de tendências metodológicas, sobre diferenças nos pressupostos epistemológicos (SMITH; HESHUSIUS, 1986) e sobre o próprio conceito de cientificidade (SANTOS, 1988).

Baseada nesses estudos e levando-se em conta que o método é uma construção histórica e que ele deve ir respondendo às necessidades do objeto, ou do problema colocado, observa-se que em Educação ou nas Ciências Sociais é infinita a possibilidade de se construir métodos. Disso decorre a necessidade de centrar as pesquisas na experiência das escolas que, enquanto objeto de estudo, é que pode criar parâmetros para a construção de métodos. Além disso, os pesquisadores também podem compartilhar saberes com a escola, no tempo da escola.

Existe um objeto comum tanto no ensino básico como no ensino superior, na área da Educação, que é o processo de produção do conhecimento pela ação prática dos sujeitos sociais envolvidos em seus contextos distintos.

O professor do ensino básico no contexto contraditório, adverso, complexo que é a escola, decide em ação coletiva ou individualmente, o caminho que melhor responde às necessidades de sua sala de aula. Assim como o pesquisador da Universidade orienta e define o rumo das pesquisas em seu contexto específico. Ambos são complexos. No entanto diria que há duas diferenças básicas que afetam a ação desses sujeitos e acarretam diferenças no processo de produção do conhecimento:

A primeira diferença é a especificidade do atendimento de cada instituição onde o professor atua com suas respectivas demandas (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Faculdades e Universidades). É

impossível hoje a Educação fechar os olhos para as especificidades que envolvem tempos e espaços diferenciados e para as questões sociais e culturais que afetam diretamente o trabalho educacional. Há um nível de rebaixamento de qualidade de vida e de empobrecimento financeiro que aguça as contradições e ambigüidades, na população nos grandes centros urbanos e que vem afetando a vida de professores e alunos.[30] Ao mesmo tempo, se por um lado, todos recebem apelos cada vez mais sedutores para um consumo de produtos de alta tecnologia, por outro, grande parcela da população não tem emprego nem salário para garantir o que é básico para a sobrevivência.

Há uma crise ética e de inversão de valores. A mídia, através da propaganda, banaliza os sonhos, Projetos, sentimentos, afetividade, vida privada, a sexualidade, a religiosidade. Vende a idéia de facilitações para tudo e a percepção mágica de que o mundo está pronto, tudo está previsto, tudo já foi pensado e que existe uma ordem no mundo que determina tudo.

O que cabe à Educação nesse contexto? "Aprender exige esforço" disse. (FREIRE, 1989) na primeira carta que escreveu aos educadores da cidade de São Paulo, quando foi Secretário Municipal de Educação. E digo que o processo de aprendizagem, entendido como estabelecimento de relações no tempo e espaço, esforço de memória, identificação das representações, processos de oralidade e das diferentes linguagens, habilidades de leitura e escrita, percepção e elaboração do próprio processo de conhecimento e consciência exige esforço de educadores e educandos e é um valor que tem que ser cultivado na escola, pela escola e a partir da escola pública, em todos os níveis de escolaridade, para a grande maioria da população, já que nossa sociedade ainda não conseguiu um grau de desenvolvimento necessário e suficiente para alfabetizar a todos e estabelecer esse valor como um dado de nossa cultura. Paulo Freire nos alerta na Pedagogia da Autonomia, a esse respeito:

> A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós –modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural". Frases como "a realidade é assim mesmo, que

[30] A esse respeito ver: SPOSATI, Aldaíza (coord.). *Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo.* São Paulo: Educ, 1996

> podemos fazer?" ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. (FREIRE, 1997, p. 21-22)

A Escola Brasil-Japão, assim como tantas outras escolas públicas atualmente, tem uma significativa quantidade de alunos em situação especial com relação à Justiça, ou seja: atendem vários alunos em regimes de Liberdade Assistida (LA), Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), e outras situações, por motivos diversos[31].

No cotidiano das escolas que atendem crianças e jovens, essas demandas se explicitam com toda a força pelos alunos professores pais e população em geral. A escola é um pólo de atendimento sistemático que, na ausência de outros atendimentos, é uma referência para a comunidade. Mesmo que não concordemos com isso, a população sabe que indo à escola a qualquer hora com um problema, ela pode ser ouvida por alguém e ter uma boa idéia para solucioná-lo; pode ser orientada; pode dar um telefonema etc.

A escola é uma instituição pública que funciona regularmente, é a "casa da educação", como disse uma mãe de aluno na escola Brasil–Japão. Tem uma autoridade reconhecida pelo fato de ser pública e a população sabe disso. Nas periferias de São Paulo, onde estão situadas, principalmente em maior número, as escolas municipais, essa é uma prática muito freqüente. O professor vive esse cotidiano turbulento sem tempo para refletir sobre esses fatos.

A segunda diferença é o tempo para formação e as condições para um trabalho em equipe, para a realização de Projetos em uma dimensão mais coletiva e para a sistematização dos resultados.

O processo de produção de conhecimento, convencionalmente, está mais na consciência do professor universitário do que do professor do Ensino Básico. Este professor precisa viver e perceber o processo, para poder assumi-lo como parte integrante de seu trabalho. Saber escolher um tema, discutir um enfoque e uma

[31] Essa situação se verifica nas escolas a partir da Constituição Federal de 1988 e, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em princípio são medidas justas do ponto de vista social, no entanto, ao serem implementadas não são acompanhadas de condições necessárias e suficientes para um atendimento de qualidade.

abordagem de conteúdos; as fontes a serem consultadas; envolver os alunos nesse trabalho; pesquisar as linguagens que melhor comunicam os dados levantados; orientar os alunos na sistematização com produções textuais; elaborar registros e memória documental. São essas condutas metodológicas que poderiam fazer parte do universo de todos os professores, mas tradicionalmente, em nosso meio, essas possibilidades de trabalho ainda não estão colocadas para a maioria dos educadores do Ensino Básico.

Paulo Freire faz um alerta aos educadores democráticos, que não devem se negar a desenvolver a capacidade crítica dos educandos. Assim,

> Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1997, p. 28 –29)

Para Paulo Freire, método e conteúdo têm o mesmo valor. É da combinação dos dois, mais a postura do educador e de uma relação dialógica a ser construída, que serão geradas as condições necessárias para uma educação crítica voltada para pesquisa e para a reflexão. Por quê e para quê ensinar e aprender? O sentido desse processo deve ser uma busca cotidiana, constante da escola e dos professores, porque serão os professores convencidos, que conquistarão os alunos para o Projeto pedagógico da escola.

Entendo que não basta que a escola tenha tempo disponível na jornada de trabalho dos professores para que aconteça a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Isso é fundamental, indiscutível, mas os educadores precisam se conscientizar que, no âmbito do ensinar e do aprender, é possível um processo de produção de conhecimento. O Projeto em análise nos traz algumas evidências nesse sentido e se aproxima da reflexão e do exemplo que Paulo Freire nos apresenta:

> Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que tornando-se mais e mais metodicamente

> rigorosa transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica (...)
> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo o das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser desses saberes em relação com o ensino de conteúdos” (idem, p. 32-33)

Vale lembrar que todo esse processo de construção de conhecimento não está só colocado para alunos. É um processo de aprendizagem para os diferentes educadores que estão na escola. Se a escola é espaço de troca de saberes e construção de saberes específicos, esse processo atinge a todos indistintamente, desde que estejam intencionalmente envolvidos em um movimento de aprender mais.

Nesse Projeto, os sujeitos educadores e educandos ambos assumem os três papéis, ora de aprendizes, ora de educadores, ora de pesquisadores e há momentos que esses três papéis se perpassam. A esse respeito Paulo Freire nos deixou escrito:

> Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência ”- docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (idem, 1997, p. 31)

A escola sendo espaço de formação para todos, o ensinar e aprender é dever e direito de todos. Se os diferentes segmentos da escola: professores, diretor, coordenador pedagógico, vice-diretor, merendeiras, faxineiras, inspetores de alunos, vigias, porteiros, escriturários, secretários, no desempenho de sua prática educativa tiverem um processo de reflexão, intencionalmente organizado entre os pares, a possibilidade de construção de conhecimento se viabiliza. E que conhecimento é esse? É o conhecimento específico crítico, porque refletido, voltado para a sua prática social.

Paulo Freire[32] dizia que os “espaços e tempos da escola e da cidade deveriam ser pedagogizados”, então aí sim estaríamos resgatando um processo de humanização. E nos ajudou a pensar do ponto de vista filosófico-antropológico sobre o núcleo fundamental onde se sustenta a educação, concluindo que é o inacabamento ou a inconclusão do homem. Em seu Livro “Educação e Mudança”, nos diz que:

> Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: Quem sou eu? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém. (FREIRE, 1982, p. 27-28)

2.5.5.2 - Grupo 2) Professores–coordenadores-articuladores, elos de ligação entre as escolas e o LAPECH-FEUSP

Professores entrevistados neste grupo: Rui Alves Grilo e Maria Inês Padovezi Borges.

Esses professores tiveram um papel importante no desenvolvimento do Projeto. Foram os mediadores na relação da Universidade com a escola, possuíam liderança na escola e eram respeitados pelo compromisso com o trabalho que desenvolviam. Ao longo do Projeto essas lideranças foram sendo fortalecidas.

Na implantação do Projeto nas duas escolas, houve algumas diferenças: na escola “Paulo Setúbal” o Projeto tinha alguns anos, pois já estava sendo implementado desde a administração do professor Paulo Freire, na Reorientação Curricular, pela via da Interdisciplinaridade.

Em 1993, com a mudança da administração, a escola “Paulo Setúbal” estabeleceu parceria com o LAPECH-FEUSP, dando continuidade ao Projeto,

[32] Anotações de falas informais de Paulo Freire, como Secretário Municipal de Educação, em uma de suas palestras. (1989-1990)

principalmente no momento da produção dos três vídeos sobre a água, citados anteriormente.

Para a Universidade, foi uma boa oportunidade, de pesquisa e de formação inicial e continuada. Vários estagiários de História, Geografia e Biologia participaram. Assim revela uma das professoras-coordenadoras do Projeto.

> Nós já estávamos discutindo o papel das diferentes disciplinas na Educação Ambiental e todos só me falavam que a História era 'pano de fundo'. Eu não discordava disso, mas não era só isso. Na Paulo Setúbal havia um problema que era a água, já que o bairro vivia a contradição de estar à beira de duas represas e da população ter uma história de luta pela água encanada e pelo o esgoto.
> Fui descobrindo que na área de História vários estudos de origem norte-americana já tratavam da história das florestas, das devastações, da relação dos homens com os animais. Descobrimos duas perspectivas históricas para o tema água: o Grilo fez sua Dissertação de Mestrado, levantando a memória da luta política, desse movimento social, das mulheres da região pela água encanada e esgoto. A outra perspectiva era cultural de como os homens e as populações viam, representavam e usavam a água em seu cotidiano e nos rituais simbólicos. Fizemos também, com a ajuda do professor Marcello Tassara da ECA, uma trilogia de vídeos a respeito do tema. (BITTENCOURT, entrevista, 2003)

Para a escola e aquela comunidade foi muito importante a entrada da Universidade como instituição-parceira já que a escola havia perdido o apoio institucional da administração e precisava de recursos para a produção dos vídeos como registro da memória local e como disse o professor Rui Grilo[33], "a Universidade legitimou um trabalho que já vinha acontecendo e isso fez bem para a escola."

O professor Rui Grilo, além de importante liderança pedagógica nas escolas em que trabalha, sempre foi um militante comunitário ativo, já que essa área pesquisada é também seu local de moradia.

No capítulo I dessa dissertação há mais detalhes dos desdobramentos que essa pesquisa tem nessa comunidade. Hoje o acervo constituído a partir do Projeto pertence à Casa de Cultura de Interlagos – Instituição Municipal - é visitado por várias escolas e moradores da região.

[33] Entrevista concedida por Rui Grilo – professor-coordenador do Projeto na escola "Paulo Setúbal" -, à autora em Agosto de 2003.

Na Escola “Brasil–Japão” o Projeto aconteceu muito em função do entusiasmo da Professora Maria Inês Padovezi Borges, inicialmente. As coordenadoras do LAPECH-FEUSP já sabiam por experiência anterior que não basta o diretor de uma escola querer fazer um Projeto, é necessária a adesão de professores. Assim, em entrevista, BORGES, relembra:

> Reunião em círculo, presença da Nídia, Bittencourt e estagiários. Foi feita a proposta: algumas pessoas ficaram curiosas e outras não, poucas entusiasmadas. O que me motivou foi trabalhar de forma interdisciplinar, num primeiro momento. Tenho a impressão que se eu não tivesse me candidatado, não teríamos condições de entrar no Projeto. Naquele momento houve uma adesão ‘teórica’. (Borges, entrevista, 2003)

A professora explica que os colegas, no primeiro ano de Projeto, tornavam as coisas difíceis porque o envolvimento era baixo. Segundo ela o que animava nesse período era o envolvimento dos alunos das sextas séries e dos estagiários da Universidade.

> No ano seguinte, o Projeto se irradiou para o noturno e coincidentemente era onde a maioria dos professores efetivos foi trabalhar e foi muito mais fácil... Tinha Conceição, Tarcísio, Jarbas... O Projeto se consolidou no Noturno. Acho que esses professores eram mais pesquisadores. O Projeto ganhou mais credibilidade. Esse tipo de Projeto exige muita mudança então o professor precisa estar disposto.
> A relação da escola com a Universidade, em geral, é de desconfiança. A Universidade, via de regra, vem retirar, suga e não dá nada em troca. Acham também que o pessoal está fora da realidade.
> No nosso Projeto houve um mérito porque a diretora apoiava o Projeto e estava envolvida com o pedagógico. A postura do pessoal que veio com a Nídia era muito respeitosa porque valorizavam a escola e o trabalho do professor.
> É difícil manter o Projeto com a troca de professores. Tentamos retomar em 1996, usar a Interdisciplinaridade. O coletivo é difícil, os egos são fortes. Fizemos alguns trabalhos em trios, em duplas. Permanecem algumas coisas no horário coletivo. Quem participou não volta a ser o mesmo de antes. Esse horário coletivo é o momento em que o professor tem alguma possibilidade. (BORGES, entrevista, 2003)

Esses professores, Borges e Grilo, têm uma visão ampla do trabalho na escola, tendo em vista que coordenaram por algum tempo o trabalho na sala de leitura, local em que as diferentes classes da escola têm aulas com a professora–orientadora. Atualmente a professora Borges voltou a atuar nas classes de supletivo como professora de Português.

> Esse Projeto foi divulgado em outras escolas da região e despertou curiosidade de outros alunos, que fizeram consultas à sala de leitura. Serviu como estimulador de

> outras práticas. O material “De Cidades e De Noites” foi o mais usado, mais lido em horários de reunião pedagógica, em sala de aula e na sala de leitura.
> A professora Conceição citou em seu livro de História o nosso Projeto. Esse livro foi premiado e ganhou o prêmio ‘Jabuti’.
> A coordenadora pedagógica, da época, foi trabalhar em um centro Municipal de Ensino Supletivo, sendo que lá o material está tendo um bom uso.
> Eu particularmente passei a estudar muito mais, com mais sentido, buscando novos métodos, sempre incorporando vários procedimentos em minhas aulas. Por exemplo às entrevistas, o trabalho com outras linguagens. O trabalho com história de vida é interessante, mas aqui é muito pesado já que as pessoas têm uma vida muito triste. As pessoas têm depoimentos pesados, histórias que nos deixam desestruturadas. A impotência toma conta da gente... Quem se envolveu de verdade não continua sendo o mesmo. (idem, 2003)

Voltando à Escola Brasil-Japão, em Janeiro de 2004, para confirmar dados coletados, recebi da professora Borges a informação que no semestre anterior retomou vários procedimentos do Projeto em dupla com um professor de Matemática do supletivo, recém-chegado na escola que leu o material e se interessou em realizar o trabalho com os alunos.

Isso demonstra que esse conhecimento está vivo e é parte integrante do saber dessa professora e da escola, e o Projeto pode ter continuidade sempre que houver interesse de um grupo.

2.5.5.3 - Grupo 3) Representantes de professores da Escola Brasil–Japão

Os professores entrevistados são representantes das duas fases do Projeto, em 1994 atuando com classes do regular vespertino e em 1995 atuando com classes de Suplência II noturno. São eles: professora Berenice Agra Neves (História e Geografia); professora Conceição Aparecida Cabrini (História); professor Estevam Rubens Gonçalves Moura (Ciências); professora Maria Ângela da Silva Pereira (Matemática).

A professora Neves, com 19 anos de magistério, sendo 17 anos de Escola Brasil-Japão, é formada em História e com Habilitação em Geografia. Participou do Projeto em sua primeira fase, 1994, com as sextas séries do vespertino, como professora de Geografia. Atualmente está na escola como professora titular de História. Tem viva a memória do Projeto em diferentes momentos:

> Seria ótimo que tivéssemos uma maior integração entre a Universidade e as escolas, para colocar em prática as teorias e nos ajudar. O apoio financeiro facilitou muito, tanto para a professora coordenadora como para material, contribuindo para as aulas ficarem mais interessantes. Por exemplo, tenho um álbum em casa que fizemos na época das enchentes, quando então, nossos alunos entrevistaram as pessoas mais idosas, padres, pastores e moradores. (...)
> O papel dos estagiários foi fundamental, ajudaram muito na execução da maquete. Eles conseguiram coordenar uma produção difícil já que todos os alunos quiseram participar e era tal o envolvimento que fizeram uma maquete linda, perfeita, sem que os alunos dessem trabalho algum. (...)
> Na saída a campo, também foi muito interessante. As pessoas que combinamos de entrevistar se sentiram muito envaidecidas de poder contribuir com esse trabalho e nos trataram muito bem a nós professores e aos alunos entrevistadores. As entrevistas na favela do Sapé, inicialmente suscitavam desconfianças e perguntavam se fomos para verificar a sujeira, para fazer cadastramento, para dar uma solução para o problema deles. Encontramos também barracos limpos e arrumados. (...)
> Então procuramos aproveitar esses conhecimentos mais próximos da vida do aluno, em sala de aula. O caminho que fizemos foi o seguinte: conhecimento da vida do aluno; história do bairro, com o auxílio de um trabalho realizado em anos anteriores com histórias de vida, por um grupo de professores da época. Depois trabalhamos a parte econômica e social do bairro. Esse nosso Projeto ficou mais focado em Geografia na parte social e econômica, meios de transporte e circulação. Era época em que a Avenida Escola Politécnica estava sendo concluída, enfim, todas as mudanças que ocorreram no bairro ao longo de sua existência.
> Acho importante a integração da escola com a Universidade. Nós, professores, precisamos de atualização e sugestões para desenvolver nosso trabalho até porque vivemos em um mundo em que acontecem mudanças muito rápidas agora com a globalização e nosso acúmulo de trabalho não nos permite acompanhar tudo. (NEVES, entrevista, 2003)

A professora Conceição Aparecida Cabrini, professora de História da Escola Brasil-Japão, dentre outras lembranças, ressalta com ênfase o entusiasmo dos alunos para realizar um trabalho de planejamento da saída a campo com o professor Tarcísio de Geografia:

> O Tarcísio era formado em Ciências Sociais e tinha muita experiência em planejamento do espaço geográfico. A Nídia deu uma assessoria e a partir disso ele realizou um plano de trabalho envolvendo os alunos a partir do Guia da Cidade, situando origem e destino e traçando o roteiro da saída. Os alunos se envolveram muito, e nem pareciam cansados como normalmente se vê à noite.
> Além do conhecimento do Bairro queríamos trabalhar a memória, trabalhando a identidade não só individual, mas também do grupo. a partir das perguntas: quem somos nós? De onde viemos? E a nossa origem mestiça?
> Nós tínhamos na Escola Brasil Japão a caso famoso da aluna uma senhora imigrante japonesa que chegou ao Brasil com quase 70 anos e procurou o nosso supletivo para aprender a Língua Portuguesa. Por ocasião do Projeto, acho que estava no terceiro termo, o correspondente a 7ª série e ela já estava lendo jornal e foi muito interessante a sua participação em todas as atividades. O mais interessante nesse Projeto de memória é que o protagonista é o aluno e se formou um vínculo de confiabilidade entre professores e alunos e na relação de ensino e aprendizagem que transparecia todos os dias no respeito mútuo entre professores e alunos e no interesse desses alunos em aprender mais.
> O maior indicador para nós, era de ter classes de supletivo cheias na sexta feira à noite, com os alunos bastante interessados.
> Aí vem aquele perfil da nossa profissão que é parecida com a dos artistas, quando o público responde bem, você fica com seu ego lá nas alturas, e você vai movido pela vaidade e quer fazer tudo, e pesquisa e vai, acompanha os desdobramentos...
> Lá por exemplo nós fomos pesquisando a migração interna e externa, a imigração estrangeira, a migração forçada com trabalho escravo etc. Língua Portuguesa acompanhou trabalhando com Charge e Cartum, Ciências com alimentos, enfim, foram tantos conteúdos interessantes...
> Na verdade no percurso de um trabalho como esse, muitas coisas acontecem e acabam sendo fragmentos na nossa memória e no momento de uma exposição, o que expomos é a memória da gente. Você organiza conforme o tempo que você vai ter para expor. Fomos expor esse trabalho na USP, em encontros de História e Geografia É difícil porque sempre temos vários tempos sobrepostos. Cada fragmento dessas relações com esses alunos daria uma nova história. Temos também o nosso registro que é o "De Cidades e De Noites". O mais importante é que esses alunos se sentiram muito sujeitos nessa história. Acho que isso nós conseguimos. Foi uma ação de cidadania. Eles se perceberam enquanto seres humanos e cidadãos, acho que a idéia de cidadania ficou muito clara para eles. (CABRINI, entrevista, 2003)

A professora segue uma longa entrevista contando os desdobramentos desse trabalho na própria escola e fora dela, em sua vida profissional. Da importância de se trabalhar com conteúdos ligados a identidades e trajetórias dos alunos. A necessidade que a escola têm de desmistificar preconceitos através do trabalho com

o conhecimento, com sentido e significado. A diversidade cultural, quando vista e analisada ganha reconhecimento e respeito.

Quando fala do trabalho coletivo vai relatando a sua importância e a suas dificuldades. No caso da Brasil-Japão o coletivo que se constituiu por um tempo e desenvolveu um trabalho denso e significativo, nos anos posteriores foi se compondo por pessoas de diferentes experiências que tinham dificuldades de compartilhar. Até tinham trabalhos interessantes mas em uma linha mais individualizada.

Por outro lado, o grupo que se afina precisa de direção, dada a complexidade da ação educativa e dos desejos que se sobrepõem, que via de regra acabam afastando o coletivo da capacidade de priorizar e fazer os recortes necessários para poder dar o passo seguinte. A esse respeito Conceição relata os encaminhamentos em 1997 e 1998, quando então já havia um grupo constituído e identificado com a proposta e a professora Bittencourt apontou com a possibilidade de um financiamento maior da FAPESP para a escola: “cada um de nós tinha um Projeto e vislumbrava uma coisa e nos dividimos para escrever o Projeto para a FAPESP. Cada um escreveu uma coisa diferente e ficou tão grande que era impossível financiar.” (CABRINI, entrevista, 2003)

O trabalho na Escola Brasil Japão prosseguiu em práticas semi-isoladas em duplas ou trios, sempre interdisciplinares, conforme as circunstâncias, a disponibilidade e iniciativa dos professores. A mais recente experiência data do segundo semestre de 2003 com a professora Borges de Português e o Professor José Roberto Nogueira[34] de Matemática.

O professor Moura, de Ciências, que tem 21 anos de magistério, 17 anos de Escola Brasil-Japão como professor, e já foi morador do bairro e aluno da escola nos anos 70, disse em entrevista, que permanece na escola por total afinidade com o ambiente de solidariedade e afeto, onde se sente acolhido.

> Costumo estimular a reflexão dos alunos dizendo que é preciso pensar a vida para além do Rio Pequeno e aproveitar as oportunidades que a escola oferece: Rádio, poesia, jogos, vídeos etc.

[34] Prof°. José Roberto Nogueira

> Em 1995 foi muito legal os professores da Universidade, orientando as pessoas. Foi fundamental. Não participei do Projeto todo, mas, fui na saída a campo. Fomos no Bar do Bode. O desdobramento disso, com os alunos, foi muito grande.
> Foi a primeira vez que eu entendi o que era um estudo do meio com a Ângela.Baeder e suas observações importantes feitas nos locais, com simplicidade, ensinando e aprendendo.
> Primeiro Projeto que faço com alunos. Do ponto de vista dos alunos é ótimo principalmente para sua auto-estima já que estavam sendo agentes no processo.
> Aprendemos muito com a Universidade, principalmente o que é um Estudo do Meio também porque, quando surgia um problema, sempre eles tinham soluções melhores.
> Depois da saída a campo sistematizamos com os alunos uma tabela e aprendemos a trabalhar com problemas do cotidiano, a exemplo da Gripe Asiática.
> Os Projetos na escola são importantes porque tiram da rotina e todo mundo aprende alguma coisa. Hoje temos aqui na escola três horários coletivos e desenvolvemos o tema ”Consciência do Mundo e Humanização”.
> A Formação Continuada do professor é uma necessidade, mas só é boa quando traz algum conhecimento prático para a sala de aula e quando é feita por pessoas que tem mais conhecimento que os professores e que favorecem a interdisciplinaridade.
> A pesquisa e a reflexão são fundamentais no nosso trabalho, porque favorecem a elaboração de conhecimento e os hábitos de compartilhar.
> O trabalho coletivo é importante desde que tenha um coordenador que articule. (MOURA, entrevista, 2003)

2.5.5.4 – Grupo 4) Estagiários de Licenciatura

Nesse grupo foram entrevistados dois estagiários do curso de Licenciatura em Geografia. Jussara Vaz Rosa, na época do Projeto participou do trabalho na Escola Brasil-Japão e depois foi uma das estagiárias que registrou a visão dos estagiários em “Um Projeto... Tantas Visões”, e Silas Martins Junqueira, que estagiou nas quatro escolas do Projeto. Ambos consideram e valorizam muito a oportunidade de ter participado de um Projeto em seu período de estágio, achando mesmo que o estágio auxiliou na opção pelo magistério. O Projeto, segundo eles, permitiu enxergar a escola em toda a sua complexidade.

O meu primeiro interesse era saber o que esses estagiários da época estariam fazendo hoje, dez anos depois. A professora Jussara Rosa trabalha na Escola de Aplicação da FEUSP e conta aspectos da trajetória de sua formação:

> Eu fui fazer Licenciatura e depois não tinha interesse em dar aulas. Quando a professora Nídia selecionou estagiários para participar do Projeto eu me candidatei e

> participei só da Brasil-Japão, porque era meu bairro de moradia. Eu me envolvi bastante com a escola. Havia algumas regras combinadas. Não podíamos levar uma proposta fechada para a escola, nós faríamos uma consulta para ver quem se interessaria e só trabalharíamos com quem se interessasse. Houve uma reunião inicial onde a professora Nídia propôs o Projeto. Alguns se interessaram. Eu acompanhei muito de perto o trabalho da professora Maria Inês. Participei de várias atividades eventuais no Projeto junto à Maria Inês: preparação feita com poesia, para a saída a campo; preparação do caderno de campo. Depois me envolvi demais com a maquete e aí foi bom porque chegamos a dar aulas para os alunos mas de uma maneira compartilhada com outros estagiários. Foi bom!
> O que achei que foi o ponto alto do Estudo do Meio é descobrirmos as histórias de luta dos moradores do bairro. Visitamos a favela do Sapé, o conjunto habitacional vizinho e as casas das ruas do bairro. Posteriormente um aluno constrói um texto – "O Sonho" - fazendo uma reflexão sobre essa descoberta e demonstrando que a sua concepção havia mudado. Se alguns moradores estavam morando nos "predinhos" foi porque lutaram por isso e não receberam como presente do poder público.
> Lembro-me que havia um pouco de resistência dos professores e se eu não me engano a professora de Geografia esteve afastada por motivo pessoal, e eu acompanhei Português. Foi feito um esquema alternativo para podermos dar conta da maquete. Lembro-me muito das coisas das quais participei, fazendo e não das aulas a que assisti, a não ser algumas da Maria Inês. O lado bom do Projeto para mim foi o fato de aprender a trabalhar em grupo. Porque planejávamos tudo no laboratório, discutíamos encaminhamentos, produzimos "Um Projeto... Tantas Visões". Isso tudo foi maravilhoso.
> Mas foi um estágio atípico, dentro do Projeto, sem que eu quase não observasse as aulas, naquela escola. E isso do ponto de vista da minha formação fez falta. (J.ROSA, entrevista, 2003)

A professora Rosa segue falando um pouco mais de suas experiências de formação como professora. Conta que, durante o Bacharelado, trabalhou na área de Engenharia e que foi na Licenciatura que se descobriu apaixonada por Educação, muito em virtude de seu curso de Prática de Ensino de Geografia, na FEUSP. A sua primeira experiência como professora formada foi ministrar aulas na escola onde fez colegial. Entre nós, vários passaram por essa experiência, aquela de se sentir solitária na escola às voltas com uma porção de problemas e questionamentos dos alunos e não ter com quem discutir principalmente às questões ligadas à avaliação. Foi um período de muito estudo e de muita solidão.

Foi na Escola de Aplicação da FEUSP que a professora conseguiu encontrar um grupo de discussão, Estudo do Meio, Projetos coletivos, reuniões gerais e diárias e um grupo da área de Ciências Humanas, super vinculado onde se discute bem a parte pedagógica e a professora conclui: "É uma escola em que eu dou aulas e recebo aulas o tempo inteiro e percebo o quanto o Projeto me preparou para isso.

Para valorizar o trabalho coletivo que é a base ideal de trabalho para o Estudo do Meio e tantos outros Projetos.”

A professora Rosa se recorda também de algumas características da Escola Brasil-Japão:

> Havia muitos rumores que a escola tinha muitos problemas. As depredações eram freqüentes e naquele momento era um momento de abertura para a comunidade e que isso estava acalmando os ânimos, que os alunos estavam reconhecendo aquilo como uma fase boa da escola. A escola fica em um lugar barulhento, mas me lembro que os alunos produziam muito na aula da professora Maria Inês, principalmente poesia. Fiquei encantada.
> Lembro-me da professora Regina da sala de leitura, ela também se envolvia no Projeto mas de outro jeito. Quando conheci a sala de leitura fiquei surpresa, porque era lotada de livros e era muito viva. Tinha uma organização que eu nunca tinha visto. Eram mesinhas redondas com cadeirinhas em um cantinho para crianças menores. Além disso as estantes também eram baixas de fácil acesso para as crianças menores, para que elas por si mesmas, pudessem escolher os livros que queriam ler. Hoje isso é comum mas não há dez anos atrás.
> Tive um aprendizado na construção da maquete que até hoje utilizo, quando necessário. Nós íamos fazendo junto com os alunos a maquete e ao mesmo tempo explicando. Explicamos a curva de nível e alguns entenderam e outros não. Aí um menino disse “professora isso é um morro amassado” quando os outros viram que nós estagiários acolhemos a resposta, como mais ou menos certa, todos respiraram aliviados admitindo que tinham entendido. Nunca esqueci o “morro amassado”. Até hoje quando me falta vocabulário para explicar da forma que entendam, passo a bola e só vou reorientando o que falam com outras palavras.
> Daqueles materiais produzidos usei com os alunos o da Vanderli Custódio “A questão das Águas na Região Metropolitana de São Paulo” que eu gostei muito na época que foi feito, mas que para usar em sala de aula teve que sofrer várias adaptações. (idem, 2003)

Hoje faz parte das atividades da professora Rosa, orientar estagiários que são encaminhados pela FEUSP. Ela conta que em geral eles já leram a publicação “Um Projeto ...Tantas Visões” e principalmente o texto que ela fez na ocasião do Projeto “Aluno ou Professor? Eis a Questão?” Porque, segundo a opinião da professora Rosa, os estagiários devem ter curiosidade de saber como ela foi como estagiária e para tentar ver se há coerência nas orientações. A professora Rosa dedica um tempo de sua jornada com os estagiários e procura orientá-los para o seguinte:

> Para que eles acompanhem uma seqüência de aulas, mostro meus diários de classe, sento um dia com eles e mostro como preparo aulas. Oriento para que eles não se envolvam com problemas disciplinares, porque senão eles perdem um lugar privilegiado de estagiário que nunca mais terão, quando forem professores. Se eu fosse estagiária hoje eu observaria o impacto que as atividades têm nos alunos.

> Quando é que prestam atenção, quando acham que é sério, quando se envolvem com prazer. Eu teria muito para observar. Aliás eu acho que professor depois de dois ou três anos de sala de aula deveria voltar a fazer estágio. Eu mudei bastante. Os meus registros mudaram. Hoje eu preencho o diário pensando que um dia aquilo pode servir para alguém saber o que foi trabalhado com os alunos.
> Hoje a minha paixão é muito clara, é muito maior por Educação que por Geografia. E quem me mobilizou foram os professores daqui da Licenciatura. (idem, 2003)

Em 1994 a Escola Brasil-Japão vivia uma situação delicada e difícil. Grande parte dos professores titulares de Ensino Fundamental II que haviam ingressado no concurso de 1991, haviam se afastado ou se exonerado, devido aos baixos salários, Muitos assumiam o período noturno em jornada parcial, para poder acumular com cargos em outras redes de ensino.

Relendo a reflexão e relato da Jussara Vaz Rosa “Aluno ou Professor? Eis a questão?” de 1996, verifica-se que, por ocasião do Projeto, os estagiários sentiram falta de explicitar melhor o papel deles na proposta, acentuando-se assim a pouca aceitação dos estagiários pelos professores.

Ao longo do desenvolvimento do Projeto descobriram, que pelas condições que a escola apresentava, em vários momentos eles foram solicitados pelos professores a ficar na regência de classe ou monitorando os alunos enquanto os titulares assumiam aulas em duas classes, tendo em vista a ausência naquele dia de colegas do período vespertino. Outra revelação diz respeito ao comportamento dos alunos que foram criando vínculos com os estagiários e revelando problemas de relacionamento com determinados professores ou reivindicando espaços de participação e diálogo. A aceitação dos estagiários pelos professores aconteceu, segundo a professora Rosa, a partir da saída a campo e ao longo do segundo semestre.

Há uma seqüência de aulas nas sextas séries A e E que a Rosa relata, nesse artigo de 1996 e que ficaram quase apagadas da memória da professora Rosa, muito provavelmente, porque até que se definissem com os alunos os propósitos do Projeto e a produção do material de campo, e na situação que a escola estava, esses momentos eram muito mais estratégias de como manter os alunos ocupados do que propriamente aulas. Não foi por acaso que os estagiários definiram como foco de observação a relação professor- aluno.

Essa dificuldade era a maior de todas, no período vespertino, a falta de professores tanto titulares como os professores adjuntos do ensino fundamental II. Havia um horário oficial e um que fazíamos conforme as ausências do dia. Em 1993 e 1994, essa foi uma constante na Escola Brasil-Japão.

Os dois elementos constituintes de uma escola são professores e alunos, sem um desses elementos a escola deixa de ser escola. Não bastam só os dois elementos. É necessário também que os dois se mobilizem em torno de uma proposta pedagógica, na qual os dois se sintam sujeitos. E esse é o currículo quase oculto de dezenas de escolas públicas que em vários dias do ano letivo são escolas pela metade, por ausências de professores, ou por falta de professores contratados ou por falta de uma proposta que mobilize o interesse dos alunos.

O professor Silas Martins Junqueira dá aulas de Geografia em escolas da Prefeitura e do Estado de São Paulo. Ele começa a falar de sua formação e de como nasceu a sua paixão pela profissão de professor. Relata ao longo da entrevista que juntamente com o seu curso de Bacharelado, fez os cursos de Licenciatura, mas além das disciplinas, participou de Projetos e muitas horas de estágios, por opção, por gosto.

Acha que o aprendizado que teve no Ensino Médio com a professora Pontuschka e a professora Bittencourt foi decisivo em sua formação. E relembra:

> A minha formação foi se confundindo com a minha profissão. Sempre tive um olhar sobre a questão social. Mesmo que escolhesse outra profissão - a de médico por exemplo - acho que teria esse olhar. Mas escolhi ser professor e com o que fui aprendendo com a professora Nídia percebi que várias coisas poderiam ser aplicadas. E fui percebendo uma completa identidade entre a minha formação e a minha profissão.
> Eu comecei a dar aulas em uma escola do Estado em uma sétima série e ao mesmo tempo fazia os Projetos de Estudo do Meio com a professora Nídia. Foi aí que participei desse Projeto na escola Brasil-Japão. O nosso trabalho na Brasil-Japão era mais de acompanhamento de duas sextas séries. O nosso contato era mais com alunos do que com professores. A saída a campo foi um trabalho muito forte e significativo. Fizemos entrevistas no Rio Pequeno com diferentes sujeitos: moradores da favela, moradores do BNH, Comerciantes. Eu estava indo no papel de estagiário mas por ser da Faculdade de Educação, sempre assumia uma postura docente. Então essa foi uma experiência muito rica na prática de ser professor e trabalhar com essa metodologia, só que sem ter ainda a responsabilidade de arcar com o que vem depois, porque no limite, era ainda estagiário.
> Foi um trabalho muito rico cujos resultados, os dados e as informações eu utilizo até hoje nas minhas aulas, com formação de professores e na coleção didática que escrevi com uma colega de História em 2001 e 2002. Nessa coleção estão presentes

> alguns personagens fictícios que lidam com a realidade de dois bairros de grandes contrastes sociais: Rio Pequeno e Alto da Lapa. Busco através da história vivida pelos personagens uma empatia entre alunos e personagens para que a leitura se torne estimulante e o processo de alfabetização mais agradável. Além disso que os fatos acontecidos com os personagens possibilitem a reflexão sobre a realidade de cada criança. (JUNQUEIRA, entrevista, 2003)

O professor Junqueira foi mostrando na entrevista os diferentes trabalhos de Estudo do Meio que fez com seus alunos e os arquivos do material produzido em cada um deles. Um foi baseado em um trabalho da Professora Pontuschka sobre o Trem Metropolitano, sendo que o Junqueira fez com seus alunos de uma escola do Jaguaré, de Jurubatuba a Carapicuíba.

Atualmente Junqueira é professor na rede municipal e trabalha com uma sexta –série que não tinha nenhum padrão de comportamento. Realizou uma visita ao "Instituto Cultural Itaú" para ver uma exposição sobre a violência e depois um pouco antes das férias foram ao "Centro Cultural do Banco do Brasil" e além da visita fizeram um Estudo do Meio no Centro Velho da Cidade: Pátio do Colégio, Praça da Sé. Viram também uma manifestação de professores municipais, nas ruas do centro. Todo esse trabalho foi feito com o apoio de mais dois professores sendo que um deles não é professor dessa classe. Ao trabalhar com os alunos na produção do material pesquisado o professor vai levantando junto, padrões de comportamento, explicando o que pode e o que não pode e porque sim, porque não. E eles têm produzido bastante, escrevendo, lendo, desenhando. Mesmo assim o professor continua com pouco apoio dos colegas que dão aula naquela classe. E o professor segue falando do Projeto da escola "Brasil-Japão":

> O Projeto da Brasil-Japão, solidificou em mim como estudante e imprimiu na minha formação a marca metodológica que já vinha sendo construída desde a minha formação no segundo grau. Ficou incorporado e é difícil modificar. Eu me tornei profissional com essa marca, essa postura que imprimo em todo trabalho que realizo, com alunos ou em formação de professores. Acho que o que falta nas escolas é o Estudo do Meio como proposta metodológica. É necessário esquematizar e deixar muito claro para o professor o que se faz antes da saída a campo, durante e depois. Sabe porque? Porque é *o depois* que acho crucial, senão o Estudo do Meio morre, fica aquela emoção da saída de campo e depois morre ali.

E o professor Junqueira segue contando uma experiência do PEC (Programa de Educação Continuada) em Formação de professores no Vale do Ribeira. Ele

confirmou que um dos elementos fundamentais do Estudo do Meio é a problematização. Como se problematiza uma realidade. É a problematização que vai dar consistência para os trabalhos posteriores. E acrescenta os ensinamentos da professora Pontuschka que diz que a problematização não é restrita a um momento. Ela deve acompanhar os sujeitos durante todo o processo, porque por mais que os sujeitos se preparem há situações e fatos durante o trajeto que sugerem estranhamentos e questionamentos e são esses elementos que vão trazer um retorno maior de conhecimento. Assim,segundo Junqueira, temos os princípios do método:

> Isso eu gravei e para mim continua sendo uma verdade. Se eu vou determinar para o aluno o que ele vai ver eu estarei direcionando tanto o olhar do meu aluno, que na verdade ele não vai ser um pesquisador, vai ser um mero reprodutor ou então vai constatar aquilo que eu já falei para ele. O Estudo do Meio não é isso, em uma proposta rica e dinâmica. Exige que você saia a campo para produzir conhecimento de fato. Posso citar um exemplo. Lá no Vale do Ribeira nós íamos estudar o problema das enchentes do Rio Ribeira de Iguape. Havia documentos que mostravam as marcas das cheias no espaço físico. Lá no trabalho de campo uma das tarefas definidas pelo grupo era estudar o Rio. Os professores estavam divididos em grupo e apesar do tema e do roteiro prévio, os professores tinham olhos também para ver o que não estava programado. Na época, existia próximo ao Rio uma obra do Governo do Estado de São Paulo, que deram um apelido de “Cacacá”. É um centro de formação que estava sendo restaurado. Deve estar lindo hoje. Na ocasião os professores perceberam que havia dentro do “Cacacá” um grupo de crianças que estavam sendo alfabetizadas. Quando entrevistaram as pessoas souberam que eram crianças de rua e que por uma iniciativa da igreja evangélica e por um trabalho voluntário dos fiéis da igreja recebiam ali alfabetização, comida, roupas etc...
> Os professores ficaram tão impressionados que sequer foram ver o rio. Havia entre eles alunos e professores do Magistério, que, quando voltaram do Estudo do Meio, foram até a Diretoria de Ensino de Registro e começaram a direcionar o trabalho de estágio do Magistério em Projetos para atendimento dessas crianças. Esse foi um dos desdobramentos importantes do Estudo do Meio. (idem, 2003)

Segue explicando que em um trabalho de campo do Estudo do Meio, há sempre o inesperado ou o inusitado que devem ser considerados. Existem várias diferenças nas práticas de Estudo do Meio que parecem simples mas que comprometem os resultados:

> Eu entendo que o professor tem a sua leitura do espaço e a sua definição metodológica que deve ser flexível e não rígida, para poder abrir espaço para a construção do conhecimento. Entendo isso como uma questão didática mesmo. Isso fui aprendendo na prática. O nosso planejamento anterior exige pesquisa antes,

> durante e depois. Tem alunos que pesquisam antes e tem aqueles que não pesquisam nada antes, mas na saída a campo, são eles que entrevistam, que sobem nas árvores que dão trabalho, mas também são os que trazem conhecimento novo descoberto no momento do trajeto de campo.
> O que compromete muito a proposta de Estudo do Meio, principalmente nas escolas particulares que trabalham com empresas prestadoras de serviço é o fato de não abrir espaço para que o novo aconteça. (idem, 2003)

O professor segue mostrando os seus diferentes materiais de Estudo do Meio realizados em outros lugares, com professores, quando foi Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) da Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na Zona Leste, e com alunos das escolas públicas de São Paulo.

Junqueira volta a falar do tempo do Projeto de Educação Ambiental: "Águas e Urbanização" dizendo que sua relação com a escola "Brasil-Japão" foi muito forte, por dois motivos principais, por ter sido criado no Butantã e que, por ocasião do Projeto, seu local de moradia era o Bairro do Rio Pequeno. Têm lembranças vivas da escola:

> Na escola Brasil-Japão éramos meio-aluno, meio-professor. Tínhamos a orientação da Nídia de ter uma postura humilde sem levar pacotes de conhecimento para a escola. E eu aprendi com a Rosa, minha colega estagiária que na sala se acompanhava o trabalho pedagógico, respeitando o professor e o ajudando quando necessário. Isso eu percebi que ajudou a criar uma empatia entre nós, que até aqueles que torciam o nariz para nós, ficaram, ao longo do Projeto nossos amigos. (idem, 2003)

E Junqueira continua relembrando a postura ética que aprendeu ao fazer pesquisa e que é um fator fundamental. A questão do retorno para os pesquisados. Conta seus exemplos:

> Eu vou aqui na Praça da Sé e chego lá tiro foto dos meninos de rua, das prostitutas, que hoje ambos cobram CR$ 50,00 para tirar fotografias. Será que são mercenários? Não sei. O que sei é que eles estão cansados de serem fotografados e filmados e isso não mudar a realidade deles. Aprendi que depois que produzimos nosso trabalho temos que dar algum retorno da pesquisa como alguma benfeitoria para aquela pessoa que foi seu objeto de estudo. Eu me lembro dos retornos maiores que demos para a "Brasil-Japão": as palestras que a professora Maria Aparecida Contin e professora Vanderli Custódio fizeram; a Mostra Cultural para os pais e a comunidade; os panfletos para o posto de saúde sobre a leptospirose; o material didático produzido "Um Projeto...Tantas Visões" e "De Cidades e De Noites". Vejo que a Universidade não só usou a escola para que os estagiários fizessem estágios e pronto. Nós tivemos esse compromisso ético de estar voltando e retornando.

> Não participei da elaboração de “Um Projeto ...Tantas Visões”, porque em 1996 já tinha me formado e me lembro que estava muito ocupado. Lembro-me que conversei com a Jussara Rosa essa idéia de meio-aluno e meio-professor e me senti representado nos artigos assinados pela Rosa e os outros estagiários. Considero esse livro um material metodológico onde está expresso o caminho que trilhamos no trabalho com as duas escolas.
> Nele os estagiários expressaram as impressões que tiveram da escola, dos alunos, do trabalho dos professores e das posturas. (idem, 2003)

Junqueira por ter participado do Projeto nas quatro escolas, sempre elaborou vários relatórios que, neste trabalho, foram usados como fontes escritas, bastante fiéis e reflexivos sobre o que observou nas escolas e, assim, construiu uma visão ampla e geral do Projeto e de seu impacto em cada escola. Em seguida, o professor fez considerações gerais sobre a postura do educador:

> Todos nós que nos identificamos com a educação tivemos nas práticas vivenciadas com a professora Nídia, uma ótima escola a ser seguida. Porque ela permite que a gente se enxergue como produtores de conhecimento; ela discute qualquer dúvida que se tenha, discute conosco nossas propostas e define junto com todos, com firmeza e seriedade um caminho a seguir.
> Sempre que tenho oportunidade de ter um grupo, procuro praticar essa postura democrática porque o trabalho tem que ser o produto do esforço de todos os sujeitos participantes. As pessoas têm que se reconhecer nele. Essa postura já faz parte de minha história de vida e tentei expressar isso nessa coleção didática e todos os dias nas minhas salas de aula. (idem, 2003)

Esses dois professores representam a parcela de estagiários que participaram do Projeto ao longo de sua duração. O primeiro destaque a fazer das entrevistas com os dois é a convicção da escolha feita por Educação e o quanto o curso de Licenciatura ajudou a descobrir esse caminho. O segundo destaque é a existência de uma memória viva, enriquecida de detalhes, que ambos tinham do tempo que eram estagiários e o valor que atribuem ao Projeto, em sua formação inicial. Outro destaque é para o relato minucioso de suas práticas pedagógicas, ilustradas com exemplos nos quais identificam vários procedimentos metodológicos vivenciados em sua formação inicial nos estágios e no Projeto. A professora Rosa cita a sua prática com seus atuais estagiários e o professor Junqueira, cita o rigor metodológico nos Estudos do Meio que realiza.

Ambos deixam claro uma preocupação ética com os sujeitos em formação, a responsabilidade de se preparar para fazer o melhor e, o retorno para os sujeitos

pesquisados. Revelam o valor que têm sua formação para poder assumir responsabilidade maior com seus educandos.

Estes professores têm muita clareza da complexidade da educação e que ensinar e aprender, é muito mais que transmitir um conhecimento para que o outro memorize. Que o ser humano, do ponto de vista antropológico, é um ser inconcluso e, portanto, sempre desejoso de aprender mais, e com um nível de educabilidade que vai muito além do adestramento dado aos outros animais. A professora Rosa e o professor Junqueira assim, como Paulo Freire, enxergam em seus educandos a possibilidade de *vir a ser,* com a generosidade de acreditar na capacidade que têm de ensinar e aprender com seus alunos. Nesse sentido, lembramos as considerações de Paulo Freire sobre o ensinar e o aprender:

> Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir,* reconstruir*, constatar para mudar,* o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.
> Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, outro que aprendendo ensina daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1997, p. 77-78)

Se a nossa vocação ontológica é aprender sempre mais, sempre estar em busca de satisfazer uma curiosidade essa é a origem da necessidade do ser humano de formação permanente. E é a formação ou educação permanente que o torna mais humano.

A escola é o lugar, na sociedade moderna, do ensinar e aprender que acontece na interação de sujeitos gerando novos conhecimentos. Mas também é o, lugar onde fica mais explícita e mais exposta a nossa inconclusão, tanto enquanto sujeitos sociais, como profissionais, detentores de um conhecimento legitimado por um diploma.

Para que o professor aprenda ao ensinar e o aluno ensine ao aprender é necessário que essa relação aconteça, quando os saberes e a curiosidade de ambos estejam mobilizadas. E essa é a primeira tarefa da escola, que se pretende

progressista. O prazer de ensinar e aprender estão nessa busca constante que vai dar sentido ao fazer escolar cotidiano. Esse é o eixo central da escola.

2.5.6 - O Projeto continua...

O Projeto vivenciado pelos professores do LAPECH-FEUSP nas quatro escolas públicas desencadeou um processo de busca de novos conhecimentos nos sujeitos sociais, permitindo novas recriações em outros contextos.

2.5.6.1 - Na memória e na prática dos sujeitos sociais

Fica muito clara, nos depoimentos dos professores entrevistados, a memória viva do Projeto nos aspectos que cada um escolheu como mais significativo. Na análise das transcrições dos depoimentos dos professores entrevistados, observa-se que esses aspectos se complementam se combinam e fazem nexos entre si. Ao mesmo tempo fica muito evidenciada outra característica interessante. Todos os entrevistados falaram do Projeto com paixão, lembrando das diferentes possibilidades que vivenciaram, do processo de pesquisa instaurado entre a Universidade e as escolas; do trabalho em grupo na escola fortalecido e revitalizado, e da curiosidade e do movimento de busca, produzido em outros alunos e professores das classes que não participavam diretamente do Projeto.

Em todos os documentos analisados, quando há alguma referência aos alunos é sempre no sentido de destacar o envolvimento e o entusiasmo, participação efetiva tanto nas classes de sextas séries do Ensino Regular, como nas classes de ensino Supletivo.

Os entrevistados fizeram vários nexos entre o que vivenciaram há dez anos atrás e suas atuais atividades de pesquisa e ensino. Chegam a mencionar que aqueles que aderiram ao Projeto, trilharam um caminho que não tem volta. Nesse sentido é possível afirmar que existe um método apropriado, na prática social desses

sujeitos, que lhes permite a recriação com autonomia, de procedimentos de pesquisa e ensino que poderão desenvolver ao longo de sua vida profissional ou cidadã, desde que os diferentes contextos favoreçam.

Os sujeitos sociais entrevistados nesta pesquisa, têm incorporado em seu trabalho de pesquisa, produção didática, nos processos de ensino e aprendizagem em que atuam e no trabalho de formação continuada de professores, o Projeto de Educação Ambiental, como uma referência teórico-metodológica a ser recriada em cada situação de aprendizagem.

Então podemos dizer que do ponto de vista dos sujeitos sociais, o Projeto cumpriu seus objetivos de formação inicial e continuada, com metodologias de ensino e pesquisa, no lócus das unidades escolares em parceria orgânica com a Universidade, com a participação de estagiários, equipe técnica, professores e alunos das escolas envolvidas.

Do ponto de vista do LAPECH-FEUSP, os documentos e os resultados em materiais produzidos, pesquisas com dissertação de mestrado e doutorado, participação ativa dos estagiários com relatórios de iniciação à pesquisa, reflexivos e originais e adesão e participação de três escolas no Projeto, indicam a pertinência do problema colocado para as três escolas; confirmam a abordagem interdisciplinar como um eficaz na construção de um coletivo de professores e como uma necessidade teórico-metodológica para a compreensão da realidade sócio-ambiental e ratificam a atualidade do Estudo do Meio como método de investigação e de seleção de fontes documentais das localidades, em seus aspectos e suas dinâmicas sócio-ambientais na educação.

Na escoal “Major Arcy”, onde não houve adesão ao Projeto, já que os problemas ambientais não faziam parte da preocupação de professores e alunos, a decisão de participar do trabalho, centrada na figura do diretor. Mesmo assim os estagiários realizaram razoável estudo de realidade da escola, com entrevistas de alunos, professores, funcionários, diretor, grêmio estudantil e pais da comunidade.

Vivenciaram momentos importantes de reforma do espaço físico escolar e simulação entre os alunos do plebiscito nacional que confirmou nossa forma política de governo: republicano-presidencialista. A escola passava pelo momento relevante de ter sido escolhida como “escola-padrão” que, no contexto da política educacional

da época, significava o provimento por parte do Estado de uma série de recursos físicos, materiais, funcionais e organizacionais para algumas escolas da rede estadual, desde que seus professores e equipe técnica promovessem inovações pedagógicas que superassem seus problemas de fracasso escolar.

Os estagiários apreenderam e registraram em seus relatórios, encontrados no LAPECH-FEUSP, vários momentos relevantes desse processo que a escola vivia, com. registro das falas e das representações dos sujeitos sociais envolvidos. O fato de ser uma típica escola central, situada em bairro de classe média, com atendimentos distintos no diurno e no noturno, provocou nos estagiários várias reflexões em sala de aula que contribuíram para a formação inicial das turmas de Licenciatura de 1993.

2.5.6.2 - Na escola Brasil-Japão como patrimônio latente

A memória documental na escola existe, embora seja parcial. O livro “Um Projeto...Tantas Visões” e o material teórico–prático “De Cidade e De Noites”, estão no acervo da sala de leitura e já foram razoavelmente utilizados por professores, alunos, em salas de aula e em reuniões pedagógicas ou na jornada pedagógica coletiva dos professores e até por professores e alunos de escolas vizinhas.

Outras produções do Projeto como a Maquete e a Linha do Tempo, já não pertencem fisicamente à memória da escola, embora estejam vivos na memória dos professores.

Vários outros materiais produzidos na ocasião do Projeto, já não se encontram na escola em lugar algum: fotos, maquetes do presente e do passado, desenhos, ”Livro de Ouro”, Álbuns de Fotos, produções escritas de alunos. A explicação dada para isso decorre do fato das péssimas condições de manutenção da escola que, por problemas no telhado e goteiras, inundações há tempos atrás, obrigou mudanças e reorganizações da sala de leitura, sala de multimeios e salas dos professores. Isso dificulta a organização mais completa de uma memória

documental. A grande alternância de diretores e coordenadores prejudica a continuidade dos Projetos de forma mais coletiva e institucional.

Existem motivos menos colocados explicitamente. É possível inferir duas resultantes de minhas observações: considero significativa para a prática dos profissionais envolvidos, por socializarem em outros espaços onde exercem suas práticas educativas, as descobertas vivenciadas, em determinados Projetos, valendo-se, para isso, dos materiais produzidos. Esse é um procedimento legítimo desde que o professor tenha sempre presente a necessidade de re-contextualizar esses materiais em outros grupos, relatando o processo de sua produção; penso também que faz parte do imaginário institucional e não do código de conduta instituída. Ou seja, tudo que é conhecimento produzido na escola, ou virou um livro e está na sala de leitura, ou é produção de alunos e foram devolvidos sem que houvesse uma seleção de amostras para permanecerem como acervo documental; ou estão sendo usados como material didático de alguns professores sem que outros tenham acesso.

Não existe uma consciência e uma cultura de uso do material de um Projeto como fonte documental e histórica de um momento vivido, quando professores da escola foram protagonistas em um processo que durou dois anos com a Universidade mas que até hoje produz seus efeitos em diferentes práticas pedagógicas.

Os professores reconhecem e recordam as concepções teórico-metodológicas do Projeto e muitos compartilham de seus princípios e os praticam em sala de aula e na sua vida de cidadãos. No entanto, dez anos depois, essas concepções não estão materializadas nos espaços mais usados da escola, revelando assim uma cultura institucional a ser superada. Entendo que esse aspecto ressalta o condicionamento forte que herdamos de nossa formação livresca e uma concepção de conhecimento positivista e a-histórica que entende o conhecimento como um objeto pronto e acabado a ser consumido por todos professores e alunos. Esse é mais um dos aspectos da escola reprodutora, patrimônio hegemônico herdado de nossa história colonial. Projetos dessa natureza favorecem a construção de uma força viva contra-hegemônica que, em alguns momentos, fica latente mas que se recompõe sempre que os contextos permitem.

As fontes documentais e iconográficas em uma escola são elementos constituintes de sua identidade e seu testemunho físico. As reflexões contínuas que elas provocam ou que são intencionalmente provocadas pelos sujeitos sociais pertencentes à escola é que poderão alimentar a discussão e a reflexão permanente do Projeto Político Pedagógico dessa escola.

O mundo globalizado e a informatização impõem às escolas a reconstrução de sua identidade e a redefinição de sua função social. Essa redefinição passa necessariamente por uma interação orgânica da escola com a sua comunidade local no resgate de sua tarefa histórica de socialização de conhecimentos, de desenvolvimento de habilidades, no resgate de valores, do exercício de práticas políticas e éticas e na produção de um padrão estético de vida.

Todos os entrevistados citaram em seus depoimentos, o fato de ter o Projeto de Educação Ambiental, na época (1994/1995), usado como ponto de partida um estudo do bairro, feito anteriormente pelos professores da escola, nas áreas de História e Geografia. No entanto, esse material é pouco usado em sala de aula. Fica dito nas entrelinhas que Projetos nas escolas dependem do engajamento das lideranças e das condições físicas e funcionais para acontecerem em uma dimensão coletiva. No plano mais restrito de 2 ou 3 professores é possível recriar os procedimentos metodológicos de um Projeto e seu material envolvendo professores e alunos, conforme o acontecido no segundo semestre de 2003, quando a professora Maria Inês Padovezi Borges, professora de Português e José Roberto Nogueira professor de Matemática refazem com seus alunos o Estudo do Meio, logicamente problematizando outros aspectos do bairro.

Embora não seja coordenadora pedagógica da escola, sem dúvida a professora Maria Inês Borges se consolidou como sendo uma liderança pedagógica com abertura suficiente e necessária para que o novo aconteça.

Atualmente a escola Brasil-Japão diminuiu seu número de alunos e professores, porque, na atual administração, conquista o chamado “modelo pedagógico”, isto é, atendimento em dois períodos diurnos: manhã e tarde, com ensino regular em 2 ciclos de quatro séries cada um e o período noturno com ensino Supletivo.

Há três horários pedagógicos durante o dia, na rotina da escola que permitem o encontro dos coordenadores pedagógicos e direção da escola com os professores de jornada completa ou integral. Momento em que podem se dedicar a alguma reflexão coletiva com seus pares, em Projetos específicos ou na discussão do Projeto mais geral da escola.

De forma pouco articulada, os professores entrevistados reconhecem em suas práticas atuais vários procedimentos metodológicos aprendidos com o Projeto. No entanto, entendem que falta um articulador que promova a coesão mínima do grupo de professores em favor de um Projeto mais coletivo.

A interpretação desses fatos possibilita-me pensar que a participação em momentos de formação vividos no passado, complexos e sofisticados de ensino e pesquisa da Universidade com as escolas e com os professores e alunos são extremamente necessários para a formação inicial e permanente dos professores e pesquisadores envolvidos. São politicamente legitimados porque acontecem entre instituições públicas (Universidade e escolas) no contexto da escola pública e em favor da formação de cidadãos, deixando marcas relevantes na práxis dos sujeitos sociais participantes.

Estes momentos estão vivos na ação desses professores e já foram recriados, gerando atitudes e emoções novas, produzindo novos conhecimentos, muito embora, em processos solitários.

A construção da autonomia das escolas públicas, entendida como o fortalecimento da identidade e a descoberta de sua especificidade local, passa pela maneira própria de integrar esse local no processo mais global de educação.

O que foi vivido nesse Projeto não poderá ser reproduzido em outras localidades porque ali havia uma participação específica daqueles sujeitos com suas histórias de vida, seus saberes construídos e suas emoções.

Em contextos hegemônicos de globalização, as macro decisões sócio-político-econômicas estão cada vez mais distantes da percepção dos cidadãos comuns, assim como a sua compreensão crítica está prejudicada pelo controle das informações detida pelos grupos que têm o monopólio das comunicações e da informatização.

As grandes metrópoles do mundo são as depositárias dos condicionantes e determinantes culturais e econômicos que definem a vida nas sociedades contemporâneas.

Compreender cada localidade e desvelar os determinantes da realidade global que a compõe é uma das tarefas da escola que, no seu desempenho, criará pedagogias promotoras da aprendizagem de todos, desenvolvendo habilidades e capacidades cognitivas e promovendo valores éticos e estéticos.

Aí reside a complexidade da educação básica. É no âmbito de ensinar e aprender, que educadores e educandos desenvolvem processos de apreensão da realidade local e global, socializam e produzem conhecimentos, constroem e reconstroem identidades.

E em nossa sociedade essa atividade transmissora, socializadora e produtora de cultura e conhecimentos continuam sendo de cunho geracional, na qual uma geração mais antiga educa as gerações mais novas, com educadores profissionalizados, tendo como campo de atuação, a mediação de uma área específica do conhecimento socialmente valorizado.

É no âmbito dessa complexidade que a escola vive o seu cotidiano.

A definição da autonomia e da especificidade da escola e sua comunidade local são tarefas contra-hegemônicas para educadores progressistas que apostam na História. A formação do cidadão para compreensão do mundo precisa de professor, de escola, de formação e de método de análise.

2.5.7 – No trabalho atual dos professores entrevistados

Apresentamos a seguir algumas características da vida profissional dos professores entrevistados na atualidade (2004).

2.5.7.1 - Professora Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt

Professora da Pós-Graduação do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada, hoje aposentada, continua desenvolvendo pesquisas na área do Ensino de História, na História das Disciplinas, dos Currículos Escolares e na Educação Indígena. Desde 1994, inconformada com o fato de a FEUSP não possuir biblioteca especializada em livro didático, iniciou, com seus orientandos, um processo para que se constituísse esse acervo. Seu esforço e competência possibilitaram a realização de convênio entre a FEUSP e o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP) da França, para a montagem de um banco de dados referentes à produção, divulgação e uso do livro didático brasileiro. Foram anos quase dez anos de persistência. Finalmente, em 2003, o Projeto temático *Educação e Memória: História , produção e usos do livro didático brasileiro,* sob sua coordenação foi aprovado, pelo período de quatro anos, pela FAPESP. Com essa aprovação, a Prof.ª Bittencourt reuniu professores-pesquisadores de diversas Faculdades, alunos da graduação e da pós-graduação, bibliotecárias, e pesquisadores colaboradores para consolidar a Biblioteca do Livro Didático e a criação do Banco de Dados Livres. A partir de agora, a História do livro didático, no Brasil que integra a História das Editoras, o livro como mercadoria, legislação, programas escolares, mudanças, permanências e valores da Educação brasileira pode ser estudada, tendo como fonte o acervo dessa biblioteca com seu banco de dados, tornando-os disponíveis a pesquisadores de outras partes não só do Brasil, como também de outros países, através do convênio com o INRP.

No Projeto de Educação Ambiental de1993, realizou com o professor Rui Grilo e os estagiários, ampla pesquisa para situar a área de História na abordagem interdisciplinar.

Esse grupo criou três perspectivas históricas para o estudo da água nesse Projeto: água do ponto de vista cultural e seus usos nos rituais sagrados e no cotidiano da vida das pessoas; a história da luta política pela água na região de Santo Amaro e a história da construção do sistema hídrico na cidade de São Paulo.

A professora, após o Projeto, continuou participando de várias pesquisas com escolas públicas. Entende, no entanto, que os órgãos financiadores estão cada vez mais exigentes e com restrições de verbas, principalmente para remuneração de

pessoal. Considera que a Universidade é responsável pela qualidade da educação básica. Para Projetos com escolas é necessário que haja financiamentos e, quanto à Universidade, vontade política de participar.

2.5.7.2 - Professora Dra. Eulina Pacheco Lutfi

Essa professora nos traz de forma viva, apaixonante e contundente a nossa responsabilidade social enquanto educadores:

> Através da nossa profissão, podemos elucidar os fatos que se apresentam como verdadeiros e imutáveis. É o que temos em comum com alguns professores. Creio ser necessário sempre acirrar o debate para que cada um formule suas opiniões. Ninguém precisa pensar igualmente ao outro. Não andamos buscando o homogêneo. Queremos um heterogêneo que tenha como fundamento um desejo de mudança, através da lucidez. É o que nos une a professores de outras escolas e de diferentes disciplinas escolares, estimulando-nos a trabalhar em equipes multidisciplinares. (LUTFI, E., entrevista, 2003)

A professora reafirma o desejo de participar das mudanças da vida, o que a mobiliza sempre a dar sua contribuição à escola pública. O fato de saber que em cada escola há grupos de professores que estão enfrentando a falta de condições e o arbítrio, mas também de haver alunos e alguns diretores e coordenadores que favorecem e facilitam o trabalho dos professores é o que, segundo ela, lhe dá energia para continuar prestando serviços ao ensino público e gratuito.

A professora Eulina Pacheco Lutfi é uma estudiosa da Língua Portuguesa e desenvolve pesquisas integradas com outras áreas do conhecimento que consideram importante a memória oral, cotejada com outras fontes documentais. Sempre que possível participa junto à Universidade de Projetos de parceria com escolas públicas. Atualmente, convidada pela FEUSP, como pesquisadora do Ensino da Literatura, participa do Projeto temático: *Educação e Memória: História, produção e usos do livro didático brasileiro*, coordenado pela Profª Drª Circe Maria Bittencourt.

2.5.7.3 - A professora Maria Aparecida Contin

Atualmente exerce a função de coordenadora e assessora da equipe de Educação Fundamental na Prefeitura Municipal de Guarulhos. Após o Projeto de Educação Ambiental, em 1994, continuou a participar de outros trabalhos de formação de professores, assessorando prefeituras no interior de São Paulo e em formação de profissionais que utilizam a Comunicação Escrita. Participou do Projeto de Educação Ambiental: “Representações Acadêmicas e Populares do Meio”, financiado pela FAPESP, entre a Universidade e dois municípios; Vera Cruz e Espírito Santo do Turvo.

Em sua pesquisa considera a relação teoria e prática, fundamental, em qualquer processo formativo, já que a tematização das práticas e dos problemas que os profissionais enfrentam, em seu trabalho, necessita de explicações teóricas que elucidem e apontem caminhos para a superação dos problemas.

Atualmente, a professora desenvolve Projetos de formação de professores da rede municipal de Guarulhos. Considera fundamental na formação a consideração da identidade e trajetória dos professores. O professor precisa ser sujeito de sua própria formação, para tanto o espaço de formação de que participa deve ajudá-lo a se (re)conhecer.

Mesmo assim, a professora entende que a formação de professores, no espaço institucional, da escola, da Secretaria ou da Universidade, tem uma função pública e demanda, dos participantes, uma responsabilidade social com a qualidade da escola pública.

2.5.7.4 - Professor Dr. Mansur Lutfi

Professor da Faculdade de Educação da Unicamp, de Metodologia do Ensino de Química. Considera que é papel da Universidade a Formação de Professores e fazendo pesquisa com auxílio dos órgãos financiadores, reconhece que os atuais financiamentos da FAPESP têm nova concepção. Financiam equipamentos para a escola e exigem um movimento de formação do professor pesquisador, inclusive

com a exigência de relatórios, utilizando metodologia de pesquisa. Desta forma, entende que Projetos junto às escolas devem ser na direção de tematizar, com os professores, as suas necessidades de recursos, de acordo com o plano de trabalho que já possuem. A compra e o uso desses equipamentos, pelos financiamentos obtidos, devem estar atrelados ao objetivo proposto pelo conjunto dos professores e assessoria.

Foi assim na Escola Estadual Architiclino Santos. O primeiro passo foi equipar a escola com aparelhos de TV e vídeo para metade das salas de aula, videoteca e laboratórios de Física e Biologia. Com isso, segundo o professor, parte dos obstáculos foram superados.

O passo seguinte foi orientar o uso desse material; indicar as fontes de material didático já produzido na Universidade; selecionar com os professores o material, conforme as concepções de ensino e as necessidades do Projeto de cada grupo.

O terceiro passo foi discutir e analisar as práticas pedagógicas que já realizavam, mesmo antes do Projeto. Nesse processo o professor Mansur foi refletindo com os professores sobre a importância dos suportes materiais. Resolvidas as dificuldades geradas pela falta desses suportes, o que se faz? Assim se reforçou a compreensão de que não basta ter o material, é preciso uma concepção de pesquisa, estudando a produção já existente em relação ao tema que o professor desenvolve na escola.

A exigência do relatório de pesquisa favoreceu a reflexão sobre os próprios registros. Os dados eram analisados e devolvidos para os professores. Desenvolveu-se uma metodologia de pesquisa a partir do que o professor já fazia.

2.5.7.5 - Professor Silas Martins Junqueira

Estagiário da Licenciatura de Geografia na época do Projeto. Foi aluno, no Ensino Médio, das professoras Circe Maria Fernandes Bittencourt e Nídia Nacib Pontuschka na década de 80, quando realizou um Estudo do Meio em Piracicaba e conheceu uma usina de açúcar.

Esse estudo ocorrido nos seus 15 anos de vida, foi tão relevante para sua formação; identificou-se tanto com a pesquisa que realizaram, com os textos e as poesias que produziram e com o desempenho dessas professoras, que despertou no Junqueira o desejo de ser professor de História ou Geografia.

Ingressou no curso de Geografia da USP e quase que simultaneamente foi para a Faculdade de Educação complementar sua formação com as disciplinas com as quais tinha mais afinidade. O reencontro com suas ex-professoras; a participação em Projetos e o número de horas de estágio realizado, muito superior ao exigido, foram determinantes em sua formação e no compromisso intelectual e ético que tem com seu trabalho.

No Projeto de Educação Ambiental, participou intensamente fazendo estágios e relatórios abrangentes, que apontam para uma metodologia de pesquisa.

Atualmente é professor nas duas redes públicas, Estadual e Municipal de São Paulo. Como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) da diretoria de ensino da Capital, função exercida anteriormente, promoveu processos de formação para professores de Geografia,

Com uma colega de História, escreveu uma coleção didática de História e Geografia para o ensino fundamental. Essa coleção traz a narrativa de uma História que se passa no Rio Pequeno, baseada em fatos reais com personagens fictícios, que dialogam entre si, para conhecer um bairro típico, organizado, residencial de classe média – Alto da Lapa - e um bairro típico de periferia de São Paulo, onde a diversidade está presente e ressalta aos olhos, o bairro de Rio Pequeno.

Junqueira é um jovem professor apaixonado pelo seu trabalho.

2.5.7.6 - Professora Jussara Vaz Rosa

Estagiária da Licenciatura de Geografia na ocasião do Projeto, hoje professora na escola de Aplicação, da Faculdade de Educação da USP. Descobriu que queria ser professora na época da Licenciatura. Foi selecionada para participar do Projeto em 1994 e fez seu estágio, no âmbito do Projeto na Escola “Brasil-Japão”.

Acompanhou de perto o trabalho da Maria Inês Padovezi Borges, coordenadora do Projeto na escola. O Projeto proporcionou várias oportunidades para a Rosa como estagiária: dialogar com os alunos da escola e conhecer um pouco de suas realidades, participar com alunos e professores de um Estudo do Meio, produzir coletivamente materiais didáticos e participar como co-autora da produção de um registro qualificado da experiência – “Um Projeto...Tantas Visões”.

Felizmente em seu local atual de trabalho,na Escola de Aplicação da FEUSP, a professora Rosa consegue desenvolver e recriar os aprendizados do Projeto, bem como, ter em sua jornada de trabalho, tempo disponível para dar um atendimento qualificado aos professorandos estagiários da Licenciatura em Geografia da própria Faculdade.

2.5.7.7 - Professor e Mestre Rui Alves Grilo

Os desdobramentos do Projeto na Escola Paulo Setúbal e em sua comunidade estão relatados, anteriormente, no item 1.5.1. O Projeto, nessa escola está ganhando grande dimensão e ultrapassou os muros da escola. As diferentes produções elaboradas no Projeto da escola estão na Casa de Cultura de Interlagos, ligada à Secretaria Municipal de Cultura e servem como referência de estudos e pesquisas para professores, alunos e população em geral da região de Interlagos.

Recentemente o grupo que assessora a implantação de três Unidades dos Centros Educacionais Unificados - CEU, na região de Capela do Socorro onde a prefeitura Municipal de São Paulo recentemente inaugurou três unidades. Usou como ponto de partida o acervo da Casa de Cultura e como fonte documental a Dissertação de Mestrado do professor Grilo que também foi entrevistado.

Grilo destacou o aspecto formativo e emancipatório da pesquisa pela memória oral dos sujeitos. Os sujeitos entrevistados são protagonistas e se percebem autores de uma história, que é a história da própria vida em seu contexto social. Todos foram autores: professores, alunos, pais e outras pessoas da comunidade.

> Os professores registraram suas práticas e refletiram sobre elas. Vários registros de alunos utilizei em minha dissertação de mestrado. Quando chamava pais para dar entrevistas na sala de aula, eu ia montando com eles uma narrativa na lousa e assim era uma oportunidade para que aprendessem a fazer também. A Valmira, uma pessoa da comunidade que deu seu depoimento, por ocasião da produção dos vídeos, hoje é professora de Geografia e voltamos a reencontrá-la no curso do PEC - Programa de Educação Continuada da Secretaria Estadual de Educação. (GRILO, entrevista, 2003)

O resgate da identidade como sujeito histórico, traz dignidade, auto-conhecimento e (re)conhecimento para todas pessoas envolvidas.

Conheci o professor Grilo em 1978, em nossas atividades sindicais e como moradores do mesmo bairro. Colaborava com o jornal do sindicato que Grilo produzia. Grilo é um professor pesquisador por excelência. É crítico o suficiente para se inquietar com o que sabe e está sempre em busca de um conhecimento novo. Acredita e aposta na mudança social e na construção de uma nova consciência dos sujeitos sociais como condição para a mudança. Sua prática social, tanto profissional como na comunidade em que vive, é coerente com essas convicções. Tem facilidade de articular propostas com os moradores que aí residem e trabalham. Tem militância em movimentos a favor da escola pública e colabora em Projetos e publicações, ligadas à área ambiental.

Atualmente, a partir de fevereiro de 2004, trabalha como professor de Língua Portuguesa em uma escola estadual no município de Ubatuba – São Paulo, onde recentemente se radicou.

2.5.7.8 - Professora Maria Inês Padovezi Borges

Com 26 anos de magistério e 13 anos de Escola “Brasil-Japão”, a professora Borges conta que foi fazer Letras porque gostava de ler e escrever e não com a finalidade de ser professora. Trabalhou em editora, empresa comercial e só depois disso fez sua escolha pelo magistério. Tem 8 anos de rede particular e 20 anos de ensino municipal:

> Em um primeiro momento, o que me motivou a trabalhar com o Projeto foi a proposta interdisciplinar. Depois o entusiasmo dos alunos e a relação de confiabilidade estabelecida com o pessoal da USP e com os estagiários que sempre respeitaram nosso trabalho na escola. O Projeto gerou alguns desdobramentos interessantes. A coordenadora pedagógica foi para o Centro de Ensino Supletivo e levou, como proposta de trabalho, a metodologia do Projeto e lá já encontrou a parceria do professor Hugo, de Geografia.
> Eu particularmente, desde o Projeto, passei a estudar mais e com mais direção, com mais sentido, buscando novos métodos e já incorporei muitas coisas nas minhas aulas. Por exemplo, as entrevistas, o trabalho com outras linguagens. Meu envolvimento com o pessoal da Universidade foi grande. Quem se envolveu de verdade, como eu, não continua sendo o mesmo. (BORGES, entrevista, 2003)

Além de suas atividades docentes no Supletivo Noturno da Escola “Brasil-Japão”, a professora Borges integra a equipe que assessora Projetos interdisciplinares pelo LAPECH-FEUSP na Secretaria Municipal de Guarulhos.

2.5.7.9 – Professora e Mestre Conceição Aparecida Cabrini

Professora de História da rede pública e particular, participou em 1995 no Projeto da Escola Brasil-Japão. Permaneceu na escola até 1997 quando manteve a proposta de trabalhar com a história de vida dos alunos de Supletivo, produzindo com a professora de Língua Portuguesa e Artes o material; “Contar Saudades”, em que havia o registro da história de vida de seus alunos, poesia e xilogravuras, seguindo a proposta de trabalhar com várias linguagens e de dar visibilidade à produção dos alunos de forma digna. A professora Cabrini participou, pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), da produção de uma coleção didático–pedagógica para a Secretaria Estadual do

Paraná e simultaneamente da formação dos professores de História, na qual vários procedimentos metodológicos do Projeto estiveram presentes. Escreveu com uma colega uma coleção didática, através de editora comercial, que foi muito bem avaliada pelo MEC.

Atualmente conclui sua pesquisa de doutorado que é na linha da história das disciplinas escolares, ao mesmo tempo, que dá continuidade às suas atividades docentes em escola do ensino fundamental.

2.5.7.10 - Professora Thereza Nagib Ramos

Tem 29 anos de magistério, sendo 13 anos só na “Brasil-Japão”. Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica. Em 1995 participou de um Projeto interdisciplinar pelo LAPECH-FEUSP como professora de quarta série. Realizou Estudo do Meio em São Sebastião e com sua colega Bichini produziram um Projeto “Pipa na Escola” que implementaram na Escola “Brasil-Japão” e ajudaram a formar outros professores na proposta.

2.5.7.11 - Professor Estevam Rubens Gonçalves Moura

Tem 21 anos de magistério público e particular. Tem muita afinidade com a escola “Brasil-Japão” e já está lá há dezessete anos. É ex-aluno da escola e procura incentivar os alunos a enxergarem o futuro com uma visão ampla e mais próxima do real. Em 1994 e 1995, devido a sua jornada parcial, participou do Projeto, nos momentos que coincidiam com seus horários de aula. Nas saídas a campo sua contribuição foi fundamental pela empatia que tem com os alunos, e pelo conhecimento do bairro e sua história. Achou importante a participação da Universidade junto à escola e entende que o trabalho coletivo na escola é fundamental e só funciona se houver uma coordenação articuladora.

2.5.7.12 - Professora Berenice Agra Neves

Faz dezenove anos que está no magistério. Formada em História e Habilitada em Geografia, de vez em quando dá aulas das duas disciplinas. Esteve no Projeto em 1994 com as duas sextas séries e entendeu que a proposta do Projeto era interagir com as práticas pedagógicas dos professores. Sempre que pode participa de processos de formação inclusive apresentando Projetos de trabalho.

2.5.7.13 - Professora Maria Ângela da Silva Pereira

Professora de matemática, em 1994 acompanhou o Projeto a distância ,já que não era professora das classes envolvidas. Teve participação ativa na Mostra Cultural com a montagem de salas de jogos matemáticos. Em 1995, como professora de Supletivo ousou participar de um Projeto interdisciplinar pela primeira vez, porque sempre teve ousadia para se descolar dos conteúdos específicos de matemática e fazer os alunos raciocinarem em um campo mais amplo de conhecimento. No Projeto “usou o olhar da matemática” e analisou com os alunos uma casa lotérica e uma loja de pneus. Achou interessante conversar de forma natural com os alunos sobre coisas tão presentes na vida da cidade, que fazem parte do cotidiano dos alunos, e que podem ser compreendidos a partir de alguns conceitos matemáticos. Na época da entrevista (agosto/2003) estava como diretora substituta na Escola “Brasil-Japão” e falou com entusiasmo da idéia de estar levando novos Projetos para a escola.

2.5.7.14 - Professora Jurcilei Bichini

A professora Jurcilei foi convidada, na ocasião do Projeto, a fazer um curso no LAPECH-FEUSP que também tinha uma abordagem interdisciplinar. Era um grupo de professores do Ensino Fundamental I, que trabalhavam com crianças. E todos eram convidados a elaborar um Projeto. A professora Bichini achou interessante e uma grande descoberta para ela foi o trabalho interdisciplinar de que todo mundo tinha receio. Ela e sua colega a Ramos, conseguiram, através de um Projeto “Pipa na Escola.”, trabalhar diferentes conteúdos em sala de aula.

> Conseguimos trabalhar todas as matérias. Os professores levaram uma tarefa que era fazer em suas escolas e trazer um relato. Todos fizeram, trouxeram fotos, foi ótimo. Todos viram que não era um bicho de sete cabeças. A interdisciplinaridade, não é difícil mas exige uma organização e trabalho em grupo, por isso que ainda tem gente que foge da interdisciplinaridade. Aqui mesmo na escola é difícil conseguir adesões. O medo de arriscar uma coisa nova é muito grande. (BICHINI, entrevista, 2003)

2.6 - Conclusão do Capítulo

Este capítulo esteve cheio de personagens em papéis principais. Aqui estiveram presentes as falas e os textos dos principais autores e produtores, sujeitos sociais, de um tempo, na história de uma escola, de uma comunidade, de um Laboratório de Ciências Humanas da Universidade e na vida pessoal e profissional de cada um.

Algumas observações são pertinentes. Todos os entrevistados demonstravam muita satisfação de falar de um trabalho que realizaram há dez anos, ao mesmo tempo que, ao dar seus depoimentos, faziam relações com o atual trabalho que desenvolvem. Em vários depoimentos, observa-se o olhar do depoente sobre o seu trabalho e generosamente sobre o trabalho de colegas que ele admira e que foram participantes dos grupos, nos Projetos.

Nos depoimentos, percebe-se a força do coletivo, presente nas citações dos colegas, no esforço de se lembrar do nome de todos, de não se esquecer de

ninguém, de enaltecer o papel desempenhado por cada um, de falar o que aprenderam com os colegas de outras áreas.

Reconhecendo o papel da Universidade, como muito importante naquele momento, os entrevistados sabem o quanto aprenderam e o quanto serão capazes de recriar o Projeto sempre que necessário, mesmo na ausência da Universidade. Estão certos do quanto foi importante para alunos, professores, funcionários e escolas. No entanto, vêem bastante dificuldade de manter um trabalho coletivo articulado, em escolas onde essa ação seria possível, mas não acontece. Atribuem essa dificuldade principalmente à falta de uma liderança comprometida com o pedagógico. O que é possível, nesse contexto, são os Projetos individuais ou em duplas, centrados em iniciativas isoladas e pontuais. Estive em vários espaços da escola, para as entrevistas mas também falando informalmente com várias pessoas. Não vi, não observei na escola, uma postura institucional, ou seja, um movimento coletivo mais instituído de preservação da memória do bairro, das pessoas.

Esse tipo de Projeto faz parte da proposta pedagógica de muitas escolas, que têm mais clareza de seu papel na formação de lideranças que poderão futuramente governar o país. As poucas escolas particulares paulistanas que formam as elites, pretensas dirigentes do país,[35] demonstram clareza desses propósitos e com apoio de suas comunidades, se (re)estruturam, quando necessário, de forma ampla e suficiente para não perderem suas identidades nos novos contextos que se apresentam e continuarem atendendo às demandas dessas comunidades e as colocadas pelo mundo globalizado.

Embora possa parecer absurdo esse grau de comparação entre sistemas de educação tão distantes do sistema público, esclareço que eles não são tão distanciados assim, por vários determinantes históricos:

A) História da educação pública começou pela iniciativa da Igreja Católica, e criou os sistemas públicos de ensino tendo sempre como pano de fundo a discussão entre o público e o privado, para efeito de financiamento e de propósitos político-pedagógicos;

[35] Faço referência aqui aos fóruns de formação, publicações específicas e diversas divulgações na grande imprensa que anualmente são tornados públicos pelas escolas do “Grupo” - grupo de escolas que têm em comum um reconhecimento social, legitimado pela comunidade que atende, como sendo do mais alto padrão de qualidade e de retribuição salarial para os seus professores.

B) Os ideais republicanos e dos educadores progressistas, incansáveis na formulação de uma educação pública de qualidade, com vários equívocos porque isolavam a questão da quantidade, mas que construíram paradigmas educacionais que continuam atuais e sendo revisitados por importantes pesquisadores. Cito aqui, como exemplo, em São Paulo, as Escolas Vocacionais e Experimentais. (SILVA, 1999);

C) Os esforços empreendidos pelas políticas públicas que tentam equacionar qualidade-quantidade, investindo em propostas de melhorias para o ensino, formando professores, produzindo material, equipando as escolas, mas não oferecendo salário condizente aos professores, permitindo que esses investimentos sejam capitalizados pela rede de escolas particulares principalmente pela transferência do conhecimento de professores e técnicos que atuam nas duas redes ou se transferem da escola pública para a escola particular;

D) As diferentes formas de privatização do ensino público, em andamento no país, desde a promulgação da atual LDBEN 9394/96, que de diferentes formas repassa recursos, dos sistemas públicos aos privados.

Quando se constata que uma minoria de escolas em São Paulo mantém vivo, em seus currículos, Projetos pedagógicos semelhantes ao analisado neste trabalho, ou seja, propostas que desenvolvam nos alunos a capacidades de analisar, interpretar, classificar, sintetizar, ser leitor e autor de textos; quando por iniciativa da direção das escolas e com recursos próprios e dos pais em uma escola pública que enfrenta várias dificuldades como constante troca de diretores, evasão de professores, falta de recursos, para manter viva uma proposta para a qual os professores já estão formados para recriar; pode-se depreender que os diferentes sistemas de ensino já definem muito cedo aqueles que realmente serão cidadãos.

Essa breve comparação feita em cima de extremos, de situações educacionais tão desiguais, foi motivada pela intenção de estar sempre explicitando as diferentes faces que ora se escondem, ora se evidenciam das desigualdades sócio-econômica-culturais no Brasil.

CAPITULO III - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A INTERDISCIPLINARIDADE: Reflexões

> "O ambiente não é a ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscreveram nas formas dominantes de conhecimento."
>
> LEFF, 2002

A intenção deste capítulo é realizar reflexões que ajudarão a compreender melhor os condicionantes da crise ambiental atuais; as concepções que nortearam os fazeres pedagógicos no Projeto de Educação Ambiental; as razões de uma abordagem interdisciplinar e a Metodologia do Estudo do Meio, como possibilidade teórico-prática de formação do professor pesquisador.

Para tanto, apresento aqui reflexões e uma síntese baseada em autores, como PONTUSCHKA,1993; JANTSCH E BIANCHETTI (orgs.)., 1995; VIEIRA, P., 2002; LEFF, 2002, nos materiais teórico-práticos produzidos em alguns Projetos: (SME/SP,1992); (LUTFI, E. e BORGES ,1996) e nos depoimentos, de LUTFI, M; 2003.

O professor–doutor em Economia do Desenvolvimento, Enrique Leff é pesquisador e educador de vanguarda, estudioso das diferentes teorias ambientais principalmente no que se refere à análise de processos de articulação das ciências naturais e sociais, tendo em vista a elaboração dos conceitos-chave de saber ambiental e de racionalidade ambiental. Está também intimamente familiarizado com a dinâmica de criação e gestão de programas de formação universitária, sobre o binômio meio ambiente e desenvolvimento no contexto Latino-americano. Seu empenho atual é enfrentar os desafios desse campo de pesquisa, ligados principalmente à definição e legitimação de um conceito alternativo de racionalidade social, capaz de superar o reducionismo economicista e tecnocrático e abrir caminho a um novo estilo de desenvolvimento, baseado na prudência ecológica, na justiça social e na diversidade cultural.

Em seu livro *Epistemologia Ambiental,* encontramos conceitos, análises e reflexões que nos auxiliaram tanto a compreender e aprofundar a análise do Projeto de Educação Ambiental nas escolas públicas, como também permitiram encontrar

pontos comuns de análise entre objetos de estudo tão complexos como o Ambiente e a Educação.

A crise do Ambiente, bem como a da Educação têm sido explicadas a partir de ampla diversidade de vertentes ideológicas. Por um lado, considera-se que a crise é resultado do crescimento da população e da pressão exercida sobre os limitados recursos do planeta. Por outro lado é interpretada como o efeito da acumulação do capital e da maximização da taxa de lucro a curto prazo, “que induzem a padrões tecnológicos de uso e ritmos de exploração da natureza, bem como, forma de consumo, que vem esgotando as reservas de recursos naturais, degradando a fertilidade dos solos e afetando as condições regeneração dos ecossistemas naturais.” (LEFF, 2002, p. 59).

O professor de Sociologia e Política, Paulo Freire Vieira, ao apresentar o trabalho de LEFF, 2002, argumenta que a superação da crise sócio-ambiental que vivemos implica a transgressão da lógica profunda que condiciona a organização das sociedades contemporâneas. Apesar da Conferência Ambiental de Estocolmo em 1972 e do efeito mobilizador da Rio 1992, não seria exagero dizer que, no âmbito da Gestão Ambiental ou do desenvolvimento sustentável, pouco se tem evoluído.

As ações que vêm sendo empreendidas são fragmentadas e ambíguas e não têm sido suficientes para fazer frente à complexidade dos problemas criados pelo desejo de redução das “desigualdades no interior de cada país e entre países de consolidação progressiva, de novos arranjos institucionais para um controle democrático, participativo dos riscos da evolução técnica e de internalização de uma relação de simbiose autêntica e duradoura dos seres humanos com a natureza.” (VIEIRA, 2002, p. 09).

Tendo em vista esse quadro, o autor conclui que precisamos admitir que “no plano das mudanças efetivas de comportamento, a crise ambiental constitui um item ainda marginal da agenda de preocupações cotidianas da maior parte da população do planeta. Junte-se a isso o fato de termos hoje no mundo uma “configuração geopolítica sem precedentes históricos, na qual o processo de transnacionalização dos circuitos tecnológicos, financeiros e produtivos aponta no sentido da

mercantilização progressiva (e intensiva) de todas as esferas da existência humana" (idem, p. 9-10).

Segundo esse autor, estamos vivendo a radicalização de um ideário clássico do "individualismo possessivo - uma certa concepção de liberdade individual indiferente à percepção de limites, de constrangimentos intransponíveis ao crescimento material e populacional no sistema-mundo" (idem, p. 10). E segue demonstrando que vivemos atualmente "dilemas de escopo civilizatório" e que seu enfrentamento dependerá principalmente de nossa capacidade, enquanto sociedades, de perceber as "limitações do padrão dominante de conhecimento fragmentado, incapaz de unir partes e todo e vice–versa e de fazer assim justiça à complexidade embutida na dinâmica complexa dos sistemas sócio-ambientais, vistos em sua articulação biosférica" (idem, p.10).

Entende-se, portanto, que a interdependência entre o todo e a parte que são inseparáveis e formam um tecido complexo demonstra que devemos assumir e admitir os limites do padrão cognitivo, apoiado "na análise, na separação e na fragmentação de povos e nações, separação da espécie humana, em face de outras espécies vivas, separação do sujeito e do objeto; fragmentação da personalidade individual, fragmentação de dos grupos e instituições, fragmentação das nossas mais sinceras iniciativas de participação nos movimentos de reforma". (Idem. p. 10)

Esse padrão a que Vieira se refere, relativo à compreensão dos fatos, provoca o risco da simplificação da problemática sócio-ambiental, criados principalmente pela persistência de formas de organização dos sistemas de planejamento e gestão baseadas numa "excessiva compartimentação disciplinar" (idem, p. 10).

E o autor apela para a responsabilidade ética dos formadores de opinião e incluo nesse rol todos os professores, educadores ambientais, políticos, governos, instituições públicas e privadas, proprietários dos meios de comunicação e informação, de explicitarem melhor "não só o caráter interdependente dos problemas em pauta e suas repercussões no longo prazo, mas também o pluralismo de visões de mundo e de sistemas de valores que norteiam a busca de soluções destes na arena da tomada de decisão política".(idem, p. 10).

Chama-nos atenção a associação que o autor faz entre gestão ambiental e “um formador de opinião que explicite a interdependência dos problemas e a as múltiplas visões sobre o mesmo problema” ou seja, a associação imediata que faz entre Gestão Ambiental e Educação. É nesse ponto que vislumbro o propósito de superação da visão reducionista e tecnicista-mercantilista, hegemônica na área da Gestão Ambiental e a possibilidade da construção de uma utopia possível.

Considero que está na educação crítica a capacidade de desvelar os problemas complexos do ambiente, os conflitos de interesses que os determinam, e a possibilidade de construir um caminho junto com a Educação, com formação de sujeitos sociais, unindo teoria e prática, com produções pedagógicas e com intervenções políticas, em pequenos, médio e grandes coletivos a favor de uma utopia, que vai ao longo do processo construindo os consensos possíveis.

E esse paralelo é legítimo também no que se refere às duas problemáticas: a Ambiental e a Educacional, que por serem complexas, exigem métodos e conteúdos de diversas áreas do conhecimento, com abrangência explicativa suficiente para a sua compreensão e para a gestão das soluções globais, nas definições das políticas públicas.

Formar sujeitos sociais para uma prática social responsável, íntegra e transformadora, desenvolvendo e socializando ações propositivas para uma vida comunitária lúcida, com compreensão dos mecanismos de poder e das articulações de interesses desiguais, tão presentes nas sociedades modernas, é formar cidadãos para que conquistem a cidadania possível em seus espaços de atuação e definam suas utopias a partir de sua práxis.

Essa tarefa sócio-histórica tem a sua centralidade na educação, em seu sentido social mais amplo, e na Educação Formal, na escola, o seu território institucional legitimado social e juridicamente.

Nesse sentido, as necessidades da Gestão da Educação e da Gestão Ambiental se afinam, porque a sua gênese está no campo das Ciências Sociais cujos processos educativos ocorrem no terreno das relações sociais, (FRIGOTTO, 1995). Exigem, portanto, sustentação teórico–metodológica condizentes com os atos educativos, bem como amplos processos de Formação Permanente (FREIRE, 1997), pelos quais intencionalmente os sujeitos sociais se dispõem, política e

eticamente, a desenvolverem coletivamente, reflexões e análises sobre sua ação prática, socializando e sistematizando saberes individuais e coletivos, organizando intervenções práticas e produzindo instrumentais teórico-práticos que sustentem suas ações sociais.

Trata-se, portanto, de processo formativo substantivado e apoiado em concepção de mundo, de conhecimento, e político-pedagógico, que têm como um dos elementos fundantes a Filosofia da Práxis e outras teorias que nos fazem entender o mundo em toda sua complexidade, visto em seus diversos contextos; como produtor e produto da ação humana socialmente organizada, no plano macroplanetário. Que ajudem os sujeitos sociais a compreenderem seus micro espaços de relações não só como produto dos condicionantes e determinantes históricos e globais, mas também como sendo modificado cotidianamente por seus próprios atos. É forçoso admitirmos que somos sujeitos sócio-históricos, porque aprendemos formas de atuar, intelectual politicamente, intervindo e nos capacitando, em nossos espaços de relações, e ao mesmo tempo que herdamos a construção sócio-histórica-antropológica e cultural que produziu determinantes e condicionantes que, em vários aspectos, precisarão ser desconstruídos para que se caminhe na direção de nossas utopias.

Paulo Freire, dizia que não podemos cair nos extremos de ter uma visão ingênua e voluntarista, achando que as transformações são simples no tempo e espaço ou que virão sempre com grandes rupturas e que basta uma boa organização e a mudança estará dada; ou, no extremo oposto, pensar que estamos determinados por nossa herança cultural e histórica de dominação colonial e de opressão e que, portanto, não podemos ter utopias, porque a realidade está dada.

Mas exatamente porque somos seres humanos e políticos, tanto como aqueles nossos antepassados opressores, é que poderemos descronstruir os frutos das opressões por eles produzidos. Temos potencialmente a capacidade de reconstruir o mundo, de provocar mudanças e rupturas, presentes em nossa ação humana e política, desde que essas ações sejam constantemente refletidas entre os pares. Porque? Porque para transformar é necessário que se produza um novo conhecimento e para tanto os sujeitos sociais deverão ser autores desse processo.

E ao participar dele os homens constróem e reconstroem suas identidades e também constróem conhecimentos para intervir em seus contextos mediatos e imediatos. Esse movimento que é da sociedade como um todo, está também presente em todos espaços educacionais incluindo a escola.

Considero que a grande contribuição de Paulo Freire para a Educação, em amplo expectro, para os educadores e para a Escola especificamente, está no campo da Filosofia e Epistemologia que sustentam a ação político-pedagógica dos sujeitos sociais e essa contribuição encontra seguidores em todas as áreas do conhecimento (Educação, Saúde Pública, Ambiente, Arquitetura) e especialmente naqueles que, apesar de tudo, acreditam nas mudanças sociais.

A professora Silvia Adriana Dobry, arquiteta formada em Córdoba, Argentina com mestrado na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade São Paulo (FAU-USP) refere-se a algumas aproximações por afinidades que uma concepção de mundo favorece:

> As pessoas com objetivos parecidos estão sempre se encontrando(...). Quando conheci o livro que foi editado pela AGB/SP e o LAPECH-FEUSP, *Um Projeto ...Tantas Visões,* fiquei encantada com os desenhos dos alunos e mostrei logo para colegas que entendem de paisagismo. Eles também se encantaram. Eu já tinha ouvido falar do Estudo do Meio e da Professora Pontuschka, quando participei de um Projeto em Santo André chamado “Uma fruta no quintal”, que envolvia a participação de professores e desenvolvíamos metodologias semelhantes porque tínhamos metas parecidas, ou seja, queremos que as pessoas entendam o espaço em que vivem, a sociedade e a cidade, superando a dicotomia entre o saber popular e o saber da Universidade, fazendo a relação da teoria com a prática.
> Em Santo André desenvolviam o Estudo do Meio com adultos em processo de alfabetização e era o mesmo procedimento que fazíamos em Urbanismo com os alunos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP (FAU-USP), mas não chamávamos de Estudo do Meio, mas sim de um levantamento sócio-histórico da área a ser trabalhada,com entrevistas no local. Muitos arquitetos hoje reconhecem que não basta um conhecimento avançado, uma boa proposta para uma área, se não estiver apoiada em uma base educacional da população em geral: uma visão do espaço, da cidade, de fotografia. Esses são os motivos comuns. Não havia imaginado que grande parte das metodologias que trabalhamos na Universidade podem ser trabalhadas nas escolas, guardadas as devidas proporções. Me aproximei da professora Pontuschka, relembrando um trabalho do qual havia participado em Córdoba, Argentina, em um ateliê de arquitetura, baseado na filosofia de Paulo Freire, Eu levei para o encontro com a professora, uma proposta de oficina de “Percepção do Espaço através do Desenho.” Na ocasião estava muito insegura, porque arquiteto, não faz Licenciatura e não trabalha com escolas. Foi um encontro de afinidades: visão de mundo, metodologias, interesse pela pesquisa. Foi então que passei a colaborar com os trabalhos do LAPECH-FEUSP. (DOBRY, 2003, entrevista)

Essa aproximação da arquiteta professora DOBRY do grupo deu-se em cima de uma evidente afinidade filosófica, de práticas sociais e uma crença muito grande no poder da educação como elemento de sustentação de uma proposta inovadora em qualquer campo de atividade humana.

A Educação, por si só, não vai promover a transformação da sociedade, mas ela permite aos sujeitos sociais uma série de atos, procedimentos e encaminhamentos, em nivel local e cotidiano, que vão potencializando as mudanças maiores.

O Projeto aqui analisado evidenciou essas pequenas mudanças na atitude das crianças e na mentalidade dos pais, (Escola Paulo Setúbal); na quebra de preconceitos e atitudes dos alunos de Supletivo (Escola Brasil-Japão);na atitude dos professores e no início de diálogo entre os moradores de um bairro e a SABESP (Escola Geraldo Justiniano de Rezende Silva) apontados anteriormente.

Vemos então que diferentes áreas do conhecimento se aproximam ou se distanciam conforme as bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas e políticas ,dos sujeitos sociais envolvidos. Essas bases também definem os campos em que atuam. Estão a serviço da compreensão do mundo e das suas relações seja nas Ciências Sociais, seja a serviço da pesquisa científica nas Ciências Experimentais.

E o professor VIEIRA (2002, p.13) nos faz refletir: ”O que importa realmente é saber como a ciência, baseada numa atitude, fragmentada perante a vida, poderá atingir a essência de problemas reais que dependem de contextos tão vastos que, em última análise, abrangem o conjunto da natureza, da sociedade e da vida de cada indivíduo”. Essa reflexão faz com que se exija dos formadores de opinião que trabalham com ensino e pesquisa nas áreas da Educação e do Ambiente, a elaboração de métodos e conteúdos para compreensão dessa realidade.

3.1 - A compreensão do mundo em sua complexidade: constatando problemas e propondo soluções

São importantes as afirmações de Vieira (2202, p.10) porque fica explicitada a concepção de um conhecimento com a finalidade precípua de favorecer o enfrentamento dos problemas sócio-ambientais. Depreende-se então que, tendo em vista a herança hegemônica de uma ciência positivista, há necessidade de uma interação de diversas áreas do conhecimento e de diversos pesquisadores, que tendo um método como denominador comum, os ajudem na análise e compreensão da complexidade

O autor cita MORIN (2000, p. 14) que acrescenta outro elemento de análise da complexidade que é o da globalidade. “O desafio da globalidade é também um desafio da complexidade (...), na medida em que os componentes que constituem um todo, como o econômico, político, sociológico, psicológico, afetivo e mitológico, são inseparáveis e na medida em que existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes “

Logo, se a complexidade vem sendo uma categoria que se amplia na análise de fenômenos sócio-históricos e sócio ambientais, há necessidade, de nos procedimentos de ensino e pesquisa, procurar-se, nas diversas áreas do conhecimento, contributos que permitam uma análise relacional, em busca da compreensão da totalidade. Considero que, na organização de uma ação pedagógica, para a compreensão da totalidade, é necessário que pensemos, em nossos processos de formação, dois pressupostos básicos: não só o caráter interdependente do problema em pauta, suas repercussões e conseqüências, exigindo uma interpretação que estabeleça um conjunto de relações entre o micro e o macro; a parte e o todo o local e o global; o simples e o complexo; o sujeito social e a sociedade; o tempo e o espaço; o cotidiano e o macro–histórico; mas também o pluralismo de visões de mundo, ideologias, representações, posturas e práticas sociais delas decorrentes que acompanham a busca de soluções no campo das políticas públicas.

Podemos dizer que esses componentes favorecem uma compreensão mais abrangente das problemáticas sócio-ambientais, nos diferentes contextos, em sociedades complexas, contemporâneas, urbanas. Cabe lembrar, no entanto, que em sociedades como a brasileira e, principalmente, nas grandes metrópoles como São Paulo, (SPOSATI,1996) com graves mecanismos de concentração de renda e grandes desigualdades sócio-espaciais, não podemos definir somente contexto, mas sim contextos, não problemática mas problemáticas, não solução mas soluções.

Este é o rol dos componentes da complexidade tanto na área da Educação como na área Ambiental. E Vieira mostra que devemos progredir no planejamento e na gestão ambiental, deixando as formas sofisticadas de controle comportamental e criando uma disposição de colocar em prática ”processos mais abertos e flexíveis de diagnóstico ambiental participativo.”(VIEIRA, 2002, p.11).

Essa é a necessidade derivada de uma visão de conhecimento. A de que não existe um conhecimento pronto e acabado e que o ato de conhecer é uma relação dialética que se estabelece entre quem deseja conhecer com o que quer conhecer.

O autor explica que no, primeiro momento, necessita-se uma interação com as populações no nível local e informações cada vez mais acuradas sobre o estado do meio ambiente e sobre alternativas possíveis de superar os problemas, a partir dos interesses sociais em jogo e da lógica igualmente diferenciada de encaminhamento, processamento e atendimento das demandas sociais.

Assim Vieira explica a nova perspectiva para a gestão ambiental:

> Nesta nova representação da dinâmica de gestão ambiental, baseada na autonomia das populações, o trabalho pedagógico está associado principalmente a busca da compreensão da diversidade de alternativas possíveis de ação e dos processos de ajustamento e negociação entre os atores sociais envolvidos, esforço este que permitiria em princípio o desenho de um leque de opções consideradas ao mesmo tempo social e tecnicamente viáveis e politicamente legítimas. [...] Em outras palavras o trabalho reorganizador e formativo orienta-se no sentido da difusão de informação científica sobre a complexidade embutida na dinâmica dos sistemas sócio-ambientais, no registro e processamento de diferentes modalidades de conhecimento ecológico tradicional, e finalmente no exercício da mediação de conflitos resultantes do pluralismo de crenças e sistemas de valores sobre o patrimônio natural e da escolha daquilo que seria desejável construir coletivamente no espaço local ou comunitário. (VIEIRA, 2002, p. 11).

Podemos dizer que tanto a Gestão Ambiental como a Gestão Educacional pressupõem uma Gestão Democrática ,consubstanciada no interior das instituições públicas e privadas, no provimento e gerenciamento ético dos recursos financeiros e na definição e implementação de estratégias de participação da população; na definição e controle de prioridades e recursos e na formação de agentes formadores de opinião, formuladores de Projetos e implementadores de programas institucionais e comunitários, lembrando sempre que tanto na formulação, como na implementação teoria e prática devem estar integradas.

3.2 Projeto de Educação Ambiental na Escola Pública- pressupostos teóricos

O Projeto de Educação Ambiental: Águas e Urbanização foi organizado e proposto para as escolas a partir dos pressupostos descritos nos capítulos anteriores e explicitados a seguir.

De início, foi discutido pela Universidade na escola com um grupo de professores de várias disciplinas que poderiam aderir ao Projeto ou não. Portanto pressupunha, antes de tudo, a mínima adesão dos professores da escola para que se tivesse consentimento de partilhar o cotidiano das escolas .

O grupo original que atuou nesse Projeto já vem de um trabalho interdisciplinar, de mais de 20 anos, nas disciplinas de Geografia, História, Português e Química com ensino, passa por escolas públicas diversas, desde a Escola Experimental da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP até Escolas Estaduais, em distintas regiões da Capital. Esse percurso dá ao grupo muita segurança e convicção metodológica. O professor Mansur Lutfi conta em seu depoimento que “nosso grupo afinou uma perspectiva metodológica, embora possa tratar de temas desiguais. Criamos uma linguagem comum o que facilita coesão do grupo. São os mesmos objetivos e a mesma abordagem de ensino. (entrevista, 2003)

Quando o professor Mansur Lutfi fala do grupo coordenador do Projeto de Educação Ambiental nas escolas, explica em que bases se fundamenta a interdisciplinaridade para seus componentes e que as afinidades existentes estão além de um tema ou eixo-temático:

> O que nos unifica é o enfoque de concepção de mundo, de conhecimento, a visão epistemológica. O que nos faz metodologicamente unidos é a busca de conflitos de interesses que existe na sociedade. Os professores de História, Geografia, de Ciências e Língua Portuguesa, todos nós, buscávamos trabalhar e compreender a realidade, estudando os conflitos presentes nessa realidade, e esses conflitos nunca são evidentes. Olhamos mas não enxergamos. Essa realidade precisa de um método para ser compreendida. Se nós olhássemos uma realidade física e social e entendêssemos, sempre em suas obscuridades a ciência não seria necessária. Para buscar essa compreensão, nós professores, achamos que é desvelando os conflitos de interesses. (LUTFI, M., entrevista, 2003).

E o professor LUTFI vai demonstrando como se dá o trabalho com as fontes documentais e a importância dessas escolhas:

> Para isso nós temos as fontes primárias de informação que são os próprios habitantes do local, e fontes secundárias que são os livros em que se vai estudar, porque isso também é uma questão metodológica. Como trabalhar com as fontes de informação, com as entrevistas, como perguntar. Como abordar o entrevistado, o que perguntar para que aflore o conflito de interesses? Sempre procuramos as respostas em mais pesquisas, investigando fundamentação teórica. Esse é o nosso grupo. Podemos estar tratando de assuntos ou temas diversos em nossas práticas pedagógicas, mas sempre é essa perspectiva teórico-metodológica que prevalece. Mesmo que muitos anunciem que fazem trabalhos interdisciplinares, via de regra, cada um está fazendo o seu pedacinho.(LUTFI, M.,entrevista, 2003

Outro pressuposto que LUTFI defende diz respeito à concepção de conhecimento. Foi sempre uma preocupação relacionar o conhecimento com a produção desse conhecimento. Além disso, esses professores desejam juntar teoria e prática e se preocupam com a forma como esse conhecimento, ou seja, a função social desse conhecimento:

> Eu sou professor de Química a minha preocupação foi sempre de ligar o conhecimento teórico à forma como ele vai ser aplicado e utilizado pela sociedade. Isso faz muita diferença na hora de dar aulas, os conteúdos passam a ter um outro significado. A ordem e a sequência de conteúdos do livro didático se baseiam em uma complexidade crescente na estrutura. Em Química Orgânica se tem um

> exemplo: é comum se estudar a ligação do carbono:dupla ligação, tripla ligação ou duas ligações duplas e assim sucessivamente. Esta é uma complexidade formal de estrutura que não tem nada a ver com o seu uso. Por esse caminho tem-se um ensino completamente desligado de qualquer realidade, baseado na decoração de nomes de compostos químicos e suas relações.
> No momento em que se faz uma relação da teoria com a prática, através de temas ou problemas, trabalhando com questões ligadas à vida diária, opta-se por outra concepção de ensino e abordagem do assunto. É outra seqüência de conteúdos, outra relação teoria e prática (LUTFI, M, entrevista, 2003)

E o professor vai relatando que trabalhava no Ensino Médio com conservação de alimentos e demonstrava quais os fundamentos teóricos a orientam. Para cada tipo de conservação existe uma teoria da Física, Química ou Bioquímica que a explica mas que não necessariamente as pessoas sabem. Fazendo-as saber, constrói-se o sentido e o significado do conhecimento na vida das pessoas, a partir da problematização do que está presente no cotidiano. O professor exemplifica com o Projeto da Escola Brasil-Japão. Foram levantados três temas da vida diária das pessoas: a quitanda e a venda de frutas, legumes e verduras frescas; a outra foi a casa do norte que vende carne seca, peixe seco e queijo de coalho e o terceiro, o córrego do Sapé e sua poluição. O professor explicou como se estabeleceu a relação entre os três:

> O sujeito que trabalha com verduras tem um problema porque as coisas se deterioram rapidamente. Queríamos que os alunos o entrevistassem para saber que técnicas ele usava para conservação. Quais processos bioquímicos estão presentes no ovo fresco, carne, frango, legumes e verduras que rapidamente se deterioram. Como interromper esses processos ?
> Na casa do norte já havia os materiais cujos processos de deterioração já estavam interrompidos para que não se degradassem. Já estavam em conserva; a carne já estava seca. Já se estava usando algum processo de conservação. Já se tinha resolvido o problema.
> O terceiro tema era o córrego ,porque havia um material orgânico ali jogado, que estava apodrecendo, fermentando, degradando, produzindo uma série de substâncias e não havia interesse em se interromper esse processo.
> Conclusão: os três lugares tinham o mesmo problema: a degradação desse material orgânico dos alimentos que produzia: carbono, hidrogênio, fermentação anaeróbica, gás metano, elementos de enxofre dessas substâncias. Formariam gás sulfídrico que é aquele cheiro de ovo podre que exala do córrego e o nitrogênio dos alimentos ia se degradar produzindo amônia. Ou seja, a fermentação começa a acontecer primeiro porque as bactérias aeróbicas entram e consomem oxigênio. Depois de um tempo esse oxigênio da água do córrego acaba e entram as bactérias anaeróbicas, produzindo esses gases mal cheirosos que é o que aconteceria com os alimentos, se o homem não tivesse esse interesse de interromper esse processo. Pretendíamos trabalhar todas essas informações com os alunos do Supletivo.(idem, 2003)

O professor LUTFI segue explicando a dificuldade dos professores e estagiários trabalharem dessa forma, ou seja, enxergar teoricamente uma realidade que se apresenta.

> Fazer a identificação teórica e prática, através de um processo vivo e concreto, a partir de problemas cotidianos da vida dos cidadãos e da vida da cidade. É complicado e envolve fazer muitas relações. Primeiro os alunos e professores precisavam identificar o estudo da água, o do alimento e do solo como sendo conteúdos da área de Ciências. Depois identificar como os problemas situam-se socialmente, já que, os três problemas observados são de ordem histórico, social e geográfico. Para que haja solução, precisam ser vistos como problemas sociais, que quando envolvem conflitos de interesse para serem resolvidos, se resolvem, ou não.
> A conservação de alimentos é um problema social resolvido, hoje, em curto espaço de tempo, porque a população já domina técnicas para resolvê-lo nesse nível, Por um período maior, quem resolve é a indústria que começou a se dedicar a esse assunto, por ocasião das guerras. Para abastecimento das tropas, inventaram os enlatados. (idem, 2003)

O professor segue exemplificando, através de suas pesquisas, uma metodologia através da problematização. Ela sempre se inicia por um problema da vida cotidiana das pessoas e das sociedades para depois fazer-se indagacões, socializando informações no grupo, sistematizando, desvelando os conflitos de interesses. São produzidas novas indagações ,novas informaçoes e assim sucessivamente, a partir de uma problemática que é social, histórica e geográfica. Esse é um movimento de formação e pesquisa e de produção de conhecimento a ser trabalhado com diferentes grupos que se encontram em formação, em especial nas escolas com professores e alunos.

E o professor LUTFI vai demonstrando que, para cada problema identificado, o homem, compreendendo a sociedade historicamente, vai construindo soluções técnicas que poderão ser utilizadas ou não pelos diferentes poderes istitucionalizados, conforme o jogo de interesses presentes em cada localidade.

Reafirma o conflito existente na Ciência e na natureza, uma que tende a elaborar conhecimentos e técnicas para atender às necessidades criadas pelo homem em sociedade, e outra que tende a seguir seus ritmos e dinâmicas naturais.

Segue relatando a sabedoria de um dos comerciantes entrevistado pelos alunos da Escola Brasil Japão, que mesmo se dizendo analfabeto deu verdadeiras “aulas” para os alunos.

> Além desse comerciante ter um conhecimento profundo das coisas que fala, usa também a observação, a percepção aguda, de saber fazer relações, de tirar conclusões e formular novas hipóteses. Tem a base do conhecimento científico a partir do qual desenvolve a ciência popular, que não se restringe aos laboratórios, pode ser feita na sua vida diária, na sua vida cotidiana.
> Temos ainda um outro conflito: o problema metodológico que é do entendimento das coisas que a pessoa fala. São três aspectos a serem considerados nas entrevistas: um conhecimento de gente assim que desconhece o assunto; uma pessoa que está dando as informações e um aluno que desconhece coisas de outro lugar. Esse é um problema metodológico das entrevistas. Como é que se trabalha uma riqueza de informação que não é aquela resposta que se esperava, mas foi dito e não é a resposta do questinário que preparou. Esse entrevistado traz uma quantidade imensa de informação não prevista. Como se reelabora todo esse material? A fala das pessoas está organizada conforme as suas percepções, as suas experiências, a sua história de vida, a sua emoção. Este é um dos desafios do professor, transformar essa informação que vem desse jeito, toda elaborada pelo outro, pelo entrevistado que está ali educando o entrevistador e organizar, sistematizar e transformar isso em um conhecimento reelaborado na escola. Ao professor cabe ir à essência da informação e reinterpretá-la, a partir de informações científicas.
> Se, por exemplo, estava se tratando de cará, de várias histórias do nordeste com o cara', as alunos sairão da entrevista com a informação de que o cará é fonte do amido, que concentra hormônio nas pontas do caule e que não se pode tocar na planta que ela para de crescer. (idem, 2003)

E o professor cita outras sabedorias populares, reafirmando a necessidade de se compreender que a Ciência é uma construção social. Nesses casos, diz ele, "não estamos fazendo uma ciência de laboratório, por isso eu não posso usar o método da Ciência. Mas como professor universitário vou pesquisar, em fontes de outras Ciências, elementos para elaborar a teoria". O Professor LUTFI insere a interdisciplinaridade no interior de um método sócio-histórico e dialético que vai desvelar como a ciência atua no urbano; como está sendo utlizada a ciência na sociedade. Acrescenta ainda que, na formação com professores; no trabalho realiza nas escolas públicas, parte daquilo que os professores escolheram para o ensino de suas disciplinas e propõe uma reorganização de conteúdos, através de temas e indagações que possam explicar os problemas cotidianos dos espaços sociais vividos pelos alunos.

Assim como o professor LUTFI, o professor Gaudêncio Frigotto afirma que:

> os processos educativos, enquanto objetos de investigação ou práticas pedagógicas, são objetos das ciências sociais. Na elaboração do conhecimento, o ponto de partida é sempre a realidade concreta , empírica, aparente, fenomênica e que em seguida existe um processo de elaboração com levantamento de categorias teóricas, conceitos e ferramentas necessárias mas não suficientes e nem estáticas e que são

> reconstruídas com as especificidades da realidade pesquisada, para um ponto de chegada que é o conhecimento das forças , mediações e determinações múltiplas que ajudam na compreensão dessa realidade. (FRIGOTTO,1995)

Frigotto coloca a interdisciplinaridade como necessidade e problema contribuindo para a ampliação do entendimento:

> A necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão. O caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam os limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinaçoes que o constituem. E, neste sentido, mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável. (Frigotto,1995,p.27)

Considero que os dois autores trazem grandes contribuições para a compreensão dos processos de produção de conhecimento e de socialização pelos processos pedagógicos. Na Educação Ambiental ou na Escola, as práticas interdisciplinares se compõem pelo método dialético apontados por Mansur Lutfi e pela necessidade de compreensão da realidade complexa apontada por Gaudêncio Frigotto, ao mesmo tempo os processos pedagógicos, em seu cotidiano, envolvem educadores, educandos e outros sujeitos sociais em de pesquisa, de formação e de práticas didáticas se complementam e se interpenetram em uma ação complexa, diversa, múltipla e sob os condicionantes de localidade como poderes e traços sócio culturais.

Frigotto segue apontando os entraves para uma investigação ou para um trabalho educativo interdisciplinar e cita:

> de um lado os limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e por outro a complexidade dos fatos históricos. Os sujeitos por se verem condicionados pelos limites de sua formação, concepções, traços culturais, os tempos e espaços da pesquisa em questão.
> O outro limite é dado pela compreensão de uma realidade sócio-histórica complexa principalmente condicionada “pela forma específica com que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada no interior da sociedade de classes” (Frigotto,1995, p. 31)

Fazem parte da complexidade real, as múltiplas visões de mundo, que, segundo nos alertou anteriormente Vieira, ao se referir à questão ambiental, exigem estratégias diferenciadas de gestão desse limite.

Considero hoje que a análise da realidade não pode se valer só das grandes categorias engendradas pelo modo de produção, que permanecem pertinentes para o espaço global, em uma escala mais complexa da divisão internacional do trabalho, e da reprodução do capital financeiro que não gera trabalho, mas consumo, todavia, deve também ter um olhar qualificado para a vida que pulsa e é forjada nas localidades, nos espaços intersubjetivos, na construção das identidades plurais, onde o novo e o velho vão tecendo um potencial de mudanças sociais.

3.3 - Educação e Ambiente como objeto de pesquisa e trabalho; aproximações

Com base na análise dos documentos pesquisados, das entrevistas e da bibliografia consultada, especialmente aquelas que trazem elementos de reflexão para o trabalho de Educação Ambiental, (VIEIRA e LEFF) e reflexões epistemológicas sobre o processo do conhecimento e interdisciplinaridade (GRAMSCI, FRIGOTTO E FREIRE), é possível construir aproximações e outras reflexões que subsidiem a prática de sujeitos sociais, envolvidos politicamente em pesquisas, no âmbito da Educação Ambiental.

Se tomarmos Educação e Ambiente como problemas que nos desafiam na atualidade, algumas comparações podem ajudar aqueles que, pela natureza do trabalho ou por militância política se dedicam, ou se envolvem em práticas sociais voltadas para esses campos da atividade humana. Assim, seguem algumas aproximações possíveis:que podem contribuir para reflexão e busca de soluções

1- Ambas as áreas pressupõem o envolvimento, o conhecimento, o compromisso e a decisão de sujeitos sociais, portanto, envolvem definições políticas e devem ser analisadas a partir dos métodos da Ciências Sociais;
2- Tanto Educação como Ambiente têm como objeto de trabalho o que(Vieira, 2002) denominou “patrimônio comum a toda a humanidade de transmissão intergeracional”. Ou seja, o patrimônio comum sócio-ambiental é o homem e todos os seres vivos vegetais e animais, bem como a composição mineral do planeta que compõe o que chamamos de natureza; patrimônio comum da Educação é o conhecimento historicamente construído a partir das necessidades e dos problemas humanos e que possuem, na Escola, o espaço privilegiado onde as diferentes gerações se encontram para reproduzi-lo e produzi-lo, na interação dos sujeitos sociais presentes em seu cotidiano;

3- Os dois setores, sócio-ambiental e educacional, têm sido alvo da crise mundial política, econômica, ética e ideológica, contemporânea da globalização sem precedentes na civilização ocidental;
4- Os dois são constituintes e constituídos pelos condicionantes dos Estados neo-liberais, entendidos como :a queda da fronteira entre o público e o privado descompromisso do Estado com a prestação de serviços na área social, de Saúde e de Educação; ausência de controle e ética no desempenho da máquina administrativa, no repasse de verbas e na regulação do mercado e a mercantilização de patrimônios públicos;
5- Sobre os dois objetos Ambiente e Educação há uma ampla diversidade de visões, concepções, métodos, teorias e de sistemas de valores vários o que geram soluções diversificadas;
6- Os processos de mudança, nesses dois setores, dependem de processos pedagógicos instituídos por formadores de opinião que poderão desencadear intencionalmente um processo de conscientização, colaborando para a autonomia dos sujeitos sociais, desvelando em suas problematizações, o jogo de interesses, em cada localidade ou os mecanismos reprodutores da injustiças sociais e trazendo informação científica que favoreçam a compreensão da problemática percebida;
7- Em ambos setores persiste uma excessiva compartimentação disciplinar, sugerindo aos formadores de opinião ou professores a obrigação moral de explicitar melhor não só o caráter interdependente dos problemas pertinentes a cada setor, mas também o pluralismo de visões de mundo e de sistemas de valores que norteiam a busca de soluções.

Considerações finais

Esta pesquisa apresenta uma trajetória de educadores, profissionais da educação pública e da Universidade, em pesquisa colaborativa, com quatro escolas públicas em seus contextos políticos distintos. Duas eram municipais e duas estaduais.

As municipais eram: a Paulo Setúbal e a Brasil-Japão. Participaram desse Projeto, logo após a gestão Municipal de 1989 a 1992 com um contexto rico de propostas para o trabalho pedagógico das escolas, fazendo interlocução com os professores da rede municipal de ensino e com as comunidades das Unidades educacionais.

As escolas eram ouvidas em suas dificuldades e convidadas a elaborar seus Projetos pedagógicos. Portanto, com o Projeto houve afinidade de pressupostos teórico-metodológicos e a continuidade de um processo que havia se iniciado anteriormente.

Na Escola Paulo Setúbal, muito mais enfaticamente, os documentos demonstram um processo que vinha sendo construído desde 1992 e concluído em 1993 com o início da assessoria da Universidade e a produção da trilogia de vídeos sobre a água: “Primavera Existirá”, “Rio Contrariado” e “Do Chafariz à Água Encanada” que pertencem atualmente ao acervo da Midiateca da Faculdade de Educação da USP.

As estaduais eram a Marjor Arcy e a Prof. Geraldo Justiniano Rezende Silva. Estas se encontravam no momento da política da Secretaria Estadual de Educação que tinha como proposta a escola padrão para melhorar a qualidade do ensino, através de planos e Projetos referentes à gestão e currículos escolares pensados nas escolas, na elaboração de seu Plano Diretor.

A Major Arcy se encontrava em obras na parte física. Não aderiu ao Projeto mas acolheu aos estagiários do Projeto que fizeram estudos sobre a realidade da escola e a Prof Geraldo Justiniano de Resende e Silva que envolveu os alunos e professores do Magistério com produções didático-pedagógicas importantes para a escola e para o curso do magistério, sistematização dos procedimentos metodológicos e com resultados também para a comunidade de Suzanópolis, bairro que foi objeto do estudo do Meio que problematizou a situação da água potável.

Professores e alunos do magistério fizeram a devolutiva dos dados para a comunidade e com isso ampliaram a consciência dos moradores para reivindicar seus direitos junto à SABESP.

Consideramos que o Projeto, junto às escolas, promoveu a formação inicial dos estagiários e a formação em serviço dos professores, no âmbito de um Projeto de pesquisa, com diferentes níveis de participação, de uns e de outros; diferentes desdobramentos para a escola como um todo e para as comunidades onde estão inseridas.

Consideramos ainda que do ponto de vista da Universidade (LAPECH-FEUSP) e das Escolas, houve uma troca de benefícios dos dois lados que favoreceu a Formação de seus educadores, na elaboração de material didático e pesquisa para a Universidade. A continuidade desses efeitos para a Universidade e para as escolas depende de medidas políticas mais amplas que dizem respeito não apenas às instituições financiadoras de pesquisas da Universidade com as escolas (CAPES, FAPESP, CNPq) mas também a políticas implementadas, nesses dez anos e pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação.

Os pesquisadores da Universidade informam que financiamentos acontecem para trabalhos com escolas, priorizando os investimentos financeiros em equipamentos, como laboratórios, computadores, videotecas, material didático. HáEssa não tem sido a lógica das Secretarias de Educação que também não favorece a formação e a pesquisa na escola já que não consegue manter uma política de recursos humanos que evite a evasão de professores das redes públicas, com salários e jornadas condizentes, com a prática da formação permanente e da pesquisa. A gestão das escolas públicas e dos sistemas de ensino não tem levado em conta as necessidades das escolas.

Pela pesquisa de campo realizada na Escola Brasil-Japão com entrevistas e análise documental, pode-se considerar a relevância do Projeto na fala da maioria dos entrevistados, haja vista, a memória viva do Projeto, em riqueza de detalhes. Outro fator constatado é que o Projeto e seus procedimentos metodológicos não está apenas na memória dos professores mas presente em suas práticas em sala de aula com seus atuais alunos, e quando possível, em trabalhos coletivos com seus colegas professores. Observa-se também o valor da implantação de um Projeto que

teve como pressuposto básico a participação do professor, enquanto sujeito, elaborando e sistematizando em conjunto; com reflexão sobre as descobertas da pesquisa. Fica explicitada, nas atuais entrevistas, o respeito do grupo da Universidade pelo trabalho dos professores e o quanto o Projeto os desafiou na busca de novos conhecimentos. Outro fato a ser considerado é que o Projeto provocou um movimento de professores e alunos em aprender e ensinar vários procedimentos metodológicos que fez vibrar as falas dos entrevistados.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva.* São Paulo: Cortez, 2003.

ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. *Instituição e Poder:* análise concreta das relações de poder nas instituições. Rio de Janeiro: Graal 1986.

ALMEIDA; Laurinda Ramalho de. e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza*. As Relações Interpessoais na Formação de Professores.* São Paulo: Loyola, 2002.

ANDRÉ, Marli. *A Abordagem Etnográfica*: uma nova perspectiva na avaliação educacional. Tecnologia Educacional. ABT. Rio de Janeiro.1978.

_____. A pesquisa no cotidiano Escolar. In: FAZENDA, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional.* São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ANDREOLLA, Neusa; DICKEL, Adriana; COLUSI, Rosane; PEREIRA, Maria Arlete; VALIATI, Claudia Maria de A. Uma Experiência em Formação Continuada com Professores de Escolas Públicas de Periferia: relato de um processo inacabado. *Revista de Educação.* AEC do Brasil, Brasília, ano 29, nº 115, Abr./Jun. 2000.

APPLE, Michael W. *Educando à Direita:* mercados, patrões, Deus e desigualdades. Trad. Dinah de Abreu Azevedo; Revisão Técnica de José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Política Cultural e Educação.* 2º ed. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, Julio Groppa. (org.). *Indisciplina na Escola: alternativas teórico e práticas.* São Paulo .Summus.1996.

_____. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno.* São Paulo: Summus, 1996.

_____. *Do Cotidiano Escolar:* ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre:* imagens e auto-imagens*.* 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BACILI, Lcilei; CONTI, Letícia, PARISE, Isaltina; RISSOLE, José Oswaldo; PETRONILO, Ealine da P.; CACIARI, Fernanda; NUNES, CARLA. *A Poluição.* Relato: Projeto Interdisciplinar. 07 p. São Paulo, janeiro de 1998.

BARBIER, Rene. *A Pesquisa-Ação.* Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação. Vol. 3).

BECKER, Fernando. *A Epistemologia do Professor:* o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BICHINI, Jucirlei Nunes Frade; RAMOS, Maria Thereza Nagib. (coord.). *A Pipa na Escola.* Relato: Projeto Interdisciplinar. 10 p. São Paulo. 1995.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula.* São Paulo: Contexto, 1997.

BUETTENMULLER, Gustavo. Eu, o Bicho Grilo. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). *Um Projeto...Tantas Visões* - Educação Ambiental na escola pública. São Paulo: AGB-São Paulo, 1996, p. 21-23.

CÂNDIDO, Mário R. Brasil-Japão expõe trabalhos dos alunos. *O Butantã.* São Paulo, 29 de outubro de 1994, p. 07.

_____. Brasil-Japão: 27 anos de educação. *O Butantã.* São Paulo, 11 de junho de 1994, p. 07.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O Espaço-Tempo na Metrópole:* a fragmentação da vida cotidiana. São Paulo: Contexto, 2001.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Paulo Freire e o Ensino Básico. ABC Educativo, São Paulo, nº 25, p. 28-37, jun/2003.

CARVALHO, Maríla Pinto de. *Uma Identidade Plural:* estudo de uma escola pública na Região Metropolitana de São Paulo. São Paulo, 1991 104 p. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade de São Paulo.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E CULTURA (CENPEC). *Aceleração de Estudos:* enfrentando a evasão no ensino noturno**.** São Paulo: Summus, 2001.

_____.E*nsinar e Aprender.* v. 2. Língua Portuguesa. São Paulo:1998.

_____.*Ensinar e Aprender*: Impulso inicial. Geografia. São Paulo: 1998.

CHARLOT, Bernard. *Os Jovens e o Saber***:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHAUÍ, Marilena Sousa. *Brasil:* mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____.*Convite a Filosofia.* 7ª ed. São Paulo: Ática, 1996. 295p.

_____.*Cultura e Democracia:* o discurso competente e outras falas. 9º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHERVEL, André. e COMPÈRE, Marie-Madeleine. As Humanidades no Ensino. Trad. BITTENCOURT, Circe Maria Fernades. *Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP,* São Paulo, v.25, nº 02, p. 147-148, jul./dez. 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.* 5º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONGRESSO NACIONAL DO FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA – 4º CONED. 2002, São Paulo. "*Educação, Democracia e Qualidade Social*. Garantir direitos, verbas públicas e vida digna: uma outra educação é possível". Caderno de Subsídios. São Paulo: Anhembi, Abril/2002.

COSTA, Maria Cristina Vorraber. *Caminhos Investigativos:* novos olhares na Pesquisa em Educação. Porto Alegre: Mediação,1996.

CUSTÓDIO, Vanderli. *A Questão das Águas na Região Metropolitana da Cidade de São Paulo* - Projeto de Educação Ambiental. São Paulo: AGB-São Paulo, 1996.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIRENTINI, GERALDI e PEREIRA (orgs.). *Cartografia do Trabalho Docente:* professor(a) pesquisador(a). 2º Reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 137-152.

ESCOLA MUNICIPAL BRASIL-JAPÃO. *Contar Saudades.* Livreto escrito pelos alunos e professores da Escola Brasil-Japão. 17 p. 1997.

ESTIMA, Regina Inês Villas Bôas.Estima A Bomba. *Jornal: Giz*. São Paulo-Centro de Estudos Vereda, setembro de 1993, p. 03.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional.* São Paulo: Cortez, 1989.

FÓRUM MÍDIA E EDUCAÇÃO. *Fontes em Educação* – guia para jornalistas. Brasília: CENPEC, Julho de 2001.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas.* Rio de Janeiro: Nau, 1996.

_____. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____.*Vigiar e Punir:* nascimento da prisão. 5º ed. Trad. Lígia Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Amélia Santoro*. A Pedagogia Como Ciência da Educação:* entre práxis e epistemologia. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. *Nas Trilhas e Tramas de Uma Escola Pública:* abordagem fenomenológica de um relato de experiência. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade.* 3ª ed. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *A Importância do Ato de Ler:* em três artigos que se completam. 23º ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau:* registros de uma experiência em processo. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____.*Conscientização. Teoria e Prática da Libertação:* uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3º ed. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Moraes, 1980.

_____.*Educação e Mudança.* 5º ed. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Educação e Mudança. Vol.1).

_____.*Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa**.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. *Pedagogia da Esperança:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. 10º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____.*Uma Educação para a Liberdade:* textos marginais. 4ª ed. Porto: Dinalivro, 1974.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia:* o cotidiano do professor. 9º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS e COSTA; Maria Teresa A. e Sérgio Roberto*. Leitura e Escrita na Formação de Professores.* Juiz de Fora, São Paulo: Universidade Federal de Juiz de Fora; 2002.

FREITAS, Maria Teresa; Sousa, Solange Jobim e; Kramer, Sônia. (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa.* Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade Como Necessidade e Como Problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (0rgs.). *Interdisciplinaridade:* para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

FUSARI, José Cerchi. *Formação Contínua de educadores na escola e em outras situações.* São Paulo. Edições Loyola, 2000.

_____.; LUTFI, Eulina Pacheco. *Arguição Para Qualificação de Pesquisa ao Mestrado*. Banca de Qualificação, São Paulo, 24 de fevereiro de 2003. 17 p.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo. Pesquisa Colaborativa na Escola uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional das professores. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). *Formação Continuada.* Campinas: Papirus. 2000.

GIROUX, Henry A*. Os professores como intelectuais:* rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMEZ, A. P. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimeiento y la experiencia. In: GIMENO, Sacristán Y GOMEZ, Pérez. *Compreendery Transformar La Escuela.* Madrid: Morata,1992.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira e SPOSITO, Marília Pontes. *Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. Cadernos de Pesquisa.* [online]. no.115 [citado 01 Março 2004], p.101-138. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000100004&lng=pt&nrm=iso>.

GRILO, Rui Alves. *Periferia: entre a linha e a represa* – lutas e alegrias da população. São Paulo, 1997. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GRUPPI, Luciano. *O Conceito de Hegemonia em Gramsci.* 2º ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História.* 6º ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

INFORMATIVO, dos Moradores do Jardim Bom Pastor e Região. O risco de mais enchente. *Fala Bairro,* São Paulo, Jardim Bom Pastor, maio de 1993, p. 04

IZIQUE, Claudia. *O Mapa da Exclusão Social.* Pesquisa-FAPESP, São Paulo, nº 83, p.14-20, Janeiro de 2003.

JUNQUEIRA, Silas Martins. *Pensar e Construir Geografia, 1° série.* São Paulo: Scipione, 2001.

LEFF, Enrique. *Epistemologia Ambiental.* 2º ed. Trad. Sandra Valenzuela; Revisão Técnica de Paulo Freire Vieira. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCAS, Jozimas Geraldo. *A Teoria na Formação do Educador:* Análise dos "grupos de formação permanente" de professores da Secretaria Minicipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 1992. 222 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo.

LUDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazzo Afonso de. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de Pesquisa:* uma introdução. São Paulo: Educ, 1999.

LUTFI, Eulina Pacheco.; BORGES, Maria Inês Padovezi. *De cidades e de Noites:* Língua materna em Projeto interdisciplinar - Projeto de Educação Ambiental. São Paulo: LAPECH-FEUSP/AGB, 1996.

LUTFI, Eulina Pacheco; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudando o Perú através através do Livro "Bom Dia Para os Defuntos"- Exemplo de integração entre as áreas de Português e de Geografia no ensino do 2º Grau. *Orientação.* São Paulo, nº 06, p. 59-68, nov. 1985.

LUTFI, Eulina Pacheco; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Uma Viagem Pelo Trem Metropolitano. Estudo Interdisciplinar – Geografia e Português. *Espaço Escola*. Ijuí, nº 04, p. 23-34, abr./jun. 1987.

_____. *Ensinando Português, Vamos Registrando a História.* São Paulo: Loyola, 1984.

_____.*Outras palavras... Não só Palavras:* Linguagem em suas mediações. São Paulo, 1995. 231 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

LUTFI, Mansur. *Conhecimento e Educação em Química.* Ijuí: Unijuí, 1988.

_____. *Ferrados e Cromados:* produção social e apropriação privada do conhecimento químico. Ijuí: Unijuí, 1992.

MACCIOCCHI, Maria-Antonieta. *A Favor de Gramsci.* Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Desafios da Alfabetização na Perspectiva do Letramento. *Presença Pedagógica.* Belo Horizonte, v. 07, nº 37, p. 17-23, Jan./Fev. 2001.

MARICATO, Ermínia*. Habitação e Cidade.* São Paulo: Atual, 1997.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão e a Nova Desigualdade.* São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética.* São Paulo: Hucitec, 1996.

MATUI, Jiron. *Cidadão e Professor em Florestan Fernandes.* São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, Alex Fiuza de. *Mundialização e Política em Gramsci.* 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola.* 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1990.

MONTELLATO, Andrea Rodrigues Dias; CABRINI, Conceição Aparecida; CATELLI JÚNIOR, Roberto. *História Temática:* o mundo dos cidadãos. São Paulo: Scipione, 2000.

MORAES, Raquel de Aalmeida. *Gramsci e a Questão da Cultura.* Brasília: Universidade de Brasília, Mimeo. s/d.

NÓVOA, Antonio. (coord.). *Os Professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (org.). *Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal.* São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (org.). *Vida de Professores.* Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A inserção do Brasil no Capitalismo Monopolista Mundial In: ROSS, Jurandyr Sanches (org.). *Geografia do Brasil.* São Paulo: EDUSP, 1995.

OLIVEIRA, M. R. (org.). *Alternativas do Ensino de Didática.* Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e Formação de Professores*: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A Didática Como Mediação na Construção da Identidade do Professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In ANDRÉ, M.; OLVEIRA,M.R. (orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática.* Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil:* Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos,* São Paulo, n° 10, 1992.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib e HOSOUME, Yassuko Formação Permanente do Ensino Primário: uma abordagem interdisciplinar. *Comunicação apresentado no Congresso de Educação.* 08 p. Havana, Cuba: janeiro de 1999.

_____. (org.). *Ousadia no diálogo.* 4ª Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. (org.). *Um Projeto...Tantas Visões* - Educação Ambiental na escola pública. São Paulo, AGB-São Paulo, 1996.

_____.*A Formação Pedagógica do Professor de Geografia e as Práticas Interdisciplinares.* São Paulo. 1994. 280 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico.* Trad. Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PREZZOTTI, Lorena; CALLISTO, Marcos. Saber em Movimento: a utilização da fotografia e educação ambiental. *Presença Pedagógica.* Belo Horizonte, v. 08, nº 44, p. 64-67, Mar./Abr. 2002.

PRIGOGINE, Ilya. *O Fim das Certezas* - Tempo, caos e as leis da natureza. Trad. Roberto Leal. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

RIBEIRO, Darcy. *O Processo Civilizatório.* Estudos de Antropologia da Civilização: etapas da evolução sociocultural. 11º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil.* São Paulo: Global, 2003.

RICUPERO, Rubens. O dia mundial da Água. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 22 de março de 1994, p. 2-2, Caderno Opinião Econômica.

RUBERT, Irene. Cetesb Rio interdita fábrica que polui o Tietê. *O Estado de São Paulo.* São Paulo, 04 de novembro de 1993, p. C1, Caderno Cidades.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica.* Petrópolis: Vozes, 1992.

RUMMEL, Josiah Francis. *Introdução aos Procedimentos de Pesquisa em Educação.* Trad. Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 1974.

RYDLE, Carlos. Fleury assina 52 contratos para limpar o Tietê. *O Estado de São Paulo* São Paulo, São Paulo, 11 de agosto de 1993, Caderno Cidades.

SADER, Emir. Globalização e Educação. Paixão de Aprender. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre, nº 14, p. 46-55, Novembro de 2001.

SALOMON, Décio Vieira. *Como Fazer Uma Monografia.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Um Gosto Amargo de Escola* – Relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC, 1998.

SANTOS, Hélade Scutti. Avaliação do Projeto. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). *Um Projeto...Tantas Visões.* Educação Ambiental na escola pública. AGB-São Paulo, 1996. p. 89-104.

SANTOS, Lucíola L. C. Paixão. Entrevista: Carlos Roberto Jamil Cury. Gestão Popular e Autonomia da Escola Pública. *Presença Pedagógica.* Belo Horizonte, v. 04, nº 23, p. 05-19, Set./Out. 1998.

SANTOS, Milton. *Por Uma Outra Globalização:* do pensamento único à consciência universal. 5º ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Aos Que Fazem a Educação Conosco em São Paulo.* Documento “Construindo a Educação Pública Popular”. Decretos 7.614 de 1º de Janeiro de 1989 e de 27 de dezembro de 1985. 44 p. São Paulo: SME, 1989.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Estudo do Meio e Outras Saídas Para o Ensino Noturno:* teoria e prática. São Paulo: SME, 1992. Caderno 4.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Geografia:* relatos de práticas. São Paulo: SME, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Movimento de Reorientação Curricular:* a visão dos educandos. São Paulo: SME, 1990.

_____..Secretaria Municipal de Educação. *Movimento de Reorientação Curricular:* Geografia, visão de área. São Paulo: SME, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Relatos de Práticas Pedagógicas:* produção e difusão de textos, uma construção coletiva. São Paulo: SME, 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Reorientação do Ensino Noturno:* diretrizes para elaboração de Projetos pelas escolas. São Paulo: SME, 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Simpósio: São Paulo 1989 – educar adultos para quê?.* São Paulo: SME, 1989. (Caderno de nº 01).

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Tema Gerador e a Construção do Programa:* uma nova relação entre currículo e realidade. São Paulo: SME, 1991.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Um Primeiro Olhar sobre o Projeto:* ação pedagógica pela via da interdisciplinaridade. São Paulo: SME, 1990.

SETÚBAL, Maria Alice (coord.). *Educação Básica no Brasil nos Anos 90.* São Paulo: CENPEC, 2001.

SEVERINO, Antonio Jaoquim. e FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs.). *Conhecimento, Pesquisa e Educação.* Campinas: Papirus, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico.* 22º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O Uno e o Múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (0rgs.). *Intedisciplinaridade:* para além da filosofia do sujeito. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Isabel de Oliveira; GOULART, Maria Inês Mafra. A. Construção da Identidade Docente na Formação de Educadoras Infantis. *Presença Pedagógica,* Belo Horizonte, v.07, nº 39, p.73-81. Mai/Jun 2001.

SILVA, Luiz Heron da. (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.* Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Moacyr da. *A Formação do Professor Centrada na Escola:* uma introdução. São Paulo: EDUC, 2001.

_____*Revisitando o Ginásio Vocacional:* um lócus de formação continuada. São Paulo. 1999. 296 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Cristina Almeida de. *A Construção da Personagem "Trabalhador".* Um estudo sobre a identidade de jovens marginalizados socialmente. São Paulo, 1994. 217 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SPOSATI, Aldaíza (coord.). *Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo.* São Paulo: EDUC, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes. Um Breve Balanço da Pesquisa sobre Violência Escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa.* Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.27, nº 01, p. 87-101, Jan./Jun. 2001.

SZYMANSKI, Heloísa (org.). *A Entrevista na Pesquisa em Educação:* a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002 - Série Pesquisa em Educação –Vol. 4.

_____. (org.).; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A Entrevista na Pesquisa em Educação:* a prática reflexiva. Brasília, Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, 4).

TAVARES, J.; *Foucault, a Filosofia e o Pensamento da Atualidade* - PUC-Minas Gerais, Mimeo. s/d.

THOMAZ, Sueli Barbosa. O Fracasso Escolar no Cotidiano da Escola. *Presença Pedagógica.* Belo Horizonte, v. 08, nº 45, p. 86-88, mai./jun. 2002.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi. *Diretrizes Para Apresentação de Dissertações e Teses da USP*: Documento eletrônico e impresso. Arquivo PDF, on line. Disponível em <http://www.teses.usp.br/mapasite.html> Acessado em 03 mar. 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. *Normas para Apresentação de Documentos Científicos.* Curitiba: UFPR, 2001. 10 v.

VIEIRA, Evaldo. *Sociologia da Educação*: reproduzir e transformar. São Paulo: FTD, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. e LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos Sobre a História do Comportamento.* O macaco o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____.. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. El Maestro Como Professional Reflexivo. *Cuadernos de Pedagogia,* Barcelona, nº 220, p. 44-49, 1992.

_____.Para Além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador-Acadêmico. In: FIORENTI; GERALDINI; PEREIRA (orgs.). *Cartografia do Trabalho Docente.* Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Vídeos Produzidos no Projeto

PRIMAVERA existirá. Produção de Marcello G. Tassara e Vicente Goscíola. Coodernadoras do Projeto de Vídeo de Circe Maria Fernandes Bittencourt e Nídia Nacib Pontuschka. São Paulo, LAPECH-FEUSP, 1993.

Pesquisadores: Amaury Rodrigues, Nélida Agüero, Paulo E. Mello, Rui Alves Grilo, Silas M. Junqueira e Suzana Viganó. Câmera 1: Vicente Goscíola. Câmera 2: Ana Lúcia da Graça. Edição Vicente Goscíola. Músicas: “Disse Alguém” (Fernando Falcão) e “Sonic Seasonings (Walter Carlos). Imagens e som captados nas bitolas Super VHS e VHS, com duas câmeras Panasonic. Matriz final em Super VHS. Duração de 18 min.

DO CHAFARIZ à água encanada. Produção de Marcello G. Tassara e Vicente Goscíola. Coodernadoras do Projeto de Vídeo de Circe Maria Fernandes Bittencourt e Nídia Nacib Pontuschka. São Paulo, LAPECH-FEUSP, 1993.

Pesquisadores: Amaury Rodrigues, Nélida Agüero, Paulo E. Mello, Rui Alves Grilo, Silas M. Junqueira e Suzana Viganó. Câmera 1: Vicente Goscíola. Câmera 2: Ana Lúcia da Graça. Edição Vicente Goscíola. Imagens e som captados nas bitolas Super VHS e VHS, com duas câmeras Panasonic. Matriz final em Super VHS.

RIO Contrariado. Produção de Marcello G. Tassara e Vicente Goscíola. Coodernadoras do Projeto de Vídeo de Circe Maria Fernandes Bittencourt e Nídia Nacib Pontuschka. São Paulo, LAPECH-FEUSP, 1993.

Pesquisadores: Amaury Rodrigues, Nélida Agüero, Paulo E. Mello, Rui Alves Grilo, Silas M. Junqueira e Suzana Viganó. Câmera 1: Vicente Goscíola. Câmera 2: Ana Lúcia da Graça. Edição Vicente Goscíola. Imagens e som captados nas bitolas Super VHS e VHS, com duas câmeras Panasonic. Matriz final em Super VHS.

Entrevistas

As entrevistas, por terem sido feitas pela pesquisadora aos mesmos agentes do Projeto, porém, numa diferença de tempo de dez anos, serão aqui colocadas em ordem cronológica.

ROSA, Jussara Vaz. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, [25] setembro de 2003. 14 p.

GRILO, Rui Alves. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, [15] setembro de 2003. 19 p.

DOBRY, Silvia Adriana. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, 05 de setembro de 2003. 09 p.

BORGES, Maria Inês Padovezi. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, [23] agosto de 2003. 04 p.

MOURA, Estevan Rubens Gonçalves. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, [17] agosto de 2003. 03 p.

RAMOS, Thereza Nagib. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, [16] agosto de 2003. 02 p.

NEVES, Berenice Agra. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, 12 agosto de 2003. 07 p.

PEREIRA, Maria Ângela da Silva. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, 12 agosto de 2003. 07 p.

BICHINI, Jurcilei Nunes Frade. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, 12 de agosto de 2003. 06 p.

CONTIN, Maria Aparecida. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, [09] agosto de 2003. 14 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, [04] agosto de 2003. 17 p.

JUNQUEIRA, Silas Martins. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, 24 julho de 2003. 28 p.

KESSEL, Moysés. *O Pensamento de Gramsci.* Aula. São Paulo, 28 Julho de 2003. 08 p.

CABRINI, Conceição Aparecida. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, [20] julho de 2003. 18 p.

LUTFI, Mansur. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, 14 de março de 2003. 14 p.

LUTFI, Eulina Pacheco. *Entrevista concedida a Regina Inês Villas Bôas Estima.* São Paulo, 13 de março de 2003. 06 p.

PINTO, Manoel Andrade. *Entrevista concedida aos Alunos do Período Noturno da Escola Brasil-Japão.* São Paulo, 1995. 3 p.

SILVA, José Manoel da. *Entrevista concedida aos Alunos do Período Noturno da Escola Brasil-Japão.* São Paulo, 1995. 14 p.

PEDRINI, Maria do Rosário. *Entrevista concedida a Rui Alves Grilo.* São Paulo, 29 de outubro de 1993. 06 p.

ANDRADE, Valmira Coelho de Araújo de. *Entrevista concedida ao Prof. Rui Alves Grilo.* São Paulo. 31 de maio de 1992. 11 p.

Relatórios de Estágio

AGÜERO, Nélida; JUNQUEIRA, Silas Martins. *Relatório de Visita à Escola Paulo Setúbal.* São Paulo, 05 de maio de 1993. 02 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

AGÜERO, Nélida; JUNQUEIRA, Silas Martins. *Relatório Sobre a Visita À Escola Paulo Setúbal.* São Paulo, 12 de agosto de 1993. 03 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

AGÜERO, Nélida; JUNQUEIRA, Silas Martins; VIGANÓ, Suzana Schimidt. *Relatório de Visita à Escola Paulo Setúbal.* São Paulo, 26 de agosto de 1993. 03 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GRILO, Rui Alves. *A Atuação Junto à EMPG Paulo Setúbal.* São Paulo, [agosto de 1993]. 01 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GRILO, Rui Alves. *Em Paulo Setúbal.* Informações. São Paulo, [setembro de 1993]. 01 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

JUNQUEIRA, Silas Martins. *Relatório de Visita à Escola Paulo Setúbal.* São Paulo, 26 de agosto de 1993. 02 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

JUNQUEIRA, Silas Martins. *Relatório de Visita à Escola Paulo Setúbal.* São Paulo, 02 de setembro de 1993. 02 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

JUNQUEIRA, Silas Martins. *Relatório Sobre a Visita ao Major Arcy.* São Paulo, 15 de junho de 1993. 08 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

JUNQUEIRA, Silas Martins; LIBERALI, Glaucia Maria Mendes. *Relatório de Visita à Escola Major Arcy – Período Noturno.* São Paulo, 15 de junho de 1993. 06 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MOREIRA, Maria Isabel; KLEIN, Briggite; JANES, Jorge e CECCHETTI, David. *Levantamento de Dados Sobre os Alunos do 1º Colegial da Escola Major Arcy.* São Paulo, 04 de maio de 1993. 03 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MOREIRA, Maria Isabel; KLEIN, Briggite; JANES, Jorge; CECCHETTI, David; SARAIVA, Renata Francisco; PRADO, Otávio; LEITE, Luiz Carlos e ALMEIDA, Antônio Sérgio P. de. *Projeto de Educação Ambiental.* EEPSG Major Arcy. Tema: Água e urbanização de São Paulo: o parque da Aclimação. São Paulo, 06 de setembro de 1993. 02 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GRILO, RUI Alves; TEOTÔNIO, Regina Célia P.; INGLESE; Eliana; ROSA; Jussara Vaz. *Projeto Educação Ambiental.* São Paulo, junho de 1995. 08 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MOREIRA, Maria Isabel; KLEIN, Briggite; JANES, Jorge; SARAIVA, Renata Francisco e PRADO, Otávio. *Projeto de Educação Ambiental.* EEPSG Major Arcy. São Paulo, 06 de setembro de 1993. 03 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

VIGANÓ, Suzana Schimidt. *Relatório de Atividades do Primeiro Dia de Observação:* EMPG Major Arcy. São Paulo, 23/04/1993. 08 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

VIGANÓ, Suzana Schimidt. *Relatório Sobre a Visita à Escola Major Arcy.* São Paulo, [mar. 1993]. 07 p. Relatório de Estágio. (Práticas de Ensino) Licenciatura, Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas (LAPECH), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Caderno de alunos

DUTRA, Reinaldo Francisco. *Caderno de Anotações - Aulas de Estudos Sociais (História e Geografia). Aluno da Escola Paulo Setúbal*. De 17/02/1992 a 09/11/1992. 4º série, Turma B, 100 p. São Paulo.

GALACINE, Roberta *Caderno de Anotações - Aulas de Estudos Sociais. Aluna da Escola Paulo Setúbal*. De 14/02/1992 a 11/11/1992. 50 p. São Paulo.

GALACINE, Roberta. *Caderno de Anotações - Aulas de Português. Aluna da Escola Paulo Setúbal*. De 10/02/1992 a 18/08/1992. 50 p. São Paulo.

_____.*Caderno de Anotações - Aulas de Português. Aluna da Escola Paulo Setúbal*. De 24/08/1992 a 26/11/1992. 50 p. São Paulo.

MATSUISHI, Mariane Yurika. *Caderno de Anotações - Aulas de Ciências e Saúde. Aluna da Escola Paulo Setúbal*. De 19/02/1992 a 22/10/1992. 4º série, Turma B, Profa. Zilda. 100 p. São Paulo.

_____. *Caderno de Anotações - Aulas de Ciências e Saúde. Aluna da Escola Paulo Setúbal*. De 10/02/1992 a 23/06/1992. 4º série, Turma B, Prof. Rui Alves Grilo. 100 p. São Paulo.

_____. *Caderno de Anotações - Aulas de Estudos Sociais (História e Geografia). Aluna da Escola Paulo Setúbal*. De 14/02/1992 a 20/11/1992. 4º série, Turma B, 100 p. São Paulo.

_____. *Caderno de Anotações - Aulas de Matemática. Aluna da Escola Paulo Setúbal*. De 17/02/1992 a 29/07/1992. 4º série, Turma B, Profa. Zilda. 100 p. São Paulo.

_____. *Caderno de Anotações - Aulas de Matemática. Aluna da Escola Paulo Setúbal*. De 04/08/1992 a 16/11/1992. 4º série, Turma B, Profa. Zilda. 100 p. São Paulo.

_____. *Caderno de Anotações - Aulas de Português. Aluna da Escola Paulo Setúbal*. De 24/06/1992 a 25/11/1992. 4º série, Turma B, 100 p. São Paulo.

OIZUNI, Elton Ricardo. *Caderno de Anotações - Aulas de Ciências. Aluno da Escola Paulo Setúbal*. De 24/02/1992 a 09/11/1992. 4º série, Turma B, Profa. Zilda. 100 p. São Paulo.

QUEIROZ, André Corrêa de. *Caderno de Anotações - Aulas de Ciências. Aluno da Escola Paulo Setúbal*. De 19/02/1992 a 26/10/1992. 4º série, Turma B, Profa. Zilda. 100 p. São Paulo.

_____. *Caderno de Anotações - Aulas de Estudos Sociais (História e Geografia). Aluno da Escola Paulo Setúbal*. De 17/02/1992 a 09/11/1992. 4º série, Turma B, Prof. Rui Alves Grilo. 100 p. São Paulo.

_____. *Caderno de Anotações - Aulas de Matemática. Aluno da Escola Paulo Setúbal*. De 17/02/1992 a 16/06/1992. 4º série, Turma B, Profa. Zilda. 100 p. São Paulo.

_____.. *Caderno de Anotações - Aulas de Matemática. Aluno da Escola Paulo Setúbal*. De 20/10/1992 a 25/11/1992. 4º série, Turma B, Prof. Rui Alves Grilo. 100 p. São Paulo.

_____. *Caderno de Anotações - Aulas de Matemática. Aluno da Escola Paulo Setúbal*. De 30/06/1992 a 24/0/1992. 4º série, Turma B, Profa. Zilda. 100 p. São Paulo.

_____. *Caderno de Anotações - Aulas de Português. Aluno da Escola Paulo Setúbal*. De 10/10/1992 a 23/11/1992. 4º série, Turma B, Prof. Rui Alves Grilo. 100 p. São Paulo.

Registros de reuniões

EMPG PAULO SETÚBAL. *Registro de Reunião de Planejamento.* São Paulo 18 de março de1993.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Avaliação do Projeto na Escola "Brasil-Japão".* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 02 p. Registro de Reunião no LAPECH-FEUSP, 1995.

LUTFI, Eulina Pacheco. *Reunião de Avaliação de Professores.* São Paulo, Escola "Brasil-Japão", 07 p. Registro de Reunião. 04 de julho de 1995.

_____.*Reunião de Avaliação de Professores.* São Paulo, LAPECH-FEUSP,03 p. Registro de Reunião. 08 de julho de 1995.

_____.*Reunião Projeto CAPES..* São Paulo, LAPECH-FEUSP,03 p. Registro de Reunião. 07 de agosto de 1995.

_____. *Reunião Projeto CAPES.* São Paulo, LAPECH-FEUSP,02 p. Registro de Reunião. 03 de julho de 1995.

_____. *Primeira Reunião Com o Grupo "Brasil-Japão" .* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 02 p. Registro de Reunião. 16 de março de 1995.

_____.*Continuação da Reunião Com o Grupo "Brasil-Japão" .* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 03 p. Registro de Reunião. 16 de março de 1995.

_____.*Avaliação do Trabalho e Preparação Para a Reunião do Projeto Noturno.* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 05 p. Registro de Reunião. 23 de março de 1995.

_____. *"Brasil-Japão".* Planejamento. São Paulo, LAPECH-FEUSP, 04 p. Registro de Reunião. 24 de março de 1995.

_____. *Trabalhos Com Textos Produzidos* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 04 p. Registro de Reunião. 30 de março de 1995.

_____.. *Pesquisa sobre a Moradia.* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 02 p. Registro de Reunião. 30 de abril de 1995.

_____. *Debate sobre o Filme: "O Homem que Virou Suco".* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 02 p. Registro de Reunião. 07 de abril de 1995.

_____.*Vídeo: "O Rio Contrariado".* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 01 p. Registro de Reunião. 06 de abril de 1995.

_____. *Como Entendeu a Coordenação.* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 01 p. Registro de Reunião. 20 de abril de 1995.

_____.. *“Brasil-Japão”, Resultado da Pesquisa Sobre Moradia.* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 01 p. Registro de Reunião. 07 de abril de 1995.

_____.. *Opinião dos Professores.* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 04 p. Registro de Reunião. 30 de abril de 1995.

_____.. *Literatura e Verso.* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 03 p. Registro de Reunião. 19 de abril de 1995.

_____.*Sobre a Água. Vídeos.* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 05 p. Registro de Reunião. 04 de maio de 1995.

_____. *Dificuldade com Entrevista.* Escola “Brasil-Japão”. São Paulo, LAPECH-FEUSP, 04 p. Registro de Reunião. 05 de maio de 1995.

_____. *Reunião USP.* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 19 p. Registro de Reunião. 11 de junho de 1995.

_____. *Organização dos Estágios.* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 04 p. Registro de Reunião. 08 de junho de 1995.

_____.*Organização dos Trabalhos de Estágio.* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 02 p. Registro de Reunião. 23 de junho de 1995.

_____. *Resumo da Reunião Anterior.* São Paulo, LAPECH-FEUSP, 02 p. Registro de Reunião. 04 de julho de 1995.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas. *Lista de Presença de Reunião.* LAPECH-FEUSP, 02 p. Registro de Reunião. 08 de maio de 1993.

Documentos Institucionais

ESCOLA ESTADUAL DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAU MAJOR ARCY. *Relatório. Proposta Inicial Para Educação Ambiental.* São Paulo, maio de 1993.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Relatório. Projeto de Educação Ambiental.* São Paulo, 06 de setembro de 1993.

ESCOLA ESTADUAL DE PRIMEIRO E SEGUNDO GRAUS "PROF. JUSTINIANO DE RESENDE E SILVA. *Projeto de Educação Ambiental.* Temática: água e urbanização. São Paulo: 1995. 79 p. Relatório final apresentado ao LAPECH pelos professores da Escola.

ESCOLA MUNICIPAL DE PRIMEIRO GRAU "PAULO SETÚBAL*". Relatório de Reunião.* São Paulo: LAPECH-FEUSP, 15 de dezembro de1993.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Memorando à CECAE/USP.* São Paulo. 12 de janeiro de 1998. 01 p.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *Pesquisa para o Ministério de Educação e Cultura.* Levantamento nacional de Projetos - atividades de Educação Ambiental. LAPECH-FEUSP, 02 p. Formulário para o MEC. 26 de agosto de 1994.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; MENEZES, Luís Carlos de. *Projeto de Educação Ambiental: Águas e Urbanização.* São Paulo, LAPECH, 25p. Relatório parcial, (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – PADCT. Projeto de Educação Ambiental. USP/PROJETO RIPEC/CAPES/PI-010/PADCT-093/94, Projeto Concluído.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; TASSARA, Marcello G. A Pesquisa Interdisciplinar ne Ensino de 1º Grau. Educação Ambiental. "Águas e urbanização". LAPECH-FEUSP, 05 p. Relatório parcial. 26 de março de 1994.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO*.* Coordenadoria de Assistência Social. *Ofício BT Circular/00009/COSEAS/101197.* Bolsa Trabalho. São Paulo.

_____ Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais - CECAE. *Ofício 494/95.* São Paulo. 08 de agosto de 1995. 01 p.

_____. Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais *Ofício CECAE 277/94.* São Paulo. 23 de junho de 1994. 01 p.

_____. Faculdade de Educação. Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas. *Anotações Para a Produção do Vídeo de Educação Ambiental.* Roteiro. 04 p. Reunião no LAPECH, São Paulo, outubro de 1993.

_____. Faculdade de Educação. Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas. *Roteiro do Vídeo.* 07 p. Reunião no LAPECH, São Paulo, 08 de outubro de 1993.

_____. Faculdade de Educação. Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas. *Declaração de Comprovação de Palestra Proferida Por Vanderli Custódio.* São Paulo. 02 de setembro de 1994. 01 p.

_____. Faculdade de Educação. Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas. *Roteiro do Vídeo.* 01 p. Reunião no LAPECH, São Paulo, 08 de outubro de 1993.

_____. Faculdade de Educação. Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas. São Paulo. *Ata da Reunião Realizada em* 18 de março de 1993. 14 p.

_____. Faculdade de Educação. Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas. *Usos da Água:* transformações da represa. Representações sociais: a água na represa. 02 p. Reunião no LAPECH para preparação do vídeo, São Paulo, 24 de setembro de 1993.

_____. Faculdade de Educação. Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas. *Relatório de Desenvolvimento de Projetos.* São Paulo: 4 p. 17 de setembro de 1995. Relatório CAPES/PADCT.

Anexo I - Lista dos participantes do Projeto

Equipe da Universidade de São Paulo

Profª. Dra. Nídia Nacib Pontuschka

Profª Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt

Profª Dra Yassuko Housoume

Profª Dra Olga Mimura

Profº Dr. Seiji Haruki

Profº Dr. Marcello Tassara

Professores Pesquisadores Colaboradores do LAPECH-FEUSP

Profª Drª Eulina Pacheco Lutfi

Profº Dr. Mansur Lutfi

Profº Mestre Rui Alves Grilo

Profº Mestre Ângela Martins Baeder

Profª Maria Aparecida Contin

Profª Maria Inês Padovezi Borges

Profª Elizabrth Castelão

Prof Luciano Castro Lima

Profª Maria de Fátima Lutfi

Escola Estadual de 1º e 2º Grau Prof. Geraldo Justiniano de Rezende e Silva – Suzano

Profº Jairo José Matozinho Cubas

Profª Lenise Teixeira Lopes

Profº Amaury Rodrigues
Profª Glória Conceição Silva
Profª Léia Xavier de Sousa
Profª Lourdes Kovacs
Profº Oswaldo de Assis
Profª Rosane Mara Miyazato Szini
Profª Sandra Mara Miiyzato dos Santos

Colaboradores da Escola Prof. Geraldo Justiniano de Rezende e Silva

Angela Aparecida Tibagy dos Santos
Euclides Francisco Barbosa
Paulo Eduardo Dias de Mello

Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Setúbal

Profº Mestre Rui Alves Grilo

Escola Municipal de Ensino Fundamental Brasil - Japão

Profª Maria Ângela da Silva Pereira
Profª Ester Ingrid C. Lourusso
Profª Eva Gonçalves Mota
Profª Berenice Angra Neves
Profª Thereza Nagib Ramos
Profª Jurcilei Nunes Frade Bichini
Profª Mestre Conceição Aparecida Cabrini

Diretora da Escola Brasil – Japão

Profª Regina Inês Villas Boas Estima

Estagiários de Licenciatura das Práticas de Ensino de História, Geografia e Biologia - FEUSP, em 1994 e 1995

Deodoro Camargo S. C. Oliveira
Eliana Inglese
Flávio de Souza Brito
Gustavo Beuttenmuller
Hélade Scutti Santos
Jussara Vaz Rosa
Neide Alves Procópio
Silas Martins Junqueira
Suzana Viganó
Nélida Agüero
Paulo E. Mello
Maria Isabel Moreira
Briggite Klein
Jorge Janes
Renata Francisco Saraiva
Otávio Prado

Anexo 2 – De Cidades e De Noites: Língua materna em Projeto Interdisciplinar