

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
( Núcleo Temático: Educação Ambiental)**

---

**A NATUREZA E A RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA NA MEMÓRIA DE  
VELHAS PROFESSORAS**

**MARILU MERCADANTE**

Dissertação/tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Núcleo Temático: Educação Ambiental.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
Instituto de Biociências  
*Campus de Rio Claro*

**A NATUREZA E A RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA NA  
MEMÓRIA DE VELHAS PROFESSORAS**

MARILU MERCADANTE

**Orientador: Profa. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Núcleo Temático: Educação Ambiental.

**Rio Claro (SP)  
2009.**

372.357 Mercadante, Marilu

M553n A natureza e a relação sociedade-natureza na  
memória de velhas professoras / Marilu Mercadante. –  
Rio Claro : [s.n.], 2009  
222 f. : il., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual  
Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Rosa Maria Feiteiro Cavalari

1. Educação ambiental. 2. Concepções da natureza.  
3. Relação sociedade-natureza. 4. Memória de velhos. I.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada pela STATI – Biblioteca da UNESP  
Campus de Rio Claro/SP

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO defendida em 19/08/2009**

**“A natureza e a relação sociedade-natureza na memória de velhas professoras”**

**MARILU MERCADANTE**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**



**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rosa Maria Feiteiro Cavalari**



**Prof. Dr. Álvaro Tenca**



**Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Inês Rauter Mancuso**

À minha avó paterna, que me criou...

## **AGRADECIMENTOS**

- À Profa. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari, pela orientação segura do trabalho, pelo companheirismo e pela forma carinhosa como sempre me tratou.
- Às professoras entrevistadas que possibilitaram a realização deste trabalho.
- Ao Prof. Dr. Álvaro Tenca e Profa. Dra. Maria Ines Mancuso, membros da Comissão Examinadora, que contribuíram de forma decisiva na finalização deste trabalho com valiosas críticas e sugestões.
- Aos professores e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa “A temática ambiental e o processo educativo”, pelo incentivo e pela oportunidade de discutirmos juntos muitas das idéias que fazem parte desta pesquisa.
- Aos amigos Marcos e Janaína pelos momentos de correria, de alegria e de solidariedade durante a realização deste trabalho.
- Aos funcionários da Biblioteca da UNESP – Rio Claro, pela prontidão e pelo excelente atendimento.
- Às funcionárias do Departamento de Educação e da Seção de Pós-Graduação, pela forma prestativa com que sempre me atenderam.
- Ao André, pela compreensão, apoio e estímulo em todos os momentos dessa caminhada.
- A Deus, pelo dom da vida.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar, a partir da memória de velhas professoras, as concepções de natureza e de relação sociedade-natureza presentes nos depoimentos de velhas professoras da rede pública estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo, nas décadas de 1960 e 1970. Acreditamos que entender como determinada sociedade “torna a natureza presente” Bornheim (1985), é fundamental para a superação dos impasses gerados pela problemática ambiental. Para a realização deste trabalho, optou-se pela metodologia da história oral e constatou-se, por meio das leituras das narrativas, que as professoras entrevistadas “tornam a natureza presente” por meio de diferentes concepções. A natureza como “tudo o que existe”, como “vida”, uma concepção “religiosa” de natureza, a natureza como a “grande provedora de recursos naturais”, a natureza como “universo”, “como mãe de todas as coisas” e a natureza como aquela que “tudo recicla” são as concepções de natureza presentes nos depoimentos coletados. Várias professoras consideraram, ainda, a natureza como aquela que pode “dar respostas” e “reagir” às ações desmedidas do homem. Além disso, a natureza apareceu como aquela que deve ser preservada, pois disso depende a manutenção da nossa própria vida. No que diz respeito à relação sociedade-natureza, evidencia-se a relação conflituosa que se estabelece entre o homem e a natureza. Pode-se afirmar que, no geral, o homem foi apresentado como sendo o grande vilão, como aquele que destrói a natureza, sendo caracterizado pelas professoras, entre outras coisas, de ruim, malvado, ganancioso e ignorante. Tentar compreender como a natureza e a relação sociedade-natureza se fazem presentes na memória dessas velhas professoras permite repensar como essa relação tem sido tratada atualmente no âmbito escolar.

**Palavras-chave:** concepções de natureza; relação sociedade-natureza; memória de velhos.

## ABSTRACT

This research has the objective to identify from the remembrance of old teachers the nature conceptions and nature society relation presented into the old teachers attestis from the state public schools from a city in the country of São Paulo in 60's and 70's. We believe that understanding as a certain society becomes a present nature Bornheim (1985) is essential to the overcoming from the conflicts generated by the environmental problematic. To the realization of this work, it was chosen the methodology of the oral history and it was found that for the reading from the narratives that the interviewed teachers make the nature presented by different conceptions. The nature as "all that exists", as "life", a "religious" conception of nature, the nature as the "big provider of natural resources", the nature as "universe", "as the mother of all things", and the nature as one "that recycles all" are the conceptions of nature present in the collected attestis. Several teachers considered, yet, the nature as one that can give answers and reacts to the men's undue actions. Besides, the nature came on as one that must be preserved, because the maintenance of our own life depends on this. According to the nature society relation, it is noticeable the conflicted relation that is established between the man and the nature. It can be affirmed, in general, that man was presented as being the big guilty, as the one who destroys the nature, being characterized by the teachers among other things, as bad, mean, greedy and ignorant. Trying to understand how the nature and the nature society relation are present in the remembrance of these old masters, allow us to think again how this relation has been currently dealt in the scholar environment.

**Key words**-conceptions of nature, nature society relation, elderly's remembrance.



## SUMÁRIO

	Página
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. SOBRE A NATUREZA E A RELAÇÃO SOCIEDADE- NATUREZA.....</b>	<b>33</b>
<b>3. METODOLOGIA</b>	
3.1 Memória e história oral .....	42
3.2 Escolhendo vozes: a origem e a trajetória das professoras entrevistadas.....	44
3.3 O momento das entrevistas.....	52
3.4 Tratamento dado as entrevistas: transcrição, textualização o organização dos dados.....	53
3.5 Caderno de campo.....	55
<b>4. MEMÓRIA</b>	
4.1 História escrita e história oral.....	57
4.2 Memória, tempo e velhice.....	60
4.3 Pesquisas desenvolvidas para o entendimento da memória.....	74
<b>5. CONTANDO LEMBRANÇAS: A NATUREZA E A RELAÇÃO SOCIEDADE- NATUREZA NA MEMÓRIA DE VELHAS PROFESSORAS</b>	
5.1 As concepções de natureza.....	84
5.2 Natureza: preocupação X utilidade.....	89
5.3 A relação sociedade-natureza.....	105
5.4 Os temas trabalhados.....	116
5.4.1 A árvore.....	117
5.4.2 A água, as plantas e os animais.....	121
5.4.3 A questão da higiene.....	150
5.4.4 O índio.....	152

## **6. CONTANDO LEMBRANÇAS: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

### **DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS**

6.1 Por que falar da natureza?.....	<b>160</b>
6.2 As crianças eram pequenas, então.....	<b>163</b>
6.3 Dificuldades encontradas.....	<b>170</b>
6.4 Procedimentos didáticos.....	<b>172</b>
6.4.1 Atividades extra-classe .....	<b>172</b>
6.4.2 Recursos didáticos utilizados.....	<b>179</b>
6.4.3 Material didático sobre a temática ambiental.....	<b>199</b>
6.5 Qual o momento para se falar de natureza?.....	<b>202</b>
6.6 Naquele tempo era diferente.....	<b>205</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>208</b>
<b>8. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>214</b>
<b>9. ANEXO</b>	
9.1 – Anexo A – Roteiro para as entrevistas.....	<b>222</b>

## LISTA DE QUADROS

Páginas

<b>Quadro 1</b> – Caracterização das professoras .....	<b>46</b>
<b>Quadro 2</b> – Materiais e conteúdos destacados pela profa. Zulmira.....	<b>90</b>
<b>Quadro 3</b> - Materiais e conteúdos destacados pela profa. Joana.....	<b>130</b>
<b>Quadro 4</b> - Materiais e conteúdos destacados pela profa. Maria Inês.....	<b>133</b>
<b>Quadros 5 e 6</b> - Materiais e conteúdos destacados pela profa. Márcia.....	<b>141</b>
<b>Quadro 7 e 8</b> - Materiais e conteúdos destacados pela profa. Elvira.....	<b>155</b>
<b>Quadro 9</b> - Materiais e conteúdos destacados pela profa. Fátima.....	<b>185</b>
<b>Quadro 10</b> - Materiais e conteúdos destacados pela profa. Rita.....	<b>191</b>
<b>Quadro 11</b> - Materiais e conteúdos destacados pela profa. Teodora.....	<b>198</b>

## LISTA DE FIGURAS

	Páginas
<b>Figura 1</b> – Poesia <i>Canção do exílio</i> de Gonçalves Dias.....	91
<b>Figura 2</b> – Poesias <i>Canções do Exílio</i> de Casimiro Marques de Abreu.....	92
<b>Figura 3 e 4</b> – Poesia <i>Primaveras</i> de Casimiro Marques de Abreu.....	93
<b>Figura 5</b> – Capa do livro de leitura <i>Seleta Escolar</i> .....	95
<b>Figuras 6 a 8</b> – Texto <i>A Cortesia</i> retirado do livro <i>Seleta Escolar</i> .....	97
<b>Figuras 9</b> - Música <i>A goiabeira</i> retirada do caderno de músicas e poesias da professora Joana.....	101
<b>Figura 10</b> - Música <i>O cravo brigou com a rosa</i> retirada do caderno de músicas e poesias da professora Joana.....	101
<b>Figura 11</b> – Texto <i>Passear é bom</i> retirado de um livro didático.....	102
<b>Figuras 12 e 13</b> – Conhecimentos, atitudes e sugestões de atividades a respeito do tema <i>aves</i> retirados de um livro didático.....	103
<b>Figura 14</b> – <i>Hino das Árvores</i> de João Baptista Julião.....	120
<b>Figura 15</b> – Capa dos Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º grau.....	123
<b>Figura 16</b> - Conteúdo do Guia Curricular – 1ª série do 1º grau.....	124
<b>Figura 17</b> - Conteúdo do Guia Curricular – 2ª série do 1º grau.....	125
<b>Figura 18</b> - Conteúdo do Guia Curricular – 3ª série do 1º grau.....	126
<b>Figura 19</b> - Conteúdo do Guia Curricular – 4ª série do 1º grau.....	127
<b>Figura 20</b> – Texto <i>Nossa amiga, a água</i> retirado de um livro didático.....	131
<b>Figura 21 a 25</b> - Atividades relacionadas à Arte, Trabalho e Vida; poesia de Maria Zenólia intitulada <i>Sementinha</i> ; quadrinha <i>No Jardim</i> de Helena Pinto Vieira; exercícios orais e escritos; propostas de atividades e atividade de dramatização referentes a um livro didático .....	134
<b>Figura 26</b> – Texto informativo <i>Animais e Plantas</i> .....	140

<b>Figura 27</b> - Poesia <i>Conselho</i> retirada do caderno de músicas e poesias da profa. Márcia.....	<b>143</b>
<b>Figura 28</b> - Capa do livro <i>1000 Quadrinhas Escolares</i> .....	<b>144</b>
<b>Figura 29 a 33</b> - Quadrinhas referentes à <i>Semana de Proteção aos Animais</i> .....	<b>145</b>
<b>Figura 34</b> - Poesia <i>O Índio</i> retirada do caderno de músicas e poesias da profa. Márcia.....	<b>153</b>
<b>Figura 35</b> - Poesia <i>Descobrimento</i> de Martins Álvares retirada do caderno de músicas e poesias da profa. Márcia.....	<b>154</b>
<b>Figura 36 a 38</b> - <i>Plano de Ensino de Estudos Sociais e Ciências</i> elaborado pela profa. Elvira.....	<b>157</b>
<b>Figura 39 a 41</b> – Textos <i>Descobrimo a Energia; Domingo na Fazenda; As estações do ano</i> retirados de um livro didático.....	<b>165</b>
<b>Figura 42</b> – Dramatização <i>O amor</i> .....	<b>181</b>
<b>Figura 43</b> – Poesia <i>Hoje é o Dia do Meio Ambiente</i> .....	<b>182</b>
<b>Figura 44 e 45</b> - Poesias <i>As Velhas Arvores</i> e <i>O Pássaro Cativo</i> de Olavo Bilac...	<b>186</b>
<b>Figura 46</b> - Atividade em grupo que a professora Elvira afirmou ter trabalhado com os alunos no período em que lecionava.....	<b>189</b>
<b>Figura 47 a 51</b> – Quadrinhas sobre o <i>Dia da Conservação do Solo</i> .....	<b>192</b>

## TABELA

Página

<b>Tabela 1</b> – Proporção de idosos na população: Brasil e grandes regiões, 1991, 1996, 2000 e 2005.....	<b>71</b>
--	-----------

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as preocupações com a preservação da natureza e a melhoria da qualidade de vida tornaram-se constantes no nosso dia a dia. O surgimento de uma série de questões relacionadas às várias formas de degradação da natureza vem despertando e motivando grandes parcelas da população a um estado de atenção, no que diz respeito à problemática ambiental.

De acordo com Carvalho (1989) várias propostas começaram a ser levantadas a fim de se enfrentar ou superar a *crise* ambiental. No que diz respeito aos movimentos de proteção à natureza, propostas mais concretas do ponto de vista político-ideológico começam a ser formuladas:

[...] Dependendo do modelo de mundo, de homem, de sociedade, etc. escolhido, diferentes alternativas no sentido de alterar o quadro com o qual nos deparamos são apresentadas. Diferentes posições político-ideológicas engendram certamente diferentes modelos de ação diante dessa realidade (p.4)

Algumas alternativas propõem mudanças mais radicais e que incluem alterações nas relações entre os homens e destes com a natureza; alguns ambientalistas e intelectuais defendem a reunião dos vários campos da ciência, outros propõem, ainda, mudanças na forma de organização social (Ibidem, p.4)

No entanto, de acordo com esse autor, independente da alternativa apresentada o processo educativo passou a ser valorizado e entendido como de significativa importância na tentativa de encontrar solução para os graves problemas ambientais.

[...] seja qual for o modelo adotado na tentativa de explicar o atual estado de agressão à natureza praticado pela nossa sociedade, e sejam quais forem as alternativas de ação propostas, o processo educativo é visto por todos como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar esse quadro. Não há quem negue a importância de um trabalho educativo que se preocupe em incorporar em suas propostas o conhecimento dos dinâmicos processos da natureza, as alterações que o homem vem provocando nos mesmos e as conseqüências dessas alterações para a vida na Terra. Muitas vezes a contribuição da educação para as mudanças tão desejadas chega a ser idealizada ou mistificada (p.5).

A possibilidade da contribuição dos programas educativos, seja do ponto de vista da aquisição dos conhecimentos a respeito do chamado meio ambiente, seja no tratamento de questões relacionadas com as alterações provocadas pela sociedade à natureza, tem sido considerada segundo o autor, desde há muito tempo, por diferentes grupos sociais. No entanto, foi em torno de 1960, acompanhando o movimento ambientalista, que se começou a pensar na contribuição do processo educativo, não apenas como instrumento de aquisição de conhecimentos, preservação e conservação. Neste momento, começaram a ser ampliados os objetivos para a Educação e sua relação com as questões ambientais (p.102).

As relações estabelecidas entre a Educação e as questões ambientais na década de 1960 nos remete a necessidade de relatar, mesmo que brevemente, as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro neste período.

Segundo Severino (1986), a década de 1960 foi marcada pelas transformações ideológicas ocorridas na política educacional do Brasil, as quais tiveram profunda relação com as mudanças do regime político-administrativo de 1964. A queda do Governo de Goulart provocada “pelo empresariado nacional associado ao capital estrangeiro” levou a solidificação de um “regime tecnoburocrático, extremamente autoritário”. Nesse contexto, foram realizados vários acordos entre o Brasil e os Estados Unidos – os acordos MEC-USAID (p.89-90).

Os MEC-USAID<sup>1</sup> foram uma série de acordos firmados nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) que visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à Educação brasileira. Estes acordos inseriam-se em um contexto histórico marcado pelo tecnicismo educacional, ou seja, pela concepção de Educação como um pressuposto do crescimento econômico. Assim, a *ajuda externa* para a Educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os MEC-USAID tiveram influência nas

---

<sup>1</sup> Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados doze, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Site: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm). Acesso: 04 jun. 2009.



formulações e orientações que conduziram o processo de reforma da Educação brasileira na Ditadura Militar.

Na tentativa de adequar o sistema educacional ao sistema econômico vigente, diversas reformas foram introduzidas, entre elas, a do ensino de 1º e 2º graus com a Lei 5692/71. Quanto às mudanças na estrutura do ensino, Romanelli (1982) afirma que:

Dentre as mudanças introduzidas pela Lei 5.692, na estrutura do ensino, está a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, ou seja, para faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos [...]. Essas modificações foram consagradas em lei, em dois planos complementares: no plano vertical, a modificação se fez com a junção do curso primário e do curso ginásial em só curso de 8 anos. Com isso, eliminou-se um dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema representado pela passagem do primário ao ginásial, passagem que era feita mediante os chamados exames de admissão. Com a eliminação destes, que eram um dos agentes responsáveis pela seletividade, foi eliminado, legalmente, em conseqüência, um instrumento de marginalização de boa parte da população, que concluía o curso primário. No plano horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito à eliminação do dualismo antes existente entre as escolas secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus – o primeiro grau com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vista à habilitação profissional de grau médio. (ROMANELLI, 1982, p.237).

As conseqüências dessa reforma sobre o ensino foram marcantes, pois, estabelecimentos, professores e organização escolar não estavam preparados para receber o aumento de matrícula e a heterogeneidade intelectual e social dos novos alunos. Essa ampliação da matrícula levou à perda de prestígio da escola pública, além de continuar excluindo boa parcela da população no que diz respeito à “permanência na escola” e “conclusão do ensino fundamental” (WEREBE, 1980; OLIVEIRA, ADRIÃO, 2002).

Além dessa mudança estrutural um redirecionamento ideológico da Educação é assinalado por Severino (1986), o qual afirma que “o novo regime de poder do Estado dispensará não apenas a ideologia religiosa da Igreja, mas também a ideologia neoliberal do período anterior” (p.90). Para o autor, no sistema educacional pós-64:

[...] A oferta da educação é vista como um entre outros empreendimentos econômicos. [...] O Estado pós-64 tem uma concepção instrumentalista da educação, organizada intencionalmente em função do crescimento econômico (p.91-92).

Nesse contexto, caberia à Educação dar continuidade ao sistema econômico que vigorava na época, proporcionando a produtividade aliada à mão-de-obra barata e, ao mesmo tempo, qualificada tecnicamente.

No tocante às questões ambientais, Gonçalves (1990) afirma que ocorreu nesse período diferentemente do que ocorria até então, o crescimento de movimentos sociais que criticavam “não apenas o modo de produção, mas fundamentalmente, o modo de vida”. O cotidiano emergia, assim, como categoria central nesse questionamento:

Enquanto o movimento operário em sua vertente marxista dominante (social-democrata e leninista) insistia ‘na missão histórica do proletariado’ que, uma vez vitorioso sobre a burguesia capitalista, resolveria então todos os problemas cotidianos, os movimentos que emergem na década de 1960 partem da situação concreta de vida dos jovens, das mulheres, das ‘minorias’ étnicas, etc. para exigir a mudança dessas condições [...] (p. 12).

Também para Dias (1994), nos anos 60, multiplicavam-se as manifestações pela libertação feminina, em favor dos negros e também na área ambiental, já que, “nessa década, com os avanços tecnológicos, o homem já aumentava sua intervenção na produção das alterações no meio ambiente, principalmente nos países mais desenvolvidos” (p. 20).

Segundo Carvalho (2002), o movimento contracultural e o ideário emancipatório dos anos 60, foram elementos que caracterizaram o ambiente político-cultural desse período (p.39).

A jornalista Rachel Carson, conforme Dias, lançou, em 1962, o livro *Primavera Silenciosa*, o qual se tornaria um clássico na história do movimento ambientalista mundial, visto que de maneira inédita denunciava a perda da qualidade de vida produzida pelo uso indiscriminado de produtos químicos e seus efeitos sobre os recursos ambientais (p. 21).

Ainda segundo esse autor, em 1965 colocava-se pela primeira vez a expressão *Educação Ambiental* na Conferência de Educação da Universidade de Keele, da Inglaterra, com a recomendação de que ela deveria ser tornar parte essencial da Educação de todos os cidadãos. Porém, “os participantes do evento ainda definiam Educação Ambiental como ‘conservação, ou ecologia aplicada, e o veículo seria a Biologia’” (p. 27).

Em 1968, para se discutir assuntos como, por exemplo, a crise energética, a superpopulação e a poluição atmosférica, foi realizada uma reunião, em Roma, constituindo o chamado “Clube de Roma” e envolvendo pessoas de diferentes posições políticas e ideológicas (LOUREIRO, 2006, p.35).

Como resultado dessa reunião, foi elaborado o relatório *Limites do Crescimento*, publicado em 1972, que estabelecia modelos e projeções sobre as questões de impacto ambiental. De acordo com Reigota, esse relatório foi muito criticado na época pelos especialistas que liam nas entrelinhas a indicação de que “para se conservar o padrão de consumo dos países industrializados era necessário controlar o crescimento da população nos países pobres” (REIGOTA, 2004, p.14).

Ainda com relação ao “Clube de Roma”, foi elaborado outro relatório nos anos 80. Trata-se do relatório *Microelectronics and Society – for Better or for Worse*, editado por Adam Schaff e Gunther Friedrichs, publicado em 1982. As reflexões iniciadas por Schaff nesse relatório foram aprofundadas e ampliadas em sua outra obra intitulada *A Sociedade Informática*, na qual discute e levanta reflexões sobre: os campos da Educação e da cultura, o estilo de vida e o cultivo de um “sentido da vida”, a influência dos novos desenvolvimentos sobre o pensamento religioso, a atração que a religião exerce sobre os indivíduos e as estruturas políticas do futuro. King (1985), pioneiro do movimento de desenvolvimento sustentável e co-fundador do Clube de Roma juntamente com o industrial italiano Aurélio Piccei, considera que um aspecto instigante do livro diz respeito ao “estudo da influência que a nascente sociedade da informação terá nas estruturas do poder e da evolução política geral” (p.9).

Iniciando o ciclo das grandes Conferências Mundiais organizadas pela ONU sobre o meio ambiente, em 1972, realizou-se em Estocolmo, na Suécia, a *Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU)*, sobre o Ambiente Humano, na qual foi elaborada a Declaração sobre o Ambiente Humano e estabelecido o *Plano de Ação Mundial* a fim de inspirar e orientar a humanidade para a preservação

do ambiente humano. Havia um consenso sobre a necessidade da Educação para despertar a consciência mundial a respeito dos problemas ambientais. Foi criado um organismo novo da própria ONU, só para a área ambiental: o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), instalado em 1972, com sede em Nairobi, capital do Quênia (DIAS, 1994, p. 21-29).

Em 1975, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), promoveu em Belgrado, ex-Iugoslávia, atual Sérvia, um Encontro Internacional para tratar da questão ambiental.

Como prolongamento da Conferência de Estocolmo, foi realizada em 1977 a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética). Sua organização ocorria a partir de uma parceria entre a UNESCO e o então recente Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Nesse encontro, foram elaborados alguns objetivos, princípios e estratégias para a Educação Ambiental (Ibidem, p.29).

No Brasil, essas movimentações já eram percebidas e as primeiras lutas ecológicas datam de 1970, no contexto da ditadura militar. Conforme Gonçalves (1990), “vivia-se sob uma ditadura que se abateu de maneira cruel sobre diversos movimentos como o sindical e o estudantil”. A esquerda apostava que o apoio da burguesia nacional seria fundamental para superar o quadro de subdesenvolvimento no qual o país de encontrava. Esta, no entanto, optou por outro caminho e juntou-se à burguesia internacional, proporcionando a fácil entrada de capital estrangeiro no país. Além de atrair investimentos estrangeiros para o Brasil, a burguesia nacional conseguiu também o amparo da tecnoburocracia civil e militar. Nesse período, a industrialização do país se intensificou sob as rédeas de um regime autoritário e desenvolvimentista, contando principalmente com o apoio do capital estrangeiro. Esse desenvolvimento, no entanto “se fazia ainda num país onde as elites dominantes não tinham por tradição respeito, seja pela natureza, seja pelos que trabalham” (p.13-14).

Ainda de acordo com Gonçalves (1990), esse foi o contexto no qual surgiu a preocupação ecológica no nosso país: “tecnocratas brasileiros, participantes de seminários e colóquios internacionais” tentando “atrair os capitais estrangeiros para o país”. Diante disso, foram criadas diversas instituições de caráter preservacionista, para as quais as questões ambientais não eram prioridades. Entretanto, nesse cenário a pressão com as preocupações ambientalistas crescia consideravelmente,

forçando essas instituições – públicas e privadas - a investirem no próprio país (p.15).

Carvalho (2006) afirma que no “trauma da censura e da repressão política”, tentando responder às políticas desenvolvimentistas do período, o movimento ecológico brasileiro nascia com grandes influências internacionais e os anos 70 destacavam-se como a década em que começava a se configurar um conjunto de ações, entidades e movimentos que se nomeavam ecológicos ou ambientais (p. 49-50).

Já os anos 80 no Brasil, conforme a autora, foram anos da “abertura” que se seguia ao fim do regime militar. Nessa década, apostava-se na reconquista dos direitos civis e políticos e no avanço dos direitos sociais:

Os novos movimentos sociais reforçaram, nesse contexto de abertura e ‘empoderamento’ da sociedade civil, a ampliação da esfera pública. Com a inclusão, no rol das lutas sociais, de uma série de ‘novos direitos’ - direito ao meio ambiente, direito das mulheres, direito a livre escolha sexual, direito a informação, entre outros – estes movimentos instituem novas esferas de legitimação, sensibilidades, sociabilidades, que alimentam um certo ideário existencial e político de corte emancipatório e autonomista (CARVALHO, 2001, p. 47).

Diferentemente da década anterior, em 1990, ocorria a crise dos movimentos sociais e seus valores norteadores. O fim da Guerra Fria, a crise do socialismo e a queda do muro de Berlim redefiniam o cenário de ação política do Estado brasileiro. Os movimentos e as Organizações Não-Governamentais passavam a ser vistos como parceiros que poderiam “suprir o social”, suplementando a ação do Estado” (CARVALHO, 2001, p. 51).

Nesse contexto, considera a autora que ocorria um “clima cultural de valorização das questões ambientais”, potencializado pela realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) no Rio de Janeiro, também conhecida como Rio-92 ou Eco-92. Esse evento mobilizou processos sociais importantes em todo mundo, sobretudo no Brasil, particularmente no Rio de Janeiro (CARVALHO, 2002, p. 149).

A partir desse evento, ainda de acordo com a autora:

A aposta na formação de novas atitudes e posturas ambientais como algo que deveria integrar a educação de todos os cidadãos

passou a fazer parte do campo educacional propriamente dito e das preocupações das políticas públicas (CARVALHO, 2006, p. 54).

Assim, a Educação Ambiental foi concebida inicialmente no interior do movimento ecológico por meio de uma prática que buscava chamar a atenção para a finitude e má distribuição dos recursos naturais e, em um segundo momento, foi se constituindo como “proposta educativa no sentido forte, isto é, que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes”. De acordo com a autora, no Brasil, a Educação Ambiental aparece na legislação desde 1973, como criação da primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), mas foi nas décadas de 1980 e 1990, “com o avanço da consciência ambiental, que a EA cresce e se torna mais conhecida” (p.52).

A delimitação das décadas de 1960 e 1970 para a realização desse estudo justifica-se tendo em vista que, nesse período, os assuntos relativos ao que hoje designamos de temática ambiental ganhavam ênfase em decorrência do agravamento dos níveis de destruição da natureza em determinadas áreas do mundo. Além disso, considerando a Educação e, particularmente a escola como um espaço privilegiado para a discussão das questões ambientais, vale dizer que, nessas décadas, a Educação Ambiental, surgida inicialmente no âmbito do movimento ecológico, não estava, ainda, incorporada ao universo escolar propriamente dito.

Subjacente à tentativa de compreender a complexidade da questão ecológica existem as concepções que determinada sociedade tem de natureza, isto é, a forma como determinada sociedade concebe a relação sociedade-natureza. Assim, reafirmamos Bornheim (1985): “a questão toda se concentra, portanto, no modo como a natureza se faz presente para o homem; ou melhor: no modo como o homem torna a natureza presente” (p. 18). De acordo com Cavalari (2007), tendo em vista que a concepção que determinada sociedade tem de natureza será determinante nas relações que serão estabelecidas com a mesma, torna-se fundamental elucidar a forma como essa sociedade “torna a natureza presente”, almejando, com isso, a compreensão e a superação dos entraves criados pela problemática ambiental.

Considerar a forma como a natureza é entendida por determinada sociedade é fundamental para avaliar o modo como vivemos e produzimos. De acordo com Gonçalves (1990):

Toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada idéia do que seja a natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens. Constitui um dos pilares através do qual os homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim, a sua cultura (p. 23).

Pádua (2007) destaca que a construção do conceito de natureza “representa um dos pilares do pensamento ocidental”, pois diz respeito a uma “categoria unificadora de uma realidade complexa e diversificada”. O autor argumenta que a construção deste conceito está relacionada a experiência do ser humano de “convivência obrigatória e interativa com as estruturas e processos bio-físicos que constituem o planeta Terra, incluindo a diversidade de ecossistemas e espécies que nele existem”. Além disso, essa construção está intrinsecamente ligada à necessidade dos seres humanos de “produção cultural de sentidos, imagens e concepções do mundo natural”. Ainda segundo Pádua, a construção da idéia de natureza representa um aspecto essencial da experiência histórica da humanidade.

Várias pesquisas têm se preocupado em discutir a questão da natureza e da relação sociedade natureza.

Argenton e Cavalari, em uma pesquisa realizada em 2001, indicaram cinco concepções de natureza presentes entre os professores de Ciências do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, a saber: romântica, utilitarista, científica, naturalista e religiosa. Os professores participantes somam um total de 103 e eram da Rede Pública Estadual, Diretoria de Ensino Regional de Americana.

Nessa pesquisa, a concepção de natureza que aparece com mais freqüência entre os docentes é a “científica”. Conforme as autoras, nessa categoria a natureza é definida:

[...] como um conjunto de elementos essenciais, como por exemplo, os seres vivos, o sol, a água, e outros; de forma bastante generalizante e ampla. Há freqüente utilização de termos ‘científicos’. Em algumas respostas aparece indicada a interação e a interdependência entre os elementos da natureza (p.4).

A concepção “utilitarista” de natureza aparece em segundo lugar e diz respeito à natureza:

[...] compreendida como um recurso para o benefício do homem. Aparece como fonte essencial à vida e também como objeto de conforto e lazer para o homem. A natureza é um objeto fornecedor de condições para a satisfação das necessidades físicas, pessoais e psicológicas do ser humano, é apenas o que o rodeia (ARGENTON, CAVALARI, 2001, p.5).

Na concepção “romântica” de natureza, as autoras afirmam que:

[...] a natureza é compreendida como algo belo, harmônico e de extrema grandiosidade. No entanto, essa ‘beleza’ é constantemente ameaçada pelo homem, que novamente aparece como agente destrutivo do equilíbrio natural (p.6).

Já, na concepção “naturalista” de natureza, as autoras explicam que esta “compreende a natureza como algo que não sofreu ação de transformação pelo homem. A natureza é o que existe, independente do homem” (p.7).

Outra concepção identificada pelas autoras diz respeito à concepção “religiosa” de natureza. Segundo Argenton e Cavalari (2001), “a concepção religiosa de natureza aparece apenas em três questionários (2,9%). natureza é, de acordo com essa concepção, uma dádiva, uma criação divina” (ibidem).

Segundo as autoras, a pesquisa permitiu observar que os professores participantes relacionam o ensino de Ciências ao tema Meio Ambiente. Há um destaque para a necessidade de se conservar os recursos, bem como a ação inadequada do homem sobre a natureza. Além disso, é importante notar que, mesmo tratando a temática ambiental de forma individualizada, os docentes associam sua prática à Educação Ambiental.

Ainda com relação à temática ambiental, Carvalho (1989) buscou compreender como os professores da 1ª a 4ª séries do 1º grau “se têm colocado perante a possibilidade de um trabalho educativo que incorpore as questões ambientais” (p.8). Por meio de questionário aplicado, o autor reuniu as diferentes interpretações que têm sido feitas, em relação às causas básicas da degradação ambiental. Identificou, ainda, os significados que os professores de 1º grau atribuem ao termo educação ambiental e apontou alguns equívocos que têm sido comuns



nas propostas educativas relacionadas com o meio ambiente. Numa análise mais geral, constatou que as respostas dos professores, ou deixaram transparecer um significado muito específico para o termo educação ambiental, ou generalizaram de tal forma que nada explicitaram. A análise também evidenciou diferentes concepções presentes entre os professores, tanto do processo educativo por um lado, como do termo “ambiental” por outro lado. Além disso, a partir dos entendimentos e das respostas dos professores participantes da pesquisa sobre o papel da escola e sobre as atividades referentes à educação ambiental, o autor discutiu a incorporação da temática ambiental pela escola de 1º grau e identificou as limitações que a estrutura escolar impõe, hoje, a propostas dessa natureza; indicou também alguns aspectos que considerou importantes ao se tratar da incorporação da temática ambiental no currículo escolar. O autor conclui a pesquisa argumentando que a estrutura organizativa da sociedade como um todo está relacionada, entre outras coisas, “com as diferentes interpretações sobre as possibilidades e os limites da educação ambiental”. Está relacionada também com “as concepções presentes nos diferentes projetos e propostas educacionais que procuram incorporar a temática ambientalista”. Assim, as dificuldades apontadas pelos docentes para que as questões ambientais sejam incorporadas de forma coerente pela escola de 1º grau “indicam que muitas dessas dificuldades são reflexos do modelo de organização social de uma dada comunidade” (p.216). Uma mudança nesse quadro, capaz de realizar transformações significativas na sociedade, só seria possível através de políticas mais amplas.

Em outro trabalho, Cavalari, Campos e Carvalho (2001) analisaram as concepções de homem, de natureza e de relação homem-natureza presentes em materiais impressos sobre Educação Ambiental no Brasil, cadastrados no Banco de Publicações de Educação Ambiental, organizado pelo Instituto ECOAR para a Cidadania. A amostra do material analisado nesta pesquisa compreende cartilhas, livros didáticos, livros paradidáticos, literatura infanto-juvenil, folders, cartazes etc.

Segundo os autores, a concepção de homem apresentada pelos materiais analisados “é a de um homem que se julga proprietário da natureza, destruidor, mercenário, ganancioso, preocupado apenas em acumular bens materiais” (p.15).

Em relação às concepções de natureza, os autores identificaram três concepções de natureza. Uma dessas concepções diz respeito à natureza “dotada

de espiritualidade”, a qual é negada na medida em que o homem desrespeita ou se afasta da natureza:

A natureza dotada de espiritualidade é apresentada em um livro paradigmático. Essa espiritualidade, no entanto, é negada pelo homem à medida que ele desrespeita a natureza e se afasta dela (CAVALARI, CAMPOS, CARVALHO, 2001, p.12).

Outra concepção apresentada pelos autores foi a de natureza como um “conjunto de elementos entrelaçados”. De acordo com os autores:

Na concepção de natureza como um conjunto de elementos entrelaçados, esta é concebida, em uma obra, como *rede*, e em outra, como *corrente*. A natureza como *rede* também é apresentada em um livro paradigmático. De acordo com essa concepção, a natureza, mais especificamente o planeta Terra, é apresentado como uma grande rede, cujos elementos constituintes são fios muito bem entrelaçados [...]. Já a natureza como uma grande corrente da qual o homem, juntamente com todos os demais elementos, faz parte, como mais um elo dessa grande corrente, é apresentada em um cartaz [...]. Assim, homem e natureza são apresentados como perfeitamente integrados, fazendo parte de uma grande corrente que se encontra ameaçada (p.13).

Nos materiais analisados a concepção identificada com maior frequência foi a de natureza apresentada um “grande depósito de recursos”. Nesta concepção “a natureza é valorizada somente na medida em que é útil para o homem e apenas para ele; existe para servi-lo e ele deve preservá-la para melhor servir-se dela” (CAVALARI, CAMPOS, CARVALHO, 2001, p. 13).

Com a realização dessa pesquisa, os autores problematizam a questão da “práxis humana” e questionam “até que ponto o homem não está sendo condenado exatamente por algo que é constitutivo da sua própria condição, quando o material analisado veicula uma visão extremamente negativa e ‘moralista’ de homem”. Fundamentados em Fracalanza (1992), afirmam que uma saída para esse problema “encontra-se no enfrentamento do conflito: a transformação da natureza é necessária, como também o é a sua conservação e preservação.” (Ibidem, p. 14-15).

Os autores constatarem que a concepção de natureza como depósito de recursos e a concepção de homem como espoliador da natureza são “hegemônicas” no material analisado e chamam a atenção para a forma “dicotômica”, “conflituosa” e

“competitiva” com que a relação homem-natureza aparece nesse material. Defendem a busca de alternativas às atuais concepções, já que “os conceitos de homem e de natureza e de relação homem-natureza são historicamente determinados e, portanto, passíveis de transformação” (p.15-18).

Outro trabalho sobre essa temática foi realizado por Guimarães e Martins (2002). Neste, as autoras analisam as concepções de natureza em uma amostra de livros composta de 67 títulos referentes à primeira fase do Ensino Fundamental, todos avaliados segundo os critérios aprovados pela avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) coordenado pelo MEC, descritos no Guia de 1ª a 4ª séries 2000/2001, portanto, presentes e utilizados nas escolas da Rede Pública de Ensino por três anos. Nesta pesquisa, as autoras discutem a predominância da visão ocidental e capitalista de homem dominador da natureza e suas implicações sobre a educação e a sociedade; afirmam que, apesar de muitos aspectos no tratamento das questões ambientais, nos livros didáticos, terem se modificado com o passar do tempo, a visão de homem dominador da natureza foi predominante nos títulos analisados. Destacam, das obras analisadas, exemplos que ilustram as relações de dominação homem-natureza e que geram o modelo da degradação ambiental em contraposição à conscientização dos limites naturais necessária a um “modelo de ecodesenvolvimento, base do conceito de sustentabilidade”. No que diz respeito ao “enfoque utilitarista da natureza”, as autoras afirmam que:

A concepção de homem como ser ‘superior’ pode ser percebida a partir da ênfase dada às utilidades dos animais e dos vegetais. Muitas obras apresentam capítulos inteiros sobre o que ‘nós’, humanos, aproveitamos desses seres, páginas de livros que poderiam ser melhor utilizadas se considerassem as relações ecológicas envolvidas no processo de manutenção da vida e o ser humano como elemento integrante desse processo (p.4).

Já, no que diz respeito ao papel do ser humano frente os problemas ambientais, as autoras argumentam que:

A natureza, principalmente no campo, é apresentada nos livros, de maneira idílica, perfeita, e o homem, ser genérico, como o único responsável pelo seu desequilíbrio e degradação. É uma novela protagonizada pela natureza ‘a mocinha’ e o *homem* o ‘bandido’. O homem é apontado, na

maioria dos títulos examinados, como o grande responsável pela degradação ambiental (p.7).

As autoras constataam a falta de “correlação” entre a estrutura social e a estrutura política nas obras analisadas e afirmam que isso dificulta às crianças a conscientização a respeito dos problemas ambientais, bem como a aceitação da responsabilidade para resolvê-los por meio de ações individuais e/ou coletivas. Concluem que, enquanto a escola trabalhar de forma “acrítica e mecânica”, não desempenhará o seu papel “social, político transformador” e não contribuirá para formar “comunidades sustentáveis” (p.10).

Em outro trabalho, Cavalari (2007) busca identificar as concepções de natureza presentes no ideário educacional do Brasil, nas décadas de 1920 e 1930 do século passado. A autora analisou documentos sobre Educação, produzidos nesse período, periódicos da área, além de livros didáticos, de Leitura, de Geografia e de Ciências Físicas e Naturais, publicados nessas duas décadas e utilizados nas nossas escolas.

As concepções identificadas foram: antropocêntrica, utilitarista, antropomórfica, como “mãe comum e/ou como tudo o que não foi feito pelo homem”, como “tudo o que existe, tudo o que Deus criou”, como “livro” e como “estética e/ou romântica”.

Segundo a autora, essas concepções, apesar de apresentarem características diferentes, estão relacionadas umas às outras:

É o caso, por exemplo, das concepções antropocêntrica e utilitarista de Natureza. Assim, é exatamente porque o homem se concebe como superior, como senhor da , que esta é vista, unicamente, para servi-lo, para ser-lhe útil (p.5).

A concepção “antropocêntrica” de natureza diz respeito à superioridade do homem sobre os animais e é constantemente encontrada em livros didáticos; nela, o homem não é visto como ser integrante da natureza, o que evidencia a dicotomia homem-natureza. Cavalari chama a atenção para o fato de que, decorrente da concepção “antropocêntrica”, a superioridade do homem não se restringe apenas aos animais ou a outros elementos da natureza: “essa superioridade se estende também para outros homens. Alguns homens são superiores a outros. Bastante ilustrativo a esse respeito, de acordo com a autora, são “as explicações sobre as raças veiculadas em alguns livros de Geografia” (p.9).

A concepção “utilitarista” de natureza, segundo a autora, está relacionada à idéia do homem como centro do universo e, sendo assim, tudo o que existe na natureza, inclusive os demais animais, é para servi-lo:

Decorrente da idéia de que o homem é o centro do universo e o ‘rei das criaturas’, ou ‘obra prima da Natureza’, existe a idéia de que, na Natureza, tudo tem uma finalidade, uma utilidade e que, em última instância, cabe ao homem descobrir o fim a que se destina aquele elemento da Natureza para melhor tirar proveito dele [...]. Enfim, tudo o que existe na Natureza foi criado para servir ao homem. Este, por sua vez, deve sujeitá-la e mais do que isso escravizá-la (p.9)

A autora mostra ainda, nos materiais analisados, a concepção de natureza “como mãe comum e/ou como tudo o que não foi feito pelo homem”. Na obra analisada lê-se: “A Natureza é a nossa mãe comum. Por Natureza, entendemos o conjunto de todas as coisas visíveis, de tudo o que não foi feito pelo homem [...]”.

A concepção de natureza como “tudo o que existe, tudo o que Deus criou” é encontrado em um livro de leitura para o terceiro ano, como resposta à questão *o que é natureza*.

A concepção de natureza como “livro” aparece em um poema de um livro de leitura de 1922. O autor desconhecido deste poema escreve que, só poderá compreender o livro da natureza quem for dotado de sensibilidade e inteligência.

Com relação à concepção “antropomórfica” de natureza, a autora afirma que:

De acordo com essa concepção, são aplicados à Natureza, conceitos ou comportamentos próprios ao homem. Assim, são atribuídos a alguns seres da Natureza, plantas ou animais, atitudes, valores e comportamentos tipicamente humanos, como por exemplo, a tristeza, a bondade, a maldade o ciúme, a traição, a beleza, a feiúra, a infidelidade e outros (p.14).

Na concepção “estética e/ou romântica” de natureza, conforme a autora, nota-se a exuberância e a beleza da Natureza, a qual é sempre apresentada de forma idealizada e romântica. Vale dizer que um especial destaque é dado à árvore, que aparece vinculada ao homem de forma marcante.

Para finalizar, a autora chama a atenção para o fato de que, apesar da predominância das concepções antropocêntrica e utilitarista nos materiais analisados, algumas obras analisadas já mostraram, mesmo que “timidamente”, a necessidade de se preservar a natureza.

Ainda em relação a livros didáticos, Cruppi (2008) realizou uma pesquisa na qual buscou investigar as concepções de natureza presentes em doze coleções didáticas da disciplina de História (PNLD/2005), destinadas aos dois últimos ciclos do ensino fundamental - 5ª a 8ª séries (6º ao 9º ano) das escolas públicas brasileiras. A autora identifica as seguintes concepções de natureza nos livros didáticos: utilitarista, naturalista, científica, religiosa, normativa, romântica, imaginária e natureza como “bem comum”.

Quanto à concepção “utilitarista” a autora afirma que:

A análise das coleções didáticas de História do ensino fundamental realizada evidenciou que nelas prevalece a concepção utilitarista de natureza, pois estes livros ‘tornam a natureza presente’ (BORNHEIM, 1985, p.18) predominantemente como recurso natural, utilizado tanto para a subsistência dos seres humanos, quanto explorado visando lucro direto ou destinado às atividades produtivas, sendo que os dois últimos enfoques predominam (p.56).

Já, quanto à concepção “naturalista” de natureza, Cruppi (2008) afirma que:

Nas doze coleções didáticas investigadas a natureza aparece em segundo lugar como conjunto de elementos naturais não-humanos, por exemplo, nas referências à vegetação, às condições geográficas e ao clima. Nessa concepção, que denominamos naturalista, o homem está fora da natureza, ele é um elemento externo a ela (p.70).

Em relação à concepção “científica” de natureza, a autora afirma que:

Essa concepção é caracterizada por apresentar a natureza como uma máquina de funcionamento inteligente e preciso (TAMAIIO, 2002), regida por leis, as quais podem ser conhecidas pelo homem mediante a utilização do método científico. Esta concepção, muitas vezes, pode se expressar por meio de conhecimentos relacionados aos estudos disciplinares das Ciências Naturais (CRUPPI, 2008, p.76).

Outra concepção de natureza identificada pela autora foi a “religiosa”:

Nesta concepção, a qual denominamos religiosa, a relação sociedade-natureza apresenta-se inserida na experiência do sagrado, dimensão que permeia toda a vida social nas sociedades ‘arcaicas’ e naquelas caracterizadas por estreitos laços comunais (KUJAWSKI, 1994). Em tais contextos, a

explicação para a origem dos seres humanos e não-humanos e dos fenômenos naturais, envolvem a crença em deuses ou espíritos e, através da prática de rituais os homens buscam alterar ou evitar o rompimento da ordem da natureza (p.79).

Na concepção “normativa” de natureza, Cruppi (2008) afirma que esta aparece, entre outras coisas, “para a defesa ou crítica das formas de organização social e para “naturalizar” determinadas relações sociais e arranjos políticos (p.82).

Já, na concepção “imaginária” de natureza a autora explica que:

A natureza compreendida como construção imaginária, isto, como representação que conjugam idéias a respeito da existência de lugares que associam elementos paradisíacos e a abundância de riquezas, a qual denominamos como concepção de natureza imaginária, ocorre particularmente nas coleções que historicizam as idéias sobre o Novo Mundo e sobre as regiões ainda desconhecidas no continente europeu, na época das grandes navegações, nos séculos XV e XVI (p.86).

Outra concepção identificada pela autora foi a concepção “romântica” de natureza:

A concepção de natureza romântica que, segundo (TAMAIIO, 2002), ‘aponta a grandiosidade da natureza, sempre harmônica, enaltecida, maravilhosa, com equilíbrio e beleza estética, algo belo e ético’ (p. 43), foi observada nas coleções didáticas de história em passagens que destacam o impacto que a paisagem natural do Brasil causava nos viajantes que aqui estiveram, no século XIX (CRUPPI, 2008, p.89).

Finalmente aparece a concepção de natureza como “bem comum”, na qual a natureza é reconhecida como bem ou patrimônio, isto é, “um bem ou um conjunto de bens a serem protegidos e preservados pela humanidade” (p.91).

Os resultados da pesquisa mostram a predominância da concepção utilitarista de natureza. Mostram também que a concepção de natureza como “bem comum” foi a menos presente no conjunto dos livros didáticos. A pesquisa evidenciou ainda a falta de profundidade presente na relação sociedade-natureza como questão política nas coleções didáticas. Além disso, de acordo com a autora, a crise socioambiental contemporânea quase não tem influenciado na seleção e no tratamento dos conteúdos a respeito da relação sociedade-natureza nos livros didáticos de História, fato que para a autora é inquietante, visto a considerável influência dos livros

didáticos na Educação escolar e na formação continuada dos professores, bem como a gravidade dos problemas socioambientais.

Esses trabalhos foram de grande interesse devido à aproximação com o nosso objeto de estudo. Nessas pesquisas, as concepções de natureza, de homem e de relação sociedade-natureza foram analisadas nos livros didáticos e paradidáticos, bem como folders, cartazes, livros de literatura infanto-juvenil, periódicos etc.

A idéia de realizar esta pesquisa - *A natureza e a relação sociedade-natureza na memória de velhas professoras* - surgiu da intenção de dar continuidade a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Lembranças de Velhos: o Grupo Escolar Coronel Justiniano Whitaker de Oliveira no Relato de Ex-professores*, efetivado no ano de 2005, na Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”-Campus de Rio Claro, para a conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Sob a orientação do Prof. Dr. Álvaro Tenca, o trabalho buscava contribuir para o registro da História do Grupo Escolar “Cel. Justiniano Whitaker de Oliveira”, escola centenária do município de Araras, interior do estado de São Paulo. Usando a metodologia da história oral, a pesquisa foi desenvolvida a partir dos relatos – com características de história de vida - de cinco professores, todos com idade superior a setenta anos.

Com a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, compreendi o quanto se pode aprender ouvindo esses *contadores de lembranças*. Entusiasmada, acreditei que seria pertinente pensar nas contribuições que esses velhos professores poderiam dar em relação a um tema que ultimamente tem tomado considerável proporção nos mais diversos setores da sociedade: a temática ambiental. Durante essa nova caminhada surgiram várias inquietações, as quais eu tive o privilégio de compartilhar com todos os membros do Grupo de Pesquisa *A Temática Ambiental e o Processo Educativo*<sup>2</sup>, em especial, com a Prof. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari.

Diante disso, cabe interrogar acerca da concepção de natureza e da relação sociedade-natureza a partir da memória das professoras que atuavam nas escolas

---

<sup>2</sup> Ano de formação do Grupo: 1992. Área predominante: Ciências Humanas; Educação. A partir de 2003 este grupo participa do Mestrado em Educação, oferecido pelo Instituto de Biociências, UNESP - Campus de Rio Claro, sendo responsável pelo Núcleo Temático de Educação Ambiental. Mais informações no site da UNESP, página <http://www.rc.unesp.br/ib/ppge/gruposdepesquisa.php>.



nas décadas de 1960 e 1970. Cabe interrogar, ainda, de que forma tais assuntos eram abordados. Havia algum momento específico da aula para o tratamento dessas questões? Quais eram conteúdos trabalhados por esses docentes? Utilizavam algum recurso pedagógico? Com que frequência abordavam esses assuntos? Eram abordados ao longo do período letivo ou somente em datas comemorativas?

Assim, pretende-se com este trabalho, identificar, a partir da memória de velhas professoras, as concepções de natureza e de relação sociedade-natureza presentes nos depoimentos de professoras da rede pública estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo, nas décadas de 1960 e 1970.

Para tanto, foram selecionadas professoras aposentadas que atuaram em estabelecimentos de ensino dessa cidade, à época designados de *Grupos Escolares*, nas décadas de 1960 e 1970 e que afirmaram ter trabalhado com questões relativas à natureza e à relação sociedade-natureza em suas aulas.

Apresento os resultados da pesquisa realizada da seguinte maneira: além da introdução e das considerações finais, descrevo, inicialmente, a metodologia do trabalho, assinalando a interface entre memória e história oral; ainda nesta parte referente à metodologia, apresento as narradoras e esclareço como ocorreu cada entrevista; além disso, descrevo como aconteceram os processos de transcrição, textualização e organização dos dados coletados; enfatizo também a importância do caderno de campo na realização de trabalhos como este.

Em seqüência, no capítulo três denominado *sobre a natureza e a relação sociedade-natureza*, discuto a natureza e a relação sociedade-natureza em momentos históricos diferenciados.

No capítulo quatro intitulado *memória*, faço um breve painel histórico das sociedades com registro oral ou com escrita, abordo o desenvolvimento da memória na Pré-história, na Antiguidade, na fase medieval e nos dias de hoje. Apóio-me, ainda, em autores com Halbwachs, Durkheim, Duvignaud e Benjamin para melhor compreender a temática da memória e discuto a questão do tempo, indicando a relação entre o passado e o presente que se consubstancia na memória; trago também, algumas reflexões sobre a memória de velhos e sobre o envelhecimento humano no Brasil.

No capítulo cinco - *contando lembranças: a natureza e a relação sociedade-natureza pela memória das velhas professoras* - e no capítulo 6 - *contando*

*lembranças: as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras* - destaque, das entrevistas, pontos significativos que ajudaram a responder às indagações deste estudo.

## 2. SOBRE A NATUREZA E A RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA

Conforme já discutido, a sociedade contemporânea tem vivenciado uma série de problemas no que diz respeito às questões ambientais. Vivemos em uma época em que a natureza tornou-se tema recorrente nos mais diversos segmentos da sociedade. Aparentemente não há desacordos quando se discute o agravamento da degradação da natureza, já que não são poucos os impactos exercidos sobre ela. Dentre eles, destacam-se o consumo de recursos naturais em excesso em um compasso extremamente acelerado, gerando produtos residuais em grandes quantidades. No culto ao descartável, adquirir os mais novos bens do mercado tornou-se um ato de prazer. Prazer que ao mesmo tempo leva à frustração, frente à imediatez de um novo desejo de consumo.

Diante desse quadro, estamos enfrentando uma situação preocupante devido ao não questionamento desse modo de vida que, além de fundamentado no consumismo desenfreado, baseia-se em preceitos equivocados sobre a inesgotabilidade dos recursos naturais, resultando, em alguns casos, em agressões à natureza. No nosso país, esses problemas ambientais se acentuam em algumas áreas. Conforme Jacobi (2006), o contexto urbano tem sido o principal alvo dessa crescente problemática. A demora por se tomar atitudes com relação à situação de degradação ambiental tem influenciado negativamente na qualidade de vida da população com enchentes, poluição, deteriorização dos recursos hídricos, gestão deficitária dos resíduos sólidos, entre outros (p.2-3).

O ponto a que chegamos vai além da preocupação com a qualidade de vida; e a sobrevivência da espécie humana parece estar intimamente relacionada com o modo como esses problemas serão resolvidos (CAVALARI, 2007; CARVALHO, 1989). Há uma preocupação com a extinção da nossa espécie e com a manutenção e o direito à vida, já que estamos em um mundo permeado por freqüentes transformações. (LOUREIRO, 2006, p.11).

As questões que tratam da degradação ambiental são complexas e, conforme Loureiro (2002), não se restringem somente ao “uso indevido dos recursos naturais”. Existe uma relação significativa entre “capitalismo/ modernidade/ industrialismo/ urbanização/ tecnocracia” (LOUREIRO, 2002, p.24).

No Brasil, os níveis alarmantes da destruição ambiental nos remetem a uma crise. Segundo Jacobi (2003), a crise ambiental se relaciona com o fato de a maior

parte da população brasileira viver em cidades. Isso nos desperta para mudanças nas formas de pensar e agir sobre as questões ambientais.

Leff afirma que “a crise ambiental é a crise do nosso tempo” e também “a crise do pensamento ocidental”:

Esta crise se apresenta a nós como um limite no real que re-significa e re-orienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; *limite* da pobreza e da desigualdade social. Mas também crise do pensamento ocidental: da ‘determinação metafísica’ que, ao pensar o ser como ente, abriu a via da racionalização científica e instrumental que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como formas de domínio e controle sobre o mundo (LEFF, 2003, p. 15-16).

Além disso, para o autor, a crise ambiental é uma *crise de conhecimento*; e é essa crise que abre as portas para novas indagações, inclusive a indagação epistemológica, visando à reconstrução e reapropriação do mundo em uma realidade complexa (LEFF, 2006, p.10).

Como já mencionado anteriormente, o conceito de natureza é uma “conceito chave” de cada cultura e é por meio dele que entendemos as relações sociais presentes em cada “civilização” (GONÇALVES, 1990, p.125).

Com o homem primitivo lutando pela sua sobrevivência, as influências sobre o meio ambiente já eram sentidas, porém, de uma forma bastante reduzida. (CARVALHO, 1989, p 17). Ou seja, o homem primitivo não provocava grandes interferências na biosfera e as modificações realizadas permitiam a manutenção de certa estabilidade. Esse quadro de estabilidade começou a se modificar consideravelmente no período neolítico, o qual, segundo Lima (1984), foi “caracterizado pela descoberta e predominância da agricultura”. Ainda no neolítico, o uso do fogo era uma forma de limpar as florestas e isso é evidenciado em escavações arqueológicas na África (DUARTE, 2005). Esse período demonstrou a relação de “interdependência” que o homem estabeleceu com a natureza e, também, comprovou as alterações causadas por este ao meio ambiente (p.36).

Em que pesem as alterações provocadas à natureza pelo homem no período neolítico, cumpre assinalar que foi no período pré-socrático que se tentou explicar racionalmente o mundo no qual vivemos. Conforme Bornheim:

Sabe-se que a primeira tentativa de pensar racionalmente a natureza, considerada de início como a totalidade de tudo o que existe, deveu-se aos filósofos pré-socráticos. Ora, o surto da racionalidade filosófica, a vontade de explicar criticamente, através de conceitos, o mundo que nos cerca, termina por revelar-se o ponto de partida de uma nova atitude, pela instauração de um comportamento que começa a abandonar os padrões de submissão a uma natureza dada, dominadora e inquestionável (BORNHEIM, 1985, p.17).

Ainda de acordo com o autor, é importante observar que, para os pré-socráticos, a natureza como totalidade, se expressava por meio do conceito de *physis*:

A palavra *physis* indica aquilo que *por si brota, se abre*, emerge, o desabrochar que surge de si próprio e se manifesta neste desdobramento, pondo-se no manifesto. Trata-se, pois, de um conceito que nada tem de estático, que se caracteriza por uma dinamicidade profunda, genética [...]. A *physis* é a totalidade de tudo o que é [...] o acontecer humano como obra do homem e dos deuses e, sobretudo, pertencem à *physis* os próprios deuses (BORNHEIM, 1972, p. 12-14).

Nesse sentido, Gonçalves (1990) chama a atenção para a diferença existente entre o que nós entendemos hoje por *physis* e o que os filósofos pré-socráticos compreendiam na época, alegando que a nossa percepção sobre esse conceito é muito mais restrita, já que, para os gregos, a *physis* compreendia em si tudo o que existia (p.29).

Em um determinado momento da história, o homem e a idéia começaram a ser priorizados. Com Platão e Aristóteles iniciaram-se algumas modificações, inclusive no que diz respeito à forma anterior de se pensar a natureza (ibidem, p.31).

Para Platão, a grandiosidade do “mundo perfeito das idéias”, se explicava pelo fato de que as coisas materiais seriam somente cópias dessas idéias “incorpóreas”, “invisíveis” e “divinas”. Ou seja, a compreensão do mundo material se daria somente com a hipótese das idéias; o conhecimento pelos sentidos, limitado por dar conta de conhecer apenas o corpóreo, deveria ser precedido pelo “conhecimento das idéias incorpóreas” (PESSANHA, 1987).

Na Idade Média, a separação entre o homem e a natureza se intensificou. Nesse período, alguns elementos do pensamento de Platão foram reinterpretados pelo Ocidente cristão com valores de ordem espiritual. O contraponto existente em

Platão entre o “perfeito mundo das idéias” e a realidade humana, se transformaram, no entendimento judaico-cristão, na oposição entre a perfeição divina e o mundo material. (GONÇALVES, 1990, p.32).

Entretanto, a consolidação da dicotomia sujeito-objeto evidenciou-se naquilo que Gerd Bornheim (1985) denominou de “a grande esquina”, a qual teve René Descartes como principal representante (p.18). Sobre esse tema, Cavalari (2007) argumenta que:

No chamado mundo ocidental a relação sociedade-natureza tem sido marcada por uma concepção dicotômica na qual impera uma total sujeição do mundo natural ao domínio humano. Embora existente desde a Antiguidade grega, tal concepção foi acentuada a partir da idade moderna, sobretudo depois do *Cogito* cartesiano.

Ainda a respeito da relação do domínio humano sobre a natureza, Tozoni-Reis (2004) argumenta que a “ruptura” que se estabelece entre matéria e espírito na concepção cartesiana, conseqüentemente leva à ruptura entre homem e natureza, já que o domínio humano sobre a natureza ocorre por intermédio da ciência. Nessa lógica, a ciência permitiria, então, “a intervenção na natureza com objetivos práticos e econômicos, emancipando o homem de sua dependência primitiva, pré-científica” (TOZONI-REIS, 2004, p. 37).

Com isso, pode-se dizer que o caráter pragmático do conhecimento e o antropocentrismo são elementos que caracterizaram a modernidade (GONÇALVES, 1990, p. 33). Nesse período grandes conquistas são realizadas e a visão de mundo do homem ocidental se alterou.

Carvalho (2006) discute a relação de dominação do homem sobre a natureza que se estabeleceu nesse período. O modelo camponês de subsistência era adverso ao modelo de desenvolvimento que se apresentava naquele contexto. Com o advento da modernidade, a desqualificação do meio ambiente se fez notar já que o conceito de natureza estava associado “ao selvagem, à barbárie, à desrazão e à ignorância”. E mais, “as pessoas criadas na cidade eram consideradas mais educadas que aquelas que viviam nos campos”. O modelo ideal de ambiente se encontrava nas “paisagens cultivadas”, essas paisagens representavam de certa forma, o controle, o domínio e a capacidade que o homem tinha de manipular a

natureza. Nessa conjuntura, “as montanhas improdutivas eram vistas como desprovidas de atrativos físicos” (p.94-96).

Nesse cenário, quanto mais perto da natureza, mais “imperfeito e bruto” era o homem; e a superação dessa condição só seria possível com o revigoração da lógica capitalista, baseada na “razão fria e calculista” (LOUREIRO, 2006, p.22).

Conforme Gonçalves (1990), na modernidade, toda tentativa de se associar homem e a natureza torna-se inviável. A natureza passa a ser vista cada vez mais como um objeto a ser “possuído e dominado” pelo homem (p.34).

Com a Revolução Industrial, a ação antropocêntrica na natureza se exacerbou e o sistema político-econômico mundial se fortaleceu. Isso requer um dispendioso consumo de matéria e energia (LOUREIRO, 2006, p. 24).

O rápido crescimento das indústrias e os avanços conquistados nesse período tiveram, em contrapartida, a deteriorização do meio ambiente e a opressão da classe operária (CARVALHO, 2006, p.97).

Marx, em sua obra *O Capital*, Livro III chamava a atenção para o fato de que o homem deve submeter a natureza ao seu domínio:

o homem social, os produtores associados, regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana (MARX, p.942).

Nota-se que para Marx, dominar a natureza sugere a capacidade de o homem em promover uma redução do tempo gasto para realizar esta tarefa. Com isso, Marx nos remete aos conceitos de reino da liberdade e reino da necessidade. Segundo o autor, o reino da liberdade é aquilo que o homem busca realizar. No entanto, existe uma condição para esta realização que é o tempo do trabalho. Para Marx, tanto mais positivo o trabalho, quanto maior for a capacidade de o homem reduzir o tempo gasto com ele. É o trabalho que possibilita ao homem enquanto animal da espécie humana a conquista do reino da liberdade (Ibidem).

Na Inglaterra, a poluição ambiental, o aumento da poluição sonora, o êxodo rural e o crescimento desordenado das cidades trouxeram sérias conseqüências para a sociedade. As fábricas não apresentavam um ambiente de trabalho adequado, pois as condições eram precárias: “os tetos eram baixos, de forma a se

perder o menos possível de espaço, as janelas eram estreitas e, quase sempre, ficavam fechadas”. Além disso, os salários eram muito baixos e os trabalhadores faziam longas jornadas de trabalho (MANTOUX, 1927, p. 424-435).

No entanto, é importante assinalar que essa situação foi o princípio de uma significativa mudança na forma de se apreender o mundo natural. Tanto a Inglaterra como os Estados Unidos vivenciaram, nesse período, “um sentimento estético e moral de valorização da *natureza selvagem*, não transformada pelos humanos”. Segundo Carvalho (2002):

A experiência urbana, marcada pelas inóspitas condições ambientais, impulsionou o surgimento de um sentimento estético e moral de valorização da natureza selvagem, não transformada pelos humanos. [...] É na contraposição à violência social e ambiental do mundo urbano que se afirma a nostalgia da natureza intocada. As paisagens naturais e a natureza de um modo geral passam a ser um valor desejado pela sociedade. É nesse contexto que florescem as práticas naturalistas e as viagens de pesquisa buscando conhecer o mundo natural. [...] Em sintonia com o romantismo do século XIX, as novas sensibilidades estão na base de um sentimento estético em torno do que é natural, selvagem e não cultivado, isto é, não submetido à ordem e à intervenção humana (p. 45-46).

Ainda segundo a autora, esse novo sentimento de apreciação da natureza veio se contrapor ao Iluminismo, constituindo-se em uma visão romântica de natureza como espaço de liberdade e criatividade, sem normatizações, levando em consideração o aspecto interno (natureza humana) e o aspecto externo (ordem natural) dessa natureza.

Conforme Thomas (1988), no século XVIII iniciou-se, na Inglaterra, uma significativa mudança no que diz respeito à percepção do mundo natural, orientada à valorização das paisagens naturais, das plantas e dos animais. Segundo o autor, “em fins do século XVIII, o apreço pela natureza, e particularmente pela natureza selvagem, se convertera numa espécie de ato religioso. A natureza não era só bela; era moralmente benéfica” (p. 309).

Nos século XX a problemática ambiental é visível na esfera pública. Nesse contexto, chamam a atenção alguns acidentes ambientais que, segundo Carvalho (1989), “são exemplos clássicos da internacionalização, interdependência e irreversibilidade da crise ecológica atual” (p.26). Baseado em autores como Hogan



(1989), Neto (1985) e Paschoa (1987), o autor apresenta várias catástrofes ambientais e suas conseqüências, as quais descrevo brevemente a seguir: em 1948, uma inversão térmica na cidade de Donora, localizada ao Sul de Pittsburg, deixou um saldo de 20 mortes e milhares de doentes. Em Londres, no ano de 1952, a combinação da inversão térmica e uma grande concentração de gases poluentes na atmosfera provocaram 4000 mortes. Em 1959, constatou-se o envenenamento por mercúrio das águas da baía de Minamata - Japão, o que levou a um total de 107 mortes. A cidade de Niágara Falls (U. S.) revelou no ano de 1977 uma grave situação gerada pelos despejos de resíduos químicos da indústria química Hoocker Chemical Company em uma valeta abandonada do Rio Niagara construída no final do século XIX, com o objetivo de desviar parte desse rio para a produção de eletricidade. Ainda em 1977, uma grande explosão da indústria química ICMESA, em Sêveso (Itália), formou uma nuvem tóxica sobre a cidade, hospitalizando 36 pessoas com lesões na pele e provocando vários abortos espontâneos. No ano de 1985, em San Juan (México), um incêndio causado pelo vazamento de gás de um depósito da Pemex, a qual explora petróleo e seus derivados nesse país, causou a morte de mais de 500 pessoas. Nesse mesmo ano, o vazamento de isocianato de metila estocado na fábrica de fertilizantes da Union Carbide localizada em Bhopal (Índia) provocou a morte de mais de 2500 pessoas. Na União Soviética, no ano de 1986, um acidente com a unidade quatro da usina nuclear de Tchernobyl deixou 31 vítimas fatais e mais de 70 milhões de pessoas receberam doses de radiação acima do normal. Além disso, parte da Ásia e da América do Norte foi contaminada.

No Brasil, ainda de acordo com Carvalho (1989), vários casos de degradação ambiental podem ser citados. Dentre os exemplos de “agressão à natureza” que mais ganharam notoriedade destacam-se a devastação da Floresta Amazônica e as alterações ambientais ocorridas em Cubatão no final a década de 1970.

Os acidentes ambientais mencionados acima evidenciam de certa forma, o descompromisso com valores éticos e demonstram que as grandes metrópoles são permeadas por conflitos socioambientais. Para Ferreira (2000), “hoje, são sentidos os efeitos trágicos dos agrotóxicos, da perda da biodiversidade, da extinção das espécies, da degradação ambiental e da perda da qualidade de vida” (p.140).

De acordo com Noal (2002), somos a “civilização dos riscos” e, por isso, vivemos em contato direto com as “situações de risco” permeadas por incertezas. O consumo de combustíveis fósseis, a biotecnologia agrícola e a radiação produzida

pelas usinas nucleares são algumas das situações de riscos discutidas pelo autor e que demonstram as graves ameaças que “pairam sobre a civilização contemporânea” (p.82). Paradoxalmente, vivemos em um mundo onde “um quinto da humanidade consome 75% de tudo o que é produzido no planeta, enquanto o restante consome os outros 25%” (p.74). Nesse montante, observa-se um grande impasse na “articulação das relações de solidariedade internacional e intergeracional” (p. 83). Somente o reconhecimento da relação existente entre essa “civilização dos riscos”, o “processo de globalização” e “os problemas relacionados à degradação socioambiental em escala planetária” permite encarar e refletir esse quadro (p.68). São muitos, enfim, os interesses em uma sociedade globalizada e, segundo o autor, nessa circunstância, a barbárie não pode ser descartada, assim como a solidariedade não pode ser garantida. Para Noal, a “humanização” ou a “barbarização” do planeta parecem estar intimamente relacionadas com as decisões tomadas pelos habitantes da chamada “sociedade dos riscos” (NOAL, 2002, p77).

Jacobi (2005) se refere a uma sociedade produtora de riscos. Baseado em Beck, argumenta que os riscos contemporâneos nos remetem a um novo elemento: a “reflexividade”. Isso se explica pelo fato de a sociedade - produtora de riscos - se tornar “crescentemente” reflexiva, uma vez que se transformou em um problema para si própria. Nesse sentido, “a sociedade *reflexiva* se vê obrigada a autoconfrontar-se com aquilo que criou, seja de positivo ou de negativo” e “o conceito de risco passa a ocupar um papel estratégico para entender as características, os limites e as transformações do projeto histórico da modernidade”.

Segundo Beck (1997):

A sociedade de risco não é uma opção que se pode escolher ou rejeitar no decorrer de disputas políticas. Ela surge na continuidade dos processos de modernização autônoma, que são cegos e surdos a seus próprios efeitos e ameaças. De maneira cumulativa e latente, estes últimos produzem ameaças que questionam e finalmente destroem as bases da sociedade industrial (p. 16).

De acordo com Jacobi (2005), vive-se, no início do século XXI, uma crise ecológica e também uma crise do ser no mundo, que se revela inclusive na degradação da natureza e na qualidade de vida das pessoas. Nesse cenário, importa a forma como a sociedade considera a questão da “autolimitação do

desenvolvimento” e das “ameaças potenciais”. O autor conclui que a questão ambiental é um saber que ainda está em construção, necessitando, assim, de visões integradas a respeito da “construção de sentidos” na relação dos indivíduos com a natureza e também na relação ambiente-desenvolvimento.

Do que foi exposto, nota-se que ao longo da História a natureza tem sido concebida sob diversos pontos de vista: desde uma concepção de natureza extremamente abrangente, compreendida como *physis* na qual o homem era parte integrante, passando pela concepção de uma natureza intocada, livre da presença humana. Buscar entender a forma como a natureza *se faz presente* para o homem e/ou para cada cultura Bornheim (1985), leva a repensar o modo como vivemos e produzimos; fato que se coloca como um desafio imposto pelo modelo de sociedade por nós construído.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 Memória e História Oral

Segundo Meihy (2005), nos gêneros da história oral encontram-se a *história oral de vida*, a *história oral temática* e a *tradição oral* (p.147). Nesse sentido, alguns pesquisadores discutem a respeito das histórias de vidas que tem algo de história oral temática e vice e versa. Outros, ainda, argumentam a necessidade de se trabalhar com histórias de vida atrelando-as a depoimentos para as exigências do que se propõe buscar. Sem a intenção de classificar, o importante é esclarecer que, nesta pesquisa, não foi descartada a história de vida das narradoras, porém, houve um direcionamento a fim de procuramos atender as especificidades do estudo da melhor forma possível, conduzindo o rumo das entrevistas sempre que necessário.

A história oral busca a valorização das memórias e recordações de pessoas que vivenciaram algum fato ocorrido. É uma metodologia que proporciona a produção de novas fontes documentais, contribuindo também para aumentar a obtenção de versões distintas sobre um mesmo fenômeno (FERREIRA, 1998).

Apesar de ser antiga a preocupação dos pesquisadores com as entrevistas, cumpre dizer que os procedimentos adotados eram bem diferentes da história oral que temos hoje. A moderna história oral nasceu em 1948 na Universidade de Columbia, em Nova York e desenvolveu-se inicialmente após a II Guerra Mundial, quando os avanços tecnológicos juntaram-se à necessidade de encontrar caminhos para registrar experiências de vida relacionadas a esse episódio (MEIHY, 2005, p. 91-92).

Trebitsch (1994) argumenta que em 1964 ocorreu o “boom” da história oral. Segundo o autor, quadruplicou-se a criação de centros direcionados a essa questão no período de 1961 a 1965 (p.20).

Entretanto, no Brasil, a história oral custou a se desenvolver. Um dos fatores diz respeito ao golpe militar de 1964, que dificultou a produção de projetos e registros (MEIHY, 2005, p. 100). Em 25 de junho de 1973, foi criado o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV), que iniciou, em 1975, o Programa de História Oral, com o principal objetivo de registrar a história contemporânea brasileira, recolhendo, para isso, os depoimentos de personalidades que atuaram no cenário nacional.

Atualmente o CPDOC<sup>3</sup> possui mais de 5.000 horas de gravação, correspondentes a quase 1.000 entrevistas

Na década de 1990 os horizontes para o desenvolvimento da história oral no Brasil se abriram. Em 1994 foi fundada a *Associação Brasileira de História Oral* (ABHO), durante o *Segundo Encontro Nacional de História Oral* no CPDOC-FGV. Em 1998 o Brasil foi escolhido para sediar o *X Congresso Internacional de História Oral* no Rio de Janeiro, no qual ocorreu uma discussão interdisciplinar entre historiadores, antropólogos, sociólogos, líderes comunitários, educadores e psicólogos. Vilanova (1994) justifica a escolha do Rio de Janeiro para a realização do evento argumentando que os países da América são os que necessitam de “atenção e esforços”, visto que são países que estão sub-representados na IOA<sup>4</sup>. A autora explica, ainda, que a escolha do Rio para a sede da X Conferência não ocorreu com a intenção de se “reparar o passado”, mas, sim, com o desígnio de se “olhar para o futuro” (p.20).

Não só no Brasil como em centros de pesquisa do exterior a história oral tem se difundido significativamente. Por meio da história oral tem sido possível registrar a voz de grupos que não tiveram a oportunidade no passado de expressar suas aspirações, suas ansiedades e especificidades.

Para Meihy (2005), o que foi lembrado, a forma como foi narrado, bem como todas as circunstâncias que envolveram esse momento, compõem a narrativa. Esta, “nasce na memória e se projeta na imaginação que, por sua vez, depois de articular estratégias narrativas, se materializa na representação verbal que pode ser transformada em fonte escrita”. Nessa acepção, nota-se o significativo vínculo entre a memória e a história oral. A relação está justamente na possibilidade de transferir, por meio da história oral, as narrativas da memória para o âmbito acadêmico, por exemplo. (p.61-62)

O vínculo existente entre memória e história oral nos remete ao fato de que história e história oral não se confundem.

---

<sup>3</sup> Dados disponíveis na home page do CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>> acesso 2/11/08.

<sup>4</sup> International Oral History Association

Meihy (2005) alerta para o fato de que a história oral, por ter o passado como pressuposto recebeu o nome de “história”. No entanto, afirma que ambas não podem ser confundidas, pois:

enquanto a disciplina história se baseia na oficialização das análises feitas geralmente com base em documentos grafados, estabelecidos e ‘confiáveis’ porque passíveis de exames objetivos, a memória tem sido considerada um espaço no qual o repertório das versões sobre o passado ainda não ganhou a dimensão escrita possibilitada pela história oral [...] Também é importante lembrar que não é por estar escrito que os trabalhos com a memória se tornam história [...]. A responsabilidade documental da história oral é que dá sentido à memória. (p.62).

Conforme Meihy (2005), o alicerce da história oral está no passado, o qual depara com o presente imediato das pessoas; fato que assegura o “sentido do social” às experiências dos entrevistados e também dos leitores, fazendo com que eles se sintam “parte do contexto em que vivem” (p.19).

A relação do tempo presente e do tempo passado também é discutida por Lang (2007) que argumenta ser a perspectiva transformadora da história evidenciada por meio da rememoração do passado, o qual é revivido e reconstruído pela pessoa que relembra (p.16-29).

Ainda a respeito desse assunto Ribeiro (2007) afirma que para a história oral:

O ‘passado’ [...] não pode ser capturado a não ser no momento imediato. [...] O trabalho do pesquisador dessa área é passar do oral para o escrito, aprisionando, concretizando, formalizando por meio da elaboração de um texto, um momento que era volátil, passageiro e disforme (p.39).

Sendo assim, esses documentos gerados precisam ser considerados e interpretados dentro das suas especificidades.

### **3.2 Escolhendo vozes: a origem e a trajetória das professoras entrevistadas**

Para realização desta pesquisa, foram realizadas nove entrevistas com professoras aposentadas que atuaram em estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo (à época designados de *Grupos Escolares*) nas décadas de 1960 e 1970, e que afirmaram ter

trabalhado com questões relativas à temática ambiental, especificamente em relação à natureza e à sociedade-natureza em suas aulas.

Antes de colher os relatos, houve um contato anterior com cada uma das narradoras, para esclarecer a natureza do trabalho, como ele seria realizado e também para agendar as entrevistas. Para assegurar a privacidade das narradoras optou-se por trocar o nome de todas as professoras que participaram da pesquisa. Serão também trocados ou suprimidos, sempre que necessário, os nomes das escolas, lugares e pessoas mencionados pelas professoras entrevistadas.

Para a composição do grupo de narradoras, foi utilizado o chamado “critério de rede” – no qual uma professora sugeriu a pertinência do depoimento de outra professora (GARNICA, 2004, p.92). Registrou-se um total de trinta e seis contatos, dos quais foram selecionados dez para a coleta dos relatos. Com o falecimento de um participante do sexo masculino optou-se, então, por manter nove depoimentos, todos de professoras aposentadas. Assim, o fato de o grupo de narradores ser constituído somente por professoras não foi intencional.

Vários fatores foram levados em conta com relação à participação das narradoras no trabalho: afinidade das narradoras com o tema em questão; a afirmativa - por parte das docentes – de ter abordado temas relacionados com a natureza enquanto lecionavam; consentimento e disponibilidade para gravar relatos.

A seguir, apresento por meio de um quadro, informações que caracterizam as professoras narradoras e, em seguida, descrevo com detalhes como ocorreu o contato com cada uma das educadoras.

PROFESSORA	IDADE	N. DE MEMBROS NA FAMÍLIA	PROFISSÃO DOS PAIS	SÉRIES NAS QUAIS LECIONOU	CURSO SUPERIOR	OUTRAS OBSERVAÇÕES
Maria Inês	79	2	Mãe: professora Pai: fazendeiro	Principalmente 1 <sup>a</sup>	Não fez	Atualmente não exerce nenhuma atividade no Magistério
Joana	78	8	Mãe: dona de casa Pai: comerciante loja de calçados	Pré-escola, 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup>	Pedagogia	Atualmente não exerce nenhuma atividade no Magistério
Fátima	78	5	Mãe: governanta Pai: faleceu antes do seu nascimento	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup>	Letras e Pedagogia	Atualmente continua lecionando em uma faculdade particular
Elvira	78	3	Mãe: costureira Pai: não revelou	Principalmente 2 <sup>a</sup>	Pedagogia	Atualmente não exerce nenhuma atividade no Magistério
Zulmira	78	8	Mãe: dona de casa Pai: dono de sapataria	Principalmente 4 <sup>a</sup>	Não fez	Atualmente não exerce nenhuma atividade no Magistério
Teodora	72	5	Não revelou	1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup>	Pedagogia	Atualmente não exerce nenhuma atividade no Magistério
Rita	66	11	Mãe: dona de casa Pai: dono de olaria	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup>	História e Pedagogia	Atualmente não exerce nenhuma atividade no Magistério
Márcia	62	6	Ambos trabalhavam na lavoura de café	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> ,	Pedagogia	Atualmente continua lecionando na rede pública municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo
Marta	62	4	Pai: não revelou – faleceu quando a professora tinha dez	1 <sup>a</sup>	Ciências Sociais	Atualmente continua lecionando: ministra aulas particulares em sua casa

Quadro 1 – Caracterização das professoras

O primeiro contato estabelecido foi com a professora Joana, 78 anos, em 2007. Retornei mais quatro vezes à sua residência antes de conseguir agendar a entrevista para o dia 14 de maio de 2008. Essa narradora me indicou alguns nomes de outras professoras que poderiam ser possíveis entrevistadas. Tive o privilégio de conhecer esta professora quando comecei a trabalhar como estagiária em uma escola estadual de em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Naquela época, já como professora aposentada, mas ainda na ativa, recordo-me de suas histórias, de como gostava de conversar e de como era sempre receptiva e alegre.



Esse foi um dos acontecimentos que me levou a pensar nessa professora para participar da pesquisa, bem como o fato de ela ser indicada por vários colegas de trabalho como sendo a contadora de *causos*. Atualmente a professora Joana não exerce mais nenhuma atividade profissional.

O segundo relato colhido foi com a professora Fátima, 78 anos, por indicação da professora Joana. A professora Fátima, também conhecedora de muitas histórias, apesar de aposentada, continua lecionando em uma Faculdade. Embora o primeiro contato tenha sido realizado no mês de maio de 2007, o agendamento da entrevista foi marcado somente para o dia 25 de junho de 2008, na sua residência. Surpreendentemente, a perda recente de um filho um mês antes de gravar a entrevista não fez com que ela desistisse do encontro marcado. Pelo contrário, sua vontade de falar, seu desejo de se comunicar e de se expressar estavam mais vivos do que nunca. Os motivos que levaram à escolha dessa docente se devem a vários fatores: sua vontade, prontidão e disposição em participar da pesquisa e indicação da professora Joana, conforme já foi explicitado.

O terceiro contato foi estabelecido no dia 2 de maio de 2007, com a professora Maria Inês, 79 anos. A professora Maria Inês foi indicada pelas duas professoras já mencionadas por serem muito amigas. A entrevista foi realizada no dia 29 de maio de 2008, em seu apartamento. Disposta a ajudar, indicou novos nomes para a efetivação de uma rede de narradores para o trabalho. Esse chamado *critério de rede* acontece quando um narrador sugere ao pesquisador a indicação de outro possível entrevistado, construindo, assim, uma rede de narradores (GARNICA, 2004, p. 92). Depois de se aposentar, a professora Maria Inês não exerceu mais nenhuma atividade profissional.

Uma das indicações de dona Maria Inês diz respeito ao relato colhido no dia 10 de junho de 2008, da professora Elvira, 78 anos. Concomitante às suas aulas no então chamado ensino primário, ela lecionou também no Magistério, sendo minha professora no ano de 1992 aproximadamente. Nosso encontro foi muito produtivo, pois a professora Elvira foi muito prestativa indicando novos nomes; foi também muito gentil, fazendo questão de que a entrevista fosse realizada em sua casa. Assim como as professoras Maria Inês e Joana, a professora Elvira não desempenhou nenhum outro tipo de função após se aposentar.

Na tentativa de encontrar professoras aposentadas, considerei que seria interessante rever algumas das “minhas” professoras do Ensino Fundamental.

Assim, com a ajuda das professoras já contatadas, surgiu a oportunidade de reencontrar e conversar com duas docentes: a professora Rita, 66 anos, da primeira série e a professora Zulmira, 78 anos, da quarta série. A entrevista com a professora Rita foi realizada no dia 2 de julho de 2008 e a entrevista com a professora Zulmira foi realizada no dia 17 de junho de 2008, ambas nas casas das narradoras. Elas não exerceram atividade no Magistério após se aposentarem. Outros nomes foram acrescentados à lista de possíveis participantes da pesquisa.

Como indicação da professora Rita, fui ao encontro da docente Teodora, 72 anos. O primeiro contato com a professora Teodora ocorreu por telefone no dia 04 de julho de 2007. Várias outras ligações aconteceram até que o nosso encontro para a gravação da entrevista ficasse marcado para o dia 23 de julho de 2008. A maior parte das professoras entrevistadas tinha em suas casas belos quintais com flores e vários outros tipos de plantas. Mas o quintal da casa da professora Teodora particularmente me chamou a atenção pelos pés de manacás e pelas lagartas que vivem nessas árvores. Não poderia haver ambiente mais propício para se falar de temas relativos à natureza. Após se aposentar, a professora Teodora não trabalhou mais.

Juntamente com o nome da professora Teodora, a professora Rita me indicou também o nome da professora Márcia, 62 anos, com quem eu conversei por volta de uma hora aproximadamente. Esse relato foi gravado no dia 20 de maio de 2008 em sua casa. A professora Márcia continua lecionando em uma escola municipal.

Por fim, a professora Márcia indicou o nome da professora Marta, 62 anos, com a qual realizei uma entrevista de aproximadamente duas horas na sua própria casa, no dia 19 de julho de 2008. A professora Marta continua trabalhando em sua casa, ministrando aulas particulares.

Alguns aspectos são interessantes de serem observados em relação à origem e trajetória das narradoras deste trabalho. A análise dos depoimentos dessas professoras evidencia que a maioria dessas docentes é proveniente de famílias numerosas. Muitas vezes, as famílias chegavam a contar com sete, oito e até onze membros.

Ao perguntar sobre a filiação, as docentes revelaram as diferentes atividades exercidas pelos seus pais: funcionário de Usina, fazendeiro, industrial, comerciante e trabalhador rural foram algumas das atividades mencionadas durante as entrevistas. Com relação às atividades exercidas pelas suas mães, destacaram-se as seguintes:

dona de casa, costureira, trabalhadora rural e professora - sendo que, das duas mães que conseguiram estudar para lecionar, apenas uma exerceu a profissão.

A maior parte das entrevistadas, ao ingressar no serviço público estadual, lecionou na zona rural.

Quanto à opção pelo Curso Normal, foram vários os motivos mencionados pelas narradoras. Para as professoras Marta, Zulmira e Rita, a falta de opção para escolher outro curso parece ter sido determinante na escolha pelo Magistério. A professora Marta fala de sua relutância em fazer o Magistério e explica o seguinte:

Eu fiz o Normal por falta de opção, bem. Agora, me deixa explicar para você por que eu fui fazer o Normal. Você vai dar risada, é claro! Eu tinha quatorze anos quando terminei a oitava série. Eu falo oitava série... mas era o Ginásio. [...] Naquele tempo na escola [nome da escola] tinha o Normal; tinha o Normal, o Científico e o Clássico. O Clássico era para quem pretendesse fazer o curso de línguas, Português, Inglês...! O Científico, para quem pretendesse seguir medicina, engenharia, qualquer outra carreira. E o Normal, para ser professora primária, que falava naquele tempo [...]. Eu não queria fazer Normal de jeito nenhum. Eu queria fazer o Científico porque eu queria fazer Medicina. Que jeito! Eu nunca esqueço. Eu estava em um sofá velho que tinha lá em casa e já era o dia de fazer o vestibular para o Normal. Eu não queria ir e chorava desesperada naquele sofá. Minha mãe chorando também, porque eu não queria ir e ela falava: 'Você não vai?!'. Aqui não tinha faculdade, não tinha Unicamp. Era um pasto lá onde era a Unicamp. A Unicamp é dos anos setenta<sup>5</sup>. E eu acho que Medicina da Unicamp foi depois. Eu sei que a Unicamp foi construída nos anos setenta. Quem que iria me manter em São Paulo? Não tinha como. E eu chorava desesperada. No fim fui e fiz o Normal por causa disso. Eu sou frustrada até hoje porque que eu não fiz Medicina (professora Marta).

A professora Zulmira também fala da opção pelo Curso Normal:

Eu fiz o Magistério, porque, na época, como eu falei para você, não tinha opção. Teve uma época - a minha mãe comentava - que eu queria ser aviadora... coisa que eu sonhava. Nem avião você via direito e eu sonhava com aquilo. (professora Zulmira).

Ainda a respeito da opção pelo Magistério e a falta de opção para se fazer outras escolhas, a professora Rita esclarece:

---

<sup>5</sup> Em que pese esta afirmação da professora Marta, a UNICAMP foi instalada em 5 de outubro de 1966.

Escolhi o Magistério... bom, em primeiro lugar, vamos ser bem realistas! Naquele tempo, aqui na cidade, não tinha faculdade. Era só o Magistério. (professora Rita).

Some-se a isso, o impedimento de os filhos ficarem fora de casa, e que era imposto, pelas famílias, principalmente às mulheres:

Como eu disse para você, mesmo se eu quisesse fazer alguma coisa diferente, a família, na época, não gostava que os filhos saíssem para fora. Principalmente filhas mulheres. Era raro uma moça que fosse fazer algo fora da cidade. Justamente por isso, tinha essa opção de fazer o Normal. Talvez fosse isso... eu gostei da coisa e fiquei. Porque era esse aí o campo que eu deveria fazer. Mesmo que tivesse enfermagem, que tivesse odontologia, eu não iria fazer nunca, porque não é aquilo que eu gosto. Eu acho que foi uma vocação. Fiz aquilo e fiz o que eu queria (professora Elvira).

A influência dos familiares também parece ser outro fator importante na escolha do Magistério pelas professoras:

Eu tinha loucura para fazer o Normal. Minha mãe formou-se professora com dezesseis anos e já pegou uma zona rural perto da cidade de São João da Boa Vista e ali ela foi sempre. Minhas tias também lecionaram em uma porção de lugares. Algumas se formaram na escola *Caetano de Campos*. Mamãe formou-se em *Casa Branca*; era uma escola que tinha bom nome. Eu gostava muito, muito, muito do Magistério. Minha irmã é formada e ela nunca gostou. Ela queria ser dentista. Ela chegou a substituir, mas não continuou e casou (professora Maria Inês).

Ainda sobre a influência da família, a professora Márcia afirma que “nunca pensou em fazer outra coisa” já que o pai falava que ela “ia ser professora”:

Eu escolhi o Magistério porque, na verdade, eu queria ser professora. Eu queria fazer Letras, porque eu tinha muita facilidade para o Inglês durante o Ginásio. Por isso eu achei que eu tinha que fazer Letras, por causa do Inglês; e acabei não fazendo Letras. Mas eu acho que eu sempre soube que eu seria professora, nunca pensei em outra coisa. Talvez até porque meu pai falava que eu ia ser professora, eu nunca pensei em outra coisa (professora Márcia).

No caso da professora Joana, além do incentivo por parte da mãe, acontecimentos pessoais parecem ter influenciado sua decisão por lecionar:

Desde pequena eu queria ser professora. Eu vou contar uma história para você. Foi assim: aqui na cidade, eu fiz o meu Primário. É melhor você escutar depois você vê! [...]. Quando entrei no primeiro aninho, era na escola [nome da escola]. Eu tinha uma coleguinha e a mãe dessa minha coleguinha foi minha primeira professora. Essa professora ensinava alfabetização a, e, i, o, u, aquelas coisas. Como eu sabia sempre mais do que a filha dela, ela pegou a régua, deu na cabeça da própria filha e falou: 'Ela - que era eu - ela que é filha de analfabeta tira nota mais alta que você!' Então, agora eu vou contar para você! Por causa dessa senhora, dessa professora, eu fiquei complexada para o resto da vida, porque ela humilhou minha mãe por ser analfabeta. Por ela falar que minha mãe era analfabeta, quando eu estava no terceiro ano eu a alfabetizei, com *A pata nada*. Eu alfabetizei a minha mãe! Sempre me emociono quando me lembro disso! Isso marcou a minha vida! Por isso que eu queria ser professora... para eu mostrar...! Eu trabalhei quarenta anos, nunca ninguém falou mal de mim. A minha mãe... coitadinha! Ela queria tanto que eu estudasse! Ela falava assim para mim: 'Vai filha! Eu quero que você estude!'. Olha, sinceramente... aí eu lutei para ser professora: por causa dessa professora. Que Deus a tenha! (professora Joana).

O gosto por alfabetizar e uma certa idealização do Magistério foram os outros motivos citados pelas professoras Teodora e Fátima, consecutivamente, quando da escolha da profissão:

Escolhi o Normal porque gosto de alfabetizar. Adoro pegar primeiro ano. Agora tem o pré. Mas na escola rural ou mesmo na escola [nome da escola], se você pegasse uma criança que soubesse contar até dez, já tinha ganhado na loteria. Eles não sabiam nada, nada, nada! Nem pegar no lápis! Era uma realização você acompanhar a evolução daquelas crianças que entravam cruas em matéria de aprendizagem, sem saber nada (professora Teodora).

A professora Fátima explica que sempre quis ser professora, pois achava "lindo" ser professora:

Eu escolhi o Magistério porque eu achava lindo ser professora. Quando eu era criança, a gente ia muito de Itapira para Mogi-Mirim. Em Mogi-Mirim já tinha escola Normal. Quando minha mãe vinha de São Paulo, ela ia muito para Mogi-Mirim, no túmulo do meu pai. Nós íamos no ônibus das normalistas e eu achava lindo ser professora. Deu certo. Não me arrependo até

hoje. Eu acho que eu sou a professora mais feliz da cidade (professora Fátima).

Outro dado interessante a observar é que a maior parte das professoras possui um ou até mais que um curso de nível superior. São Paulo, Limeira, Ribeirão Preto, Piracicaba, Ouro Fino e São José do Rio Pardo foram as cidades freqüentadas pelas professoras para a realização de cursos como: Pedagogia, História, Letras e Ciências Sociais.

Constata-se, por meio das entrevistas, uma diversidade no que diz respeito à filiação, ao local de nascimento, ao número de membros integrantes na família, à formação e aos motivos que levaram à escolha da carreira do Magistério. Observa-se, ainda, que essas docentes tiveram em comum o fato de que, a maioria, ao ingressar na profissão, lecionou em escolas pertencentes à zona rural, conhecidas na época como *Escolas Isoladas*. Assim, as diversidades e semelhanças presentes nas experiências de vida de cada uma das entrevistadas são elementos que compõem as suas narrativas. Esses elementos são também indicativos da particularidade de cada depoimento.

### **3.3 O momento das entrevistas**

De acordo com Vilanova (1994): “a entrevista significa realmente duas pessoas que estão se olhando. E é nessa síntese nova que elaboramos através do diálogo [...] que vamos mudar uns aos outros” (p.47). Joutard (2000) caracteriza a entrevista como uma “construção” composta pelos seguintes elementos: “a pessoa que está sendo interrogada, mas também a pessoa que interroga e existe ainda o clima da interrogação, existe a maneira como a pergunta é feita”.

Nessa perspectiva, valorizando o respeito mútuo que deve prevalecer entre entrevistador e entrevistado, após a coleta dos relatos, foi explicitada claramente a possibilidade de as narradoras, se desejassem, desistirem de participar do trabalho.

As entrevistas foram colhidas com o auxílio de um gravador digital. É evidente o avanço que a eletrônica tem proporcionado à coleta de dados e também ao arquivamento e divulgação documental.

Todas as narradoras aceitaram o uso do gravador e a sua utilização não causou nenhum desconforto aparente no sentido da perda da intimidade e da

espontaneidade. Pensando justamente nesses pontos, descartou-se o uso da filmadora.

Há vários modos de se colher um relato. Para facilitar e para melhor orientar a pesquisa, optou-se por um roteiro (Anexo A) de perguntas a fim de fazer aflorar a memórias dos entrevistados. Esse roteiro, embora previamente determinado, foi aberto o suficiente para aproveitar as várias experiências relatadas por esses depoentes.

Além disso, solicitaram-se às narradoras, materiais que, segundo elas, foram utilizados no período em que lecionaram para tratar dos temas referentes à temática ambiental. No caso de livro, foi pedido ainda para que as entrevistadas fossem folheando o material, identificando e falando livremente das partes e/ou capítulos utilizados com os alunos para tal fim.

Entretanto, cumpre destacar que a posse desses materiais não foi condição para a participação na pesquisa.

### **3.4 Tratamento dado às entrevistas: transcrição, textualização e organização dos dados**

Ao término das entrevistas iniciou-se um novo processo no trabalho, no qual se buscou fazer um texto escrito a partir dos dados orais coletados nas gravações. Esse processo não foi “linear” e nem “estático”, pois, tal como afirma Garnica (2004), comportou diferentes momentos na sua elaboração (p. 93).

Primeiramente foi realizada a transcrição literal de todos os relatos, buscando reproduzir, com fidedignidade, tudo o que foi dito, sem nenhum corte e sem nenhum acréscimo. As palavras foram mantidas em seu estado bruto, bem como as perguntas e as respostas obtidas. Também foram mantidas as repetições, os erros, os vícios de linguagem, entre outras coisas.

Ao término da transcrição literal iniciou-se a textualização. A textualização tem como objetivo a elaboração de um texto modificado, mais claro e mais legível ao leitor. Para Garnica (2004): “Uma primeira textualização consiste em livrar a transcrição daqueles momentos próprios à fala, evitando repetições desnecessárias – mas comuns aos discursos falados – e os vícios de linguagem” (p. 93).

Depois de textualizadas, as entrevistas foram devolvidas para as narradoras para as devidas alterações. Neste momento, as entrevistadas conferiram o que foi

feito e sugeriram algumas alterações, como pequenos vetos e algumas complementações.

Durante esse processo de conferência, diálogos constantes eram feitos entre entrevistadora e entrevistada. Esse momento de diálogo de extrema importância, pois, neste trabalho, no momento da textualização, foram realizadas algumas modificações, a saber: as perguntas feitas durante a entrevista foram suprimidas e incorporadas às respostas das narradoras; alguns vícios de linguagens também foram retirados do texto e outros foram mantidos; oralidades e características da entrevistada que tornam o texto menos fluente para o leitor também foram alteradas. Além disso, buscou-se agrupar e reagrupar trechos da entrevista para melhor entendimento e seqüência da mesma.

Nesse contexto, prezou-se por manter o sentido intencional dado pela narradora aos seus dizeres. Em uma entrevista, mais importante do que se tentar manter as palavras como elas foram ditas, é cuidar para que na passagem da forma oral para a escrita, os seus significados se conservem no conjunto da mensagem. O pesquisador “deve importar-se em preservar o ‘tom’, o fraseado, a ‘música’ da voz do depoente, na tentativa de não descaracterizá-lo” (GARNICA, 2004, p. 94).

Com a textualização foi possível a realização de um texto em colaboração. Assim, foi essencial que a narradora se reconhecesse no texto, pois cada momento narrado pertencia a ela. Além do mais, esse auto-reconhecimento foi fundamental para a validação dos relatos. Conforme Meihy (2005), “o reconhecimento do texto procedido pela conferência e pela autorização determina se o narrador se identificou ou não com o resultado. É essa a grande prova da qualidade do texto final” (p. 195).

A textualização final foi utilizada como material de base para a escolha de respostas às questões desta pesquisa e para a análise do conjunto de depoimentos. As experiências narradas, juntamente com alguns materiais coletados e doados pelas próprias depoentes, deram suporte para a tentativa de compreender alguns elementos referentes à pesquisa em questão.

Inicialmente, foi realizada uma leitura “despreocupada”, no sentido de se estabelecer um contato inicial com os relatos. Essa leitura feita de forma corrente foi importante na medida em que permitiu estabelecer uma aproximação e familiarização com o material coletado. Após o primeiro contato com o material transcrito, outras leituras foram realizadas e resultaram em descobertas que geraram



um conjunto de dados que posteriormente foram organizados de maneira a responder as questões norteadoras desta pesquisa.

### 3.5 “Caderno de campo”

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foi indispensável a elaboração de um “caderno de campo”. O objetivo deste caderno foi de ele servir como um diário da pesquisa, coletando dados, como, por exemplo, nomes, telefones, todas as visitas realizadas, datas, dados pessoais dos entrevistados, receptividade dos contatados, resultados obtidos antes e após cada contato, problemas e obstáculos, entre outras coisas.

O caderno foi um instrumento importante para nortear idéias e registrar sentimentos, sensações, impressões, anseios e expectativas, bem como toda e qualquer reflexão teórica decorrente do tema em questão.

Bogdan e Biklen (1994), afirmam a importância do que eles consideram como “notas de campo” para a coleta de dados. Para os autores:

Na condução de entrevistas gravadas, por exemplo, o significado e contexto da entrevista podem ser capturados mais completamente se, como suplemento a cada entrevista, o investigador escrever notas de campo. O gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista. As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (p.150-151).

Os registros no caderno eram feitos preferencialmente no momento ou logo após cada contato a fim de se registrar o maior número possível de informações.

Para a elaboração desse importante instrumento, foi necessário criar o hábito de escrever detalhadamente cada passo dos acontecimentos do trabalho. A aglutinação dessas informações tornou-se importante na medida em que possibilitou o rápido e fácil acesso para organizar os dados no momento da escrita e para se ter uma boa visão da pesquisa como um todo.

O caderno de campo foi importante, ainda, na elaboração dos textos, ajudando a reviver momentos e sentimentos de cada visita realizada com as professoras participantes deste trabalho.

Segundo Meihy (2005), o uso deste recurso é aconselhável no acompanhamento das entrevistas e no registro da evolução do projeto. Evidencia-se, por meio do “caderno de campo”, a possibilidade de um constante diálogo com o projeto inicial da pesquisa, tornando-se, ainda, um referencial obrigatório na finalização dos trabalhos (p. 187).

## 4. MEMÓRIA

A arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente [...]. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (*O Narrador: Walter Benjamin*)

### 4.1 História escrita e história oral

Atualmente, na área das ciências humanas a palavra memória tem sido constantemente mencionada. Não seria demasiado afirmar que a notoriedade da memória tem mobilizado diferentes setores da sociedade. Segundo Meihy (2005), “quando valorizado nas falas contidas nas narrativas, o conjunto de conteúdos expressos como fator decisivo para as análises aponta para questões relativas à memória como caminhos indicativos dos exames sociais” (p.61).

Acreditamos que, nesta pesquisa, abordar o tema memória ajudará na aproximação e no entendimento dos fatos ocorridos, bem como da relação existente entre eles. Além disso, o passado é importante, pois revela experiências por meio das quais se articulam as possibilidades da existência do novo (SOUZA, 1998, p. 32).

Como uma primeira tentativa de aproximação com esse tema, pretendemos nesta parte do trabalho elaborar um breve painel histórico das sociedades com registro oral ou com escrita. Em seguida, abordaremos a passagem da oralidade à escrita e o conseqüente desenvolvimento da memória da Pré-história à Antiguidade. Continuaremos destacando a fase medieval de equilíbrio entre as duas fontes de memória (oral e escrita) e, por fim, os progressos da memória escrita até os dias atuais.

Nas sociedades sem escrita, a memória oral consubstanciava-se na preservação da informação por especialistas, os chamados “homens-memória”, verdadeiros guardiões da história dos grupos ou comunidades, assumindo papel fundamental na transmissão do saber. Esses “homens-memórias” também eram chamados de “historiadores da corte” por guardarem os documentos históricos reais. Nessas sociedades ditas “selvagens”, havia o interesse pelos conhecimentos práticos e técnicos, que eram transmitidos por via de uma aprendizagem não baseada na reprodução exata “palavra por palavra” (ligada à escrita). Os

procedimentos mnemotécnicos eram difíceis de serem constatados, atribuindo, assim, à memória, mais “liberdade” e mais “possibilidades criativas”. O desinteresse por uma aprendizagem palavra por palavra se deve ao fato de que, para essas sociedades “esse gênero de atividade não tinha tanta importância, já que raramente era sentido como necessário”. Sendo assim, “o produto de uma lembrança exata” surge nessas sociedades como sendo “menos útil, menos apreciável que o fruto de uma evocação inexata” (Le GOFF, 1996, p. 428-430).

Na memória coletiva dessas sociedades sem escrita, os interesses giravam em torno da identidade do grupo, nos seus mitos de origem. Também havia o interesse especial com relação à genealogia das famílias dotadas de certo prestígio e, que, portanto, eram as famílias dominantes. Por fim, conforme já foi registrado, o importante para essas sociedades era o saber técnico, transmitido por fórmulas práticas ligadas à magia (ibidem, p. 431).

Com o advento da escrita surgiram novas possibilidades de conservação da informação: primeiro, sob a forma de inscrição (de que constituem exemplos, entre outros, os obeliscos e estelas); mais tarde, por via de documentos escritos, possibilitando perenizar a informação, superando barreiras de tempo e espaço (GOODY *apud* LE GOFF, 1996, p. 433)

No Oriente antigo propagou-se a multiplicação de estelas e obeliscos devido às inscrições comemorativas. Na Mesopotâmia, por exemplo, a imortalidade dos feitos dos reis eram representados por estelas. Já, no Egito, existiam as estelas funerárias, usada como forma de se perpetuar uma memória, podendo, ainda, narrar a vida do morto. Contudo, o aumento notável dessas inscrições se deu na Grécia e Roma antigas. A utilização tanto da pedra como do mármore para tal feito era comum e, esses “arquivos de pedras” primavam pela ostentação e durabilidade. Depois de várias tentativas de se registrar os acontecimentos sobre materiais como, por exemplo, osso, pele e até carapaça de tartaruga, surgiu o papiro. Essa forma de registro teve como principal finalidade assegurar a comunicação no tempo e no espaço. Além disso, propiciou ao que antes era somente ouvido, a visualização, permitindo reordenar e retificar frases e até palavras (LE GOFF, 1996, p. 431-433).

Conforme Souza (1998), o *documentum* é uma palavra de origem latina derivada de *docere*, que significa “ensinar”; esse termo evoluiu para o significado de “prova” e é usado no vocabulário legislativo. Entretanto, só no início do século XX o documento entra em contraposição ao monumento, o qual entra em declínio (p.37).

Conforme Goody (*apud* Le Goff, 1996, p. 435), a escrita diz respeito ao surgimento dos métodos mnemotécnicos, os quais permitem a memorização “palavra por palavra”. Mas, o autor afirma que as modificações não se restringiram apenas a esses métodos mnemotécnicos; também não se tratava de um novo saber-fazer técnico. A existência da escrita implicou “modificações no próprio interior do psiquismo” e, portanto, implicou também em “uma nova *aptidão* intelectual”.

Na Idade Média, com o cristianismo que se firmou como religião oficial, a memória coletiva sofreu consideráveis transformações. Com isso, a memória e a mnemotécnica foram cristianizadas. O conceito de memória passou a estar primordialmente associado à difusão da doutrina cristã, com a memória dos livros sagrados, dos santos, dos túmulos dos santos e papas e dos obituários ou necrólogos, evocando os nomes de benfeitores da Igreja. Ainda com relação à esse período, destaca-se “a contribuição de Santo Agostinho à retórica, acrescentando à arte antiga o componente da memória, trazida pelas imagens da alma” (BARRETO, 2007, p. 166).

Ainda na Idade Média, os “velhos” ou “anciãos” eram considerados homens-memória e desempenham um papel fundamental na sociedade, pois eram os guardiães e transmissores dos conhecimentos acumulados. Nesse período, o escrito desenvolveu-se juntamente ao oral, em um equilíbrio entre memória oral e escrita (SOUZA, 1998, p.39).

Com o surgimento da imprensa ampliou-se a memorização do saber, já que os tratados científicos e técnicos passaram a ser impressos. A esse respeito Leroi-Gourhan, (*apud* LE GOFF, 1996, p.457) esclarece que:

Até o aparecimento da imprensa [...] dificilmente se distingue entre a transmissão oral e a transmissão escrita. A massa do conhecido está mergulhada nas práticas orais e nas técnicas; a área culminante do saber, com um quadro imutável desde a Antigüidade, é fixada no manuscrito para ser aprendida de cor [...] Com o impresso [...] não só o leitor é colocado em presença de uma memória coletiva enorme, cuja matéria não é capaz de fixar integralmente, mas é freqüentemente colocado em situação de explorar textos novos. Assiste-se então à exteriorização progressiva da memória individual; é do exterior que se faz o trabalho de orientação que está escrito no escrito.

De acordo com Barreto (2007), o movimento científico inaugurou a preeminência do escrito e essa superioridade do escrito superou até o poder vigente. Diante disso, os acervos de memória cresceram incessantemente e

precisaram ser constantemente remanejados. Para isso, surgiram as instituições de memória, que além de cuidarem desses arquivos, propuseram também a sua difusão. Em meados do século XVIII houve uma grande necessidade de fornecer à memória monumentos de lembrança. A França, por exemplo, em 1790, criou os *Arquivos Nacionais*. Somem-se a isso as Bibliotecas, que também conheceram o desenvolvimento da época, como a Biblioteca de Associações criada por Benjamin Franklin na Filadélfia em 1731, entre outras (p. 167).

Cabe observar outras duas formas de registro da memória coletiva: a fotografia e a revisitação do monumento funerário. O aparecimento da fotografia foi revolucionário por permitir “guardar o tempo”; e o reaparecimento dos mausoléus intensificou-se após a Primeira Guerra Mundial. Tratava-se de monumentos erguidos sob a denominação de *Túmulo ao Soldado Desconhecido*, cujo propósito era unir a nação em prol de uma memória comum (BARRETO,2007, LE GOFF 1996, SOUZA 1998).

A partir do século XX, Queiroz (1994) afirma que uma verdadeira revolução na memória aconteceu devido ao grande avanço tecnológico. Vídeos, máquinas fotográficas, fita cinematográfica, gravadores e muitos outros aparatos são os meios modernos que aumentaram o “âmbito e os aspectos dos dados colhidos”, propiciando maior qualidade nos trabalhos desenvolvidos (p.110-112).

Nesse contexto, cumpre destacar outra forma de trabalharmos com as questões da memória que tem recebido especial atenção: os arquivos orais. No rastro dessas evoluções, a história mudou sua posição acerca do documento. De acordo com Le Goff (1990), ampliou-se a concepção sobre os documentos, os quais a história tradicional reduzia aos textos e aos produtos da arqueologia (muitas vezes separada da história). Hoje, os documentos chegam a abranger a palavra, o gesto, ao se conceber “arquivos orais” e ao se coletar “etnotextos” (p.10).

## **4.2 Memória, tempo e velhice**

Buscando enfrentar a tarefa de uma melhor compreensão dos temas referentes à memória, bem como a questão do tempo e o recordar na velhice, apoiamo-nos em autores como Halbwachs, Duvignaud, Durkheim e Benjamin.

Ao se discutir o tema memória e ao se pensar nas regiões da experiência coletiva e individual alguns aspectos chamam a atenção. Nesta discussão,

entendemos que a individualização da memória, bem como a sua coletividade são elementos importantes.

Halbwachs em sua obra *A Memória Coletiva*, argumenta que em algumas circunstâncias, quando existe algum evento sobre o qual conservamos, em parte, alguma informação, é freqüente recorrermos a outras pessoas para fortalecer e aperfeiçoar o que sabemos. Nesse sentido, nossas lembranças são também as lembranças de outras pessoas e isso faz com que sua confiabilidade aumente, já que são muitos os participantes do recomeço de uma mesma experiência (p.29).

Segundo o autor, nunca estamos sozinhos. Nem mesmo quando caminhamos ou ao realizamos um passeio sem nenhuma companhia por uma rua ou algum lugar, imaginando uma completa solidão. Nessas situações sempre levamos algumas pessoas conosco, mesmo que essa não esteja presente:

Quando um homem entra em sua casa sem estar acompanhado por ninguém, sem dúvida durante algum tempo 'ele andou só', na linguagem corrente – mas ele esteve sozinho apenas em aparência, pois, mesmo nesse intervalo, seus pensamentos e seus atos se explicam por sua natureza de ser social e porque ele não deixou sequer por um instante de estar encerrado em alguma sociedade (p. 42).

Ainda de acordo com o autor, para se evocar uma lembrança, não basta apenas que outras pessoas nos relatem detalhadamente fatos ou objetos que presenciamos ao mesmo tempo em que elas. Não é suficiente observar e compartilhar uma situação com outros indivíduos. Muitas vezes, não há nenhum resquício de lembrança naquilo que nos está sendo evocado por outras pessoas e, por isso, não conseguimos lembrar de absolutamente nada. As pessoas podem até nos fornecer meticulosos detalhes sobre uma situação e, mesmo assim, não seremos capazes de recuperar nada a respeito daquela ocasião, a qual jamais se constituirá em uma lembrança. Contudo, mesmo quando não conseguimos evocar nenhum vestígio do passado e quando nenhum depoimento foi capaz de provocar tal recordação, é importante salientar que, tanto as testemunhas, como nós, fazíamos parte de um grupo com algumas afinidades em certos aspectos. Conforme o autor, essa identificação faz com que eu confunda o meu passado com o passado do grupo com o qual eu mantinha uma relação. Isso reitera o fato de que lembramos

enquanto membro de um grupo, usando as idéias comuns a seus membros (HALBWACHS, 2006, p.32-33).

Quando nos afastamos do grupo ao qual pertencemos e não retornamos, os fatos ocorridos durante esse período podem ser esquecidos. Muitas vezes, não nos recordamos desses fatos nem mesmo quando eles nos são descritos. Quanto mais demoramos em reencontrar os membros desse grupo, mais ele se torna estranho para nós. Todas as lembranças que tínhamos com esse grupo tendem a desaparecer repentinamente (HALBWACHS, 2006, p.36-37).

Assim, quando não é mais possível reencontrar as lembranças que tínhamos em relação o grupo ao qual pertencíamos, Halbwachs explica que é porque há muito tempo não fazemos parte do grupo na memória do qual essas lembranças se mantinham; o autor argumenta que a condição para recordação, reconhecimento e reconstrução dessas lembranças é continuar fazendo parte desse mesmo grupo. (HALBWACHS, 2006, p. 39).

Dos acontecimentos essenciais do passado de um grupo, denominados por Halbwachs de “memória coletiva”, retém-se apenas aquilo que ainda está vivo na consciência deste grupo:

No primeiro plano da memória se destacam as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à memória de seus membros e que resultam de sua própria vida ou de suas relações com os grupos mais próximos, os que estiveram mais freqüentemente em contato com ele (HALBWACHS, 2006, p.51).

A idéia de que a memória coletiva é uma “corrente de pensamento contínuo” já que apreende do passado aquilo que é capaz de viver na consciência do grupo, nos remete a distinção feita por Halbwachs entre “memória histórica” e “memória coletiva” (HALBWACHS, 2006, p.102).

No prefácio da obra *A Memória Coletiva* de Halbwachs, Duvignaud fala desta distinção e esclarece que de um lado situa-se a “memória histórica, pressupondo a reconstrução dos dados fornecidos pelo presente da vida social e projetada sobre o passado reinventado”. Do outro lado situa-se a “memória coletiva, que magicamente recompõe o passado”. Explica, ainda, que para Halbwachs a “memória coletiva” não se confunde com história e que o termo “memória histórica” é contraditório tendo em vista que a história diz respeito a uma “construção cristalizada por um grupo



estabelecido para se defender da erosão permanente da mudança”. Já, a memória está relacionada à “mudança das perspectivas e seu relativismo recíproco” (Duvignaud, 2006, p.13-14).

Se a “memória coletiva” é uma “corrente de pensamento contínuo”, pois é o passado que se perpetua e vive na consciência coletiva, pode-se dizer que no conceito de memória coletiva encontra-se a história vivida. Segundo Halbwachs (2006), “nossa memória não se apóia na história aprendida, mas na história vivida” (p.79).

Para Halbwachs, a “memória coletiva” é importante no ato individual de recordar. Segundo o autor, os “fatos e idéias que mais facilmente recordamos são do terreno comum”. Por outro lado, se a força e estabilidade da “memória coletiva” estão atreladas a um conjunto de pessoas, não podemos nos esquecer que, enquanto integrantes de um grupo, são os indivíduos que agem, que experimentam e que lembram. Nesse sentido:

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...] este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo [...] esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. Não é de surpreender que nem todos tirem o mesmo partido do instrumento comum (Halbwachs, 2006, p.66-69).

Segundo Duvignaud (2006), a obra de Halbwachs situa “a aventura pessoal da memória, a sucessão dos acontecimentos individuais, que resulta de mudanças que ocorreram nas nossas relações com os grupos a que estamos misturados e nas relações que se estabelecem nesses grupos” (p.13).

Assim, se é verdade que existe uma série de pensamentos que nos ligam a outras pessoas, que nos permitem apoiar na memória dos outros, também é verdade que existem as sensações que nos vêm das coisas, as quais só existem para nós. Com isso, pode-se afirmar que quando eu recordo um fato, obviamente não me situo no mesmo ponto de vista das outras pessoas que recordaram esse mesmo fato, pois algumas impressões dizem respeito somente a mim (HALBWACHS, 2006, p. 48-50).

Halbwachs explica que “em cada consciência individual as imagens e os pensamentos que resultam dos diversos ambientes que atravessamos se sucedem segundo uma ordem nova e que, neste sentido, cada um de nós tem uma história (p.

57). Ainda segundo o autor, quando muitas correntes sociais se cruzam e se chocam em nossa consciência, surgem as “intuições sensíveis”. Como essas “intuições sensíveis” não estão ligadas a nenhum ambiente, elas assumem as formas de estados individuais, os quais relacionamos a nós mesmos (p.58).

Por estar sempre no presente, Halbwachs argumenta que a “intuição sensível” não se recria por si mesma, pois “nossas percepções do mundo exterior se sucedem seguindo a mesma ordem de sucessão dos fatos e fenômenos naturais. É a ordem da natureza que então penetra em nosso espírito e regula o rumo de seus estados. Isso não poderia ser diferente já que nossas representações não passam de reflexos das coisas [...] e, sendo assim, “a memória das percepções se apóia numa lógica espacial ou material”. Segundo o autor, existe uma lógica “que se impõe ao grupo e que o ajuda a compreender as noções que lhe chegam do mundo exterior; essa lógica não é outra senão a ordem introduzida por nosso grupo em sua representação das coisas do espaço”. Assim, cada vez que percebemos e que lemos os objetos, estamos inseridos em uma lógica social e as relações que ela determina. Dito de outra forma, lemos esses objetos conforme a sociedade nos ensina e nos impõe, dentro de uma percepção coletiva (p.60-61).

Os nossos sentimentos e gostos são expressões dos contatos que tivemos “com grupos diversos ou opostos e nossa parte em cada modo de ver é determinada pela intensidade desigual das influências que eles exerceram em separado sobre nós”. Ao cedermos sem relutância a uma sugestão externa, acreditamos pensar e sentir livremente, correspondendo, muitas vezes, às influências sociais sem nos darmos conta deste fato. Por isso, é comum acatarmos para nós as idéias que nos foram impostas pelo grupo. É curioso o fato de como as influências sociais conservam-se em nosso interior, sem serem notadas por nós (HALBWACHS, 2006, p. 65).

Durkheim (1999) também discute a respeito das influências sociais e afirma que nem sempre conseguimos percebê-las:

Um fato social se reconhece pelo poder de coerção externa que exerce ou é capaz de exercer sobre os indivíduos [...] a coerção é fácil de constatar quando se traduz exteriormente por alguma reação direta da sociedade, como é o caso em relação ao direito, à moral, às crenças, aos costumes, inclusive às modas. Mas, quando é apenas indireta, como a que exerce

uma organização econômica, ela nem sempre se deixa perceber tão bem (p.10)

Em Durkheim encontram-se discutidas as dimensões das influências sociais e é, ainda a partir de Durkheim que, segundo Mancuso (2007), surge a possibilidade de se “perceber a dimensão social nos fatos mais cotidianos e aparentemente banais e naturais”. Ao realizar seu estudo *A cidade na memória de seus velhos*, a autora afirma que “veio de Durkheim a sugestão de como trabalhar memórias individuais e, a partir delas, chegar a uma representação de cidade, ou de uma memória de cidade coletivamente construída que não fosse simplesmente a soma de memórias individuais em sua obra”. De acordo com Mancuso, esta proposta surgiu da idéia de *pessoa* discutida por Durkheim. Para este autor (2000):

A idéia de pessoa é produto de duas espécies de fatores. Um é essencialmente impessoal: princípio espiritual que serve de alma à coletividade. É ele, com efeito, que constitui a substância mesma das almas individuais (p.285).

O autor esclarece que este papel de individualização é desempenhado pelo corpo, pois, levando-se em conta que cada pessoa ocupa distintos pontos do espaço e do tempo, as representações coletivas apresentam-se a cada uma delas de formas diferenciadas. Isto significa que mesmo fazendo parte de um mesmo mundo, as pessoas o enxergam sob variados pontos de vista; é esse o reflexo da autonomia que cada indivíduo possui com relação ao meio no qual está inserido:

[...] como os corpos são distintos uns dos outros, como ocupam pontos diferentes do tempo e do espaço, cada um deles constitui um meio especial onde as representações coletivas vêm se retratar e se colorir diferentemente. Disso resulta que, se todas as consciências envolvidas nesses corpos têm os olhos voltados para o mesmo mundo, isto é, o mundo de idéias e de sentimentos que fazem a unidade moral do grupo, elas não vêm sob mesmo ângulo: cada uma o exprime ao seu modo (Durkheim, 2000, p.285)

Para Durkheim, a individualização diz respeito a um sujeito singular que se distingue de todos os outros e, além disso, “é um ser ao qual é atribuída autonomia relativa em relação ao meio com o qual está mais imediatamente em contato” (Durkheim, 2000, p.286).

O autor alerta para o fato de que a vida social será mais rica se os indivíduos forem numerosos e distintos uns dos outros. Ao mesmo tempo, estes indivíduos distintos precisam estar “associados” para que haja vida social. Segundo Durkheim (1999) “nada de coletivo pode se produzir se consciências particulares não são dadas”. Mas isso não basta, pois “é preciso que essas consciências estejam associadas, e combinadas de certa maneira; é dessa combinação que resulta a vida social [...] (p.105).

Os indivíduos distintos que não vêm de forma idêntica o mesmo mundo do qual fazem parte, recebem um conjunto de representações da sociedade. Estas representações - isto é, o mundo de idéias e de sentimentos que constituem a unidade moral do grupo - são identificadas por Durkheim à memória.

Em sua obra *Sociologia e Filosofia*, Durkheim argumenta que “aquilo que nos dirige não são as poucas idéias que ocupam presentemente nossa atenção”. O autor explica que a memória - “resíduos deixados por nossa vida anterior, (...) os hábitos contraídos, os preconceitos, as tendências que nos movem sem que disso nos apercebamos (...) tudo aquilo que constitui nossa característica moral” – é capaz de governar a nossa vida (DURKHEIM, 1970, p.17). No entanto, ela não se restringe a reprodução sem modificações do que recebemos anteriormente; fato que demonstra a sua contínua reconstrução. Assim, se a memória vincula-se ao passado, é no presente que rememoramos.

Esta relação entre o tempo passado e o tempo presente é outro aspecto importante que merece destaque ao se discutir a questão da memória. Ela faz com que o passado se configure em um passado vivo, o qual está presente em nós e que, por sua vez, é lembrado no presente. Sem sombra de dúvida, ao falarmos do passado, falamos também do presente. Se a memória é uma reconstrução, não há como recompor os fatos tal como aconteceram; podemos interpretá-los, sujeitando-os ao posicionamento do pessoal no presente. Nesse sentido, Durkheim discute a atualização da memória: se a memória está associada a um tempo passado, não podemos nos esquecer que o ato de rememorar ocorre no e pelos estímulos do tempo presente, pois “a vida representativa (...) não é formada de átomos separados uns dos outros; é um todo contínuo, no qual todas as partes se interpenetram” (Durkheim, 1970, p.27).

Já, Halbwachs em sua obra *Os Quadros Sociais da Memória* nos remete ao conceito de *quadros sociais da memória*. Para o autor, esses quadros articulam o

presente ao passado, pois dizem respeito aos estímulos presentes que levam à rememoração. Esta rememoração – proporcionada por estímulos pelo presente – é localizada no passado, de acordo com nossas preocupações atuais. Assim, pode-se afirmar que o ato de recordar acontece no presente já que é suscitado pelo mesmo:

não é o passado todo inteiro que exerce sobre nós uma pressão com vista a penetrar nossa consciência. Não é mais a série cronológica dos estados passados que reproduziria exatamente os acontecimentos antigos, mas são aqueles únicos entre eles que correspondem a nossas preocupações atuais que podem reaparecer. A razão de sua reaparição não está nele mas na sua relação às idéias e percepções de hoje: não é pois deles que partimos mas dessas relações (HALBWACHS *apud* MANCUSO, 2000a, p. 33)

Segundo Bosi (1994), “a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam a nossa consciência atual”. De acordo com a autora, ao recordarmos um fato antigo, é preciso considerar as mudanças que ocorrem em nossa percepção com o passar do tempo: mudamos as nossas idéias e o nosso entendimento de realidade e de valor; e se nós não somos os mesmos, a lembrança de um fato antigo também não é a mesma imagem que provamos na infância: “o simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro e, propõe a sua diferença em termos de ponto de vista” (p.55).

Ainda no que diz respeito à questão dos tempos presente e passado, Olgária Matos, referindo-se à Benjamin em seu artigo *Memória e História*, afirma que:

Para Benjamin [...] podemos reabrir o tempo histórico, retornar ao passado e contá-lo de outra maneira, porque o alimento do futuro é o passado. [...] Não é o passado que explica o presente, é o presente que explica o passado, porque este só se dá à legibilidade no presente. O passado é labiríntico como a memória e nosso labirinto é um labirinto histórico, sem fio de Ariadne (p.12).

A reconstrução do passado via memória, sugere um novo olhar diante das marcas do que vivenciamos e relembramos. Quando o passado é reconstruído no presente, temos um conjunto de representações e, portanto, trata-se de uma “reconstrução” e não “reprodução”. Essa reconstrução é feita a partir de uma perspectiva, as quais se manifestam por meio dos lugares e das pessoas, ou seja,

as lembranças emergem quando, por exemplo, se sente um cheiro ou se encontram pessoas que há tempo não se via. Mancuso (2000a), ao tratar especificamente do rememorar do velho, tomando por base Halbwachs afirma que: “a fala do velho é sempre uma fala sobre o tempo”. E interroga:

Os velhos, porém, poderiam ter outra referência que não o passado, quando, por causa da consumição dos tempos, o futuro é um sopro face à possibilidade da morte e o que se pode deixar para ele, o futuro, como herança, em um desejo de continuidade, é um passado vivido? (p.217-218)

Evidencia-se, assim, outro aspecto significativo a ser apontado: a importância da memória na reconstrução do passado, principalmente no que diz respeito ao rememorar do velho, já que, segundo Mancuso (2000a), o passado se constitui na sua principal referência. Fundamentada em Halbwachs, a autora defende que o lembrar do velho se diferencia do adulto, pois, se para o adulto lembrar é devaneio e distração, para o velho, lembrar é a ocupação do seu passado, da sua vida (p.46).

Ao discutir algumas idéias de Benjamin sobre tradição, história, passado e memória, Olgária Matos (1992) afirma que:

O velho e a criança são os memoriosos. O velho porque viveu muito, tem as histórias acumuladas, tem a vida experienciada. O velho tem a experiência, não a vivência, porque a vivência só lembra o quando e o onde de um acontecimento, mas não o sentimento que acompanhou o acontecimento. O velho não lembra o onde, mas o conjunto de sentimentos que o acompanharam para contar hoje a história de outra maneira, para renová-la (p.14-15).

Para Bosi (1994), “um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente” (p.82).

Permito-me avançar nessa discussão com uma bela história narrada por Rubens Alves, que proporciona uma reflexão sobre o termo *velho* utilizado nessa pesquisa; terminologia que, aliás, é também adotada por vários autores. Antes, porém, faz-se oportuno assinalar que, discutir o termo *velho* nos remete a repensar

e discutir a velhice humana na nossa sociedade ocidental, a qual será, aqui, brevemente abordada.

A necessidade de escrever sobre esse tema surgiu do fato de que, para minha surpresa, todas as vezes que tive a oportunidade de apresentar o projeto dessa pesquisa, surgiu o questionamento com relação ao termo *velho* empregado nesse estudo. Algumas pessoas chegavam até a se posicionar no sentido de que, a palavra *velho* seria pejorativa quando usada para fazer referência a uma geração específica. Continuo, porém, defendendo a minha opção pelo termo *velho*, assim como defendo a idéia de que os impasses vividos e enfrentados por essa geração não se restringe ao uso de uma terminologia. Vamos, então, à história:

Dei-me conta de que estava velho cerca de 25 anos atrás. Já contei o ocorrido várias vezes, mas vou contá-lo novamente. Era uma tarde em São Paulo. Tomei um metrô. Estava cheio. Segurei-me num balaústre sem problemas. Eu não tinha dificuldades de locomoção. Comecei a fazer algo que me dá prazer: ler o rosto das pessoas. Os rostos são objetos oníricos: fazem sonhar. Muitas crônicas já foram escritas provocadas por um rosto – até mesmo o nosso – refletido no espelho. Estava eu entregue a esse exercício literário quando, ao passar de um livro para outro, isto é, de um rosto para outro, defrontei-me com uma jovem assentada que estava fazendo comigo aquilo que eu estava fazendo com os outros. Ela me olhava com um rosto calmo e não desviou o olhar quando os seus olhos se encontraram com os meus. Prova de que ela me achava bonito. Sorri para ela, ela sorriu para mim... Logo o sonho sugeriu uma crônica: 'professor da Unicamp se encontra, num vagão de metrô, com uma jovem que seria o amor de sua vida...'. Foi então que ela me fez um gesto amoroso: ela se levantou e me ofereceu o seu lugar... Maldita delicadeza! O seu gesto amoroso perfurou o meu coração... E eu não tive alternativas. Como rejeitar gesto tão delicado! Remoendo-me de raiva e sorrindo, assentei-me no lugar que ela deixara para mim. Sim, sim, ela me achara bonito. Tão bonito quanto seu avô... Aconteceu faz mais ou menos um mês. Era a festa de aniversário de minha nora. Muitos amigos, casais jovens, segundo minha maneira de avaliar a idade. Eu estava assentado numa cadeira de jardim observando de longe. Nesse momento chegou um casal amigo. Quando a mulher jovem e bonita me viu, veio em minha direção para me cumprimentar. Fiz um gesto de levantar-me. Mas ela, delicadíssima, me disse: 'Não, fique assentadinho aí...'. Se ela me tivesse dito simplesmente 'Não é preciso levantar', eu não teria me perturbado. Mas o fio da navalha estava precisamente na palavra 'assentadinho'. Se eu fosse moço, ela não teria dito 'assentadinho'. Foi justamente essa palavra que me obrigou a levantar para provar que eu era ainda capaz de levantar-me e assentar-me. Fiquei com dó dela porque eu, no meio de uma

risada, disse-lhe que ela acabava de dar-me uma punhalada... Conte esse acontecido para uma amiga, mais ou menos da minha idade. E ela me disse: 'Estou só esperando que alguém venha até mim e, com a mão em concha, bata na minha bochecha, dizendo: 'Mas que bonitinha...'. Acho que vou lhe dar um murro no nariz...'. Vem depois as grosserias a que nós, os velhos, somos submetidos nas salas de espera dos aeroportos. Pra começar, não entendo por que 'velho' é politicamente incorreto. 'Idoso' é palavra de fila de banco e fila de supermercado; 'velho', ao contrário, pertence ao universo da poesia. Já imaginaram se o Hemingway tivesse dado ao seu livro clássico o nome de 'O idoso e o mar'? Já imaginaram um casal de cabelos brancos, o marido chamando a mulher de 'minha idosa querida'? Os alto-falantes nos aeroportos convocam as crianças, as gestantes, as pessoas com dificuldades de locomoção e a 'melhor idade'... Alguém acredita nisso? Os velhos não acreditam. Então essa expressão 'melhor idade' só pode ser gozação (**Folha de São Paulo**, cotidiano – C2, terça-feira, 27 de maio de 2008).

Acreditamos que a essência dos problemas enfrentados sobre a velhice na nossa sociedade não se restringe à escolha de qual terminologia deve-se utilizar com essa geração. Problemas como a desvalorização, rejeição, descaso, desamparo, abandono e isolamento, não serão resolvidos com simples mudanças de palavras. É preciso muito mais do que isso.

O número de velhos vem crescendo no Brasil. Isso porque os brasileiros estão vivendo mais tempo.

A tabela seguinte indica a participação relativa de "idosos na população" brasileira e reflete o ritmo de seu envelhecimento. Os dados foram apresentados pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)* o qual prevê a realização do Censo Demográfico a cada 10 anos.

Cabe esclarecer que IBGE considera a definição de "idoso" como pessoa maior de 60 anos de idade, a qual é estabelecida na legislação brasileira BRASIL. Lei nº. 8842, de 4 de janeiro de 1994, regulamentada pelo Decreto nº. 1948, de 3 de julho de 1996 e que dispõe sobre a política nacional do idoso.

A tabela apresenta os dois últimos censos que foram realizados em 1991 e 2000; apresenta também a contagem da população realizada em 1996 e as estimativas demográficas do ano de 2005.

A leitura da tabela evidencia que a proporção de pessoas com 60 e mais anos de idade na população geral vem apresentando tendência ascendente. As maiores



proporções são encontradas nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste. Em todas as regiões, a proporção de mulheres “idosas” é maior que a de homens “idosos”.

Tabela 1 – Proporção de idosos na população Brasil e grandes regiões, 1991, 1996, 2000 e 2005.

Proporção de idosos na população Brasil e grandes regiões, 1991, 1996, 2000 e 2005												
Regiões	Homens				Mulheres				Ambos os sexos			
	1991	1996	2000	2005	1991	1996	2000	2005	1991	1996	2000	2005
Brasil	6,8	7,3	7,8	8,3	7,8	8,5	9,3	10,0	7,3	7,9	8,6	9,2
Norte	4,6	5,1	5,4	5,8	4,6	5,0	5,5	5,9	4,6	5,0	5,5	5,9
Nordeste	7,0	7,4	7,8	8,2	7,5	8,2	9,0	9,8	7,3	7,8	8,4	9,0
Sudeste	7,2	7,7	8,3	8,8	8,7	9,4	10,3	11,0	7,9	8,6	9,3	10,0
Sul	7,1	7,7	8,3	8,9	8,3	9,1	10,0	10,9	7,7	8,4	9,2	9,9
Centro-Oeste	5,2	5,9	6,6	7,2	5,1	5,8	6,7	7,4	5,2	5,9	6,6	7,3

Fonte: IBGE: Censo Demográfico 1991 e 2000, Contagem Populacional 1996 e Estimativas Demográficas 2005.

Apesar de as muitas mudanças que têm ocorrido nos últimos tempos em relação à velhice, como, por exemplo, a realização da primeira *Assembléia Internacional do Envelhecimento* em Viena em 1982, realização dos dois primeiros *Encontros Nacionais de Idosos* em 1982 e 1984, o surgimento das associações de aposentados em 1986, a constituição da *Associação Nacional de Gerontologia* em 1987 e a implantação da *Política Nacional do Idoso* em 1994 (KUNRATH, 2001), há ainda um longo caminho a percorrer para se conseguir uma mudança de mentalidade.

Em cada sociedade humana, a questão da idade toma diferentes proporções. Cada grupo possui a sua história e sua forma de organização; fundado em sua cultura, ele submete os seus membros aos seus valores. Ao falar da questão da idade relacionando-a com a questão do tempo, Sevcenko (1991), afirma que:

No fundo, a idade, embora nós a sintamos fisicamente no nosso corpo, ela não é uma questão absoluta, ela depende de um contexto cultural no qual repercute e dentro do qual ela se carrega de conteúdos que a fazem ter determinadas significações. Obviamente, o que significa velhice numa determinada civilização, num determinado momento, não é a mesma coisa que significa em outros. Em algumas civilizações esse é um tema carregado de dignidade, em outras é carregado de repúdio [...] (p.4).

Debert (2004), baseada em Moody (1993) argumenta que os caminhos que a vida moderna tem tomado refletem a lógica fordista a qual preza pela produtividade econômica e subordina o indivíduo aos requisitos racionalizadores da ordem social. Nesse contexto, três segmentos foram delimitados: “a juventude e a vida escolar; o mundo adulto e o trabalho; e a velhice e a aposentadoria”. A era pós-fordista proporcionou o desaparecimento das “fronteiras que separavam juventude, vida adulta e velhice”. Nessa lógica, pode-se fugir dos constrangimentos e estereótipos que são baseados na idade. Contudo, alerta a respeito da necessidade de se avaliar, com o tempo, “se essa promessa é uma ilusão ou uma esperança realista a indicar mudanças libertárias”. A autora, ao problematizar a questão da idade cronológica chama a atenção para o fato de que o “remapeamento do curso da vida parece estar na tendência de confundirmos níveis de maturidade e idade cronológica”. Neste cenário, o mercado de consumo e a definição de direitos e deveres parecem estar cada vez mais relacionados com questão das idades. Assim, a velhice é transformada em uma responsabilidade individual tendo como possível consequência a sua exclusão do âmbito das preocupações sociais.

Por tudo isso, acreditamos que ouvir o que os velhos têm a dizer é uma das maneiras de contribuir para promover discussões e problematizações sobre a temática da velhice humana. A esse respeito, Bosi (1994) defende que:

A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento dos

entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual (p.82).

Ainda com relação à prática de se prestar ouvido aos velhos, Tenca (2006), defende que ouvir e gravar o depoimento de velhos faz parte de um processo mais amplo voltado para a revalorização do papel do velho na sociedade. O autor defende que não se trata “dar voz” ao velho e nem de falar por eles. Não se trata de “dar existência a algo que estivesse ausente do mundo dos homens”. Para Tenca, o trabalho do pesquisador consiste em “registrar os feitos de indivíduos construindo o mundo dos homens e das coisas”. Baseado em Hanna Arendt, o autor argumenta que é possível notar, no rememorar do velho, características específicas da atividade do *cuidar do mundo*. Assim, importa preservar tanto uma comunidade de narradores, como uma comunidade de ouvintes preparados para a *arte de cuidar do mundo* (p.44).

No que diz respeito à valorização do velho na sociedade, a história que segue, contada por Heródoto sobre Psamênito, rei dos egípcios nos faz pensar em algumas questões. Esta história encontra-se retomada na obra de Benjamin *O Narrador* e também no livro de Bosi, *Memória e Sociedade*:

Quando o rei egípcio Psamênito foi vencido e caiu prisioneiro do rei dos persas, Câmises, este resolveu humilhá-lo. Ordenou que colocassem Psamênito na rua por onde passaria o triunfo persa e fez com que o prisioneiro visse passar a filha em vestes de escrava enquanto se dirigia ao poço com um balde na mão. Enquanto todos os egípcios elevavam prantos e gritos àquela visão, só Psamênito permaneceu mudo e imóvel com os olhos pregados no chão; e quando, pouco depois, viu o filho conduzido à morte no cortejo, permaneceu igualmente impassível. Mas, quando viu passar entre os prisioneiros um dos seus servos, um homem velho e empobrecido, então golpeou a cabeça com as mãos e mostrou todos os sinais da mais profunda dor (HERÓDOTO *apud* BOSI, 1994, p.86).

Ao recontar esta história em sua obra *Memória e Sociedade*, Ecléa faz possíveis interpretações a respeito do choro de Psamênito. Em uma dessas interpretações a autora questiona: teria Psamênito chorado por que “o velho servidor, testemunha de sua infância e da existência de seus pais e avós, era um elo que unia e confirmava a geração real?” (p.86).

Para a autora, os fatos que circundam a velhice são imensamente mais ricos e mais complexos do que o discurso científico sobre eles. Por isso, não desejamos o velho descrito na visão de outros, e, sim, por ele próprio; as suas lembranças são emanadas da “burilagem dos seus próprios espíritos”, resultando em um “diamante bruto a ser lapidado” (BOSI, 1994, p.81).

Para Halbwachs e Durkheim, o princípio de rememorar de um indivíduo é impregnado de significados. A pessoa que recorda, mesmo sem perceber, não está isenta das coerções sociais: ela faz parte de uma sociedade produtora de categorias e representações; mesmo que imagine estar sozinha, relembra os fatos sempre em companhia de outros indivíduos e, além disso, rememora as experiências vivenciadas *a partir do momento presente*.

Sendo assim, considera-se importante salientar que, nesta pesquisa, a identificação da concepção de natureza e relação sociedade-natureza, a qual se deu por meio da memória de velhos mestres, por meio do registro dos relatos, considerou o fato de que os entrevistados não são seres isolados e/ou desintegrados da sociedade; ao contrário: possuem intensa vida social. Suas lembranças são carregadas de significados e se manifestam no tempo presente. Suas lembranças são também as lembranças de outras pessoas. Contudo, são indivíduos, que, apesar de pertencerem a um grupo com características que se assemelham, relembra com particularidades o tempo em que lecionavam. Com um espírito desperto, estão no momento de desempenhar a função da lembrança. Para realizar esses registros foi necessário educar o ouvido em um constante exercício de relaxamento e atenção a fim de apreender da melhor maneira possível as lembranças evocadas.

#### **4.3 Pesquisas desenvolvidas para o entendimento da *memória***

A necessidade de preservação e disseminação de experiências como garantia de manutenção do mundo tem ampliado a possibilidade de reconstrução das vivências passadas. Pela memória iluminamos a história de um tempo e de um lugar. É por via das lembranças que aclaramos, por exemplo, a história de uma cidade. Ecléa Bosi (1994) ao entrevistar antigos moradores da cidade de São Paulo, relaciona-se com os seus entrevistados na dimensão afetuosa da evocação e da imaginação da memória. Com base principalmente em Halbwachs e Bergson, colhe

experiências de vidas de pessoas desobrigadas de conviver com a memória-hábito, visto que não estão mais no tempo do “fazer”.

Também Mancuso (2000a), ao tomar como ponto de partida a região na qual se criou, investiga sobre a representação, construção e transformação das cidades de São Carlos e Itirapina na memória de seus velhos moradores. Por meio de entrevistas não estruturadas, coletou informações de 28 pessoas, dentre as quais, 12 mulheres e 16 homens, com idade entre 65 e 100 anos. A autora discute, entre outras coisas, os conceitos de memória, representação e identidade, baseando-se principalmente em Durkheim e Halbwachs. Ao falar da memória de velhos, a autora discute o conceito elaborado por Karl Mannheim de “comunidade geracional”, a qual impõe as seguintes condições de participação: “a co-presença em uma região histórica e social e a ‘participação no destino comum dessa unidade histórica e social’”. Ao relacionar memória à cidade, Mancuso explica que a representação da cidade na memória dos velhos moradores se expressa nas lembranças, as quais são instigadas pela própria cidade e pelas pessoas que nela moram. A cidade seria o “quadro social da memória e, enquanto tal, também constituídas de representações” (p. 50). Em outra parte do trabalho, Mancuso fala de como transcorreu o processo de ocupação e desenvolvimento das regiões pesquisadas. Nesse contexto, a construção da ferrovia representa “um marco divisor de tempos das cidades visitadas” (p.15). *Em artigo intitulado A cidade na memória de seus velhos*, publicado em novembro de 2000b, Mancuso afirma que: “a memória desses tempos está se perdendo. Vão-se embora, com a morte, as lembranças de um mundo que, segundo os entrevistados, se extinguiu: o mundo do cheiro de café, da ferrovia, dos bondes das visitas, dos footings... [...]” (p.6). A autora mostra, ainda, como as cidades são mostradas nas lembranças de seus velhos moradores. Nesse momento, contempla quem são as pessoas que lembram, como elas foram e são levadas à lembrança e como se dão as representações da cidade na memória desses entrevistados, destacando alguns lugares, as relações e o tempos que compõem os quadros sociais da memória. Vivências, sensações e relações estabelecidas foram elementos significativos que fizeram surgir a cidade. Segundo a autora, isso se explica pelo fato de a vida da cidade ser a vida dos seus moradores. Esclarece, ainda, a importância de se trabalhar as histórias de vida juntamente com os depoimentos desses narradores. Concluindo, a autora destaca, entre outras idéias, que a lembrança que é trazida por seus moradores, é o “encontro entre os

diferentes”: cor, sexo, condição econômica e origem de migração (p.214). Baseada em Halbwachs, a autora destaca também a questão da individualização das lembranças, afirmando que, o que confere identidade a uma cidade são as sensações que penetram no corpo. Assim, o corpo caracteriza-se socialmente já que essas sensações são carregadas de significados sociais. Com isso, assegura que “a cidade é um ir se fazendo nas relações, nos lugares nos quais essas relações se concretizam. É o conjunto de significados atribuídos a ela pelos seus moradores. E é isso tudo junto que a singulariza” (p.216). Mancuso discute, ainda, a questão do trabalho com memórias de velhos, mostrando que, assim como o presente, também o futuro está atrelado ao passado. Nesse sentido, pode-se afirmar que o depoimento de um velho é um discurso sobre o tempo, já que, ao falar do passado, fala-se, impreterivelmente, do presente.

É também por intermédio da evocação das lembranças que se concretiza a possibilidade, de, por exemplo, recontar e problematizar experiências vividas por velhos ferroviários da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Tenca (2002), a partir de memória de velhos trabalhadores, estuda a Companhia Paulista de Estradas de Ferro, a sua ação racionalizadora intensificada com a criação, pela própria empresa, do Curso de Ferroviários supervisionado pelo Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional administrado por Roberto Mange. Foram colhidos depoimentos de velhos trabalhadores no período compreendido entre 1935 (data da composição da primeira turma) até 1948. Optando pelos caminhos da história oral, Tenca documenta vinte entrevistas, com um total de trinta e seis horas de gravação, além de anotações realizadas durante os relatos. Dessas vinte entrevistas, treze foram selecionadas por se tratarem de trabalhadores que concluíram o curso profissional. Ajustador mecânico, ferreiro, mecânico, marceneiro, eletricitista, desenhista projetista, torneiro e auxiliar administrativo foram as ocupações elencadas desses trabalhadores. Nessa pesquisa, o autor discute o tema racionalização, considerando-o dentro do contexto brasileiro e no seu sentido mais amplo, “como a busca contínua do exercício do poder político por parte do capital” (p.12). A partir de Marcuse, o autor discute o “confisco do tempo” como sendo base da sociedade capitalista, e argumenta que discutir esse tema, implica discutir também a questão da racionalização. Tendo como referência Hannah Arendt e Marx, discute o contraponto existente entre os dois autores com relação ao conceito de trabalho. Tenca conclui que os relatos evidenciam as “políticas racionalizadoras”

do trabalho da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, mais especificamente, do Curso de Ferroviários que era administrado pela própria empresa. Políticas essas, confirmadas por várias situações, como, por exemplo, na própria escola, com os ex-alunos atuando como trabalhadores e instrutores; no longo tempo de penúria dos trabalhadores para alcançar algum tipo de promoção; na substituição de antigos empregados que não freqüentaram o Curso de Ferroviários; na implantação do processo de produção de fichas tendo em vista um maior controle no processo do trabalho; nas longas jornadas estendidas pelas horas após o expediente de trabalho, e, que, nem assim, o trabalhador conseguia se garantir e sustentar sua família, sendo obrigado a buscar outras fontes de renda, em um verdadeiro confisco do tempo que ia muito além das duzentas horas mensais de trabalho; na falta de tempo livre, comprovada pelas horas de lazer oferecidas pelo Grêmio Recreativo que a própria empresa já havia criado em 1896. Esses trabalhadores tiveram uma vida consagrada ao trabalho e, por isso, falar da própria vida é, sem sombra de dúvida, falar do trabalho.

Demartini, Tenca e Tenca (1985), realizaram uma pesquisa com professoras que lecionavam em escolas rurais no Estado de São Paulo, anteriormente à década de 30, a fim de discutir a problemática do ensino no Brasil. Os dados foram coletados por meio de histórias de vida e depoimentos de vinte e cinco professoras que atuaram nesses estabelecimentos de ensino no período estudado. De um total de trinta e seis escolas, quinze estavam localizadas dentro de propriedades rurais, vinte em vilas ou distritos e apenas uma em cidade. Nas escolas rurais, a maior parte dos alunos eram os filhos dos colonos que ali moravam e trabalhavam. No que diz respeito à freqüência, os autores afirmam que foi possível constatar, por meio dos depoimentos, uma valorização da escola por parte das populações rurais. Os problemas de freqüência geralmente estavam associados às condições de trabalho, pois, muitas vezes, a necessidade de sobrevivência fazia com que os pais levassem seus filhos para a colheita. Os docentes que atuavam em propriedades rurais chegavam a visitar as casas dos pais para interceder pela presença do aluno na escola. Na tentativa de recuperar o tempo perdido dessas crianças, os mestres lançavam mão de algumas estratégias, tais como: revisão de matéria, reforço e aulas extras. A aprovação dos alunos atrelava-se ao sucesso do trabalho do professor. Os bons resultados obtidos por parte desses docentes com relação à sua classe estavam relacionados à ação não explícita de controle do Estado, sobre o

trabalho dos mestres. Em outras palavras, a ascensão profissional desses professores dependia do número de alunos promovidos no final do ano. Além disso, o sistema de avaliação escolar não era realizado pelo próprio docente.

Demartini (2006) desenvolveu, a partir de alguns depoimentos de professoras que fizeram carreira no Magistério primário, outra pesquisa na qual o foco está direcionado a um tema que, segundo ela, apesar de ter marcado com grande intensidade o campo educacional, não é levado em conta como deveria na produção de conhecimento em História da Educação. Trata-se da Revolução Constitucionalista de 1932. Com os relatos, observa-se a relação existente entre o campo educacional e o campo político. Observa-se, ainda, alguns fatos interessantes como a não punição quando do retorno dos educadores que foram para frente de batalha, mesmo para aqueles que haviam sido presos pelo governo federal durante a revolução, bem como o alistamento de professoras nos batalhões. Segundo a autora, o importante a observar é o “deslocamento das atividades propriamente pedagógicas dos educadores para as militares” que ocorreu nesse período, conduzindo ao uso de “granadas, espingardas, canhões” substituindo os “livros, canetas, lousas”; “as trincheiras e as armadilhas do inimigo”, substituindo “as artimanhas da língua, da escrita e da leitura”; “o confinamento em quartéis e prisões”, ao invés do “espaço definido das escolas”; enfim, “a aprendizagem e a cultura para a guerra”, sobrepondo-se ao “lugar da cultura escolar, para a vida” (p.10). A autora defende a necessidade de se analisar mais detalhadamente a participação do Centro do professorado Paulista (CPP) no movimento e se a adesão dos educadores na revolução se deu por meio da adesão voluntária ou por convocação.

Gaspar da Silva (2004) realizou uma pesquisa sobre os sentidos da profissão docente do ensino primário. Brasil e Portugal fizeram parte desse trabalho. No Brasil, os estados envolvidos foram Santa Catarina e São Paulo. Em Santa Catarina, as entrevistas encontram-se no Museu da Escola Catarinense da Faculdade de Educação da Undec. Já, em São Paulo, os depoimentos analisados pertencem à pesquisadora Zeila Demartini. Em Portugal foram avaliados os seguintes registros: o livro de Helena Costa Araújo *Pioneiras na Educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933* e dois testemunhos da década de 20, publicados em números da Revista de Guimarães em 1922 e 1923. A autora utilizou ainda a legislação da época sobre o ensino



normal, a escola e a profissão docente primárias. Os depoimentos mostraram a incorporação, apropriação e, ao mesmo tempo, construção de discursos por parte dos professores primários, apesar dos diferentes contextos de vida desses profissionais. Segundo Gaspar da Silva, há aspectos que fogem às regulações e às leis, emaranhando-se ao imaginário social no que diz respeito à profissão docente. Por vez, há de se observar, também, a migração deste imaginário para as leis. Isso é notado, por exemplo, quanto às normas para se comportar em público. Porém, longe de restringir-se ao âmbito da legalidade, esse elemento, assim como tantos outros, se embaralha na formação do professor. Esse quadro se reflete no relacionamento estabelecido entre docente e aluno. Nesse cenário, impõe-se ao professor a tarefa de educar, que ele acata compreendendo à seu modo, mas também incorporando as contribuições recebidas.

Ferro e Macedo (2005) buscaram “resgatar” memórias de professoras primárias que estavam atuando nas décadas de 1960 e 1970 em Teresina (PI), tanto na zona urbana, como na rural, a fim de enriquecer, com as experiências vividas por essas docentes, a historiografia piauiense e do Brasil. Tentando compreender melhor o contexto que envolve a professora primária, baseiam-se nos fundamentos teóricos de autores como: Heller, Catani e Nóvoa, entre outros. Por meio das memórias das professoras, as autoras discutem as interferências que existiam nas tomadas de decisões quanto à vida profissional. Raramente os filhos possuíam autonomia para optar sobre esse tema. A atitude do pai, principalmente em relação à filha, era marcada pelo poder patriarcal, induzindo-a a acreditar na sua fragilidade para tomar decisões próprias. Também é notada a ausência de outras oportunidades profissionais, agravada pela falta de escolas e meios de comunicação que possibilitassem a informação sobre outras profissões. Por este motivo e pelas precárias condições financeiras, a maior parte das professoras entrevistadas se viu sem as condições mínimas para pensar em outras profissões. Concluem, portanto, que a opção em ser professora se dava pela falta de opção diante da escassez de outras profissões existentes na época, bem como pela representação ideológica de que o Magistério era a profissão mais adequada à mulher.

Garnica e Martins (2006) investigaram a formação e atuação de professoras e alunos de escola rural no oeste paulista nas décadas de 1950 a 1970. Buscaram reconstituir parte do cenário educacional atentando para questões referentes à Educação Matemática. Adotando a história oral como metodologia de pesquisa,

coletaram e analisaram depoimentos de onze professoras, cinco alunos e um inspetor de ensino. A escolha do período deu-se pelo fato de, nessa época, iniciar-se o *Movimento Matemática Moderna* (M.M.M.). No que diz respeito especificamente ao ensino de Matemática, os autores observam, entre outras coisas, que para muitos professores, o aprendizado na escola Normal estava distante do que iriam ensinar aos alunos do curso primário. Mesmo com as variedades dos conteúdos, nota-se a debilidade da formação dos professores que iam ensinar Matemática nas escolas primárias; fato que culminava no não cumprimento dos programas e ensino principalmente nas escolas rurais. Além disso, poucos são os relatos que revelaram um aprofundamento dos conteúdos de matemática. A inaptidão para se decorar tabuadas e a divisão por três algarismos foram as maiores dificuldades citadas na aprendizagem de Matemática. Também a teoria dos conjuntos aparece nas séries iniciais, como influência do M.M.M. Observa-se, que apesar de todas as deficiências do ensino rural, os alunos consideram o aprendizado como sendo de “(boa) qualidade”, não apresentando condições de expressar nenhuma criticidade com relação à própria desvalorização social.

Guimarães (2006) realizou uma pesquisa em Patos de Minas com quatro alfabetizadores aposentados com as seguintes idades: 52, 54, 59 e 82 anos que lecionaram em escolas públicas, estaduais e municipais, urbanas e rurais. Valendo-se da história oral de vida, a narrativa via memória foi fundamental para o registro das experiências vivenciadas. A autora procura compreender como essas docentes foram alfabetizadas e como alfabetizaram seus alunos ao exercerem a profissão do Magistério; procura, ainda, entender qual era a metodologia utilizada para isso. A autora argumenta que as narrativas evidenciam o forte sentido que a escola possui na vida dos docentes entrevistados, pois as recordações dos anos escolares iniciais estão vivas em suas memórias. Guimarães chama a atenção para o fato de que todos os narradores lembraram a forma e a metodologia com que foram alfabetizados. No entanto, durante o tempo em que lecionaram, nem todos reproduziram as experiências vividas nos seus primeiros anos de alfabetização. Apoiando-se nos conceitos de “memória individual” e “coletiva” de Halbwachs, a autora afirma que lembrança é única e exclusiva de quem lembra; sendo assim, um mesmo assunto pode adquirir diferentes significados quando recordado por diferentes pessoas. Com isso, alguns entrevistados recordaram terem sido alfabetizados com tranquilidade; outros se lembraram das dificuldades enfrentadas

no início da carreira com as turmas de alfabetização, recorrendo aos aprendizados do Curso Normal e à ajuda dos colegas, supervisores e diretores. Com o depoimento de um entrevistado do sexo masculino, foi possível constatar a profissão do Magistério como um “universo culturalmente definido como feminino” (p.141). As entrevistas mostraram a importância da prática cotidiana, envolvendo os colegas, os alunos, as supervisoras e a formação continuada para a melhoria do trabalho docente. Guimarães propõe a troca de experiência entre os pares a fim de um repensar a trajetória profissional em busca de novos caminhos.

Ainda sobre professores alfabetizadores, Linhares (2006) investiga os docentes aposentados, com idades entre 63 e 90 anos, das séries iniciais de Balneário Camboriú/ SC, a fim de contribuir para o registro da história da Educação da cidade, ampliando os conhecimentos e conjunturas do passado e compreendendo o contexto educacional por meio do indivíduo que nele viveu. A pesquisa apresenta o ideário das práticas escolares nas décadas de 1930 a 1970, em uma perspectiva de construção sócio-cultural, observando as “cristalizações” e as “transformações” na construção da identidade dos professores que lecionaram nesse período. A autora registra sete histórias de vida por considerar a memória como instrumento de construção e reconstrução da identidade docente. Ecléa Bosi, Maurice Halbwachs, Stuart Hall são alguns dos referenciais adotados por essa investigação. Concluindo, argumenta que “o movimento cambiante que caracteriza a constituição da identidade docente”, ou seja, as trajetórias são estáveis e permanentes na prática pedagógica e no modo de pensar e de viver. Linhares afirma também que os relatos evidenciam a importância do saber ensinar, que requer os conhecimentos de vida, personalizados, ligados à identidade docente. Além disso, destaca a ligação existente entre a atividade docente e a vida pessoal dos entrevistados. Os papéis sociais se misturavam visto que muitas professoras se viam como mãe e esposa no desempenho do seu ofício de ensinar. Nos relatos, “sofrimento” e “prazer de ensinar” aparecem como sentimentos que acompanharam a trajetória profissional desses mestres.

Mori (1995), em seu estudo *Memória e Identidade: a Travessia de Velhos professores através de suas narrativas orais* discute o processo de construção da identidade de velhos professores primários. Utilizando história oral de vida e depoimento, registra o relato de sete professores aposentados, com idades entre 62 e 75 anos e que atuaram em séries iniciais de escolas públicas do interior norte -

paranaense. Busca, com a pesquisa, compreender comportamentos, valores, crenças, expressões e práticas cotidianas que constituíram o processo de construção de identidade desses professores. Observa, entre outros aspectos, que para a realização desse tipo de pesquisa é preciso ter muita clareza quanto às questões que se busca responder, além a necessidade de se estabelecer critérios quando da escolha dos depoentes. Assinala também a importância da sensibilidade para compreender os processos sutis que nos envolvem e fazem parte do nosso momento de rememoração. Conforme a autora, apesar de cada professor desenvolver práticas pedagógicas próprias e atuar de forma isolada, todos preservaram a escola vivida lembrando o modo como a eles foi ensinado. Os narradores revelaram uma memória coletiva mostrando uma identidade construída em uma direção comum a todos. Apesar de questionar o quanto do pensar e fazer dos velhos professores ainda permanece nas práticas pedagógicas atuais, os relatos permitiram saber as mudanças ocorridas no cenário educacional, inclusive no que diz respeito à relação professor-aluno.

Finalmente, Capelo (2008) relata uma pesquisa realizada durante o período de 2001 e 2003, intitulada *Educação e Cotidiano no meio rural por meio das memórias de “velhos” professores: Londrina 1930-1960*. Revela por meio dos depoimentos de docentes, as representações femininas sobre a profissão docente, a escola e os alunos, no período de expansão e solidificação da cafeicultura nas décadas de 1940 e 1960, no município de Londrina (PR). De um total de vinte e um relatos, oito foram selecionados e dizem respeito a professoras com idades que variam entre 60 e 87 anos. Segundo a autora, pelos depoimentos é possível verificar que, muitas vezes, a casa da professora era uma continuidade da escola e, reciprocamente, a escola virava uma extensão da casa da docente. Curiosamente isso não acontecia com os professores do sexo masculino que atuaram e participaram dessa mesma realidade. Ou seja, eles não se sentiam como pais dos alunos e, além disso, separavam os espaços destinados à profissão e à vida privada. Percebe-se, com isso, a grande vinculação existente entre o “eu pessoal” e o “eu profissional” por parte das professoras entrevistadas. Vale dizer que a função docente não se restringia à sala de aula, já que, no exercício da sua função, desempenhavam outras tarefas, tais como: “fazer a merenda, secretariar a escola, higienizar o ambiente e os alunos, zelar pela saúde”. Nota-se, com isso, a validação de universos com características “maternais, professorais e assistenciais”. Chama a

atenção também o fato de nenhum professor entrevistado mencionar as condições de exploração do seu trabalho. Atitudes de sacrifícios pareciam gozar de certa naturalidade, além de tirar de foco a “dimensão objetiva do trabalho docente”.

De modo geral, as análises das trajetórias de vida de educadores têm focalizado diferentes aspectos: a carreira, a chamada feminização do magistério, a formação desses docentes, suas práticas pedagógicas e a questão da identidade desses professores. Apesar da constatação da multiplicidade de trabalhos que tem sido realizado com memórias de professoras, há ainda muitos aspectos que podem e devem ser elucidados.

## **5. CONTANDO LEMBRANÇAS: A NATUREZA E A RELAÇÃO SOCIEDADE-NATUREZA NA MEMÓRIA DE VELHAS PROFESSORAS**

A leitura das entrevistas evidenciou aspectos que merecem atenção no que tange às questões de pesquisa norteadoras deste trabalho. Assim, levando em consideração que obtivemos um material com uma grande quantidade de informações, totalizando 375 páginas transcritas, tentamos explorar ao máximo - sem a pretensão de esgotar - os dados obtidos. Nesta parte da pesquisa, destacamos as concepções de natureza e a relação sociedade-natureza presentes na memória das velhas professoras entrevistadas. Destacamos, ainda, os temas relacionados à natureza que as docentes afirmaram ter trabalhado na época em que lecionavam. Cabe esclarecer que neste capítulo e também no capítulo 6, encontra-se ilustrada apenas uma parte dos materiais que as professoras afirmaram ter utilizado no período em que lecionaram. Optou-se em dispor estas ilustrações/figuras logo em seguida aos excertos destacados das narrativas das professoras a fim de complementar e reforçar o que elas afirmaram durante a entrevista. Ainda nesses capítulos encontra-se organizada em forma de quadros a relação completa de todos os materiais/conteúdos mencionados pelas professoras no momento da entrevista.

### **5.1 As concepções de natureza**

Da leitura e análise das entrevistas, foram identificadas diferentes concepções de natureza. Vale dizer que algumas concepções, embora com características semelhantes, apresentam pequenas variações, como no caso dos depoimentos das professoras Joana, Márcia, Rita e Zulmira, as quais consideram que “a natureza é tudo o que existe”. Esta concepção de natureza se aproxima daquilo que Carvalho (1989) denominou de “genérica” ao observar as respostas de um determinado grupo de professores do 1º grau com relação ao entendimento que eles tinham a respeito do termo “ambiental”. Segundo o autor, nesta concepção “os professores entendem o “ambiental” de forma muito genérica, traduzindo-o como o ‘meio onde se vive’, ‘aquilo que nos cerca’, etc.”. O autor argumenta que a maior parte dos professores

participantes da pesquisa “considera o ‘ambiental’ apenas como o conjunto de elementos físicos e biológicos da natureza” (p.143).

Para a professora Joana “a natureza é tudo o que envolve o ser humano”, incluindo o próprio ser humano. É também “tudo o que a gente vê”, como, por exemplo, a criação, a planta, o céu e as pedras:

A natureza é tudo o que envolve o ser humano. Eu acredito nisso! [...]. O ser humano está influenciado com a natureza em tudo... o ser vivo! Nós somos seres vivos e estamos envolvidos, influenciados inteirinhos no meio ambiente [...]. A natureza é tudo! Até você é uma natureza! Eu também! Eu acredito nisso! Eu acho que a natureza é tudo para nós! A criação, a planta, esse céu maravilhoso que nós temos, os rios, as pedras, tudo! [...] Porque tudo o que a gente vê é a natureza. (professora Joana).

A professora Márcia também considera o ser humano como sendo parte integrante da natureza. Considera ainda a natureza como sendo “tudo o que nos rodeia”: os animais, as plantas, o sol, as estrelas e o ar:

Eu sempre gostei da natureza e, para mim, tudo o que nos rodeia faz parte da natureza. Tudo, tudo! Os animais, as plantas, o sol, as estrelas, o ar (ou luar), tudo é natureza. Tudo! O próprio ser humano também é a natureza. Tudo! O ambiente em que nós vivemos é a natureza (professora Márcia).

Para a professora Regina, a natureza diz respeito ao lugar no qual vivemos; está relacionada àquilo que está próximo e àquilo que está distante de nós, como o céu, as estrelas e a lua. Segundo a professora: é tudo “aquilo que está junto da gente”, que é “imediato”, mas é também “aquilo que a gente nem vê”. Considera ainda a natureza como aquela que faz parte de um sistema que tem o seu próprio ciclo e a capacidade de “rapidamente se refazer”, apesar das investidas recebidas por parte do ser humano:

A natureza para mim é tudo. É tudo, é tudo! Eu acho que natureza começa do nosso local, de onde eu estou [...]. Depois a gente vai expandindo. Você vai imaginando as suas viagens, os lugares que vai, tudo que pode ser visto, as montanhas, o mar... você vai de um extremo ao outro. Depois você começa a ampliar um pouco mais o horizonte e começa a ver o céu, as estrelas, a Lua. Daí você já vai para o computador pesquisar os astros e não termina nunca mais. Você entendeu? Então, a

natureza é desde o imediato, aquilo que está junto da gente até aquilo que a gente nem vê, mas que dá para estudar e olhar [...]. Então, quer dizer que, a natureza, se nós deixarmos, ela sozinha se cuida, ela se refaz muito rapidamente, graças a Deus, que é o que evita que a gente esteja em um mundo devastado [...]. Mesmo um animalzinho, que aparece aqui de vez em quando e que é prejudicial, como a cobra que vem para comer o ovo de passarinho, mesmo essa eu deixo que viva, porque é um sistema do meio ecológico. Várias vezes eu peguei aquele passarinho de rabo cumprido bicando o rabo do lagarto, porque o lagarto vai comer o seu ovo! É a natureza se acomodando! Cada um defendendo o seu espaço (professora Rita).

A professora Zulmira também afirma que a natureza é tudo, ou, ainda que a natureza é vida. Apresenta a natureza como sendo essencial à sobrevivência humana, pois sem ela “não existe vida” e o homem é compreendido como aquele que é dependente dos recursos que ela tem a oferecer:

Natureza para mim é tudo! Para mim não existe vida sem natureza! Não existe vida sem a natureza, sem a água, sem a planta... Por que é que o mundo está ficando poluído como está agora? Porque está acabando o verde que purifica o ar! Sumiu, acabou! O ser humano está morrendo porque a natureza está acabando (professora Zulmira).

Também para a professora Fátima, natureza é “vida”. Nesta concepção, a sobrevivência humana está intimamente relacionada com a natureza:

Natureza para mim é vida! Sem ela nós estamos perdidos! E a natureza é a nossa vida. Nós não vivemos sem ela! É assim que eu entendo! (professora Fátima).

Note-se que além de considerar a natureza como “tudo o que existe”, no depoimento da professora Maria Inês aparece uma concepção religiosa de natureza. Nesta concepção a natureza é uma “dádiva, uma criação divina” (ARGENTON, CAVALARI, 2001, p.7). De acordo com a professora, a natureza é uma criação divina e, assim sendo - criada pelas mãos de Deus - diz respeito também à maneira de se tratar o próximo:

A natureza para mim é essa coisa linda que Deus fez. Toda essa coisa linda que Deus fez. Tem a natureza e tem a outra parte espiritual da natureza, a vida, a família. A família é tudo



[...]. Como eu disse para você, eu acho que a natureza é tudo. Eu acho que a natureza é a coisa mais linda. É a forma de você tratar a pessoa, a compreensão que você tem, o modo de tratar a família (professora Maria Inês).

Já, para a professora Elvira, apesar da ênfase no sobrenatural, há também a concepção espiritual de natureza. Nesta concepção, a professora relaciona a natureza a Deus e, afirma, ainda, que ela é regida por um “ser sobrenatural”:

Eu vejo Deus na natureza. Eu já falei para você que eu sou meio espiritualizada e religiosa. Hoje mesmo fui à pé na casa de minha prima, ali atrás do Ginásio de Esportes. Eu adoro descer pelo Lago Municipal por dentro. Eu vejo Deus nas plantas e nas flores. Eu acho a natureza linda. O pôr do Sol é uma coisa sobrenatural. Seja Ele o Confúcio, o Buda... sei lá! Eu acredito que tem um ser sobrenatural regendo tudo isso (professora Elvira).

Para a professora Teodora, além de a natureza ser vista como “primordial”, por isso devendo ser preservada, é, ainda, aquela que possui a “mão de Deus”:

O que é a natureza para mim? Eu achei tão engraçado... você assiste o CQC de segunda-feira? Você assistiu essa semana? O Clodovil falou que: ‘É fácil ter água! É muito fácil recuperar! Nós não temos setenta e dois por cento de água no nosso organismo? É só matar todo mundo que a gente tem água!’. Olha o absurdo! Aonde chega a ignorância de uma pessoa! Eu acho que a natureza é primordial. Independente de você cuidar do meio ambiente, da parte de plantas, você deve cuidar para manter a cidade limpa, por exemplo. Aqui em casa eles falam assim para mim: ‘Está catando lixo mãe?’. Ontem eu saí ali na rua, na porta de casa, estava cheio de papel, toco de cigarro e eu trago tudo para dentro de casa para por no lixo. Eu não saio na rua sem um papel higiênico ou um saquinho plástico, qualquer coisa; se tomar um sorvete, por exemplo, põe a pazinha dentro [...]. Eu vejo a mão de Deus na natureza. Se você pega, por exemplo, uma lagarta que é listrada de preto e laranja na horizontal e, depois, quando ela forma a pulpa, ela fica laranja e preta na horizontal, como pode acontecer isso? Eu tenho uma planta aqui no meu jardim que se chama rosa de Saron, ela abre de manhã branca, parece uma rosa branca. Na hora do almoço ela está cor de rosa, da cor da sua blusa. À tarde ela está da cor do seu batom, meio cor de vinho. Não é Deus que faz essas coisas? Eu acho que isso é a mão de Deus! (professora Teodora).

Por fim, dentro de um mesmo depoimento foi possível notar, ainda, as seguintes concepções de natureza: a natureza como sendo “a grande provedora de recursos naturais”, já que é dela que tiramos tudo o que precisamos para a nossa sobrevivência. Outras concepções observadas foram a de natureza como “universo” e como “mãe de todas as coisas”, pois sem ela nada existe. Neste mesmo relato, apareceu, ainda, a concepção de natureza como sendo aquela que “tudo recicla”, tendo em vista que, por meio da decomposição, os nutrientes que fazem parte dessa natureza, e que estão, portanto, inseridos dentro de um ecossistema, são continuamente reciclados:

É pela natureza que a gente tira tudo! [...]. De onde vêm os alimentos? Da natureza, não é? De onde vem material de construção? Da natureza! De onde vem o minério? Da natureza! Tudo! De onde vem a água? Da natureza! Tudo! [...]. Eu trabalhei com primeiras séries e sempre falei de natureza com os alunos. A natureza, a gente sabe o que é, mas é difícil encontrar uma definição. A natureza, ah, quando se fala em natureza eu penso até no universo. A natureza é a mãe de todas as coisas. Porque sem a natureza não tem nada. Eu sempre falava para os meus alunos: ‘Olha, você está comendo uma fruta, enfim, comendo alguma coisa. Você sabe que quando morre um animal, esse animal é decomposto. Ele é transformado em nitratos, fosfatos e etc... E as plantas absorvem esses elementos como nutrientes. Você deve estar comendo algumas moléculas que foi algum...’. É verdade! Eu falei: ‘Será que eu tenho algum átomo pelo menos que foi do Leonardo Da Vinci?’. Bem que eu gostaria! Porque a natureza recicla, recicla tudo! Os alunos não gostam de estudar ciclo do oxigênio, ciclo da água, ciclo do carbono, ciclo do nitrogênio. Esses são os elementos que mais aparecem na natureza. Tudo que é ser vivo tem água, tem hidrogênio, tem carbono e tem oxigênio. Por isso se estudam os ciclos da natureza. É tudo reciclado. Por melhor que seja o cientista, o químico, ninguém consegue criar do nada; vem da natureza. Então, você está comendo umas moléculas aí que foram de algum bicho morto. É isso mesmo. E quando você fala para os alunos que no hambúrguer do McDonald’s tem minhoca moída!? Grande coisa! É proteína! Uma vez eu tomei tanto xingo. Lembra aquele negócio da seca do Nordeste? Com aquela seca no Nordeste tinha gente comento calango, aqueles lagartinhos! Eu disse: ‘Calango, e daí? É uma proteína’. Se você analisar um bife de calango e um bife de filé de frango acho que a diferença é nenhuma. Se mandar analisar os nutrientes, em termo de nutrientes que diferença tem? O Marsolla adora comer rã. Deus me livre, eu tenho nojo. Eu não gosto, mas é uma proteína. Içá eu comia na fazenda Belmonte. Quando eu estive no Camboja, agora nessas férias, o guia nos levou a um tipo de feira realizada à noite, onde eles vendem tudo quanto é badulaqueira e tinha coisa de comer. Tinha uma barraca que

tinha bicho-da-seda, lagartixa, barata, besouro, grilo, tudo frito, assim, crocantinho, e eles vendiam como se fosse um saquinho de pipoca. Põe em um saquinho, vende, e a pessoa vai comendo (professora Marta).

É importante destacar que essas concepções possuem características diferentes. No entanto, em alguns casos, estão intimamente relacionadas e muito próximas umas das outras, fato que ocasionou dificuldade na tentativa de defini-las claramente. É o caso, por exemplo, da concepção religiosa de natureza. Nesta concepção, algumas docentes relacionaram a natureza a Deus, outras, a algo divino e, outras, ainda, a algo sobrenatural.

## 5.2 Natureza: preocupação X utilidade

A análise dos depoimentos evidenciou uma certa preocupação, por parte dos docentes, em relação aos cuidados e à preservação da natureza. No caso da professora Rita a preocupação com a natureza parece estar relacionada com a questão da própria sobrevivência:

Sobre a natureza a gente falava tudo, sempre a gente deu bastante ênfase sobre a natureza, sobre a preservação, por causa da nossa própria vida (professora Rita).

A professora Zulmira afirma que utilizava o texto “Cortesia” do livro “Seleta Escolar” para “ensinar educação para as crianças” já que, segundo a docente, “isso também está relacionado com a natureza, pois a criança não pode estragar a natureza”. No excerto destacado, a professora parece considerar que a forma de se tratar a natureza diz respeito, também, à forma de se tratar o próximo. Chega até a justificar os cuidados com a árvore comparando-a ao ser humano, pois, assim como este, necessita de oxigênio, nasce, vive e morre:

Nessa história aqui *A Cortesia*, eu ensinava educação para a criança, como, por exemplo, servir o colega. Isso também está relacionado com a natureza, porque a criança não pode estragar a natureza. Se tivesse uma árvore plantada e a criança achasse que estava faltando água na árvore, eu orientava para molhar a árvore. Eu dizia que a árvore é que nem o ser humano: ela nasce, vive e morre. Assim como o ser humano tem a necessidade do oxigênio, a árvore respira o gás

carbônico durante o dia. É ela que purifica o ar para o ser humano. Eu ia associando tudo. O que eu podia aproveitar, eu aproveitava

(professora Zulmira referindo-se ao livro de leitura que afirmou ter utilizado na época em que lecionava: *Seleta Escolar* de Máximo de Moura Santos).

Observa-se no quadro a seguir a relação dos materiais que a professora Zulmira afirmou ter utilizado enquanto lecionava. Para melhor elucidar o excerto destacado da narrativa da professora Zulmira, ilustramos a poesia *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias; as poesias *Exílio*, *Minha Terra* e *Primaveras* de Casimiro de Abreu; a capa do livro *Seleta Escolar* e um de seus textos - *A Cortesia* - mencionada pela docente durante a entrevista:

<b>Professora Zulmira</b>
<b>Materiais fornecidos pela professora:</b> livro de leitura: SANTOS, M. de M. <b>Seleta Escolar</b> – 3º livro, 17ª edição, editora Paulo de Azevedo LTDA, 1963.
<b>Conteúdos destacados pela professora</b>
O Leão Doente
O Castor
A Cortesia
O Lobo e o Cabrito
A Raposa e a Cegonha
A Chuva
Poupai as Aves
Pombo Correio
O Homem e a Cobra
No Dia das Árvores – Baltazar Godói Moreira (idem professora Maria Ap. Araújo)
A Cigarra e a Formiga
Árvore Amiga – Baltazar Godói Moreira
Ribeirão
Um caçador no mato
Plantar – Baltazar Godói Moreira
<b>Poemas utilizados pela professora</b>
Canção do Exílio – Gonçalves Dias / Exílio, Minha Terra e Primaveras – Casimiro de Abreu
<b>Músicas utilizadas pela professora</b>
Hino das Árvores – Letra: Coelho Neto/ Música: João Batista Julião / Festa das Árvores – Arnaldo Barreto

Quadro 2 – Materiais e conteúdos destacados pela professora Zulmira

A poesia *Canção do exílio*<sup>6</sup> de Gonçalves Dias (1823-1864) que a professora Zulmira afirmou ter utilizado enquanto lecionava foi escrita em Coimbra, Portugal. Nela, o poeta maranhense Gonçalves Dias expressa, pela *Canção*, a saudade e a idealização da terra natal.

## *Canção do exílio*

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer eu encontro lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar –sozinho, à noite–  
Mais prazer eu encontro lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que disfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

*De Primeiros cantos (1847)*

Gonçalves Dias

Figura 1 - Poesia *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias.

---

<sup>6</sup> Folheto avulso apresentado pela professora no momento da entrevista.

## I) Canções do Exílio

Lisboa, 1854 in-8.º (segunda Sacramento Rêbe)

*Heureux ceux qui n'ont point vu la fumée des  
fêtes de l'étranger, et qui ne se sont assis qu'aux  
festins de leurs pères!*

Chateaubriand

### EXÍLIO

*Oh! mon pays sera mes amours  
Toujours.*

Chateaubriand

Eu nasci além dos mares:  
Os meus lares,  
Meus amores ficam lá!  
— Onde canta nos retiros  
Seus suspiros,  
Suspiros o sablá!

Oh! que céu, que terra aquela  
Rica e bela  
Como o céu de claro anil!  
Que seiva, que luz, que galas,  
Não exalas,  
Não exalas, meu Brasil!

Oh! que saudades tamanhas  
Das montanhas,  
Daqueles campos natais!

Daquele céu de safira  
Que se mira,  
Que se mira nos cristais!

Não amo a terra do exílio.  
Sou bom filho,  
Quero a pátria, o meu país.  
Quero a terra das mangueiras  
E as palmeiras,  
E as palmeiras tão gentis!

Como a ave dos palmares  
Pelos ares  
Fugindo do caçador;

10

Eu vivo longe do ninho,  
Sem carinho,  
Sem carinho e sem amor!

Debalde eu olho e procuro...  
Tudo escuro  
Só vejo em roda de mim!  
Falta a luz do lar paterno  
Doce e terno,  
Doce e terno para mim.

Distante do solo amado  
— Desterrado —  
A vida não é feliz.  
Nessa eterna primavera  
Quem me dera,  
Quem me dera o meu país!

### MINHA TERRA

*Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o sabiá.*

G. Dias

'Todos cantam sua terra,  
Também vou cantar a minha;  
Nas débeis cordas da lira  
Hei de fazê-la rainha.  
— Hei de dar-lhe a realeza  
Nesse trono de beleza  
Em que a mão da natureza  
Esmerou-se em quanto tinha.

Correi pras bandas do sul;  
Debaixo dum céu de anil  
Encontrareis o gigante  
Santa Cruz, hoje Brasil:  
— É uma terra de esplendores,  
Alcatifada de flores,  
Onde a brisa fala amores  
Nas belas tardes de abril.

Tem tantas belezas, tantas,  
A minha terra natal,  
Que nem as sonha um poeta  
E nem as canta um mortal!

11

Figura 2 – Poesias *Canções do Exílio* de Casimiro José Marques de Abreu.

Fonte: Poesias Completas de Casimiro de Abreu: *Canções do Exílio; Camões e Jaú; Brasilianas; Cânticos; As Primaveras e Páginas e Prosa*. Prefácio de Murilo Araújo, Editora: Ediouro, s/d.

Conforme já observado, nota-se que as professoras não se limitavam a utilizar os livros didáticos em sala de aula. Outros recursos, como, por exemplo, as poesias eram utilizadas pelas docentes na época. No que diz respeito especificamente a esta poesia, nota-se, ainda, que parece pouco adequada para a faixa etária das crianças.

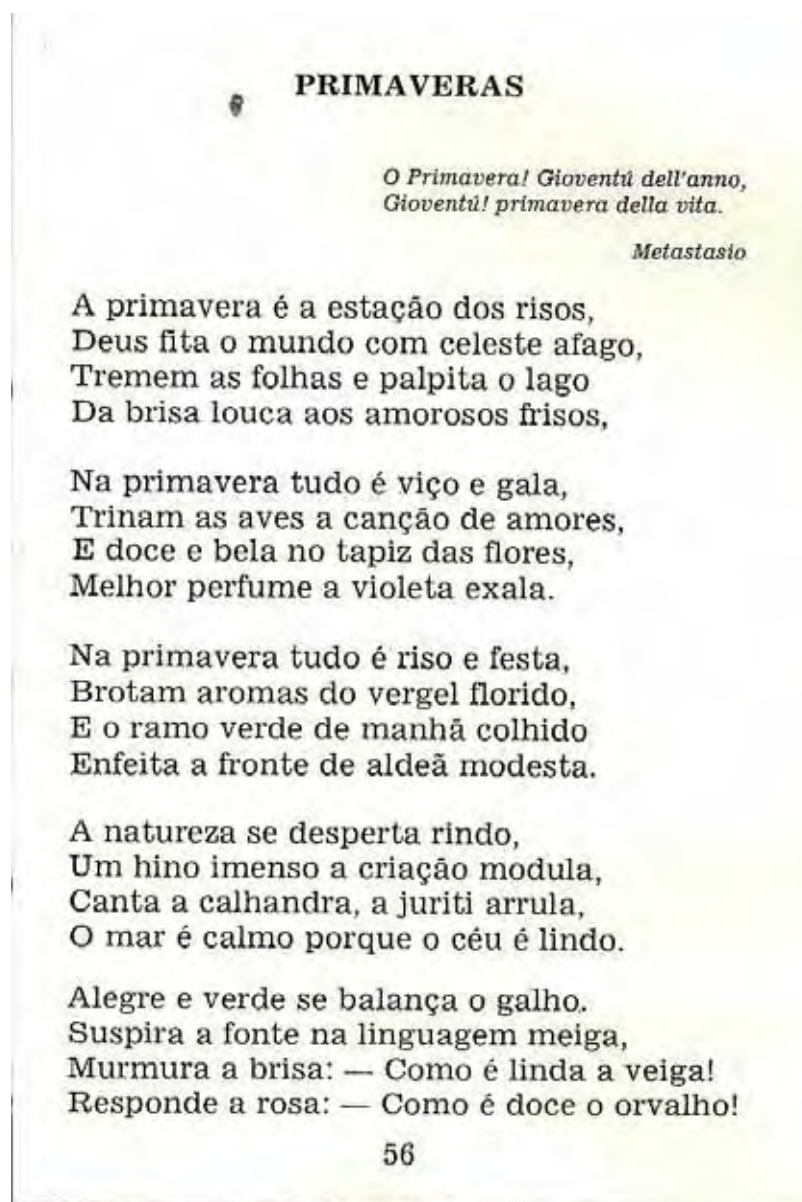


Figura 3 – Poesia *Primaveras* de Casimiro José Marques de Abreu.

Fonte: Poesias Completas de Casimiro de Abreu: Canções do Exílio; Camões e Jaú; Brasilianas; Cânticos; As Primaveras e Páginas e Prosa. Prefácio de Murilo Araújo, Editora: Ediouro, s/d.



Mas como às vezes sob o céu sereno  
Corre uma nuvem que a tormenta guia,  
Também a lira alguma vez sombria  
Solta gemendo de amargura um treno.

São flores murchas; — o jasmim fenece,  
Mas bafejando s'erguerá de novo,  
Bem como o galho de gentil renovo  
Durante a noite, quando o orvalho desce.

Se um canto amargo de ironia cheio  
Treme nos lábios do cantor mancebo,  
Em breve a virgem de seu casto enlevo  
Dá-lhe um sorriso e lhe intumesce o seio.

Na primavera — na manhã da vida —  
Deus às tristezas o sorriso enlaça,  
E a tempestade se dissipa e passa  
À voz mimosa da mulher querida.

Na mocidade, na estação ferosa,  
Ama-se a vida — a mocidade é crença,  
E a alma virgem nesta festa imensa  
Canta, palpita, s'extasia e goza.

Figura 4 –Poesia *Primaveras* de Casimiro José Marques de Abreu.

Fonte: Poesias Completas de Casimiro de Abreu: Canções do Exílio; Camões e Jaú; Brazilianas; Cânticos; As Primaveras e Páginas e Prosa. Prefácio de Murilo Araújo, Editora: Ediouro, s/d.





Figura 5 - Capa do livro de leitura Seleta Escolar.  
Fonte: SANTOS, M. de M. *Seleta Escolar* – 3º livro, 17ª edição, editora Paulo de Azevedo LTDA, 1963.

No texto *A Cortesia* ilustrado a seguir é possível observar que a professora Zulmira parece relacionar a questão do tratamento dado à natureza com a questão do tratamento oferecido ao ser humano, pois afirma que com o texto *A Cortesia* “ensinava educação para a criança, como, por exemplo, servir o colega”. A docente afirma, ainda, que servir bem o colega “também está relacionado com a natureza, porque a criança não pode estragar a natureza”. O texto *A Cortesia* parece ser moralizante, pois atrela, em alguns momentos, o conceito cortesia com aceitação, conformidade e não questionamento. Assim, “a pessoa cortês domina seus impulsos, mesmo quando está descontente”. Além disso, a “a cortesia é a *condição principal* para um homem vencer na vida, em qualquer momento ou em qualquer profissão” (grifos nossos). Por fim, o texto evidencia, ainda, as conseqüências para o indivíduo não cortês. Para este, “o mundo ensinará, de modo amargo [...] que a cortesia é uma necessidade dos que desejam ter uma vida calma e feliz”:



## A CORTESIA

Meu filho.

Espero que ao receber esta você continue bem de saúde, e com boas notas em seu terceiro ano de grupo escolar.

Tive, há dias, por carta de sua tia, uma notícia que me desagradou; você não foi cortês para com ela e, num momento de mau humor, não a tratou com a devida consideração.

Ainda não sei qual a profissão que escolherá ou que poderá ter. Você pode vir a ser médico, advogado.

Figura 6 - Texto *A cortesia* do livro *Seleta Escolar*.

Fonte: SANTOS, M. de M. *Seleta Escolar* – 3º livro, 17ª edição, editora Paulo de Azevedo LTDA, 1963.



Empregado no comércio, lavrador, sapateiro, funcionário público, militar. Seja, porém, o que fôr, para ter êxito na vida, para viver bem, relativamente feliz e sossegado, a todos os momentos precisará, além dos conhecimentos necessários à profissão, de uma qualidade que todos os homens devem ter: a cortesia.

A cortesia consiste em tratar bem as pessoas que se dirigem a nós, ou a quem nos dirigimos. Ninguém perde por se mostrar agradável ou atencioso.

O homem cortês não esquece o respeito às senhoras, aos mais velhos, aos enfermos, bem como o carinho para com as crianças, e ainda a amenidade para com os inferiores. Acolhe com boas maneiras os que o procuram ou visitam. Observa o decôro na linguagem, não se exprime em voz alta, antes a modera, sobretudo se estiver discutindo; não se mostra desatento, não obriga o interlocutor a repetir; guarda discrição a respeito do que ouve; não ri nem graceja quando não há motivos para alegrias.

A pessoa cortês domina seus impulsos, mesmo quando está descontente.

A cortesia é a condição principal para um homem vencer na vida, em qualquer momento ou em qualquer profissão. A descortesia afasta de nós todos os que a sofrem, e todos os que sabem que somos capazes de praticá-la.

A cortesia só nos traz amizades e boa vontade.

Uma pessoa cortês tem tôdas as probabilidades de ser bem sucedida na vida.

Assim, meu filho, seja cortês sempre, não tanto pelo interêsse dos que convivem com você, como e principalmente para seu próprio bem estar.

Estou certo de que pensará muito no que escrevo e aprenderá. Se não aprender agora, aos poucos o

Figura 7 – Texto *A cortesia* do livro *Seleta Escolar*.

Fonte: SANTOS, M. de M. *Seleta Escolar* – 3º livro, 17ª edição, editora Paulo de Azevedo LTDA, 1963.

mundo ensinará, de modo amargo para você, que a cortesia é uma necessidade dos que desejam ter uma vida calma e feliz.

Abraça-o, seu

papai.

#### VOCABULÁRIO

<p>Profissão — Meio de vida, função social.</p> <p>Êxito — Sucesso, vitória.</p> <p>Amenidade — Trato suave, delicadeza, suavidade.</p> <p>Acolhe — Recebe, trata.</p> <p>Decôro — Cuidado, pureza, moderação.</p> <p>Discrição — Reserva, segredo.</p>	<p>Interlocutor — Quem conversa conosco.</p> <p>Impulsos — Movimentos involuntários, tentações.</p> <p>Descortesia — Má educação rudeza, grosseria, impolidez.</p> <p>Probabilidades — Ensesijos, oportunidades, possibilidades fortes.</p>
---	---

#### GRAMÁTICA

Substantivos coletivos são aqueles que, no singular, indicam coleção ou grupo, isto é, pluralidade.

São determinados quando o número da coleção é conhecido sem contagem. Exs.: — dezena, centena, dúzia, grossa.

São indeterminados quando o número da coleção varia em cada caso. Exs.: — cardume, rebanho, matilha, alcatéia, etc.

São específicos quando indicam obrigatoriamente coleção ou grupo de certas unidades. Exs.: biblioteca (de livros), constelação (de estrêlas).

#### EXERCÍCIOS

- 1 — Leitura, interpretação e sinonímia.
- 2 — Redigir sentenças em casa, com os seguintes coletivos: — constelação (estrêlas) — alcatéia (lôbos) — cardume (peixes) — manada (elefantes, etc.) — matilha (cachorros) — porcada, boiada, povo, multidão, cachorrada, carneirada, vara (porcos) e rebanho (carneiros, vacas, cavalos, cabras e bois).
- 3 — Copiar a lição em casa. Redigir composição com o mesmo fundo moral, mas cenas e personagens diferentes.

Figura 8 – Texto *A cortesia* do livro *Seleto Escolar*.

Fonte: Este texto foi retirado do livro: SANTOS, M. de M. *Seleto Escolar* – 3º livro, 17ª edição, editora Paulo de Azevedo LTDA, 1963.



É interessante observar que, enquanto alguns relatos das professoras parecem dar indícios de preocupações e cuidados com relação à natureza sob diferentes pontos de vista, outros depoimentos parecem dar uma ênfase à natureza como a grande provedora de recursos naturais para a subsistência humana, fato que nos remete ao contexto no qual a necessidade de o homem submeter a natureza aos seus desígnios ganha força a partir do século XVII.

Observa-se no excerto retirado da entrevista da professora Joana uma ênfase dado pela docente aos recursos que são oferecidos ao homem pela natureza. Assim, a goiabeira é útil para “comer frutas” e “fazer balanço”; as flores são úteis “para enfeitar a casa” e algumas plantas são úteis porque “alguns remédios também vem das plantas”:

Oh, nessa daqui *A goiabeira*, por exemplo, a gente explicava que a árvore é útil não só para comer frutas, dá para fazer um balanço, brincar, o passarinho faz o ninho... eu explorava assim! [...]. Na música *O cravo brigou com a rosa* a gente explorava a flor, que dá para enfeitar a casa. A natureza dá coisas tão bonitas para gente. Eu sempre falei das flores para crianças. Que a flor é uma coisa linda! Podemos dar uma flor para agradar a mamãe e enfeitar a casa também. Tudo eu explorava. Olha! [...]. Olha aqui, nessa parte do *Passear é Bom*, a criança tinha que ir da casa dela até o mercado, por exemplo. Então ela fazia um trajeto e comprava algumas coisas que a natureza é que dava. É assim que eu explicava. Eu perguntava: ‘Vocês gostam de uma geléia, de uma fruta? Então! De onde isso vem?’ Eles respondiam: ‘Da natureza!’ Tudo! É ou não é? [...]. Na parte de *Saúde para Todos* também é bom porque eu falava que alguns remédios também vêm das plantas [...]. Dá para você contar historinhas, falar que a flor nós podemos dar para mamãe enfeitar a casa e a casa fica perfumada, bonita; que na estação do calor nós vamos à praia, ver a natureza, ver o mar, vamos à piscina; que na estação das frutas, comer frutas faz bem

(professora Joana referindo-se a caderno de músicas e poesias e a um dos livros didáticos que afirmou ter utilizado na época em que lecionou; e também a um capítulo de um dos livros didáticos que afirmou ter usado com os alunos).

Para melhor exemplificar o excerto destacado, seguem-se as músicas *A goiabeira* e *O cravo brigou com a rosa*. Seguem-se, ainda, figuras correspondentes a um dos livros didáticos que a professora afirmou ter utilizado enquanto lecionava: *Passear é bom* e *Saúde para todos*.

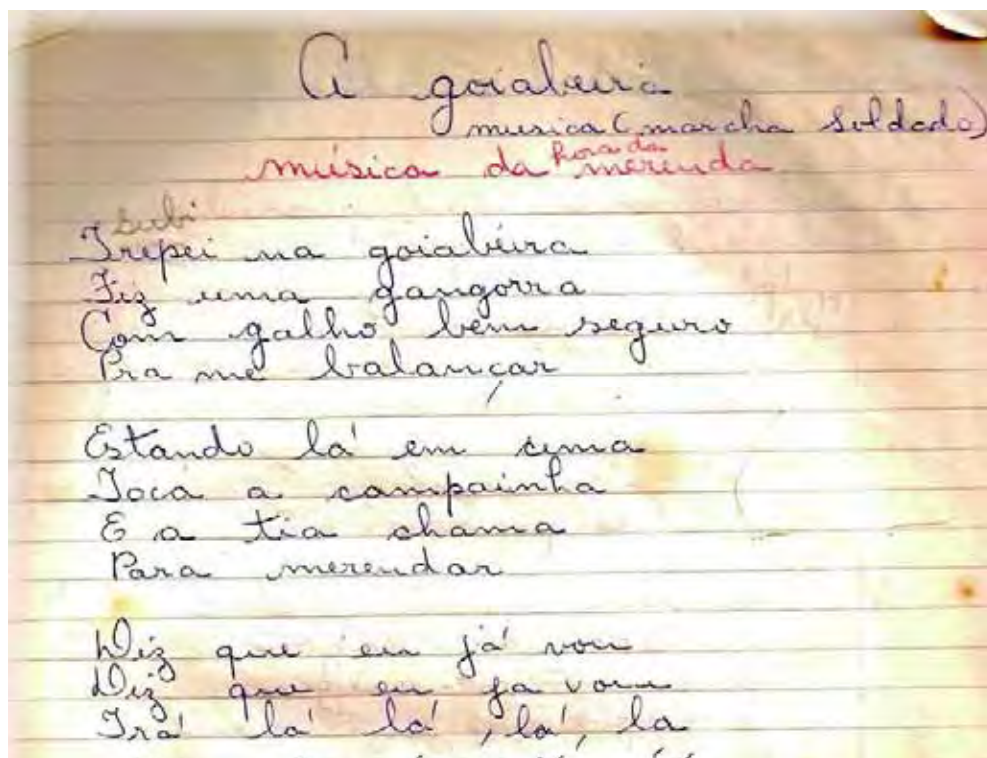


Figura 9 - Música A goiabeira retirada do caderno de músicas e poesias da professora Joana.

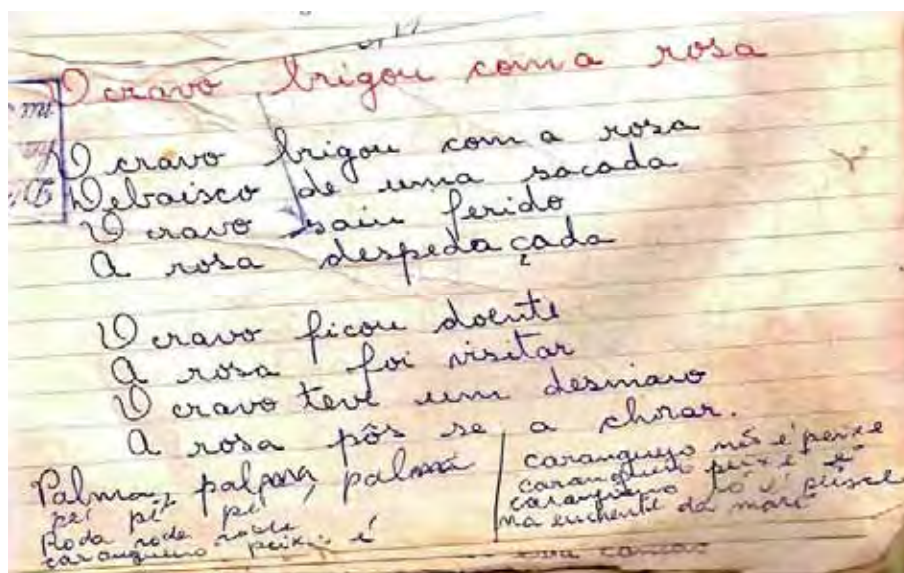


Figura 10 - Música O cravo brigou com a rosa retirada do caderno de músicas e poesias da professora Joana.

No texto *Passear é bom* é possível observar a questão da utilidade da natureza com relação ao rio que se localiza dentro do horto florestal, o qual serve para remar e pescar. Ainda com relação ao horto, o passeio pelas dependências do local parece se restringir apenas à diversão.



### **Passear É Bom.**

Aos domingos, a família de João vai ao Horto Florestal.

O Horto Florestal fica perto da cidade.

Lá, passa um rio onde as pessoas podem remar e pescar.

O Horto é um bosque muito bonito. No bosque, há árvores, flores e frutinhas silvestres e muitos animais.

A Prefeitura reservou um lugar para as pessoas fazerem piqueniques.

João gosta de escutar o canto dos passarinhos e ver as brincadeiras dos macaquinhos. João se diverte muito com eles.

Muitos moradores da cidade gostam de ir passear no Horto Florestal. Outros preferem ir ao Zoológico, ao clube, a uma festa, à praia ou fazer visitas.

Todo mundo precisa se divertir.

Figura 11- Texto *Passear é bom* de um livro didático.

Fonte: Livro didático - ROSAMILHA, N., SALOMÃO, L.C., MARQUES, C. A. T. *Ninguém vive só*. Integração de Ciências, Ecologia, Estudos Sociais, Saúde, Moral e Civismo. Rio de Janeiro: Primor, 1976.



A natureza como a grande provedora de recursos também pode ser notada no excerto seguinte retirado da entrevista da professora Maria Inês. Ao manusear um dos seus Manuais que utilizava para lecionar, a professora afirma o seguinte:

Nessa parte das *Aves* eu comentava da alimentação, dos ovos; explicava o que servia para comer; explorava a cor da pena; ensinava como elas nascem. Esse livro é velhinho, mas ele é bom!

(professora Maria Inês referindo-se a um dos livros que chamava de *Manuais* e que afirmou ter utilizado na época em que lecionava).

Observam-se, a seguir, as figuras do livro didático correspondentes à parte que diz respeito ao tema ave que a professora Maria Inês afirmou ter trabalhado com os alunos enquanto lecionava:

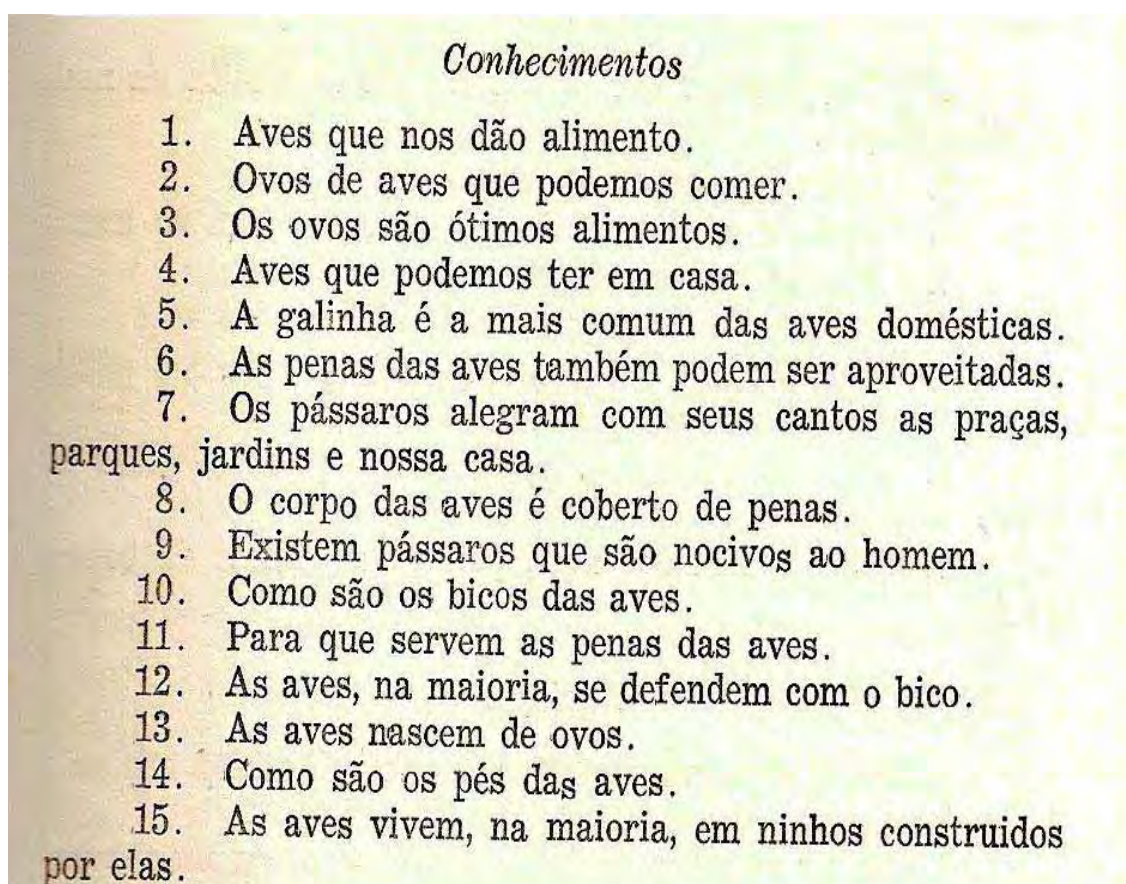


Figura 12 – Conhecimentos a respeito do tema aves.

Fonte: ROCHA, A. V. M. e BARBOSA, N. A. *Iniciação à Aprendizagem Infantil*. Difusão Pan-Americana do Livro, 1º volume, 3ª edição, abril de 1966, 5ª Unidade – Aves, página 99.

### *Atitudes*

1. Compreender a utilidade da ave doméstica na nossa alimentação.
2. Zelar e proteger as aves.
3. Ensinar aos companheiros a tratar bem as aves.
4. Não apedrejar aves na rua.
5. Apreciar e admirar o canto e beleza das aves.
6. Respeitar os pássaros dos vizinhos, jardins públicos e viveiros, não os maltratando.
7. Não destruir o ninho das aves, quebrando-lhes os ovos.
8. Tratar bem das aves, porque nos falam da beleza de Deus.

### *Iniciação*

Daremos algumas sugestões para a professora iniciar a Unidade:

Levar à classe uma gaiola com pássaros ou aves empaçadas.

*Hora de novidade:* A professora apresentará uma ave, e falará sobre ela.

Figura 13 – Atitudes e sugestões de atividades a respeito do tema aves.  
ROCHA, A. V. M. e BARBOSA, N. A. *Iniciação à Aprendizagem Infantil*. Difusão Pan-Americana do Livro, 1º volume, 3ª edição, abril de 1966, 5ª Unidade – Aves, página 100.

Por último, nota-se a natureza como a grande provedora de recursos naturais no relato da professora Joana:

Eu falava da importância e das riquezas que nós temos nas nossas matas, nos nossos campos. Quantos remédios nós temos! É uma coisa incrível! Infelizmente, nem a maioria dos médicos pode aproveitar disso. Tudo nós compramos de fora [...] (professora Fátima).

Nota-se que no excerto destacado, a professora se refere à riqueza das matas e campos e à utilidade destes para fazer remédios.

### 5.3 A relação sociedade-natureza

A análise dos depoimentos possibilitou a observação de alguns aspectos importantes no que diz respeito à relação sociedade-natureza. Pode-se afirmar que, no geral, as concepções predominantes nos relatos apontam para a concepção de um homem “que se julga proprietário da natureza, destruidor, mercenário, ganancioso, preocupado apenas em acumular bens materiais”, negando ao homem a sua condição humana (CAVALARI, CAMPOS, CARVALHO, 2001, p.14).

No excerto selecionado do relato da professora Joana, o homem “ruim” e “malvado” é compreendido como um risco à natureza, destruindo-a desmedidamente, aumentando o nível de agressão com o passar do tempo. Neste mesmo excerto é possível ainda destacar a natureza como aquela que é dotada de uma força destruidora e pode “fazer o mal” devido ao mau uso dos seus recursos naturais: “a natureza é linda, mas ela também pode fazer o mal e com uma enxurrada grande derrubar uma casa”:

A gente contava histórias para eles lá no pátio sobre a natureza, que tinha gente ruim, que ia lá e cortava a árvore. Conteí até uma história que agora estou lembrando: ‘Um caminhoneiro foi na floresta, cerrou todas as árvores e encheu o caminhão; então as madeiras iam conversando durante a viagem: ‘Que fim vai ser o meu?’. As crianças ficavam tudo assim! Eu falava: ‘Olha, a árvore estava tão bonita lá, chegou o homem malvado e cortou a árvore! Ele cortou tudo e pôs no caminhão! Qual será o fim dele? A árvore ficou chorando e falou assim: Aonde eu vou parar? Depois ela foi em uma casa de madeira, madeirense, e se transformou naquele monte de móveis, virou um monte de cadeirinhas. Então ela foi parar em uma escola! Essas cadeirinhas que vocês estão sentados são da árvore, por isso cada um tem que amar sua cadeirinha. É da natureza! Essa é uma historinha que eu contava da madeira.’ [...].A natureza é linda, mas ela também pode fazer o mal e com uma enxurrada grande derrubar uma casa. Eu explicava tudo isso para eles [...]. Eu acho que o homem ama a natureza como todo mundo ama. Só que, infelizmente, o ser humano - para não culpar os homens - o ser humano está acabando com a natureza. E por que estão tendo esses problemas de hoje? Porque, como eu disse para você naquela historinha que eu contava para os alunos sobre a lenha e a fogueira, antigamente o homem usava madeira e fazia cadeirinha, isso é pouquinha madeira. Mas hoje, o homem está tirando tudo o que tem de bonito no Amazonas, que é a coisa mais linda que tem no Brasil e no mundo. Eu acho que é o Amazonas, não é? Os bichos estão em extinção. Ainda hoje eu estava vendo naquele programa de televisão *Balanço Geral*, um homem criando uma

jibóia dentro de casa. A menina de seis anos ficava com a jibóia na mão e a jibóia brincava com o rosto dela. É a coisa mais bonita que existe, a natureza! O ser humano com a jibóia! Passou hoje. Um pouquinho antes de eu vir aqui, eu estava vendo [...]. Por essa poesia me lembrei também que eu contava a história do serrote, do homem malvado que cortava a árvore. Eu falava que era o homem malvado que serrava e cortava todas as árvores. Eu sempre contava essa história e aí a gente fazia lição sobre isso (professora Joana).

Nesse excerto destacado, outro aspecto pode ser ressaltado. Trata-se da antropomorfização de elementos da natureza que aparecem em determinados momentos do depoimento da professora, tais como: a natureza pode “fazer o mal”; ou, ainda, a árvore “ficou chorando”. Assim, atribui-se características ou aspectos humanos aos elementos da natureza (CAVALARI, CAMPOS, CARVALHO, 2001, p.14).

Além de representar um risco à natureza, no excerto seguinte o homem é apresentado como “ambicioso” e como alguém despreocupado com as conseqüências que essa ambição pode ocasionar. A natureza, por sua vez, aparece como vítima dessa “ambição” desmedida do homem, podendo até dar respostas em forma de mudanças ambientais mais drásticas:

Tinha um escritor que dizia que o mar vai virar deserto e o deserto vai virar mar. Tem até uma poesia disso. De fato nós estamos caminhando para isso. Se o homem não acordar e deixar de ser ambicioso, ele acabará com a natureza (professora Fátima).

A professora Rita também apresenta o homem como sendo aquele que nunca está satisfeito; e com sua “sede de poder”, deixa-se dominar pela “ganância” e pela “ambição”. Reconhece a necessidade de intervenção do ser humano no sentido de usufruir o que a natureza tem a oferecer, já que “a floresta tem muita coisa para ser explorada”, mas chama a atenção para o fato de que precisamos “saber conviver com aquilo que temos”. Em outra passagem, reafirma essa necessidade do homem em aprender a lidar com os recursos naturais, já que, além de ser “organizada por Deus”, o ser humano faz parte da natureza. Assim sendo, a destruição da natureza representaria a nossa auto-destruição, nossa “aniquilação”. No excerto em destaque pode-se ler:



Eu acho que seria bem melhor se não houvesse tanta ganância. Eu sinto que o homem, o ser humano, ele tem uma sede de poder. Quando ele começa... Esses dias eu vi uma entrevista belíssima. Era um fazendeiro que veio como peão do Paraná e foi para o Mato Grosso. Ele pegou uma região, onde eles estavam começando a cultivar. Trabalhando para os outros ele foi juntando dinheiro e comprou uma fazenda. Então aparecia a plantação dele muita bonita, muito bem cuidada. Depois ele foi comprando outra fazenda, outra fazenda e já estava acho que com oito fazendas. Eu me perguntei se havia necessidade de uma mesma pessoa – embora esse peão fosse capacitado e estivesse produzindo - mas se há necessidade de uma mesma pessoa ter uma ambição tão grande? Eu sei que ele está cultivando, mas será que há necessidade? Está certo! Hoje em dia eles estão dizendo que o alimento está desaparecendo. Esse peão cultivava soja e milho. Mas eu acho que o ser humano não se contenta com um, ele quer um monte. A mesma coisa acontece com a madeireira. Quando o homem começa a cortar a madeira, ele não se contenta com uma, duas, três, cinco árvores, não! Vai devastando tudo e tudo! E isso é mal. Eu sei que a Amazônia precisa ser povoada, mas eu acho que devia ser utilizada de uma maneira a não prejudicar a floresta, a haver um cultivo intermediário ali, de maneira que pudesse existir a mata e ao mesmo tempo o homem usufruindo o meio ambiente. Se algumas clareiras têm que ser abertas, então, abre essas clareiras, faz uma cidadezinha, uma coisa que dê para explorar a própria floresta, porque a floresta tem muita coisa para ser explorada. Se o homem soubesse conviver com aquilo que ele tem, não ia ter essa destruição que nós temos, essa ambição desmedida do homem. Eu acho que o homem tem sede de poder. Quando ele tem a oportunidade, ele vai aumentando, aumentando, aumentando. Nunca ele está satisfeito. E com isso ele invade a natureza [...]. Se nós não soubermos conviver com ela, nós vamos nos matar, que é o que está acontecendo. Por isso há a necessidade de se preservar a natureza, porque nós fazemos parte dela. Sem uma natureza, organizada por Deus, segundo o que eu creio - uma natureza feita por Ele para nós - se nós não preservarmos, nós vamos nos aniquilar, vai acabar essa natureza e nós vamos ser destruídos (professora Rita).

Cumpramos destacar que, segundo o depoimento da docente Maria Inês, antes (sendo esse período definido pela professora como *no meu tempo*), o homem cultivava uma relação mais harmoniosa com a natureza, mantendo um maior contato com a mesma. Atualmente, segundo a professora, a situação agravou-se e as atrocidades cometidas contra a natureza aumentaram. Há, ainda, um momento em que a docente tenta explicar esse distanciamento do ser humano com relação à natureza. Nesse caso, “a vida moderna”, a qual exige que passemos grande parte de nosso tempo em contato, por exemplo, com um computador em detrimento de

uma relação maior com a natureza, parece ser a grande justificativa. Em que pese esse estilo moderno de vida citado pela professora, reconhece o homem como um ser social, como sendo aquele que não pode viver só e necessita da companhia de outras pessoas:

Eu acho que hoje está tudo muito difícil! No meu tempo era mais fácil, até o modo da pessoa pensar! Hoje eu acho que tem muito desperdício! Eu acho também que tem muita brutalidade com a natureza! Eu acho que você viver na paz e no amor com os outros é muito importante. Acredito que a união é muito importante e a pessoa não pode viver sozinha. No meu modo de pensar ela precisa sempre de uma outra pessoa, de pessoas perto dela. Porque você conversa e você distrai. Eu faço hidroginástica. Na minha turma tem uma porção de senhoras e nós conversamos, contamos novidades, uma conta uma coisa, outra conta outra coisa. Lá tem gente com uma perna puxada, o outro que não pode andar direito, outro vem de bengala... não é gostoso? Eu me divirto muito com isso! [...]. A gente, naquela ocasião, vivia mais para a natureza. A criança brincava, corria, tirava o sapato, subia na árvore, apanhava frutos, sabia quando o fruto estava maduro e quando não estava. Além disso, não ia ao supermercado porque não tinha. Hoje, a criança vai ao supermercado com a mãe e ela diz: 'Ah, vamos levar laranja. A laranja está aqui nessa caixa'. Antigamente as crianças subiam na árvore. Eu sei porque eu tinha cinco moleques e eles foram criados desse jeito. Nós tínhamos um pequeno sítio e eles subiam na árvore para apanhar os frutos. Os meus netos não! Não sabem subir em árvores. Eu é que falo: 'Tira o sapato e vai brincar um pouco!'. Mas é só em casa o dia inteiro e no computador. Quer dizer, agora tem que ser isso! A vida moderna tem que ser o que eles estão fazendo agora. Porque se eles não continuarem nisso, eles vão ficando para trás, não é verdade? (professora Maria Inês).

Conforme já discutido nesta pesquisa, os conceitos de homem e de natureza são construídos socialmente. Os conceitos que estabeleceram no ocidente foram diferentes em determinada época. Se para os pré-socráticos o conceito de *physis* compreendia em si tudo o que existia, incluindo os próprios deuses Bornheim (1972), pode-se afirmar que este conceito foi se transformando ao longo da história. Estabeleceu-se uma relação conflituosa entre homem e natureza acentuada a partir daquilo que a professora Maria Inês chama, no excerto destacado, de "vida moderna".

Apesar de reconhecer que "antigamente" já existia a intervenção do ser humano na natureza, ao observar o excerto seguinte, nota-se que a professora

Elvira, assim como a professora Maria Inês, afirma ser, antigamente, mais harmoniosa a relação do homem com a natureza e afirma que, “no seu tempo”, “a natureza era mais preservada”. No entanto, a professora Elvira assegura haver, hoje, uma quantidade maior de indivíduos que “destróem” a natureza, sendo pequeno o número de pessoas preocupadas em cuidar e preservar a natureza. A docente dá indícios de incorporar na discussão da relação do homem com a natureza, a questão da relação entre os próprios seres humanos. Porém, isso parece não se concretizar, já que, em um determinado momento da entrevista, afirma: “mas esse não é o nosso assunto [...]”. Percebe-se, ainda, por meio da análise da entrevista da professora Elvira, uma certa “dependência” da natureza com relação ao ser humano: “o meio ambiente não existiria se não tivesse o homem para habitá-lo”. Para a docente, a natureza é “valorizada” devido à existência do ser humano: “se o homem não existisse, o meio ambiente não teria valor”. No entanto, alerta para o fato de que a manutenção da nossa vida está atrelada à conservação dos recursos oferecidos pela natureza: “ou você conserva ou você não vai ter recursos da natureza para manter a vida mais tarde!”. Nota-se, ainda, que a docente reconhece que a relação do homem com a natureza foi se modificando com o passar do tempo, de acordo com a cultura de cada sociedade. Sem considerar que hoje há uma maior explicitação da problemática ambiental, ela argumenta que antigamente era uma “coisa mais natural e pacífica” e “hoje é uma coisa mais imposta”, pois se não preservarmos os recursos naturais, não haverá vida mais tarde:

Em todos os setores da vida, existem os homens que estão do lado da natureza: procuram plantar, procuram preservar a natureza, procuram cuidar dos rios e dos mananciais, procuram não estragar a árvore, não fazer isso e não fazer aquilo. E têm aqueles que abusam, se aproveitam e destróem. Eu vejo assim! Hoje tem mais gente que destrói do que gente que ajuda. Às vezes eu vejo o vizinho que lava a calçada todos os dias, esparramando água por aí. Isso é um abuso. Hoje em dia nós temos que cuida muito dessa parte. Eu acho que antigamente era melhor. A natureza era mais preservada do que hoje. Hoje se destrói por nada [...]. Hoje também piorou muito a forma como os homens se tratam. Está feio agora. Antigamente era uma coisa mais calma; hoje piorou muito. A gente vê muitas coisas horríveis na televisão. Antigamente acontecia muita coisa ruim também, mas era escondido. A gente não sabia. Agora, tudo vem à tona e ainda é explorado! Você vê esse *caso da menina Isabela*! É um caso que talvez, em outras épocas, tivesse acontecido coisa parecida. As estatísticas mostram que há um número muito grande de pais que assassinam os filhos, pais que estupram os filhos... mas não é

divulgado. Hoje, com os meios de comunicação explorando essa parte aí, fica tudo aberto, tudo para o povo. Mas esse não é o nosso assunto [...]. Para terminar, só queria dizer que o meio ambiente não existiria se não tivesse o homem para habitá-lo. Desde a criação do mundo! Deus foi criando tudo e depois disse assim: 'Agora façamos o homem à minha imagem e semelhança'; e o homem povoou a Terra. Se o homem não existisse, o meio ambiente não teria valor, entende? Mas essa relação, desde a criação do mundo até hoje, foi se modificando de acordo com a cultura, de acordo com a sociedade. Na minha época existia uma harmonia maior entre o homem e a natureza. Hoje, como eu já disse, até procura-se preservar a natureza através do trabalho com a criança na escola, por exemplo; está se tentando fazer alguma coisa. Mas já se destruiu muito e tem muita coisa que não tem volta! Haja vista a Floresta Amazônica, onde planta-se soja e destrói-se a floresta... e daí para frente. Tem ainda essa briga entre os países desenvolvidos de quererem ser donos da Amazônia. Então, eu acho que antigamente era uma coisa mais natural e pacífica. Hoje é uma coisa mais imposta: ou você conserva ou você não vai ter recursos da natureza para manter a vida mais tarde! É isso que eu acho! (professora Elvira).

A professora Teodora, igualmente às duas docentes destacadas anteriormente, afirma que são poucas as pessoas que se preocupam com a natureza. O ser humano aparece no depoimento da docente como sendo “mal educado” e “ignorante”. No entanto, mesmo sem dispensar essas explicações mais individuais (homem “mal educado” e “ignorante”) para as causas da degradação ambiental, em certo momento, a professora Teodora discute muito rapidamente a questão dos dirigentes políticos do nosso país em uma tentativa de buscar uma explicação mais ampla, mais política, para as causas da degradação ambiental.

Chama à atenção a distinção feita pela professora, já no início do excerto destacado, entre “informação” e “Educação”. Para a docente, a informação por si só não basta para provocar reflexões e/ou mudanças de atitudes com relação aos agravos ambientais. Alerta para o fato de que mesmo com todas as informações divulgadas pela mídia, as pessoas continuam interferindo negativamente no meio ambiente. Neste sentido, Severino (2001) defende que a educação é um processo de humanização e afirma que este processo não é automático e nem “decorrência mecânica da vida da espécie” (p.12). A escola tem, assim, um importante papel no processo de transformação da sociedade, já que nesta perspectiva humanizadora, ela não é vista como simples reprodutora dos sistemas hegemônicos de poder. Sem idealizar a escola neste processo de transformação social e a Educação Ambiental na busca de solução para os problemas socioambientais, acredita-se que elas são,



antes de tudo, um caminho para o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a realidade sócio-ambiental na qual estamos inseridos.

É interessante observar, ainda, que ao mesmo tempo em que a professora afirma que o povo é bem informado, afirma, também, que a situação de degradação ambiental acontece “por causa da ignorância”. Cabe, aqui, questionar sobre o sentido que a professora está dando para os termos “informação” e “ignorância”. Será que para a professora o termo “ignorante” está relacionado com a falta de conhecimento humano?

Eu acho que o povo é muito mal educado. Mal informado não! Porque você vê na televisão chamando a atenção por causa do meio ambiente, sobre as enchentes, sobre as garrafas no rio... Eu acho que o povo está bem informado. É que não se faz nada! Eu acho que a porcentagem de pessoas que cuidam e que gostam do meio do meio ambiente é muito pequena. Eles destroem a natureza para construir prédios! O que é isso?! Você viu na Mata Atlântica que agora estão construindo casas naquelas encostas, naqueles morros... pelo amor de Deus! Eu acho que isso acontece por causa da ignorância. Talvez as pessoas não encontrem lugar, ou talvez seja uma falha do governo de não dar casa própria. Eu acho engraçado porque as pessoas falam assim: ‘Escolha bem em quem você vai votar’. Então você escolhe. Só que chega lá na ilha da fantasia - porque Brasília é a ilha da fantasia - eles mudam. Não adianta você escolher. Votei muito, agora eu não preciso mais [...]. Fala-se tanto do problema da água, do efeito estufa... Este assunto me preocupa muito. Não por minha causa, porque eu não vou estar aqui, mas por causa dos meus filhos, netos e bisnetos! Conforme previsões faltarão água e alimentos. Eu me preocupo muito com o futuro! Acho que por filho no mundo está complicado, pois nós não sabemos como vai ser o futuro para eles! (professora Teodora).

O termo “ignorante” aparece também no depoimento da professora Márcia ao comentar a destruição que o homem provoca à natureza em nome de interesses próprios. Também a questão da antropomorfização pode ser observada no depoimento da professora quando afirma que “a natureza dá respostas”. Apresenta, ainda, o homem como aquele que se julga “soberano” e proprietário da natureza, que se julga com o direito a destruí-la e desrespeitá-la por pagar pelos benefícios usufruídos – muitas vezes de forma incorreta. E é interessante destacar que essa docente, assim como outras professoras que já foram mencionadas - também acredita que no passado (entende-se passado definido pela docente como *naquela época*), o homem conseguia manter uma relação mais harmoniosa com a natureza,

pois, segundo a professora, as águas dos rios eram azuis e era possível notar, ainda, a existência de muitas lagoas. Apesar de não ser tão enfatizado quanto hoje, a docente fala que já “naquela época” havia uma certa noção da necessidade de ser preservar a natureza. A natureza, por sua vez, aparece no depoimento da professora como sendo aquela que “dá respostas”, no sentido de reverter em conseqüências – como, por exemplo, a escassez de recursos naturais - os atos de destruição do ser humano:

A natureza hoje está tão massacrada pelos homens! O homem se acha soberano e acha que é dono dela; e não é! A natureza dá respostas. Ela está dando e mostrando a cada dia! A natureza está mostrando que estão mexendo com ela e que não vai ficar quieta; e não fica mesmo! Aquilo que nós achávamos que nunca iria acabar está acabando. Tem gente que não acredita nisso ainda! Isso que é o pior! Em nome de interesses próprios e em nome da ignorância das pessoas, vai se acabando com tudo! Tão contaminando, poluindo, destruindo, queimando... Quanto à água, eu tive o privilégio de conhecer os rios quando eles realmente eram azuis. Nós pintávamos o rio de azul, porque era assim que nós víamos a água. A água era azul. Hoje a água é preta, marrom, cinza... isso quando não tem meio metro de espuma branca por cima! Hoje, a criança que pinta o rio de azul, é porque ela viu em algum lugar que o rio é azul, já que o rio que ela vê normalmente não é azul. Eu tive esse privilégio. Eu conheci rios e os riachos realmente azuis. O próprio rio Mogi-Guaçú, que passa na fazenda onde eu morava, não era o que ele é hoje. Os pássaros, as lagoas... Quantas lagoas havia que hoje não tem mais. E quando que a gente imaginava, naquela época, que eles iam conseguir secar uma lagoa! Na minha cabeça isso não aconteceria! Mas aconteceu e está acontecendo. O homem, realmente, não respeita. Mesmo hoje, com tudo o que se fala na televisão, nos meios de comunicação, ainda tem gente que não acredita. Tem gente que, por exemplo, vai lavar a calçada, pega a mangueira e fica...; usa a vassoura hidráulica! E se você falar, responde: 'Mas eu estou pagando'. Quer dizer, a pessoa acha que o dinheiro vai resolver tudo e não vai, porque vai chegar uma hora que, mesmo com dinheiro, ela não vai ter água! Muitas pessoas ainda não se conscientizaram e isso é muito triste! Porque o mundo que nós vamos deixar aí para as futuras gerações, eu não sei qual vai ser se continuar como está [...]. Eu só sinto que, como eu disse, naquela época a gente já tinha essa noção de preservar, mas não como é hoje. A consciência não era tão grande. E o que me deixa triste, é que ainda hoje tem gente que não tem essa consciência. E eu... eu há muito tempo tenho essa preocupação, mesmo aqui dentro de casa, no dia-a-dia, na questão do banho, de não deixar o chuveiro aberto o tempo todo, de não escovar o dente com a torneira aberta, sabe! Lavo a louça e não fico com a torneira aberta o tempo todo. E tem

gente que acha que agir assim é ser pão duro, é ser miserável... que é para não gastar. Mas não é no dinheiro que eu estou pensando. Claro que o dinheiro também conta, mas não é isso! Eu acho que o problema não é esse. Não é o dinheiro que eu vou gastar... que vai aumentar a conta de luz ou de água. É a questão de preservar mesmo! De não ficar com a mangueira lavando calçada. Há muito tempo eu tenho essa consciência. Às vezes, até professor dá risada quando você fala isso! Ai, que besteira! Sabe, isso me deixa triste, me deixa preocupada! Acho que basicamente é isso (professora Márcia).

Na análise do depoimento da professora Zulmira também é possível encontrar a natureza representada como sendo aquela que “reage”, aquela que “dá respostas”. É possível observar, ainda, outros elementos já mencionados por outras docentes, tais como: a péssima relação do homem com a natureza; o homem como sendo aquele que destrói a natureza e, também, a idéia de que a nossa sobrevivência está intimamente relacionada com a preservação dos recursos naturais. Some-se ao relato da professora Zulmira o fato de que, para ela, a questão da destruição da natureza e a conseqüente reação da mesma são apresentadas como sendo “uma coisa bíblica”. Ao considerar a destruição e a reação da natureza como prescritas nas “Escrituras”, a professora parece indicar esses dois elementos como algo que, segundo os “Escritos” estava previsto para acontecer:

A forma como o homem trata a natureza é péssima. Hoje eu acho péssima! Péssima! Por quê? O que o homem faz hoje? Ele destrói a natureza! Ele destrói! Você viu o Amazonas? Na época em que eu lecionava a gente tinha outra idéia do Amazonas. Hoje acabou! Hoje quanto tem do Amazonas? Acabou! Agora o homem está percebendo que ele não consegue viver se a natureza não viver! Hoje está chegando nisso. Chegou nesse ponto. Isso é Bíblico. A destruição da natureza é uma coisa bíblica: a natureza iria começar a reagir. Já está reagindo! Olha os temporais que tem agora. Olha os tremores de terra. De onde é que vem tudo isso? Tudo da natureza! (professora Zulmira).

Por fim, a análise do depoimento da professora Marta, apesar de reconhecer a necessidade de o homem interferir na natureza, apresenta-o como um grande destruidor dos recursos naturais. Chega a falar do “estudo” como sendo a causa de uma relação mais harmoniosa entre o homem e a natureza. Contudo, não deixa de alertar quanto ao fato de que, mesmo entre as pessoas que possuem “cultura”, existem aquelas que se deixam dominar pela ganância e pelo dinheiro.

A docente fala, ainda, de duas correntes de pensamento diferenciadas entre os cientistas em relação ao efeito estufa e ao aquecimento global: em uma, o ser humano é o principal responsável pelas catástrofes ambientais, e, em outra, considera-se também o fato de que a natureza tem o seu próprio ciclo. Nesse sentido, a professora reconhece que o ser humano tem a sua “parcela de culpa” no que diz respeito à “destruição da natureza”, mas acredita não ser ele a única causa dessa destruição:

Só que tem gente que fala assim: ‘O homem está destruindo a natureza!’. Desde que o ser humano pisou na Terra, ele continua destruindo a natureza. Fazer uma estrada é necessário, mas o homem está destruindo a natureza. Para construir uma cidade, está destruindo a natureza! Tudo! Jogam-se dejetos no rio. E só o fato de abrir um túnel, já está destruindo a natureza! Se o homem está abrindo uma montanha, é uma coisa que não é natural! [...]. Eu acho que quem tem uma cultura, quem tem um estudo, tem até uma relação harmoniosa com a natureza. Agora, também tem gente que até tem cultura, mas o dinheiro e a ganância falam mais alto. Tem pecuarista, por exemplo, que hoje ganha bem. Mas eles destroem uma mata, uma floresta para fazer pasto. O pecuarista nunca vai ficar mal de vida. Pelo menos eu acho que não. Principalmente pecuarista que trabalha com carne, porque o de leite diz que não dá muito dinheiro. Esses que trabalham com leite dizem que a margem de lucro é pequena. Agora, com a carne, esses de frigorífico... você imaginou quantos salames, mortadela, embutidos... tudo é feito com carne! Brasileiro gosta de carne e, além disso, exporta. O Brasil exporta muita carne. Exporta muita carne para a Europa, até mesmo para os Estados Unidos, até porque com o clima frio de lá não tem quase o gado. É mais gado leiteiro na Europa. Gado de corte não tem muito porque quase não tem pasto. O gado é criado, confinado no cercado, nas cocheiras, tratado só com ração e é meio difícil. Então, aqui no Brasil tem terra e eles desmatam para fazer pasto. Aí já não é uma pessoa com falta de cultura, é uma pessoa gananciosa. Mas eu acho que dá para viver muito bem em harmonia com a natureza. Sabe outra coisa que eu queria falar? Você não perguntou, mas eu vou falar por conta! Esse negócio do efeito estufa, aquecimento global, eu gosto de acompanhar. Eu sempre pego o jornal de manhã, nem que for para dar uma viradinha aqui, uma viradinha ali. Hoje só dei uma viradinha, não deu tempo de pegar o jornal para ler; eu gosto de ler. Tem duas correntes: tem uns cientistas que falam que o aquecimento global, essas coisas aí, é culpa única do ser humano; têm outros que já falam que não. Claro que o ser humano tem a parcela de culpa, de contribuição na destruição da própria natureza, do próprio universo. Então, você fica dividida. Eu até acredito que não seja só o ser humano; que a natureza tenha os seus ciclos, assim como teve aquela era glacial há não sei quantos mil anos

atrás. A população humana era tão pequena e nem sei quando que foi, faz tempo. Por isso, a culpa não é somente do ser humano. Mas, também, pudera! A população humana nunca diminuiu. Que eu saiba sempre aumentou! (professora Marta).

De fato é comum encontrarmos opiniões distintas de pesquisadores com relação aos temas efeito estufa, aquecimento global e a contribuição do homem neste processo. Só para se ter uma idéia, nos dois exemplos descritos a seguir é possível observar esta controvérsia de opiniões. Pesquisador titular do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) e integrante do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), defende que o planeta não vai parar de esquentar nos próximos anos <sup>7</sup>. Defende, ainda, que o gás carbônico emitido pelo homem tem papel decisivo no aumento da temperatura. Garante que os dados do quarto relatório do IPCC 2007 foram obtidos a partir de instrumentos de alta precisão. Assim, a concentração de gás carbônico na atmosfera está subindo e o homem tem muita culpa nisso. Já, a pesquisa desenvolvida pelo professor Júlio César Penereiro e pelo aluno Ricardo Costa Pellegrini <sup>8</sup>, ambos da Faculdade de Engenharia Ambiental da PUC-Campinas, mostra que a Terra vem aquecendo nos últimos 10 mil anos. Utilizam métodos estatísticos para identificar os diferentes registros da atividade solar e desenvolvem desde 2005 um projeto que estabelece a conexão entre anéis de árvores como registros do passado e a atividade solar nos últimos 10 mil anos. Por meio da pesquisa afirmam haver uma relação inversa entre as atividades solares e a absorção do carbono 14 encontrado nos troncos de algumas árvores. Defendem, ainda, que o homem talvez não seja o único responsável pelo aquecimento global, pois o planeta vem aquecendo nesses últimos 10 mil anos.

Outro ponto destacado pela docente diz respeito à idéia de que o aumento populacional constitui-se em um dos fatores para os agravos ambientais. Com relação ao aumento populacional, Carvalho (1989) afirma, baseado no trabalho de Hogan *População e meio-ambiente* (1989), que existe uma vertente a qual associa “todos os males do mundo” a “pressão demográfica”. Já, a outra vertente “reconhece outros fatores intervenientes no dilema população – recursos naturais”. Explica que a

---

<sup>7</sup> Mais informações a respeito da pesquisa no site:  
<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/06/30/materia.2007-06-30.2980749825/view>.  
Acesso – 01 JULH 2009.

<sup>8</sup> Mais informações a respeito da pesquisa no site:  
[http://www.puccamp.br/rep/imprensa/jornaldapuc/pucc\\_ed45.pdf](http://www.puccamp.br/rep/imprensa/jornaldapuc/pucc_ed45.pdf)  
Acesso: 01 JULH 2009.

bibliografia disponível nesse campo evidencia a herança malthusiana, já que a discussão diz respeito a números sobre recursos (p.55).

#### 5.4 Os temas trabalhados

Ao solicitar às docentes que falassem dos temas relacionados à natureza abordados durante o período em que lecionaram, observou-se que *a árvore, a água, as plantas e os animais* foram os temas mais mencionados pelas professoras. Nota-se que a questão da árvore foi lembrada nos depoimentos de todas as professoras. Cabe ainda destacar que esse tema era tratado principalmente no mês de setembro, devido ao fato de se comemorar, no dia 21 deste mês, no Brasil, o *Dia da Árvore*. Além disso, a prática de plantios de árvores também parecia ser comum nessa época do ano. É importante dizer que o fato de todas as professoras afirmarem ter trabalhado o tema árvore em sala de aula com seus alunos, talvez se explique tendo em vista que esse culto às árvores, especificamente no âmbito escolar, data de tempos remotos. Conforme Dean (1996), já na década de 20, surgia “uma corrente na literatura infantil destinada a insuflar reverência pelas árvores”. Segundo o autor, ainda nessa época “havia uma preocupação com o replantio em praças e avenidas das vilas”. Além disso, “o Dia da Árvore passou a ser comemorado em algumas escolas públicas, para a doutrinação das crianças” (p.257). Também Daltro (2002), ao comentar da Festa das Árvores no Brasil e as leis que a seguiram, afirma que, na América Latina, a Argentina foi a pioneira a realizar o *Dia Del Árbol*, em 29 de agosto de 1900. Segundo o autor, após esse período, várias leis referentes à Festas das Árvores foram criadas. No Brasil, especificamente no Estado de São Paulo, a lei n. 259, de 26 de maio de 1955, instituiu que o *Dia da Árvore* seria comemorado em todo o território do Estado de São Paulo, no dia 21 de setembro. Além disso, caberia às Secretarias da Agricultura e da Educação promover as festividades comemorativas nas escolas primárias do Estado. Para melhor exemplificar, cito trechos dos relatos de algumas professoras:

### 5.4.1 A árvore

Na entrevista da professora Elvira, nota-se que a “Festa das Árvores” era sempre comemorada em setembro:

Sempre foi muito destacada a parte de natureza. Nunca deixamos para trás. A *Festa das Árvores* que era em setembro, nunca deixou de ser comemorada; principalmente na escola onde trabalhei que eu lembro mais, todo ano a gente plantava um Ipê, uma plantinha [...] (professora Elvira).

A professora Maria Inês também fala da pontualidade com que este tema era tratado:

Nós plantávamos árvores, porque [nome da cidade] é conhecida como a cidade das árvores. Isso era feito em dia de comemorações (professora Maria Inês).

Já, a professora Zulmira esclarece o seguinte:

Eu falava muito sobre a árvore [...]. Nós valorizávamos muito a Primavera. Coisas que as crianças mesmo observavam. (professora Zulmira).

Ainda em relação ao tema árvore, observa-se no depoimento da professora Márcia algumas atividades que a docente afirmou ter realizado na época em que lecionava:

No Dia da árvore era auge, era o apogeu. Faziam-se muitas poesias, muitas musiquinhas, e as crianças, naquela época, recitavam, mais do que hoje, eu acho. No fim, acho que a poesia foi se perdendo um pouco ao longo dos anos nas escolas. professor tinha que ensaiar muito a criança, tinha que sair perfeito. Nós ensaiávamos e recitávamos com os alunos (professora Márcia).

O tema árvore aparece também no relato da professora Fátima, que afirmou ter realizado plantio de árvores com os alunos em época de comemoração:

Na semana das árvores, aquelas árvores que tem na escola [nome da escola], foram os alunos que plantaram. Vários deles

foram meus alunos. Eles iam plantar, cuidar e aguar. Quando eu fui professora lá na escola [nome da escola] nós plantamos todos aqueles Ipês que tem na avenida que sobe lá naquela igreja. Aqueles Ipês foram os alunos da escola que plantaram. A prefeitura deu as mudas e as crianças plantaram. Todos os dias os alunos pegavam uma garrafinha e nós íamos aguar as árvores. Um dia, acabou a água de um menino e ele pediu para uma mulher que morava ali perto. Ela disse: 'Escuta, por que é que essa professora não dá aula em vez de andar pela rua? Eu não vou dar água para ninguém'. Ela falou isso para nós! O menino voltou e eu disse para ele: 'Não fica nervoso não! Têm outros que dão!'. Isso tudo porque eu trabalhava o plantio de mudas ao redor da escola e trabalhava a cabeça das crianças. Naquele tempo que começou a ser formar, o bairro [nome do bairro] era muito descampado. Quando chovia e dava ventania, destelhava tudo. Então, eu explicava para as crianças: 'Vão plantando árvores! Comecem a plantar mudas de laranjeiras e mangueiras! Comecem a plantar também no quintal!'. Depois eu arrumei umas mudas com o Salim e nós plantamos todas em volta da escola [nome da escola]. Um dia eu voltei lá e perguntei: 'Cadê as árvores que nós plantamos aqui?'. Uma mocinha que trabalhava lá na escola disse assim: 'Ah professora, eles roubaram todas as mudas da senhora. Só sobrou esse pé de ameixa e essa mangueira aí da frente'. Eu perguntei: 'Eles plantaram no quintal?'. Ela respondeu: 'Plantaram!'. Eu disse: 'Então está ótimo!' (professora Fátima).

Por último, a professora Marta relembra algumas músicas que trabalhava com as crianças relacionadas ao tema árvore:

Eu me lembro de algumas músicas que eu trabalhava com os alunos e que falavam da natureza. A *Festa das Árvores*, por exemplo: 'Cavemos a terra, plantemos nossa árvore...'. Deixa-me ver se eu lembro outra [...]. Então, tinha também o *Hino da Árvore*: 'Alegremos das árvores a festa / com os brilhos de nossa alegria...'. A *Festa das Árvores* e o *Hino das Árvores* eram coisas diferentes. Fazíamos comemoração na escola. Plantávamos árvores. Lembro-me de plantar árvore na fazenda [nome da fazenda]. Plantamos árvores também na escola [nome da escola] e na escola [nome da escola]. Ôh! Plantávamos árvores, sim! Eu tinha um livro de projetos que tinha os hinos, mas dei para alguém. Eu dei para a moça que eu falei para você. Lá tinha o *Hino das Árvores* que falava do sorriso da criança... uma coisa assim. Falava da árvore, que ao sorrir da criança... Ela tinha até um estribilho conhecido. Mas eu dei o livro para a moça; esse já foi. A música falava: 'Cada planta que ao rir da criança / pede a terra da vida o condão'. Nós cantávamos com as crianças [...]. Eu não lembro de cor, eu só lembro de uma parte: 'Verde, verde da nossa esperança / Cresça verde e formosa do chão / Cada planta que ao rir da criança / pede a terra da vida o condão'... uma coisa assim! Eu gostava de cantar essas coisas (professora Marta).



Apresento a seguir, as letras das músicas citadas pela professora Marta: *Hino das Árvores* - Letra de Coelho Neto e Música de João Baptista Julião e *Festas das Árvores* de Arnaldo Barreto. Nota-se, nestas músicas, uma supervalorização do verde e do papel das árvores associadas à vida humana. A questão da supervalorização do verde também foi observada por Cavalari (2007) no seu trabalho *As concepções de natureza no ideário educacional no Brasil nas décadas de 1920 e 1930*. Nesta pesquisa, ao analisar os documentos sobre Educação, produzidos nesse período e utilizados nas escolas (periódicos da área, além de livros didáticos, de Leitura, de Geografia e de Ciências Físicas e Naturais), a autora argumenta que a árvore ocupava lugar de destaque na maior parte dos livros analisados e era “representada como ligada, de forma indissociada à vida do homem, do nascimento à morte” (p.17).

## Hino das Árvores<sup>9</sup>

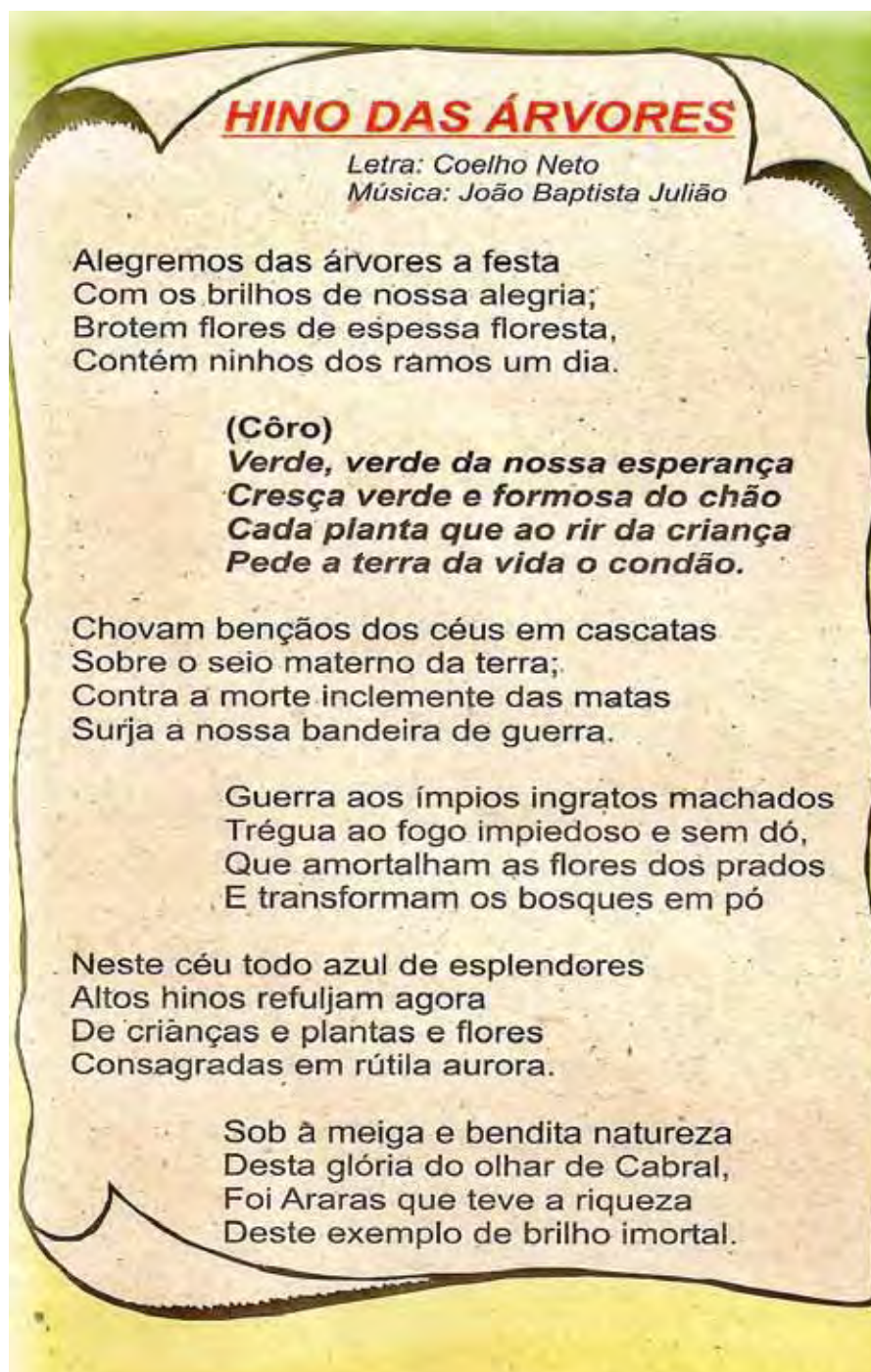


Figura 14 – Hino das Árvores

<sup>9</sup> Folheto avulso apresentado pela professora no momento da entrevista.

## Festas das Árvores

Cavemos a terra, plantemos nossa árvore,  
Que amiga e bondosa ela aqui nos será!  
Um dia, ao voltarmos pedindo-lhe abrigo,  
ou flores, ou frutos, ou sombras dará!

O céu generoso nos regue esta planta;  
o Sol de dezembro lhe dê seu calor;  
a terra, que é boa, lhe firme as raízes  
e tenham as folhas frescuras e verdor!

Plantemos nossa árvore, que a árvore amiga  
seus ramos frondosos aqui abrirá,  
Um dia, ao voltarmos, em busca de flores,  
com as flores, bons frutos e sombra dará

*Arnaldo Barreto*

Boletim informativo O Acadêmico—ano 9/ n. 116—Fevereiro de 2009  
Site: [http://www.faculdadedesabara.edu.br/arquivos\\_downloads/numero\\_116.pdf](http://www.faculdadedesabara.edu.br/arquivos_downloads/numero_116.pdf)  
Acesso - 18 maio 2009.

### 5.4.2 A Água, as plantas e os animais

A *água, as plantas e os animais* foram outros temas bastante referidos pelas docentes como tendo sido trabalhados por elas quando discutiam com os alunos os temas referentes à natureza. Apesar de as professoras afirmarem possuir, no período em que lecionaram, uma certa liberdade e autonomia para trabalhar e tomar decisões em relação ao conteúdo ministrado - pois, segundo a professora Elvira, o conteúdo “era maleável”, já que o professor “explorava a área que gostava mais” - ao serem questionadas por que trabalhavam esses temas relacionados à natureza foi possível observar, por parte de algumas delas, manifestações, como, por exemplo: “Nós tínhamos que fazer isso” (professora Maria Inês) e, ainda, “Existiam os *Programas de Ensino*, existia uma programação [...] e nunca se descuidou disso.” (professora Elvira). Também ao perguntar às professoras a respeito dos materiais didáticos recebidos do governo no período em que lecionaram, algumas se referiram

ao *Programa de Ensino* ou *Plano de Ensino* que era enviado às escolas naquela época, sendo confirmado, em contato posterior, tratar-se dos *Guias Curriculares* publicados em 1975. Vale dizer que esses dois itens que acabamos de mencionar *por que falar da natureza? e material didático sobre a temática ambiental* serão melhores explorados posteriormente. Por ora, considerando a análise dos depoimentos e, considerando também a publicação, por parte do Governo do Estado de São Paulo, dos *Guias Curriculares* para o 1º grau, pode-se dizer que, talvez, essa seja uma possível explicação para o fato dos temas como *a água, as plantas e os animais* aparecerem com mais frequência no depoimento das professoras. Ao observar, nos *Guias Curriculares*, o Conteúdo Programático de Ciências (tendo em vista que, para grande parte das docentes entrevistadas, o momento para se trabalhar os temas relacionados à natureza era a aula de Ciências), nota-se que os assuntos referentes às *plantas* e aos *animais* aparecem no Conteúdo Programático das quatro séries, ou seja, durante todo o 1º ciclo, como era chamado. Já, no que diz respeito à *água*, uma ênfase maior à esse tema aparece no Conteúdo Programático da 3ª série, conforme pode ser observado nos conteúdos dos quadros a seguir retirados dos *Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º Grau. CERHUPE “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, 1975.*



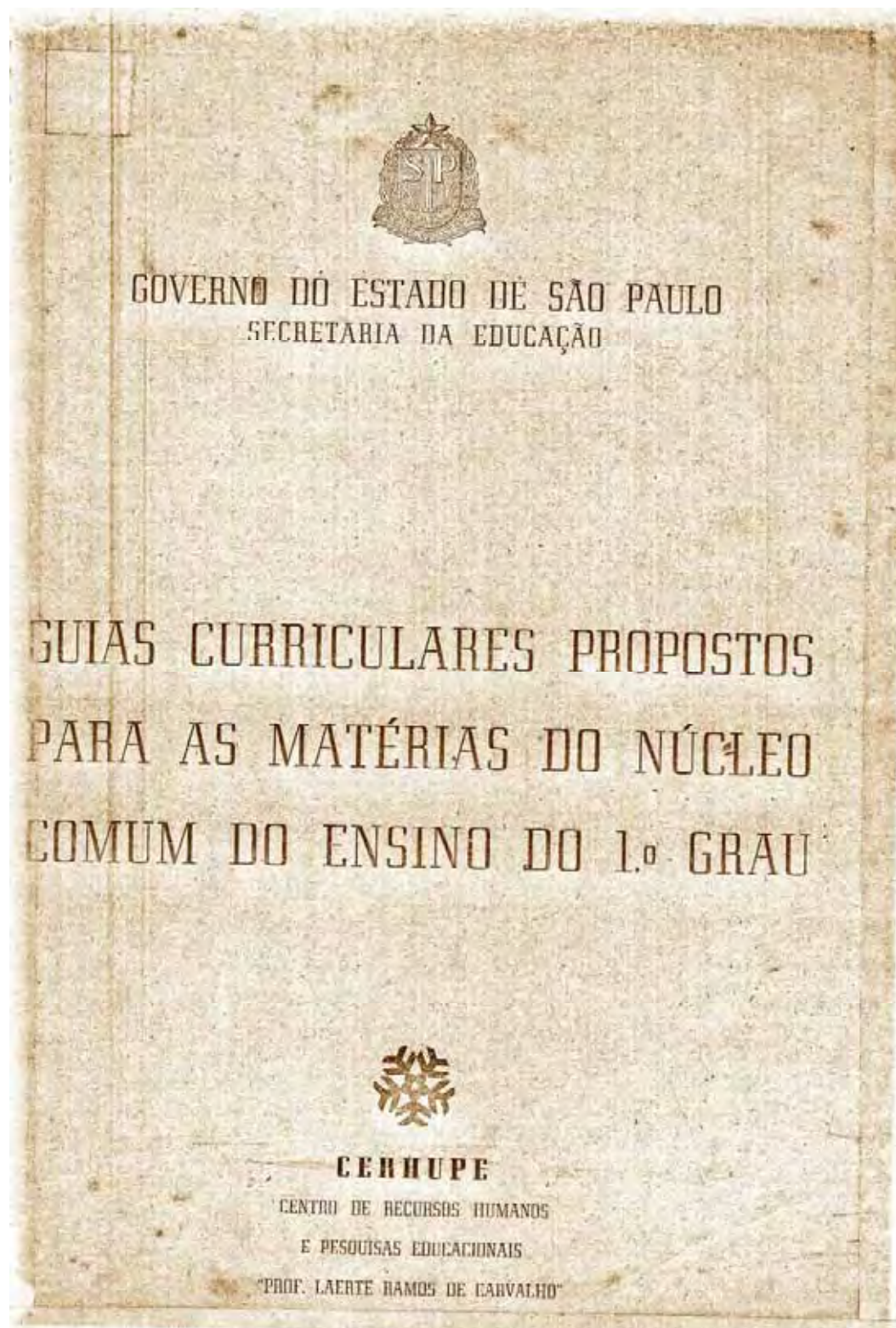


Figura 15 – Capa dos Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º grau.

Fonte: Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º grau. CERHUPE “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, 1975.

# 1<sup>A</sup> SÉRIE

## OBSERVANDO O AMBIENTE

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

#### I — Objetos e seres vivos no meio ambiente

1. Conjunto dos objetos e seres vivos.

#### II — As plantas do meio

1. Plantas que nascem de sementes.
2. Observação das partes de uma planta.
3. Plantas que servem de alimento.

#### III — Os animais do meio

1. Características de alguns animais.
2. Cuidados com os animais.
3. Relação entre plantas e animais.

#### IV — Recursos naturais

1. Minerais, rochas, plantas e animais como recursos naturais.
2. Proteção aos recursos naturais.

Figura 16 – Conteúdo do Guia Curricular – 1ª série do 1º grau.

Fonte: Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º grau. CERHUPE “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, 1975.

## 2ª SÉRIE

# ANALISANDO AS RELAÇÕES ENTRE O HOMEM E O AMBIENTE

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

#### I — A Terra

1. Forma, Tamanho.
2. Terra, Lua e Sol.
3. Movimentos da Terra.
  - 3.1. Sistemas de referência.
  - 3.2. Dia e noite. Orientação pelo Sol.
  - 3.3. Estações do ano.
4. Superfície da Terra.
  - 4.1. Rochas e Minerais.

#### II — Plantas

1. Disseminação de sementes.
2. Condições de germinação da semente.
3. Desenvolvimento da planta.

#### III — Animais

1. Animais terrestres e aquáticos.
2. Ciclo vital de alguns animais.

#### IV — Medidas não padronizadas de medidas linear, de massa, de volume e de tempo.

#### V — Recursos naturais

1. Recursos da comunidade.
  - 1.1. Renováveis e não renováveis.
2. Derrubadas e Reflorestamento.

Figura 17 – Conteúdo do Guia Curricular – 2ª série do 1º grau.

Fonte: Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º grau. CERHUPE “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, 1975.



### 3ª SÉRIE

## ANALISANDO A INFLUÊNCIA DO HOMEM SOBRE O AMBIENTE

#### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

##### I — A Terra

1. Sol: fonte de luz e calor.
2. Estados da matéria.
  - 2.1. Ciclo da água na natureza.
3. Transformações na superfície da Terra.
  - 3.1. Ação da água e do vento.
4. Solos permeáveis e impermeáveis.

##### II — Água e Ar

1. Algumas propriedades da água.
  - 1.1. Processos de purificação da água.
  - 1.2. Composição da água.
2. Algumas propriedades do ar.
  - 2.1. Composição do ar.
  - 2.2. Pressão do ar.
3. Algumas observações sobre o tempo.
  - 3.1. Temperatura.
  - 3.2. Umidade.
  - 3.3. Ventos.

##### III — Plantas

1. Necessidades vitais: água, ar, luz.
2. Nutrição.

##### IV — Animais

1. Necessidades vitais.
2. Benefícios e prejuízos causados pelos animais ao homem.

##### V — Padronização das unidades de medida.

1. Unidades padronizadas de comprimento, massa e volume.
2. Instrumentos de medida.

##### VI — Proteção dos Recursos Naturais.

1. Água — recurso natural.
2. Água e vento — fatores de erosão.
3. O solo — recurso natural.
4. As queimadas e suas conseqüências.

Figura 18 – Conteúdo do Guia Curricular – 3ª série do 1º grau.

Fonte: Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1º grau. CERHUPE “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, 1975.



## 4<sup>A</sup> SÉRIE

# APROVEITANDO ORGANISMOS

### CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

#### I — Crescimento e desenvolvimento dos vegetais.

1. Reações das plantas ao meio. Tropismos.
2. Plantas e meios nutritivos.
3. Condições para desenvolvimento de bolores e bactérias.
  - 3.1. Bolores e bactérias úteis e nocivos.
  - 3.2. Origem da vida. Processos de descoberta científica.

#### II — Crescimento e desenvolvimento dos animais.

1. Crescimento e desenvolvimento — tipos.
2. Inter-relação animais-vegetais.

#### III — Combustão.

1. História da descoberta da combustão.

#### IV — Magnetismo e Eletricidade.

1. História da descoberta.
  - 1.1. Bússola.
  - 1.2. Eletrização.
2. Circuitos elétricos.
3. Aparelhos elétricos.

#### V — Unidades padronizadas de medida.

1. medida de superfície e volume.

#### VI — Uso dos recursos naturais e a Ciência.

1. Meios de conservação dos recursos naturais.
2. Leis da caça e da pesca.
3. Uso adequado do solo.
4. Substâncias em decomposição contribuem para a preservação do solo.

Figura 19 – Conteúdo do Guia Curricular – 4<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau.

Fonte: Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 1<sup>o</sup> grau. CERHUPE “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação, 1975.

Considerando o número de entrevistas realizadas e considerando também a quantidade de informações disponíveis nos depoimentos em relação aos temas *água, plantas e animais*, utilizaremos quatro excertos retirados das narrativas para exemplificar cada um destes temas.

Em relação ao tema *água*, cumpre destacar que a partir de 1970, a *água* passou a fazer parte de um dos capítulos mais importantes da agenda internacional. Após a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano realizada em Estocolmo em 1972, a Conferência de Mar del Plata (1977) foi o primeiro evento “global” a tratar da problemática *água*. De acordo com Vargas (2000), a partir deste evento, a década de 1980 foi declarada a *Década Internacional do Fornecimento da Água Potável e do Saneamento*<sup>10</sup> sob a perspectiva de que *todos os povos, quaisquer que sejam seu estágio de desenvolvimento e suas condições sociais e econômicas, têm direito ao acesso à água potável em quantidade e qualidade à altura de suas necessidades básicas* (VARGAS, 2000, p.178).

Com relação ao tema *água*, notam-se, nos excertos destacados, diferentes pontos de vista expressos pelas docentes sobre este assunto. A professora Zulmira relembra como trabalhava este tema em sala de aula na época em que lecionava e ressalta que, ao abordar as serras e os rios do Estado de São Paulo, falava, também, da questão da utilidade da *água* inclusive como “limite para separar um estado do outro:

No começo eu falava do Brasil inteiro. Mas, agora no finalzinho, quando eu já estava para me aposentar em uma quarta série, era só Estado de São Paulo. O Estado de São Paulo era contornado por serras e por rios. Então eu aprofundava nesse assunto e falava da Serra da Mantiqueira, da Serra do Mar... eu dava o nome de todas as serras do Estado de São Paulo para as crianças. Eu aprofundava aí e aprofundava no valor que elas tinham, porque elas serviam como limite para separar um estado do outro. Eu comentava também da utilidade da *água* e aproveitava tudo (professora Zulmira).

A professora Fátima conta que ao trabalhar o tema *água* aproveitava o momento para falar das enchentes:

---

<sup>10</sup> Relatório da Conferência das Nações Unidas sobre a *Água* - Mar del Plata, 14-25 de março de 1977, cap. I. Resolução II.

Eu aproveitava e já falava também das enchentes, porque naquele tempo tinha enchente aqui no nosso riozinho. Eu perguntava para os alunos: ‘Por que será que tem enchente aqui no riozinho? Vocês já pensaram? É porque todo mundo está cimentando os quintais e a água não tem para onde escorrer. Ela tem que correr para o rio, o rio não comporta toda a água e transborda’. Então aí eu trabalhava enchente... um texto simples que parecia não ter nada a ver (professora Fátima).

Também a professora Rita fala do tema *água* e argumenta que mesmo sendo tratado de uma maneira “informal”, buscava-se, com este assunto, formar a “consciência do aluno”:

Quanto à poluição de rios, veja você a nossa cidade! Outro dia nossa cidade foi multada porque não está sabendo tratar o esgoto. Uma cidade como a nossa! Tinha que ter um cuidado maior com essas coisas. O que adianta a gente ter um museu inaugurado com cópias de quadros famosos, se não tiver cuidado com a natureza ao nosso redor? Adianta? Gastou-se uma fortuna! Quer dizer, não tenho nada contra, acho que ele foi um ótimo prefeito, ele fez muita coisa boa; mas tratando desse lado que nós estamos falando. É necessário cuidar para que o esgoto familiar, todo aquele detergente que vai pra água, não venha a contaminar todo o solo e evitando que depois ele seja produtivo. Certo? Então a gente trabalhava assim com esses assuntos de uma maneira informal, mas formando a consciência do aluno (professora Rita).

Por último, a professora Joana relembra o tema *água* e fala da sua importância ao manusear um livro didático que afirmou ter utilizado em sala de aula quando lecionava na primeira série:

*Nossa amiga, a água*, então, nem se fale! É mais do que o meio ambiente, sem ela ninguém vive!

(professora Joana referindo-se ao capítulo – *Nossa amiga, a água* - do livro didático de *Estudos Sociais e Ciências*, 1ª série, da autora Deborah P. M. Neves).

Observa-se no quadro a seguir a relação completa dos materiais que a professora Joana afirmou ter utilizado na época em que lecionava. Segue, ainda, a figura 20 retirada do livro didático utilizado pela professora referente ao capítulo *Nossa amiga, a água*:

<b>Professora Joana</b>	
Um caderno de músicas confeccionado pela professora na década de sessenta e mais algumas anotações em folhas avulsas	
Dois livros didáticos:	
ROSAMILHA, N., SALOMÃO, L.C., MARQUES, C. A. T. <b>Ninguém vive só</b> . Integração de Ciências, Ecologia, Estudos Sociais, Saúde, Moral e Civismo. Rio de Janeiro: Primor, 1976.	
NEVES, Déborah P. M. N. <b>Estudos Sociais: A Criança, A Família, A Escola e Ciências: Observando o Ambiente</b> , IBEP, 1983 <sup>11</sup>	
<b>Músicas destacadas pela professora</b>	
A goiabeira / Estória de um balão / Semana dos bons dentes / Bons dentes	
Feijãozinho / O cravo brigou com a rosa / Chuva miudinha / Sementinha	
Carneirinho, carneirão / Viva a árvore / As árvores / Primavera / Dia da ave	
Dia da árvore (Idem professora Márcia, porém com o nome <i>Árvore</i> )	
O patinho / Botão de rosa / Música da campanha sobre o lixo	
<b>Outras anotações feitas pela professora (folhas avulsas)</b>	
Poesia: Hoje é o dia do Meio Ambiente / Texto informativo: Animais e Plantas /	
Teatro/Dramatização: O amor	
<b>Capítulos dos livros didáticos utilizados e mencionados pela professora</b>	
<b>Ninguém vive só</b>	<b>Estudos Sociais: A Criança, A Família, A Escola e Ciências: Observando o Ambiente</b>
Calor ou Frio?	A casa / A família
Ar Puro Faz Bem	Nossa amiga, a água
A Cidade e o Campo	Aprendendo orientação
Saúde para Todos	O trânsito
Limpeza Ajuda	O tempo / As estações do ano
Passear é Bom	Fontes de alimentos
A Horta da escola	Os seres vivos e as coisas
Casa em Ordem	As plantas e o meio ambiente
Domingo na fazenda	Animais: diferenças e semelhanças
Passear é bom	As pessoas são seres vivos

Quadro 3 – Materiais e conteúdos destacados pela professora Joana.

<sup>11</sup> As obras da autora Débora Pádua de Mello Neves citadas no decorrer desta pesquisa encontram-se sem datas. As referidas datas apresentadas desses livros didáticos, dizem respeito a um contato estabelecido via e-mail com a Secretaria Editorial do IBEP – hoje denominada Editora IBEP e Companhia Editora Nacional, em 25 de julho de 2007.

Nesta figura referente ao livro didático utilizado pela professora Joana é possível observar uma ênfase dada à questão da utilidade da água:



Figura 20 - Texto *Nossa amiga, a água* retirado de um livro didático.

Fonte: NEVES, Déborah P. M. N. *Estudos Sociais: A Criança, A Família, A Escola e Ciências: Observando o Ambiente*, IBEP.

Em relação ao tema *plantas*, a Transamazônica e as plantas medicinais foram conteúdos que a professora Fátima afirmou ter utilizado no período em que lecionava:

Quando eu falava da Transamazônica, eu aproveitava para falar das plantas da Amazônia, da natureza, da flora da Mata Atlântica [...]. Também quando era a semana do folclore eu pedia para que as crianças trouxessem plantas medicinais de casa e nós fazíamos exposições na escola. Cada criança explicava para o que é que servia aquele chá. Eu recebi uma porção de plantas dos alunos do bairro [nome do bairro]. Pena que depois eu saí da escola [nome da escola] e as plantas morreram. Eu explorava para o que é que serviam essas plantas. Tinha planta que a gente nem conhecia; e isso é importante. Nas aulas que eu dou agora de alfabetização de adultos, eu também ensino sobre as plantas (professora Fátima).

Já, a professora Joana explica que “levava vários tipos de plantas na sala” para abordar este tema:

Para falar de plantas, a gente tinha que levar bastante tipos de plantas na classe, porque não era como agora, mais aberto (professora Joana).

A professora Elvira fala a respeito do tema *plantas* e esclarece que este assunto era tratado de forma diferente conforme a série em que lecionava:

Nas terceiras e nas quartas séries era bem formal. Tinha que saber direitinho, por exemplo, sobre a planta, que tinha raiz, caule, folhas, frutos (professora Elvira).

O tema *plantas* é lembrado, ainda, pela professora Maria Inês ao manusear um livro didático que afirmou ter utilizado na época em que lecionava. A docente fala de um “cantinho” na sala de aula no qual se colocavam plantas:

A gente falava das plantinhas. Tinha um cantinho e a gente trazia uma flor ou pedia para que eles trouxessem um fruto. Então aí eu acho que está relacionado [...]. Deixa-me ver o que mais tem aqui no livro. Isso aqui é interessante, olha! A cor da planta... essa parte é muito interessante

(professora Maria Inês referido-se à unidade VI *Plantas e Sementes* do livro que afirmou ter utilizado, na época, com os alunos: ROCHA, A.V.M. e BARBOSA, N. A. *Iniciação à aprendizagem infantil*, 3º volume, 3ª edição, Difusão Pan-Americana do Livro, s/d.).

Apresento, a seguir, o quadro com a relação completa dos materiais que a professora Maria Inês afirmou ter utilizado na época em que lecionava. Apresento, ainda, 5 figuras ilustrativas referentes ao segundo livro citado pela professora Maria Inês *Iniciação à Aprendizagem Infantil* :

<b>Professora</b> Maria Inês	
<b>Materiais fornecidos pela professora</b>	
1º livro: ROCHA, A. V. M. e BARBOSA, N. A. <b>Iniciação à Aprendizagem Infantil</b> . Difusão Pan-Americana do Livro, 1º volume, 3ª edição, abril de 1966.	
2º livro: ROCHA, A. V. M. e BARBOSA, N. A. <b>Iniciação à Aprendizagem Infantil</b> . Difusão Pan-Americana do Livro, 3º volume, 3ª edição, 1966.	
<b>Capítulos do primeiro livro destacados pela professora</b>	<b>Capítulos do segundo livro destacados pela professora</b>
As Flores	O Sol, a Chuva e o Tempo
As Frutas	Vida no Lar: família, casa
A Abelha	Aves e Animais
As formigas	Peixes e Girinos
Aves	Plantas e Sementes
Animais de Estimação	
<b>Outros materiais mencionados:</b> <sup>12</sup> Programa de ensino	

Quadro 4 – Materiais e conteúdos destacados pela professora Maria Inês.

<sup>12</sup> Com relação ao *Programa de Ensino* mencionado pelas professoras participantes da pesquisa, cabe esclarecer um novo contato foi estabelecido com as docentes no qual elas explicitam claramente que se tratava dos “Guias Curriculares do Estado de São Paulo” publicados no ano de 1975.



## ARTE, TRABALHO E VIDA

### *Construção de material e experiências com arte*

1. Confecção de cartazes refletindo as observações sobre as plantas. Os desenhos serão feitos à proporção que se observam as modificações:



2. Pinturas com "gouache", aquarela, anilina, tintas vegetais, carvão, expressando as observações feitas.

Figura 21 – Atividades relacionadas à Arte, Trabalho e Vida referentes a um livro didático.  
Fonte: ROCHA, A. V. M. e BARBOSA, N. A. **Iniciação à Aprendizagem Infantil**. Difusão Pan-Americana do Livro, 3º volume, 3ª edição, VI unidade: Plantas e Sementes, 1966, p.874.



885

## SEMENTINHA

*Maria Zenólia*

Sementinha, sementinha,  
 Que na terra está quietinha.  
 Não demores no dormir,  
 Para a vida vem surgir.  
 Abre ao sol teu embrião  
 Põe raízes pelo chão.

Ergue o caule e fôlhas no ar,  
 Procurando a luz solar.  
 Darás flor e mais semente,  
 E outras plantas novamente.

## NO JARDIM

*Helena Pinto Vieira*

Jardineiro, jardineiro,  
 Vai regar o teu canteiro,  
 Lindas flôres, lindas flôres  
 Colherás o ano inteiro.

8. Exercícios (orais e escritos):

Laranja	Banana	Goiabada
Laranjinha	_____	_____
Laranjeira	_____	_____
Laranjal	_____	_____
Laranjada	_____	_____

Figura 22 – Poesia de Maria Zenólia intitulada *Sementinha*; quadrinha *No Jardim* de Helena Pinto Vieira; exercícios orais e escritos referentes a um livro didático.  
 Fonte: ROCHA, A. V. M. e BARBOSA, N. A. **Iniciação à Aprendizagem Infantil**. Difusão Pan-Americana do Livro, 3º volume, 3ª edição, VI unidade: Plantas e Sementes, 1966, p. 885.

15. Deus é grande. Nós o admiramos. Vamos rezar  
(côro falado):

<i>Solo</i>	<i>Côro</i>
Céus .....	BENDIZEI AO SENHOR
Chuva e orvalho .....	(repetir após cada invocação)
Estrêlas do céu .....	
Ventos nas florestas .....	
Frio e calor .....	
Mar e montanhas .....	
Flôres e frutos .....	

Figura 23 – Proposta de atividade referente a um livro didático.

Fonte: ROCHA, A. V. M. e BARBOSA, N. A. **Iniciação à Aprendizagem Infantil**. Difusão Pan-Americana do Livro, 3º volume, 3ª edição, VI unidade: Plantas e Sementes, 1966, p.886.

Observa-se nesta figura a relação Deus/ natureza. Ao ler os *objetivos* e as *atitudes* explicitadas neste capítulo do livro didático, evidenciam-se, entre outros aspectos, as questões da utilidade da natureza e a sua relação com Deus:

### **Objetivos:**

As crianças aprenderão que as plantas:

- são seres vivos;
- nascem das sementes ou mudas
- para viver necessitam de ar, luz, sol e água;
- tiram o alimento da terra (algumas da água e de outras plantas);
- a planta é dividida em partes;
- cada parte da planta tem suas próprias funções;
- são úteis aos homens e aos animais;
- existem de muitas espécies diferentes;
- são encontradas não só nos lugares que as crianças conhecem como muito longe também;

**Atitudes:**

- carinho para com as plantas;
- reconhecer nas plantas o obra de Deus;
- gosto pelas plantações;
- apreciação pelo trabalho dos lavradores;
- respeito às leis protetoras do reflorestamento;
- prazer em apreciar as belezas da natureza;

Na figura seguinte aparecem outras sugestões de atividades. Nota-se, nesta figura, que uma das indicações do livro diz respeito à prática de “plantar ou transplantar uma árvore ou muda”. Conforme já discutido nesta pesquisa, o ato de plantar árvores parecia ser uma prática comum na época, principalmente em dias específicos, como, por exemplo, o Dia da Árvore. Observa-se, ainda, a proposta que o livro trás de realização da “coroação da Rainha e Princesas da Primavera” a fim de arrecadar verba para a “Caixa Escolar”. Por fim, nota-se que o livro sugere a realização de um “auditório” que diz respeito à presença de todos os alunos em uma exposição realizada por várias classes e expostas no final de cada unidade de trabalho.

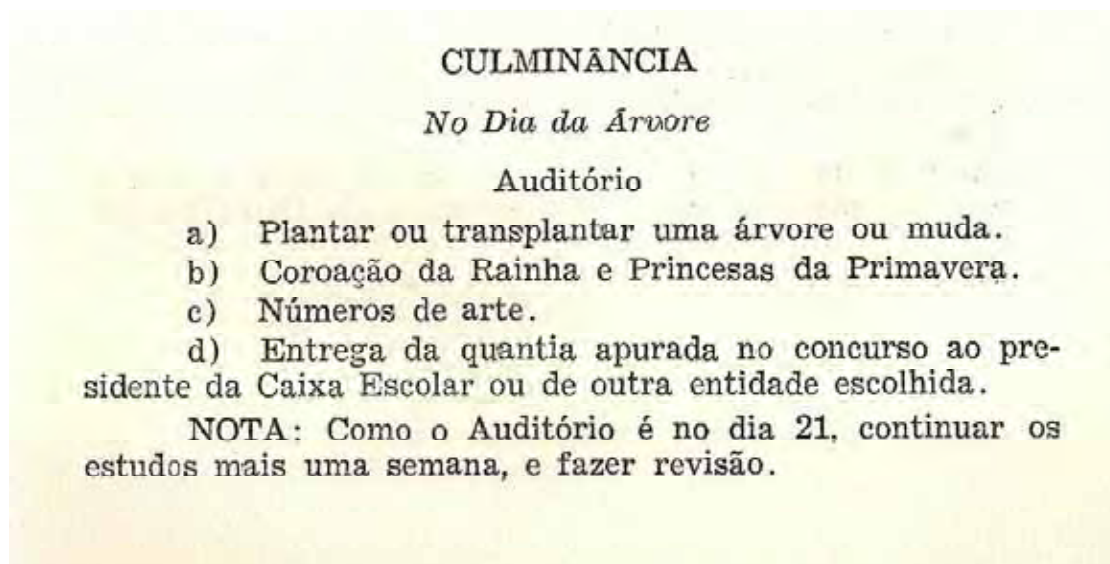


Figura 24 – Propostas de atividade referente a um livro didático.

Fonte: ROCHA, A. V. M. e BARBOSA, N. A. **Iniciação à Aprendizagem Infantil**. Difusão Pan-Americana do Livro, 3º volume, VI unidade: Plantas e Sementes, 3ª edição, 1966, p.897.

Já, na figura 25 nota-se uma dramatização que descreve diferentes os tipos de sementes:

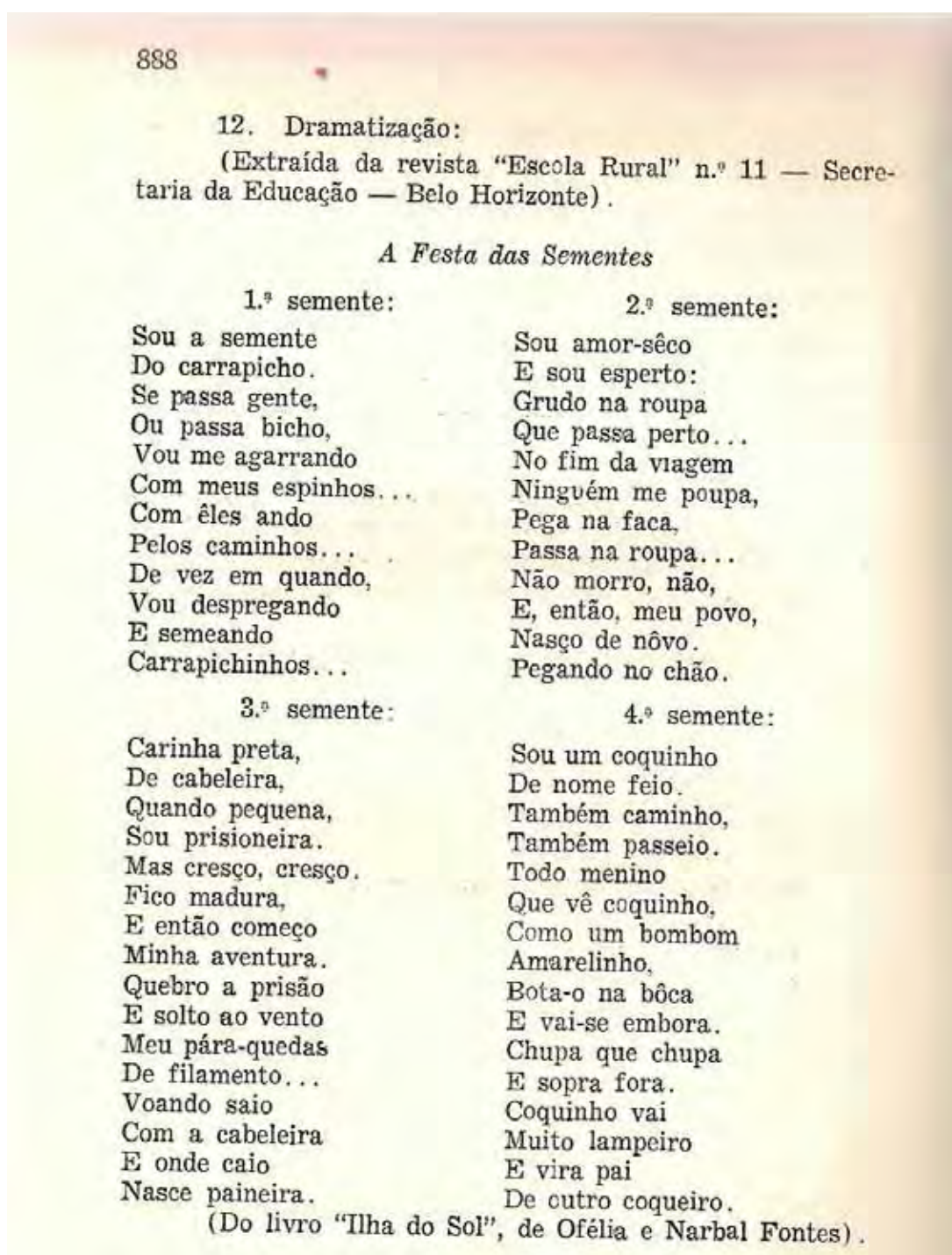


Figura 25 – Atividade de dramatização referente a um livro didático.  
Fonte: ROCHA, A. V. M. e BARBOSA, N. A. **Iniciação à Aprendizagem Infantil**. Difusão Pan-Americana do Livro, 3º volume, VI unidade: Plantas e Sementes, 3ª edição, 1966, p.888.



Como já apontado, além das plantas também os animais foram temas trabalhados pelas professoras. Nos excertos destacados a seguir, nota-se que o tema *animais* aparece nos depoimentos das professoras Fátima, Joana, Márcia e Rita. Observa-se que, mesmo sem entrar em detalhes, a professora Fátima afirmou durante a entrevista que abordava com os alunos a questão do “tratamento dado aos animais”:

Eu falava sobre os animais, sobre o tratamento dado aos animais [...] (professora Fátima).

A professora Joana lembrou do tema *animais* ao manusear e comentar uma atividade que afirmou ter realizado no período em que lecionou:

Olhe esta outra atividade aqui, *Animais e plantas*: ‘desenhe três seres vivos e a planta’. Isso aqui eu acho que é uma lição de Língua Portuguesa. Mas, ao mesmo tempo é Língua Portuguesa e Ciências: A lição de hoje foi ótima. Dona Anita esteve explicando o que são seres vivos. Seres vivos são... Não Carolina, não! Nós pensamos! Isto é, temos raciocínio. Os animais e as plantas não pensam. Os animais são engraçados. Alguns animais têm ossos...’ então, por aqui eu explicava a diferença dos animais com os seres humanos, da ave, dos bichinhos que vivem no mar, que quem dá o mel para nós é a abelha. Aí você vai explorando o texto, está vendo? Eu falava que os animaizinhos têm quatro patas e eles mamam quando pequenos, como o cãozinho e o gato. Outros têm bico, duas patas. É bonitinho esse texto. Eu nem lembrava mais dele

(professora Joana referindo-se a um texto informativo ilustrado a seguir, intitulado *Animais e Plantas* que afirmou ter trabalhado com os alunos).

Na figura 26 que corresponde ao texto Informativo *Animais e Plantas*<sup>13</sup> que a professora Joana afirmou ter utilizado na época em que lecionava, nota-se que é destacada a questão de que “os animais não são gente”, já que eles “não pensam”. São, ainda, “engraçados” por possuírem “formas” (relacionadas aos aspectos físicos) diferentes da nossa:

---

<sup>13</sup> Folha avulsa apresentada pela professora durante a entrevista.

Texto informativo <sup>livro:</sup> Jardim  
 Animais e plantas ~~texto~~

A lição de hoje foi sobre Dona Anita esteve explicando o que são seres vivos.

Seres vivos:  
 Entende-se q. os animais e as plantas são seres vivos, porque ~~estão~~ <sup>nasce</sup> crescem, reproduzem, envelhecem e morrem.

- Então as plantas e animais são gentes?  
 Não, Carolina. Nós pensamos, isto é, temos raciocínio.

Os animais e plantas não pensam. Os animais são engraçados. Alguns têm ossos, como o lobo, o velho e o sapo e os peixes. Outros não têm ossos como o mosquito e a abelha. Alguns têm quatro pés e o corpo coberto de pelos e mamam quando pequenos como o cão, o gato. Outros têm bico, dois pés e penas no corpo como a galinha e o pato. Há outros que não têm pés e se arrastam pelo chão como a cobra. Os sapos têm pés e andam saltando. A cobra e o sapo têm pele lisa. O peixe tem o corpo coberto de escamas. Há animais de todos os tamanhos e formas que as pessoas não conhecem.

 Figura 26 – Texto informativo *Animais e Plantas*.

A professora Márcia relembrou ter trabalhado esse assunto com alunos enquanto manuseava seu caderno de músicas e comentou a questão dos maus tratos em relação aos animais:

Ah! Tinha o dia da ave. Está vendo? Hoje você quase não vê mais criança com estilingue. Mas eu vivi nessa época e eu usei muito estilingue quando era criança. Eu tinha boa pontaria [...]. Essa poesia eu trabalhei muito com os meus alunos, porque ela fala: 'Deixa, menino insensato, / O passarinho voar! / Que mal te fez avezinha, / Que passa a vida a cantar? / Joga fora a atiradeira. / Vai pedir a Deus perdão. / Mostra que guardas no peito/ A jóia de um coração'

(professora Márcia referindo-se ao seu caderno de músicas e poesias que afirmou ter usado com os alunos no período em que lecionou).

O quadro a seguir mostra a relação das músicas e poesias constantes do caderno da professora Márcia, além de outros materiais que a docente afirmou ter utilizado no período em que lecionava. Segue-se, ainda, a figura 27 que corresponde à poesia que a professora afirmou ter trabalhado com os alunos e que fala das aves: *Conselho* - de Carlos Manhães:

<b>Material fornecido pela professora Márcia</b>	
<b>Músicas e poesias do caderno destacados pela professora</b>	
<p><b>Poesias sobre Índios</b></p> <p>O Índio – (1)</p> <p>Índios – M. L. Pinheiro</p> <p>Canção do Índio – Marília Bueno</p> <p>O Gentio</p> <p>O Índio – (2)</p>	<p><b>Músicas sobre o Índio</b></p> <p>O Indiozinho</p> <p>Indiozinho</p> <p>O Índio é nosso amigo</p> <p>O Índio</p>
<p><b>Poesias sobre o Descobrimento do Brasil</b></p> <p>O 22 de Abril</p> <p>Descobrimento– Martins Álvares</p> <p>Descobrimento do Brasil (1)</p> <p>Descobrimento do Brasil (2)</p> <p>22 de Abril</p>	<p><b>Música sobre o Descobrimento do Brasil</b></p> <p>O Descobrimento</p>
<p><b>Poesias sobre Anchieta</b></p> <p>Anchieta (1)</p> <p>Leitura</p> <p>Anchieta (2)</p> <p>Anchieta (3)</p>	

Quadro 5 – Materiais e conteúdos destacados pela professora Márcia

<p><b>Poesias sobre balões e Festa Junina</b></p> <p>Prevenir acidentes  Campanha contra incêndios  Festa Junina  Festa de São João - Idalina L. Ferreira  Meu balão  O balão  Boa lição  Conversa com São João</p>	<p><b>Música sobre balão</b></p> <p>Balãozinho</p>
<p><b>Poesias sobre a Árvore e a Primavera</b></p> <p>Dia da Árvore (1)  A Primavera  Dia da Árvore – Martins D’Alvarez  Dia da Árvore (2)  Primavera  A Primavera – Celso de Alencar  No Dia das Árvores – Baltazar Godói Moreira  (Idem professora Zulma)  As Árvores (1)  As Árvores (2)  Vamos plantar  A frágil mudinha (Neusa Vargas da Silva)  A semente – Geni Chaves  Conservação do solo  Arvore amiga  A árvore (1)  As flores – Olavo Bilac  Testamento de uma árvore  A Árvore (2)</p>	<p><b>Músicas sobre a Árvore e a Primavera</b></p> <p>Primavera  Árvore (Idem professora Joana, porém com o nome <i>Dia da Árvore</i>)  Viva a Árvore</p>
<p><b>Poesias sobre as Aves</b></p> <p>Conselho – Carlos Manhães  Avicultor – Walter N. de Freitas  O Ninho do tico-tico – Zalina Rolim</p>	
<p><b>Poesia sobre a Erosão</b></p> <p>A erosão (folha solta)</p>	
<p><b>Outros materiais mencionados:</b> Revistas <i>O Cruzeiro</i>, <i>Manchete</i> e <i>Realidade</i>, Livros da Déborah Pádua Mello Neves e <i>Programa de Ensino</i> mandado pelo governo</p>	

Quadro 6 – Materiais e conteúdos destacados pela professora Márcia.



5 de outubro Dia da Ave

Conselho - P. - 2ª série  
(Carlos Monhães)

Deixa, menino insensato,  
O passarinho voar!  
Que mal te fez a avezinha  
Que passa a vida a cantar?  
Joga fora a atiradeira.  
Vai pedir a Deus perdão.  
Mostra que guardas no peito  
A jóia de um coração.

Figura 27 – Poesia *Conselho* retirada do caderno de músicas e poesias da professora Márcia.

O tema *animais* também foi mencionado pela professora Rita, que comenta a questão dos animais domésticos. Apresento, a seguir, a capa do livro de quadrinhas que professora afirmou ter utilizado no período em que lecionava e o texto *Semana de Proteção aos Animais* mencionado pela docente no excerto destacado:

Sobre a *Semana de Proteção aos Animais* é o que eu estou dizendo para você. Primeiro eu vou falar dos animais domésticos. Quem tem um gatinho, um cachorrinho ou um passarinho em casa, tem que cuidar. Se nós temos um animal, nós temos obrigação de cuidar desse animal. Ele tem que sobreviver de uma maneira agradável, de acordo com o meio ambiente em que ele está. Então tem que proporcionar para ele condições de vida saudável. Fora isso, eu sempre aconselhei: 'Não vão caçar o passarinho para por na gaiola. Cuide do passarinho que ele vem comer'. Acontece isso aqui em casa. Os passarinhos vêm, comem, voam, fazem ninho, porque ninguém vai perturbar. Eles sozinhos vivem bem na natureza

(professora Rita referindo-se ao texto *Semana de Proteção aos Animais* do livro de Quadrinhas que afirmou ter utilizado na época em que lecionava: FREITAS. W. N. 1000 Quadrinhas Escolares. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966).



Figura 28 - Capa do livro 1000 Quadrinhas Escolares.

Fonte: FREITAS. W. N. 1000 Quadrinhas Escolares. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.

Nas figuras que vão de 29 a 33, referentes às quadrinhas sobre a Semana de Proteção aos animais, alguns aspectos chamam a atenção. Em alguns momentos do texto é possível notar que a questão do tratamento dado aos animais está relacionada com Deus. Assim, tratar bem os animais agrada à Deus/Nosso Senhor. Chama a atenção, ainda, o fato de a questão do tratamento dado aos animais estar relacionada com a utilidade dos mesmos. Assim, deve-se tratar bem o cão porque guarda a nossa casa; o sapo, porque devora os insetos que estragam os vegetais; a vaca, porque nos dá o leite; o boi, porque puxa a carreta e o arado; o burro, porque ajuda o homem no campo; a ovelha, porque nos dá a lã; o cavalo, porque serve para montar e também puxa a carroça; o gato, porque caça o rato; as abelhas, porque nos dão o mel.

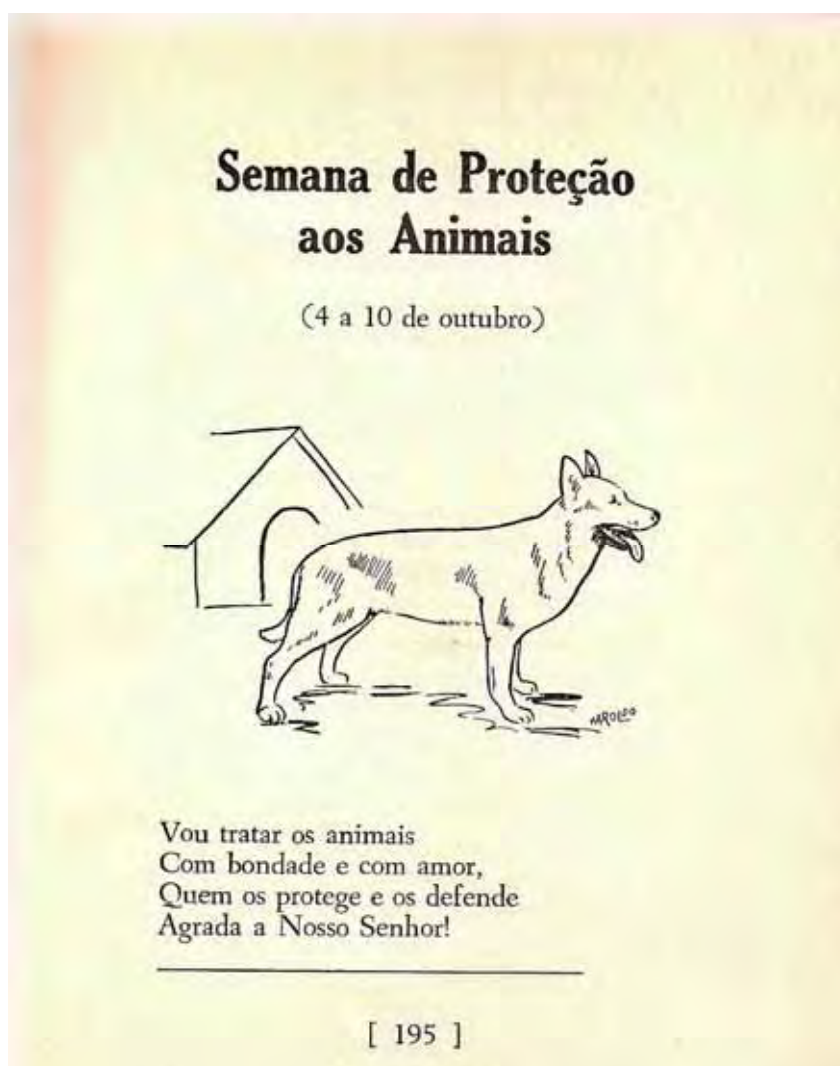


Figura 29 – Quadrinhas referentes à Semana de Proteção aos Animais.  
Fonte: FREITAS. W. N. *1000 Quadrinhas Escolares*. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.



O que me disse a Mamãe,  
Eu não esqueço jamais:  
Ê muito feia a criança  
Que maltrata os animais!

---

Outro dia vi um homem  
Maltratando um pobre cão:  
Quanta gente há neste mundo  
Que nasceu sem coração!

---

Nunca mais me esquecerei  
Das palavras de meus pais:  
Tôda criança bondosa  
Não maltrata os animais!

---

Sou criança de palavra,  
Sempre sustento o que digo:  
Quem maltrata os animais  
Nunca será meu amigo.

---

Não há nada neste mundo  
Que me faça sofrer mais  
Do que ver uma pessoa  
Maltratando os animais.

---

[ 196 ]

Figura 30 – Quadrinhas referentes à Semana de Proteção aos Animais.  
Fonte: FREITAS, W. N. 1000 Quadrinhas Escolares. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.



Nas aulas, a minha Mestra,  
Ensinou-me esta verdade:  
Maltratar os animais  
É grande perversidade.

---

Os animais também sofrem,  
Sofrem tanto como a gente;  
Vou tratá-los com amor  
Para Deus ficar contente.

---

Quem maltrata os animais  
Comete grande maldade;  
São êles nossos amigos,  
Merecem nossa amizade.

---

Não me esqueço um só instante  
Do que a Mamãe sempre diz:  
Quem maltrata os animais  
Nunca pode ser feliz!

---

Nas aulas, a Professôra  
Ensinou-me com amor:  
Quem defende os animais  
Demonstra que tem valor.

---

[ 197 ]

Figura 31 – Quadrinhas referentes à Semana de Proteção aos Animais.

Fonte: FREITAS, W. N. 1000 Quadrinhas Escolares. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.

O meu lindo cachorrinho  
É de fato um grande amigo:  
À noite, guarda o meu lar;  
De dia, brinca comigo.

---

Maltratar um pobre sapo  
É ser perverso demais:  
Ele devora os bichinhos  
Que estragam os vegetais.

---

Porque dá o leite gostoso,  
Que eu tomo de manhãzinha,  
A vaca bem que merece  
Seu nome nesta quadrinha.

---

Que grande lição, colegas,  
O boi nos dá todo o dia,  
Puxa a carreta e o arado,  
Belo exemplo a quem vadia!

---

Ao burro, nossa homenagem  
Pelo seu grande valor;  
Ajuda o homem no campo,  
É forte e trabalhador.

---

[ 198 ]

Figura 32 – Quadrinhas referentes à Semana de Proteção aos Animais.  
Fonte: FREITAS, W. N. *1000 Quadrinhas Escolares*. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.



Quero saudar a ovelhinha,  
Da qual eu sou grande fã.  
Sem ela eu nunca teria  
Meus agasalhos de lã.

---

Vejam só as qualidades  
Que o meu cavalinho tem:  
Para montar, que beleza!  
Puxa a carroça tão bem!

---

Porque devora os ratinhos  
Que nos fazem tanto mal,  
Eu quero saudar o gato,  
Êsse bondoso animal.

---

A abelha trabalha sempre,  
Não pára, não é vadia;  
Faz êsse mel tão gostoso  
Que tôda a gente aprecia.

---

[ 199 ]

Figura 33 – Quadrinhas referentes à Semana de Proteção aos Animais.  
Fonte: FREITAS. W. N. *1000 Quadrinhas Escolares*. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.

Em relação aos animais, Paixão (2001), no seu trabalho *Experimentação animal: razões e emoções para uma ética*, afirma que ao longo dos tempos os animais foram “observados, admirados, exaltados, transformados em símbolos, deuses e demônios [...] e também foram amados e destruídos”. Ao discutir a questão dos animais e do debate moral na visão ocidental argumenta que “as relações homem/animal nunca foram simples” e que “a história da ruptura entre humanos e animais começou há muito tempo atrás na Grécia”. No entanto, é a partir da década de 1970 que este tema passa a ser discutido com mais intensidade. Nesse período, “os chamados movimentos de liberação animal tornaram-se mais expressivos e um novo terreno - a ética animal - vem se configurando no campo da ética aplicada, juntamente com a bioética e a ética ambiental” (p.47-60).

É importante dizer que outros temas que não estão diretamente relacionados com a temática ambiental também foram mencionados pelas professoras. Cabe perguntar por que as professoras apresentaram esses temas quando foram solicitadas a apresentar assuntos relacionados à natureza e à sociedade-natureza. Destacaremos, dentre eles, a questão da *higiene* e do *índio*.

#### **5.4.3 A questão da higiene**

Inicialmente chamou-me a atenção o fato de as professoras relacionarem o tema da higiene com a questão da natureza. Acredita-se que uma possível explicação diz respeito aos livros didáticos utilizados na época nos quais as disciplinas de Estudos Sociais, Ciências e Saúde eram apresentadas juntas. No caso do livro didático utilizado pela professora Joana *Ninguém vive só* de Rosamilha, Salomão e Marques, publicado em 1976, é possível observar a integração das disciplinas: *Ciências, Ecologia, Estudos Sociais, Saúde, Moral e Civismo*. Observa-se, ainda, explicitado no próprio livro, a justificativa de que a “globalização do ensino” é difícil para o professor, já que os livros e materiais de ensino são elaborados em separado. Além disso, a integração destas disciplinas se justifica pelas implicações dos próprios conteúdos, pois “a ciência e o desenvolvimento econômico têm conseqüências imediatas na estrutura e nas interações sociais e vice-versa”.

Carvalho (1989) também deparou com a questão da higiene ao buscar identificar, em sua pesquisa, algumas idéias a respeito do termo Educação Ambiental presentes entre os professores da 1ª a 4ª séries do 1º grau. Alguns



professores deixaram claro que termo dizia respeito às “atividades ou processos que têm como objetivo desenvolver atitudes e manutenção da higiene corporal e ambiental” (p.119).

Nesta pesquisa, a questão da *higiene* que aparece no depoimento da professora Joana diz respeito à higiene relacionada ao ambiente, enfatizando principalmente a limpeza da casa:

Também aproveitava para contar para a criança sobre higiene, porque a natureza está aí também! Está ou não está? [...]. Em casa, por exemplo, eu falava que tinha que ajudar a mamãe a limpar a casa. No nosso tempo a gente contava para as crianças: ‘Olha, tem que ensinar a mamãe a por o sapatinho no lugar, guardar a roupinha, ensinar tudo! Ensinar que quando o quintal está sujo tem que limpar’ (professora Joana).

Já, a questão da *higiene* que aparece no depoimento da professora Maria Inês parece estar mais relacionada ao asseio corporal. A professora afirmou que fazia vistoria nos cabelos para ver se as crianças estavam com piolhos:

Higiene também! Algumas crianças, quando vinham meio sujinhas - naquela ocasião - porque se fizer isso agora, criticam o professor!... os serventes davam banho. Tinha uma moça e um moço que davam banhos nas crianças e deixavam elas limpinhas. Mesmo a higiene dos cabelos, nós fazíamos vistoria para ver se essas crianças estavam com piolhos. Se tivesse, nós mandávamos uma cartinha chamando a mãe para explicar tudo direitinho sobre a higiene (professora Maria Inês).

A professora Elvira também fala da questão da higiene relacionada aos cuidados com o corpo ao manusear o *Plano de Ensino* que afirmou ter elaborado na época em que lecionava:

Nessa outra parte aqui *conhecer e utilizar os cuidados da higiene pessoal: postura correta*, eu dava as noções de higiene, para o crescimento e o desenvolvimento sadio da pessoa. Era tudo interligado. Eu acho que esses Planos eram bem feitos

(professora Elvira ao manusear o *Plano de Ensino* – vide páginas 157, 158 e 159).

Por último, ao falar do tema higiene, a professora Fátima parece também relacionar este assunto com a questão do asseio corporal:

Quando eu dava Matemática, Ciências e Português, eu trabalhava também saúde, higiene e meio ambiente (professora Fátima).

#### 5.4.4 O índio

Dentre as professoras que afirmaram ter trabalhado a questão do índio, chama a atenção o depoimento de duas professoras que, conforme pode-se notar nos excertos destacados abaixo, apresentam o índio como sendo o “bom selvagem”, como aquele que vive em completa harmonia com a natureza. Duarte (2005), baseando-se no historiador José Drummond, argumenta que é ingênuo acreditar que os impactos ambientais no Brasil se iniciaram com a chegada dos europeus. Acrescenta ainda que essa forma de pensar é o mesmo que ignorar a “capacidade de cultura” dos povos indígenas. Segundo a autora, quando os portugueses chegaram, os povos tupis já ocupavam o litoral provavelmente desde o ano 1000 d.C. As ações dos índios geravam um impacto pequeno e os recursos naturais acabavam por se renovar, visto que produziam apenas para a sua subsistência, usavam fogo para abrir clareiras, caçavam, pescavam, entre outras coisas (p.40).

A professora Márcia afirma que sempre relacionava o índio com a natureza e que este era um “exemplo de contato, de preservação e de integração na natureza”:

Esse caderno que eu te dei é uma relíquia. Tem várias coisas aqui. Nossa Senhora! Está amarelo, amarelo! Nesse caderninho tem várias músicas e poesias sobre os índios. Quando eu trabalhava o índio, eu sempre relacionava muito o índio com a natureza. Porque ele vivia na natureza. Eu acho que, salvo algumas exceções, o índio é um exemplo de contato, de preservação e de integração na natureza. Hoje infelizmente alguns índios mudaram de idéia e foram contaminados pelo branco. Mas, originalmente, o índio não destrói a natureza. Eu acho que ele serve de exemplo para nós. Eu me lembro que sempre que eu falava do índio, eu inseria o índio na natureza e falava do respeito dele com a natureza, sempre servindo de exemplo para nós. Ele só mata o animal que vai comer; quer dizer, ele mata porque ele precisa sobreviver. Ele só pesca o peixe que ele vai comer. Ele não polui o rio; ele não contamina o rio porque ele precisa do rio. Então, eu sempre inseri o índio chamando a atenção para a natureza [...]. Eu também falava do Descobrimento do Brasil. Nesse caderno tem cinco poesias e uma música sobre o

Descobrimiento do Brasil. Pedro Álvares chegou aqui com a sua comitiva e encontrou uma natureza intacta. Não tem como você falar do Descobrimiento sem tocar na preservação que havia aqui. Seja em termos de rio, de animais, de pássaros, de tudo!

(professora Márcia referindo-se ao seu caderno de música que afirmou ter utilizado na época em que lecionava).

Apresento a seguir as figuras 34 e 35 que dizem respeito às poesias constantes do caderno da professora Márcia:



Figura 34 – Poesia *O Índio* retirada do caderno de músicas e poesias da professora Márcia. Note-se que a ilustração utilizada pela professora para representar o índio é o personagem de história em quadrinhos “Cebolinha”, criado por Maurício de Souza em 1960.

A figura 35 diz respeito à poesia *Descobrimento* de Martins Álvares. Esta poesia foi escolhida justamente pela falta de criticidade e/ou problematização com relação ao que se convencionou chamar, por muito tempo, de “descobrimento do Brasil”. Notam-se as exaltações de Pedro Álvares Cabral como sendo um “marinheiro valente de Portugal”; e de Portugal, com relação a sua atitude de ter se tornado “papai do Brasil”. Em nenhum momento aparece, na poesia, o fato de que os índios já habitavam nestas terras. Ao contrário, o “Brasil começou [...] onde Cabral aportou”:

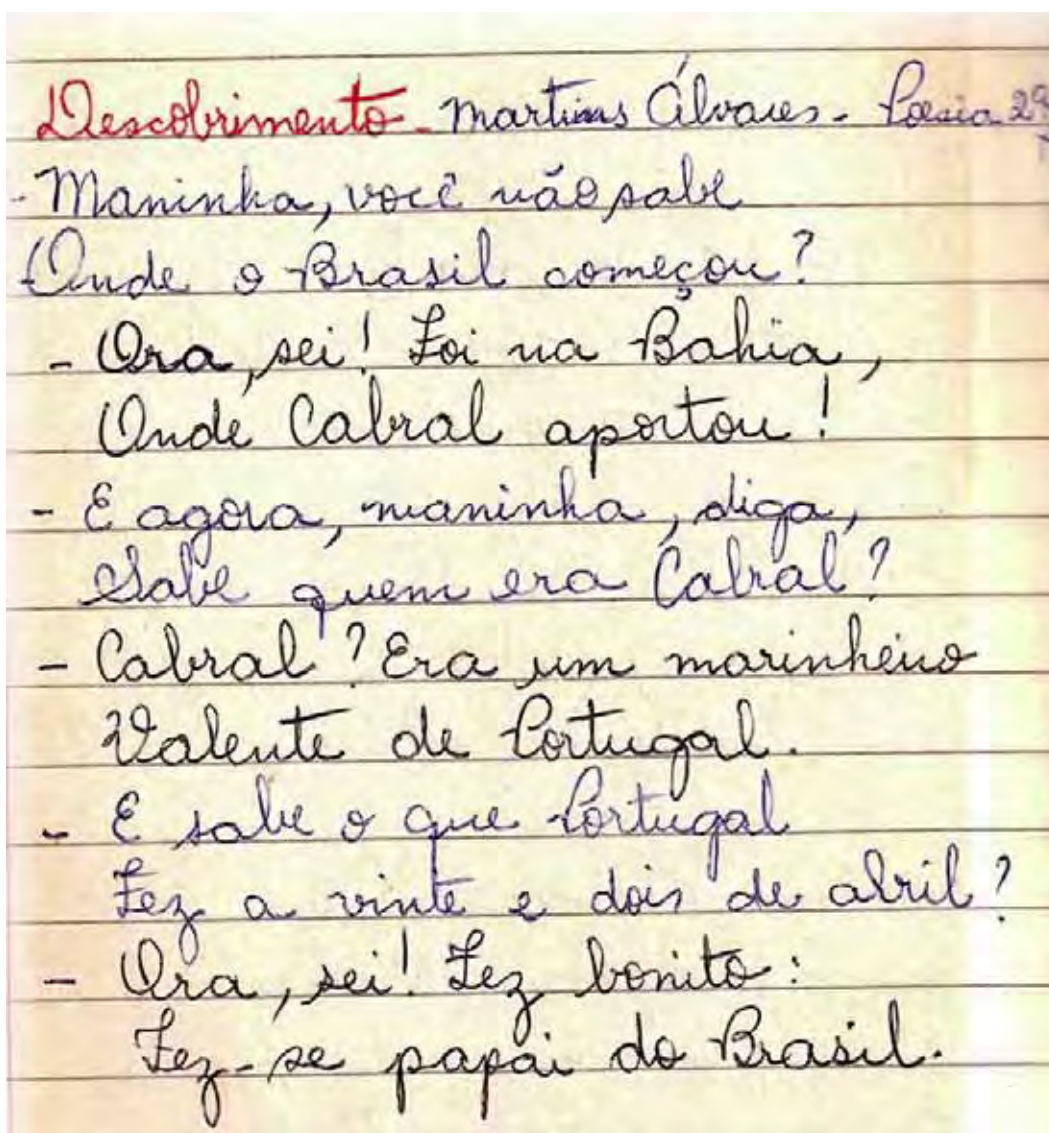


Figura 35 – Poesia *Descobrimento* de Martins Álvares retirada do caderno de músicas e poesias da professora Márcia.

Ainda com relação ao tema *índio* é interessante observar que a professora Elvira parece acreditar que os índios brasileiros só viviam da coleta e não plantavam, ou seja, eles “viviam com as coisas que eles tinham ali. Não havia uma cultura propriamente”:

Nessa parte *A cultura indígena*, eu falava da habitação, da alimentação... bebida feita de milho...amendoim, palmito... eram mais coisas nativas. Não havia muita plantação com os índios. Eu comentava que, com os índios, os donos da terra, o alimento era tudo natural. A própria floresta já fornecia a maior parte do que eles queriam. Eles se alimentavam com as coisas que eles tinham ali. Não havia uma cultura propriamente. Eu acho que está tudo relacionado

(professora Elvira referindo-se ao Plano de Ensino elaborado de Estudos Sociais e Ciências que afirmou ter elaborado juntamente com outras colegas de trabalho quando lecionava).

Apresento a seguir a relação de materiais que a professora Elvira afirmou ter utilizado enquanto lecionava. Segue, ainda, o *Plano de Ensino* que a docente disse ter elaborado juntamente com outras colegas de trabalho:

<b>Materiais fornecidos pela professora Elvira</b>	
Ficha informativa sobre a ave <i>arara</i> confeccionada pelos alunos <i>Plano de Ensino de Estudos Sociais e Ciências</i> elaborado aproximadamente na década de sessenta para o ano letivo – englobando, portanto, os quatro bimestres - da 2ª série do 1º grau Livro didático: Neves, D. P. M. N. <b>Estudos Sociais</b> : A Criança e o Estado em que Vive – Estudo do Estado de São Paulo e <b>Ciências e Saúde</b> : Aproveitando os Organismos, 4ª série IBEP, 1983.	
<b>Ficha informativa confeccionada pelos alunos</b> Esta ficha contém os seguintes elementos: Nomes dos participantes do grupo que realizaram o trabalho: total de 5 alunos Livro didático utilizado: MALTESE, G. <b>Ler e saber</b> , volume I, página 119, Editora São Paulo. Um desenho de uma arara feito pelos alunos e alguns dados sobre esta ave espalhados em volta da mesma, tais como: altura, cores, fornecimento, defesa, alimento, lugar onde vive e número de anos que vivem.	
<b>Conteúdos destacados pela professora no <i>Plano de Ensino de Estudos Sociais e Ciências</i> elaborado aproximadamente na década de sessenta</b>	
<b>Estudos Sociais</b>	<b>Ciências</b>
<b>1º Bimestre</b>	<b>1º Bimestre</b>
<b>A família e a escola</b>	Estações do ano

Quadro 7 – Materiais e conteúdos destacados pela professora Elvira.

Ficha pessoal	
Identificar e nomear as pessoas com as quais a criança se relaciona na família	
Identificar as pessoas com as quais a criança convive na escola	
<b>2º Bimestre</b>	<b>2º Bimestre</b>
<b>Elementos do meio natural da comunidade</b>	Conhecer e utilizar os cuidados da higiene pessoal, postura correta; higiene bucal (dental e corporal); banho diário
Identificar os elementos da natureza que compõem o ambiente	Desenvolvimento da planta: disseminação das sementes; condição de germinação; produção de alimentos
Orientação, pontos de referencia, o Sol	Recursos da comunidade relativos à alimentação; identificar as principais fontes de água para beber
Pontos cardeais	
O trajeto para a escola; trânsito	
Relevo, vegetação, clima e hidrografia	
<b>3º Bimestre</b>	<b>3º Bimestre</b>
<b>Características dos reinos da natureza</b>	Animais terrestres e aquáticos
Mineral, vegetal e animal	Ciclo vital de alguns animais
<b>As necessidades básicas do homem</b>	
Sono, vestuário, higiene, habitação, outros pormenores	
<b>O município</b>	
Segurança, comunicação, expressão e organização	
Integração – zona rural e zona urbana	
<b>4º Bimestre</b>	<b>4º Bimestre</b>
<b>Delimitação geográfica do município</b>	Necessidades básicas do homem: necessidades vitais – alimentação, sono, vestuário, higiene, habitação
<b>Outros materiais mencionados:</b> <i>Programa de Ensino</i> mandado pelo governo	

Quadro 8 – Materiais e conteúdos destacados pela professora Elvira.



PLANO DE ENSINO  
 D.E.: CAMPINAS D.R.: IJMEIRA E.P.P.S.G.  
 PROFESSOR: DISCIPLINA: Estudos Sociais SÉRIE: 2º GRAD. 1º

LIVRO DIDÁTICO ADOTADO: Estudos Sociais e Ciências - Detran  
 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA DISCIPLINA: levar a cr. a conhecer sua vida e sua história - Tomar a cr. elementos q. se afundem e se integram na sociedade em q. vive.  
 - Compreender e conhecer as relações de família com o meio e do homem e/ou homem.  
 - Identificar o amor e o respeito à família, a escola e aos seus elementos.  
 - Identificar os sentimentos de amor à pátria e respeito a seus heróis e autoridades constitucionais.

CONTEÚDO	ESTRATÉGIAS	AVALIÇÃO	OBSERVAÇÕES
<p>1º Bimestre</p> <p>A família e a escola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vida pessoal</li> <li>- Identificar e nomear os parentes com os quais a cr. se relaciona na família.</li> <li>- Identificar as pessoas com as quais a cr. convive na escola. O pedido de desculpas</li> <li>- Partes da escola. A sala de aula</li> <li>- Comemoração do 50º da Escola</li> </ul> <p>2º Bimestre</p> <p>Elementos do meio natural da comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os elementos da natureza q. compõem o ambiente.</li> <li>- Identificar pontos de referência. O Sol.</li> <li>- Pontos cardinais</li> <li>- O trajeto p/ a escola. Sinaliz.</li> <li>- Relívos, vegetação, clima e hidrografia (em: Station)</li> </ul>	<p>Desenhos</p> <p>Elementos</p> <p>Mapas</p> <p>Contatos</p> <p>Figuras</p> <p>Informações na família e na comunidade</p> <p>Coletas</p> <p>Comunicações dirigidas</p> <p>Colagens</p> <p>Ritmos e Cantos</p>	<p>Provações combinadas e sistematizadas acompanhando o processo ensino-aprendizagem</p> <p>Provas simples tipo teste e/ou perguntas de lacunas, comentários e plantações e múltipla escolha</p> <p>Questionários</p>	<p>De acordo com lei 7.044 serão oportunizadas muitas aulas de Estudos Sociais p/ se dar o melhor aproveitamento possível</p>

Figura 36 - Plano de Ensino de Estudos Sociais e Ciências elaborado pela professora Elvira.

Ciências e Saúde		ESTRATÉGIAS	AVLIAÇÃO	ESTRATÉGIAS	ESTRATÉGIAS
<p>1.º bimestre</p> <p>A terra: forma e tamanho Terra, sua, sol, movimento, da terra</p> <p>superfície da terra. Rochas e minerais</p> <p>2.º bimestre</p> <p>noções de crescimento e desenvolvimento</p> <p>Conceito e utilização dos recursos da região para a produção de alimentos</p> <p>3.º bimestre</p> <p>Condições de crescimento e desenvolvimento</p> <p>Consequências do desenvolvimento inadequado do solo</p> <p>4.º bimestre</p> <p>necessidades básicas do homem</p> <p>necessidades vitais: alimentação, sono, vestuário, higiene, habitação</p> <p>5.º bimestre</p> <p>Atividade socioeconômica</p> <p>6.º bimestre</p> <p>Atividade socioeconômica</p>	<p>1.º Dia e noite</p> <p>2.º Dia e noite</p> <p>3.º Dia e noite</p> <p>4.º Dia e noite</p> <p>5.º Dia e noite</p> <p>6.º Dia e noite</p> <p>7.º Dia e noite</p> <p>8.º Dia e noite</p> <p>9.º Dia e noite</p> <p>10.º Dia e noite</p> <p>11.º Dia e noite</p> <p>12.º Dia e noite</p> <p>13.º Dia e noite</p> <p>14.º Dia e noite</p> <p>15.º Dia e noite</p> <p>16.º Dia e noite</p> <p>17.º Dia e noite</p> <p>18.º Dia e noite</p> <p>19.º Dia e noite</p> <p>20.º Dia e noite</p> <p>21.º Dia e noite</p> <p>22.º Dia e noite</p> <p>23.º Dia e noite</p> <p>24.º Dia e noite</p> <p>25.º Dia e noite</p> <p>26.º Dia e noite</p> <p>27.º Dia e noite</p> <p>28.º Dia e noite</p> <p>29.º Dia e noite</p> <p>30.º Dia e noite</p>	<p>1.º Dia e noite</p> <p>2.º Dia e noite</p> <p>3.º Dia e noite</p> <p>4.º Dia e noite</p> <p>5.º Dia e noite</p> <p>6.º Dia e noite</p> <p>7.º Dia e noite</p> <p>8.º Dia e noite</p> <p>9.º Dia e noite</p> <p>10.º Dia e noite</p> <p>11.º Dia e noite</p> <p>12.º Dia e noite</p> <p>13.º Dia e noite</p> <p>14.º Dia e noite</p> <p>15.º Dia e noite</p> <p>16.º Dia e noite</p> <p>17.º Dia e noite</p> <p>18.º Dia e noite</p> <p>19.º Dia e noite</p> <p>20.º Dia e noite</p> <p>21.º Dia e noite</p> <p>22.º Dia e noite</p> <p>23.º Dia e noite</p> <p>24.º Dia e noite</p> <p>25.º Dia e noite</p> <p>26.º Dia e noite</p> <p>27.º Dia e noite</p> <p>28.º Dia e noite</p> <p>29.º Dia e noite</p> <p>30.º Dia e noite</p>	<p>1.º Dia e noite</p> <p>2.º Dia e noite</p> <p>3.º Dia e noite</p> <p>4.º Dia e noite</p> <p>5.º Dia e noite</p> <p>6.º Dia e noite</p> <p>7.º Dia e noite</p> <p>8.º Dia e noite</p> <p>9.º Dia e noite</p> <p>10.º Dia e noite</p> <p>11.º Dia e noite</p> <p>12.º Dia e noite</p> <p>13.º Dia e noite</p> <p>14.º Dia e noite</p> <p>15.º Dia e noite</p> <p>16.º Dia e noite</p> <p>17.º Dia e noite</p> <p>18.º Dia e noite</p> <p>19.º Dia e noite</p> <p>20.º Dia e noite</p> <p>21.º Dia e noite</p> <p>22.º Dia e noite</p> <p>23.º Dia e noite</p> <p>24.º Dia e noite</p> <p>25.º Dia e noite</p> <p>26.º Dia e noite</p> <p>27.º Dia e noite</p> <p>28.º Dia e noite</p> <p>29.º Dia e noite</p> <p>30.º Dia e noite</p>	<p>1.º Dia e noite</p> <p>2.º Dia e noite</p> <p>3.º Dia e noite</p> <p>4.º Dia e noite</p> <p>5.º Dia e noite</p> <p>6.º Dia e noite</p> <p>7.º Dia e noite</p> <p>8.º Dia e noite</p> <p>9.º Dia e noite</p> <p>10.º Dia e noite</p> <p>11.º Dia e noite</p> <p>12.º Dia e noite</p> <p>13.º Dia e noite</p> <p>14.º Dia e noite</p> <p>15.º Dia e noite</p> <p>16.º Dia e noite</p> <p>17.º Dia e noite</p> <p>18.º Dia e noite</p> <p>19.º Dia e noite</p> <p>20.º Dia e noite</p> <p>21.º Dia e noite</p> <p>22.º Dia e noite</p> <p>23.º Dia e noite</p> <p>24.º Dia e noite</p> <p>25.º Dia e noite</p> <p>26.º Dia e noite</p> <p>27.º Dia e noite</p> <p>28.º Dia e noite</p> <p>29.º Dia e noite</p> <p>30.º Dia e noite</p>	<p>1.º Dia e noite</p> <p>2.º Dia e noite</p> <p>3.º Dia e noite</p> <p>4.º Dia e noite</p> <p>5.º Dia e noite</p> <p>6.º Dia e noite</p> <p>7.º Dia e noite</p> <p>8.º Dia e noite</p> <p>9.º Dia e noite</p> <p>10.º Dia e noite</p> <p>11.º Dia e noite</p> <p>12.º Dia e noite</p> <p>13.º Dia e noite</p> <p>14.º Dia e noite</p> <p>15.º Dia e noite</p> <p>16.º Dia e noite</p> <p>17.º Dia e noite</p> <p>18.º Dia e noite</p> <p>19.º Dia e noite</p> <p>20.º Dia e noite</p> <p>21.º Dia e noite</p> <p>22.º Dia e noite</p> <p>23.º Dia e noite</p> <p>24.º Dia e noite</p> <p>25.º Dia e noite</p> <p>26.º Dia e noite</p> <p>27.º Dia e noite</p> <p>28.º Dia e noite</p> <p>29.º Dia e noite</p> <p>30.º Dia e noite</p>

Figura 37 – Plano de Ensino de Estudos Sociais e Ciências elaborado pela professora Elvira.



- 3º Bimestre
- Características dos reinos da natureza
- mineral, vegetal e animal
- As necessidades básicas do homem:
- sono, vestuário, higiene, habitação
  - Outros pormenores
- O município
- segurança, comunicações, expressões e organizações.
  - integração - zona rural e urbana
- 4º Bimestre
- Delimitação geográfica do município
  - Meios de transporte e comunicações
  - Aproveitamento de meios
  - Sistemas sócio-econômicos
  - Produtos industrializados
  - Aproveitamento das horas de lazer

Figura 38 – Plano de Ensino de Estudos Sociais e Ciências elaborado pela professora Elvira.

## 6. CONTANDO LEMBRANÇAS: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELAS PROFESSORAS

### 6.1 Por que falar da natureza?

Ao perguntar às professoras por que trabalhavam os temas relativos à natureza na época em que lecionavam, é possível perceber que, apesar de algumas dessas docentes reconhecerem a importância de se tratar tais conteúdos, grande parte afirmou ser, de certa forma, obrigada a abordar esses temas. Isso pode ser evidenciado nos excertos abaixo selecionados, os quais trazem expressões, tais como: “eu tinha que trabalhar tudo com eles”, “era pra gente fazer isso”, “era um roteiro que tinha que ser seguido”, “existia um calendário que a gente devia seguir” e “fazia parte do conteúdo do programa que a gente tinha que cumprir”. Essas observações feitas pelas professoras parecem se ajustar a um dado já constatado no item anterior – em *os temas trabalhados* - os temas abordados na sala de aula por essas docentes eram os mesmos propostos pelos *Guias Curriculares* enviados, na época, pelo Governo do estado, a todas as escolas públicas estaduais; fato que, conforme já discutimos, talvez explique o aparecimento com maior frequência, nos depoimentos analisados, de temas como *a água, as plantas e os animais*. Assim, aparentemente falava-se da natureza porque “era preciso fazer isso”, já que existia um “Programa que devia ser seguido”.

A professora Fátima parece associar o fato de se trabalhar os temas relacionados a natureza e outros conteúdos com a escola tradicional que se tinha na época:

Quando eu lecionava, eu falava tudo com os alunos sobre a natureza [...]. Eu tinha que trabalhar tudo com eles, porque eu peguei justamente aquele período da lei 4.024<sup>14</sup>, que fazia uma espécie de temor, obrigando a decorar em tudo. Eu peguei aquele tempo da escola tradicional, que tinha decorar, que o aluno tinha que saber. Eu trabalhava com coisas diferentes (professora Fátima).

---

<sup>14</sup> Segundo Romanelli (1982), um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação - presidido pelo professor Lourenço Filho - foi elaborado e encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948. Com isso, iniciou-se “uma longa luta cheia de marchas e contramarchas, que iria resultar na Lei 4024, votada apenas em dezembro de 1961, isto é, treze anos depois” (p.171).

Também no relato da professora Maria Inês parece que os temas relacionados à natureza eram trabalhados por imposição:

Eu trabalhava esses temas relacionados à natureza com as crianças porque era para a gente fazer isso. Nós tínhamos que fazer isso. Você começava, por exemplo, com Matemática, e depois ia relacionando uma coisa com a outra: Ciências, Música, Teatro... (professora Maria Inês).

Ao questionar a professora Elvira por que trabalhava com os alunos os temas que tratam da natureza, a docente fala dos *Programas de Ensino* que eram mandados pelo governo, na época, para as escolas públicas estaduais. Segundo a docente, havia uma programação que devia ser seguida:

Eu trabalhava esses temas da natureza com as crianças porque era um roteiro que tinha que ser seguido. Mas se eu não quisesse, eu não trabalhava. Existiam os Programas de Ensino, existia uma programação: a área de Saúde, a área de Ciências... existia uma programação e nunca se descuidou disso (professora Elvira).

Já, a professora Rita afirmou que trabalhava os conteúdos relacionados à natureza principalmente “porque a natureza é linda”, e porque, segundo a docente, é lindo observar “as flores, as plantas, a germinação das sementes”:

Eu trabalhava esses temas com os alunos porque, conforme já falei para você, em primeiro lugar existia um calendário que a gente devia seguir. E também porque a natureza é linda! Acima de tudo, porque a natureza é linda! Não é lindo você olhar as flores, as plantas, a germinação das sementes? (professora Rita).

A professora Márcia afirma que trabalhava os temas relacionados à natureza porque “acreditava na importância” de se trabalhar tais temas:

Mesmo esses temas sendo mais importantes hoje, a gente sempre falava. Eu trabalhava isso com os alunos, primeiro porque eu penso que acreditava nisso, na importância de se trabalhar com isso. Segundo porque fazia parte do conteúdo do programa que a gente tinha que cumprir. A gente acreditava e trabalhava! Todo mundo trabalhava! (professora Márcia).

No depoimento da professora Zulmira, nota-se que para explicar porque trabalhou temas relacionados à natureza no período em que lecionou, a docente parece relembrar as experiências vivenciadas enquanto aluna, reproduzindo posteriormente, ao exercer a profissão docente, a mesma prática dos seus antigos professores:

Quando fiz o Primário, o Ginásio e o Normal, eu aprendi muito o valor da planta, a valorização dela pela pessoa. Eu estudei muito sobre o Rio Amazonas no Primário. Mesmo no Ginásio a gente estudava o Brasil e estudava o mundo inteiro. Até outro dia eu estava conversando com o José Augusto e disse assim: 'Ai, José Augusto, eu era apaixonada pelos índios'. Porque eu imaginava; o professor falava e a gente imaginava. Você queria viver aquilo. Hoje você liga a televisão e vê tudo. Hoje toda informação é direta (professora Zulmira).

Outras explicações são encontradas nos depoimentos destacados a seguir das professoras Marta e Joana ao responderem à questão por que trabalhavam as questões relacionadas à natureza. A professora Marta afirma que falava da natureza com os alunos por considerar se tratar de um tema importante. Contudo, nota-se que a importância atribuída por parte da professora à natureza parece estar relacionada com a capacidade que esta tem de fornecer, ao homem, os subsídios para sua sobrevivência. Essa visão da natureza como sendo a grande provedora de recursos naturais para o homem apareceu também em outros momentos, nos depoimentos de outras docentes no item *natureza: preocupação x utilidade*:

Eu falava sobre natureza com as crianças porque a natureza é importante. De onde vêm os alimentos? Da natureza, não é? De onde vem material de construção? Da natureza! De onde vem o minério? Da natureza! Tudo! De onde vem a água? Da natureza! Tudo! (professora Marta).

Quanto à professora Joana, o motivo para se falar da natureza parece estar, antes de tudo, relacionado ao fato de que, ao tratar desses temas, a docente aproveitava esses momentos para alfabetizar os seus alunos:

Eu trabalhava esses a natureza com os alunos porque eu conseguia ao mesmo tempo alfabetizar, investir no raciocínio

de Matemática, maior, menor, pequeno, alto, baixo... Você não precisa ficar separando a matéria (professora Joana).

Dessa forma, aos motivos até então encontrados - falava-se da natureza porque “era preciso fazer isso”, já que existia um “Programa que devia ser seguido” – somam-se outros três, a saber: falava-se, ainda, da natureza como forma de reproduzir práticas docentes observadas, falava-se de natureza por se tratar de uma temática importante, visto os recursos naturais que esta tem a oferecer ao ser humano e, por fim, falava-se de natureza, visando, antes de qualquer coisa, alfabetizar alunos.

## **6.2 As crianças eram pequenas, então...**

Nesta parte do trabalho, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que, em vários momentos das entrevistas, a maior parte das docentes parece preocupar-se com o conteúdo a ser transmitido para as séries iniciais, principalmente no que diz respeito às 1ª e 2ª séries, alegando, por exemplo, que não se podia trabalhar a “parte mais científica”, e que o conteúdo deveria ser transmitido “meio por cima”, de forma “bem mais simples”, já que, devido à faixa etária, os alunos “não entendiam”. Assim, ao observar os excertos dos depoimentos destacados abaixo, cabe alertar para o fato de que, no período em que os docentes entrevistados lecionaram – portanto, décadas de 1960 e 1970 - foi possível perceber uma certa falta de problematização com relação aos temas que, segundo as professoras, diziam respeito à natureza. Por outro lado, cabe mencionar, aqui, que na parte desta pesquisa que será apresentada posteriormente, intitulada *naquele tempo era diferente*, foi possível constatar que as professoras argumentam a respeito dos diferentes contextos e épocas em que viveram e da necessidade de se tratar, hoje, a problemática ambiental com uma ênfase diferenciada à que era dada a essa temática no tempo em que lecionavam.

Nos excertos destacados a seguir é possível notar alguns aspectos que evidenciam o tratamento dado aos alunos de séries iniciais com relação ao conteúdo que, segundo as docentes, estavam relacionados ao tema natureza. A professora Joana afirma que não falava da “parte mais científica” nas primeiras e segundas séries, pois os alunos não entendiam. Assim, utilizava recursos como

músicas e brincadeiras para trabalhar com as crianças. Baseando-se, ainda, na faixa etária dos alunos, a docente argumenta - ao manusear um livro didático - que não abordava a parte referente à energia:

Como eu dava aula para as primeiras e segundas séries, eu não podia falar a parte mais científica, porque eles não entendiam. Então, era tudo brincadeira e musiquinha, da água, da biquinha, essas coisas assim. Eu fazia trabalho com eles da água, explicava o que era a caixa d'água. Quando tinha enxurrada de chuva, eu falava: 'Essa água vai tudo lá. Depois tem uma máquina que vai passando, passando, passando...' porque eu não podia explicar. Eu sempre trabalhei com criança pequena, primeiras e segundas séries. Quando eu pegava licença de um mês, dois meses, no terceiro ano era diferente. Mas nas primeiras e segundas séries não tem muitas coisas para falar [...]. A gente explicava meio por cima porque, como eu disse para você, eu trabalhei muito com primeira série, segunda série e prezinho, que chamava pré-escola. Hoje eu não sei mais [...]. *Descobrimo a Energia*, essa parte de luz, de energia eu não dava muito não, porque primeiras e segundas séries não entendem muito de luz. A gente explicava, mas não era uma parte obrigatória [...]. Olha aqui, na fazenda... quer coisa mais bonita que explorar o rio? É ou não é? *Domingo na Fazenda* também dava para falar alguma coisa. Porque na fazenda tem os bichinhos, tem montanha pequena, tem montanha grande, porque a natureza foi feita assim. Só que eu não fico explicando o motivo disso, porque primeiras e segundas séries não dá [...]. Eu falava também sobre *As estações do ano*, as mudanças das estações, explicando porque é que mudava. Só que eu não podia falar muito o porquê das coisas para as crianças de primeiro ano [...]. Eu falava das estações das flores, por exemplo, a primavera. A gente cantava musiquinha, explorava a musiquinha e eu falava que a natureza é tão bonita, porque a gente planta e ela cresce, forma raiz e caule. Aí você já explica que a planta tem raiz e que você precisa molhar; e que as plantinhas soltam um gás que faz bem para gente, para o pulmão, o oxigênio. A gente falava por cima essas coisas para o segundo ano. Eles são muitos pequenos

(professora Joana referindo-se aos capítulos dos livros didáticos que afirmou ter utilizado no período em que lecionou).

As figuras que dizem respeito aos três capítulos do livro didático mencionados pela professora Joana no excerto acima são apresentados: *Descobrimdo a Energia*; *Domingo na Fazenda* e *As estações do ano* respectivamente:



Figura 39 - Texto *Descobrimdo a Energia* retirado de um livro didático.  
 Fonte: Livro didático *Estudos Sociais: A Criança, A Família, A Escola e Ciências: Observando o Ambiente* da autora Débora Pádua Mello Neves.





Figura 40 - Texto *Domingo na Fazenda* retirado de um livro didático.  
 Fonte: Livro didático *Estudos Sociais: A Criança, A Família, A Escola e Ciências: Observando o Ambiente* da autora Débora Pádua Mello Neves.



### As estações do ano

A Terra, se movimentando, produz, durante um ano, as seguintes estações:



**Estação das flores.**  
(primavera)



**Estação do calor.**  
(verão)



**Estação dos frutos.**  
(outono)



**Estação do frio.**  
(inverno)

1) Responda:

A estação das flores é *a primavera*.....

Estamos na seguinte estação do ano *primavera*.....

é a estação de *critério do aluno*.....

Figura 41 – Texto *As estações do ano* retirado de um livro didático.

Fonte: Livro didático *Estudos Sociais: A Criança, A Família, A Escola e Ciências: Observando o Ambiente* da autora Débora Pádua Mello Neves.

Ainda com relação à faixa etária e entendimento dos alunos a professora Maria Inês explica que não tinha dificuldade em tratar dos temas relacionados a natureza com os alunos pois eram coisas simples, já que lecionava em uma primeira série:

Eram coisas simples! Aqui! Era primeiro ano, então eram coisinhas simples [...]. Eu não tinha dificuldade de falar desses temas com os alunos, porque a minha classe era primeiro ano; então tinha que ser uma coisa bem mais simples [...]. A gente comentava sobre os fenômenos da natureza, toda essa parte. Muito de acordo com a idade da criança. Eu, por exemplo, já não podia falar como se falava com um aluno de quarto ano. Eu acho que é isso [...]. Era tudo mais uma brincadeira no primeiro ano. Não era aquela coisa muito profunda. Nós dávamos uma noção geral para as crianças. Mas nós falávamos bastante coisas com os alunos (professora Maria Inês).

Também a professora Elvira relata que nas primeiras e segundas séries o conteúdo sobre a natureza era uma coisa mais simples; já nas terceiras e quartas séries “era mais formalizado”:

Principalmente nas primeiras e segundas séries era uma coisa mais simples, mas nunca deixamos de falar do ambiente, das plantas, de onde vinham os alimentos; desde a primeira série, mas de um jeito mais informal. Depois nas terceiras e quartas séries já era mais formalizado (professora Elvira).

Já a professora Rita se refere à informalidade dos conteúdos relacionados ao tema natureza nas quatro primeiras séries do ensino escolar:

Nas classes de primeira a quarta série, o aprendizado era um pouco mais leve. Era tratado de uma maneira mais informal. Mas os alunos sempre aprenderam. Sempre tiveram consciência sobre esse tema da natureza. Acho que todo professor que tinha consciência da situação, procurava passar isso para os alunos (professora Rita).

Também a professora Teodora parece encontrar limitações com relação ao entendimento dos alunos:

O pouco que eles entendiam a gente falava (professora Teodora).

Por último, a faixa etária e o entendimento dos alunos aparecem no relato da professora Marta que esclarece o seguinte:

Eu falava da preservação da natureza, do meio ambiente. Claro que para eles, no nível deles, você está entendendo? As crianças eram pequenas, então tinha que ser no nível deles [...]. Como a minha classe era de crianças muito pequenas, você tinha que dar Ciências de acordo com a idade delas. Então, a gente falava de plantas, animais, observava as diferenças entre os mamíferos, as aves, o peixe, os répteis, não se preocupando muito com a nomenclatura, você está entendendo? Porque eram crianças pequenas. Mas a gente explicava; 'Olha a diferença: mamíferos nascem da barriga; aves e répteis põem ovos'. Aliás, a gente mostrava principalmente diferenças assim: que o peixe vivia na água, ele não tinha pulmão, ele não era capaz de respirar... os alunos gostavam disso aí. Os alunos tinham um caderninho de Ciências, separadinho, principalmente com desenhos, porque isso era importante na minha classe que era de crianças pequenas. Criança de seis anos e meio e sete anos, é mais no desenho [...]. Com a primeira série era mais desenhinho. Eles eram pequenos. Agora, da segunda série em diante já usavam a matéria. Eu só lecionei na primeira série (professora Marta).

Krasilchik (1987) constata em seu estudo que “o que se ensina a grande parte dos alunos não tem sentido, por não ser compatível com o seu desenvolvimento intelectual e emocional”. Ao discutir os problemas do ensino das Ciências e, mais especificamente, a questão da inadequação à idade dos alunos, argumenta que “os professores [...], em geral, não procuram atender aos interesses e capacidade dos estudantes, muitas vezes prejudicando irremediavelmente o seu aprendizado (p.53).

Segundo Carvalho (2006), há de se reconhecer que, atualmente, com os agravos dos problemas ambientais, novas exigências são incorporadas ao trabalho docente na sociedade brasileira. Para a autora, é característico da atividade do professor proceder à “mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos”. Só assim propõe-se o questionamento com relação aos modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (p.15).

### 6.3 Dificuldades encontradas

A leitura dos relatos evidencia que a maior parte das professoras entrevistadas afirmou que a falta de recursos materiais foi a maior dificuldade enfrentada, na época, para trabalhar se em sala de aula.

A respeito deste assunto, gostaríamos de chamar a atenção para os excertos dos depoimentos de algumas docentes. A professora Joana inicialmente afirma não ter encontrado dificuldades quanto ao comportamento dos alunos, pois estes eram “quietinhos” e “inocentes”. Por outro lado, fala da falta de recursos materiais que havia na escola na época em que lecionava:

Não tinha muita dificuldade para se trabalhar esses temas. Sabe por que a gente não tinha muita dificuldade? É o que eu falei para você. As crianças eram de outro jeito. Eles ficavam quietinhos e eram inocentes. Tudo o que você falava, eles acreditavam. Eu tive criança rebelde, na escola [nome da escola], mas já era mil novecentos e noventa e sete, mil novecentos e noventa e oito, entende? Agora, depende a dificuldade que você quer perguntar, porque eu gostaria de explorar mais o temas meio ambiente, mas a escola era pobre, vamos falar! A escola do estado não tem aquela... a gente mostrava livro e as crianças das primeiras e segundas séries gostavam das figuras, das ilustrações dos livros[...]. Tínhamos falta de recurso [...]. No meu tempo não tinha muito problema com aluno porque era outra educação, era outro tipo. Hoje você vê o professor dominado pelo aluno. Pelo menos, nos últimos anos da nossa carreira eu notei isso. Além desses problemas, a gente tinha um pouco de falta de recursos, como eu já falei. Mas, que a gente dava uma boa noção para criança daquela idade, dava (professora Joana).

Nos excerto seguinte, a maior dificuldade encontrada pela docente parece estar relacionada com a questão da aprendizagem do aluno. A professora Teodora explica que:

Para falar de meio ambiente não tinha nenhum tipo de dificuldade. Agora, de aprendizagem tinha (professora Teodora).

A falta de material também aparece no depoimento da professora Marta que argumenta que “o que mais faltava em escola do governo era material pedagógico”:

O mais difícil para se trabalhar tanto esse tipo de tema como outros, era você achar o material. A gente mesmo fazia. Eu

mesmo fazia, com cartazes, com várias outras coisas. Eu nunca lecionei em escola particular, só em escola de governo. O que mais faltava em escola de governo era material pedagógico. A gente tinha que - como é que minha amiga falava? - dar o máximo com o pouco que tinha. Era tirar o máximo do pouco que tinha. O material era sempre o problema; a gente se virava. Olha lá se tivesse giz para escrever!... Material era sempre a gente que tinha que se virar. Era muito difícil ter material à disposição (professora Marta).

Apesar das dificuldades mencionadas pelas professoras, todas afirmaram, por diferentes motivos, que gostavam de trabalhar os temas relacionados à natureza com os alunos. A professora Joana, por exemplo, afirmou que gostava de trabalhar esses temas porque para ela a natureza “é uma coisa linda!”. A professora Fátima também explica que gostava de falar da natureza, e, além disso, “o ideal escolanovista era transformar as séries iniciais em preparação para a vida”. Para a professora Maria Inês, trabalhar esses temas era gostoso, pois “era primeiro ano, então eram coisinhas simples”. Já a professora Márcia explica que gostava de falar da natureza porque sempre “viveu em contato com a natureza e sempre acompanhou, por morar na fazenda, o trajeto fazenda-cidade”. Ainda de acordo com as docentes, os alunos também gostavam de falar da natureza. Para a professora Joana, o fato de os alunos gostarem dos conteúdos que tratam da natureza está relacionado com as atividades que ela preparava para as suas aulas: “Quando eu lecionava, eu percebia que as crianças gostavam desses temas sobre a natureza, porque eu fazia em casa, no mimeógrafo, ou mandava xerocar e a gente desenhava também o rio sujo, rio limpo [...]. Já, a professora Elvira argumenta que os alunos “ficavam muito felizes no dia em que iam plantar uma arvorezinha”. Conforme a professora Rita, os alunos gostavam desse tema por se tratar “de uma coisa que está ao nosso redor; você olha e vê”. A professora Teodora explica que os alunos das Escolas Isoladas, como eram chamadas na época, eram os que mais gostavam de falar dos temas relacionados à natureza: “porque esse era o ambiente deles; eles sabem mais do que a gente; eles sabem lua para semear, lua para colher... eles sabem! O que eles vivem, eles são. Eles vivem no meio das plantas”. Segundo a professora Márcia os alunos da zona urbana também gostavam de tratar desses temas já que era um assunto que interessava para eles. A docente afirma ainda que “toda criança gosta de falar de árvores, de animais especialmente. É um conteúdo que sempre interessa”.

## 6.4 Procedimentos didáticos

### 6.4.1 Atividades extra-classe e extra-escola

A análise dos depoimentos mostra que algumas das atividades extra-classe que eram realizadas pelas docentes naquela época eram pontuais, de forma que ocorriam com mais frequências em dias festivos, principalmente no *Dia da Árvore*. Nessa data, as professoras comentam que era comum a prática de se plantar árvores em praças públicas e/ou arredores das escolas – fato já comentado anteriormente nesta pesquisa:

Nós plantávamos árvores, porque nossa cidade é a cidade das árvores. Isso era feito em dia de comemorações (professora Maria Inês).

A professora Elvira também fala das atividades extra-classe e da prática de se plantar árvores no *Dia da Árvore*:

Como eu falei, no *Dia da Árvore*, os alunos sempre plantavam um Ipê ou uma árvore bonita. As crianças sempre participavam junto com a gente. A gente saía sim da sala de aula. Saíamos para plantar, para ver a horta, saíamos na *Festa das Árvores*... não era só dentro da classe (professora Elvira).

As atividades fora da sala de aula também são lembradas pela professora Zulmira a qual argumenta que as atividades extra-sala eram realizadas, geralmente, em dias específicos. A docente argumenta, ainda, que no Dia da Árvore, plantavam-se as mudas de árvores não só nos arredores das escolas, mas também no lago municipal da cidade:

Todo ano, no Dia da Árvore, fazíamos a plantação de árvores. Nessa parte a criança participava [...]. Quando eu tratava desses temas com as crianças a gente saía da sala, mas, nem tanto. A festa da árvore era uma festa muito importante. Nós não passávamos nem um ano sem fazer a comemoração da árvore. Quando o Oscar chagou aqui, ele ficou admirado de [nome da cidade] ter o título de cidade das árvores, ser a primeira cidade a fazer a festa das árvores, e não ter árvore! [nome da cidade] não tinha árvores! No lago municipal, tinha só o lago. Então, as escolas, ao invés de plantar árvores nos seus

arredores, vinham plantar no lago municipal. Todas as árvores que tem no lago hoje, foram plantadas pelas escolas da época. Essa parte foi muito incentivada aqui em na cidade [...]. A gente saía da sala mais nas comemorações das *Festas das Árvores*, coisas específicas, assim (professora Zulmira).

Por último, a professora Márcia lembrou ter trabalhado em escolas nas quais os plantios de árvores não aconteciam e a atividades restringiam-se mais às salas de aula devido à postura do diretor:

Nós fazíamos várias comemorações em algumas escolas. Mas eu trabalhei em escola em que isso não acontecia. Tinha escola que fazia comemorações. Tinha escola que, por exemplo, plantava árvores. A classe saía da sala de aula e ia plantar uma árvore. As classes se reuniam e cada uma fazia uma coisa. Uma classe recitava poesia, outra classe recita outra poesia, a outra cantava uma música... Em algumas escolas isso acontecia, mas eu trabalhei em escolas onde isso não acontecia; quer dizer, o trabalho era feito só na sala de aula, entendeu? Quando muito, se o diretor não fosse muito radical, o professor saía no pátio da escola - no pátio de algumas escolas há uma árvore pelo menos, na maioria delas - saía, ia lá mostrar a árvore e começava a conversar com as crianças sobre a árvore (professora Márcia).

A leitura dos depoimentos evidenciou, ainda, que o outro momento em que as professoras mais saíam da sala com os alunos diz respeito ao cultivo de hortas que parecia ser comum na época. Gostaríamos de chamar a atenção para os quatro excertos dos depoimentos destacados a seguir. Neles é possível observar consecutivamente que de acordo com a professora Teodora, os alunos participavam e ajudavam na manutenção dessas hortas;

Nós tínhamos horta em [nome da escola] e era uma beleza! Eu ensinava as crianças porque éramos nós que cuidávamos de tudo. Tinha um homem, o Sr. Alceu que plantava as mudas de laranjas na frente da escola e nós cuidávamos. Íamos até o pomar ver as laranjas que carregavam os pés por causa dos cuidados que seu dono tinha. Essa parte as crianças vivenciavam mesmo! (professora Teodora).

No entanto, em outros momentos os alunos eram apenas expectadores e a visita à horta restringia-se na observação do trabalho que estava sendo desenvolvido

por um adulto naquele momento, conforme pode ser observado no relato da professora Maria Inês:

Nós tínhamos até horta na escola. As crianças iam lá. Os serventes tomavam conta. Nós íamos lá com as crianças para mostrar (professora Maria Inês).

Em seguida, nota-se na entrevista da professora Fátima, que em uma das escolas que trabalhou e cultivou hortas, essa prática parece ter sido um recurso encontrado - por ela - para lidar, na época, com os problemas de comportamento de um aluno. Parece que um dos objetivos em se manter a horta na unidade escolar era para que esse aluno alimentasse os coelhos que criava dentro da própria escola. Também cabia a esse mesmo aluno a responsabilidade de cuidar e aguar os canteiros que eram plantados:

Eu tinha um aluno, o Marcos Francine, você conhece! Eu fiquei observando o trabalho do Marcos. Enquanto ele fazia os quatro problemas antigos que a gente dava, os outros alunos copiavam um problema só. O Marcos fazia e ilustrava e as outras crianças copiavam e resolviam um problema só. Quando esse menino não tinha o que fazer, o que você acha que ele fazia? Ele fazia tudo. Ele tinha o direito de tudo! [...]. Eu conversei com o pai dele e disse: 'Jonas, você não compraria aquelas grades que tem para vender, para o Marcos criar coelhos aqui na escola?'. E o Jonas comprou. O Marcos criava coelho e tinha uma horta onde ele plantava couve e almeirão. Essa horta era para que o dia que chovesse, para que o Marcos não fosse cortar capim para os coelhos; ele colhia no próprio quintal. O Marcos criava coelho e tinha uma horta onde ele plantava couve e almeirão. Então o Jonas botou um homem para fazer os canteiros lá na escola (professora Fátima).

Por fim, a professora Regina relata a obrigatoriedade, na época, que os docentes tinham de construir horta na escola rural. Segundo a professora, essa horta era posteriormente fiscalizada pelo inspetor que passava pelas escolas e “dava nota” aos feitos realizados pelo docente. A docente afirma ainda, que, dessa nota dependia a promoção do professor:

Quando eu trabalhei na zona rural, nós tínhamos que fazer uma horta. Eu nunca tinha feito horta na minha vida! Magistério não ensinava a fazer horta. Tive que fazer a cerca de bambu para cercar a horta, depois fazer os canteiros e plantar. Sorte que meu pai sempre gostou de



mexer com muita coisa. Ele sempre teve umas galinhas que ele criava, porque ele tinha chácara. Ele tinha um hortelão que fazia a horta. Então eu perguntava para esse hortelão e ia fazendo do meu jeito. Fui me acertando. Era obrigatório fazer horta na zona rural! Obrigatório! E depois eles davam nota: aquela história de dar nota no final do ano para o professor poder subir uma letra, subir alguma coisa e poder receber um pouco mais de dinheiro. Não sei se você sabe, mas era assim. Então eu tive que fazer horta. O inspetor passava na escola e ia ver a horta. A escola era uma escolinha no meio do pasto. Por isso que eu tinha que cercar tudo com bambu, porque se não o gado vinha e comia tudo. As crianças ajudavam no plantio e nos cuidados com a horta; elas iam junto, ajudavam sim. Mas na verdade, embora os alunos fossem filhos dos fazendeiros da região - onde eu trabalhei, os donos da escola eram os donos da terra - eles também não sabiam fazer horta. Era muito bom! Cheguei a colher alguma coisinha lá. Valeu, valeu! Foi uma experiência diferente, difícil, mas valeu, valeu (professora Rita).

Outro aspecto já observado com relação às aulas extra-classe é que, conforme os relatos, existiam diretores que aprovavam e gostavam que os professoras realizassem esse tipo de aula; outros, porém, não gostavam que os professoras saíssem com os alunos fora da sala de aula, já que, para esse diretor, o bom docente era aquele que conseguia manter a disciplina.

Então eu dava aula dentro da sala e no pátio. Lá em São Paulo também o diretor gostava muito que a gente saísse da escola, desse a volta no quarteirão e fosse mostrando as coisas da natureza, falando sobre natureza, explorando as pedrinhas, recolhendo as folhinhas. E a gente ia fazendo tudo isso aí (professora Joana).

A professora Zulmira esclarece que:

Tinha diretor que não achava muito bom que a gente saísse com as crianças fora da classe. Era outro tipo de pensamento (professora Zulmira).

Ainda com relação ao posicionamento dos diretores em relação às aulas extra-classe a professora Márcia argumenta que não era todo diretor que permitia este tipo de atividade:

Hoje se fala muito em sair da sala, em dar uma aula lá fora, mas naquele tempo a minha diretora não via isso com bons olhos. O professor que saía da sala de aula não era muito bem

visto por alguns diretores. O bom professor tinha que manter a disciplina; ele tinha que ficar na sala de aula. Não era todo diretor que tinha essa visão de que era interessante tirar o aluno da sala e dar uma aula lá fora. Mas isso não era em toda escola que era permitido. Não era todo diretor que permitia. A gente morria de medo dos diretores (professora Márcia).

No caso da professora Fátima, os próprios colegas de trabalho parecem criticar a prática de se realizar atividades fora da sala de aula:

Eu trabalhava por minha conta e risco e, às vezes, ainda tomava xingo, porque as outras professoras falavam que eu fazia isso que era para levar o aluno para fora da classe. Eu era criticada. A D. Maria de Melo trabalhava comigo e ela sempre tinha quarto ano. Nós duas éramos criticadas, porque nós tirávamos os alunos da classe. A nossa classe era feliz! (professora Fátima).

A leitura dos depoimentos evidenciou ainda que as docentes consideravam as chamadas Escolas Rurais ou Isoladas favorecidas no sentido de se realizar aulas extra-classe. No depoimento da professora Rita observa-se que:

Quando era na zona rural, geralmente a gente saía da sala de aula, porque era muito fácil. Agora quando era aqui na cidade, como as escolas são fechadas, era um pouco mais difícil. Aqui na escola do bairro [nome do bairro] até dava para sair um pouquinho porque já era aquele tipo de escola fechada com uns murões. Dava para passar tudo ali naquele murão, mas a criança podia olhar ao redor. A escola era em um lugar meio descampado e dava para ver algumas coisas. Agora não! Agora já está cheio de casas. Mas, em geral, em uma escola dentro da cidade é difícil você sair. A não ser que seja um passeio, que as escolas ultimamente nem fazem mais. É difícil! Então na zona rural era fácil sair e observar. Nas escolas da cidade tinha que ser feito mesmo dentro da sala de aula (professora Rita).

A professora Teodora explica que além de favorecida com relação à localização para se realizar atividades extra-classe, as Escolas Isoladas contavam com um número menor de alunos:

Quando eu ia falar com os alunos sobre essas questões, geralmente eu saía da sala de aula. Saía dependendo da escola. Na [nome da escola] eu dei aula, mas eu não saía com eles da sala [...]. Na *Escola Isolada*, eu também levava os alunos para fora. Ali tinha mais oportunidade para isso e menos alunos (professora Teodora).

Ainda em relação às escolas localizadas na zona rural, a professora Márcia esclarece que tinha mais “liberdade” para sair com os alunos:

Nós ficávamos mais na sala de aula. Naquele tempo não se tinha o hábito de sair muito da sala de aula. Quando eu dava aula na zona rural sim! Aí a gente tinha mais liberdade para sair. Mas nas escolas da zona urbana, não tanto (professora Márcia).

Algumas docentes chegaram ainda a lembrar que saíram da sala de aula para realizar outros tipos de atividades. No relato da professora Joana, nota-se que a docente visitou o Sistema da Água e Esgoto da Cidade com os alunos. Além disso, a professora fala ainda da utilização do pátio da escola para realizar palestras:

Nós fomos ao Serviço de Água e Esgoto do nosso município, ver água suja, água limpa, tudo. Levamos os alunos lá. Eu não lembro em qual escola foi. Eu fiquei apavorada de levar aquelas crianças de segundo ano, primeiro ano, porque é um perigo! Puxa! Ver aquela coisa lá e aquela pontinha estreita, eu achei perigoso para idade deles. E fomos obrigadas a levar desde o segundo ano até... acho que o primeiro também foi. Eu não gostei, mas em todo caso, depois que eu cheguei na classe, eu expliquei direitinho sobre água para eles. A água que a gente bebe, se a mamãe não tem filtro, precisa ferver a aguinha [...]. Eu me lembro que a gente reunia todas as crianças no pátio e alguém ia falar da natureza, na outra vez iam falar da vacinação, policiais iam dar aula lá, porque lá em São Paulo, onde eu trabalhava, ficava um policial dentro da escola. E o outro policial ficava lá fora [...]. Eu vou contar um caso para você! No meu tempo, eu vi um aluninho, pequenininho, deste tamanhinho, abrir a bolsa e dar um pacote para um cara, antes de entrar na aula, na Barra Funda. Ele estava dando droga, em mil novecentos e sessenta e três... mil novecentos e sessenta e quatro... em mil novecentos e sessenta e cinco acho que foi! Eu comentei com a diretora e ela chamou o guarda (professora Joana).

A professora Maria Inês explica que utilizava o pátio da escola para observar a natureza na aula de Religião:

Lembra que eu falei para você que eu levava as crianças no pátio para observarem as formigas e eu dava aula de Religião? Eu mandava eles pegarem as folhas das árvores e depois eu

conversava com eles na aula de Religião. Eu explicava como surgiu aquela folha, que um vento bateu na sementinha, jogou aquela sementinha longe e nasceu. Mas, como nasceu se eu não plantei? Nasceu pela natureza, pelas mãos de Deus (professora Maria Inês).

A confecção de tarrafas na aula de *Trabalhos Manuais* é lembrada pela professora Fátima a qual esclarece que:

Na aula de *Trabalhos Manuais* [...], como era classe mista, eu ensinava os meninos a tecerem redes, tarrafas. Depois meu marido ia na escola ajudar a por a chumbada. Os alunos adoravam! Os que queriam bordar, bordavam! Mas os meninos nunca queriam bordar! Então eles faziam tarrafa, sacolas e chinelos de macramê [...]. Como os alunos faziam tarrafas, eu tinha que explicar para eles que a gente confeccionava as tarrafas para pescar. No nosso riozinho tinha o que pescar, mas as crianças sabiam que não era para usar a tarrafa. A tarrafa era para dar de presente para o pai. Eu explicava isso! (professora Fátima).

Já a professora Elvira fala das seguintes atividades: utilização do pátio da escola para explicar o conteúdo do livro didático referente à orientação pelo Sol e realização de excursão com os alunos:

Continuando aqui no planejamento, nessa parte *Orientação, pontos de referência: O Sol*, a gente saía da sala de aula, olhava para o lado que o Sol nascia e a criança estendia os braços para se orientar. Era uma coisa que era feita não só no papel; era feito ao vivo para a criança entender direitinho [...]. Até pequenas excursões - não sei agora eu estou misturando um pouco as coisas - mas eu tenho a impressão que uma vez nós saímos para uma fazenda, para visitaçã. Não sei falar o nome agora, mas me veio na cabeça isso

(Professora Elvira referindo-se ao *Plano de Ensino* que afirmou ter elaborado juntamente com outras colegas de trabalho no período em que lecionou – vide páginas 157, 158 e 159).

Por último, a professora Marta foi a única que fala da utilização de laboratórios e da biblioteca da escola:

A única escola que tinha laboratório era a [nome da escola]. Hoje eu não sei mais como está aquilo lá. Antigamente, tinha um laboratório científico na escola. Eu ia lá com os alunos. Tinha microscópio nesse laboratório. A gente observava muitas coisas. Eu adorava. Quando eu ia lá com os alunos, eu

adorava! Olhávamos a gotinha de leite, a gotinha de água, a gotinha de sangue, a folhinha... A gente ia sim ao laboratório! Mas naquele tempo, esse microscópio já não era grande coisa. Desconfio de que ele não exista mais. Era aquele microscópio antigo. Mas dava para ver sim, viu!? Desconfio que o laboratório de lá já não exista mais. A [nome da escola] tinha também uma biblioteca muito boa. A biblioteca eu acho que ainda está lá. Tem alguma coisa sim. O Laboratório eu acho que não existe mais. Além disso, tinha uma sala de projeção com retro projetor lá. Não sei se ainda existe. Se bem que hoje em dia é tudo vídeo, DVD, não sei mais o que... No meu tempo era o projetor (professora Marta).

Quanto ao uso de laboratórios, Krasilchik (1987) defende que as aulas práticas são fundamentais para tornar o ensino das Ciências mais “relevante”. Argumenta que a falta de laboratório nas escolas é uma justificativa para se explicar a deficiência do ensino e, quando a instituição dispõe de laboratório, o uso deste é limitado pela falta de equipamento e de material (p.50). A autora argumenta, ainda, que o ensino de Ciências depende de condições para a realização de aulas práticas e outros tipos de atividades que não se restringem ao ambiente da sala de aula. No entanto, “há administradores que impedem as atividades dos professores e alunos sob diferentes pretextos, procurando, na verdade, evitar que uma rotina consolidada seja rompida (p.50).

#### **6.4.2 Recursos didáticos utilizados**

Além das aulas que eram realizadas extra-classe, a leitura dos relatos nos permitiu, ainda, observar outros recursos que eram utilizados na época pelas docentes. Os excertos dos depoimentos de cada uma das docentes apresentados abaixo relatam apenas alguns dos recursos mencionados pelas professoras, visto que, muitos apareceram repetidamente e em quase todos os relatos: desenhar na lousa, plantar feijão em copinhos para acompanhar seu crescimento, utilização do mimeógrafo e confecção de cartazes, por exemplo, são alguns dos recursos que foram citados por várias narradoras no momento da entrevista. Assim, tentamos, na medida do possível, mostrar o que os relatos possuem de diferente um do outro. Vale dizer ainda que, o livro didático também apareceu nessa parte do trabalho relacionado aos recursos didáticos. Contudo, não serão contemplados aqui já que,

no item seguinte *Material didático sobre a temática ambiental*, teremos uma idéia de como se processava, segundo as docentes, a questão do livro didático nas escolas públicas estaduais naquela época.

No caso da professora Joana, destacamos os seguintes recursos utilizados pela docente na época em que lecionou: mimeógrafo, teatro, desenho, histórias, poesias, xerox de textos para os alunos colarem no caderno, leitura em voz alta por parte dos alunos acompanhada de recompensas e exposição dos desenhos dos alunos considerados – pela docente – como sendo os mais bonitos da classe:

Eu fazia em casa, no mimeógrafo, ou mandava xerocar as atividades para os alunos colarem no caderno [...]. Também naquele tempo a gente desenhava muito na lousa, era tudo desenhado na lousa. A gente fazia os alunos explorarem a natureza, por exemplo, sobre a árvore, a plantação. A gente tinha que desenhar ou levar figuras imensas e pregar na parede. Também íamos ao pátio; tinha um cavalete; as crianças sentavam no chão e a gente punha figuras nesse cavalete. Além disso, fazíamos teatrinho, a gente fazia teatrinho, viu? Fantochinho, tudo [...]. Essa aqui era uma poesia que eu trabalhava com os alunos. O nome dessa poesia é *Hoje é dia do Meio Ambiente*. Sabe como eu costumava fazer? No nosso tempo nós chamávamos as fileiras para lerem. Naquele tempo a criança obedecia. No primário eu fazia isso [...]. Daí, por exemplo, um lia um trechinho, outro lia outro trechinho, eu chamava na frente: 'Vamos ver hoje! Quem souber ler melhor vai ganhar um livrinho de presente!' E eu comprava um livrinho de histórias para dar de presente! Não é um método bom? Eu acho! Eu usava o livro para fazer leitura com alunos e explicava tudo para eles, contava historinhas do meu jeito. Eu falava assim: 'Hora da leitura! Cada um vai ler baixinho!'. Eles liam. Aí, depois eu dizia: 'Agora vamos ver qual fileira vai ser campeã?'. Então cada fileira lia um trechinho até chegar o último aluno e dava tempo. Mas não liam a história inteira. Era um pedacinho de cada um. E aquele que não estivesse prestando atenção, não sabia. Eu não punha de castigo, mas tinha o cantinho do pensamento, isso tinha! Depois eu mandava desenhar, colocava 'muito bem' e pregava na parede. Lá tinha um cavalete e a gente pregava os mais bonitinhos. Eles gostavam sim! (professora Joana).

Observa-se a seguir o teatro *O amor* que a professora Joana afirmou ter trabalhado com os alunos na época em que lecionava. Observa-se, ainda, a poesia *Hoje é dia do Meio Ambiente* mencionada pela docente durante a entrevista:

Nota-se na dramatização O amor<sup>15</sup> a relação Deus/natureza já discutida nesta pesquisa:



Figura 42 – Dramatização O amor.

<sup>15</sup> Folha avulsa apresentada pela professora Joana no momento da entrevista.



A figura 43 que corresponde à poesia *Hoje é o dia do Meio Ambiente*<sup>16</sup> que a professora Joana afirmou ter trabalhado com os alunos na época em que lecionava, trata da questão da erosão. Esta poesia parece ter sido utilizada também pela professora Rita. Ele encontra-se completa a partir da página 192 deste trabalho, com o nome de *Dia da Conservação do Solo* e faz parte do livro de quadrinhas que a professora Rita afirmou ter utilizado na época em que lecionava – FREITAS, W. N. *1000 Quadrinhas Escolares*. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.

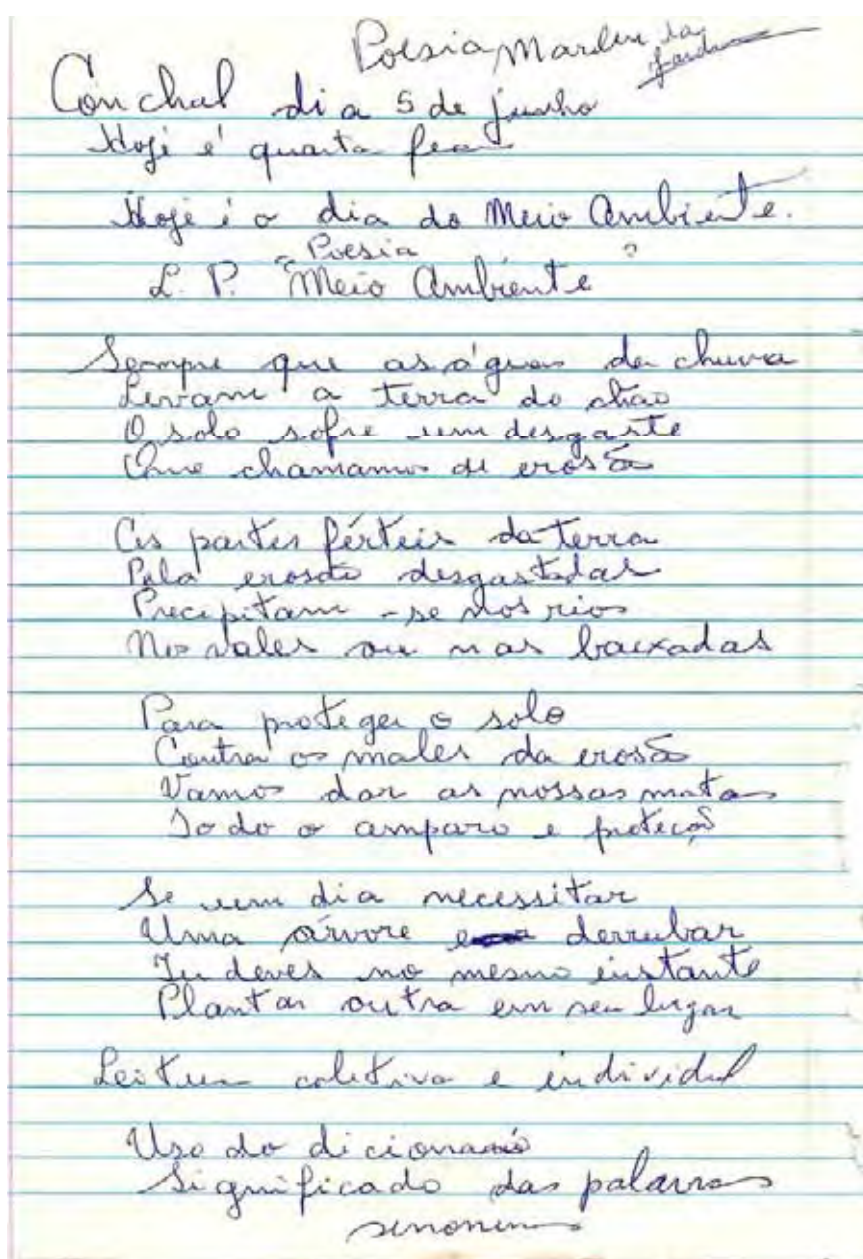


Figura 43 – Poesia *Hoje é o dia do Meio Ambiente*.

<sup>16</sup> Folha avulsa apresentada pela professora Joana no momento da entrevista.



Já, no depoimento da professora Maria Inês, notam-se os seguintes recursos: confecção de cartazes, solicitação por parte da professora para que os alunos trouxessem algo de casa a respeito do tema que seria abordado na aula seguinte, utilização da lousa e do giz colorido (que, segundo informou, comprava com o próprio dinheiro), flanelógrafo, fabricação de adubo – juntamente com os alunos – de um adubo de casca de frutas (compostagem) e utilização de pertences indígenas comprados pela própria docente em Manaus para mostrar aos alunos:

A gente não tinha recursos como vocês têm hoje. Nós é que fazíamos os cartazes. Se eu quisesse, por exemplo, mostrar um cavalo comendo, uma fazenda, eu tinha que arranjar a figura e colocar no cartaz. Daí a gente ia falando e eles, então, completavam a liçãozinha [...]. Na sala de aula, quando eu ia tratar de temas sobre a natureza, eu pedia para as crianças que levassem alguma coisa da parte de plantação. Utilizava-se a lousa também, pois tinha giz de toda cor que a gente comprava. Falava-se muito da natureza com os alunos. A gente falava das plantinhas. Tinha um cantinho e a gente trazia uma flor ou pedia para que eles trouxessem um fruto. Então aí eu acho que está relacionado [...]. A gente conversava com as crianças e fazia um desenho na lousa, caso não tivesse nada para você apresentar; a gente desenhava alguma coisa na lousa e depois falava com os alunos. Naquele tempo era mais difícil do que hoje. Hoje já é mais fácil. Hoje vocês têm mais recursos [...]. Olha! O flanelógrafo, isso aqui nós fazíamos [...]. Eu falava que o adubo podia ser feito com cascas de frutos. Isso eu fazia! Quando meu marido era vivo, ele tinha uma fábrica. Ele trazia aqueles latões grandes e tudo o que nós descascávamos, nós botávamos dentro desse latão. Depois ele levava para o sítio, fazia um buraco e colocava para essas cascas servirem de adubo. Isso nós fazíamos até em casa [...]. Em uma ocasião eu fui para Manaus. Em uma viagem com o meu marido eu fui conhecer lá e fui no *Museu dos Índios*. Eu trouxe muitas coisas de índios para dar aula; emprestei para escola inteirinha. Até deixei um pouco de coisas lá na escola também. Trouxe bastante coisas que os índios faziam. Comprei bastante coisas e trouxe para poder dar aula (professora Maria Inês).

A professora Fátima afirma ter utilizado os seguintes recursos: utilização de um aquário para cultivar plantas, solicitação para que os alunos trouxessem plantas medicinais na época do folclore, utilização de revistas e jornais, “giz, cuspe e lousa”, desenhos, utilização de livros de leitura, quadros de linguagem, poesias e rádio gravador:

Eu não fazia aquela experiência do feijão com o algodão. Eu já fazia em um aquário! Depois eu comparava um aquário que tomava Sol e que recebia água com o outro que não tinha nada disso. Então eles viam a diferença, a importância da luz e da água para a produção das plantas [...]. Também quando era a semana do folclore eu pedia para que as crianças trouxessem plantas medicinais de casa e nós fazíamos exposições na escola. Cada criança explicava para o que é que servia aquele chá [...]. A única coisa que a gente usava era giz, cuspe e lousa. Cuspe todo professor tinha e, às vezes, o professor falava tanto que o aluno acabava tendo que abrir o guarda-chuva. O giz a gente usava para fazer os desenhos na lousa, ou nem fazia, porque eu não sou boa desenhista. Eu pedia para eles criarem um desenho a partir daquilo que eles tinham visto. Os alunos tinham somente livros de leituras. Cada um tinha o seu [...]. A única coisa que a gente tinha de material eram aqueles quadros de linguagem. Você passou por eles! Quando virava o quadro, tinha lá uma imagem para fazer uma descrição. Era a única coisa que nós tínhamos. Não tínhamos mais nada, bem! Esse livro aqui de poesias é de Olavo Bilac. Ele é minha paixão. Os poemas daqui que eu trabalhei para abordar temas relacionados à natureza foram *Via Láctea*, *O Caçador de Esmeraldas*, *Língua Portuguesa*, *Diamante Negro*, *O pássaro cativo*, *A mocidade*, *As Velhas Árvores*, *A pátria* e *Remorso*. Naquele tempo a gente tinha o gravador e levava as musiquinhas na classe. Isso era muito importante

(Professora Fátima referindo-se ao livro de poesias de Olavo Bilac que afirmou ter usado quando leciona).

O quadro a seguir mostra a relação dos materiais que a professora Fátima afirmou ter utilizado quando lecionava. Observam-se, ainda, nas figuras 44 e 45, duas poesias de Olavo Bilac presentes em sua obra *Antologia poética*. Devido à inviabilidade de se ilustrar todos os poemas, os dois textos que seguem foram escolhidos por tratar de questões já discutidas nesta pesquisa: a questão da árvore, que parece ter sido um dos temas mais abordados pelos docentes na época; e a questão do tratamento dado aos animais.

<b>Professora Fátima</b>
<b>Material fornecido pela professora</b>
Um livro de poesias: BILAC, Olavo B. M. <b>Antologia poética</b> . Porto Alegre: L&M, 2007.
<b>Poesias destacadas pela professora</b>
Via Láctea
O Caçador de Esmeraldas
Língua Portuguesa
Diamante Negro
O pássaro ativo
A mocidade
As velhas árvores
A pátria
Remorso
<b>Outros materiais mencionados:</b> <i>Programa de ensino</i> mandado pelo Governo

Quadro 9 – Materiais e conteúdos destacados pela professora Fátima.

### AS VELHAS ÁRVORES

Olha estas velhas árvores, – mais belas,  
Do que as árvores moças, mais amigas,  
Tanto mais belas quanto mais antigas,  
Vencedoras da idade e das procelas...

O homem, a fera e o inseto à sombra delas  
Vivem livres de fomes e fadigas;  
E em seus galhos abrigam-se as cantigas  
E alegria das aves tagarelas...

Não choremos jamais a mocidade!  
Envelheçamos rindo! envelheçamos  
Como as árvores fortes envelhecem,

Na glória da alegria e da bondade,  
Agasalhando os pássaros nos ramos,  
Dando sombra e consolo aos que padecem!

Figura 44 - Poesia *As Velhas Árvores* de Olavo Bilac.  
Fonte: Olavo B. M. *Antologia poética*. Porto Alegre: L&M, 2007.

## POESIAS INFANTIS

### O PÁSSARO CATIVO

Armas, num galho de árvore, o alçapão;  
E, em breve, uma avezinha descuidada,  
Batendo as asas cai na escravidão.

Dás-lhe então, por esplêndida morada,  
A gaiola dourada;  
Dás-lhe alpiste, e água fresca, e ovos, e tudo:  
Por que é que, tendo tudo, há de ficar  
O passarinho mudo,  
Arrepiado e triste, sem cantar?

É que, criança, os pássaros não falam.  
Só gorjeando a sua dor exalam,  
Sem que os homens os possam entender;  
Se os pássaros falassem,  
Talvez os teus ouvidos escutassem  
Este cativo pássaro dizer:

“Não quero o teu alpiste!  
Gosto mais do alimento que procuro  
Na mata livre em que a voar me viste;  
Tenho água fresca num recanto escuro  
Da selva em que nasci;

Figura 45 - Poesia *O Pássaro Cativo* de Olavo Bilac.  
Fonte: Olavo B. M. *Antologia poética*. Porto Alegre: L&M, 2007.

Desenho, recurso áudio-visual, música, projetor de slides, trabalhos em grupo realizados pelos alunos, utilização do mapa mundi e do globo são alguns dos recursos destacados a seguir no relato da professora Elvira:

Eu gostava muito de desenho, então eu desenhava muito na lousa. Às vezes também tinha uma música que acompanhava, caso a pessoa gostasse de cantar [...]. Eu usava a sala de aula e recurso áudio-visual. A escola tinha também um projetor de slides. Se o professor soubesse lidar com aquilo ele podia pegar ou, então, vinha uma pessoa para ajudar. Já fazíamos trabalho em grupo naquela época, porque já tinha a parte social também. Eu me lembro que eu pegava o mapa mundi e o globo; colocava uma luz ou uma vela representando o Sol. Eu ia girando esse globo para mostrar as estações do ano, de uma forma áudio-visual, que a criança podia ver. Já mostrava também os movimentos de rotação e translação. Então, ia girando o globo em volta dele mesmo. Eu também falava do Sol e das quatro estações do ano. Eu falava de tudo isso! E coisa concreta! Não era só no blá, blá, blá! (professora Elvira).

Apresento a seguir uma atividade realizada em grupo que a professora Eleonor afirmou ter realizado com os alunos no período em que lecionava:



Figura 46 - Atividade em grupo que a professora Elvira afirmou ter trabalhado com os alunos no período em que lecionava.

No depoimento da professora Rita os seguintes recursos são notados: desenho, experiência do feijão, utilização de carimbos, estímulo para que os alunos observassem a natureza também em casa, confecção de cartazes com sementes coletadas pelos alunos e utilização de quadrinhas:

Eu também estimulava muito os desenhos sobre a natureza com as crianças [...]. As crianças sempre gostaram disso. Sobre a germinação a gente fazia aquela experiência que geralmente é dada na escola e que é rápida: a do grãozinho de feijão. Colocava o feijão no copinho com algodão umedecido. O mais rápido para germinar é o feijão. Então a gente colocava ali, germinava e a criança via como o feijão se desenvolvia. Fora isso, às vezes, quando era série mais adiantada, a gente desenhava o crescimento do feijão. Ou então desenhava outras verduras, frutas e ia estimulando. Usava-se muito naquele tempo o carimbo e isso facilitava bastante o trabalho, porque tinha que ser ágil. Aquilo que eu falava em classe, eu pedia para observar em casa. Todo mundo tem um jardinzinho em casa, tem alguma coisa que está crescendo e a criança, quando você estimula, faz e observa. No dia seguinte, se eu perguntasse, eles vinham com a resposta: 'Olha professora eu fiz tal coisa, ou eu vi tal coisa, ou eu observei tal coisa'. E isso era importante, porque a criança também guardava para o resto da vida [...]. É tão gostoso observar a natureza, observar a maravilha de uma flor, não é? É uma questão de estilo de vida também. Eu acho que é mesmo da formação da pessoa. Quando ela cresce aprendendo a observar as coisas, ela vai sempre observando. Agora quando ela não é estimulada, ela não nota as coisas ao redor dela. Passa meio em branco. E tem tanta coisa linda para gente ver! [...]. Então vai despertando o amor à natureza. Dificilmente uma pessoa assim vai destruir a natureza. Ela vai seguir as regras que determinam um convívio bom com o meio ambiente [...]. Quando era uma classe mais avançada como a quarta série - eu estou me lembrando agora que você falou disso - nós fazíamos cartazes, por exemplo. Eu ensinava e já pedia que fosse feito assim: eu distribuía saquinhos plásticos, o aluno ia colher sementes de várias árvores para depois formar um cartaz. Embora eu não fosse com o aluno para essas aulas externas, o próprio aluno, com alguém da sua família, ia colher o material. Sempre existia alguma árvore por perto da casa que dava para colher, ou um arbusto, onde eles podiam colher aquelas sementes. Só que eles tinham que trazer escrito para mim o que era, qual era o tipo de árvore, se possível desenhando a flor, desenhando a folha da árvore, para depois confeccionar o cartaz. Não tinha nada áudio visual. Ou era a própria natureza, ou coisa que a gente criava com os alunos... levando alguma coisa da natureza para o aluno ver. Esse livro que eu te dei de quadrinhas, eu ganhei. Meu marido quando viu, falou: 'Vou levar para minha esposa'. O *Dia da Conservação do Solo* a gente usava bastante. O *Dia da Árvore* em setembro, *Dia das Aves*, a *Semana de Proteção aos*



*Animais*, que já aproveitava falar do meio ambiente. *Dia do Incentivo a Avicultura*, também a gente aproveitava falar. Essas eram as datas focadas no tema natureza (professora Rita).

O quadro apresentado a seguir mostra os materiais que a professora Rita afirmou ter utilizado com os alunos na época em que lecionava. Observa-se, ainda, as figuras 47 a 51 que dizem respeito ao livro *1000 Quadrinhas Escolares* mencionado pela docente: *Dia da Conservação do Solo*:

<b>Professora Rita</b>
<b>Material fornecido pela professora:</b> livro de quadrinhas: FREITAS. W. N. <b>1000 Quadrinhas Escolares</b> . Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.
<b>Quadrinhas destacadas pela professora</b>
<b>Abril</b>
Dia 15 – Dia da Conservação do Solo – Dec. 24.169 de 18/01/55
Dia 19 – Dia do Índio
<b>Junho</b>
1ª quinzena – Campanha Educativa Contra Incêndios – Leis 4.142/52 – 4.478/54 – 5.010/56
Dia 28 – Dia do Pescador – Lei 3.854 de 22/05/57
<b>Setembro</b>
Dia 21 – Dia da Árvore – Dec. 7612 de 25/03/36
<b>Outubro</b>
Dia 4 – Dia da Ave
De 4 a 10 – Semana de Proteção aos Animais – Dec. 31.131 de 28/02/58
Dia 28 – Dia do incentivo à Avicultura
<b>Outros materiais mencionados:</b> <i>Programação</i> mandada pelo governo e que devia ser seguida

Quadro 10 – Materiais e conteúdos destacados pela professora Rita.

## Dia da Conservação do Solo

(15 de abril)



Sempre que as águas da chuva  
Levam a terra do chão,  
O solo sofre um desgaste  
Que chamamos de erosão.

---

[ 43 ]

Figura 47 – Quadrinhas sobre o *Dia da Conservação do Solo*.

Fonte: FREITAS. W. N. *1000 Quadrinhas Escolares*. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.

As partes férteis da terra,  
Pela erosão desgastadas,  
Precipitam-se nos rios,  
Nos vales ou nas baixadas.

---

Para proteger o solo  
Contra os males da erosão,  
Vamos dar às nossas matas  
Todo o amparo e proteção.

---

Se um dia necessitares  
Uma árvore derrubar,  
Tu deves, no mesmo instante,  
Plantar outra em seu lugar.

---

Para não ver transformado  
Em deserto o meu Torrão,  
Eu conclamo os brasileiros  
A combater a erosão!

---

O lavrador consciente,  
Que sabe reflorestar,  
Quando tomba uma floresta,  
Planta outra em seu lugar!

---

[ 44 ]

Figura 48 – Quadrinhas sobre o *Dia da Conservação do Solo*.  
Fonte: FREITAS. W. N. *1000 Quadrinhas Escolares*. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.



Grande parte dos desertos  
Que empobrecem as nações  
Tiveram a sua origem  
Causada por erosões!

---

A devastação das matas  
Constitui um grande mal  
Que pode levar ao caos  
A nosso Terra Natal.

---

Cabe ao nosso agricultor  
A obrigação de saber  
Que deve reflorestar,  
Se quiser sobreviver.

---

A minha querida Mestra  
Falou que a vegetação  
É o meio mais eficiente  
De combater a erosão.

---

O que a natureza levou  
Milênios a construir,  
A erosão, em poucos anos,  
É capaz de destruir!

---

Figura 49 –Quadrinhas sobre o *Dia da Conservação do Solo*.  
Fonte: FREITAS. W. N. *1000 Quadrinhas Escolares*. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.

Combatamos a erosão,  
Com firmeza e destemor,  
Para darmos ao Brasil  
Um futuro promissor!

---

Com pastagens adequadas,  
Com arado e plantação,  
O lavrador brasileiro  
Vai derrotar a erosão!

---

A devastação das matas,  
Disse a Mestra muito certo,  
É capaz de transformar  
Nossa Terra num deserto.

---

A erosão pode levar  
A nossa Terra ao abismo;  
Todo aquele que a combate  
Demonstra patriotismo.

---

O lavrador brasileiro  
Tem a sagrada missão  
De proteger suas terras  
Contra os males da erosão.

---

Figura 50 – Quadrinhas sobre o *Dia da Conservação do Solo*.  
Fonte: FREITAS. W. N. *1000 Quadrinhas Escolares*. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.

Para não ver suas terras  
Pela erosão arrasadas,  
O lavrador previdente  
Evita sempre as queimadas.

---

Reflorestar nossas terras,  
Disse a Mestra muito bem,  
É mais do que obrigação,  
É nosso dever também!

---

Para que o nosso futuro  
Seja tranqüilo e feliz,  
Não deixemos que a erosão  
Invada o nosso País.

---

Se não fôsse a presença das árvores,  
Nossa Pátria seria, por certo,  
Uma terra sem vida e sem flôres,  
Um imenso e tristonho deserto.

---

Figura 51 – Quadrinhas sobre o *Dia da Conservação do Solo*.  
Fonte: FREITAS. W. N. *1000 Quadrinhas Escolares*. Editora Difusora Cultural, 2ª edição, 1966.

A professora Zulmira afirmou que, no tempo em que lecionava, costumava fazer interpretação de leitura oral e elaborar questionários para que os alunos procurassem as respostas nos livros:

Ele tem muitas historinhas [...]. Tudo o que falava de animais nesse livrinho eu puxava para a natureza [...]. Eles liam. Todos eles tinham esse livro. Era livro de leitura. Não era só meu o livro; todos os alunos tinham. Eles faziam a leitura da lição. Eu lia para eles e depois falava: 'Amanhã vai ser essa lição'. Então eles estudavam em casa e liam. Liam oralmente. Cada aluno lia um trecho e eu mandava interpretar; a criança interpretava aquele trechinho que ela leu para entender o que estava acontecendo ali. Eu fazia algumas perguntas para as crianças responderem. Tinha um outro que a gente dava também, o *Hino da árvore* de Coelho Neto. Você viu que nesse livro aqui tem a parte de *Gramática*? Tinha até vocabulário. Hoje não tem nada, nem exercício. Depois eu punha na lousa algumas questões para as crianças responderem, tipo um questionário. Então, as crianças pegavam no livro, pegavam o livro para achar as respostas. A gente fazia sempre exercício com o livro [...]

(professora Zulmira referindo-se ao livro de leitura *Seleção Escolar* de Máximo de Moura Santos que afirmou ter utilizado no período em que lecionava, já ilustrado anteriormente – vide páginas 95, 97 a 99).

No excerto destacado da entrevista com a professora Teodora, nota-se que a docente utilizava, entre outras coisas, palavras cruzadas, giz colorido, a lousa, mapas, o globo terrestre, painéis para ilustrar a aula, recortes e experiência do feijão:

Eu gostava muito de trabalhar com palavras cruzadas. Eu trabalhava muito com palavras cruzadas com as crianças. Eu fazia em casa, quadriculava, recortava e eles colavam no caderno. Além disso, eu punha na lousa. Eu gostava muito. Mesmo nas palavras cruzadas entrava palavras como flor, frutas... Eu também desenhava. Eu sou uma nulidade para desenhar. Eu não faço uma linha reta. Os alunos é que faziam. Eu pedia para eles desenharem. Eu dava o tema, falava e depois eles desenhavam [...]. Em [nome da escola] tinha mapas. Giz colorido geralmente eu comprava. Também tinha um globo e eu utilizava muito com as crianças. Eu me lembro que uma vez eu emprestei um material da professora Amélia para ilustrar a minha aula. Quando eu dei curso de adulto na escola da [nome do bairro no qual se localiza a escola], que foi quando o homem chegou à lua, um rapaz não acreditou. Ele dizia: 'Imagina que chegou na lua!'. E mesmo falar que a lua

não tem luz própria, eles não acreditavam. Por isso, eu levava o globo, uma vela e explicava que o Sol batia aqui e refletia lá. Isso eu fazia muito em [nome da escola] e na escola de Jovens e Adultos [...]. Na [nome da escola], a gente fazia painéis sobre a importância da preservação das árvores. Principalmente no Dia da Árvore eu sempre incentivava o plantio de mudas. Todo ano, nesta data, nós plantávamos uma árvore na frente da escola. Eu também trabalhava muito com recortes [...]. Eu também fazia a experiência do grão de feijão no algodão. Era uma graça. Tinha uma prateleira na sala de aula e nós colocávamos tudo ali. Era uma festa! Nós colocávamos o feijãozinho no algodão e deixávamos ali. Eu aproveitava esse momento para explicar as partes das plantas e a função delas no meio ambiente (professora Teodora).

Observa-se no quadro abaixo os materiais que a professora Teodora afirmou ter utilizado na época em que lecionava:

<b>Professora Teodora</b>
<b>Materiais utilizados pela professora</b>
A Arca de Noé – passagem Bíblica
<b>Músicas utilizadas pela professora</b>
A abelha voou e polinizou outras flores
Alecrim dourado
O cravo brigou com a Rosa
-Rosa Juvenil
- <sup>17</sup> Planeta Água – Guilherme Arantes

Quadro 11 – Materiais e conteúdos destacados pela professora Teodora.

No relato da professora Márcia observa-se os seguintes recursos: utilização de revistas, livro de leitura, utilização da lousa para trabalhar com os alunos o resumo dos textos retirados dos livros didáticos, poesias para decorar e declamar:

Naquele tempo existia a *Manchete* e *O Cruzeiro*. Depois saiu a *Realidade*. Tinha uma outra revista que eu assinava, além da *Realidade* - não vou me lembrar o nome - ela era menorzinha, assim, e também tinha reportagens interessantíssimas. Era isso que a gente usava [...]. Eram os pais que compravam os livros [...] por isso, a gente utilizava mais o livro para apoio, para preparar as aulas e passar para os alunos. Eu passava na lousa e os alunos copiavam no caderninho. Quando não havia o livro, a gente resumia, passava na lousa e eles copiavam. Se tivesse o livro, aí eles estudavam pelo livro. Mas se não, a

<sup>17</sup> Foram solicitados as Professoras os materiais que eles tivessem utilizado nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, a professora Teodora parece ter se equivocado quanto ao período, já que, de acordo com o site <http://www.guilhermearantes.net/discografia.htm>, a música *Planeta Água* foi composta por Guilherme Arantes em 1981. Esse dado encontra-se disponível também no site: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Guilherme\\_Arantes](http://pt.wikipedia.org/wiki/Guilherme_Arantes).



gente passava na lousa. Esse caderno que eu te dei é uma relíquia. Tem várias coisas aqui. Nossa Senhora! Está amarelo, amarelo! Nesse caderninho tem várias músicas e poesias [...]. Eu sempre fui de relacionar. Tudo que eu podia, eu relacionava com a natureza [...]. A gente trabalhava essas poesias como textos. Eles copiavam e depois nós líamos. Alguns conseguiam decorar, nem todos. Às vezes, a gente ficava em termos de coro, quer dizer, um decorava só uma estrofe, o outro decorava outra. No caso dessa poesia de Olavo Bilac, tinha cinco estrofes e nem toda criança conseguia decorar tudo. Então, uma criança decorava uma estrofe, o outro aluno decorava a outra estrofe, e assim por diante. Todos liam a poesia toda, mas na hora de recitar, cada um recitava uma estrofe (professora Márcia).

Por fim, a professora Marta afirmou ter utilizado os seguintes recursos no período em que lecionava: desenho, projetor, mimeógrafo, giz, lousa e o próprio professor (a própria saliva), pintura com guache e música:

Os alunos tinham um caderninho de Ciências, separadinho, principalmente com desenhos, porque isso era importante na minha classe que era de crianças pequenas. Criança de seis anos e meio e sete anos, é mais no desenho. Eu desenhava os vários tipos de folhas e nós observávamos as folhas, os vários tipos de folhas que existiam. No meu tempo era o projetor. Nós tínhamos o giz, a lousa, e você, lógico! Até hoje o professor tem que se virar [...]. Eu usava bastante o mimeógrafo. Usava porque era isso aí que tinha. Vê lá que tinha impressora! Além disso, eu fazia desenho na lousa. Eu sempre fui ruim para desenhar, mas tinha que fazer. Sempre fui ruim para desenhar, nunca me dei bem com desenho, mas tinha que fazer; e eu fazia. O desenho pedagógico até que era fácil porque ele é feito com poucos traços. Não precisa ser um trabalho artístico; era um desenho. A gente chamava de desenho pedagógico. Não precisava ser uma obra de arte para o aluno entender que aquilo era uma folha. O desenho era relacionado, lógico, ao tema trabalhado. Se fosse aula de Ciências, desenhava, por exemplo, uma folha e, depois, pintava com guache. Era um sofrimento! Mas tinha que pintar? Eu também trabalhava com músicas. Os alunos tinham aula de Música. Mas não precisava ser uma aula de música (professora Marta).

#### **6.4.3 Material didático sobre a temática ambiental**

Quanto ao material didático para se trabalhar temas relacionados à natureza, nota-se, por meio da leitura dos depoimentos, que não existia nada específico, na época, para se tratar dessa temática. Cumpre destacar que, inicialmente, as

docentes foram unânimes em afirmar que não recebiam nada do governo. A professora Elvira explica ainda que não havia “uma coisa feita especialmente para gente sobre a natureza, não! Separadamente não”. Os relatos mostraram também que havia falta de recursos materiais para se trabalhar e, que, muitas vezes, a professora chegava a comprar com o seu próprio dinheiro, além de livros, até mesmo os materiais considerados como sendo os mais básicos para o funcionamento de uma unidade escolar:

Nós tínhamos que comprar os cadernos e os lápis. A professora comprava! Até o giz e o apagador, tinha ocasiões que você não tinha e comprava. Era muito difícil a gente receber alguma coisa do governo. Às vezes vinha alguma coisa, mas era muito difícil. Geralmente a gente comprava muita coisa; passava na livraria e comprava. Como eu disse para você, a gente comprava até caderno. Muitas coisas da escola nós comprávamos. Esses dois manuais aqui eu sempre usava com os alunos nas primeiras séries. Nós tínhamos sempre que comprar coisas novas para ter idéias, porque você não recebia nada. Então, quando aparecia algum livro, o diretor até falava: ‘Senhoras professoras, estão vendendo tal livro. Interessa?’. Nós comprávamos para mudar um pouco

(Professora Maria Inês referindo-se aos dois livros didáticos afirmou ter utilizado enquanto lecionava: ROCHA, A. V. M. e BARBOSA, N. A. *Iniciação à Aprendizagem Infantil*. Difusão Pan-Americana do Livro, 1º volume, 3ª edição, abril de 1966 e 3º volume, 3ª edição, s/d; vide páginas 134 a 138).

Muitas vezes, as professoras criavam e confeccionavam os materiais que seriam utilizados como estratégia de ensino durante a sua aula utilizando os poucos recursos que a escola tinha ou buscando outras formas de ajuda:

Para ser sincera, do Estado não me lembro de ter ganho nada. No SESI sim. No Estado não. A gente fazia muito cartaz. Quando eu trabalhava na Usina, nós íamos em uma fábrica aqui de papelão e a gente ganhava um monte de papelão para fazer os cartazes e ainda furrava de plástico para durar. Então nós criávamos as coisas. O Estado não dava nada. Eu nunca recebi nada. Talvez as escolas maiores, do centro da cidade, recebessem algum material, mas a gente tinha muito pouco, muito pouco (professora Rita).

Várias professoras chegaram a mencionar os Programas de Ensino que eram mandados pelo Governo às escolas. Cito dois exemplos para ilustrar:

Havia, por exemplo, os programas de ensino, os quais já vinham em livreto com toda a programação feita (professora Elvira).

Geralmente nós tínhamos um programa que vinha do governo, no qual constava o que era para ser dado a cada mês. Eu tinha esse plano aqui em casa, mas agora eu não sei onde está (professora Fátima).

Em relação ao livro didático, algumas professoras disseram que houve um tempo em que o governo não mandava os livros didáticos às escolas. Se a instituição resolvesse adotar, os pais compravam os livros.

Houve época que era uma coisa e depois passou a ser outra. Às vezes, o livro adotado era o de Matemática. Dependia muito da escola também e dos pais; e os alunos tinham que comprar os livros, porque naquela época não recebiam nada. Eram os pais que compravam os livros, não era oferecido pelo Governo (professora Márcia).

Já outras professoras afirmaram que houve uma época em que o governo mandava os livros, os quais deveriam permanecer na escola, pois o mesmo seria utilizado por outros alunos. Esse fato impedia que os alunos levassem o livro para casa para estudar e, além disso, fazia com que o professor tivesse que providenciar de alguma forma, um resumo do texto para ser entregue ao aluno.

No relato da professora Fátima nota-se que o número de livros mandados pelo governo estadual parecia ser insuficiente em relação ao número de alunos matriculados nas escolas na época, já que o mesmo material deveria ser usado por outra sala:

Houve uma época em que o governo mandava; mas mandava trinta e cinco livros. Se você tivesse duas classes, tinha que usar em uma sala e depois usar os mesmos livros na outra sala, ou a outra professora vinha buscar (professora Fátima).

Ainda com relação aos livros didáticos a professora Zulmira explica o fato de as crianças não poderem levar os livros para a casa, o que dificultava os estudos dos alunos, principalmente dos que tinham mais dificuldades de aprendizagem:

Quando eu lecionava em dois períodos eu pedia para as crianças - geralmente as melhores, porque as outras precisavam estudar em casa - deixarem o livro embaixo da carteira. Eu dava aula em dois períodos, para a mesma série e na mesma sala (professora Zulmira).

A professora Márcia também fala dos livros didáticos e argumenta que quando não tinha o livro didático para os alunos, o conteúdo era resumido e passado na lousa para as crianças copiarem:

Eu passava na lousa e os alunos copiavam no caderninho. Quando não havia o livro, a gente resumia, passava na lousa e eles copiavam. Se tivesse o livro, aí eles estudavam pelo livro. Mas se não, a gente passava na lousa (professora Márcia).

A docente esclarece, ainda, que como os livros didáticos eram escassos, recorria-se aos colegas mais experientes para buscar ajuda:

Eu não me lembro de recebermos material algum como se recebe hoje. O que é que a gente fazia? A gente buscava onde? Nos colegas; um perguntando para o outro; um ajudando o outro; procurando as pessoas mais experientes. Havia poucos livros didáticos (professora Márcia).

Por meio dos relatos é possível perceber que o número insuficiente de livros didáticos nas escolas parece ter sido um dos empecilhos para a realização do trabalho das professoras participantes desta pesquisa.

### **6.5 Qual o momento para se falar de natureza?**

No que diz respeito ao momento em que os temas relacionados à natureza eram abordados, foi possível observar, por meio da análise dos depoimentos, que apesar de reconhecerem que havia um momento específico para se tratar desses temas, a maior parte das professoras parece ter utilizado a aula de Ciências para falar da natureza. Algumas chegaram até a mencionar que os alunos tinham um caderno específico para cada matéria que fazia parte da grade curricular da época. Citamos, para melhor elucidar, excertos dos depoimentos de quatro professoras.

No relato da professora Elvira nota-se que, ao mesmo tempo em que a docente reconhece não haver uma matéria específica para se falar de temas

relacionados à natureza, parece que a aula de Ciências era o momento em que a docente falava destes assuntos. A docente afirma, ainda, que os alunos tinham um caderno separado só para estas aulas:

Quando eu lecionava, existia uma aula que era chamada de aula de Ciências. No caso, não era Ciências pura, mas a gente dava o nome de Ciências [...]. Tinha um dia que era para Ciência, um dia que era para Estudos Sociais, que você ia estudar a sociedade, o Estado... Tinha essa parte de ambiente que entrava na área de Ciências [...]. Como eu disse para você, esses temas eram tratados de forma teórica e prática, porque eles tinham o caderninho de Ciências, por exemplo. Eles faziam o recorte de uma planta e colavam nesse caderno e a gente ia explorando o tema. Não existia uma matéria específica para se falar de natureza. Em Ciências, dentro dos vários itens que havia lá, você ia trabalhando com esses temas. Aí se falava sobre a água, sobre a planta, sobre o ar, sobre tudo o que tem na natureza (professora Elvira).

Para a professora Rita, as aulas de Ciências parecem também se destacar como sendo o momento para se tratar de temas relacionados à natureza. A questão da separação dos cadernos também é comentada pela docente:

Naquele tempo, além do nosso calendário, existia - não sei como é hoje - aula de Ciências. Na aula de Ciências nós tratávamos, principalmente nas primeiras séries, sobre natureza mesmo. Na aula de Ciências esses temas eram abordados. Às vezes eram abordados em forma de história e, às vezes, os alunos trabalhavam com algum material; como eu falei para você, eles faziam germinar o grãozinho de feijão, ou eles traziam uma poesia, alguma coisa sobre aquele tema. Nós tínhamos até o caderninho de Ciências. As crianças tinham um caderninho para cada matéria. No caderninho de Ciências todas essas coisas eram registradas. Portanto, havia sim um horário certo para se tratar sobre as coisas da natureza. Ciências para nós não era entrar em um laboratório, trabalhar com Química, Física, as misturas de material... nada disso. Ciências era a própria natureza, as coisas do dia-a-dia. (professora Rita).

Já, a professora Márcia explica que tinha abertura para discutir o tema natureza “mesmo que não fosse a aula de Ciências”:

Trabalhar natureza nas aulas de Ciências, a gente sempre trabalhou [...]. Do que eu me lembro, eu não me lembro de tudo, mas eu penso que normalmente trabalhava-se isso nas aulas de Ciências. Quer dizer, quando eu ia trabalhar Ciências, em um determinado momento, eu abordava o tema. Não era

uma coisa de todo dia. Eu também sempre tive bastante abertura para, quando o tema surgisse na aula, mesmo que não fosse a aula de Ciências, dar respostas e discutir a questão. Mas trabalhava-se mais de forma sistemática, enquanto conteúdo; se, por exemplo, fosse a questão da árvore, quando chegava no mês de setembro que tem a Primavera, já aproveitava para trabalhar a árvore, a importância das árvores, as plantas, a importância das plantas e tudo mais (professora Márcia).

A aula de Ciências e o caderno separado dos alunos para se trabalhar os temas relacionados à natureza são lembrados, ainda, pela professora Marta. Além disso, a docente afirma englobar outras disciplinas à disciplina de Ciências, como, por exemplo, a Matemática. Nota-se aqui que a professora Marta relaciona as disciplinas de Ciências e Matemática dentro daquilo que ela considerava como sendo um *plano globalizado* trabalhado na época.

Esta “interação existente entre duas ou mais disciplinas” remete-nos ao conceito clássico de *interdisciplinaridade* produzido em 1970 pelo CERI – Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino – órgão da OCDE<sup>18</sup> (Documento CERI / HE / SP / 7009). No entanto, o termo “globalizado” utilizado pela docente suscita uma reflexão no sentido em que, segundo Fazenda (2009), os conceitos apreendidos pelos docentes e que direcionam suas ações estão relacionados ao seu tempo vivido, ao contexto no qual se encontra inserido. Estão, portanto, histórica e culturalmente contextualizados (p.1-3).

Isso era feito sempre na aula de Ciências; mas não precisava ser aula de ciências para você falar de natureza [...]. O momento que dava, a gente comentava o tema que aparecia nas aulas de Ciências [...]. Os alunos tinham um caderninho de Ciências, separadinho [...]. Então tinha o caderninho, separadinho. Mas eu englobava outras coisas também. Ah sim! Lembro-me que de Matemática com Ciências, por exemplo, fizemos até um plano de aula - agora não pergunta que escola que foi porque eu não me lembro - que era sobre cana-de-açúcar; o tema era cana-de-açúcar e eu sei que era um plano globalizado. Fizemos muitos cartazes e desenhos. Já contávamos história do período açucareiro, e falávamos do Brasil que produzia açúcar para Portugal. Na Matemática, nós falávamos quanto se plantava, quanto se colhia, falávamos das

---

<sup>18</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos. É uma organização internacional criada em 30 de Setembro de 1961, sucedendo à Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de Abril de 1948 <http://www.oecd.org> – Acesso: 05 JUL 2009.

toneladas, enfim, tudo! Eu só não me lembro onde foi; fizemos um projeto de cana-de-açúcar, porque aqui em [nome da cidade] é o que mais tem. Aprendi quando eu estava no Magistério; eu tinha um professor chamado Jonas e ele fazia questão de assistir ao plano globalizado. Por isso, ele ensinou a gente a fazer. Eu gostava dele, não sei que fim levou, se está vivo (professora Marta).

A professora Teodora foi a única professora que pareceu considerar a aula de Religião como sendo um dos momentos mais apropriado para se falar dos temas que tratavam da natureza:

Eu conversava sobre isso com as crianças principalmente na aula de Religião, porque a gente procurava fazer uma ligação entre uma disciplina e outra. Quando se falava de ambiente, falava, por exemplo, de Geografia, onde tem tal planta, onde tem isso, onde tem aquilo. Falava também de História, sobre o café, por exemplo. Era uma coisa planejada para ter uma seqüência com diversas disciplinas. Se você vê uma laranjeira com o galho até envergado, que não quebra e não cai, alguma coisa tem [...]. Eu falava de meio ambiente com as crianças em vários momentos da aula. Podia ser até em uma leitura. Eu não falava assim: ‘Agora nós vamos falar de meio ambiente!’. Eu aproveitava ocasiões. Por exemplo, em uma leitura... ‘o menino cortou o galho a árvore, fez isso, fez aquilo...’ você já interferia, dizendo que aquilo estava errado, mostrando que não podia, porque a árvore chorava [...]. Não tinha um momento específico para eu falar desses temas. Como eu falei para você, eu procurava encaixar nas disciplinas e, surgindo uma ocasião, em uma leitura, em uma interpretação de texto, eu falava. Surgindo qualquer oportunidade, geralmente a gente falava. Dando aulas de Religião, História, Geografia e Ciências eu fazia com que houvesse uma interdisciplinaridade, já que eu falava de um mesmo tema nas diversas áreas (professora Teodora).

## **6.6 Naquele tempo era diferente:**

Finalmente, nesta última parte, em vários momentos as entrevistadas compararam o ensino de “antigamente” com o ensino que temos hoje, mostrando, assim, como representam o período em que lecionaram. A professora Joana, por exemplo, recorda da disciplina dos alunos e afirma que tinha quarenta crianças em sala de aula naquela época, e que, mesmo assim, conseguia alfabetizar, pois os alunos “eram muito bonzinhos”. Complementa ainda que “as mães eram a favor do professor e a educação da criança era outra [...]. Os alunos respeitavam a gente”.

Ainda com relação ao âmbito escolar, apesar de as professoras reconhecerem a importância de se trabalhar os conteúdos relacionados à natureza com os alunos, mostraram-se conscientes de que o “contexto” vivenciado naquele período era outro. A maioria das professoras não tinha a preocupação com o que hoje chamamos de meio ambiente. Conforme afirmou a professora Márcia: “eram outros tempos [...]; se fosse hoje, acho que faria muito mais do que fiz naquela época”. A professora afirma, ainda, que já existia naquela época uma consciência e a noção de preservação, mas não era tão enfatizada como hoje. Lamenta existir, ainda hoje, pessoas que não “não tem essa consciência”:

Mas eu penso que no início, tanto eu como a maioria dos professores, não tinha a preocupação com a natureza como se tem hoje: a consciência de que os recursos não são inesgotáveis. Eu penso que durante alguns anos da minha vida, eu acreditava, como a maioria, que nunca ia acabar, sabe! Pelo que me recordo, eu sinto que tomei consciência mesmo da situação no final de década de setenta, oitenta, por aí. Até então não se ouvia falar. Falava sim, mas eu também achava que a coisa não era tão séria e, que, imagina que água iria acabar! Tinha tanta água no mundo, tanta árvore, tanto animal... Imagina! Como que iria acabar, sabe? Eu não me vejo, no início de minha carreira, com essa preocupação de que iriam acabar essas coisas, como eu tenho hoje. Mas mesmo assim, é lógico que eu trabalhava esses temas [...]. Eu não me lembro de ter aquela coisa assim: isso é sério, isso tem que ser feito, porque se não vai acabar. Nós falávamos sim, mas eu não me vejo com tanta convicção, lá atrás, entendeu? Agora, que se falava, falava! É lógico! Sempre se trabalhou a importância da natureza, o respeito à natureza, o respeito aos animais, o respeito às plantas... Nós falávamos sim, é lógico! Fazíamos até festa da árvore! No Dia da Árvore sempre plantávamos uma árvore. Mas eu acho assim, a preocupação que existi hoje, não só com a árvore, mas com tudo o que diz respeito à natureza, eu não vejo muito naquela época, sabe. Quer dizer, trabalhávamos sim, lógico que trabalhava! Sempre se trabalhou! Mas eram outros tempos, e a situação também era outra. Naquela época não se falava em camada de ozônio, efeito estufa... isso é de uns anos para cá que a gente ouve [...]. Tudo que eu podia, eu relacionava com a natureza. Só que, se fosse hoje, acho que eu faria muito mais do que eu fiz naquela época. Porque hoje o contexto é outro e a nossa consciência também é outra [...]. Eu só sinto que, como eu disse, naquela época a gente já tinha essa noção de preservar, mas não como é hoje. A consciência não era tão grande. E o que me deixa triste, é que ainda hoje tem gente que não tem essa consciência (professora Márcia).



Contudo, se hoje o tema natureza é abordado com mais freqüência nas escolas, a professora Eleonor chama a atenção para forma com que isso tem sido feito:

Hoje eles falam que plantam árvores, vão com as crianças e fazem uma puxa propaganda! Mas isso já era feito há muito tempo! Antigamente eu acho que era uma coisa mais natural. Hoje vai fazer porque precisa. Naquele tempo não! Você fazia porque fazia! Sei lá! [...]. Eu acho que ensino era melhor do que hoje! Vou falar para você! Hoje é tudo mais moderno, mas eu acho que as crianças de antigamente tinham um conhecimento muito profundo do que hoje em dia, onde tudo é muito superficial [...]. Hoje que se fala muito na água, essa parte *recursos da comunidade relativos à alimentação: identificar as principais fontes de água para beber*, era importante também. E aí eu poderia dizer que antigamente a gente não batia muito nessa parte de como preservar a natureza cuidando da água, não estragando a água. Hoje esse tema é bem explorado com as crianças. Uma criança pequena agora fala para o pai: 'Não precisa gastar tanta água para escovar os dentes! Fecha a torneira!' Eu já vi criança falar isso! Antigamente entrava-se no chuveiro e ficava quarenta minutos no banho. Hoje a própria criança já sabe que não é para ficar tanto tempo. Eu acho que algumas coisas estão sendo mais valorizadas agora, porque também se estraga mais. Naquele tempo não! Tinha menos população, menos gente (professora Elvira).

Para a professora Elvira, falar de natureza antigamente era uma coisa mais natural. Nota-se que a professora chama a atenção, ainda, para a questão populacional e argumenta que "naquele tempo tinha menos população, menos gente".

## 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de identificar as concepções de natureza e de relação sociedade natureza baseando-se nas vozes de velhas professoras, pode-se afirmar que os achados desta pesquisa estão atrelados a uma história múltipla, no qual as experiências individuais evocadas do passado transformaram-se em experiências coletivas inseridas no presente Halbwachs (2006). Assim sendo, essas experiências estão repletas de divergências, concordâncias e repetições. Apresentam, também, diferentes pontos de vista e opiniões diversas acerca de um mesmo tema.

A partir do referencial teórico adotado por este trabalho, cumpre destacar que, ao tentar identificar as concepções de natureza e de relação sociedade-natureza por meio da memória de velhas professoras, entendemos que esta se constitui por meio de estímulos do tempo presente, processo designado por Halbwachs (2006) de “quadros sociais da memória”. A partir desta perspectiva, “não é o passado que explica o presente, é o presente que explica o passado”.

Assim sendo, as concepções que as professoras têm hoje de natureza e de relação sociedade-natureza é “memória coletiva”, mas é também “quadro social da memória”. Nesse sentido, são as concepções que elas têm hoje de natureza e de relação sociedade-natureza, historicamente construídas, que faz com que elas selecionem determinados aspectos do passado.

Por meio da leitura dos relatos foi possível observar que essas docentes “tornam a natureza presente” por meio de diferentes concepções. A natureza como “tudo o que existe”, como “vida”, uma visão “religiosa” de natureza, como a “grande provedora de recursos naturais”, como “universo”, “como mãe de todas as coisas” e como aquela que “tudo recicla” são as concepções de natureza presentes nos depoimentos coletados. Várias docentes consideraram, ainda, a natureza como aquela que pode “dar respostas” e “reagir” às ações desmedidas do homem. Além disso, a natureza apareceu como aquela que deve ser preservada, pois disso depende a manutenção da nossa própria vida.

No tocante à relação sociedade-natureza, um aspecto notado nos depoimentos analisados, diz respeito à relação conflituosa que se estabeleceu entre o homem e a natureza.

Quanto ao homem, pode-se afirmar que, no geral, ele foi apresentado como sendo o grande vilão, como aquele que destrói a natureza, sendo caracterizado pelas docentes, entre outras coisas, de “ruim”, “malvado”, “ganancioso” e “ignorante”. Algumas professoras comentaram, ainda, que “antigamente” o homem possuía uma relação mais harmoniosa com a natureza, pois o contato e os cuidados com a natureza eram maiores, já que havia mais pessoas preocupadas com isso. Deve ser ressaltado, ainda, que uma das professoras chegou a dar indícios de se incluir a relação homem-homem na relação homem-natureza. Porém, conforme pôde ser visto no excerto utilizado isso não se concretizou. Chama também a atenção o relato de outra docente que, tentando buscar explicações para as causas da degradação ambiental, levantou rapidamente a questão da escolha dos representantes políticos. Já, outra docente, ao discutir a relação homem-natureza, diferencia informação de educação; para esta professora, as informações vinculadas pela mídia a respeito da degradação da natureza por si só não bastam, pois “o povo é mal educado e não mal informado”. Outra entrevistada identificou o homem como sendo aquele que destrói a natureza e reconheceu a existência de duas correntes de pensamento diferenciadas entre os cientistas em relação ao efeito estufa e ao aquecimento global: aqueles que acreditam que a causa da destruição da natureza está exclusivamente relacionada ao homem, e aqueles que reconhecem não ser apenas o homem que interfere na natureza, já que esta possui seu próprio ciclo. Comentou também a questão do aumento populacional. Esta professora parece ter presente a questão de a interferência humana na natureza não ser tão intensa e nem o principal motivo dos problemas ambientais, uma vez que ela afirma que a própria ciência não tem uma posição clara.

Em relação aos *temas trabalhados*, a árvore foi o tema que apareceu nos relatos de todas as depoentes. Cumpre destacar que, por meio dos relatos, foi possível perceber que esse tema aparentemente era abordado de forma pontual, nas festas comemorativas do dia 21 de setembro, data em que se comemora no Brasil o *Dia da Árvore*. Percebeu-se, ainda, que nessas datas era comum a prática de plantar mudas de árvores nos arredores e/ou dependências dos *Grupos Escolares*, como eram chamados na época. Conforme já mencionado, uma possível explicação para as pontuais realizações das comemorações do *Dia da Árvore* pode estar relacionada ao fato de que esta comemoração nas escolas não é algo recente. Além da árvore, temas como *a água*, *as plantas* e *os animais* também

foram bastante citados pelas professoras. Nesse caso, cumpre reiterar que, apesar de as docentes afirmarem possuir, no período em que lecionaram, certa liberdade e autonomia para trabalhar e tomar decisões em relação ao conteúdo ministrado, reconheceram a necessidade da utilização dos *Guias Curriculares* enviados pelo Governo às escolas estaduais na década de 1970. O uso dos *Guias* por parte das professoras entrevistadas pode ser uma possível explicação para o fato de os temas como *a água, as plantas e os animais* aparecerem com mais frequência no depoimento dessas docentes. Nota-se, nos *Guias Curriculares*, que os temas *água, plantas e animais* aparecem no Conteúdo Programático de Ciências das quatro séries do 1º ciclo. Além disso, conforme explicitado, ao perguntar às professoras por que trabalhavam, na época, conteúdos que tratavam da natureza, algumas docentes reconheceram a importância de se tratar os temas relacionados à natureza em sala de aula com os alunos. No entanto, grande parte afirmou ser, de certa forma, obrigada a abordar esses temas. Isso se evidenciou em expressões, tais como: “eu tinha que trabalhar tudo com eles”, “era pra gente fazer isso”, “era um roteiro que tinha que ser seguido”, “existia um calendário que a gente devia seguir” e “fazia parte do conteúdo do programa que a gente tinha que cumprir”. Outras, no entanto, afirmaram reconhecer a importância de se trabalhar essa temática, faziam isso porque gostavam e acreditavam no que estavam fazendo. Em um dos relatos, nota-se que a docente parece somente reproduzir as práticas pedagógicas dos seus antigos professores; assim, trabalhava o tema natureza porque seus professores também trabalharam.

Ainda em relação aos temas trabalhados em sala de aula, *a questão da higiene e o índio*, mesmo sendo menos frequentes, também apareceram nos relatos das professoras, sendo, este último, apresentado pelas docentes como “o bom selvagem” e como um exemplo a ser seguido em se tratando de relação com o meio natural. Já, na questão da higiene, pode-se notar a higiene relacionada tanto a limpeza de ambientes, como, por exemplo, a nossa casa, o quintal, como a questão do asseio corporal.

É interessante observar que alguns relatos das professoras parecem dar indícios de preocupações e cuidados com relação à natureza sob diferentes pontos de vista e outros depoimentos parecem dar uma ênfase à natureza como a grande provedora de recursos naturais para a subsistência humana.

Chama a atenção, ainda, o fato de em vários momentos das entrevistas, a maior parte das docentes parecer preocupar-se com o conteúdo a ser transmitido para as séries iniciais, principalmente no que diz respeito às 1ª e 2ª séries, alegando, por exemplo, que este deveria ser transmitido de forma mais informal, sem a preocupação com a “parte mais científica”, “meio por cima”, de forma “bem mais simples”, já que, principalmente nas primeiras séries, era tudo mais na “brincadeira” e no “desenho”. Além disso, devido à faixa etária, os alunos “não entendiam”.

A partir da leitura dos depoimentos percebeu-se que a maior parte das professoras afirmou, inicialmente, não ter nenhum tipo de dificuldade para trabalhar os conteúdos relacionados à natureza no tempo em que lecionaram, por diferentes motivos: os alunos eram “quietinhos”, “inocentes” e o conteúdo era fácil por ser de série inicial. Algumas dificuldades mencionadas referiram-se à falta de recursos materiais que havia nas escolas na época em que lecionavam e às dificuldades de aprendizagem dos alunos encontradas pelas professoras.

Em relação às atividades extra-classe, notou-se que eram realizadas pelas docentes de forma pontual, visto que ocorriam com mais freqüências em dias festivos principalmente, no *Dia da Árvore* e nas visitas periódicas à horta escolar. Com relação à horta escolar, nota-se que algumas professoras permitiam a interferência dos alunos, enquanto, para outras, o passeio à horta restringia-se à observação. Uma das docentes afirmou que com a horta, conseguia controlar os problemas de disciplina de um aluno. Já, outra professora, parece que associava a prática de se fazer e cultivar hortas à obrigatoriedade imposta pelo inspetor que passava de tempos em tempos para fiscalizar a instituição e o trabalho docente. Algumas entrevistadas consideraram as Escolas Rurais e/ou Isoladas como sendo as melhores para se desenvolver este tipo de atividade, pois o ambiente era melhor, tinha mais espaço, o número de alunos era menor e se tinha mais liberdade para trabalhar. Apenas uma docente comenta sobre o uso do laboratório e da biblioteca da escola.

Outro aspecto observado com relação às aulas extra-classe é que, conforme os relatos, existiam diretores que aprovavam e gostavam que os professoras realizassem esse tipo de aula; outros, porém, não gostavam que os professores saíssem com os alunos fora da sala de aula, já que, para esse diretor, o bom docente era aquele que conseguia manter a disciplina em sala de aula.

Algumas docentes relataram que saíam da sala de aula para visitar o *Sistema da Água e Esgoto* da Cidade; utilizavam o pátio da escola para realizar palestras; observavam a natureza na aula de Religião; explicavam o conteúdo do livro didático referente à orientação pelo sol; confeccionavam tarrafas; realizavam excursões com os alunos; utilizavam o laboratório e a biblioteca da escola.

Vários recursos didáticos, além das aulas extra-classe, eram utilizados na época, pelas professoras, entre eles, a chamada *experiência do feijão* e desenho pedagógico feito na lousa pela professora para as crianças copiarem.

Quanto ao material didático para trabalhar as questões relacionadas à natureza, várias docentes afirmaram não ter recebido nada específico na época em que lecionavam. Comentam, ainda, que muitas vezes chegavam até a comprar o material para poder trabalhar. Algumas professoras se lembraram de ter recebido os *Guias Curriculares* que o governo encaminhou às escolas públicas estaduais na década de 1970. Quanto aos livros didáticos, segundo algumas docentes, houve uma época em que o governo mandava os livros que deveriam ser usados nos dois períodos de aula. Sendo assim, o livro deveria ficar na escola para que pudesse ser usado também por outro aluno.

No que diz respeito ao momento em que os temas relacionados à natureza eram abordados, foi possível observar, por meio da leitura dos depoimentos, que apesar de reconhecerem que não havia um momento específico para se tratar desses conteúdos, a maior parte das professoras parece ter utilizado a aula de Ciências para falar da natureza. Algumas chegaram a mencionar que os alunos tinham um caderno específico para cada matéria que fazia parte da grade curricular da época.

A professora Teodora foi a única que pareceu considerar a aula de Religião como sendo um dos momentos mais apropriados para se falar de temas que tratavam da natureza.

No decorrer das entrevistas, em vários momentos as professoras compararam o ensino de “antigamente” com o ensino que temos hoje, mostrando, assim, como compreenderam esse período. Em relação ao âmbito escolar, apesar de as professoras reconhecerem a importância de se trabalhar os temas relacionados à natureza com os alunos, mostraram-se conscientes de que o “contexto” vivenciado naquele período era outro, ou, como afirmou a professora Márcia: “eram outros tempos”.

De fato, não podemos desconsiderar as especificidades sócio-político-econômicas vivenciadas naquele contexto pelas docentes. Apesar de ser uma época em que as degradações ambientais aumentaram consideravelmente, é importante dizer que, nas décadas de 1960 e 1970, o que nós conhecemos hoje como Educação Ambiental, não estava, ainda, incorporada ao universo escolar, motivo pelo qual, as próprias docentes reconhecem que se falava muito de natureza com os alunos, no entanto, esses conteúdos eram tratados com uma abordagem diferente daquela que seria trabalhada hoje.

Acreditamos que tentar compreender como a natureza e a relação sociedade-natureza se fez presente na memória dessas velhas professoras nos ajuda a repensar como essa relação tem se constituído no âmbito escolar, na atualidade e, principalmente, quais as perspectivas que se apresentam no sentido de alterar essa relação.

Ao finalizar este trabalho, apresentamos uma questão suscitada a partir da sua realização, a saber: levando em consideração a questão das semelhanças e diferenças encontradas em alguns aspectos dos depoimentos das narradoras participantes desta pesquisa e tendo em vista que elas têm diferenças de idade que variam entre 62 e 79 anos, estariam - esses diferentes pontos de vista - relacionados com a questão da idade, mais especificamente, com a questão das “gerações” tal como discutida por Mannheim (1982)?

A resposta a essa questão foge inteiramente aos objetivos deste trabalho, podendo, no entanto, ser retomada em estudos posteriores.

## 8 - REFERÊNCIAS

ALVES, R. Gestos amorosos. **Folha de São Paulo**, cotidiano – C2, maio. 2008.

ARGENTON, E. C; CAVALARI, R. M. F. **Concepções de natureza entre os professores de Ciências do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental**. EPEA 2001, 1CD ROM.

BARRETO, A. M. Memória e sociedade contemporânea: apontando tendências. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis (Brasil), v. 12, n.2, p.161-176, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.acbsc.org.br/revista/ojs/viewarticle.php?id=216>>. Acesso: 21 out. 2008.

BECK, U. A Reinvenção da Política. In: GIDDENS, A. et al. **Modernização reflexiva**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BENJAMIN, W. **O Narrador**: observações acerca da obra de Nicolau Lescov. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Coleção Os Pensadores).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

BORNHEIM, G. A. **Os filósofos pré-socráticos**. 2. ed., São Paulo: Cultrix, 1972.

\_\_\_\_\_. Filosofia e Política Ecológica. **Revista filosófica brasileira**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.16-24, 1985.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAPELO, M. R. C. **Papéis sociais cruzados**: memórias e representações de professoras rurais. *Múltiplas Leituras*. São Bernardo do Campo, 1. ed., 2008. Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-01>. Acesso: 06 maio 2008.

CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental e movimentos sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Revista educação**: teoria e prática, Rio Claro, vol. 9, n. 16, jan. - jun., 2001 e n. 17, jul. – dez., 2001.



\_\_\_\_\_. **A invenção ecológica.** Narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola de 1º Grau.** 1989. f. 282. Tese (Doutorado em Educação) – USP, Faculdade de Educação, São Paulo, 1989.

CAVALARI, R. M. F.; CAMPOS, M. J. O.; CARVALHO, L. M. Educação ambiental e materiais impressos no Brasil: a relação homem-natureza. **Revista educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16, 2001, 1CD-ROM.

CAVALARI, R. M. F. As concepções de Natureza no ideário educacional no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. CONGRESSO EUROPEO CEISAL DE LATINOAMERICANISTAS, 5., 2007, Bruxelas. **Anais do 5 Congresso Europeo Ceisal de Latinoamericanistas.** Simpósio Fundamentos de La Educación Ambiental, Bruxelas, 2007.

CRUPPI, M. C. **A natureza nos livros didáticos de História:** uma investigação a partir do PNLD. 2008. f. 119. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

DALTRO, W. L. **Araras – 1902:** história da primeira festa das árvores do Brasil. Araras: Topázio, 2002.

DEAN, Warren. **A ferro e fogo** - a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEBERT, G.G. **A reinvenção da velhice:** socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. 1. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, FAPESP, 2004.

DEMARTINI, Z. B. F. Educadores paulistas: prática pedagógica e atuação política (1920 e 1930). In: 6 Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, COLUBHE, **Anais do COLUBHE**, Uberlândia, p. 6288-6299. 2006.

Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/567ZeilaDemartini.pdf>>. Acesso: 07 nov. 2008.

DEMARTINI, Z. de B. F; TENCA, S. C; TENCA, A. Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professoras. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.52, p.61-71, fev. 1985.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 4. ed. São Paulo: Gaia, 1994.

DUARTE, R. H. **História e Natureza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DURKHEIM, É. Sociologia e Filosofia. Forense: Rio de Janeiro, 1961.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico**. Tradução Paulo Neves, 2 ed, São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. Tradução Paulo Neves, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DUVIGNAUD, J. Prefácio: In: HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em administração**, v. 1, n. 1, p.24-32, maio. 2009. ISSN 1984-5294.

FERREIRA, M. de M. **O projeto de pesquisa desenvolvido na França**. [mar. 1998]. Entrevistadores: alunos do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/entrev.htm>>. Acesso: 03 nov. 2008.

FERREIRA, Y. N. MetrÓpole sustentável? Não é uma questão urbana. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.14, n.4, p.139-144, out./dez. 2000. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000400016&lng=en&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000400016&lng=en&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 03 set. 2008.

FERRO, M. A. B.; MACÊDO, M. Das reminiscências e memórias de professoras primárias às suas histórias. 28 **ANPED**, Caxambu. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/GT02/GT02-1568--Int.rtf>>. Acesso: 18 nov. 2008.

GASPAR da SILVA, V. L. Minha escola, minha classe, meus alunos: sentidos da profissão docente do ensino primário. 27 **ANPED**, Caxambu. 2004. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt02/t0213.pdf>>. Acesso: 05 ago 2008.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática. In: BORBA, M. C. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 77-98.

GARNICA, A. V. M.; MARTINS, M. E. Educação Matemática em escolas rurais do Oeste Paulista: um olhar histórico. **Zetetike**, CEMPEM-UNICAMP-Campinas, v. 14, n. 25, p. 29-64, 2006.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1990.

GUIMARÃES, E. da G. A. **Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão**. 2006. f. 152. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

GUIMARÃES, G. M. A. e MARTINS, E. de F. As concepções de natureza nos livros didáticos de Ciências. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**. v. 4, n. 2, dez., 2002.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centuro, 2006.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, mar., 2003.

\_\_\_\_\_. Educar na sociedade de risco: o desafio de construir alternativas. **Encontro e Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)**. 2005. Disponível em: [http://www.teia.fe.usp.br/biblioteca\\_virtual/11%20EA-%20Educar%20na%20Sociedade%20de%20Risco-%20PJACOBI.pdf](http://www.teia.fe.usp.br/biblioteca_virtual/11%20EA-%20Educar%20na%20Sociedade%20de%20Risco-%20PJACOBI.pdf). Acesso: 22 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Dilemas socioambientais na gestão metropolitana – do risco à busca da sustentabilidade urbana. **Política e trabalho**, PPGS Univ. Federal da Paraíba - João Pessoa, n. 7, p. 115-134, out. 2006. Disponível em <[www.teia.fe.usp.br/biblioteca\\_virtual/](http://www.teia.fe.usp.br/biblioteca_virtual/)>. Acesso: 21 ago. 2008.

JOUTARD, P. **Philippe Joutard e os desafios da história oral**. [jul. 1998]. Entrevistadores: Marieta de Moraes Ferreira, Vicente Saul M. dos Santos e Filipe

Aprigliano. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.ifcs.ufrj.br/humanas/entrev.htm>>. Acesso: 03 nov. 2008.

KING, A. Prefácio: In: SHAFF, A. **A sociedade informática**: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. Editora Brasiliense, 1995.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KUNRATH, I. S. A situação dos velhos no Brasil. **A terceira idade**, ano XII, n.21, p.43-47, fev., 2001.

LANG, A. B. da S. G. História oral e migração. **Oralidades**: Revista de história oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP – São Paulo, n.2, p. 15-31, jul.-dez. 2007

LEFF, E. **Aventuras de la epistemologia ambiental**: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes. México: Século XXI, 2006. Disponível em <[www.teia.fe.usp.br/biblioteca\\_virtual/](http://www.teia.fe.usp.br/biblioteca_virtual/)>. Acesso: 21 ago. 2008.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: LEFF, E. (Coord.). **A complexidade ambiental**. Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez 2003. p. 15-64.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LIMA, M. J. A. **Ecologia humana**: realidade e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1984.

LINHARES, E. V. **Marcas da memória traduzidas na identidade docente**: relato de vida de professoras alfabetizadoras. 2006. f. 164. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVALI, Itajaí (SC), 2006.

LOUREIRO, C. F. B. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

\_\_\_\_\_. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: \_\_\_\_\_; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org).

**Sociedade e meio ambiente:** a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2002.

MANCUSO, M. I. R. A cidade na memória de velhos moradores. In: 13 Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007, Recife. **Resumos: desigualdade, diferença, reconhecimento.** Recife: 2007, v. 1, p. 281-281.

\_\_\_\_\_. **A cidade na memória de seus velhos:** estudo sobre São Carlos, Itirapina e arredores. 2000. f. 224. Tese (Doutorado em Sociologia), USP - Universidade de São Paulo, 2000a.

\_\_\_\_\_. A cidade na memória de seus velhos. **A terceira idade**, São Paulo/ SESC, n. 20, p. 5-17, 2000b.

MANNHEIM, K. **Sociologia.** (Org.). Marialice Foracchi). Tradução de Emílio Willems, Sylvio e Cláudio Marcondes. São Paulo: Ática, 1982.

MANTOUX, P. **A revolução industrial no século XVIII.** 2. ed. Editora UNESP: 1927.

MATOS, O. Memória e História. **A terceira idade.** São Paulo/SESC, n. 6, p. 5-15, out., 1992.

MARX, K. O processo global da produção capitalista. In: \_\_\_\_\_. **O capital:** crítica da economia política. Livro Terceiro Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 3. ed. [S. I.]. Civilização Brasileira, Centro do livro Brasileiro, [19--]. p. 935-954. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 38 - E - série Economia).

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MORI, N. N. R. **Memória e identidade:** a travessia de velhos professores através de suas narrativas orais. 1995. f. 258. Tese (Doutorado em Psicologia), USP, São Paulo, 1995.

NOAL, F. O. Os ritmos e os ricos: considerações sobre globalização, ecologia e contemporaneidade. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Org.). **Sociedade e meio ambiente:** a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, P. de O.; ADRIÃO, T. O ensino fundamental. In: OLIVEIRA, P. de O.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção legislação e política educacional; v.2).

PÁDUA, J. A. **Natureza e História**. Apresentação da disciplina. Programa de Pós-Graduação em História Social, UFRJ, Rio de Janeiro, ano 2007. Disponível em: < <http://www.ifcs.ufrj.br/~ppghis/disciplinas.htm> >. Acesso: 25 jan. 2009.

PAIXÃO, R. L. **Experimentação animal**: razões e emoções para uma ética. 2001, f. 151. Tese (Doutorado). Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2001.

PESSANHA, J.A.M. **Descartes**: vida e obra. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores).

QUEIROZ, M. I. P de. História, história oral e arquivos na visão de uma socióloga. In: MORAES, M. de (Org.). **História oral**. Rio de Janeiro . Diadorim/FINEP, 1994.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RIBEIRO, S. L. S. Visões e perspectivas: documento em história oral. **Oralidades**: Revista de história oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP – São Paulo, n.2, p. 35-44, jul.-dez. 2007.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SEVCENKO, N. O envelhecimento e o mistério da passagem do tempo. **A terceira idade**, São Paulo/SESC, p. 4-16 , n. 4 – jul., 1991.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. A relevância social e a consistência epistêmica da pesquisa em educação: alguns subsídios para se avaliar a pesquisa em educação ambiental. **Revista educação**: teoria e prática. vol. 9, n. 16, jan.-jun. 2001 e n. 17, jul.-dez. 2001, p. 10-16.

SOUZA, G. D. de. **Três décadas de educação matemática**: um estudo de caso na Baixada Santista no período de 1953 a 1980. 1998. f. [270]. Tese (Mestrado em

Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Departamento de Matemática, Rio Claro, 1998.

TENCA, A. **Senhores dos trilhos**: racionalização, trabalho e tempo livre nas narrativas de ex-alunos do curso de ferroviários da antiga paulista. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Educação ambiental**: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.

TREBITSCH, M. A função epistemológica e ideológica da história oral no discurso da história contemporânea. In: MORAES, M. de (Org.). **História oral**. Rio de Janeiro. Diadorim/FINEP, 1994.

THOMAS, K. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais, 1500-1800. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VARGAS, É. V. Água e relações internacionais. **Revista brasileira de política internacional**. v. 43, n.1, p. 178-182. 2000. Acesso: 03 jul. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0034-73292000000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0034-73292000000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt).

VILANOVA, M. Pensar a subjetividade estatística e fontes orais. In: MORAES, M. **História oral**. Rio de Janeiro. Diadorim/Finep, 1994.

WEREBE, M. J. G. Alcance e limitações da inovação educacional. In: GARCIA, W. E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, Cortez, 1980.

## 8 – ANEXO

### 8.1 Roteiro para as entrevistas:

#### **I – Origem e trajetória do entrevistado**

- Filiação (dados sobre pais, irmãos etc.).
- Local de nascimento (características)
- Trajetória enquanto estudante e enquanto professor.
- Opção pelo Curso Normal.

#### **II – Concepções de natureza e relação sociedade-natureza**

- Quando lecionava, que temas a senhora trabalhava relacionados à natureza?
- Por que a senhora trabalhava esses temas?
- Gostava de trabalhar esse tema? Por quê?
- E os alunos, gostavam desse tema? Eles se interessavam?
- Quando a senhora trabalhava os temas relacionados à natureza, isso era feito só na sala de aula ou existiam outros momentos em que eles eram trabalhados?
- Encontrava dificuldades para trabalhar com essas questões?
- O que é a natureza para a senhora?
- Como é a relação do homem com a natureza para a senhora?

#### **III – Procedimentos Didáticos**

- De que forma esses temas eram trabalhados? Realizava atividades extra-classe?)
- Recebia algum material (folheto informativo, panfletos, cartilhas, livros e outros) do governo sobre essa questão?
- Havia algum momento específico para se tratar desse tema?
- Utilizava algum recurso didático? Quais materiais didáticos ou de apoio (livros, cartilhas, revistas e outros) eram utilizados? (Fazer referência ao material recolhido e solicitar que o narrador fale sobre ele).

**IV- Informações ou comentários** sobre o que o entrevistado julgar importante e que não tenha sido abordado na entrevista.