

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Da Silva Oliveira, Darluce

**Développement durable et travail enseignant : une étude
sur le développement durable, la qualité de vie et la pratique éducative
dans les écoles publiques de la ville de Serrinha, Bahia**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

DARLUCE DA SILVA OLIVEIRA

SUSTENTABILIDADE E TRABALHO DOCENTE:

Um estudo sobre o desenvolvimento sustentável, a
qualidade de vida e a prática educativa em escolas
públicas da cidade de Serrinha – Bahia.

Senhor do Bonfim/ Bahia/ Brasil
2003

DARLUCE DA SILVA OLIVEIRA

SUSTENTABILIDADE E TRABALHO DOCENTE:

Um estudo sobre o desenvolvimento sustentável, a qualidade de vida e a prática educativa em escolas públicas da cidade de Serrinha
– Bahia.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Université du Québec a Chicoutimi, em convênio com a Universidade do Estado da Bahia, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação sob Orientação da Prof^a Dr^a Lorraine Savoie – Zaje e do Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Senhor do Bonfim/ Bahia/ Brasil

2003

DARLUCE DA SILVA OLIVEIRA

SUSTENTABILIDADE E TRABALHO DOCENTE:

Um estudo sobre o desenvolvimento sustentável, a qualidade de vida e a prática educativa em escolas públicas da cidade de Serrinha – Bahia.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Université du Québec a Chicoutimi, em convênio com a Universidade do Estado da Bahia, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho:

Aos meus pais: Edval e Eulina, que, com garra e coragem, conduziram-me pelos caminhos da educação e que, prematuramente ausentes, continuam eternamente presentes neste e em outros momentos da minha vida.

Ao meu marido, Joir, pela força, pela compreensão e pela intensidade de participação em todas as horas.

Aos meus filhos: Junior e Guto pela vontade de verem minha realização.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho jamais se efetivaria, se eu não tivesse a participação desses atores e atrizes sócio-educativos que fazem o dia-a-dia da educação formal, não-formal e informal. Sou grata a todos que contribuíram para esta construção, de formas as mais diferentes possíveis.

Dessa forma, somos co-autores desta produção. Sem a contribuição de todos, não teríamos avançado neste novo caminhar da pesquisa; enquanto espaço de escuta, dialogicidade, criação, observação e (com)partilhar: de idéias, de emoções, de sentimentos, de desejos, de buscas e de proposições.

Agradeço:

A Deus pela sua presença constante neste meu caminhar;

A Roberto, orientador, amigo e incentivador, em potencial, desta produção;

A Luzmar, grande incentivadora e leitora das minhas primeiras idéias;

A Lorraine Savoie, pela sua leitura singular e sugestões apresentadas no decurso do trabalho;

A Marta Anadon, pelas sugestões apresentadas para a potencialização desta produção;

A Gelcivânia, Diretora-gente do Departamento de Educação – Campus XI, pelo incentivo e interesse de propiciar o crescimento do outro;

Aos colegas do Departamento – Campus XI – Serrinha, pelo incentivo e compreensão em todos os momentos difíceis;

Aos colegas da turma de mestrado com quem convivi intensos momentos de relacionamento e construção;

A Monalisa e a Regiane, pela paciência e competência na produção gráfica deste trabalho;

A Antenor, colega, companheiro e amigo com quem compartilhei intensos momentos de troca e acolhimento;

A Paulo Machado, pelo equilíbrio e clareza na condução dos trabalhos no momento mais difícil da definição deste mestrado;

A Paul, pela leitura singular deste trabalho e sugestões apresentadas;

A Teobaldo, Ademar e Clodoaldo, pela disposição em levar-me ao campo de pesquisa sempre que necessário;

Aos professores, diretores, funcionários e alunos das escolas: “Áurea Nogueira e Edmilson Freire de Abreu”, com quem compartilhei momentos tão intensos e de grande significação para o meu viver;

A Cerivania, pela criação e produção da capa deste trabalho;

A Cinira e a Heloísa, pela leitura final e sugestões apresentadas, para melhor compreensão do trabalho;

A Glória, pela disposição em fazer uma leitura do meu projeto inicial, para este trabalho;

Aos funcionários do Departamento de Educação – Campus XI – Serrinha, pela acolhida e disposição, em me atender sempre que necessitava.

A Isabel, pela paciência e competência demonstradas na revisão bibliográfica deste trabalho.

RESUMO

O trabalho apresentado procura estudar as questões ambientais, dando ênfase ao significado que os professores das escolas públicas, da comunidade da Bomba, na cidade de Serrinha – Bahia, atribuem ao *desenvolvimento sustentável* e à *qualidade de vida* e como esses significados orientam suas *práticas educativas*. O propósito de fazer esta articulação entre *desenvolvimento sustentável*, *qualidade de vida* e *prática educativa* emergiu da minha caminhada, enquanto docente no Departamento de Educação – Campus XI – Serrinha. Durante o desenvolvimento da minha prática pedagógica, pude observar, em diversos momentos, no espaço de sala de aula e em seu entorno, como as questões ambientais estão imbricadas no cotidiano escolar e como repercutem no âmbito da ética, da estética, da política, do social; enfim, nas interrelações, nos desejos e aspirações do ser humano. Com base no marco teórico e na problemática levantada, procurei explorar uma realidade educacional multifacetada no contexto da comunidade da Bomba, elegendo para tal estudo, a abordagem qualitativa, por entender ser uma alternativa que me permite a exploração e compreensão das realidades do trabalho docente frente à *sustentabilidade* e à *qualidade de vida*. Acredito que os significados que emergiram das falas, das mensagens, dos discursos destas professoras proporcionaram-me múltiplas formas de interpretar as experiências de uma realidade “socialmente construída” (BOGDAN; BILKLEN, 1994), em interação com os diferentes atores e atrizes sociais que participam dessa comunidade, que abriga uma diversidade de componentes. Para melhor compreensão do leitor, estruturei o trabalho em cinco capítulos, abordando: a problemática (considerações iniciais; o bairro da Bomba e sua sustentabilidade); a fundamentação teórica: (relação homem/ natureza; movimentos em defesa do ambiente; o processo de industrialização; os conceitos utilizados sobre desenvolvimento sustentável e qualidade de vida; a prática educativa/ saber ambiental e a síntese dos conceitos trabalhados). Na fundamentação metodológica, desenvolvi os aspectos básicos da abordagem qualitativa; o universo da pesquisa; os sujeitos da pesquisa; os instrumentos da pesquisa; a análise e interpretação dos dados: análise do caminhar: uma itinerância de desafios. Nesta parte, selecionei algumas categorias de análise, como: as condições materiais e suas implicações na sustentabilidade e na qualidade de vida; a prática educativa e a qualidade de vida; a sustentabilidade, a qualidade de vida e a organização sócio-cultural e os significados dados pelas professoras ao desenvolvimento sustentável e à

qualidade de vida. Acredito que as questões levantadas (**quais os significados que os professores da comunidade da Bomba atribuem à sustentabilidade e à qualidade de vida? E como estes significados orientam suas práticas educativas?**) oportunizaram-me desenvolver uma análise complexa sobre os significados atribuídos pelas professoras ao *desenvolvimento sustentável* e à *qualidade de vida*, no sentido de apontarem algumas contribuições para futuras reflexões e mudanças de postura e de valores dos governantes, dos poderes públicos, das instituições de um modo geral e dos atores cidadãos que fazem o dia-a-dia da escola. Através das análises feitas, concluo que, as mensagens das professoras enriqueceram esta pesquisa e contribuíram para uma reflexão mais aprofundada sobre as questões ambientais no âmbito desta comunidade em estudo; tanto no que se refere ao binômio: *sustentabilidade* e *qualidade de vida* como suas implicações em uma *prática educativa* reflexiva.

Palavras-chave: *desenvolvimento sustentável, qualidade de vida, prática educativa.*

RÉSUMÉ

Le travail présenté ici essaie d'étudier les questions de l' environnement en considérant le sens que les enseignants des établissements scolaires publics de la communauté appelée 'Bomba' dans la ville de Serrinha à Bahia, attribuent au *développement durable* et à la *qualité de vie*. Et encore, comment ces définitions positionnent leurs *pratiques éducatives*. L'idée de faire cette articulation entre: durabilité, qualité de vie et pratique éducative a affleuré à partir de mon expérience en tant que membre du corps enseignant du département de l'éducation - Campus XI - à Serrinha. Au cours de ma pratique pédagogique, j'ai pu observer, à plusieurs moments, en classe et aux alentours, comment les questionnements sur l'environnement sont imbriqués au quotidien scolaire et comment ces questions se répercutent dans ce qui concerne les sphères éthique, esthétique, politique et sociale: enfin, dans la réciprocité des relations, dans les envies et dans les aspirations de l'humain. Inspirées par la question théorique et aussi par la problématique créée, nous avons tenté d'explorer une réalité éducative à plusieurs facettes dans le contexte de la communauté de la 'Bomba'. Dans cette étude, nous avons abordé l'approche qualitative pour comprendre que c'est une voie qui nous permet l'exploitation et la compréhension des réalités du travail des enseignantes vis à vis du *développement durable* et de la *qualité de vie*. Nous croyons que les sens qui sont apparus du discours et des messages des enseignantes liées à ce projet, nous a permis de relativiser diverses façons d'interpréter les expériences d'une réalité 'socialement construite' (BOGDAN; BILKLEN, 1994), en contact avec les différents acteurs et actrices sociaux qui ont participé a cette communauté hétérogène. Pour une meilleure compréhension du lecteur, nous avons structuré ce travail en cinq chapitres. Ils sont: la problématique: (les considérations initiales, le quartier de la 'Bomba' et son absence d'esprit liés au développement durable); Le fondement théorique: (le rapport homme/nature; les mouvements en défense de l'environnement, le processus d'industrialisation, les concepts utilisés sur développement durable et qualité de vie, la pratique éducative/le savoir existant, la synthèse des concepts travaillés). En ce qui touche les fondements méthodologiques, nous avons développé les aspects élémentaires de l'approche qualitative: l'univers, les sujets et les instruments de cette recherche, l'analyse et l'interprétation des données: l'analyse des cheminements et le

trajet des défis. Dans cette partie, nous avons sélectionné quelques catégories d'analyse, comme; les conditions matérielles et ses implications sur la durabilité et sur la qualité de vie; la pratique éducative et la qualité de vie; le développement durable, la qualité de vie et l'organisation socio-culturelle et les sens donnés par les enseignantes au développement durable et à la qualité de vie. Nous avons posé les deux questions suivantes: **Quel est le sens que les enseignants de la communauté de la 'Bomba' attribuent au développement durable et à la qualité de vie? Et, Comment ces sens guident leurs pratiques éducatives?** Nous considérons que ces questions nous ont permis de développer une analyse complexe sur les sens attribués par les enseignantes au *développement durable* et à la *qualité de vie*, dans le but de montrer quelques contributions pour des réflexions futures et des changements d'attitude et de valeur des gouvernements, des pouvoirs publics, des institutions d'une façon générale et des acteurs citoyens qui constituent la communauté de l'école. À partir des analyses faites, nous concluons que les expériences des enseignantes ont enrichi cette recherche et elles ont contribué à une réflexion plus approfondie sur la question de l'environnement dans le cercle d'influence de la communauté étudiée aussi bien par rapport au binôme *développement durable* et *qualité de vie* qu'à ses implications vers une *pratique éducative* prospective.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	PROBLEMÁTICA	13
1.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1.2	O BAIRRO DA BOMBA E SUA SUSTENTABILIDADE	26
CAPÍTULO 2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1	RELAÇÃO HOMEM/ NATUREZA	29
2.2	MOVIMENTOS EM DEFESA DO AMBIENTE	31
2.3	O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO	38
2.4	OS CONCEITOS UTILIZADOS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E QUALIDADE DE VIDA	41
2.5	PRÁTICA EDUCATIVA/ SABER AMBIENTAL	50
2.6	SÍNTESE DOS CONCEITOS TRABALHADOS	55
CAPÍTULO 3	FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	63
3.1	ASPECTOS BÁSICOS DA ABORDAGEM QUALITATIVA	63
3.2	O UNIVERSO DA PESQUISA	71
3.3	OS SUJEITOS DA PESQUISA	77
3.4	OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	78

CAPÍTULO 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS. ANÁLISE DO CAMINHAR: UMA ITINERÂNCIA DE DESAFIOS	85
4.1 INICIANDO O ARGUMENTO ANALÍTICO. A FALA DE LÚCIA: UM CONSTANTE DESAFIO OU UMA FRUSTRAÇÃO?	86
4.2 UMA CONSTANTE NA FALA DAS PROFESSORAS: A QUESTÃO DA AGRESSIVIDADE E DA VIOLÊNCIA DOS ALUNOS	92
4.3 AS CONDIÇÕES MATERIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA SUSTENTABILIDADE E NA QUALIDADE DE VIDA	98
4.4 A PRÁTICA EDUCATIVA E A QUALIDADE DE VIDA	106
4.5 A SUSTENTABILIDADE, A QUALIDADE DE VIDA E A ORGANIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL	129
4.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A QUALIDADE DE VIDA	134
4.7 ALGUNS INDICATIVOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA COMUNIDADE DA BOMBA	144
5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	149
REFERÊNCIAS	158
ANEXOS	166

CAPÍTULO 1 PROBLEMÁTICA

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se que a temática de um trabalho é estabelecida, de modo geral, por motivo de ter um significado especial para a vida de quem a escolhe, e, conseqüentemente significância para os que possam usufruir de seus resultados.

Sendo assim, o meu interesse por este tema tem realmente um significado importante, uma vez que o mesmo emergiu de questões próximas da minha realidade, que também se impõem no cenário mundial. Estas questões dizem respeito à degradação ambiental que interfere, tanto nas condições físicas, como sociais da população em geral e incidem na possibilidade das necessidades, desejos e aspirações do ser humano, portanto, diretamente no seu cotidiano.

Por isso, o propósito em *associar desenvolvimento sustentável, qualidade de vida e suas implicações na prática educativa* dos professores da rede pública, do ensino fundamental: (ciclos 1 e 2), da cidade de Serrinha, na comunidade da Bomba, foi pautado numa caminhada de constantes observações, visitas e trabalhos práticos, realizados na disciplina que leciono – Metodologia e Prática do Ensino de Ciências, no Curso de Pedagogia do Departamento XI-UNEB. Estas observações foram pertinentes a preocupações relacionadas com o ambiente, com a *sustentabilidade*, com a *qualidade de vida*, com a saúde, com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano, entre outras.

Em agosto de 1995, ao assumir a disciplina acima mencionada, na Faculdade, uma das minhas primeiras preocupações na elaboração da proposta de trabalho para analisar

com a turma de alunos do 5º semestre, do curso de Pedagogia, foi como envolver os alunos da graduação em atividades mais dinâmicas e práticas, voltadas para o ensino fundamental, bem como fazer um trabalho que envolvesse a comunidade extra acadêmica nessas atividades.

Com base nessas minhas inquietações e querendo focalizar o ensino de Ciências, para a aprendizagem dos alunos, por entender que não existe um trabalho de ensino, se os alunos não aprendem, fui buscar essa potencialização da aprendizagem, tentando propor alternativas em que os alunos pudessem reconhecer o papel que desempenha a escolha do conteúdo, no ensino e na aprendizagem. Assim, tomando com a turma, como referencial de análise os programas das escolas, os livros didáticos adotados pelas mesmas e a realidade local, levantei os conteúdos específicos de Ciências para o ensino fundamental, fazendo um recorte epistemológico, dentro de um mundo das Ciências Físicas e Biológicas, em que a criança vive e brinca. Isto por entender que, através dessa vertente, nessas séries iniciais, os alunos construíssem os primeiros significados importantes do mundo científico, permitindo que novos conhecimentos fossem adquiridos posteriormente, de uma forma mais sistematizada.

Tomando como indicação a idéia de que a própria ciência é provisória e continuamente reconstruída, refleti com os meus alunos que eles (na sua grande maioria já professores) não ficassem preocupados em sistematização, fora do alcance das crianças; pois, assim como a ciência evoluiu nos séculos, nossos alunos também evoluirão, sendo capazes de construir novos significados para os conceitos e fenômenos estudados.

Fundamentados nestas reflexões, construímos uma proposta de trabalho em que no primeiro momento, ou seja, na primeira unidade, estudávamos os teóricos que embasavam nosso programa, como: Bachelard, Piaget, Giordan, Gonçalves, Gil-Pérez, Carvalho,

Driver, Vigotsky, Vannucchi, entre outros. No segundo momento, elaboramos pequenos projetos e fomos desenvolvê-los no campo. As experiências foram as mais interessantes, enriquecedoras e gratificantes para nós, pois, através de atividades as mais diversas possíveis, penetramos no mundo das crianças e vimos a riqueza sobre o modo como os alunos constroem conhecimentos e compreendem o seu corpo, a si mesmos, o que está a sua volta, a natureza, nas suas mais diversas nuances.

Quando retornávamos à sala de aula da Faculdade, ao fazermos avaliação crítica dos nossos trabalhos, ficávamos realmente sem entender como os diretores, alguns professores, supervisores e até coordenadores, informavam-nos, antes do início das nossas atividades, que as crianças das primeiras séries não precisariam estudar a disciplina – Ciências.

Realmente, a nossa proposta de cunho interdisciplinar desmistificava esta visão acrítica do professor, que “desvalorizava a criança como sujeito social” (WEISSMANN, 1998, p.15).

A idéia para esta investigação foi amadurecendo partindo desse referencial teórico/prático, vivenciado na Faculdade, nas escolas e em outras instituições em que desenvolvíamos nossas práticas. O ponto básico foi o respeito aos conhecimentos dos alunos, o que nos possibilitava (re) significação do espaço escolar, uma vez que relacionávamos o contexto real, com os conhecimentos processados e reconstruídos no dia-a-dia. A partir das observações, nos espaços trabalhados, em especial, nas escolas do bairro da Bomba e seus professores, pensei em articular com o trabalho docente, a questão da *sustentabilidade* e da *qualidade de vida*, por entender ser um grande desafio, para o professor, manejar juntamente com os atores da sua comunidade escolar, “o enfoque das necessidades humanas, para orientar suas ações e aspirações” (FERREIRA, 1998, p. 139).

A minha experiência, enquanto educadora, desenvolve-se neste contexto, que procuro descrever através de diferentes práticas, em que continuo envolvida, desde 1994, até a presente data (Janeiro de 2003). O trabalho docente sempre me inquietou e me produziu dúvidas e questionamentos, tanto no que se refere ao campo teórico, quanto ao seu desdobramento no campo prático. E, estas inquietações me impõem, cada vez mais, uma necessidade crescente de um aprofundamento do domínio teórico, pois observo que nem sempre as práticas por práticas atingem os efeitos desejados.

No entanto, as experiências de aprendizagens vividas, nesses trabalhos práticos desenvolvidos nas escolas e em outras instituições (abrigos, creches, igrejas, associações de bairros, etc.) são realmente intensas, e, entramos num devir acadêmico que se constituiu em novos desdobramentos para a produção de diferentes *agenciamentos*¹ da nossa prática pedagógica. Acredito que a fundamentação da disciplina foi o fator básico para este resultado.

É importante salientar que multiplicidades se produzem e são produzidas por professores e alunos, nessas atividades, e que se constituem processos de subjetivação, saberes, éticas, estéticas e políticas. As produções no âmbito da arte, da literatura, da música, da dança, por exemplo, conseguem, com maior frequência, mostrar imagens ricas em significados, até certo ponto, mais polissêmicas, pois “todas as idéias, todas as imagens mentais, todas as emoções se revelam fisicamente” (BOAL, 1998, p. 88) em diferentes formas e significados.

Nestes trabalhos, realizados nas escolas e em outras instituições já citadas, observo uma estrutura de poder concentrada e exclusivista, que obedece a processos de decisão e

¹ Ver Deleuze e Guattari (1995).

que respondem a interesses particulares de grupos, de forte padrão hierárquico e formalista. É nesse contexto que reflito e analiso o cenário das políticas públicas, na cidade de Serrinha, no que se refere à formação social da política ambiental nas escolas. Diria que, no bairro da Bomba, onde estão localizadas as escolas pesquisadas, existem elementos claros e significativos de hierarquia, paternalismo, repressão, autoritarismo, que me atravessaram, levando-me a tratar da temática em pauta. Cito, como exemplo, as práticas clientelistas, em que se ignoram leis, regulamentos e burocracias tanto nas dimensões públicas e privadas, favorecendo relações de parentesco, reforçando o autoritarismo e perpetuando o elitismo.

No entanto, vale assinalar que, apesar dessas práticas, os professores submetidos a baixos salários e a condições de trabalho precárias, trazem, com muita frequência, uma ânsia por novos conhecimentos, na tentativa de que esses possam ajudá-los a encontrar soluções para os problemas que enfrentam no seu ambiente.

Lúcia, professora do Grupo Escolar “*Áurea Nogueira*”, que leciona na terceira série do ensino fundamental, comenta: *Não precisamos que pesquisadores intelectuais venham nos dizer coisas relacionadas aos nossos problemas ambientais, já sabemos de tudo isso, o que queremos é respeito às nossas idéias, pois, também sabemos.* Isto reporta-me a Foucault, (1982, p. 71), quando diz:

Os intelectuais descobriram recentemente que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles [...]. E, existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber.

Esse sistema de poder não está concentrado nas instituições, pois se exerce em cada um de nós e se legitima nas próprias relações cotidianas; nas escolas, entre seus dirigentes, coordenadores, professores, funcionários, alunos e demais atores sociais.

Nesse sentido o próprio Foucault (1982, p. 14) afirma que:

[...] o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra o seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças.

Tais reflexões, acerca dessas relações de poder exercidas no dia-a-dia, permanecem emaranhadas nessa teia de resistência a que sempre estamos a nos sujeitar, mesmo com as justificativas político-ideológicas que buscamos, a título de reivindicação para as nossas práticas educativas. Segundo Borchardt (1982, p. 153-154) para que:

[...]a sociedade (isto é, naturalmente, os não-trabalhadores) seja feliz, para que o povo viva contente mesmo numa situação miserável, é preciso que a maioria permaneça pobre e ignorante. O saber aumenta e multiplica nossos desejos, e quanto menos um homem deseja, tanto mais fácil se torna satisfazer suas necessidades.

Se a contribuição da ciência para o desenvolvimento sustentável é muito ampla, um dos papéis da ciência é oferecer informações que permitam a formulação de políticas públicas, no sentido de se selecionarem estratégias adequadas que priorizem os sistemas ambientais humanos e naturais. Desta forma, os poderes públicos compreenderão melhor os impactos dos comportamentos econômicos e sociais sobre o meio ambiente, a fim de fornecerem informações e conhecimentos para que se tomem decisões, no sentido de se enfrentarem os desastres naturais, reduzindo assim, os seus efeitos negativos. Em linhas gerais, vemos o poder da ciência nas mãos dos cientistas e dos administradores, o poder monopolizando o conhecimento, atendendo a interesses e privilégios de grupos, de poucos.

Vemos o conhecimento cooptado, controlado e dominado pelo poder da organização política e ou burocrática.

Neste processo, a própria ciência contribui para aumentar as desigualdades sociais, uma vez que não privilegia, como foco de interesse, o olhar do educador para refletir nas bases um novo modelo de desenvolvimento que tenha como característica a preocupação com a qualidade de vida, através de ações educativas concretas, planejadas e interdisciplinares, que envolvam os mais diversos órgãos municipais, colocando como premissa básica: “[...] o homem seu centro de gravidade e a busca do aumento da sua qualidade de vida, o meio ambiente, como elemento indissociável do homem e finalmente o resgate à cidadania” (FERREIRA, 1998, p. 71).

Com esta visão sistêmica, parece-me que a estrutura de poder dominante cederia espaço para um processo dinâmico, contínuo, integrado e global, em que o indivíduo seria visto como ser político e participante de uma democracia, entendida como o reconhecimento das diversidades.

Sendo assim, a relação feita neste trabalho, entre *desenvolvimento sustentável*, *qualidade de vida* e *prática educativa* perpassa justamente pela questão do saber e do saber ser; elaborado, construído e reconstruído no espaço da sala de aula, o que contribui para a construção de novos valores e novas éticas, que, no cruzamento das linhas *rizomáticas*², produzirão conhecimentos movidos pelo desejo, na busca de sociedades sustentáveis e melhoria da qualidade de vida, possibilitando, dessa forma, condições dignas de sobrevivência para os seus habitantes.

² Ver o termo rizoma em Deleuze e Guattari (1995).

Dentro da relação *desenvolvimento sustentável, qualidade de vida e prática educativa* não posso perder de vista a importância do ato pedagógico, que está atrelado claramente à formação dos professores. As atitudes dos professores dessa localidade pesquisada serão fundamentais para que eles tenham uma compreensão mais ampla do meio ambiente e de seus vínculos com o desenvolvimento desta comunidade.

Vejo no trabalho docente, a guinada para o avanço dessas discussões, pois como bem discorre Libâneo (1990, p. 79):

o trabalho docente é aquele que deve ter como referência, como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social, isto é, a realidade social, política, econômica e cultural da qual tanto o professor como os alunos, são parte integrante.

Ao partir do princípio de que a prática pedagógica pode expressar um caráter plural, uma vez que deve ser permeada por uma variedade de valores, crenças, significados e idéias; teremos um olhar multirreferencial para a mesma, a fim de se compreender melhor os fenômenos educativos. O que não deve significar a “renúncia das identidades das ciências [...] e a falta de rigor ou a superficialidade científica” (MARTINS, apud BARBOSA, J. G. 1998, p. 22). Mas, uma prática pedagógica, por sua vez, voltada para o verdadeiro significado que tem a aprendizagem para os aprendentes; uma prática direcionada para um processo pedagógico representativo, na medida em que formos capazes de produzir “a configuração do sistema complexo cérebro/mente e corporeidade inteira” (ASSMANN, 1998, p. 41).

Embora os professores questionem ser o trabalho docente árduo, desvalorizado, não reconhecido socialmente e desprestigiado, a concepção de “desvalorização traz consigo uma ambigüidade: para uns é dada pelas condições de trabalho e salário; para outros, pela perda de status, que o professor recupera, ao nível simbólico, em prazer e vocação”

(SOUZA, 1993, p. 165). Penso que continuarmos como educadores, diante desse quadro, implica realmente o gosto pela profissão, o prazer no que fazemos, o que não invalida criticidade às condições impostas pelo capitalismo, neste sistema neo-liberal. Acredito ser o prazer uma condição intrínseca à docência ou a outra profissão qualquer e este gosto pelo que fazemos, muitas vezes, desponta no próprio ato do fazer pedagógico. Entendo que a fonte de satisfação pessoal, no trabalho, contribui sobremaneira para a realização e o (re) encontro entre alunos e professores. Este ato, não deve justificar uma “concepção de vocação”³ como ocultamento das contradições presentes nas condições de trabalho que nos são impostas. “A vocação não deve aparecer como defesa, ao nível das individualidades, frente às mazelas das condições e da organização do trabalho docente” (SOUZA, 1993, p. 31).

Situando ainda a questão do trabalho docente, Saviani (1990 apud HYPÓLITO, 1994, p. 103) dá uma conotação interessante, em vista da natureza própria do trabalho pedagógico, qual seja:

o professor detém o controle do processo de trabalho que realiza, é ele quem o planeja, elabora e executa. Mais ainda: o trabalho pedagógico propriamente dito, a aula, só pode ocorrer na presença simultânea do professor e de seus alunos e como tal, sua produção e seu consumo são indissociáveis.

Apesar de saber que sempre houve investimentos do Estado Capitalista nas formas de racionalização e administração do trabalho escolar, para controle do trabalho docente, continuo a investir na presença, postura, criticidade, construção e (re) construção dos saberes, no espaço de sala de aula, mesmo diante de toda dominação presente em nossa

³ Expressão utilizada por Souza (1993).

sociedade. Essa é minha grande provocação, ao articular as questões da *sustentabilidade* e da *qualidade de vida à prática educativa*, por acreditar que:

o trabalhador da contemporaneidade não deve continuar vendendo sua força de trabalho mas sua competência, ou melhor, uma capacidade continuamente alimentada e melhorada de aprender a inovar, que pode se atualizar de maneira imprevisível em contextos variados [...] um saber ser, ou mesmo um saber devir (LÉVY, 1996, p. 60).

Conforme a complexidade desta temática, parece-me que somente a possibilidade da ação de diferentes atores sociais não solucionaria a questão, haja vista que a análise das políticas ambientais, em nível regional e local, são ainda bastante recentes, e, os representantes governamentais ainda não estão suficientemente equipados para resolverem esses problemas. A questão ambiental será, portanto, o conjunto de problemas relativos, não só à proteção da vida no planeta, mas, também, à melhoria do meio ambiente, das condições de trabalho e da qualidade de vida das populações. Portanto, um movimento de múltiplas faces que possibilite condições para a produção de um novo tipo de subjetividade, que não esteja assentado nas bases *capitalísticas*⁴. Esta atitude seria um dos componentes mais importantes para o planejamento político e econômico dos estados, das regiões, das cidades e das comunidades em geral.

O grande desafio seria combinar trabalho com *cuidado* e com saber, pois o trabalho não é mais relacionado com a natureza, mas com o capital. As pessoas vivem escravizadas pelas estruturas do trabalho produtivo, racionalizado e despersonalizado, submetidas à lógica da máquina. De acordo com Restrepo (apud BOFF, 1999) a ideologia latente no

⁴ O sufixo “ístico” acrescentado a palavra capitalista, Guattari o faz por lhe parecer criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como Capitalistas, mas também setores do `Terceiro Mundo` ou capitalismo `periférico` assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência e contra dependência do capitalismo. Encontramos a palavra em vários momentos da literatura de Guattari (1996).

modo de ser trabalho-dominação é a conquista do outro, do mundo, da natureza, na forma do submetimento puro e simples do ser humano; esse modo de ser mata, liquida o cuidado e fere a essência, a dignidade, a individualidade do ser.

Nesta visão, percebo que o trabalho docente, proporcionando o acesso ao letramento e à leiturização do mundo e dos espaços (saber/saber ser), contribuirá para a sociabilidade entre os humanos, que se rompeu pela dominação de povos sobre outros e pela luta de classes. Não vejo outra coisa, no ser humano, senão sua força de trabalho a ser vendida e explorada, ou sua capacidade de produção e consumo. Sabe-se que grande parte da humanidade é condenada a uma vida sem qualquer sustentabilidade. Perdeu-se a visão do ser humano, como ser de relações *ilimitadas*; ser de criatividade, de cuidado, de espiritualidade, portador de um projeto de vida que resgate a sua forma de entender e realizar o trabalho; envolvendo-se, afetando-se, degustando e percebendo, em todos os seus sentimentos, um modo de ser essencial, individual.

Como nos diz Maturana (apud BOFF, 1999), perdemos a nossa maneira particular de vivermos juntos, como seres sociais da linguagem. Precisamos, portanto, retomar essa articulação de inter-relações e de redes de inclusões, pois, hoje estamos mais convencidos de que nada pode ser reduzido a uma monocausalidade, ou um único fator. Precisamos acreditar no processo da aprendizagem, cujos caminhos não estão construídos, mas, no caminhar é que descobriremos outras possibilidades e outras formas de vermos e desenvolvermos o ato pedagógico.

Na verdade, os meios para criar novos estilos de atividades, que permitam melhoria na qualidade de vida, perpassam, muito especialmente, pela postura do educador, ao deslançar sua prática pedagógica, no seu espaço de trabalho, procurando envolver os diferentes atores sociais da comunidade escolar e civil. Diante disso, sabe-se que o desejo e

a vontade política, para assumir tais transformações, devem fazer parte primeiramente das ações globais e governamentais. Este fato, porém, não invalida empreender *revoluções moleculares*⁵, como bem coloca Guattari, a fim de que haja uma mudança de postura e de valores.

Dessa maneira, as questões norteadoras da problemática levantada neste trabalho, seriam investigadas, levando-se em consideração os diversos olhares dos professores e os significados que atribuem ao *desenvolvimento sustentável* e à *qualidade de vida*, no bairro da Bomba e quais as implicações desses significados em suas práticas educativas.

Essas análises foram levadas para minha sala de aula, e muito contribuíram para o meu pensar sobre o objeto desta pesquisa. Fica claro que essa contribuição resultou de discussões sobre os processos de subjetivação, produzidos por instâncias individuais, coletivas e institucionais, numa heterogeneidade de componentes, que se manifestaram através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte, da cultura, do esporte, do lazer, enfim, componentes significativos de agenciamentos coletivos de enunciação. E assim, proponho algumas questões que tentarei respondê-las, no decorrer desta investigação, quais sejam:

- **Quais os significados que os professores da comunidade da Bomba atribuem à sustentabilidade e à qualidade de vida?**
- **Como esses significados orientam suas práticas educativas?**

Espero que as questões levantadas, me oportunizem a realização de uma pesquisa, pois explorarei uma realidade multifacetada, na qual, o professor, no seu contexto, nos

⁵ A expressão significa processos disruptores no campo da produção do desejo; trata-se dos movimentos de protestos contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção etc. Encontramos a expressão sendo utilizada em várias publicações do autor Guattari (1996).

proporcionará momentos de profunda reflexão a respeito das questões ambientais que estão normalmente atreladas aos aspectos éticos, sociais, políticos e à própria “*subjetividade humana*” (GUATTARI, 1998, p. 8).

Para tratar destas questões, o presente projeto tem como objetivos:

- Identificar, no discurso dos professores e nas suas práticas, os significados que atribuem à sustentabilidade e à qualidade de vida;
- Analisar a relação entre o discurso e a prática educativa desses professores, no que concerne à problemática da sustentabilidade e da qualidade de vida.

As possíveis respostas a estas questões caracterizam-se hoje, como por uma exigência mínima, “a pluralidade de olhares e suas conseqüências para o coletivo e para os sujeitos”. (BARBOSA, S. R. C. S. 1998, p. 1). É nesta visão que entendo o trabalho destas docentes, voltado para diferentes olhares, pautado na noção de totalidade, de conjunto, sem perder de vista a relação entre o todo e as partes e vice-versa.

No âmbito dessa complexidade, é que analiso a questão dessa interrelação, por entender que professores, alunos e demais atores sociais dessa comunidade Bomba, vivem numa sociedade desigual, complexa e que deve ser vista sob diferentes referenciais de observação, investigação, escuta, entendimento; logo, por óticas e sistemas de referências diferentes, para melhor compreensão do contexto pesquisado.

A idéia de fazer a articulação entre *sustentabilidade, qualidade de vida e prática educativa* perpassa, justamente, pela importância desta interrelação, feita pelos educadores, nas suas ações cotidianas e nas suas práticas pedagógicas, frente às questões ambientais. Certamente, o espaço de sala de aula é um local privilegiado para assumir esta discussão, pois tanto os professores, como os alunos e demais agentes sociais dessa comunidade pesquisada, participam do processo de construção do conhecimento. Esta participação da

comunidade civil e escolar contribui para um processo contagiante do início da “reforma do pensamento” (MORIN, 1996), partindo do simplista e linear para o complexo. O que não pode acontecer, de maneira rígida, mas deve ser natural e progressivo, por se compreender que as questões ambientais, para além de suas dimensões biológicas, químicas e físicas, enquanto questões sócio-políticas, exigem uma consciência ambiental por parte de todos os educadores.

1.2 O BAIRRO DA BOMBA E SUA SUSTENTABILIDADE

Como as desigualdades de renda, sem dúvida, constituem um dos mais colossais obstáculos ao *desenvolvimento sustentável*, insiro aqui o campo da minha pesquisa, o bairro da Bomba, tentando situá-lo num nível de comunidade pobre, com ocorrência de assentamentos precários e a demanda por habitação, tendendo ser, cada vez mais, crítica, pela perspectiva de aumento da população. No tocante ao bairro em estudo, considero que as condições de vida, com relação ao habitat e ao habitante, agravam-se profundamente, principalmente pelas invasões acentuadas às margens do açude, o que comprova a falta de moradia e ausência de infra-estrutura e de serviços urbanos que possam proporcionar uma vida digna e humana.

No bairro da Bomba, a degradação ambiental associada à pobreza representam aspectos do tecido urbano da cidade de Serrinha. Nela, vê-se grande quantidade de pobres espremidos em moradias inadequadas, situadas geralmente em terrenos ilegais, propensos a elevados índices de poluição, ou pela falta de acesso dos serviços básicos, ou pelo próprio acúmulo do lixo nas pontes, nos açudes e nas ruas sem calçamentos. Conversando com alguns moradores dessa comunidade, fiquei sabendo que o contágio de doenças é uma

constante, causado pelo fato da desnutrição (o que causa baixos níveis de resistência) e por estados de saúde precários, face à falta de assistência médica a esta população.

Nas escolas, onde estou realizando a pesquisa, as professoras⁶ solicitaram-me que fizesse trabalhos constantes com os alunos e pais, no sentido de esclarecer-lhes sobre hábitos de higiene, uma vez que a higiene pessoal dos alunos geralmente é precária, resultado, em grande parte, das próprias condições de vida a que estão submetidos e pelas deficiências educacionais que resultam em hábitos sociais e de higiene inadequados.

Um outro aspecto importante de análise, nesta comunidade, para reflexão sobre a *sustentabilidade* e a *qualidade de vida* é com relação ao contingente populacional de desempregados e pedintes, uma vez que o setor industrial é pouco desenvolvido e a falta de oportunidades, no mercado de trabalho, representa um fator relevante para a manutenção da pobreza e das condições precárias de sobrevivência. Acoplados a esta situação, situam-se, também, os emergentes, os desempregados vindos de regiões industrializadas, à procura de trabalho e habitação.

Inserida neste contexto, a comunidade da Bomba necessita de iniciativas urgentes para conseguir, a longo prazo, a sua *sustentabilidade*, o que requer, como condição prévia, novas formas de relação entre as autoridades, a população e o mercado, além disso, é preciso desenvolver uma cidadania responsável, o que requer, basicamente, educação, participação e descentralização das ações, no âmbito das comunidades. O envolvimento das professoras é fundamental nos momentos de debates em associações de bairros, nos seminários, nas escolas, em outras instituições, na câmara de vereadores e nos espaços onde haja oportunidade de vez e voz.

⁶ O corpo docente das duas escolas pesquisadas é composto por mulheres, por isso utilizo o gênero feminino em quase toda a dissertação sempre que me refiro às professoras das escolas pesquisadas.

Na medida em que a cultura e o conhecimento articulem-se, mediados pelo trabalho docente, procurando-se estabelecer limites, parâmetros, formas e campos de ação, a melhoria do nível de vida dos habitantes da comunidade pesquisada adquirirá novos padrões de conduta, proporcionando a homens e a mulheres gozarem de uma vida mais humanizada.

Vista sobre esta concepção, a comunidade da Bomba desenvolver-se-á sustentavelmente, no momento em que se revelar capaz de atender às suas necessidades básicas, respondendo a um projeto de sociedade humana, pautado no respeito ao outro e a partir das suas potencialidades.

Diante desse desafio, a educação adquire novos significados, no processo de construção de uma sociedade sustentável, democrática, participativa e, portanto, capaz de exercer efetivamente a solidariedade com as gerações presentes e futuras.

Citando Serres (1991, p. 48), diria: “o desafio consiste em que os atores do desenvolvimento sejam capazes de manejar o enfoque das necessidades humanas, para orientar suas ações e aspirações”. Essas ações estarão pautadas numa *prática educativa* flexível, cujos educadores entrarão em contato com conceitos e idéias relevantes, que certamente contribuirão para a libertação de uma prática fragmentada, imposta pelo paradigma positivista. Desta forma, haverá um enriquecimento em relação ao conhecimento produzido, através da união de forças com outras instituições sociais, visando à construção de uma sociedade mais humana e sustentável.

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 RELAÇÃO HOMEM/NATUREZA

Em pleno século XXI, as questões sobre o meio ambiente apresentam-se como um dos problemas urgentes a serem resolvidos nos novos tempos, a fim de que a vida do homem seja preservada saudável, digna e produtiva.

Por isso, alguns estudiosos, como: Nussbaum e Sen (1995), Guattari (1998), Sachs (1986), Ferreira (1998), Penna (1999), Ferreira e Viola (1996), Barbosa (1998b), Max-Neef (1998), Leef (1993) e Barbieri (1997) recomendam que os seres humanos se empenhem em ações e atividades que lhes proporcionem melhoria da *qualidade de vida*, não só para si, mas também para outras coletividades humanas. Na busca para viver mais e melhor, o homem tem sempre procurado modos e maneiras de viabilizar seus desejos, tentando, inclusive, a todo custo, manter-se permanentemente jovem, equilibrado e ativo. Lançar mão de posturas sociais e pessoais que possam levá-lo a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis, deverá ser a meta para conseguir modos de vida sustentáveis neste novo milênio.

Parece-me essencial, neste momento, historicizar um pouco a relação homem/natureza, binômio importante para a *sustentabilidade* da vida no planeta, conseqüentemente, melhoria das condições vitais do ser humano, porque o homem sempre explorou a natureza, sem que fosse necessário preocupar-se com esta ação, pois, por mais que tirasse da terra, havia sempre muito mais.

Com a aceleração da industrialização, a mecanização da agricultura e a concentração populacional nas cidades, essa relação homem/natureza começou a mudar. A

exploração dos recursos naturais passa a ser feita de forma mais intensa, pois de onde era retirada uma árvore, agora retiram-se centenas de árvores. Essa diferença é determinante para a degradação do meio onde se insere o homem. Nessa perspectiva, sistemas inteiros entraram em desequilíbrio. Com o crescimento populacional, diversificação e sofisticação dos processos de extração dos bens naturais, surgiram tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos, em função da tecnologia disponível, dependendo, a cada época, da civilização e do ambiente em que a sociedade se desenvolvia.

Em várias comunidades, o crescimento populacional não chegava a ser um fenômeno preocupante, havendo espaços a serem ocupados e recursos suficientes para todos. “A ação do homem não chegava a impedir a renovação dos recursos naturais”. (FIGUEREDO, 1995, p. 34).

Aos poucos, no entanto, a humanidade compreende que a natureza não é uma fonte inesgotável de recursos. Apesar disso, o ideal do desenvolvimento econômico, a qualquer custo, e a concentração de poder, que advém desse crescimento econômico, fizeram com que a “exploração desordenada dos recursos naturais se acelere e chegue a níveis de destruição preocupante” (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1997, p. 302). Nos países em que tal modelo de desenvolvimento provoca os efeitos negativos mais graves, começam a surgir manifestações e movimentos que refletem a consciência de algumas parcelas da população sobre o perigo que a humanidade corre, ao afetar de forma violenta, o seu ambiente. Nesse momento, surgem os movimentos ecológicos, que revelam a preocupação com a *qualidade de vida* que se anuncia. Nas nações mais industrializadas, passa-se, de um lado, a constatar uma deterioração na *qualidade de vida* que afeta, tanto a saúde física, quanto psicológica dos habitantes; e de outro lado, os estudos ecológicos começam a tornar evidentes que a

destruição (e até a simples alteração de um único elemento do ecossistema) poderia ser nociva e, até mesmo, fatal para o sistema, como um todo.

A partir da década de 60, intensifica-se a percepção de que o nosso planeta caminha aceleradamente para o esgotamento dos recursos, e é necessário que uma atitude seja tomada para alterar as formas de ocupação do planeta, estabelecidas pelo padrão dos países desenvolvidos; essa preocupação gera o movimento de defesa do ambiente.

2.2 MOVIMENTOS EM DEFESA DO AMBIENTE

Nasce o movimento *ambientalista* como antítese ao modelo econômico capitalista e consumista. É um movimento de luta pela preservação do ambiente e combate a todo gênero de poluição. No entanto, muitas vezes, esse discurso não tem sido coerente com a prática, nem de ambientalistas e nem de empresários, especialmente em nosso meio.

O enfoque à síntese crescimento econômico com proteção ambiental, ou seja; “Crescimento sustentável” (TORNISIELO – TAUKE et al, 1995, p. 16) é o padrão das propostas de políticas públicas que vêm sendo formuladas em todo o mundo, e essa é a dominante no discurso formal, tanto dos ambientalistas, como dos representantes das classes produtoras, nesse contexto globalizante e competitivo, atravessado pelo desenvolvimento desigual e, portanto, contraditório.

A imensa degradação ambiental e conseqüentemente pauperização social, recobertas pela ideologia do chamado “milagre econômico” (FERREIRA; VIOLA, 1996), foi um fato expresso na *Conferência de Estocolmo* em 1972, em que a posição do governo brasileiro era de atrair as indústrias dos países industrializados, mesmo à custa da degradação ambiental. A publicação do *Clube de Roma* e a *Conferência de Estocolmo* representaram

uma conseqüência dos debates sobre os riscos da degradação do meio ambiente que, de forma lenta, começaram nos anos 60 e ganharam maior densidade no final desta década e no início dos anos 70.

Primeiramente, tivemos *El Primer Informe al Club de Roma*, de 1972 sobre *Los límites al crecimiento*. O empenho dos participantes desse Clube, composto de várias personalidades, foi pôr em marcha um *Projeto sobre a condição Humana*. Neste projeto estudavam um conjunto de problemas que, em nosso tempo, preocupa a todos os homens nos mais diversos lugares. Estudaram a pobreza em contraste com a abundância; a degradação do meio ambiente; a perda da fé nas instituições; o crescimento urbano sem controle; a insegurança no emprego; a alienação da juventude; o descaso aos valores tradicionais; a inflação e outras distorções monetárias e econômicas.

A seguir, a *Conferência de Estocolmo de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente*, celebrada também em 1972. Nesta Conferência, participaram 113 países e o resultado imediato foi a *Declaración sobre el medio humano*, um verdadeiro intento de carta magna sobre ecologia e desenvolvimento.

Tivemos também a criação do *Programa de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente* (PNUMA), com sede em Nairobi, com todo um desdobramento de manifestações sobre *Estratégia Mundial de Conservación de la Naturaleza*.

Contribuíram, ainda, outros grupos de atuação com propostas de importantes organizações não governamentais, como o *World Wild Life Found* (WWF), a *Unión Internacional de Conservación de la Naturaleza* (UICN), a *Federación de Amigos de la Tierra*, *Greenpeace*, etc. Muitas outras organizações ecologistas também participaram de momentos relevantes nas discussões e reuniões sobre os problemas da crise ambiental.

Nas décadas de 60 e 70, o globalismo representou uma importante característica do ambientalismo e este processo contribuiu como fator de integração dos pensamentos ambientalista e desenvolvimentista, o que encaminhou específicas formulações para o conceito de *desenvolvimento sustentável*. (BARBOSA, S. R. C. S. 1998, p. 155). Na *Conferência de Estocolmo*, utilizou-se bastante a expressão *desenvolvimento sustentável*, apresentada como recurso para enfrentar-se a difícil situação, experimentada pelo mundo industrializado. (PENTEADO, 1997, p. 32).

De acordo com Ferreira e Viola (1996), a idéia de *desenvolvimento sustentável* iniciou-se com o canadense Maurice Strong, que em 1973, pela primeira vez, utilizou o conceito de ecodesenvolvimento, para caracterizar uma concepção alternativa de política do desenvolvimento, adaptada às áreas rurais do Terceiro Mundo, tomando como base a utilização adequada dos recursos locais, sem comprometer o esgotamento da natureza. A partir daí, na década de 80, o economista Ignacy Sachs, referendando-se no conceito de ecodesenvolvimento, cria algumas estratégias, formulando princípios básicos para esta nova visão, integrando eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica.

Nessa década, o Presidente dos EE.UU, Jimmy Carter, ordenou preparar *El Informe Global 2000*, e, nesse *Informe* foi denunciado como se está maltratando, desperdiçando e acabando com os recursos naturais mundiais, a passos acelerados e insustentáveis.

Em dezembro de 1983, o Secretário Geral das Nações Unidas encarregou a atual Primeira-Ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, a criar e a presidir uma comissão especial, para analisar os conflitos entre desenvolvimento econômico e proteção ambiental, propondo soluções. A partir daí, criou-se então, a *Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* da Organização das Nações Unidas (ONU) que, em 1987, publicou os resultados no livro *Nosso Futuro Comum*.

O *Informe Brundtland*, publicado em 1987, atualizou muitos prognósticos preocupantes sobre a situação da biosfera e, inclusive, propôs toda uma ampla série de medidas concretas de conservação e de recuperação, essencialmente sobre o *desenvolvimento sustentável*.

A comissão, que publicou o Relatório, deixou claro que a pobreza é o maior agente poluente do planeta e tinha, como objetivos principais, primeiramente propor estratégias ambientais, para se obter um *desenvolvimento sustentável* a longo prazo; recomendar uma maior cooperação entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, e, finalmente, dar ênfase aos projetos de desenvolvimento, para a relação entre sociedade e meio ambiente.

Na verdade, não podemos aceitar que o problema básico das nossas mazelas ambientais seja a pobreza, como afirma o Relatório, porque afinal:

a pobreza é uma decorrência de um complexo sistema engrenado em modelos de desenvolvimento econômico, de recursos e de distribuição desigual, acoplados a uma ordem internacional escravagista, originando dívidas sociais (DIAS, 1998, p. 91).

Naturalmente, os impactos causados à biosfera são resultados, não apenas da pobreza, mas especialmente do consumo de recursos e das tecnologias utilizadas na produção.

Conforme Paul Ehrlich (1994 apud PENNA, 1999, p. 143), apesar de os povos ricos dominarem tecnologias avançadas de produção e de controle da poluição e de terem maiores *cuidados* com o meio ambiente do que os países em desenvolvimento, sabemos que as nações ricas ainda provocam os maiores danos ao nosso planeta. Principalmente porque as atividades humanas que causaram os maiores impactos são, via de regra, as que consomem mais energia (utilizada para explorar matéria-prima).

Em 1988, tivemos *El llamamiento de la Conferência Intergubernamental de la Haya*, que suscitou a possível criação de uma alta autoridade mundial para as questões atmosféricas e, especialmente, para a preservação da capa de ozônio.

Em 1989, *La propuesta de Rajiv Gandhi*, primeiro Ministro da União da Índia, propôs a criação de um *Fondo Mundial para el Medio Ambiente*.

De 1987-1992, *El Cuarto Programa Medio Ambiental de la CE*⁷, em linha com os objetivos da *Acta Única Europea* e do *Mercado Interior Único* e, finalmente, a proposta feita por Canciller austríaco em 1989, no sentido de promover a criação de um *sistema de cascos verdes*, para ajudar a resolver as grandes calamidades públicas internacionais de caráter ecológico.

Estes grupos podem ampliar-se significativamente, porém, o importante é assinalar a convergência de todos estes esforços na Conferência Rio-92, que articulou os problemas de entorno com os de desenvolvimento econômico, com base sempre na idéia de *desenvolvimento sustentável*.

No entanto, apesar do documento produzido nesta conferência, *La Carta de la Tierra* – uma espécie de declaração de princípios que aspira a estabelecer as bases de uma aliança mundial, o grande filósofo francês Jean Baudrillard concluiu que a Rio-92 buscava em definitivo “*el modo de gestionar la catástrofe, para mantenerse dentro del límite en que aún pueda evitarse el desastre final*” (TAMAMES, 1995, p. 263). Para o filósofo, tudo continuaria o mesmo, assegurando-se a riqueza dos ricos e reproduzindo-se a pobreza e a miséria do resto do mundo. Um outro documento importante, elaborado na Conferência

⁷ CE (Comunidade Económica Européia).

Rio-92, foi a Agenda-21, e esta, na verdade, representa, segundo Tamames (1995), um “código de conducta para el futuro”.

Após a Eco-92, a expressão *desenvolvimento sustentável* ganhou corpo, uma vez que os debates aconteciam, no tocante à questão de não se aceitar simplesmente o processo industrial, tal como se apresentava, e se apresenta ainda hoje, ou seja, um desenvolvimento às custas da destruição ambiental (natural e social), que vem provocando e que acabará por destruir as condições de existência da vida humana, das espécies, de um modo geral, e da própria industrialização.

Atualmente, dez anos após a Eco-92, realizou-se em Joanesburgo, a Rio +10, na África do Sul, um fórum representativo de debates, em que foram reunidos 195 países, 105 chefes de estado, uma centena de organizações internacionais, para “discutir como o mundo pode ficar melhor daqui em diante” (PINTO, 2002, p. 4).

Basicamente, os temas discutidos neste encontro foram direcionados para grandes prioridades, como: erradicação da pobreza; padrões insustentáveis de produção e consumo; gestão de recursos naturais; globalização; saúde; desenvolvimento de pequenas ilhas e da África. Além destas temáticas, foi discutido um tema bastante específico, coordenado pelo Itamarati no G77, (o Brasil faz parte deste grupo dos países em desenvolvimento e que na realidade, conta com 134 nações), denominado de *meios de implementação*, e que tratava de como levar à prática o discurso, ou seja, como acontecerem as decisões. Analiso esta discussão como um aspecto brilhante, digno de notificação, pois as ações que devem ser implementadas e postas em prática, para o *desenvolvimento sustentável*, ainda continuam no papel, sem as devidas aplicações e vontades políticas para serem deslanchadas.

A proposta para se priorizar um conjunto de metas que devem ser cumpridas pelo Brasil e pelos demais países, também foi um fator preponderante. Temos, como exemplo,

metas para reduzir: a pobreza, o número de pessoas que não têm acesso à água potável, as favelas, a mortalidade infantil, os que se contaminam pelo vírus da AIDS; além do uso de fontes de energia positivas; e o impedimento ao desflorestamento e à desertificação. Fazendo uma análise de algumas destas problemáticas, seria interessante ressaltar que a proposta discutida, neste encontro, para reduzir à metade a quantidade de pessoas que ganham até um dólar por dia, representa um grande desafio para o Brasil e acredito ser uma tarefa difícil de ser cumprida até 2015.

É óbvio lembrar que, em 2002, o *Fundo de Combate à Pobreza* do Governo Federal conta, depois dos ajustes e apertos orçamentários, com 1,9 bilhão de reais e se quisermos suplementar a renda da metade do número de brasileiros que se encontram nessa situação (22 milhões), com meio dólar por dia, precisaremos em torno de 15,6 bilhões de reais por ano, considerando o dólar a R\$ 3,90. Pensando também no cumprimento de outro compromisso fundamental, assumido em Joanesburgo, de acabar com metade das nossas favelas, o que representa a melhoria, ou substituição de algo em torno de 650 mil barracos (há 1,3 milhões deles em torno das cidades de porte médio e grande do país), necessitamos de 4,5 bilhões de reais, para serem gastos, ao longo do período de treze anos (PINTO, 2002, p. 4).

Uma outra problemática, a ser discutida, seria a substituição das fontes de energia. Sabe-se que hoje a matriz energética brasileira depende em quase 80% dos combustíveis fósseis e menos de 5% é proveniente de fontes renováveis.

Na realidade, na reportagem de Pacheco, Pinto (2002, p. 4), enquanto componente da delegação brasileira, neste encontro, afirma:

um grande fórum social que consegue colocar o tema da pobreza no centro dos debates e que diz com todas as letras que as desigualdades acumuladas

historicamente entre os países é fruto das atitudes tomadas pelas nações ricas, constitui um avanço relevante e não pode ser tachado de fracasso.

Certamente, a Rio +10 constituiu-se no mais representativo encontro de debates e de decisões que a Organização das Nações Unidas (ONU) já realizou, e este posicionamento é um sinal claro de que existem governantes preocupados com o futuro do planeta Terra.

2.3 O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO

Tomando como referência os países europeus e da América do Norte, cuja industrialização ocorreu e aconteceu em uma produtividade sem precedente, os países pobres, de estrutura econômica de base agrária, passaram a ver, no processo industrial, a causa de tal desenvolvimento. Então, providenciar a industrialização, a qualquer preço, passou a ser a meta dos países pobres.

Apesar de viverem condições históricas diferentes daquelas dos países desenvolvidos, os países pobres participaram desse processo, de modo diferente. Dispunham de excesso de mão-de-obra e de matéria-prima, porém não tinham a tecnologia e o *know-how*.

Era interesse dos países desenvolvidos ampliar o mercado produtor e consumidor, para expandir sua experiência econômica e os países pobres constituíram-se, como campo ideal, para exportação de tecnologia e para expansão das indústrias dos países desenvolvidos. Assim, as multinacionais espalharam-se pelo mundo e esta expansão industrial, em larga escala, efetuada sem as devidas precauções, acelerou a ocorrência do lado perverso deste processo, causando efeitos deletérios naturais e sociais.

Neste quadro de expansão industrial, observa-se que a população de trabalhadores pauperizados e mal-remunerados, ameaçados pelo desemprego, sendo ainda hoje uma constante, constitui-se, não somente da realidade global, mas muito especialmente das nossas realidades e do nosso locus de pesquisa.

Assistimos hoje a uma Revolução Científica e Tecnológica que altera profundamente nosso habitat e nosso modo de viver na Terra. Segundo Toffler (1980 apud PENTEADO, 1997, p. 38),

o sistema de criação de riquezas não mais se baseia no trabalho agrário dos campos da Primeira Onda, nem no trabalho muscular das fábricas da Segunda Onda, mas sim no conhecimento da Terceira Onda. O conhecimento substituindo a terra, mão-de-obra, capital e outros meios econômicos tradicionais.

No Brasil, assistimos à convivência destas três ondas, compondo nossa realidade, nosso quadro social; este processo acentua, cada vez mais, as disparidades da nossa sociedade e cria grande separatividade entre os diversos segmentos sociais que usufruem e compartilham de espaços semelhantes, tanto na escola, como no trabalho, na família etc.

Segundo Tornisielo e outros (1995, p. 15) “as concentrações das populações nas cidades, a elevação do nível econômico de grande parte da população, a produção intensiva de bens de consumo e o descarte precoce de bens usados são as marcas do século XX”. Sabe-se que a mentalidade dominante era e continua sendo inteiramente favorável a esta situação, enaltecendo o progresso industrial e pondo nele toda sua fé, esperança e força. Esse conjunto de fatores, associado a outros, gerou um quadro ambiental no nosso país amplamente desfavorável, o que atinge totalmente a comunidade escolar da Bomba.

É interessante analisar, segundo Peccei⁸ (apud TAMAMES, 1995, p. 105), que quanto mais transformamos a realidade, maior será o risco de perdermos o contato com ela, e nas últimas gerações temos construído um tecido social com tantas implicações, que nossas instituições e o próprio governo não são capazes de manejá-lo.

Diante desse quadro sobre nossa realidade, ainda, segundo o autor, o que pode acontecer em um futuro próximo, como possível cenário mundial, será: a crise definitiva, com guerra e a volta a uma espécie de período medieval e de retribalização da sociedade mundial; uma segunda alternativa seria a imposição de uma ditadura mundial *a lo Hitler*, que só teria um *éxito* transitório, para desembocar depois em uma crise final; e a terceira e última das hipóteses, seria a construção de uma utopia baseada na razão, assim como nas possibilidades que oferecem uma sociedade madura, com capacidades e disposição para tratar os problemas de modo distinto, rumo a uma *revolução cultural*, não elitista. Uma revolução das massas que introduza mudanças profundas em normas e valores, de forma que possa conduzir a humanidade para um caminho seguro, direcionando-a para sua sobrevivência e equilíbrio global.

Forrester (apud TAMAMES, 1995, p. 114), chega a uma conclusão de que “un equilibrio global és algo conceptualmente posible”. Para isso, basta instrumentar a nossa geração e as futuras, ao longo de um período transitório. Acrescentaria que esta instrumentalização perpassa pela Educação Ambiental que será destinada ao público em geral e às categorias de destinatário, incluídas neste marco e que seriam: o setor da educação formal, não-formal e informal. Os princípios que servirão de orientação, nesta educação, levarão em conta o ambiente natural e artificial em sua totalidade: ecológico,

⁸ Peccei foi o fundador do Clube de Roma. Em 1966, Peccei publica sua intenção de promover um estudo global sobre os problemas mundiais.

político, econômico, tecnológico, social, cultural e estético. Esse processo será contínuo e permanente na escola e fora dela e centrar-se-á em situações ambientais presentes e futuras.

Se continuarem sem modificações, as tendências atuais de crescimento da população mundial: da industrialização, da contaminação, da produção de alimentos e do esgotamento dos recursos, *los límites al crecimiento* do planeta só serão alcançados dentro dos próximos cem anos. O resultado mais provável será um declive súbito e incontrolável, tanto da população, como da capacidade industrial.

2.4 OS CONCEITOS UTILIZADOS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E QUALIDADE DE VIDA

Cabe-me agora um estudo mais detalhado sobre o conceito de *desenvolvimento sustentável*, que foi exaustivamente anunciado por vários grupos sociais, durante a Conferência da Eco-92.

A expressão *desenvolvimento sustentável* parece ter surgido pela primeira vez em 1980, no documento denominado *World Conservation Strategy*, produzido pela União Internacional para a Conservação da Natureza (IUNC), por solicitação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

De acordo com esse documento, uma estratégia mundial para a conservação da natureza deve ser de manter a capacidade do planeta para sustentar o desenvolvimento, e este deve, por sua vez, levar em consideração a capacidade dos ecossistemas e as necessidades das futuras gerações (BARBIERI, 1997, p. 23).

Franco (1998, p. 7 apud FÁVERO, 1999, p. 6) conceitua *desenvolvimento sustentável* como sendo:

um modo de promover o desenvolvimento que possibilita o surgimento de comunidades mais sustentáveis, capazes de suprir suas necessidades imediatas, descobrir ou despertar suas vocações locais e desenvolver suas potencialidades específicas, além de fomentar o intercâmbio externo, aproveitando-se das suas vantagens locais.

O relatório *Brundtland*, segundo Penteadó (1997, p. 33), define “o desenvolvimento sustentável, como sendo aquele que atende às necessidades da geração atual sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades”.

No entanto, o próprio Relatório, segundo Fávero (1999, p. 6), afirma que “a solução da crise ambiental virá com instalação do mercado total”. Nesta ótica Layrargues (1997 apud FÁVERO, 1999) postula que:

o desenvolvimento sustentável assume claramente a postura de um projeto ecológico neo-liberal, que sob o signo da reforma, produz a ilusão de vivermos um tempo de mudança, na aparente certeza de se tratar de um processo gradual que desembocará na sustentabilidade sócio-ambiental.

Na visão de Bermejo (2001, p. 92), o conceito de *desenvolvimento sustentável* dado pelo *Informe Brundtland* apresenta ambigüidade, pois as duas palavras dessa expressão – *desenvolvimento sustentável* são ambíguas e suscitam diversos entendimentos. A palavra desenvolvimento evoca as idéias de crescimento econômico, mudança do padrão de vida da população e da base do sistema produtivo.

Grande parte do problema relacionado com o seu entendimento refere-se às políticas de desenvolvimento praticadas, até então, em diversos países, onde os segmentos sociais que detêm o poder político afirmam como sendo nacionais os seus próprios objetivos e interesses.

As múltiplas interpretações para o conceito *desenvolvimento sustentável* estão assim representadas: de um lado, estão aqueles que consideram que a *sustentabilidade* determina a necessidade de cessar o crescimento econômico, na medida em que este se traduz em crescentes consumos de recursos e impactos ambientais; na segunda interpretação, estão aqueles que defendem que o crescimento ilimitado não é incompatível com a *sustentabilidade*, sempre e quando se adotam determinadas políticas ambientais. Esta visão da economia ortodoxa constituiu-se num discurso confuso, completo de contradições e, portanto, inadequado para alcançar a *sustentabilidade*.

Uma conseqüência da ambigüidade do conceito, tal como é definido pelo *Informe Brundtland*, é sua falta de operatividade. Temos que saber quais são as necessidades mínimas que devem ser satisfeitas por todos. Se não temos uma idéia clara a respeito dessa questão, resulta impossível determinar o patrimônio natural que devemos deixar às futuras gerações. (DALY, 1998, p. 185 apud BERMEJO, 2001, p. 93).

Ainda, segundo o autor, uma última crítica que se deve fazer com relação a este conceito seria seu caráter antropocêntrico, visto que seu único objetivo é a sobrevivência e bem-estar da humanidade; porém esta representa uma visão inadequada, pois o bem-estar depende também de nossa convivência com o resto das espécies.

Apesar da ambigüidade do conceito de *desenvolvimento sustentável* e de sua falta de operatividade, apresenta utilidade, por definir uma filosofia geral de atuação que pode se manifestar nos seguintes aspectos: deixa claro a necessidade de se conservarem os recursos naturais; marca a necessidade de alcançar objetivos sociais (a satisfação das necessidades da geração atual e das futuras); está inspirado na solidariedade intra e intergerações e põe limites ao crescimento (BERMEJO, 2001, p. 94).

O *desenvolvimento sustentável*, segundo a economia ortodoxa, baseia-se na valoração do ambiente e na visão que se articula em torno dos conceitos de *sustentabilidade* débil e forte. A valoração do ambiente constitui a pedra angular do edifício teórico ortodoxo. Valorando-se monetariamente os *bens livres* e estes valores sendo introduzidos no mercado, este dará os sinais corretos aos agentes econômicos, para que atuem dentro do marco da *sustentabilidade*.

Para garantir a satisfação das necessidades das gerações futuras, os economistas ambientais apresentam outros aspectos da *sustentabilidade*. Primeiro: propõem o conceito de que o conjunto do capital natural e de origem humano deve permanecer constante ao longo do tempo, (sustentabilidade débil). Esta proposta considera que a *sustentabilidade* se alcança sempre que o *stock*, conjunto dos recursos naturais, (capital natural) e os recursos de origem humana, (capital humano), permanecem constantes. Segundo: o capital natural deve permanecer constante, ao longo do tempo, (sustentabilidade forte) (PEARCE; MARKANDYA; BARBIER, 1994, p. 34 apud BERMEJO, 2001, p. 108).

De acordo com o Plano *Verde Canadense* (FERREIRA; VIOLA, 1996), elaborado com intensa participação da sociedade civil, para o período de 1990-1995, o “desenvolvimento sustentável significa planejamento de vida”, o que implica assegurar um meio ambiente saudável e seguro para a atual e futuras gerações, além de se manter uma economia sólida e próspera.

Penna (1999, p. 140) afirma que o *desenvolvimento sustentável* “implica um processo de mudança no qual o uso dos recursos, as políticas econômicas, a dinâmica populacional e as estruturas institucionais estão em harmonia e reforçam o potencial atual e futuro para o progresso humano”.

Contudo, observo que o *desenvolvimento sustentável*, por enquanto, é apenas um conceito e tem sido incluído, cada vez mais, na retórica desenvolvimentista, nos discursos dos políticos, daqueles que pregam o crescimento econômico constante. O conceito tem sido utilizado como *novo instrumento de propaganda*. Não se tem utilizado a conceituação na prática, dando ênfase à *sustentabilidade*, como bem discorre o autor supra citado, partindo-se de um processo de mudança, pautado na conscientização dos governantes e demais autores e atores sociais, pela criação de oportunidades políticas, econômicas e sociais iguais para todos.

Tornisielo-Tauk et al (1995, p. 83), comenta que “o homem não cria a sustentabilidade ambiental”, pode apenas agir, partindo do seu conhecimento, do domínio científico e tecnológico que dispõe, de forma a não ameaçar a capacidade de suporte do espaço que pretende ocupar. Assim, a *sustentabilidade* acontecerá num determinado território, o da Bomba, por exemplo, como resultado da atuação dos seus agentes sociais, no momento em que a população consiga alcançar a satisfação das suas necessidades básicas, partindo das suas reivindicações e lutas educacionais coletivas.

Rodrigues (1998, p. 136) considera o *desenvolvimento sustentável* uma “falsa utopia”, mas pela qual pensa ser viável à construção de uma sociedade sustentável. Nesta ótica de construção social, seria interessante a participação dos educadores no sentido de interagirem com o cotidiano escolar, a fim de desvendarem a realidade, ou seja, partirem do concreto para “construir a utopia e não uma ilusão”. Na visão de Souza (1995, p. 136 apud RODRIGUES, 1998) “a utopia é exploração de novas possibilidades e vontades humanas por via da qual a imaginação opõe-se ao que existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito a desejar e pelo qual vale a pena lutar”. A utopia de que nos fala Rodrigues, na minha visão, é a exploração e o encontro de formas diferentes, de novas

possibilidades, posturas e vontades humanas, vivenciando-se a capacidade de pensar, em nome da igualdade social; medida, não pelo *ter*, mas pelo *ser*. Portanto um desenvolvimento social conseguido através da busca da capacidade humana, da participação e da comunicação, caminhando na direção do que já existe, para se construir algo melhor.

Ferreira (1998), comenta que o progresso de uma sociedade sustentável não depende do seu puro consumo material. Assim, ficamos atentos para o fato de que a Revolução Industrial proporcionou à humanidade um conforto material, sem precedentes. Este conforto material, à procura do prazer físico, tornou-se:

uma fixação da sociedade consumista, que com o acelerado processo de industrialização e de aumento de produção, a partir do final da Segunda Guerra Mundial desenvolveu-se – principalmente entre os povos mais ricos – o que se poderia denominar ideologia do conforto (PENNA, 1999, p. 28).

Essa ideologia do conforto, baseada no aumento da produção e da oferta de bens materiais, consequência natural da civilização industrial, muito contribuiu para o surgimento de uma sociedade que faz a apologia do consumo.

A partir de uma crescente oferta de bens materiais, a “ideologia do conforto” produz uma pernicioso competição, pelo acúmulo de riqueza entre os habitantes das sociedades industriais, competição esta que apresenta características de neurose (PENNA, 1999, p. 38).

Temos a nossa volta uma ameaça à estabilidade da sociedade, gerada pela ambição de uma ascensão na escala hierárquica (a ambição do poder), combinada a um consumo material desenfreado. Esta é a característica da nossa sociedade contemporânea, ávida por riqueza e altamente competitiva. A cultura desta sociedade consumista faz com que as pessoas valorizem muito mais o êxito pessoal, exibido pela riqueza, que a responsabilidade social e ambiental.

Percebo, portanto, que o comportamento econômico separou-se da ética e dos valores humanos, no momento em que governantes e economistas aplaudem o aumento do consumo, como um indicador de vitalidade de suas economias e da pujança de seus povos. Aparentemente, esquecem-se de que o desenvolvimento deve ser, antes de tudo, qualitativo e não meramente quantitativo; por isso, adotam programas que provocam inequívocos danos ambientais e sociais, a longo e médio prazo. (PENNA, 1999, p. 49).

Uma análise sobre a injusta distribuição de riqueza, o esgotamento dos recursos não renováveis e o atentado ao meio ambiente mostra o resultado de uma situação econômica que busca o crescimento produtivo a todo custo; em contrapartida, aponta o quanto se desconsidera o ser humano e a natureza, neste processo de desenvolvimento. O preço mais alto desta situação recai nos pobres do Sul e nos grupos não favorecidos do Norte.

É necessário, urgentemente, que a economia se organize segundo a idéia de uma política por justiça e respeito ao homem e aos recursos naturais, para que a qualidade social de vida das populações e das comunidades, de um modo geral, possa ser pelo menos uma realidade desejada e refletida conjuntamente por todos.

Do meu ponto de vista, existe uma relação entre *qualidade de vida* e questões ambientais, e esta relação consolidou-se mais recentemente, segundo Barbosa, a partir de 1998, quando as questões sobre a degradação ambiental, em nível mundial, evoluíram, de tal forma, no sentido de uma progressiva deterioração da *qualidade de vida* das populações, de um modo geral. Com base nessa autora, ressalto exemplos de grupos que iniciaram estas discussões, através de Conferências na Inglaterra e na França, de um Encontro Econômico de Cúpula do Grupo dos Sete e o próprio Encontro Mundial Rio 92, com todos os seus desdobramentos.

Partindo dessas discussões, o tema *qualidade de vida* ganhou forma e passou a ser objeto de publicação, em nível mundial, do *Worldwatch Institute* e abordado, a cada ano, através de relatório em que são discutidos temas, frutos de pesquisas realizadas em várias partes do mundo sobre meio ambiente e desenvolvimento. A partir destas constatações, apresento aqui um conceito sobre *qualidade de vida*, citado por Barbosa, S. R. C. S. (1998, p. 305), qual seja:

a qualidade de vida é uma questão complexa e multifacetada, pois abrange tanto a distribuição dos bens de cidadania – os bens e direitos que uma sociedade, em todo momento, julga serem essenciais – quanto a de uma série de bens coletivos de natureza menos tangível e, nem por isso, menos reais em suas repercussões sobre o bem-estar social.

É válido salientar que esta visão representa uma contribuição significativa para análise do tema, pois referenda a questão da complexidade, o que nos reporta para uma multiplicidade de dimensões, portanto, para diferentes referenciais, diferentes olhares, a fim de acompanhar e compreender a questão globalmente, até chegar ao contexto desejado, a comunidade escolar da Bomba.

Partindo de leituras dos mais destacados autores⁹, temos uma série de questões que podem ser discutidas e analisadas, subsidiando-nos na relação entre os problemas ambientais e os de *qualidade de vida*.

De acordo com Barbosa, S. R. C. S. (1998, p. 406), esses autores defendem, predominantemente, que as condições ambientais “tanto físicas como sociais, incidem na possibilidade de satisfação das necessidades, desejos e aspirações do ser humano, e portanto diretamente em seu cotidiano”. O que reforça a nossa visão de *qualidade de vida*, uma vez que o estado do ambiente em que se encontra a população da Bomba, ou seja, a

⁹ Reporto o leitor para Galtung (1997); Montes e Leff (1996); Gallopín, (1986) dentre os mais importantes.

sua qualidade ambiental representa um aspecto primordial que incidirá sobremaneira na *qualidade de vida* dos seus professores, alunos e moradores.

Barbosa, S. R. C. S. (1998, p. 402), citando Buarque diz, “que melhorar a qualidade de vida significaria viver melhor, tanto no sentido objetivo quanto subjetivo do ser”.

Para Penteado (1997, p. 97), “qualidade de vida será sempre aquela que formos capazes de construir. E a nossa capacidade de construção depende da nossa consciência ambiental”. Entendo que, para o desempenho dessa *consciência*, a escola tem uma importante contribuição a dar, através da atuação dos professores, no sentido de colocarem os conhecimentos das Ciências Sociais a serviço da formação de nossos alunos, focalizando, desta forma, as questões ambientais dentro de uma ótica transdisciplinar, pautada na multiplicidade de ações, perspectivas coletivas e individuais, que contribuirão para a *qualidade de vida* dessa comunidade. Na ótica de Ferreira, (1998, p. 60), “qualidade de vida implica em saúde, longevidade, maturidade psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer. Isto representa o progresso de uma sociedade sustentável em vez de puro consumo material”.

Assim sendo, observo que, somando-se as condições do ambiente de uma sociedade à organização interna do sistema humano social, o resultado obtido será representado por fatores principais que incidem sobre a *qualidade de vida* das pessoas, quais sejam: o atendimento das necessidades humanas, os ambientes individuais e sociais e o desenvolvimento humano. Desta forma, o conceito de *qualidade de vida* deve, necessariamente, incluir aspectos objetivos e subjetivos.

Na visão de Sen, 1995 (apud HERCULANO, 2000, p. 225), a definição para *qualidade de vida* parte de dois conceitos: “capacitação (capability), que representa as possíveis combinações de coisas que uma pessoa está apta a fazer ou ser, e funcionalidades

(functionings), que representa partes do estado de uma pessoa – as várias coisas que ela faz ou é”. Sintetizando estes conceitos, a autora insiste que a *qualidade de vida* não deve ser entendida como um mero conjunto de bens, confortos e serviços, mas, também, através deste e das oportunidades efetivas de que as pessoas dispõem para a construção do ser. Portanto, oportunidades dadas pelas realizações coletivas, passadas e presentes.

No momento em que os moradores da comunidade da Bomba tiverem acesso a um melhor nível de instrução e que o sistema educacional seja melhor distribuído para o atendimento dessa população, acredito que as reivindicações dos professores e dos demais atores e atrizes sociais dessa comunidade serão mais intensas e os representantes dos poderes públicos, tocados e pressionados, possam se organizar no sentido de assistirem a essa população nos seus aspectos básicos de: educação, saúde, habitação, salubridade, trabalho; finalmente, as expectativas de uma vida digna para esses atores fariam parte da *utopia*, como nos fala Rodrigues (1998, p. 136-137) “[...] a exploração de novas possibilidades [...] para melhoria de vida das pessoas”.

Partindo dessas idéias, percebo ser impossível existir um conceito definitivo para *qualidade de vida*, porém é viável fornecer elementos para se pensar a *qualidade de vida* enquanto “fruto de indicadores objetivos (sociais) e de indicadores subjetivos” (BARBOSA, S. R. C. S. 1998, p. 402), a partir dos significados que os professores dessa comunidade atribuem e constroem no/do seu viver cotidiano na Bomba.

2.5 PRÁTICA EDUCATIVA/ SABER AMBIENTAL

É indispensável, portanto, um trabalho de educação em questões ambientais, visando esclarecer tanto as gerações jovens, como as adultas, sobre os problemas de

degradação que assolam nosso país e a crise planetária em que estamos mergulhados. É preciso assegurar uma efetiva participação da comunidade organizada, na tentativa de um passo transformador. E os trabalhos escolares serão orientados por uma lógica ambiental, a fim de que passemos da escola “informativa, para a escola formativa”. (PENTEADO, 1997, p. 56). Para que esta ação seja implementada, necessário se faz desenvolver uma “prática educativa reflexiva” (FAZENDA, 1997, p. 18).

Nesse processo de empenho do trabalho docente, pela formação, reflexão, na luta pela busca de satisfação das necessidades básicas das pessoas, o *saber ambiental*, como bem afirma Leff (1993, p. 17), constituir-se-á num corpus de conhecimento que abre espaço para um processo de fertilização transdisciplinar, através de conceitos e métodos de diferentes campos; este saber ambiental é constituído por valores e ações voltados para as ações desenvolvidas, na *prática educativa* das professoras, dessas escolas pesquisadas.

Para focalizar este prisma das questões ambientais, nada melhor do que situar, de um lado as Ciências Humanas que são as ciências capazes de nos aproximarem da compreensão específica, desse aspecto tão relevante, quanto desconsiderado na atualidade; de outro lado, a formação de uma consciência ambiental, trabalho a ser desenvolvido pela educação, através de professores portadores desta consciência e, portanto, portadores, em alguma medida, dos conhecimentos decorrentes de uma abordagem sócio-política da questão. Esta solução perpassa por vários campos do saber: multiculturalismo, holismo, complexidade, pluralidade, compondo um campo conceitual que extrapola os limites disciplinares do currículo pré-estabelecido.

Para que os educadores se tornem mais conscientes e mais bem preparados com relação às questões ambientais, necessário se faz uma discussão *visceral* com os profissionais da educação, sobre o que seja currículo escolar.

Na visão de Burnham (apud BARBOSA, J. G. 1998, p. 53-54),

o currículo sempre foi caracterizado por relações autoritárias, pelo aparente privilégio da razão e pela função de transmitir conhecimento, mais recentemente tem perdido essas suas características e se limitado a um mero espaço/tempo em que sujeitos se isolam durante um período de seus dias, sem clareza do que vão fazer [...].

Na maioria das vezes, o *fazer pedagógico* limita-se somente ao trabalho com o livro didático, ou, simplesmente, a utilização de um rol de assuntos, a título de cumprir o *programa*, imposto pela coordenação ou *copiado* do ano anterior. Não se transgride o enfoque disciplinar, para se avançar rumo a uma visão de currículo, pautada na *inteireza*, ou seja, no conhecer, no fazer, no conviver e no ser.

Ficam fora do contexto, portanto, a criatividade, a imaginação, a exploração de si e do outro, para a (re) descoberta e a própria (re) invenção de alunos e professores em seu espaço de sala de aula. Burnham (apud BARBOSA, J. G. 1998, p. 32) continua comentando, ainda, que esta visão pedagógica limitada, invalida e proíbe “o desejo, o pensar, o agir [...] dos sujeitos sociais, tirando-lhes a autonomia e mutilando o seu processo de construção social-histórica” (BURNHAM, apud BARBOSA, 1998, p. 32). Deste ponto de vista, entendo que a *prática educativa* desconectada da *inteiriza* não contribuirá para uma formação crítico-reflexiva do educador, a fim de que possa avaliar o desenvolvimento voltado para a “sustentabilidade humanizada, o que nos parece um fator de ruptura e emancipação” (MACEDO, 2000b, p. 33). É nessa perspectiva que os educadores transcendem o currículo *sacralizado*, proposto pela escola, não ficando alheios às demandas formativas desse mundo contemporâneo e suas contradições.

Cunha (1998, p. 39) afirma que, como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico e esta situação significa dizer que, no

cotidiano da sua *prática educativa*, o professor trabalha estas duas forças: as que vêm da generalização da sua função e as que partem dele, enquanto individualidade. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido; é do conflito entre elas que se origina a mudança de atitudes do professor.

A *prática educativa* contribuirá para uma mudança, na visão tradicional de um desenvolvimento, que está associado a uma ordem econômica e política socialmente injusta e ecologicamente depredadora. O binômio educação-ambiente incorpora a possibilidade de se tornarem explícitos os objetivos que dizem respeito a uma melhora das relações ecológicas, incluindo as do Homem com a Natureza, e a dos homens entre si; levando a um primeiro plano, atitudes e valores que contribuirão para a construção de uma nova ética pessoal e social. Uma ética mundial que propicie um acordo compartilhado sobre as metas e fins da Educação Ambiental, expresso textualmente nestes termos:

lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivaciones e deseos necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo (CARIDE; MEIRA, 2001, p. 157).

Dessa forma, compreendo que uma *prática educativa* que priorize um saber ambiental, não será uma prática direcionada, só para o meio ambiente, ou para a defesa das realidades sociais e ambientais mais saudáveis, mas para um processo em que se adquiram novas visões para uma leitura de mundo, mediante o que se compreende e que se vivencia, tomando-se consciência da necessidade de promover um desenvolvimento integral que abarque todas as esferas da vida. Supõe-se, em consequência, um projeto global, político, econômico, cultural, ecológico, pedagógico, de formação e informação, para que cada sujeito (pessoa ou comunidade), construa sua própria história no mundo que habita,

interpreta e atua; portanto, um trabalho docente revelado através de uma *prática educativa* que toma “como ponto de referência, como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social, isto é, a realidade social, política, econômica e cultural da qual tanto o professor como os alunos, são parte integrante” (LIBÂNEO, 1990, p. 79).

De acordo com Zabala (1998, p. 13), a melhoria da *prática educativa* “passa pela análise do que fazemos de nossa prática e do contraste com outras práticas”. Este contraste pode propiciar práticas plurais que conduzam para uma linguagem da *sustentabilidade* e da sociabilidade entre os humanos, considerando que a maior parte das iniciativas educativo-ambientais partem das comunidades locais e dos seus contrastes. Logo, penso, numa educação que priorize um desenvolvimento comunitário e que atenda aos interesses, aos desejos e às aspirações dos contextos e das realidades de cada comunidade, região ou localidade. Para atender a estas realidades, a *prática educativa* seria aquela envolvente e que “conduziria o professor à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento, à inquietação e à incerteza” (CUNHA, 1998, p. 111).

Percebo uma necessidade de substituir a centralidade dominante do homem (tradição antropocêntrica); pela da vida (alternativa biocêntrica ou ecocêntrica); adaptando estilos de desenvolvimento ecologicamente sustentáveis e socialmente equitativos.

É certo que a *prática educativa* obedece a múltiplos determinantes que têm sua justificação em parâmetros institucionais organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais do professor, dos meios e condições físicas existentes; mas a *prática educativa* “é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples, e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (ZABALA, 1998, p. 16).

2.6 SÍNTESE DOS CONCEITOS TRABALHADOS

No decorrer deste capítulo, fiz uma explanação detalhada, fundamentando o trabalho. Aqui farei uma breve síntese dos conceitos trabalhados, na tentativa de situar melhor o leitor, dentro da temática escolhida para esta pesquisa.

As conceituações apresentadas por Barbieri (1997) Fávero (1999) e o Relatório Brundtland (apud PENTEADO, 1997) transmitem idéias básicas para um processo de mudança, no qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, a capacidade dos ecossistemas, os rumos do desenvolvimento tecnológico, o desenvolvimento das potencialidades específicas das comunidades estejam em sintonia e de acordo com as necessidades atuais e futuras.

Neste sentido, as idéias apontam para o alcance de uma economia mundial sustentável, pautada na necessidade de se modificarem as relações econômicas e de se estimular a orientação do desenvolvimento tecnológico dentro de uma perspectiva de transformação, que atenda às necessidades das gerações atuais e futuras, reduzindo o desequilíbrio entre as pessoas, as regiões, as comunidades e os países.

A conceituação defendida pela *Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* (CMMAD, 1991) no Relatório Brundtland, sobre *desenvolvimento sustentável* não deixa claro a distinção entre necessidades e suas satisfações, uma vez que as necessidades humanas são finitas e identificáveis e as satisfações podem ser muitas e variáveis (MAX-NEEF, 1998), a depender do nível de vida, da educação, dos interesses e da própria cultura de cada localidade.

Na ótica de Layrargues (1997 apud FÁVERO, 1999), o conceito apresentado pelo Relatório Brundtland para *desenvolvimento sustentável* [...] assume claramente a postura de

um projeto ecológico neo-liberal [...], primeiro, por não estabelecer quais são as necessidades mínimas que devem ser satisfeitas por todos; segundo, por se aplicar o conceito para realidades bem diversas; terceiro, por não atentar para os perigos da atuação ilimitada do mercado; e, finalmente, porque o atendimento “[...] às necessidades da geração atual [...]” neste mercado capitalista representa o resultado de uma imposição violenta que atenta contra as bases da vida e dos recursos naturais.

Assim sendo, o conceito, tal como é definido pelo Relatório, apresenta uma ambigüidade e não nos dá referências para garantir que as gerações futuras tenham o mesmo bem-estar que a atual.

Se o atendimento às necessidades básicas dos indivíduos requer diversos tipos de satisfação, que podem variar de acordo com o tempo, o lugar e as circunstâncias, será importante entender que cada sistema econômico, social e político adota diferentes estilos para a satisfação das mesmas necessidades humanas fundamentais; esta concepção não está clara na conceituação apresentada pelo Relatório *Brundtland*.

De acordo com o Plano *Verde Canadense* (FERREIRA; VIOLA, 1996), o “desenvolvimento sustentável significa planejamento de vida”.

Franco (1998), Ferreira e Viola (1996) deixam transparecer o quanto é importante o *planejamento* para o desenvolvimento das comunidades. Suas idéias estão imbricadas, no momento em que analisam a importância e a necessidade da organização coletiva para um crescimento convincente e ao mesmo tempo, equilibrado, do ponto de vista social e ambiental.

Entendo que sem *planejamento* e sem participação da comunidade organizada, não existirá processo de mudança. E estas idéias reportam-me à Penna (1999, p. 40), quando enfatiza a “harmonia entre o uso dos recursos, as políticas econômicas e a dinâmica

populacional [...]”. Compreendo que as concepções aqui ressaltadas estão em inteira sintonia, estão cada vez mais entrelaçadas e apontam para uma nova era de crescimento econômico. O entrelaçamento entre ecologia e economia está assegurado na visão desses autores, quando deixam claro a necessidade da participação efetiva dos cidadãos na tomada de decisões por processos mais democráticos, em âmbitos nacional e internacional, no que se refere ao uso dos recursos e das políticas econômicas.

Rodrigues (1998, p. 136) considera *desenvolvimento sustentável* uma “falsa utopia”. Pensar o *desenvolvimento sustentável* como “utopia” significa pensar exatamente na realidade “socialmente construída”, na busca pelo respeito à sociodiversidade, para construção de uma sociedade radicalmente diferente, não uma sociedade imaginária, mas uma sociedade real, que possa excluir as formas de exploração dos recursos ambientais e dos atores e atrizes sociais dessa contemporaneidade. Esta visão de Rodrigues (1998) está totalmente em consonância com a idéia de Tornisielo-Tauk et al (1995), quando comenta que “o homem não cria a sustentabilidade”, mas que a constrói coletivamente. Essa construção coletiva, na verdade, está relacionada intimamente com todos os segmentos sócio-políticos que envolvem o local e o global.

Por conta disso, há necessidade de se expandir ou adaptar a noção de *desenvolvimento sustentável*, incorporando o que concerne aos problemas ambientais locais, das diferentes realidades, a este contexto maior; uma forma de fazê-lo é através do conceito de *qualidade de vida*.

Para se pensar a *qualidade de vida*, enquanto “fruto de indicadores objetivos e subjetivos” (BARBOSA, S. R. C. S. 1998), proponho que *qualidade de vida* e riscos ambientais sejam campos privilegiados da construção de interdisciplinaridade, em que a convergência e o entrelaçamento entre Ciências Naturais e Sociais se realizem. Essa busca

pela *qualidade de vida* significa a busca por uma vida melhor, conseguida através da diminuição da distância entre as necessidades e as possibilidades de sua satisfação.

Os conceitos trabalhados sobre *qualidade de vida*, na ótica de Barbosa, S. R. C. S. (1998), Penteado (1997), Ferreira (1998) e Herculano (2000) oferecem subsídios, para enquanto pesquisadora, apresentar uma visão do que entendo sobre as diferentes conceituações sugeridas pelos autores. Diferentes, do ponto de vista didático, porém bastante interligadas e conectadas, do ponto de vista conceitual. No momento em que se conseguir diminuir a distância entre as nossas necessidades e as possibilidades de satisfação das mesmas, estaremos vivendo melhor, tanto no sentido *objetivo* quanto *subjetivo*.

A *qualidade de vida* implica em uma capacidade de construção coletiva, pois abrange uma série de fatores que tem como principal meta provocar uma mudança na maneira pela qual governos, instituições e indivíduos vêm o desenvolvimento. Estes tomarão como referências essenciais os componentes sociais e ambientais de cada localidade, de cada contexto.

Numa sociedade ávida por riqueza e altamente competitiva, em que a produção de bens de consumo representa *qualidade*, as pessoas esquecem que para terem uma qualidade social de vida, as políticas públicas, a economia e o desenvolvimento devem estar voltados, antes de tudo, para o aspecto qualitativo.

Portanto, a nossa capacidade de construção, a nossa consciência ambiental, a nossa maturidade psicológica e as possíveis atividades que desempenhamos no nosso dia-a-dia representam aspectos significativos para pensarmos nos bens coletivos necessários. Criar condições culturais que permitam às pessoas obterem bem-estar, através de realizações sociais, morais e intelectuais seria a busca da *utopia humana* por uma nova sociedade, com qualidade social de vida.

As visões dos autores se entrecruzam e nos mostram a necessidade de se buscar uma nova ética, que permita relacionar as necessidades humanas aos ambientes individuais e sociais e ao próprio desenvolvimento humano.

Vejo, no trabalho docente, um campo fértil para estas e outras discussões, uma vez que, através de uma “prática educativa reflexiva” (FAZENDA, 1997), certamente o professor contribuirá com decisões coerentes e olhares multirreferenciais sobre as questões de *sustentabilidade* e de *qualidade de vida*.

O professor é uma pessoa concreta com todos os limites e condicionamentos presentes em qualquer outra pessoa. Sem dúvida nenhuma, as opções políticas, ideológicas, e, por que não dizer, a história de vida dos professores estará sempre presente de forma preponderante em sua *prática educativa*.

A compreensão que tenho do conceito *prática educativa*, é a de que, neste processo, o professor desempenhe seu papel de facilitador para a produção de novos conhecimentos. No momento em que for capaz de, através dos conceitos ensinados, do enfoque dado a esses conteúdos, das estratégias de trabalhos utilizados, da bibliografia consultada, do sistema de avaliação desenvolvido; revelar seu projeto político pedagógico, estará direcionando sua prática “de pessoa concreta com e para pessoas concretas” (MATOS, 1997, p. 81).

Numa “*prática educativa reflexiva*”, segundo Fazenda (1997, p. 98), “não se identifica um sujeito central (ora professor, ora aluno), mas um conjunto de relações entre pessoas, num contexto social concreto”. Via de regra, isso acontece, porque a vida diária, tanto do professor, como do aluno, não está fora da história de vida desses sujeitos.

Analisando as concepções de Cunha (1998) e de Zabala (1998) compreendo que as idéias se complementam, pois a questão proposta pelo primeiro para se trabalhar a

mudança a partir do conflito, interage com o pensamento de Zabala (1998), quando enfatiza que “a melhoria da nossa prática educativa” perpassa pelo “contraste com outras práticas”.

Entendo que estas idéias estão em consonância, pois se comprometem com o pensamento crítico, desde quando põem em evidência o *contraste*, o *conflito*, o que representa dialogicidade entre as diferenças e as diversidades, portanto uma não dicotomia entre o mundo e o homem.

Se a *prática educativa* envolve contradições, o que é importante, representa não apenas a capacidade de pensar, mas a forma de produzir pensamento sistemático mais elaborado, utilizando todo o conhecimento disponível, seja do real (concreto) ou do teórico (abstrato).

No sentido de atender às diversidades e para ser envolvente a *prática educativa* deve conduzir o professor ao questionamento e à incerteza, e, no momento em que o educador transgride os padrões pré-estabelecidos pela escola e toma como ponto de referência para sua prática a realidade sócio-política, econômica e cultural, como nos afirma Libâneo (1990), há um ganho, um avanço na sua prática pedagógica.

A partir disso, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm. Dentro de uma perspectiva dinâmica, a *prática educativa*, entendida como um processo reflexivo e questionador, não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula, porque a intervenção pedagógica tem um antes e um depois, que constituem as peças substanciais em toda prática educacional.

Partindo de uma visão processual da *prática educativa*, em que estão estreitamente ligados o planejamento, a aplicação e a avaliação, diria que a própria intervenção

pedagógica nunca será entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

A *prática educativa* dos professores é coerente com o modo de produção que acontece na sociedade, isto é, com a divisão do trabalho e do conhecimento. Então, a mudança de atitudes e de valores que deve ser impregnada em nossa sociedade, partindo de uma nova postura educacional, leva-me a pensar que, através da sua prática pedagógica, o professor construirá o seu projeto de trabalho, visando à comunicação, à sedução, ao encorajamento, à mobilização; enfim, ao seu envolvimento como pessoa, para ser capaz de estabelecer uma relação de “cumplicidade e de solidariedade em busca de um conhecimento” (PERRENOU, 2000, p. 38), que possa ser aplicável às diferentes realidades sociais.

Os conceitos apresentados para *prática educativa*, na visão dos autores citados, transportam-me para uma análise complexa da temática, pois, expressam múltiplos fatores que não podem ser quantificados nem direcionados unidimensionalmente, mas, devem ser vistos sobre uma ótica de avaliação da *ação-reflexão-ação* da prática pedagógica dos nossos educadores.

Em síntese, a articulação entre as diversas concepções aqui explicitadas sobre *desenvolvimento sustentável, qualidade de vida e prática educativa* conduzem-me para uma reflexão profunda sobre a construção do conhecimento como processo de inteireza, que se vai construindo junto à crítica, à contradição, ao conflito numa perspectiva global, sempre atrelada a uma relação horizontal entre educadores/educandos. Se isso ocorre, temos claramente definida uma proposta de educação problematizadora, que não se restringe ao discurso, mas que abre caminhos norteadores para um estudo metodológico seguro e aperfeiçoado, na busca de conhecimentos e soluções de problemas reais, que

devem ser analisados e refletidos a partir de um quadro teórico, que possibilite ao professor investigador ser capaz de dialogar com a realidade, criando sua própria metodologia no desenrolar do processo de investigação. É através dessa perspectiva, neste trabalho, que opto pela metodologia qualitativa, por entender que o foco da minha pesquisa, bem como as categorias teóricas e o próprio *design*¹⁰ metodológico só poderão ser definidos no decorrer do processo investigativo, uma vez que a realidade é múltipla, complexa, flexível, “socialmente construída” e não aprisionada em dimensões e categorias estanques e pré-estabelecidas.

¹⁰ O termo *design*, no que se refere a pesquisa tem sido traduzido como desenho ou planejamento. O *design* corresponde ao plano e às estratégias utilizadas pelo pesquisador para responder às questões propostas pelo estudo, incluindo os procedimentos e instrumentos de coleta, análise e interpretação dos dados, bem como a lógica que liga entre si diversos aspectos da pesquisa. (ALVES – MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 11).

CAPÍTULO 3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

3.1 ASPECTOS BÁSICOS DA ABORDAGEM QUALITATIVA

Com base no marco teórico e na problemática levantada, procurando explorar profunda e relacionalmente uma realidade educacional multifacetada, no contexto da comunidade da Bomba, elejo para investigação a abordagem qualitativa, pelo fato de que esta metodologia me permite a apropriação do objeto, ao mesmo tempo específico e relacional desse estudo, qual seja – **Sustentabilidade e trabalho docente**: Um estudo sobre o desenvolvimento sustentável, a qualidade de vida e a prática educativa em escolas públicas da cidade de Serrinha – BA – Brasil.

Inicialmente, reflito que a metodologia qualitativa seja uma alternativa que me permite a exploração e a compreensão das realidades do trabalho docente, frente à *sustentabilidade*; tenho esta intenção porque busco “retratar a multiplicidade de dimensões de uma situação, enfocando-a sob o prisma da totalidade, possibilitando a evidência da complexidade e inter-relação dos elementos que a compõem”. (LUDKE, 1986, p. 19). Apesar de saber que esta opção inicial não se esgota em si mesma, pois uma proposta metodológica é sempre construída durante o seu processo, não tenho a intenção de responder questões prévias, ou de testar hipótese, mas de fazer uma análise dos dados, de forma indutiva, à medida que forem sendo recolhidos e se agrupando.

Percebo que, através da investigação qualitativa, novos e diferentes caminhos podem ser trilhados, e que estes nos levarão a descobrir espaços cotidianos de luta, na produção de significados distintos, daqueles que nos aprisionam há séculos, em uma naturalizada concepção unitária de mundo e de vida. E os significados que os professores

da comunidade da Bomba atribuem à *sustentabilidade* e à *qualidade de vida*, atrelados à sua *prática educativa*, possivelmente contribuirão para se registrarem transformações importantes na própria visão de mundo desses e de outros educadores, uma vez que, a partir da produção desse novo conhecimento, também, estaremos “inventando um novo e peculiar caminho” (COSTA, 1996, p. 8). Este processo possibilitará rupturas filosóficas, epistemológicas e políticas, no sentido de se abolirem os estatutos da racionalidade moderna, rumo a uma reflexão virtualmente fecunda no campo da educação e da ética ambiental.

Neste processo investigativo, superaremos as limitações impostas pelo formalismo metodológico, instaurado pela ciência moderna, caminhando para um processo de construção coletiva em que:

a produção de conhecimento é concebida como prática social, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual (COSTA, 1996, p. 9).

Não pretendo dizer que o pensamento pós-moderno tenha uma fórmula mágica para resolver e solucionar todos os nossos problemas ambientais, sociais, econômicos, políticos; na verdade, não tenho pretensão de indicar, com esta pesquisa, soluções para nossa crise planetária. No entanto, o objetivo dessa investigação será o de refletir a *prática educativa* dos professores da comunidade da Bomba, analisando os significados que atribuem à *sustentabilidade* e à *qualidade de vida*, de modo que estas reflexões contribuam, para que cada sujeito aluno e cada sujeito professor “não aceitem silenciosamente o autoritarismo e a dominação, privilégios e tudo o mais, que exclui, marginaliza e discrimina [...]” (COSTA, 1996, p. 17), os sujeitos cidadãos nas suas mais diversas singularidades.

É interessante pontuar que, durante o modernismo, tentava-se explicar a condição humana e o progresso pela crença nas virtudes do racionalismo e da ciência, “pela idéia de um ‘eu’ estável, consistente e coerente e pelo recurso a abordagens positivas do conhecimento [...]” (BOGDAN, 1994, p. 45). Na pós-modernidade, estes fundamentos não fazem mais sentido e uma das principais influências do pós-modernismo, nas metodologias qualitativas, foi a modificação no entendimento da natureza, da interpretação e no papel do investigador qualitativo, como intérprete, uma vez que os textos manuscritos, artigos e livros são analisados pelos investigadores qualitativos “ como objetos de estudo e não pelo seu valor facial” (BOGDAN, 1994, p. 46).

A maioria dos investigadores qualitativos identificam-se, de uma ou de outra forma, com a perspectiva fenomenológica, que será abordada, neste trabalho, dentro de um sentido mais amplo.

Segundo Bogdan (1994), os fenomenologistas não presumem que conhecem o que as diferentes coisas significam para as pessoas. Deste modo, aquilo que os fenomenologistas enfatizam é o componente subjetivo do comportamento das pessoas, pois “tentam penetrar no mundo conceptual dos sujeitos com o objetivo de compreender como e qual o significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas cotidianas”, (GEERTZ apud BOGDAN, 1994, p. 54). É nesta perspectiva que questiono: **Quais os significados que os professores da comunidade da Bomba atribuem à sustentabilidade e à qualidade de vida? E, como esses significados orientam suas práticas?**

A partir dos significados que possam emergir desses questionamentos, com base no ponto de vista dos sujeitos pesquisados, acredito que temos à nossa disposição múltiplas formas de interpretarmos as experiências dessa realidade “socialmente construída” (BERGER; LUCKMAN apud BOGDAN, 1994), em função das interações desses atores,

com os seus pares, que participam dessa comunidade, que abriga uma diversidade de componentes.

Desta forma, a interpretação que faço sobre os significados atribuídos pelas docentes à *sustentabilidade* e à *qualidade de vida* será essencial para o enriquecimento dessa investigação, desde quando:

[...] o modo de entendimento do mundo, as asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar, ajudam a coerência dos dados e nos permitem ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário do conhecimento. (BOGDAN, 1994, p. 52).

No bairro da Bomba, a cultura, como em qualquer outro espaço, caracteriza-se por ter acumulado, no processo de seu desenvolvimento histórico, um acervo de conhecimento, desde quando a construção da cultura envolve as artes, experiências vividas e registradas no contexto, visões de mundo, expressão, estilos e símbolos que são usados pelo povo; conhecimento e conceitos que contêm um potencial poderoso e que são outorgados às futuras gerações.

O discurso cultural, vivido pelos indivíduos e grupos humanos desta comunidade, através de gerações sucessivas, representa a sua história humana. O discurso fenomenológico pretende corresponder à encarnação do sentido, em seus diversos lugares de manifestação, através da história. Recorrer ao discurso desses professores, para entender qual o significado que atribuem à *sustentabilidade* e à *qualidade de vida*, aproxima-me o mais possível da densidade semântica dos fenômenos estudados neste contexto da Bomba. Neste sentido, uma verdadeira descrição desse contexto só será feita por alguém que seja sujeito do seu próprio discurso e que entre em contato com um mundo complexo, tanto em sua constituição, como em sua história.

Como a intenção não é desconsiderar a diversidade cultural, Becker, citado por Bogdan (1994), “sugere que é a cultura que permite às pessoas agirem conjuntamente”. Na ação conjunta dessas professoras os indivíduos constroem e compreendem suas vidas dando novos significados às suas ações cotidianas, tomando como referência “a idéia de que nada existe para durar eternamente, mas de que tudo é movimento [...]” (SANTOS, 1998).

Esse movimento dentro de um espaço dialético, espaço de complexidade e de mutação, leva o professor a agir através da multirreferencialidade, quebrando as fronteiras disciplinares, o que contribui para uma leitura plural, sob diferentes ângulos, considerando os diversos olhares, numa constante “bricolagem, enquanto arte de articulação e não fusão ou confusão de saberes”. (ARDOINO apud BORBA, 1997, p. 152 – 153)

O autor ainda discorre que “esse trabalho artesanal, exige, como condição sine qua non a capacidade do pesquisador de criar”. Para isso, temos que nos autorizar, assumindo-nos como sujeitos e não como *objetos alienados* a qualquer ordem exterior, que tenha por objetivo um discurso pleno, perfeito e acabado.

É característica das pesquisas qualitativas a crença de que as interpretações feitas são vinculadas a um dado tempo e a um dado contexto e, portanto, não se poderia falar de generalização nos termos tradicionais. Neste caso, a possibilidade de aplicação dos resultados a um outro contexto dependerá das semelhanças entre eles e da descrição do contexto estudado, para que se tenha uma fundamentação densa e se tomem decisões confiáveis de aplicar ou não, os resultados a um novo contexto. Pensando sobre as questões da generalização, entendo que este trabalho se constitui em analisar cuidadosamente o contexto dessas professoras, nesta comunidade da Bomba, na sua complexidade, documentando e socializando as análises feitas, a fim de que outros se apercebam do modo

como esta realidade se articula com o quadro: geral, social, econômico, político e ético de uma macro realidade sócio-ambiental.

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa será o de “construir conhecimento”, atentando-se para as várias dimensões do contexto, para os próprios viesamentos inerentes ao observador, que tem de constantemente confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com os dados recolhidos na investigação, a fim de que não registre somente “aquilo que pretende ver e não o que de fato se passa” (BOGDAN, 1994, p. 67).

Proponho, como pesquisadora, uma visão dentro da abordagem qualitativa, atentando para a questão de que todo conhecimento, seja científico ou ideológico, só existirá a partir de condições políticas indispensáveis para que se formem tanto o sujeito, quanto os domínios do saber.

Nesta concepção, observo que o método a ser utilizado para se chegar ao conhecimento não é fator primordial, mas sim as “interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder”. (COSTA, 1996, p. 10) E, os *novos olhares*¹¹, acerca do estudo e das análises que faremos sobre as questões desta crise ambiental da contemporaneidade, certamente contribuirão para um repensar do modelo de desenvolvimento industrial e tecnológico que temos e que queremos.

Através da metodologia qualitativa, aplicada nesta investigação, sobre a articulação entre *sustentabilidade*, *qualidade de vida* e a *prática educativa* dos professores desta comunidade pesquisada, acredito que os atores e atrizes sociais e educativos deste processo, contribuirão para criarem “saídas e frestas, desvios para escapar das grades totalizantes e

¹¹ Expressão utilizada por Costa (1996).

homogeneizadoras [...]” (COSTA, 1996, p. 13) desse sistema sócio educacional vigente, buscando novas possibilidades, novos sujeitos, novos movimentos sociais e novas formas de interpretação e compreensão desse e de outros cenários e políticas ambientais de exclusão e discriminação, que são tão presentes na comunidade da Bomba.

Certamente as questões do dia-a-dia, da vida das pessoas que participam e *constroem* essa comunidade, através dos seus hábitos, dos seus rituais, tanto na escola, como nos diversos lugares, não podem ser pensadas a partir de um conceito de cotidiano neutro, porque o estudo das realidades “tem se realizado por óticas diferentes” (CHIZZOTTI apud FAZENDA, 1997, p. 88).

Então, o cotidiano das professoras não será tomado unidimensionalmente, como se todos os trajetos de vida estivessem sujeitos às mesmas condições e se traduzissem em realidades constantes, uniformes, portanto, independentes das condições reais em que essas vidas acontecem.

Assim, os significados que emergirão a partir dos vários discursos desses atores-cidadãos, de certo se permearão por divergências ideológicas, já que os lugares estão atravessados por todos os tipos de experiências humanas e não são homogêneas.

Por compreender que a investigação qualitativa possui características bastante compatíveis com a pesquisa que pretendo desenvolver, atento para os pontos comuns desta abordagem com o nosso objeto de pesquisa, como sejam, “a fonte direta de dados é o ambiente natural” (BOGDAN, 1994, p. 47). Há, portanto, uma preocupação dos investigadores qualitativos com o contexto, por entenderem que as ações podem ser melhor compreendidas, quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Como a minha intenção é retratar a realidade nas suas mais diversas facetas, analisando os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma como

estes foram registrados, não pretendo “divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto”, pois assim “perderíamos de vista o significado” (BOGDAN, 1994, p. 48).

A maneira como as professoras dessa comunidade relatam o que está a sua volta, seu mundo circundante, é muito peculiar ao contexto, porque suas falas representam “uma parte constituinte do mesmo ambiente sobre o qual se fala” (HAGUETTE, 1999, p. 49).

Bogdan (1994, p. 49) acrescenta que os “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional e, no caso dessa pesquisa, é muito fecunda. O significado é de importância vital nesta abordagem, uma vez que pesquisadores que fazem uso deste tipo de investigação estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceberem “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS apud BOGDAN, 1994, p. 51).

A minha intenção é a de interagir com os sujeitos pesquisados, de forma natural, pois me interessa pelo modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam, estando nos seus ambientes naturais. Nesta investigação qualitativa, o grande objetivo é o de melhor compreender o processo de como as pessoas constroem significados e os descrevem e em que consistem esses mesmos significados. Esta investigação clarifica as questões desta problemática estudada.

3.2 O UNIVERSO DA PESQUISA

Para constituir o universo da pesquisa, escolhi duas escolas da rede pública: uma municipal de pequeno porte, com seis classes funcionando pela manhã e cinco à tarde, Escola “*Edmilson Freire de Abreu*”; e outra escola estadual, de médio porte, com maior número de classes, treze, funcionando nos três turnos: matutino, vespertino e noturno – Grupo Escolar “*Áurea Nogueira*”.

O corpo administrativo das duas escolas está registrado no anexo 2A e 2B.

Estas escolas foram selecionadas, primeiro por estarem situadas próximas ao açude; portanto, um local interessante para análise e estudo das questões ambientais; e segundo, por sentir o interesse e mobilização, tanto da comunidade escolar, como da comunidade local, em refletir sobre as questões do lixo, do saneamento, da verminose, das doenças de pele, do foco de mosquitos, enfim, das questões sócio-ambientais relacionadas a esta comunidade e aos professores públicos que a servem.



Foto 1: Grupo Escolar *Áurea Nogueira*.



Foto 2: Escola *Edmilson Freire de Abreu*.



Foto 3: Açude da Bomba.



Foto 3.1: Açude da Bomba.



Foto 4: Casa residencial próxima ao açude da Bomba.



Foto 5: Casa residencial próxima ao açude da Bomba.



Foto 6: Casa residencial próxima ao açude da Bomba.



Foto 7: Localidade do bairro da Bomba próxima à Escola *Edmilson Freire de Abreu*.



Foto 8: Entorno do açude da Bomba.



Foto 9: Ambiente próximo à Escola *Edmilson Freire de Abreu*.



Foto 10: Ambiente próximo à Escola *Edmilson Freire de Abreu*.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os professores do ensino fundamental de 1ª à 4ª série formaram a população da pesquisa. Os educadores das séries iniciais começam o processo de educação formativa, investindo em um trabalho de contextualização mais ampla das questões ambientais. Dessa forma, os sujeitos-cidadãos passam a compreender que o ser humano está inserido na natureza, como parte dela, interagindo com os elementos naturais e transformando-os por meio da cultura.

Na verdade, esses professores estão num campo de trabalho fértil e bastante real para tratarem das questões ambientais. No entanto, nem professores, nem alunos, nem a própria comunidade da Bomba são responsáveis únicos para resolverem os problemas das graves questões ambientais dessa comunidade, uma vez que as soluções para esses problemas, longe de se constituírem em receitas simples, precisam passar pela reflexão individual, pela incorporação de mudanças de visão de mundo e pelo comportamento dos educadores, alunos e demais sujeitos sociais dessa comunidade.

Este trabalho coletivo e de participação escolar envolve os professores das séries iniciais, no momento em que, através da sua *prática educativa*, oportunizam seus alunos a refletirem sobre uma nova visão do ser humano, inserido na natureza, contextualizando sócio-histórico-politicamente às questões ambientais. Dessa maneira, evitam uma parcialidade e fragmentação da realidade.

O estímulo à reflexão individual, à organização coletiva e à articulação com o poder público constitui parte integrante da *prática educativa* docente, que além de valorizar as experiências locais, como forma de aprendizagem e construção de conhecimento, abre espaço para a argumentação em torno das questões ambientais, apontando para

possibilidades concretas de integração entre o *desenvolvimento sustentável* e a *qualidade de vida* dos atores sociais dessas escolas e do próprio bairro.

Antes da aplicação dos instrumentos da pesquisa, retornei à comunidade escolar para uma conversa mais sistemática com as professoras, acerca de nosso objeto de estudo, e, a partir desse contato mais formal, dei início, de maneira sistemática, à aplicação dos instrumentos. Antes de mencionar as fontes de informação escolhidas seria interessante ressaltar que o meu contato com essas escolas e essa comunidade, antecedeu à pesquisa; desde quando já realizei várias visitas a esta comunidade, quando dos nossos trabalhos acadêmicos nas escolas públicas da cidade de Serrinha.

Num primeiro momento, dialoguei com os professores, diretores, coordenadores, supervisores, secretárias, serventes, merendeiras, alunos e demais pessoas da comunidade escolar e extra-escolar, no sentido de lhes esclarecer sobre o meu desejo de realizar esta pesquisa. Nessas observações exploratórias que, inclusive, me deram subsídios para elaboração desse projeto, percebi o interesse das escolas em participarem desse processo coletivo de busca e entendimento sobre as questões ambientais, que estão atreladas à *prática educativa* dos professores nas mais diversas interfaces.

3.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como fontes de informação para a pesquisa, utilizei os seguintes instrumentos: questionários mistos, entrevista semi-estruturada e observação participante.

As duas escolas escolhidas para a pesquisa possuem um total de dezoito professoras em sala de aula. Desse total, selecionei dez professoras, através da aplicação de um questionário misto, contendo questões referentes à prática e experiência docentes, visão

sobre as questões ambientais: de *sustentabilidade e qualidade de vida*; temas ligados às medidas de preservação e conservação do ambiente, degradação ambiental, problemas urbanos, incluindo a comunidade em estudo.

Através desse questionário, fiz uma primeira análise para caracterização dos sujeitos da pesquisa, com base nos critérios organizados, a partir das questões propostas.

A entrevista semi-estruturada foi feita com as dez professoras selecionadas, após a aplicação do questionário. Na entrevista, parti de questionamentos básicos apoiados em “teorias [...] que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. (TRIVIÑIOS, 1992, p. 146)

A entrevista semi-estruturada foi interessante para este trabalho, porque recolhi dados na linguagem do próprio sujeito, o que me permitiu desenvolver uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo e do seu contexto. Este tipo de entrevista tanto valoriza a presença do investigador, como oferece perspectiva, para que o informante tenha liberdade e espontaneidade, o que enriquece a investigação.

A entrevista foi estruturada através da organização de um roteiro (anexo 3), que me permitiu estabelecer um clima de naturalidade e espontaneidade, a fim de que as entrevistadas se sentissem à vontade, para se posicionarem a respeito da temática pesquisada. Normalmente, esse procedimento não tem regras rígidas para seguir, porém, sem dúvida, são importantes as condições de personalidade do informante e a disposição do investigador para tratá-lo como ser humano, como pessoa.

A intenção de aplicar a entrevista neste estudo perpassa, também, pela idéia de que é importante, neste processo de investigação qualitativa, a necessidade do pesquisador de ouvir cuidadosamente o que as pessoas dizem, flexibilizando sempre o processo,

clarificando as idéias, com o objetivo de perceber o que os sujeitos da investigação experimentam, interpretam e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

A observação foi feita com as mesmas dez professoras que participaram da entrevista, no intuito de analisar sua *prática educativa*, partindo de referenciais emergentes dos próprios significados que as professoras emitem sobre *sustentabilidade*, *qualidade de vida* e *prática educativa*, além de critérios elaborados a partir do referencial teórico que embasa a problemática e o quadro conceitual desse estudo.

Fiz observações durante o primeiro e segundo semestres de 2001, de março a dezembro, indo às escolas três vezes por semana, nos turnos da manhã e da tarde, para observar a *prática educativa* das professoras, atentando para: a interação professor/aluno, as condições oferecidas para o trabalho do professor, a forma como as professoras trabalham os conteúdos, como enfocam as questões ambientais, qual a relação que fazem das questões ambientais locais com os conteúdos trabalhados, bem como o interesse e a motivação das professoras e dos alunos pelo trabalho desenvolvido.

A observação participante foi escolhida, por entender que, na parte descritiva satisfaz às necessidades desta pesquisa, na fase exploratória (de todas as manifestações que o pesquisador observa no sujeito), dos fenômenos sociais e físicos. Em relação à parte reflexiva, é possível apreender mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações, como também as reflexões sobre o método, conflitos, dilemas, etc. Assim, há condição de se confrontar e comparar o que emerge no decurso do estudo.

Na observação participante, segundo Kluckhohn e Mead (apud HAGUETTE, 1999, p. 72) nota-se uma semelhança entre suas concepções, quando enfatizam sobre a necessidade de os indivíduos (assim como de qualquer pesquisador) “assumirem o papel do outro,” para atingirem o sentido das suas ações. A observação participante enfatiza a

necessidade *da presença constante* do observador, nas atividades do grupo pesquisado, a fim de que possa “ver as coisas de dentro”. (LINDEMAN apud HAGUETTE, 1999, p. 72).

Ao observar a prática pedagógica das professoras dessas escolas, minha relação foi face a face, pois participei de todos os momentos vividos neste ambiente natural escolar. Na coleta de informações, colocava-me sempre como parte integrante do contexto, vivenciando as habilidades inerentes ao observador participante, quais sejam: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade; ser bom ouvinte; formular boas perguntas; ter familiaridade com as questões investigadas; ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas e não ter pressa de identificar padrões em atribuir significados aos fenômenos observados¹².

Vale salientar que:

a observação participante não se concretiza apenas através da participação do pesquisador, mas que essa participação deve significar um envolvimento maior do pesquisador, um compartilhar, não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos – interesses e afetos – que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos. (KLUCKHOHN apud HAGUETTE: 1999, p. 72).

Acredito trabalhar dentro dessa perspectiva, uma vez que o objeto desta pesquisa emergiu da população interessada, originando-se da comunidade da Bomba, pois em conversa informal com as professoras, percebi o interesse destas em estudar e analisar as questões ambientais que, segundo elas, interferem tanto no seu trabalho de docente e na sua condição de vida, assim como na da própria comunidade. Percebo uma geração de conhecimento dentro da ação da pesquisa. Conseqüentemente, pesquisadores e população se beneficiam mutuamente das experiências.

¹² Habilidades apresentadas por diversos autores. (MILLES; HUBERMAN, 1984; SANDY, 1984; YIN, 1985 apud ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Através das reflexões sobre o trabalho docente, a *sustentabilidade e a qualidade de vida*, pretendo valorizar o saber tradicional, transformando-o em saber orgânico, que será um instrumento de luta contra a dominação, ampliando, assim, nesta e em outras comunidades, a importância da qualidade social de vida, das ações comunitárias e das lutas pela valorização da dignidade do ser humano, enquanto pessoa e profissional. Desta maneira, a população pesquisada envolver-se-á na investigação, de forma que pesquisadores e pesquisados formem um só corpus em busca do conhecimento.

Conhecimento que só pode ser gerado na prática participativa que fornece a interação entre o saber popular e o saber erudito que se fundem no processo educativo mútuo e devem levar à ação transformadora da condição de dominados”(HAGUETTE, 1999, p. 157).

Borda (1998, p. 43 apud HAGUETTE, 1999, p. 147), afirma que a pesquisa participante é “uma pesquisa de ação voltada para as necessidades básicas do indivíduo [...]”. Com base na premissa de que, no processo de desenvolvimento sustentável, as necessidades básicas dos indivíduos são aspectos relevantes para a sua sobrevivência e para o seu trabalho, decidi, fazer a opção por esta pesquisa e, mais ainda, por analisar as suas características (GIANOTTEN; DE WITH, 1985, p. 169 apud HAGUETTE, 1999, p. 149), que estão em completa ressonância com o objeto de estudo que pesquiso, quais sejam:

a investigação não pode aceitar a distância tradicional entre sujeito e objeto de pesquisa; a comunidade tem um acúmulo de experiências vividas e de conhecimento, existe, portanto, um saber popular, que deve servir de base para qualquer atividade de investigação em benefício dela; a pesquisa participante considera a si mesmo como parte de uma experiência educativa que serve para determinar sua consciência; é um processo permanente de investigação e ação; as ações devem ser organizadas.

Para análise dos dados nas entrevistas, utilizei a técnica de análise de conteúdo, por ser imprescindível a interação do pesquisador com o objeto pesquisado, pois, no processo

de categorização, envolvi não apenas conhecimento lógico, intelectual e objetivo, como também, o conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo e experimental. Triviños (1992, p. 160), citando Bardin, diz que uma das peculiaridades essenciais da análise de conteúdo é a de ser um meio para estudar as *comunicações* entre os homens, dando ênfase ao conteúdo das *mensagens*. Utilizei o método de análise de conteúdo, nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo, ao qual volto todas as vezes que desejar. Outra idéia essencial nesta análise é a da *inferência* que surgirá das informações, que fornecem o conteúdo da mensagem.

Uma outra peculiaridade importante, na análise de conteúdo, é que representa “um conjunto de técnicas” e se não temos clareza neste aspecto, o processo de inferência será muito difícil ou mesmo impossível. Os procedimentos indispensáveis na utilização desse método, como: a classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização e outros, representam suporte básico para o seu emprego, porém o pesquisador deverá estar seguro no campo da clareza teórica, para fazer a inferência; caso contrário, será inútil a aplicação do método.

Por ser a análise de conteúdo “uma técnica indireta que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática, qualitativa e quantitativa do conteúdo de documentos” (ANADON; SAVOIE, 1999), penso que a técnica de descrição é a que melhor se adequa a esta pesquisa, uma vez que permite identificar: os componentes, as características e as significações importantes do conteúdo das mensagens escritas pelos sujeitos pesquisados.

Segundo Lincoln & Guba (1985 apud ALVES – MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 171), alguns procedimentos serão utilizados para maximizar a confiabilidade da pesquisa. Sendo assim, sugerem alguns critérios que utilizo, no decorrer deste estudo, que dizem respeito a dois aspectos distintos, tais como:

credibilidade, analisada através dos resultados e interpretações, transferibilidade, que informa se os resultados desse estudo serão transferidos para outros contextos.

Esses procedimentos adotados possibilitam-me aplicar esses critérios, como por exemplo: “permanência constante no campo” (ALVES – MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 172), o que não é fácil de determinar, visto que variará em função da situação observada, pois em várias oportunidades, após observações, tive que retornar à sala de aula. A “checagem pelos participantes” é um outro critério importante. Considerando-se que a abordagem qualitativa capta os significados atribuídos pelos sujeitos participantes, torna-se necessário verificar se as interpretações do pesquisador fazem sentido. Desta maneira, é imprescindível, ao final da pesquisa, a apresentação dos resultados, conclusões e aberturas, para avaliação, da relevância deste estudo.

Utilizei, também, o procedimento do “questionamento por pares”, o que consiste em solicitar a colegas conhecedores da temática, mas não-envolvidos na pesquisa, apresentarem falhas, pontos obscuros e vieses nas interpretações, bem como identificarem evidências não exploradas e, até mesmo, oferecerem explicações ou interpretações alternativas.

Um outro procedimento importante, que possibilita a credibilidade da investigação, é a triangulação. Este processo aplico, na medida em que busco diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto. Dentro das interfaces próprias do contexto da pesquisa, na medida do possível, integro os métodos, os dados e as teorias, aplicando a estratégia da triangulação, porque entendo ser “impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorealidade social” (TRIVIÑIOS, 1992, p. 138).

CAPÍTULO 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS—ANÁLISE DO CAMINHAR: UMA ITINERÂNCIA DE DESAFIOS

Ao iniciar esta análise, sinto-me profundamente implicada neste caminhar, vez que, a todo instante e a cada dia, ao aplicar as entrevistas e observar as aulas, vejo-me neste contexto, neste grande *palco* de trabalho – a Escola, e tudo que observei, vivi e participei representou, em grande parte, minha história de vida. A oportunidade que tive, nesses momentos, de compartilhar com as professoras vivências de constantes desafios, no espaço de sala de aula e fora dela, possibilitou-me uma reflexão mais apurada de algumas contradições em educação, comuns a todos que optam pelo trabalho nessa área.

Apresento, inicialmente, alguns extratos significativos tirados das notas de entrevistas e observações, pois representam uma *realidade viva* do cotidiano escolar, e muito contribuem para a autenticidade deste relato, nas suas diversas interfaces. Não pretendo transformar esta análise em um simples *relato de dados*, pautado tão somente “numa mera descrição das ações dos atores sociais”, (MACEDO, 2000a, p. 216) mas trazer alguns exemplos pontuais que gerarão reações e contribuirão para a dinâmica da tomada de consciência sobre as questões da *sustentabilidade*, da *qualidade de vida* e da *prática educativa*, no nosso contexto.

Durante todo o processo desta pesquisa, o diário de campo sempre me acompanhou. Chego ao *final* deste trabalho com um referencial minucioso de todo o processo vivido, compartilhado, sofrido, gratificado, cheio de expectativas, nesta comunidade e que, a todo momento, me reporto através destas análises, para tentar interrelacionar os diferentes pontos de vista e idéias dessas educadoras. As revelações são extremamente significativas para minhas interpretações. E, no desejo de ouvir, ver e sentir os verdadeiros autores desta

produção, transcrevo algumas falas das professoras. Nestas são reveladas *coisas escondidas* e até mesmo *delicadas*, que acompanham e se incrustam nos nossos pensares, sobre a importância de se lutar por uma vida digna nesse planeta.

Espero que, a partir destas reflexões, novas pesquisas sejam apontadas para a continuidade de mais um ciclo de ação e de investigação dessa temática.

Partindo destas descrições metodológicas de cunho qualitativo, interpretarei os dados coletados, que certamente me possibilitarão resultados de um processo que foi seriamente elaborado e que tem valor científico significativo. Neste “processo dialógico, onde os atores e atrizes educativos atribuíram significados às coisas e às pessoas, há sempre o cultivo de um tipo de esperança na possibilidade instituinte e emancipatória do conhecimento” (MACEDO, 2000a). Com estas análises, não chegarei a resultados prontos, lineares e definitivos, mas verei, por meio da *prática educativa* das professoras dessas escolas pesquisadas, o seu mundo através dos seus olhares e compreenderei quais os sentidos que atribuem ao *desenvolvimento sustentável* e à *qualidade de vida* nas suas atividades diárias.

4.1 INICIANDO O ARGUMENTO ANALÍTICO. A FALA DE LÚCIA: UM CONSTANTE DESAFIO OU UMA FRUSTRAÇÃO?

A narrativa da professora Lúcia tem a função de abrir os meus argumentos analíticos em face da importância político-pedagógica dos sentidos e significados que veiculam.

A professora Lúcia trabalha no Grupo Escolar *Áurea Nogueira* e leciona na terceira série do ensino fundamental, no turno matutino. Antes de iniciar esta entrevista, (no dia

26/04/2001), conversava com as professoras sobre esta pesquisa, o porquê do meu interesse em trabalhar esta temática e o que me levou a selecionar esta escola. A professora fez uma intervenção e me disse:

Darluce, acho que esta pesquisa sua pode representar uma esperança para ver se abre a cabeça dos pais e dos alunos. Já faço alguns trabalhos em sala de aula sobre a importância de se conservar e de cuidar do ambiente que vivemos. Mas, acho uma boa, você vir falar dessa questão. Para ser sincera, não espero muito não, pois vou me aposentar frustrada, porque não vejo melhora; a cada dia as coisas pioram na educação. Mesmo assim, continuo tentando conscientizar a todos, aqui na escola, de que precisamos de melhoria de vida, de uma escola melhor, de uma sociedade justa. Sabe, acho que depende muito de nós [...].

A fala da professora transmite uma idéia de frustração e, ao mesmo tempo, de esperança, pois considera que a conscientização, em relação ao cuidado com o ambiente em que vivemos, representa um desafio, uma construção constante, pautada num novo enfrentamento, num novo paradigma de convivência com o nosso ambiente, uma vez que vivemos uma crise *civilizacional* generalizada. Assim sendo, uma relação de cuidado, de consciência e de respeito para com a Terra, a necessidade de um pacto social, um “contrato natural”, como nos fala Michel Serres (1991), entre os povos, no sentido de respeito e de preservação de tudo que existe e vive. Só a partir desta mutação, faz sentido pensarmos em alternativas que representem uma nova esperança.

Em minhas andanças de educadora, nas leituras feitas até aqui, vejo o quanto é discutida e questionada a necessidade dessa conscientização nos vários setores, espaços, instituições; enfim, nas várias instâncias coletivas, onde é prioritário se pensar esta realidade complexa – produto de um processo intenso de transformações sócio-ambientais.

Como condição indispensável para uma conscientização mais plural acerca do descuido, do descaso, do abandono, da “falta de cuidado” (BOFF, 1999) com a vida das pessoas, com o bem público, seria interessante que, coletivamente, respeitássemos e

cuidássemos das comunidades, através da modificação das nossas atitudes e práticas pessoais, de modo que a vitalidade e a diversidade do planeta fossem conservadas. Neste caso torna-se importante atentar para aspectos importantes da vida, como: a natureza, alimentação básica, o trabalho, a poluição, a saúde pública, a educação. Assim, é urgente uma *alfabetização ecológica*, com vistas a uma revisão de nossos hábitos, de consumo, nossas relações com nós mesmos, com o outro, com o ambiente, com a nossa *qualidade de vida*.

Esses princípios são essenciais e provavelmente apontam para o progresso do conhecimento e o seu bom uso, a fim de não enveredarmos pelos seus efeitos perversos. Cabe, aqui, ressaltar a importância de se estabelecer padrões éticos e estéticos para análise das questões ambientais, que estão atreladas à *sustentabilidade* e à *qualidade de vida*.

Não seria, como nos diz a professora Lúcia, um desafio contínuo e constante? Acredito que sim, pois esta tarefa faz parte de cada um, de cada educador, pesquisador, funcionário e, por que não dizer, de cada representante da comunidade escolar. Cada pessoa precisa descobrir-se, como parte do ecossistema local e da comunidade biótica, tanto em seu aspecto natural, como em sua dimensão cultural, política e social.

Quando a professora fala: *Esta pesquisa [...] representa uma esperança para ver se abre a cabeça dos pais e dos alunos [...]*, reporto-me a Boff (1999, p. 136), quando diz:

[...] se houver um processo coletivo de educação, em que a maioria participe, tenha acesso às informações e faça troca de saberes; o saber popular contido nas tradições dos velhos, nas lendas e nas histórias dos índios, caboclos, negros, mestiços, imigrantes [...] confrontado e complementado com o saber crítico [...] daí resultará uma profunda harmonia dinâmica onde os seres vivos e inertes, as instituições culturais e sociais, enfim todos encontram o seu lugar, interagem, se acolhem, se complementam.

Nessa perspectiva, todos se sentirão envolvidos nesta conscientização.

É a partir dessa lógica que interpreto a visão de *esperança* na fala da professora. A esperança de um novo olhar, para um novo desenvolvimento da sociedade, ou seja, o pensar uma sociedade sustentável, que não esteja assentada sobre o modo de ser do trabalho, entendido como dominação e exploração da natureza, do outro, da força do trabalhador, do professor. Trata-se, portanto, de uma mudança no tipo do desenvolvimento, para que tenhamos uma sociedade sustentável que produza o suficiente para todos, cultivando o cuidado com o equilíbrio ecológico, a fim de que se consuma responsabilmente. Parti do pressuposto de que o desenvolvimento precisa considerar, em primeiro lugar, a conquista da *qualidade de vida* para as pessoas (desenvolvimento humano); não, apenas, algumas pessoas, mas todas as pessoas (desenvolvimento social), e não, apenas, as pessoas que estão vivas hoje, mas as que viverão no futuro (desenvolvimento sustentável) (PAULA, 1998, p. 285).

Esta conquista está atrelada, portanto, ao crescimento do capital humano, social e uso sustentável do capital natural, tudo articulado com a dinamização do crescimento econômico. Estas dimensões dizem respeito à maneira como as pessoas acham significativo realizar ações que melhorem sua *qualidade de vida*, a qualidade do seu entorno biofísico e o controle sobre suas próprias vidas.

A mensagem transmitida pela professora conduz-me para uma análise complexa, no momento em que fala [...] *não espero muito não, [...], não vejo melhora, a cada dia as coisas pioram na educação [...]*. Na verdade, o que a professora afirma é uma verdade. A cada dia, presenciamos, nas nossas escolas, uma decadência generalizada. Os espaços são, na maioria das vezes desapropriados para uma educação digna e de qualidade, pois o grau de destruição, de descaso e a falta de cuidado com o ambiente, frutos de atividades humanas descontroladas, desequilibradas e competitivas, põem em risco a vida das pessoas,

especialmente, aquelas que vivem nas periferias das cidades, sujeitas a todo tipo de degradação (social, econômica e cultural), submetidas a uma vida insustentável.

Este problema representa uma faceta da educação, que piora a cada dia, como afirma a professora, porque, desafortunadamente, o homem, desenvolvendo a economia em contraste com a conservação da natureza, do ambiente em que vive, faz uma espoliação e uma destruição, do seu próprio meio, ocasionando a falta de respeito para consigo mesmo, o que, logicamente, refletirá no processo educacional.

Por que isto acontece? Certamente, porque numa sociedade em transformação, em que ocorrem profundas mudanças no âmbito da tecnologia, da comunicação, da própria vida cotidiana e mesmo do pensamento e das idéias dos atores sociais, ninguém se isentará de participar e conviver com as “contradições do mundo” (PERRENOUD, 1999). Portanto, para que aconteça uma melhora no nível de vida dos educadores, para que os professores tenham uma melhor formação, nestes contextos sociais, em constante mudança, a escola deverá evoluir e funcionar neste momento de crise, visando à democratização do acesso ao saber não partilhado por todos os atores cidadãos desta contemporaneidade, que fazem o dia-a-dia da escola.

O que vejo é uma escola desqualificada, com professores desmotivados, trabalhando em ambientes insalubres, na maioria das vezes, sem nenhuma conservação, o que contribui para que cada dia as situações [...] *piorem na educação* [...], como diz a professora .

Na verdade, não se tem priorizado a educação, pois os valores estão distorcidos, o planejamento das políticas públicas não tem priorizado o sistema educacional, com formação continuada dos educadores. O vínculo estabelecido entre educação e ambiente, pobreza e insegurança é afetado por vários fatores, como: o das políticas desenvolvimentistas inadequadas, das desigualdades nas sociedades, do descontrole

decorrente do crescimento demográfico e, por fim, das disparidades de nossas experiências. Não havendo respeito às diversidades, conseqüentemente, ocorrerá incapacidade para chegarmos a um consenso quanto ao rumo que tomarão as mudanças, neste momento de simultâneas crises. Portanto, melhoria na educação implica melhoria nas condições sociais de vida, da *qualidade de vida* dos atores sociais que fazem a escola, da segurança, do bem estar, da satisfação das necessidades básicas dos professores, dos alunos, e das comunidades; por fim, da própria sobrevivência no e do planeta.

Não tem sentido falar de melhoria na educação, em locais cuja qualidade social de vida da população está se deteriorando, a ritmos alarmantes, motivada por carência de políticas públicas que atentem para as questões de uma pobreza insustentável, que está atrelada a um desenvolvimento insustentável (MAX-NEEF, 1998).

Perrenoud (1999) citando Mollo, diz que a sociedade está dentro da escola, tanto quanto o inverso; por isso, é importante que a escola funcione e acompanhe os movimentos sociais, as mudanças e as crises nas suas mais diversas instâncias, pois quando a sociedade preocupar-se verdadeiramente em elevar o nível cultural das gerações, estará atenta para o progresso da escola, que é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores. E, esta profissionalização perpassa pelas condições impostas, aos educadores, pela sociedade, atualmente, quais sejam: salários insustentáveis, condições de moradia indignas, falta de assistência à saúde, falta de lazer, carências infra estruturais e, por fim, a falta de vontade dos educadores, para trabalharem em ambientes sem as mínimas condições básicas, que lhes proporcionem uma educação de qualidade, um trabalho digno. Certamente, nenhuma idéia mágica dos professores contribuiria sobremaneira, para resolver estas questões sócio-políticas e econômico-ambientais das escolas, já que o país não

disponibiliza meios justos e humanos para formar seus professores, em busca de uma prática crítico-reflexiva.

Deveria ser tarefa principal das políticas educacionais promover a alfabetização universal. Se esse objetivo fosse atingido, a produtividade e as rendas pessoais aumentariam, o que mudaria e contribuiria para tornar as pessoas mais conscientes dos problemas ambientais que as rodeiam, para participarem de forma mais amadurecida e crítica das decisões políticas locais das suas comunidades.

Muitas vezes, a educação não capacita as pessoas para obterem empregos adequados; este resultado se evidencia no grande número de desempregados. No entanto, melhorar a educação implica em melhoria da formação profissional e, principalmente, no aumento da autoconfiança. Melhorar a qualidade da educação e adequá-la às condições locais seria a meta prioritária para se alcançar uma sociedade justa e sustentável. Por isso, a melhoria da educação seria mais abrangente, englobando as Ciências Sociais e Naturais, para que se perceba a interação dos recursos naturais e humanos, do desenvolvimento e do meio ambiente.

4.2 UMA CONSTANTE NA FALA DAS PROFESSORAS: A QUESTÃO DA AGRESSIVIDADE E DA VIOLÊNCIA DOS ALUNOS

No dia dezessete de setembro de 2001, às sete horas e quarenta minutos, já estava na escola *Áurea Nogueira*, esperando as professoras que aos poucos, foram chegando. Estávamos sentadas na sala da direção que era separada por um armário, funcionando de um lado a sala da quarta série e do outro, a Direção, onde havia uma mesa para reuniões; ali, conversávamos, e, como de costume, eu fazia anotações no diário de campo e as

professoras falavam sobre: agressividade, indisciplina, falta de interesse, tanto dos alunos, como delas mesmas. Vale salientar as dificuldades de comunicação que existem, por conta das interferências da sala de aula, naquele mesmo espaço.

Neste momento, a professora Angélica, (2º série matutino), do Grupo Escolar *Áurea Nogueira*, perguntou-me:

Você vai fazer algum trabalho aqui na escola sobre as questões ambientais, sobre higiene?

Respondi: *Neste momento, não. Tenho até algumas alunas que estagiarão aqui, e estão com a proposta de desenvolverem um ciclo de palestras e oficinas sobre meio ambiente, higiene da escola, do corpo, da mente, a qualidade de vida das pessoas e outras de que não me recordo agora.*

A professora enfatiza:

Vai ser ótimo! Precisamos trabalhar tudo isso aqui. Agora, Darluce, nosso problema maior, como você vê é a agressividade dos alunos, o nosso baixo salário e as condições precárias da escola, aliás [...] de quase todas [...]. Os pais também não acompanham os filhos, o que dificulta nosso trabalho.

Mas, a conversa foi logo interrompida, porque chegou o horário de iniciarem as aulas e as professoras se dirigiram para as salas. Fiquei sentada, fazendo anotações e pensando. Neste meu sentir e ver a todo instante, na escola, a agressividade dos alunos e ouvir uma pluralidade de vozes das professoras, dos funcionários e da direção sobre esta questão, perguntei-me: Será que a escola tem cumprido seu verdadeiro papel, oportunizando a todos uma educação digna? Como tem sido a prática educativa dos nossos professores? Por que tanto desinteresse, por parte dos alunos e das professoras?

Em conversa, as professoras disseram: *Uma boa orientação escolar pode localizar os problemas de agressividade desses alunos e tentar trabalhar essa questão, mas [...], não temos quem faça isso [...], nós, não dispomos de tempo para tanta coisa [...]*!

Sempre que chegava às escolas, antes de iniciarem as aulas, conversava bastante com as professoras, e o grande problema apontado por elas, era a questão da agressividade, da violência dos alunos.

E, continuo a refletir se além de todos esses fatores mencionados, a raiz desta problemática não seria também a difícil convivência com as diferenças e a grande exclusão social desta sociedade pós-moderna. Do meu ponto de vista, conviver e pensar as diferenças nos diversos contextos sociais, ajudará a diminuir a violência, cuja origem está na frieza e indiferença da sociedade competitiva e excludente.

A questão da agressividade foi uma constante nas mensagens das professoras. A todo momento, expressavam essa problemática. Este aspecto foi observado por mim, a todo instante nas escolas, crianças super ativas, cheias de energia em busca de atividades, as mais diversas possíveis, tanto em sala de aula, como nos horários de recreio; além disso, a falta de infra-estrutura das escolas para atenderem à demanda destas crianças, gerando agressividade, bem como a falta: de lazer, de uma quadra esportiva, de jogos, de orientadores educacionais, de área para brincar, correr, saltar. Tudo isso evidencia as condições do ambiente escolar insustentáveis para alunos tão ativos e carentes, nas suas mais diversas singularidades.

Todo esse quadro de agressividade dos alunos, também, está associado à insatisfação destes com os conteúdos trabalhados em sala de aula, porque, geralmente, há uma falta de sintonia dos conteúdos com a vida prática. Necessário e urgente seria a qualificação das professoras, uma melhoria das condições infra-estruturais da escola e da

qualidade social de vida das docentes, a fim de que construam suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do contexto, do meio ambiente, dos recursos e das limitações próprias das escolas. É importante, ainda, não perder de vista os obstáculos encontrados ou previsíveis, para desenvolverem uma *prática educativa* coerente com os anseios das crianças e dos adolescentes, de modo que a transversalidade, a ênfase no conhecimento e na educação ambiental sejam elementos integrantes do seu trabalho docente.

O discurso das educadoras mostra-me, a cada instante, a necessidade de uma *escuta sensível* às suas vozes. Como iniciante à pesquisa, percebo que não “devo usar somente o meu intelecto e esquecer que tenho outras artes muito importantes” (GAUTHIER; SANTOS, 1996, p.12), que contribuem neste processo de análise. Vejo que não posso dicotomizar minha relação com o mundo, em favor da cientificidade. É necessário libertar-nos da linearidade: falando, ouvindo, expressando-nos e dando voz a outros, para que se coloquem em seus erros, em suas angústias; cada um falando por si e em seu nome (GAUTHIER; SANTOS, 1996, p. 14).

É a partir dessa *escuta* que situo a fala das professoras em seu *ser*, em sua qualidade de pessoa complexa, dotada de liberdade e de imaginação criadora, antes mesmo de situá-la em seus lugares, em seus contextos.

A todo instante da pesquisa de campo, faço análises interpretativas, procurando uma relação com a totalidade do outro. Através dos olhares, dos diálogos nas entrevistas, das observações em sala de aula, sinto que dos gestos e das palavras brotam fecundamente uma empatia, se escuto com toda a sensibilidade. Nesta visão de *escuta*, percebo, na fala das professoras, uma forte dose de angústia, pela indisciplina dos alunos. No meu entender, a indisciplina acontece, porque, na maioria das vezes, as práticas do cotidiano escolar não interagem com as experiências dos próprios alunos. Desta maneira, não há um diálogo

autêntico entre estes e as professoras. Segundo as docentes, a família também não acompanha as atividades escolares dos filhos, as condições de vida dos alunos são insustentáveis e os interesses dos educandos não estão em sintonia com os objetivos da escola. No geral, há um descompasso entre a escola e a vida desses atores sociais.

Seria interessante reportar-me a esta mensagem da professora Angélica: *Nosso problema maior [...] é a agressividade dos alunos*, para analisar a questão dentro da visão de Stella (apud SEKKEL, 2000, p. 11), na sua pesquisa sobre violência, quando afirma: “[...] há uma clara crise de autoridade que atinge os pais e os professores”, como também acrescenta que as etapas normais de crescimento, de amadurecimento, chamadas ritos de passagem não estão sendo vividas. Nesta fase, se a criança não conta com ajuda, não consegue lidar com o problema da agressividade; esse padrão de comportamento cresce e se transforma em violência juvenil. Sem afeto e educação, a marginalidade é um caminho sem volta. É claro que famílias mais estruturadas, também não ficam imunes ao processo de agressividade infantil, pois, muitas vezes, os pais titubeiam no cumprimento de certas regras sociais, deixando a criança sem parâmetros.

Vejo, na família atual, o quanto os papéis estão invertidos, ignorados ou transferidos para outras pessoas, na maioria das vezes, para os professores o que representa um fator extremamente complexo. É possível observar que, além de não contarem com o apoio da família, no acompanhamento das atividades escolares dos seus filhos, também não contam com uma orientação familiar.

Jafet, Winnicott (apud RAINHO, 2000, p. 42-44) e outros psicólogos enfatizam que os filhos querem atenção, pois a insegurança, a baixa auto-estima e o sentimento de rejeição geram violência. Há muitos vilões nessa desagregação familiar que atinge a todas as classes sociais, como: a crise econômica, o consumismo, a competição feroz no mercado de

trabalho e os valores invertidos de nossa atual sociedade individualista. Esse conjunto de fatores fomenta a agressividade, nessa futura geração. É visível a influência dos componentes sociais, educacionais, ambientais e genéticos na formação da personalidade infantil; a ciência ainda não tem uma resposta definitiva sobre qual o fator mais determinante.

Nas famílias de menor poder aquisitivo, como as da comunidade da Bomba, o desemprego, o custo de vida, a questão da moradia, da saúde, da alimentação e outros problemas cotidianos, propiciam conflitos e atos de violência doméstica. As crianças, convivendo nesse ambiente, estarão sujeitas a um padrão de comportamento agressivo, que terá reflexos na escola. Este é o caso dessas escolas pesquisadas, as professoras se dizem impotentes para reverterem o quadro de agressividade e violência, entre os alunos.

Estes aspectos foram observados a todo instante, nas salas de aula, objeto dessa pesquisa.

É nessa itinerância de pesquisadora que inicio essa abordagem metodológica, analisando os procedimentos que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em suas vidas cotidianas. Busco explicações para conhecer e aprofundar este meu caminhar, saindo ao encontro dos atores sociais, tentando relacionar-me com eles, no “mundo dos homens [...] em permanente construção”. (MACEDO, 2000a).

Durante todo o processo da pesquisa, utilizei a análise de conteúdos, pois representa um movimento incessante, do início ao fim da investigação. Inicialmente, fiz um exame atento e detalhado das informações coletadas no campo de pesquisa. A seguir, percebi a necessidade de reagrupar as informações em categorias analíticas, que organizei, de forma a

se constituírem em um *corpus* compreensível do trabalho, de modo que os grandes eixos da temática em estudo ficassem explicitados.

Faz-se necessário pontuar que, a todo instante, atento para o objeto de estudo a ser analisado e para a relevância das questões propostas, pois nortearão todo o desenvolvimento da interpretação desses dados. O propósito, neste momento, é não fragmentar o processo da análise e não perder de vista as relações, o contexto, as pessoas, os acontecimentos, todos os aspectos que farão a composição destas análises interpretativas; para isso, darei um enfoque inicialmente à categoria:

4.3 AS CONDIÇÕES MATERIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA SUSTENTABILIDADE E NA QUALIDADE DE VIDA

Esta categoria representa o pano de fundo para minhas análises. Tomarei, como ponto de partida, trechos das entrevistas feitas nas duas escolas.

Os Materiais/ a Verba do FUNDEF¹³/ a Mudança. *Por hora, só Deus!*

Surge-me essa questão inicial, para analisar a mensagem da professora Luzia, 2ª série matutino, Escola *Edmilsom Freire de Abreu*. No roteiro da entrevista, esta foi uma das questões: *Quais os materiais que você dispõe na escola para seu trabalho?*

A professora respondeu:

Giz, esponja, ah! ah! ah! às vezes [...] ah! (trisos). A professora ri e diz: Esse ano foi uma barra, esse ano triplicou o número de alunos. Você sabe, com esse negócio da verba do FUNDEF, o aluno tem que pagar o preço; todo crescimento requer sacrifício, né? [...] Às vezes aparece papel metro, papel ofício, mas [...] para as atividades mesmo do dia a dia, não, para dispor mesmo como manda o figurino, não tem não. Este ano até o quadro está horrível, eu comprei um pincel, mas [...] não dá para ficar comprando, né? Tem aluno que tem dificuldade visual,

¹³ Fundo Nacional de Desenvolvimento para Educação Fundamental.

não pode ir ao médico, não pode comprar óculos, mas [...] não dá para eu ficar comprando tudo. Nem todos têm livros didáticos. Acontece que no início do ano fazemos uma matrícula, distribuimos o material para o aluno e aí depois, ele sai para outra escola e leva o material, e os alunos que chegam, sempre têm os que chegam depois da matrícula, né? Esses ficam sem material. Olha, Darluce, esse pessoal aqui se muda muito. Às vezes em busca de trabalho em outros locais. O negócio está feio! A falta de emprego, né? Olhe, faltando às vezes uma unidade para terminar o ano, eles saem, se mudam. Ah! hoje, o mau cheiro está forte! Sempre quando chove é assim. Olha aí! O menino já chegou com dor de cabeça, mas, ele disse que da casa dele não dá para sentir o fedor do açude, só aqui na escola. Ele me disse que mora distante. Os moradores daqui devem sentir este aroma. Deu risada e disse: Só Deus, porque por hora [...]

Tomando como referência a categoria citada, pergunto-me: Como a falta de materiais escolares, falta de emprego, de saneamento (limpeza do açude da Bomba), de condições para ir ao médico, de comprar óculos, influenciam na *sustentabilidade* e na *qualidade de vida* das pessoas? E a verba do FUNDEF e o mau cheiro na escola?

Para responder a esta questão complexa e multifacetada, diria inicialmente que a pobreza, a exclusão social, o desemprego, a má utilização dos recursos públicos e a degradação ambiental serão tratados como problemas gerais de qualquer comunidade, e, aqui neste contexto, são ainda mais relevantes, visto que a comunidade escolar da Bomba enfrenta e vivencia questões, como estas, que fazem parte do cerne das novas concepções sobre a *sustentabilidade* e a *qualidade de vida*.

Na fala da professora, fica claro que ela conceitua informalmente, dentro da sua visão de educadora, a partir da questão sobre as condições materiais, o que realmente seja a *sustentabilidade*, pois atenta para aspectos políticos, econômicos e socioculturais que determinam o que uma sociedade, uma comunidade necessita, para tornar-se sustentável e com *qualidade de vida*. Numa simples resposta, a professora transmite um conceito de *desenvolvimento sustentável*, pois considera simultaneamente várias dimensões importantíssimas, para a melhoria das condições de vida, desta comunidade escolar.

Um outro aspecto interessante, que muito me chamou à atenção, foi a verba do FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento para Educação Fundamental), pois a professora deixa claro a necessidade de sacrifício para o crescimento da escola. Devemos estar atentos para esta problemática, porque o aumento do número de alunos matriculados nas escolas tem sido quase sempre aleatório, e a utilização desta verba, na maioria dos municípios, não se aplica com seriedade. A questão é polêmica e necessitaria de uma investigação especial, devido ao número de denúncias e à própria condição infra-estrutural das escolas.

No momento em que os graves problemas de recursos materiais, como: mobiliário, merenda escolar, salas de aula, postos de saúde, hospitais, condições para saneamento, habitação, emprego, educação, forem priorizados, no âmbito das políticas governamentais, regionais e locais, a satisfação das necessidades, dos desejos e das aspirações do ser humano, será uma realidade.

Portanto, estas carências materiais que fazem parte do estado do ambiente, nas suas mais diversas complexidades, incidindo sobre o sistema social, representarão fatores que influenciarão, certamente, na *qualidade de vida* dos atores sociais educativos, deste contexto escolar, no bairro da Bomba.

Uma questão digna de notificação na fala da professora Luzia é: *O mau cheiro está forte! Sempre quando chove é assim [...]*. Estudar e morar nessa localidade representa, na verdade, um desrespeito ao ser humano. Em muitas oportunidades que estive presente na Escola “Edmilson Freire”, senti na pele o grande problema que causa aos moradores: a poluição do açude da Bomba. É notório o descaso dos poderes públicos com relação a esta problemática ambiental local. A presença da grande quantidade de uma planta aquática, popularmente denominada de baronesa, que encobre totalmente este corpo d’água, não

permite as suas trocas gasosas com o ar atmosférico, estando pois, num estado de eutrofização, que é um passo bastante próximo para um quadro de poluição ainda mais grave e, talvez, a perda total desse recurso hídrico e de suas potencialidades. Os esgotos são depositados no açude, sem passar por nenhum processo de tratamento; o lixo de algumas casas e casebres também fica depositado às margens do açude, o que demonstra uma total falta de cuidado com este recurso hídrico; a proliferação de mosquitos nesta área é uma constante.

Desta maneira, o índice de poluição do bairro é alto, o que compromete a saúde dos seus moradores, a sua *qualidade de vida* e de todos que aí vivem. É neste contexto, de total carência material, que as escolas estão inseridas, em especial, a escola *Edmilson Freire de Abreu*, que fica bem próxima ao açude da Bomba.

Um outro aspecto digno de análise, no depoimento da professora, foi a questão do desemprego. Enfatiza a dificuldade de trabalho, dizendo que os pais dos alunos estão sempre saindo de um local para outro, em busca de emprego. Este é um grande desafio para as famílias, pois a luta pela sobrevivência, nesta região, é digna de atenção, posto que esta situação é peculiar no Brasil, e, em especial, na região Nordeste, onde realizo esta pesquisa e onde a pobreza domina.

No Brasil, a pobreza não se deve tanto às questões de escassez na produção de riquezas, mas sobretudo às questões de distribuição de renda, de bens, de serviços, assim como de direitos e oportunidades.

Esta questão de instabilidade dos pais (nomadismo) à procura de trabalho, traduz claramente a falta de um novo *approach*¹⁴ cultural que favoreceria a incorporação e o

¹⁴ Termo que significa participação, utilizado por Oliveira (apud PAULA, 1998, p. 297).

acesso dos setores excluídos às novas oportunidades, a fim de que o desenvolvimento seja sustentado e as conquistas sejam, tanto individuais, quanto coletivas. Esta solução contribuiria para fixar melhor as famílias nas suas comunidades, resultando em melhoria da *qualidade de vida* dessas pessoas. Não adianta falar em *qualidade de vida* para quem não tem onde morar, não tem o que comer e não recebe da sociedade qualquer possibilidade de melhoria (ALVA, 1997, p. 102), para quem não dispõe das mínimas condições materiais básicas de sobrevivência.

Apresento agora uma entrevista feita com a professora Tereza, da 1ª série da Escola *Edmilson Freire*, no dia vinte e cinco de julho de 2001, no turno matutino. Chegando à escola, a professora atendeu-me às 11:00 horas, dispensando sua turma, para conversarmos. Após um diálogo informal, perguntei-lhe: *Professora, de que forma a escola pode contribuir para melhorar a qualidade de vida dos seus alunos, professores e funcionários?*

Ela primeiramente deu risada e se mostrou uma pessoa alegre, porém sofrida. A resposta foi a seguinte:

Trazendo mais recursos materiais e didáticos, mais cursos, melhorando a estrutura da escola, criando áreas, pois aqui no recreio é um problema. Os alunos precisam de espaço, áreas verdes, quadras. Você vê, não tem nada! Olhe, Darluce, eles correm, não tem espaço, fico com medo de um acidente, pois eles se batem uns nos outros. É uma barra! Aqui não temos recursos nenhum, o recurso que uso é através da minha criatividade mesmo. Eu acho que se a escola oferecesse mais recursos, todos teríamos melhor qualidade de vida. Até nós, professores! Se tivéssemos melhores salários, hein!

Tereza enfoca no seu discurso a importância dos recursos materiais, influenciando na melhoria da *qualidade de vida*. Interessante é que sugere a criação de novos cursos, de áreas para lazer, melhoria salarial, áreas verdes, quadras; finalmente, toda uma estrutura física que possibilite uma vida saudável, digna, um ambiente externo construído pelo homem e que faz parte do ambiente escolar. Estas condições do ambiente, as quais as

pessoas estão expostas e que se relacionam intimamente à *qualidade de vida*, ficaram bem claras na fala da professora.

É importante analisar esta fala: [...] *Até nós, professores, teríamos melhor qualidade de vida, se tivéssemos melhores salários!* A professora, a priori, não se inclui no contexto das pessoas que fazem parte da escola e que, portanto, enquanto seres humanos, necessitam de ter *qualidade de vida*, desde quando diz: [...] *Até nós professores [...]*! Há nesta expressão uma exclusão, a preocupação seria o cuidado com o outro e não consigo mesma. Esta exclamação, complementada com a questão salarial, demonstra o nível de baixa auto estima da professora e também uma convicção de que é premente a valorização do profissional da educação. Faz-se necessário um compromisso com a classe trabalhadora, para um novo tipo de sociedade, que supere a exploração do ser humano, a fim de que este se realize no e com o mundo que o cerca.

Na fala da professora Tereza, de um modo geral, os recursos e a estrutura física da escola contribuiriam para a melhoria da *qualidade de vida* de toda a comunidade escolar, na medida em que existissem, porque, como a própria docente expressa, [...] *aqui não temos recursos nenhum [...]*.

Embora haja o reconhecimento de que os recursos didáticos oferecem ricos estímulos à criança, motivando-a e ajudando-a na desinibição, cabe à professora saber explorar os recursos existentes, porque quanto maior a participação dos alunos, melhor a aprendizagem; assim eles aprendem a fazer e a tirar suas próprias conclusões, criando e recriando.

Já não interessa tanto à escola que os alunos dominem muitos acontecimentos, datas, personagens, nomes ou autores das diferentes matérias, mas que adquiram os

4.4 A PRÁTICA EDUCATIVA E A QUALIDADE DE VIDA

Neste aspecto, em particular, iniciaria esta análise trazendo novamente para reflexão alguns textos das entrevistas e observações feitas em sala de aula. Estes subsídios indicam questões interessantes da *prática educativa* das professoras, nas duas escolas pesquisadas.

As adivinhações no cotidiano do CBA¹⁵ (Grupo Escolar *Áurea Nogueira*, professora Cristina – 2º série, vespertino, dia doze de setembro de 2001:

A professora pergunta:

O que é? O que é?

Tem dente, tem cabeça e tem barba,

E não é gente?

A professora Cristina escreve o exercício no quadro, solicita aos alunos que anotem e diz: *Vamos fazer umas adivinhações?* A turma vibra. “*Vamos, Pró!*”. A professora dá risadas e fala: *Eles gostam, Darluce, eu sempre faço; não é todo dia, mas [...]eles adoram!*

Nesta primeira adivinhação, os alunos não acertaram a resposta.

A professora disse: *É alho, sabem!?* *Tem cabeça, tem aquela barbinha. Tá vendo aí, peguei vocês!* Os alunos em coro dizem: *Não gostamos de alho, porque é muito fedorento!*

A professora, retomando a fala, comenta sobre a importância do alho, inclusive fala dos seus aspectos medicinais, dizendo que é bom para gripe, para inflamação da garganta e ainda acrescenta que dá um bom sabor no preparo da comida. Comenta rapidamente que devemos ter uma alimentação saudável, utilizando bons produtos, sem tóxicos. Fala um pouco da alimentação natural e condena os produtos industrializados.

¹⁵ CBA (significa Ciclo básico).

Percebo o quanto a professora aproveita o contexto, para trabalhar as questões do dia-a-dia. Esclarece para a classe a importância de uma alimentação saudável, sem agrotóxicos, a partir da brincadeira e, também estimula a turma, para refletir sobre a importância dos cuidados que devemos ter com os alimentos. Observo o quanto a professora valoriza o ambiente, a saúde e os cuidados necessários para se ter uma boa *qualidade de vida*.

Continuando a abordagem com adivinhações, a professora diz:

Vamos outra? Os alunos ficam atentos e eufóricos. A professora fala: *Fiquem calados! Vocês não querem merendar? Então ouçam!* É uma vibração total! A professora consegue a atenção e a participação de todos. E continua:

O que é? O que é?

Cai em pé e corre deitado?

Os alunos gritam: *A chuva!* A professora vibra. *Ótimo! Muito bem! Acertaram!* Ela pergunta: *A chuva é importante?*

Eles respondem: *É, porque molha a terra, as plantas e nos dá água.*

Professora – *Para que serve a água?*

Alunos – *Para beber, cozinhar, tomar banho, lavar a casa [...].*

Professora – *Temos aguadas e rios aqui perto?*

Alunos - *Temos o açude da Bomba (quase todos respondem).*

Professora – *E como está a água deste açude?*

Alunos – *Suja, fedorenta [...]*

Olha, Darluce, se eu continuar assim, eles só querem isso. E a professora continua dando risadas. *Vamos? Ah!*

O que é? O que é?

Toca a sineta para o recreio e os alunos se levantam e saem correndo. A professora fala: *Esperem, vamos ver se a merenda está pronta*, e pergunta à merendeira: *Já está pronta?* À resposta da merendeira, a professora diz: *Já, então vão*.

Este foi um dos momentos da aula, neste dia, em que os alunos ficaram mais felizes e a professora descontraída. Realmente, ela conseguiu soltar-se e viver com os alunos um momento de prazer em sala de aula; apesar da sua luta, do próprio desgaste da profissão. Conforme a professora mesma diz: *não vejo a hora de me aposentar, pois estou cansada, e já não aguento mais*. A violência e a agressividade, tão comuns nas aulas, quase todos os dias, neste momento, foi só alegria e participação.

As adivinhações feitas proporcionaram uma total animação na classe. Fez-me perceber o quanto a reconstrução da prática conduz a uma atividade prazerosa. Esses momentos deram sentido à vida da professora e dos alunos desta escola, numa total relação entre alunos, professora e cultura. Quem não participou e viveu estas experiências vale a pena o desafio. Nesta ação pedagógica, vivenciada na sala de aula da professora Cristina, o senso comum foi entendido como sistema de opiniões, de sentimentos, de idéias, vivido por todos, em que a educadora passa da representação aproximativa e mágica do mundo, para uma certa objetividade, no momento em que dialoga com a turma e através das respostas dadas às adivinhações, informando sobre a importância da água, sua utilidade, a poluição, a saúde, o cuidado com os dentes, com a alimentação etc.

Nesta perspectiva de trabalho, senti professora e alunos envolvidos em uma situação estimulante, bem como um espaço propício para a produção de novas idéias, por exemplo: quando os alunos respondem que a água do açude da Bomba é *suja e fedorenta* [...]. Esta seria uma grande oportunidade de aprofundar a questão da dimensão ambiental, influenciando na *qualidade de vida* de todos os moradores deste bairro e da escola, pois

morar e trabalhar em locais poluídos, sujeitos a riscos, conviver com águas sujas, respirar ar poluído, são aspectos importantes para analisar com a classe, como está o desenvolvimento do bairro e a *qualidade de vida* dos seus moradores. Se não há um ambiente natural e saudável em nosso entorno, preservando-se os ecossistemas naturais, o nosso bem-estar fica comprometido.

Como observadora, pensei que a professora aproveitaria melhor esse momento desafiador, partindo do que os alunos já sabem, para compreenderem o novo. Mesmo assim, notei, não só neste dia de aula, mas em outros, que a professora cria sempre oportunidades enriquecedoras para o processo da aprendizagem.

A compreensão que tive nesse momento da aula, demonstrada pela ação, pela prática da professora é que, valorizar o lúdico, na prática pedagógica, não se trata de uma posição *mística* ou *romântica*, mas é viver o momento, o presente, o agora. Creio que este *jogo do saber* representa uma alternativa para o estabelecimento de regras disciplinares, e não formas de adestramento ou imposição. No início da brincadeira, a professora perguntava: *Vocês querem brincar de adivinhação?* Os alunos em coro respondiam: *Queremos!* Desde esse momento, percebi que a regra estabelecida não foi imposta pela professora, mas, por todos, reforçada no intervalo de uma adivinhação para outra, quando a professora perguntava: *Querem outra?* Eles respondiam com a maior vibração: *Queremos!*

Observei que a indisciplina caracteriza-se muito mais pela ausência do lúdico na sala de aula, que pela presença. Esta professora, a cada instante, cria momentos de riscos e de prazer, em sala de aula. Esta atitude chamou-me a atenção, a cada dia que observava.

É significativa esta fala da professora: [...] *eles gostam, eu sempre faço adivinhações, não é todo dia [...] eles adoram!* Creio que, por esta e outras práticas observadas nas aulas de Cristina, existe espaço para o lúdico, ou melhor, para a

manifestação do lúdico no dia-a-dia e não apenas em momentos pré-estabelecidos, estanques. Por outro lado, estas oportunidades de vivências lúdicas, demonstradas nas aulas desta professora, fizeram-me pensar: não seria este espaço de sala de aula, também, um espaço para a própria vivência pessoal dessa professora?

Estas nuances surgem-me como indicadores de que a própria *qualidade de vida* desta professora está atrelada à sua forma de atuar no espaço de trabalho, visto que, no momento em que o educador não se alegra diante de uma alegria, já está ameaçado de perder o ânimo pela sua caminhada, pela sua profissão. Apesar de a professora dizer que não vê a hora de se aposentar, ainda há esperança, ânimo, prazer e alegria.

Cristina mostra-se interessada pelo jogo da aprendizagem em vários momentos das suas aulas, oferecendo sempre situações criativas. Assim, percebo que não é necessário o trabalho parecer uma via *crucis*; pode-se aprender rindo, brincando, tendo prazer. E a professora sempre propõe estas atividades para a descontração de seus alunos.

Quando reporto-me à *prática educativa* e à *qualidade de vida*, lembro-me da aula em que observei no dia vinte e cinco de outubro de 2001, na sala desta mesma professora, na escola “*Áurea Nogueira*”. No segundo momento da aula, a professora convida os alunos para rezarem o Pai Nosso e, logo a seguir, pergunta se todos estão com lápis e borracha para responderem à tarefa. Quase às nove horas, entra um aluno bem descontraído e arrastando as sandálias. A professora pergunta: *Você sempre atrasado, hein? O que houve? Dormiu tarde? Fez a tarefa?* E aí, a professora olha para mim e diz:

Olhe, eu estou adoentada, já estou dando entrada na minha aposentadoria, quero trabalhar com outra coisa, trabalhar com criança é muito cansativo! Quero ter uma vida melhor, com qualidade. Você vê que faço de tudo, para que eles se interessem, mas [...] precisamos de melhoria salarial, de sermos reconhecidas, de condição para nos qualificarmos, pois, essa nossa profissão é uma barra! Você vê que muitas colegas estão doentes. A gente tem prazer de fazer as coisas,

mas, a gente não tem condição [...] trago de casa bandeja de pãozinho, de bolo. Eu gosto de lidar com a massa humana.

E, aí, retorna à atividade da sala, falando que corrigirá a tarefa no quadro de giz e sai, de carteira em carteira, observando quem fez a atividade que é uma palavra cruzada. Um aluno, Laércio, está com um ferimento no dedo, sem cuidar. Neste momento em que a professora sai passando, de carteira em carteira, observa o aluno e fala para ele:

Cuida de limpar esse dedo! Você não pode deixar essa ferida assim! Tem que limpar e cobrir, se não, não vai ficar boa. Se tivesse algum remédio aqui na escola eu iria fazer uma limpeza nisso aí. Tá vendo? A gente é professora, mãe, médica, enfermeira.

Continuando, vai ao quadro corrigir a atividade. Faz a correção, explicando todo o exercício, mas os alunos se irritam e, automaticamente, a professora fala: *Vocês não querem mais fazer a correção? Então, vou contar uma história;* recolhe os exercícios, justamente no instante, em que toca o sino e chega o recreio.

A professora Cristina desabafa sua angústia em estar trabalhando com crianças, como professora de escola pública (tarefa árdua e estressante, segundo ela), no momento em que diz: [...] *quero trabalhar com outra coisa, trabalhar com criança é muito cansativo! Quero ter uma vida melhor, com qualidade [...]* .

É importante frisar que a forma como o professor brasileiro é contratado e assalariado assenta-se na medida da hora-aula, como tempo cronologicamente computado da presença do professor, junto ao aluno. Este contrato de trabalho, pela sua própria constituição, nega ao professor, não só o pagamento pelas horas em que trabalha fora de sala de aula, como também, a continuidade remunerada de sua formação. O tempo de trabalho previsto e valorizado contratualmente é quase que somente o tempo do seu trabalho em sala de aula, o

que reforça uma concepção de *professor-executor*, aquele que não precisa de tempo para estudar, ler, aperfeiçoar-se, construir projetos e se construir enquanto educador.

Observo através da fala da professora, assim como através de tantas outras falas das educadoras desta e de outras escolas que elas são trabalhadoras incansáveis, em todas as horas: em fins de semana, em feriados, nos momentos que seriam de lazer, de descanso com suas famílias. Essas profissionais sempre estão diante de pilhas de papéis, corrigindo, preparando, anotando, enfim, atendendo ao que supõem ser sua tarefa. E, no entanto, têm sido profissionais desconsideradas, mal remuneradas, sem qualidade social de vida, desgastadas emocional e fisicamente, com sérios problemas de saúde. Na verdade, essas professoras são pressionadas pela solicitação da mera execução de projetos alheios, pelo controle exercido sobre seu trabalho e por baixos salários, que as obrigam a lecionarem, na maioria dos casos, em várias escolas, para completarem uma carga horária que chega até a sessenta horas semanais, o que compromete a sua *qualidade de vida* e do próprio desempenho no trabalho. A vivência que estas professoras tem do tempo é de um tempo corrido, tarefairo, cansativo e estressante, que não admite a reflexão, a construção de uma identidade profissional mais autônoma; ao contrário, até mesmo a impede.

Vejo, às vezes, no discurso da professora citada uma desilusão, um cansaço visível e, até mesmo, um desencanto diante de toda sua batalha. Para ter [...] *uma vida melhor* [...], como almeja a professora e tantos outros profissionais da educação, necessário se faz desenvolver um projeto de educação escolar, que priorize a formação e a melhoria das condições de trabalho dos professores; caso contrário, a educação estará fracassada, se seu objetivo for a busca da qualidade.

A busca por uma escola de qualidade requer profissionais com qualidade social de vida e esta será real se os governantes atuarem, levando em consideração as necessidades

concretas das pessoas, em seus diversos contextos, de modo que haja interesse pelas ações que propiciem melhoria da *qualidade de vida* das educadoras e do próprio entorno biofísico onde atuam e vivem.

[...] *Uma vida melhor, com qualidade [...]* precisa de um ambiente digno, com qualidade, pois a qualidade ambiental está obviamente integrada à *qualidade de vida* humana. Percebo, na prática desta docente e em seu discurso, apesar da desilusão, uma disposição permanente para estar na luta por um ensino qualificado; também, fica claro que se a professora não tem *qualidade de vida* que lhe permita viver melhor, acontece o desinteresse natural pela profissão.

A professora, ainda, enfatiza a questão de que há muitas colegas que estão doentes, inclusive ela própria, em função do trabalho que desempenham nas condições sócio-ambientais que lhes são oferecidas. Assim, a professora estabelece um conceito para *qualidade de vida*, fazendo uma relação entre saúde e ambiente de trabalho.

Diante do exposto, fica claro que a idéia de *qualidade de vida*, na visão da professora Cristina, implica várias condições sócio-culturais de uma comunidade, em função da situação sanitária, dos níveis sócio econômicos, do trabalho, do tempo livre, da educação, da satisfação das necessidades pessoais, da qualidade do ambiente em que se vive e trabalha.

Não tenho dúvida de que a educação será uma referência necessária para elevar a *qualidade de vida* da população; então, a autêntica *qualidade de vida*, tanto individual da professora, quanto social dos alunos, passa pelos pilares da educação, postulados pela UNESCO para o século XXI que estão pautados numa íntima conexão entre: “conhecer, fazer, conviver e ser” (DELORS, 2001).

pluvial e controle de vetores, logo, fica mais evidente o quanto é significativo educar-se num ambiente de qualidade.

Na realidade, a higiene dessas crianças perpassa por uma questão mais complexa de uma educação ambiental, em todos os níveis e para todas as pessoas. Uma educação, focalizada para um desenvolvimento humano integral, de modo que as práticas pedagógicas proporcionem a cada indivíduo sua inserção social, a partir da sua realidade local; na verdade, isto favoreceria uma melhora extensiva da sua *qualidade de vida*, naturalmente da sua higiene corporal.

Nesta aula, percebi claramente a relação que a professora faz entre sua prática e sua *qualidade de vida*, pois associa as questões de saúde, salário, qualificação profissional, reconhecimento da profissão, doença, às condições materiais que influenciam na sua forma de trabalhar, de viver. É verdade que a *qualidade de vida* das pessoas está associada à soma das condições econômicas, ambientais, culturais, políticas, coletivamente construídas e postas à disposição dos indivíduos, para que realizem suas potencialidades, seus desejos, seus sonhos e tenham condições para viver dignamente. A professora foi enfática na sua fala, quando diz: *faço de tudo para que eles se interessem [...] mas, precisamos de melhoria salarial, quero trabalhar em outra coisa [...] quero ter uma vida [...] com qualidade [...]*.

Tais expressões demonstram o interesse da docente por estar (re)significando e (re)criando sua prática, tentando sempre proporcionar momentos ricos de aprendizagem e constantes desafios. Mas, esses depoimentos atentam para a questão da sobrevivência financeira, preservação da própria saúde no processo do trabalho, sentido de realização, que são aspectos importantes, para se ter *qualidade de vida*.

Não devemos perder de vista o entendimento da professora sobre o que seja *qualidade de vida* e como os significados atribuídos a esta qualidade orientam sua prática. Cristina revela que uma *prática educativa* construtiva, motivada e interessante está atrelada à *qualidade de vida* do educador. No momento em que comenta: *precisamos [...] de condições para nos qualificarmos[...]*, percebo que não há nenhum fator, em particular, que determine a *qualidade de vida* das pessoas, mas que se analisa o *capital humano*, pois quanto maior este capital, maior será a capacidade de desenvolvimento de uma sociedade, de uma comunidade.

Assim, constatamos que, como o *capital humano* também está relacionado a diversos fatores da *qualidade de vida*, nos locais cujas populações detêm mais habilidades, conhecimentos e competências, desencadeiam-se, mais fácil, processos de desenvolvimento (PAULA, 1998). Vê-se que o *capital humano* não se traduz completamente através de indicadores da educação formal, mas por uma rede de inter-relações que se articulam, no sentido de contribuir para o desenvolvimento desse próprio capital.

A própria mensagem da professora atenta para a priorização no investimento da sua qualificação, que significa crescimento do seu *capital humano*, o que na realidade contribui para a promoção da cidadania, para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para a qualidade social de vida.

É significativo tecer mais algumas considerações sobre a *prática educativa* e a *qualidade de vida* analisada por mim, através de uma aula observada no dia doze de novembro de 2001, na 2ª série, no turno vespertino, na sala da professora Angélica, na Escola *Edmilson Freire de Abreu*. Este foi o início da aula: a professora organiza a sala e pede aos alunos que façam silêncio; coloca um cartaz na parede apresentando algumas ilustrações referentes à higiene do ambiente, do corpo, da mente e da escola. Aos poucos,

Diz a professora: *Ah! Por que vocês vão matar os passarinhos?* O aluno diz: *Para assar e comer.* A professora fala: *Vocês têm que ter cuidado com isto e, também, com aquela água ali; é suja, não coloquem os pés dentro da lagoa.* Um aluno diz: *Pró, ali tem peixe.* Ela responde: *O peixe dali não serve para comer; a água é poluída, tem esgoto e fede muito. Vocês lembram que os agentes de saúde falaram isso?* Os alunos começam a ficar inquietos e conversando; a professora apresenta tranquilidade, é paciente e não fala gritando. Termina sua explicação, falando dos cuidados que devemos ter com o nosso ambiente. E aí, com a ajuda dos alunos dialogam, falando que *o açude da Bomba é sujo, poluído, fedorento, quando chove tem esgoto caindo para dentro do açude, que as ruas têm lixo, que ao lado da escola tem lixo.* Ainda a professora fala: *Viram a violência aqui deste bairro?* Uma aluna diz: *Pró e o homem que mataram esta semana?* A professora, com um ar de tristeza, comenta: *Isto aqui está horrível!* E pergunta aos alunos: *Será que nesta comunidade estamos vivendo em paz? Será que temos uma vida digna?* Toca a sineta para o recreio. Os alunos saem correndo, a professora diz: *Não corram, tenham paciência, depois do recreio vocês vão desenhar sobre o que expliquei.*

No intervalo, conversamos um pouco na sala; a professora me disse: *Olhe, Darluce, eu gosto de trabalhar com dinâmicas, oficinas, cartazes; se ficar só dando conteúdo, eles não prestam atenção; logo que descobri isto, melhorou bastante!* Fomos merendar.

Percebo que em sua prática, a professora Angélica diversifica as atividades. Mesmo não tendo materiais diferentes e, até mesmo, básicos para desenvolver suas atividades em sala de aula, cria, aproveita o contexto para trabalhar os conteúdos de Ciências, de Língua Portuguesa, de Geografia, de História e outros. Faz um trabalho interdisciplinar; observei esta atitude a partir da explanação do cartaz; faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à questão da conservação do ambiente intra e extra escolar, inventa e reinventa o seu

próprio fazer. E, vai mais além, pois se estende a outras questões que extrapolam o seu campo de atuação, mas, que, de certa forma, interferem na sua prática, na sua *qualidade de vida*, na dos alunos e até mesmo da comunidade.

Observo, na prática da professora, uma preocupação com: o conteúdo a ser trabalhado; o manejo de classe; a relação pedagógica; a rotina de sala de aula sempre diversificada. A indisciplina, sempre uma constante em quase todas as salas de aula em que observei foi realmente um ponto de menor importância, nesta turma.

Um outro aspecto relevante foi a participação dos alunos nas discussões. Sempre eram estimulados pela professora. As interações, em sala, realizavam-se sempre e acredito que as interferências, feitas pela professora, às respostas dadas pelos alunos, contribuíram bastante, para esclarecer o que estava sendo explicado – o cuidado com o ambiente. Vale a pena fazer referência, ainda, ao fato de que o conteúdo trabalhado oportunizava a relação que os alunos faziam com os aspectos locais, e a professora, a todo instante, reforçava a importância de se ter um ambiente limpo, saudável, sem violência, para que se tivesse a *qualidade de vida*.

Percebo que, nesta face do espaço urbano da cidade de Serrinha, estão os excluídos, aqueles que não satisfazem suas necessidades materiais básicas. Desta forma, o índice de desemprego e de violência é gritante. Neste bairro, o aumento do número de pessoas que vivem ilhadas em áreas degradadas e periféricas (como os próprios alunos que moram em casebres à beira do açude), sem meios para se informarem e terem acesso às condições de alimentação, saúde, lazer e, até mesmo, educação, é o que representa a comunidade desta escola. Muitos vão à escola, segundo comenta a professora, só para receberem a *bolsa escola*, interessados no dinheiro para a compra de alimentos, roupas e coisas de casa.

Neste trecho da fala de Angélica - *Não é só a moça da limpeza que deve cuidar da escola, vocês também, todos nós; devemos cuidar da escola, do bairro, das nossas casas.* O enfoque dado pela professora aponta para a conservação do sistema ambiental como um todo, como parte do ecossistema global, que prioriza o desenvolvimento local, atentando para o espaço da Bomba, *sujo, poluído [...] o que gera, na verdade, um estilo de desenvolvimento desigual e um desequilíbrio sócio-ambiental.* Não são poucas as crianças que vão para a escola sem tomar banho, como os alunos mesmos dizem: *Pró, este não toma banho!*

O meu questionamento seria: *Há disponibilidade de água em condições de ser utilizada por estas crianças e suas famílias?* Por minhas observações, existe uma grande carência, inclusive na escola *Edmilson Freire*, onde há dificuldade para o preparo da merenda e para o uso dos sanitários. Associada a esta questão do asseio corporal, a professora também trabalhou, neste dia, a questão da limpeza da escola, chamando atenção para a responsabilidade coletiva da família e de todos.

Não tenho dúvida de que a família representa uma agência educativa determinante para a formação e construção da personalidade das crianças; é portanto, a primeira instância de socialização, e integração do indivíduo. Na maioria das vezes, neste contexto social, as famílias contribuem para efeitos devastadores na formação dos seus filhos; isto pela própria condição subhumana de sobrevivência a que estão submetidos. Devido à complexidade da existência desse problema, na maioria das comunidades carentes, e, em especial nesta da Bomba, as ações de trabalho conjunto, de solidariedade, de cooperação devem ser implementadas, complementadas, desenvolvidas e até mesmo assumidas totalmente pela escola, para substituir as funções da família, que são deficientes e, até mesmo, inexistentes.

Então, passa a ser função da escola trabalhar aspectos da educação que se referem ao desenvolvimento da própria identidade pessoal da criança, ao desenvolvimento de critérios morais e cívicos que guiarão suas decisões pessoais, direcionadas para seu projeto de vida e, também, seu comportamento como cidadão ativo e crítico, seu desenvolvimento afetivo e emocional, sua identidade sexual. A qualidade do clima educativo, em muitas destas famílias, representa na maioria das vezes, uma fonte de desajustes pessoais, aprendizagens perniciosas, carências, maltratos físicos dirigidos aos filhos e às mulheres. Portanto, a qualidade das relações entre os membros familiares, o contexto cultural e socioeconômico em que estão envolvidas as famílias destes alunos, os meios materiais de que dispõem para sobreviverem e a qualidade do próprio habitat contribuem, sobremaneira, para o desenvolvimento da *prática educativa* escolar.

Sendo assim, os valores, as linhas de conduta, os exemplos de casa estão bastante arraigados na formação desses alunos; a professora sente-se impotente para reverter esse quadro e iniciar um trabalho de respeito ao outro, a si mesmo, ao espaço em que vive, ao ambiente em que estuda, à vida.

Um outro aspecto importante para analisar nesta aula foi com relação à leitura e às faltas dos alunos. Os alunos e a própria professora comentam sobre a dificuldade da leitura. O processo de alfabetização desenvolvido por duas professoras desta escola é muito interessante e construtivo; apesar de a formação básica dos nossos alfabetizadores ser tremendamente insuficiente. Frequentemente, as professoras são atiradas na tarefa, sem receberem subsídios teóricos específicos para se escorarem em sua prática. As condições de trabalho das docentes, como: sala de aula, número de alunos, falta de recursos materiais e didáticos, falta de tempo e condições para se qualificarem e prepararem as aulas, dificultam

seriamente o trabalho; mesmo assim, as professoras, (re) inventam, cantam, fazem cartazes e os alunos gostam e vibram com as atividades.

Esta escola não dispõe de biblioteca. Então, o acesso ao mundo letrado fica restrito aos poucos livros dos próprios alunos e algumas revistinhas que trazem, às vezes, para a sala de aula.

Quando a professora comenta que o aluno não pode ficar faltando todo dia à escola, demonstra sua preocupação com os alunos, pois como eles mesmos dizem, faltam às aulas para *brincar, caçar, pescar, matar passarinhos*. Apesar de essas atividades serem interessantes na vida das crianças, a professora adverte quanto à matança dos passarinhos e também à pesca neste açude poluído, pois os peixes ali existentes vivem num ecossistema poluído, sem nenhuma conservação; e portanto, não servem para alimentação.

O comentário da classe e da professora sobre a poluição do açude demonstra o quanto compreendem e criticam a situação em que se encontra este corpo d'água. Seria interessante que os poderes públicos, as empresas e, principalmente, a Prefeitura investissem na conservação desse recurso hídrico, porque através da evaporação das suas águas, a umidade do ar aumentaria e a amplitude da variação de temperatura, durante o dia, diminuiria. Ainda mais, este açude representa um valor ecológico que não pode ser desprezado e o seu nível de poluição causará a perda, quase que total, desse recurso hídrico. Os alunos estão conscientes do nível de poluição do açude, como também, dos graves problemas ambientais do bairro onde moram.

Quando a professora interroga os alunos: *Será que nesta comunidade estamos vivendo em paz e temos uma vida digna?* A resposta a esta questão representa um convite à reflexão de todos sobre a qualidade social de vida deste bairro e a de todos que aí vivem.

Na fala da aluna, *Pró e o homem que mataram esta semana?* Está claramente explícito o nível de violência por que passam os moradores desta comunidade. Em conversa com os alunos e com as professoras, nesta semana, observei o pânico geral na escola, pois a pessoa assassinada era parente de um dos alunos. Senti, nas conversas de todos, um nível de medo e insegurança.

Nesta expressão da professora: *Isto aqui está horrível*, percebo o grande problema vivido por essa comunidade, que, apesar de estar situada numa pequena cidade, a cada dia se intensifica e se expande a questão da violência, inclusive nas escolas. Uma característica comum à violência social da atualidade é o estresse provocado pelo ritmo da vida moderna, pela competição e pelo materialismo. Estas questões não estão presentes somente nas grandes metrópoles (onde a problemática é ainda maior), mas também, em todos os locais em que a degradação ambiental, o consumismo, a baixa auto-estima, a perda da noção de família, de convivência social, o isolamento, o desemprego e o desespero fazem parte do contexto social dos atores cidadãos que lutam por uma vida de qualidade.

É importante salientar que o aumento da violência é um fenômeno sentido no mundo inteiro e em quase todas as escolas, mesmo apresentando índices muito desiguais de crescimento, conforme cada região, cada localidade.

Diante desta realidade presente na comunidade da Bomba, onde não há recursos disponíveis suficientes para ampliar, melhorar e manter a rede de escolas públicas, havendo: acentuada degradação ambiental; dificuldade para proteger os mananciais de água; inexistência do controle às diversas formas de poluição; dificuldade para manter um sistema de coleta e tratamento de lixo urbano, fica inviável uma *prática educativa* de qualidade, com escola, alunos, professores e funcionários, vivendo neste contexto.

Com este modelo econômico, baseado no incentivo ao consumo crescente e à competição desenfreada por riqueza e poder, não é, possível qualidade social de vida para todos. As medidas, para prevenir a violência que está atrelada a todas estas questões, só serão alcançadas, se houver decisões e vontades políticas públicas e de iniciativa privada.

Numa observação feita na aula do dia vinte e sete de novembro de 2001, a professora Ana, da Escola *Edmilson Freire de Abreu*, que leciona na classe multisseriada (3ª e 4ª séries), no turno vespertino, informa à turma que fará um concurso de desenho e, para realização do mesmo, escolhe juntamente com a secretária da escola e os alunos, o tema para o concurso. Fica definido que será qualquer desenho que represente *Paz*.

Como estamos perto dos festejos natalinos, diz a professora: *Não precisa ser só desenhos alusivos ao Natal* e esclarece:

· Vocês podem pensar na nossa realidade, no nosso bairro, lembram das questões violentas que têm acontecido aqui? Como estamos neste final de ano? Será que o nosso ambiente está bom? Temos poluição aqui? Temos uma escola bonita? Temos uma vida saudável?

A professora fez várias interrogações, no sentido de ajudar os alunos a pensarem sobre o que desenhar. A seguir, distribui papel ofício, dá lápis para aqueles que não têm, vai à secretaria pegar alguns lápis coloridos e sai distribuindo. Esta classe de alunos da 3ª e 4ª séries é super inquieta, mas, neste dia, foi um silêncio total. Os alunos estavam super envolvidos na atividade. Mais uma vez, observei o interesse pela arte, pelo lúdico. Foi impressionante o envolvimento das crianças. Alguns levantavam para olhar o que o outro estava desenhando, mas sutilmente, sem muita agitação, como de costume.

A professora estava bem mais tranqüila que nos outros dias, pois sua classe é muito barulhenta e ela se esgota para dar conta das atividades, tendo uma aparência cansada, muito cansada apesar de jovem. No entanto, sempre em nossas conversas, afirma-me gostar

do que faz. O silêncio foi tão envolvente que Ana ficou sentada, corrigindo alguns trabalhos. Os alunos terminam os desenhos, e, aos poucos, saem; às vezes, vêm me mostrar, mostram também à professora, e, assim, encerram a atividade, num clima de descontração, bastante produtivo. As produções foram ricas, muito significativas!

Não deixaria de tecer alguns comentários sobre a relação professor/aluno observada em algumas aulas. Na maioria das vezes em que observei as salas de aula das professoras: Cristina, Angélica, (a do Grupo Escolar *Áurea Nogueira* e a da Escola *Edmilson Freire*) e Ana, vivi momentos de prazer, conflito, indisciplina, angústia, tensão e por que não dizer, constantes questionamentos sobre a *prática educativa*.

A professora Cristina, como já frisei em outros momentos, aparenta ser uma educadora que, a todo instante, relaciona-se com os alunos, fazendo o possível para despertar o interesse pelas atividades diárias. No entanto, esta relação de dialogicidade, de compreensão, de autoridade, demonstrada em sala, muitas vezes, perde o encanto, pela indisciplina e falta de interesse dos educandos nas atividades cotidianas, especialmente aquelas que não dizem algo mais concreto, mais próximo do aluno e menos lúdicas. A professora solicita sempre a participação de todos e tenta, a todo custo, uma interação; geralmente, consegue, apesar de demonstrar, nos seus depoimentos, uma ansiedade pela aposentadoria e por outra atividade que não seja sala de aula. A educadora deixa bem claro que a *prática educativa*, no ensino fundamental, hoje, desgasta sensivelmente a vida das professoras, pois estas não dispõem de condições materiais básicas que contribuam para melhoria da sua própria prática, da sua vida e da própria comunidade escolar.

Já a professora Angélica (do Grupo Escolar *Áurea Nogueira*), apesar de se mostrar tranqüila e de ter uma relação de comunicação com a turma, manifesta uma certa insatisfação pela estrutura física das escolas públicas, pela condição salarial que lhe é

imposta e enfatiza só querer trabalhar quarenta horas, se as condições apresentadas pela escola forem justas. Tanto a professora Angélica da Escola *Áurea Nogueira*, como a professora Angélica da Escola *Edmilson Freire* estão insatisfeitas e preocupadas com a violência dos alunos e do bairro; a segunda deixa claro, no seu depoimento, que o pano de fundo para uma prática docente construtiva seria a *qualidade de vida* para todos: professores, alunos, funcionários e comunidade escolar. Assim, evidencia na sua mensagem a necessidade de novos padrões de desenvolvimento da sociedade, para que as desigualdades sociais não sejam eternizadas, de forma a reproduzirem o passado, gerando mais pobreza e marcas sociais negativas.

A docente Ana, apesar de todo esforço para relacionar-se com a classe (bastante inquieta), perde-se muito, no desenvolver da sua prática, uma vez que seu desgaste, em sala de aula, é visível. A diversidade de interesse dos alunos, representada por uma heterogeneidade na faixa etária, que vai de nove a trinta e três anos, contribui para a dificuldade dessa relação: professora/aluno/aluno.

A relação que articulo entre o discurso da professora, sua *prática educativa* e a *qualidade de vida* leva-me a pensar que uma pessoa que vive sem condições de acesso à educação, aos serviços de saúde e às condições salariais indignas (em cenário como o da Bomba) não pode ter uma vida de qualidade.

A professora sempre se refere à vida de dificuldade, por que passam as educadoras do ensino fundamental, sem uma adequada formação, especialmente aquelas que trabalham nas escolas municipais. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 09) afirma: “não há ensino de qualidade [...] sem inovação pedagógica sem uma adequada formação do professor”. Do meu ponto de vista, uma educação de qualidade implica não somente na formação de

professores, mas, sobretudo, nas condições sócio ambientais dos educadores, alunos, comunidade escolar e comunidades em geral.

Retomo a fala da professora Cristina: *Quero ter uma vida melhor com qualidade [...]. Para uma análise mais aprofundada, diria que, de acordo com Max-Neef (1986 apud HERCULANO, 2000, p. 18), as satisfações e as recompensas que tiramos do trabalho que fazemos e como desempenhamos constituem diferentes formas e dimensões, para se avaliar a qualidade de vida das pessoas. Nesta perspectiva é que analiso o porquê da professora querer viver melhor, com qualidade através de uma outra atividade, que não sala de aula; esta é considerada uma atividade desgastante, mal remunerada e desvalorizada. Entenderemos esta questão da desvalorização analisando que as mesmas relações de poder que fabricaram o gênero feminino, também produziram uma concepção de trabalho docente como ocupação subalterna, e, por isso, mal remunerada. A professora afirma que tem prazer em fazer as coisas em sala de aula para os alunos, que gosta de lidar com a massa humana, porém diz [...] não somos reconhecidas.*

Apesar de submetida a constrangimentos e coerções, a força de trabalho feminina no magistério (o que foi uma constante nas duas escolas pesquisadas), não tem revelado passividade e submissão. Em muitas revelações como esta: [...] trago de casa bandeja de pãozinho [...], emerge o maternal, o afetivo, o solidário; em outras, como: [...] quero uma vida melhor com qualidade, projetam-se posturas de novas mulheres, ou seja, professoras tentando conquistar seu espaço de ser humano, em busca de uma vida com qualidade.

Quando a professora se posiciona, dizendo que desempenha vários papéis em sala de aula: de mãe, médica, enfermeira, professora, reporto-me à Costa (1996, p. 120), quando faz uma interpretação, perpassando por esta visão, observando que as transformações na sociedade, decorrentes das características do sistema capitalista emergente, produziram

alterações profundas no mundo do trabalho e na vida familiar e social. Dessa forma, as mulheres saíram de casa para trabalhar e nada melhor para elas que a escola, onde permaneceriam rodeadas de crianças e exercitariam sua *vocação* maternal. A esta tradição é que se atribui um caráter de afetividade e sensibilidade que as professoras incorporam ao ensino e, por isso, aplicado à docência, em especial nas séries iniciais.

Portanto, “falar de qualidade de vida hoje, significa falar de qualidade pessoal em todas as suas dimensões (psico-bio-social) com relação a qualidade do ambiente em que vive o homem” (HERAS - GÓMEZ, 2000, p. 4).

4.5 A SUSTENTABILIDADE, A QUALIDADE DE VIDA E A ORGANIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL

Esta categoria enfoca uma questão representativa de um aspecto multifacetado, que amplia nossa visão sobre a temática em estudo. Tomando como referência essas multifacetadas, vemos claramente suas influências no desenvolvimento e na própria forma de viver dessas educadoras, nesta comunidade pesquisada. Ao tecer comentários sobre esta categoria, reporto-me a alguns depoimentos da professora Telma, que leciona no Grupo Escolar *Áurea Nogueira*, na classe da 4ª série, do turno matutino.

Fazendo uma entrevista com esta professora, no dia dez de outubro de 2001, as respostas dadas a estas questões abaixo foram interessantes e dignas de análise, no contexto sócio-cultural da comunidade da Bomba.

Interroguei-lhe: *Professora, você acha que esta escola pode contribuir para melhorar o desenvolvimento desta comunidade?*

A resposta dada foi a seguinte:

Pode e sempre a gente está contribuindo, inclusive deixamos sempre a escola disponível para trabalhos e participação da comunidade. Temos aqui grupos de pessoas que utilizam o espaço da escola para debates, reuniões, cursos, várias atividades culturais são desenvolvidas aqui. Olha, eu mesma faço um trabalho de religião nos finais de semana. Discuto com os jovens daqui vários aspectos da vida, não só a religião, aliás não trabalho um tipo de religião, falo sobre as relações das pessoas, o respeito, a caridade, a solidariedade, dou uma visão geral da vida. A gente tem muita gente pobre aqui, da Coruja, da Bomba que participa desse trabalho. Tinha também um rapaz espírita que trabalhava aqui, mas [...] agora ele desistiu. E diversas outras atividades são desenvolvidas, como: Palestras sobre drogas, sexualidade, questões ambientais relacionadas à saúde e conservação do bairro[...].

Percebi, na fala de Telma, que as discussões em torno das questões sobre o desenvolvimento do bairro da Bomba estão sempre acontecendo na escola, não somente no espaço de sala de aula, nos próprios momentos da prática pedagógica, mas, também, em outras oportunidades sócio-culturais desenvolvidas no espaço escolar. A escola tem proporcionado um campo aberto para as relações sociais, uma vez que as questões relacionadas ao ambiente, à natureza, têm sido discutidas, nas mais diferentes acepções, em diferentes momentos e grupos sociais.

Quando a professora informa que a comunidade tem participado das ações sócio-culturais na escola, atento para o pressuposto de que o desenvolvimento social deste bairro, ou seja, o *capital social* (a capacidade de organização desta sociedade em estabelecer relações de cooperação, de diálogo, de interação entre as pessoas) está se voltando para interesses comuns, tanto da comunidade local, como da própria comunidade escolar.

A professora organiza encontros religiosos, nos finais de semana e, também, participa da organização de outros grupos com alunos e pessoas da comunidade, proporcionando momentos de reflexão para discutirem e apresentarem sugestões sobre os problemas de saneamento, coleta de lixo, segurança e outros. Esses grupos que ocupam o espaço da escola, nos finais de semana, diante de toda a realidade deste contexto, demonstram vitalidade, criatividade e capacidade de iniciativa para o fazer acontecer. O

que muitas vezes falta é a capacidade de focalizar interesses comuns, como por exemplo, saber identificar problemas e potencialidades, planejando e elegendo prioridades para saber tirar proveito desses momentos de cooperação e participação coletiva. E isto tudo está fortemente relacionado ao *capital social*. Portanto, o desenvolvimento desta comunidade escolar exige que se busque simultaneamente o crescimento do *capital humano* e do *capital social*.

No momento em que a professora enfatiza que diversos grupos de pessoas utilizam o espaço da escola para o desenvolvimento de atividades diversas, entendo que este ato significa investir no crescimento do *capital humano*, o que resulta na priorização de medidas que busquem a promoção da cidadania e a melhoria da *qualidade de vida*, pois envolve temas ligados à segurança, à saúde, ao saneamento, e à educação, entre outros.

Embora sabendo que vivemos um momento caracterizado pela profunda falta de credibilidade das instituições políticas, por um considerável sentimento de insatisfação social e de uma crise de militância dos movimentos sociais, a comunidade organiza-se nos diferentes espaços, como a escola por exemplo, para dialogar e representar uma vontade de mudança na realidade circundante. Mesmo diante da hegemonia de um pensamento único, difundem-se experiências como estas, baseadas em valores antagônicos aos dominantes, em busca de um desenvolvimento, a partir dos interesses de parceria e cooperação das pessoas que vivem o dia-a-dia nesta comunidade.

Estas sugestões apontam para a construção de um caminho sistêmico de transformação, na perspectiva da conquista por uma sociedade sustentável. Telma transmite uma idéia de *desenvolvimento sustentável*, no momento em que afirma: *A escola pode contribuir para o desenvolvimento desta comunidade, através de sua participação nos debates, encontros e palestras com a comunidade escolar e local, para definir e planejar*

suas prioridades. Então, o desenvolvimento desta comunidade do bairro da Bomba aconteceria partindo da articulação entre os aspectos sócio-culturais, mediados pelos poderes públicos e, pelos governantes; o papel do educador, então, seria imprescindível nesta mediação e na própria contribuição de formação do capital humano-social.

Para complementar estas análises, abordo agora a resposta dada pela professora à segunda questão: *De que forma a escola pode contribuir para melhorar a qualidade de vida dos seus alunos, professores e funcionários?*

A professora respondeu:

Aí vai depender do grupo todo, vai depender da integração; ninguém pode trabalhar isolado e aqui na escola você tem isso, um sempre ajudando o outro. Olhe, a melhoria da qualidade de vida de todos nós depende também das empresas que queiram ajudar, como também de todas as instituições públicas e privadas. Acho que o Governo Federal e o Prefeito Municipal poderiam contribuir também, inclusive melhorando o salário, revendo essa questão da moradia, da educação. A gente sabe que eles ajudam, mas [...] não é o suficiente. Sabemos que o salário nosso é uma miséria; esse problema nosso é cultural, social e é sério!

No depoimento da professora, está implícito claramente o que significa *qualidade de vida* e como as questões sócio-culturais influenciam diretamente no nosso *modus vivendi*. Fica evidente, nestas afirmações, que a *qualidade de vida* referenda uma complexidade, pois nos reporta para diferentes referenciais e olhares em torno da questão, uma vez que abrange a participação, o envolvimento de todos os setores e das políticas públicas, no sentido de estarem atentos para os aspectos, tanto físicos, como sociais da comunidade.

A professora deixa transparecer a desvalorização do profissional de educação, no momento em que diz: [...] *o salário nosso é uma miséria; esse problema nosso é cultural, social e é sério!*, pois as disparidades, nos níveis de vida da nossa cultura que ainda não prioriza a educação, a diversidade e as diferenças confirmam o quanto é necessário repensar

o valor da escola e dos seus participantes ativos que, no dia-a-dia, desempenham uma tarefa laboriosa, estressante e, ao mesmo tempo, gratificante e digna.

Nesta situação está subjacente que há interesses e determinações sociais muito fortes agindo sobre a escola, tornando-a instrumento do poder dominante e seus professores, simples executores de projetos. Desta forma, o trabalho do professor perde sua autenticidade, descontextualizando-se e caminha para um processo de desarticulação entre escola e sociedade nesta e em outras comunidades escolares. Portanto, as práticas sociais que proporcionam a presença de educadores partícipes nas trajetórias histórico-culturais da sociedade em que vivem, neste contexto capitalista, perdem a função, em virtude da desvalorização do trabalho docente. É interessante observar que a nossa visão cultural aponta para a desvalorização do trabalho docente, visto que a inversão de valores, nestes tempos de pós-modernidade, é um aspecto digno de reflexão e aprofundamento por parte de todos nós, e, em especial, dos educadores.

Na verdade, o empenho do educador deverá dirigir-se para determinados fins e esses fins, na maioria das vezes, são moldados pelos valores da cultura. Assim, questiono: Os valores da nossa cultura levam em consideração o trabalho desenvolvido pelos docentes nos seus diferentes espaços? Diria que não, pois, nas falas das professoras que participam desta pesquisa, fica bem claro o quanto estão desmotivadas, face ao descaso e descompromisso dos poderes públicos e da sociedade com a escola, isto é, com a *qualidade de vida* de todos que dela participam.

Telma aponta, um diagnóstico da atual situação sócio-cultural dos educadores hoje. Ela enfoca que a falta de qualidade social de vida destes está atrelada não só a baixos salários e à falta de organização/gerenciamento das várias instituições, empresas e políticas públicas, para atenderem às necessidades humanas essenciais básicas, como: moradia,

alimentação, educação, saneamento, saúde, etc., também, à falta de reconhecimento aos valores sociais, culturais e locais deste contexto. Na realidade, a professora articula seu discurso com sua prática, em vários momentos de sala de aula, e em seus próprios depoimentos.

Com este bloco de perguntas sobre a contribuição da escola para o seu desenvolvimento e para a *qualidade de vida* dos seus atores e atrizes sociais e educativos, a docente emite significados extremamente coerentes que, no meu entender, estão intimamente relacionados com a idéia de *sustentabilidade* e de qualidade social de vida. Nos discursos das professoras, fica claro que a organização sócio-cultural contribui sobremaneira para o desenvolvimento e a *qualidade de vida* da comunidade, das pessoas e da escola e Paula (1998) nos dá um suporte teórico para esta problemática, esclarecendo-nos que, quanto mais socialmente for organizada uma comunidade, maiores os níveis de participação do seus atores e atrizes sociais e maiores serão suas possibilidades de desenvolvimento.

4.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A QUALIDADE DE VIDA

Ao aplicar os questionários para as dezoito professoras das duas escolas pesquisadas, como um primeiro instrumento para coleta das informações, sobre dados pessoais, condições de trabalho, informações sobre educação ambiental e a *prática educativa*, conhecimentos gerais sobre *desenvolvimento sustentável* e a *qualidade de vida*,

obtivemos um número de respostas significativas sobre o que elas pensam a respeito desse assunto e como articulam suas idéias com a sua prática.

Através dessa primeira análise, selecionei dez professoras para a entrevista, com base nos critérios organizados, a partir das questões propostas nesta investigação, e aqui, neste espaço, confronto as falas das professoras, nos seus discursos (entrevistas) e nas respostas dadas aos questionários.

Deixei claro anteriormente que, na pesquisa qualitativa, são usadas várias maneiras de obter dados e faço, então, a triangulação desses dados, no sentido de comparar as diferentes fontes das informações coletadas. A técnica de triangulação é um dispositivo em que o pesquisador apela à construção do seu instrumental, para diversos meios, diferentes abordagens e fontes, para compreender e explicar um dado fenômeno. É, nesta perspectiva, que utilizo este recurso sistemático, pois me dará um “valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade” (MACEDO, 2000a, p. 206).

Neste processo de tratamento e análise dos dados, compreendo e explicito a realidade deste contexto da Bomba, tal como é vivido pelos seus atores sociais, procurando visualizar todas as perspectivas possíveis, pontos comuns, conflitos, divergências, vazios, entre outros.

No item IV do questionário aplicado, as perguntas foram direcionadas para conhecimentos gerais sobre *desenvolvimento sustentável* e *qualidade de vida*. As alternativas que oferecem melhores oportunidades para as docentes se expressarem a respeito destes aspectos foram as seguintes:

Questão 22 (vinte e dois): Escolha a alternativa que melhor esclareça para você o que seja desenvolvimento sustentável. Justifique-a.

Questão 23 (vinte e três): Assinale a alternativa que melhor esclareça para você o que significa qualidade de vida. Justifique-a.

No item V do questionário, teço comentários sobre a comunidade da Bomba. E, na questão de número 28 (vinte e oito), pergunto: *Como tem sido a comunidade da Bomba nos últimos anos, em termos de desenvolvimento e qualidade de vida? Justifique sua resposta.*

No universo das duas escolas pesquisadas, dezoito professoras responderam aos questionários e, na questão 22 (vinte e dois), a alternativa assinalada pela maioria das docentes foi: “Aquele que pode permanecer e continuar sem se esgotar, a partir de processos de renovação”.

Justificativas: **Professora A** – *É preciso que haja crescimento sustentável para cumprir às necessidades presentes e futuras.*

Professora B – *Porque é necessário que haja o desenvolvimento sustentável para atender às necessidades atuais e futuras.*

Professora C – *Escolhi essa alternativa porque os recursos naturais devem ser renovados, sem prejudicar o ambiente.*

Professora D – *É porque os recursos devem ser renovados, as indústrias devem participar do processo de desenvolvimento, olhando para esta questão.*

Professora E – *É a possibilidade em que o indivíduo procede em suas aptidões.*

Professora F – *Para permanecer conservado é preciso lutar coletivamente, é preciso também controlar esta explosão da população.*

Professora G – *Porque tudo que é renovado nunca será esgotado. Se houver equilíbrio entre a economia e a produção!*

Professora H – *Para permanecer tem que reciclar e sempre se renovar, valorizando a natureza, utilizando tecnologias coerentes e humanizadoras.*

Professora I – *É o caso dos vegetais, animais e outros que não se esgotam desde que o homem procure preservar.*

Professora J – *Devem ser renovados (os recursos).*

A partir das justificativas apresentadas pelas docentes, percebi algumas contradições e coerências em suas falas, nas entrevistas.

A **professora C** da Escola *Áurea Nogueira* que leciona na 3ª série, do turno vespertino, quando fala sobre o que representa para ela *desenvolvimento sustentável* deixa claro que:

Nós devemos conservar a escola como se fosse nossa casa, deixar a sala limpa, conservar as carteiras. Olhe, ensino como conservar o ambiente, não arrancar as plantas, plantar árvores, não destruir a natureza, mas conservar, renovar,...], pois todos os dias estamos em contato com ela. Devemos conservar para que nossos filhos e eles (os alunos) possam ter um futuro, um ambiente limpo, melhor. Às vezes, jogam a merenda no chão, pisam e aí trabalho com eles em cima dessa realidade. Conservar o que temos, nosso ambiente, para que todos possam usufruir de um ambiente saudável.[...].

Há uma coerência de idéias entre o discurso da entrevista e a alternativa escolhida no questionário, para esclarecer o que significa *desenvolvimento sustentável* para esta professora, pois enfatiza, como essência para um desenvolvimento equilibrado, a conservação dos recursos, o seu uso adequado e criterioso, sem prejudicar o ambiente, em que estamos inseridos. A grande aceitação desse enfoque reside na idéia de que se deve procurar o maior bem para o benefício da maioria, evitando a exploração e o consumo desordenado dos recursos naturais, assegurando uma produção máxima sustentável.

Neste confronto entre os dados, as controvérsias representaram, também, reflexões pontuais que contribuíram profundamente para minhas análises. É o caso da justificativa apresentada pela **professora E**, apesar do seu entendimento sobre o que seja a *sustentabilidade*. A professora não articula sua justificativa da questão proposta no

questionário, com a alternativa escolhida para esclarecer o que significa *desenvolvimento sustentável*. Como também, sua justificativa não está em sintonia com seu discurso na entrevista, quando afirma que “o desenvolvimento sustentável é aquele desenvolvimento total, o qual abrange uma série de questões, locais, sociais, culturais, econômicas e porque não dizer valorização do ser humano”.

Ela justifica o que seja *sustentabilidade* enfocando a questão da *possibilidade que o indivíduo procede em suas aptidões*. A comprovação apresentada por esta professora (da Escola *Edmilson Freire*, que leciona na 1ª série do turno vespertino), para a alternativa assinalada, apresenta-se inadequada. Não pretendo aprofundar-me sobre esta temática das habilidades resultantes de conhecimentos adquiridos, visto que este não é nosso enfoque de estudo. Reporto-me à questão, para analisar a descontextualização da mensagem transmitida pela professora. Estas contradições estarão sempre presentes em muitos momentos, nas diferentes situações vivenciadas na pesquisa, visto que estamos trabalhando com individualidades, pluralidades, diferentes olhares e pensares e não, com linearidades e respostas prontas, pré-fixadas; ocorre sim, um movimento de constante construção e reconstrução.

As justificativas apresentadas pelas professoras para a escolha da alternativa que melhor esclarece o que seja *desenvolvimento sustentável* apontam realmente para uma mudança, para a criação de uma nova visão de sociedade. Serão necessários muitos estudos, projetos e modelos de desenvolvimento que comecem a reduzir a distância entre o que é preciso e o que é possível e isso requer planejamento participativo em larga escala e a longo prazo.

Nas justificativas dadas à pergunta 22(vinte e dois) do questionário, pelas **professoras: F, G, H, I**, fica evidente o quanto as docentes atribuíram significados

coerentes à sustentabilidade. As questões enfatizadas pelas professoras enfocam a necessidade de medidas decisivas, não apenas novas tecnologias, mas, também, mudanças no estilo de vida da civilização industrial. Obviamente, essas mudanças enfrentarão grande resistência, pois não há como negar que o homem está transformando rapidamente o planeta em um ritmo nunca antes alcançado. E, o crescimento ilimitado (sem atentar para uma meta de desenvolvimento seletivo, com qualidade, sem riscos de desvalorização da natureza), proposto pela produção industrial, com a crescente concentração de poderes em grupos de corporações industriais transnacionais, está criando o “fascismo tecnológico” (PENNA, 1999).

Portanto, a preservação da natureza e a luta de todos, como bem afirmam as professoras, representam aspectos sócio-culturais que contribuem para criar condições que permitam às pessoas, obterem bem-estar e não, a busca do prazer máximo.

Desta maneira, o modelo de sociedade que queremos será determinado pelas exigências dos indivíduos, nessas lutas coletivas de professores, alunos, comunidades, instituições e governantes não alienados, não oprimidos pela propaganda e pela competição consumista.

Os resultados desta pesquisa representam linhas mestras a serem submetidas à discussão da sociedade educacional, visto que analisaremos conjuntamente quais os resultados do progresso cultural, as manifestações do crescimento individual, as necessidades sintéticas, forjadas e impostas aos indivíduos, mediante bombardeio publicitário; por fim, quais são as verdadeiras mudanças necessárias e radicais no sistema econômico.

Para se evitar a ditadura econômica que se acentua entre os diferentes segmentos sociais e entre os países, será necessária a maior participação dos atores cidadãos nos

processos decisórios. As minorias devem ser ouvidas, os interesses respeitados, e é imprescindível que a defesa do bem-estar dos educadores, das comunidades, seja mais forte que o *lobby* empresarial de visão curta.

Como bem afirmam as professoras, *a participação de todos na conservação dos recursos, na renovação dos mesmos, no cuidado para não agredir o ambiente* requer pensarmos que não se poderá alcançar a *utopia* de uma sociedade sustentável, sem que o direito e a participação dos educadores, das mulheres, dos sindicatos, organizações ambientais, associações de bairros, as comunidades, e o trabalho de todos seja respeitado. Juntos influenciaremos e representaremos os interesses públicos em três áreas – chave: consumo, produção e sustentabilidade. (PENNA, 1999, p. 236).

Na questão 23 (vinte e três) do questionário, solicito às professoras assinalarem a alternativa que melhor esclarece o que significa *qualidade de vida* e peço-lhes para justificarem. No universo dessas dezoito professoras, doze delas marcaram a alternativa que afirma que “a qualidade de vida está associada às condições ambientais, tanto físicas como sociais e incidem na possibilidade de satisfação das nossas necessidades, desejos e aspirações, tanto objetivas quanto subjetivas”.

Das demais docentes, quatro assinalaram a alternativa que diz: “Qualidade de vida representa um conjunto de bens, confortos e serviços que uma sociedade, comunidade ou pessoa pode dispor para sobreviver”. As outras duas escolheram a alternativa: “Qualidade de vida é uma questão simples e envolve a saúde do corpo”.

Essas alternativas escolhidas pelas professoras apontam justificativas que demonstram ao leitor o nível de compreensão dessas educadoras sobre o que seja *qualidade de vida*. Na visão das doze primeiras docentes, as justificativas apresentadas para a escolha da alternativa citada foram:

Professora D - *Porque é mais complexa abrange todos os aspectos físicos e sociais.*

Professora E - *Porque para se viver bem é necessário de um bom meio ambiente físico e social.*

Professora F – *É preciso trabalhar junto, olhando as necessidades de todos.*

Professora G - *Porque com estas condições teremos possibilidades de ter uma vida digna.*

Professora H - *Para vivermos melhor temos que respeitar, unir, amar e ter compromisso com tudo que existe a nossa volta para o bem comum.*

Professora I - *Para termos uma boa qualidade de vida depende de cada um de nós.*

Professora C - *A qualidade de vida está ligada às condições ambientais, individuais e coletivas.*

Professora I - *Porque é mais complexo, abrange todos os aspectos físicos, sociais, culturais e políticos.*

As outras quatro professoras colocaram justificativas semelhantes a estas e que não necessitam ser repetidas, uma vez que traduzem idéias semelhantes. Fazendo uma interpretação destas mensagens dadas pelas docentes, tecerei alguns comentários a respeito das primeiras justificativas apresentadas sobre o que entendem ser a *qualidade de vida*.

Na visão de Barbosa, S. R. C. S. (1998, p. 406) “a qualidade de vida está atrelada às condições ambientais, tanto físicas, como sociais [...] e incidem na satisfação dos nossos desejos, aspirações [...] tanto objetivas quanto subjetivas”. Esta foi a alternativa escolhida pela maioria das professoras para esclarecer o que representa *qualidade de vida*. Os significados apresentados por elas, para justificar tal conceituação, são extremamente ricos e demonstram o quanto as educadoras estão conscientes da complexidade da temática, quando abordam as questões físicas, ambientais e sociais. Essa nova forma de analisar e

compreender a *qualidade de vida* das pessoas é, em princípio, muito mais precisa que as que usam apenas indicadores econômicos, pois, aqui, o principal objetivo é provocar uma mudança na maneira como governos e indivíduos vêem o desenvolvimento, atribuindo um peso muito maior aos componentes sociais, ambientais, físicos e políticos.

Este tema, relativamente recente nos debates, convida a todos os cidadãos para aprofundarem esta reflexão sobre as premissas definidoras e norteadoras da busca do desenvolvimento e do bem-estar, sob a ótica de diversos pontos de vista: ético, ambiental, cultural, social e econômico.

A **professora F** (Escola *Edmilson Freire*, leciona na 1ª série, no turno matutino) enfatiza, também, que *o olhar às necessidades de todos* seria uma prioridade para se ter *qualidade de vida*. Basta lembrar que, num país, onde milhões de pessoas não têm suas necessidades básicas atendidas, seria uma ilusão almejar qualidade social de vida para todos. As justificativas apresentadas pelas docentes, para demonstrarem seu entendimento sobre a *qualidade de vida*, referendam o respeito, a união, o compromisso com tudo que existe a nossa volta e a importância da participação de cada um de nós nas decisões e atividades coletivas que influenciam o nosso bem-estar.

Quando quatro professoras optaram pela conceituação que atenta para a questão dos bens e confortos associados à *qualidade de vida*, analiso como natural o desejo que temos de possuir bens que nos proporcionem conforto. Porém, quando uma destas docentes diz: *Todo ser humano para viver, necessita de algo suficiente que garanta a sua sobrevivência*, observo uma contradição, já que a docente optou por uma conceituação de *qualidade de vida* mais linear, baseada em bens e conforto, o que é comum na sociedade contemporânea.

No momento em que as professoras defendem esta alternativa para explicitar o que seja *qualidade de vida*, vejo a profunda necessidade do ser humano de valorizar-se, de

forma contundente, através do consumo. Seria interessante comentar que é desta forma que o crescimento econômico é conduzido há várias décadas, baseado nesta premissa: “prosperidade depende de crescimento econômico” (PENNA, 1999).

Faz-se necessária uma profunda reflexão para análise deste sistema econômico, que prioriza produção e consumo. Há premência na mudança radical deste nosso modelo de economia, que agrava a situação dos pobres e reforça o padrão de desigualdades existentes. É relevante que outros padrões de desenvolvimento se consolidem e que os atores públicos, sociais e privados enfrentem o desafio de construir um outro estilo de desenvolvimento, que considere o meio ambiente e priorize a qualidade social de vida para todos.

As duas professoras que escolheram a alternativa “qualidade de vida é uma questão simples e envolve a saúde do corpo” reportam-me para uma visão simplista e bastante limitada sobre o que representa *qualidade de vida* para elas. Analiso esta compreensão, levando em consideração a formação fragmentada dos nossos professores, a própria falta de oportunidade para qualificação e o processo de formação de professores, que não tem priorizado uma formação integral, complexa, em que o indivíduo seja considerado o exemplo mais bem acabado da complexidade (MORIN, 1996).

Nesta direção, aponta Nóvoa (1997), quando parte do pressuposto de que a formação docente deve acontecer através da reflexão sobre a própria prática e sobre a reconstrução da identidade pessoal, em um constante movimento de *ação-reflexão-ação*, considerado como fundamento básico na formação contínua dos professores, o que contribuirá para a dialogicidade na e da prática educativa.

Fiquei atenta para o fato da *qualidade de vida* ser associada à questão da saúde do corpo. Esta perspectiva é interessante e de grande conotação; porém, não significa simplicidade, mas complexidade, pluralidade, autonomia, alteridade, porque a saúde do

corpo está totalmente associada às questões de natureza, as mais diversas possíveis no âmbito da *socioesfera*¹⁶.

Portanto, nas mensagens apresentadas pela maioria das docentes, ficou evidente que a *qualidade de vida* não deve ser entendida como “um mero conjunto de bens confortos e serviços [...], mas, através destes, das oportunidades efetivas das quais as pessoas dispõem para ser” (NUSSBAUM; SEN, 1995, p. 30). *Ser* referindo-se à necessidade de crescimento pessoal, de integração com a sociedade e com a natureza. A partir destes princípios, para *ser* é que se conseguiria o *ter* (condições materiais necessárias a uma sobrevivência livre de miséria).

4.7 ALGUNS INDICATIVOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA COMUNIDADE DA BOMBA

As professoras, na sua grande maioria, justificam que:

as invasões em terras ao redor do açude da Bomba, para a construção de moradias, têm piorado muito e contribuído ainda mais para a poluição. Falta parceria entre escola e comunidade. É preciso acabar com os esgotos, pois causam muitas doenças respiratórias e verminoses. Não temos qualidade de vida aqui. Faltam recursos financeiros para serem aplicados aqui no bairro da Bomba. A água do açude está poluída e tem muita gente que mora ao redor dele. Tem até gente que pesca lá. Aqui é uma carência.

Ao fazer uma análise dos conteúdos dessas mensagens, reflito o quanto as professoras estão conscientes da situação dessa comunidade. As carências são inúmeras, a começar pela falta de saneamento, pois os barracos que são construídos à beira do açude contribuem, sobremaneira, para a sua poluição, uma vez que não há saneamento básico,

¹⁶ Termo utilizado por Barbosa, S. R. C. S. (1998, p. 407), para indicar o ambiente físico que inclui a atmosfera, a hidrosfera, a litosfera, a biosfera, a atmosfera (O ambiente total).

nesta localidade, nem conservação desse manancial hídrico. Os esgotos que desembocam no açude deixam um mau cheiro contagiante em toda parte, especialmente na Escola *Edmilson Freire de Abreu* que não dispõe de recursos para, em parceria com a comunidade, agilizar campanhas no sentido de sensibilizar os poderes públicos para que uma providência seja tomada. As professoras enfatizam que as doenças são constantes e percebem que a falta de saneamento, a poluição do açude, a falta de investimento dos governantes, logo, a pobreza e a miséria representam características fortes deste contexto.

Segundo Max-Neef (1998), os itens que são importantes para uma comunidade ter *qualidade de vida* são inexistentes nesta comunidade, tais como: a perda do capital natural, a situação de vida das pessoas que residem em meio a água suja, a falta de saneamento, as doenças derivadas destas condições etc. Vejo, portanto, que a qualidade ambiental dos moradores deste bairro reflete na *qualidade de vida* deles.

É interessante assinalar que nestas mensagens, as professoras atentam para a pobreza, para as carências nesse contexto. Nas minhas visitas às escolas e ao próprio bairro, vi claramente a marca da desigualdade. Esta ênfase de desigualdade, no espaço micro, é muito importante, porque possibilita refletir, com clareza, sobre a estratificação espacial, que repercutirá na luta contra essa desigualdade sócio-econômica, bem como salientar a necessidade de políticas ambientais para esta comunidade.

O posicionamento anterior serve para uma análise da noção equivocada do que seja *qualidade de vida*, que tem sido desconsiderada neste contexto, desde quando as políticas para o desenvolvimento local desta comunidade emergente não fluíram. Certamente, o desenvolvimento acontecerá e o grande desafio para conseguirmos um novo modelo de desenvolvimento que contribua para uma comunidade sustentável, será através da educação.

Os desafios para uma cultura da sustentabilidade que priorize qualidade social de vida, para seus habitantes, implicam em uma reorientação da nossa visão de mundo, da educação, como espaço de inserção do indivíduo; não numa comunidade local somente, mas numa comunidade que é *local e global*, ao mesmo tempo.

Assim, se quisermos um *desenvolvimento sustentável* para a sociedade da Bomba, a contribuição da *prática educativa* dos professores desta comunidade será importante, pois a complexidade e a diversidade dos problemas e interesses mundiais, integrados aos conhecimentos locais e regionais, estarão sempre presentes no cotidiano da escola, através das ações desenvolvidas na comunidade escolar e em seu entorno, de forma a contribuir para uma reflexão sobre os recursos naturais, o desenvolvimento econômico local, os valores culturais e ambientais.

Estas questões trabalhadas na escola produzirão resultados a longo prazo, na formação dos nossos futuros políticos, governantes, administradores, pois são aspectos dignos de importância e que fazem parte do nosso contexto, que não serão analisados somente em nível político global, mas também local, levando-se em conta cada contexto, cada realidade e o que será feito agora, para que minimizemos este desenfreado consumo e aumento demográfico.

O conhecimento é uma forma de poder, e, separado de sua cultura, será objeto de abuso, como qualquer outra forma de poder; portanto, esta tarefa de integração do conhecimento específico a outros tipos de conhecimento, fará parte da *prática educativa* dos professores, se é que as necessidades humanas são entendidas como mais fundamentais dentro dos sistemas naturais. E, se quisermos que as sociedades sejam sustentáveis, os conhecimentos e valores locais serão articulados e valorizados pelos educadores, a fim de que os valores éticos, a solidariedade, a justiça, a equidade, enfim, a proposta por uma nova

ética, fundamentada em novos valores morais, seja a norteadora de uma nova prática pedagógica, direcionada para a *sustentabilidade*.

Falar de um novo modelo de desenvolvimento requer pensar em educação, e, este pensar estará voltado para os problemas ambientais, que têm suas raízes em fatores socioeconômicos, políticos e culturais, e que não serão compreendidos puramente por meios tecnológicos, mas sim através de uma formação em Educação Ambiental, que incorpore todos estes fatores associados às condições e estágio de cada região e comunidade, sob uma perspectiva histórica. Assim sendo, desenvolver uma prática pedagógica orientada para a resolução de problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável, por parte dos educadores, de cada indivíduo e da coletividade, será uma grande contribuição com vistas à utilização racional dos recursos do meio, na satisfação material e espiritual desta sociedade no presente e no futuro.

O direito à informação e o acesso às tecnologias, capazes de viabilizarem o *desenvolvimento sustentável*, constituem os pilares deste processo de formação de uma nova consciência ambiental. Sendo assim, será uma grande contribuição para um novo modelo de desenvolvimento, o desafio dos educadores para criarem as bases de compreensão holística da realidade social, através de uma Educação Ambiental que tem por finalidade criar uma consciência, comportamentos e valores, com vistas à conservação da biosfera e à melhoria da *qualidade de vida* nesta comunidade.

Adiantaria que, para uma “educação sustentável” (GADOTTI, 2002, p. 81-84) não seria interessante nos preocuparmos apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana. E, se educadores, intelectuais, comunidades, profissionais de um modo

geral, pensam conjuntamente e buscam caminhos de humanização, para um mundo em crise, esta atitude representa um aporte substancial para a construção de um “novo paradigma de desenvolvimento, menos mecanicista e mais humano” (MAX-NEEF, 1998). Esse novo paradigma de desenvolvimento colocará o ser humano, como centro do desenvolvimento, ou seja, atentar-se-á para uma maior liberdade humana, cujas pessoas participem das decisões que afetam suas vidas, sendo, portanto, agentes ativos do seu próprio desenvolvimento.

Esta liberdade de participação é importante que seja motivada pela escola, pois a forma como os indivíduos interagem e cooperam na comunidade escolar e em seu entorno refletirá positivamente para a melhoria da comunidade, uma vez que a coesão das idéias compartilhadas contribui para pensarmos numa sociedade sustentável, baseada na cultura, nos valores, nas crenças e na igualdade de direito para todos.

Este processo representará um desenvolvimento humano sustentável. Um índice de desenvolvimento humano pautado em aspectos fundamentais, como uma vida saudável, bons conhecimentos, cujo indicador será o nível educacional e, por fim, um nível de vida com dignidade que não estará atrelado ao crescimento econômico contínuo, tal como vemos hoje.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS FINAIS

Concluir uma pesquisa é tão difícil, quanto iniciar, porque, a cada (re)leitura, percebemos as lacunas e o que pode e deve ser (re)pensado, (re)escrito e, até mesmo, (re)direcionado. No entanto, as conexões que fiz, durante todo o percurso, para esta produção, conduziram-me para caminhos os mais diversos possíveis. Multiplicidades de idéias foram produzidas e analisadas, ao questionar **quais os significados que os professores da comunidade da Bomba atribuem ao desenvolvimento sustentável e à qualidade de vida, e como estes significados orientam suas práticas.**

Certamente, o embasamento para esta construção coletiva foi o suporte do referencial bibliográfico utilizado; o conhecimento e as experiências dos atores e atrizes sociais que fazem o dia-a-dia da escola; e as minhas experiências e vivências, enquanto docente do Departamento de Educação Campus XI – Serrinha.

O interesse em analisar o discurso das professoras sobre as questões do *desenvolvimento sustentável* e da *qualidade de vida* perpassa, essencialmente, pela necessidade que exige um despertar do ser humano, para uma consciência ecológica. E, este despertar, esse grito de alerta, tomando como referência a *prática educativa* dos professores, contribuirá para se pensar qual o tipo de desenvolvimento que uma determinada sociedade deseja e como proporcionar a participação e o envolvimento das comunidades e dos diferentes grupos sociais, neste processo, que denominamos de uma realidade “socialmente construída” (BOGDAN, 1994).

A partir de uma prática pedagógica que “tome como referência, como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social [...] da qual tanto o professor como o aluno são parte integrantes” (LIBÂNEO, 1990), acredito que a sociedade estará

caminhando para uma *revolução cultural*. Neste contexto, a educação formal, não-formal e informal contribuirão para uma tarefa profunda e comprometida, ou seja, a tarefa de educar para transformar a sociedade.

É interessante pontuar que, a partir da minha experiência acadêmica, da minha história de vida e do meu desejo por uma educação de qualidade, que priorize o *saber ambiental*, surge minha implicação contínua e constante com o ato pedagógico, com a *prática educativa*, com uma educação para a *sustentabilidade*.

Então, refletir sobre este processo de construção social do conhecimento levou-me a mergulhar por este caminho de pesquisadora imersa no conjunto das interações sociais, que contribuem para um pensar complexo, cujos educadores, a partir do seu contexto, dos seus significados, se auto-organizam para uma efetiva prática cotidiana da comunicação que ultrapasse o nível individual e se volte para o coletivo, para o espaço público, para o interativo.

Os depoimentos das professoras apontam para um trabalho de educação cujas questões ambientais estão tratadas dentro de uma visão complexa, com uma efetiva participação da comunidade organizada, na tentativa de um passo transformador. Esta visão está clara na fala da **professora A** da Escola *Áurea Nogueira*, quando diz:

[...] aqui na escola, temos a participação de todos. Às vezes, um ou outro não participa, mas, todas aqui se preocupam com as questões ambientais do bairro, da escola [...], não estamos preocupados somente em trabalhar o conteúdo, mas [...] os nossos problemas do dia-a-dia [...].

Creio que uma das falas mais argumentativas de uma das professoras, para demonstrar a importância de se trabalhar as questões ambientais, direcionando a prática para uma cultura da sustentabilidade será este depoimento da **professora B**, que leciona na Escola *Edmilson Freire*, na 3ª e 4ª séries:

[...] *falar coisas da natureza em sala de aula, nos leva para muitas coisas [...], por exemplo: Penso que a participação da escola no desenvolvimento da comunidade, está ligada ao conhecimento de todos sobre nossos problemas de lixo, de esgoto, de água suja, de saúde, das condições que temos para trabalhar, do salário que nos é pago [...], isto tudo deve ser estudado na escola, todos nós aqui do bairro temos que saber destes problemas, porque eles são nossos, se queremos melhorar nossa vida, temos que discutir na escola nossos problemas, sabemos que não podemos resolver a crise do mundo, mas [...] nossa participação é importante. Você não acha?*

Ao analisar esta e outras falas semelhantes das docentes das referidas escolas pesquisadas, observo que a idéia de *desenvolvimento sustentável* está associada à *prática educativa*, na medida em que o entendimento das professoras sobre a temática, perpassa pela visão de uma compreensão e participação dos *atores-cidadãos* sobre todos os problemas e decisões que afetam a comunidade escolar e civil. Temos plena consciência da interrelação dos aspectos sociopolíticos, econômicos, culturais, éticos, e estéticos, que se atrelam às questões da *sustentabilidade* e da *qualidade de vida*, o que será um fator preponderante, para se pensar e almejar uma sociedade sustentável.

Percebo também, nas minhas análises, que, no discurso das professoras, está implícita a idéia de que não se pode lograr completamente a sustentabilidade em um nível local, pois, “a sustentabilidade é um processo dinâmico que exige ajustes constantes em muitos parâmetros e em várias instâncias locais e globais”. (HERAS - GÓMEZ, 2000). As ações locais, como as da escola, por exemplo, não substituem as ações nacionais e internacionais, mas representam uma articulação com a situação geral, para o enfrentamento nas lutas participativas por uma sociedade justa, igualitária e sustentável

Nesta argumentação, reporto-me à fala de Tornisielo-Tauk et al (1995), quando comenta que o “homem não cria a sustentabilidade”, mas que agirá, participará coletivamente nas tomadas de decisões, para a melhoria da nossa qualidade social de vida e do nosso entorno.

Ao situar o bairro da Bomba, em um nível de comunidade pobre e a demanda por habitação, saúde e educação, tendendo ser, cada vez mais crítica, noto que a idéia de Franco, citada em Fávero (1999), sobre o surgimento de *comunidades sustentáveis*, está totalmente em sintonia com esta realidade observada. Um dos primeiros objetivos que pretendemos alcançar, através deste estudo, será na verdade, a apresentação e discussão desta pesquisa, na comunidade serrinhense para futuras análises e levantamento de propostas no âmbito local, objetivando uma conquista de modos de vida sustentáveis nesta comunidade, o que significa dizer, melhoria da qualidade social de vida desta população.

Comentando com as professoras dessas escolas pesquisadas, sobre *qualidade de vida*, chego à conclusão, de acordo com Penna (1999) que “o bem estar de um povo se faz em função da combinação de diferentes fatores”, numa multiplicidade de aspectos que envolvem o meio ambiente.

Desta forma, escolhi algumas categorias para análise, nesta investigação, que mostraram claramente, através das mensagens das professoras, o quanto estão envolvidas e imbuídas da problemática ambiental do seu contexto e do contexto global. Quando me refiro à categoria “as condições materiais e suas implicações na *sustentabilidade* e na *qualidade de vida*”, as docentes afirmam, através dos seus discursos, que a infra-estrutura das escolas não oportuniza seus alunos, professores, e funcionários terem uma perspectiva de comunidade sustentável e com qualidade social de vida. As condições estruturais das nossas escolas públicas, de um modo geral, estão em total decadência e os professores se sentem desprestigiados, mal remunerados e desvalorizados, portanto, sem motivação para trabalharem.

Em termos gerais, as educadoras questionam a carência de políticas públicas e privadas voltadas para os verdadeiros anseios por uma escola de qualidade, que priorize os valores e as pessoas, enquanto partícipes do processo de construção social.

Ao trabalhar a categoria “a prática educativa e a qualidade de vida”, chamou-me atenção o nível de conscientização política neste aspecto, tanto das professoras, quanto dos alunos. Nas várias mensagens desses atores e atrizes sócio-educativos ficaram evidentes que, não somente as questões ambientais globais e contextuais contribuem para o desenvolvimento de uma *prática educativa* com qualidade, mas a acumulação de problemas sócio-econômicos e políticos, gerados por uma lógica econômica global que influencia e interfere nos nossos padrões de consumo crescente, ocasionando estilos de vida desiguais e excludentes.

Quanto à categoria “a sustentabilidade, a qualidade de vida e a organização sócio-cultural”, considero de grande relevância o discurso das professoras voltado para este aspecto, pois, a todo momento, na suas falas manifestam a importância da organização sócio-cultural como medida básica que impulsiona a busca pela qualidade social de vida. Enfatizam que o principal eixo explicativo e transformador dos processos de desenvolvimento aponta-se na relação sociedade/cultura, entendida aqui, no sentido amplo, incluindo um conjunto de valores, crenças, conhecimentos teórico-práticos, atitudes e aptidões para o desenvolvimento das ações governamentais, institucionais comunitárias e pessoais. Sociedade e cultura constituem eixos plurais, que interagem entre si, na medida em que estabelecem limites para uma cultura da *sustentabilidade* e melhoria da qualidade social de vida das nossas comunidades de um modo geral.

Assim, identifico nas várias mensagens das professoras o quanto a organização sócio-cultural contribuirá para a *sustentabilidade*, através das ações estratégicas

cuidadosamente organizadas a partir do universo escolar, da comunidade da Bomba e de todas as possibilidades possíveis presentes no contexto e nas raízes culturais, próprias desta realidade sócio-histórico-cultural.

Os significados emitidos pelas docentes para o *desenvolvimento sustentável*, *qualidade de vida e prática educativa* perpassam por diversos aspectos conceituais que transcendem os limites específicos disciplinares da escola. O nível de entendimento dessas educadoras sobre esta temática enriqueceu esta investigação, pois nos seus discursos, transparece claramente a complexidade da questão ambiental, nas diferentes visões e olhares.

Percebo, em quase todos os depoimentos que, quando se comenta sobre a crise atual, não se está limitando somente à crise ambiental, mas a uma crise social de valores: cultural, política, econômica, às “simultâneas crises” (BOAVENTURA, 1995), o que representa uma convergência de todas elas, uma agregação que envolve a totalidade e não somente partes isoladas de um ou outro aspecto, localidade ou contexto.

Apesar de as professoras enfatizarem sempre as dificuldades que têm para participarem de uma qualificação e o *pouco* conhecimento sobre o que seja *desenvolvimento sustentável*, nos seus discursos, fica registrada, claramente, a visão de *sustentabilidade* e suas implicações na prática pedagógica.

A **professora C** do grupo escolar *Áurea Nogueira* fala:

[...] precisamos da participação das empresas, das instituições, dos governantes, da Prefeitura local, de melhoria na educação, na saúde, no nosso salário para podermos pensar numa sociedade melhor, mais justa a partir das nossas ações.

Esse entendimento constitui um *corpus de conhecimento* que abre espaço para um processo de educação transdisciplinar, pois abrange diferentes campos do saber,

constituídos por realidades sociais diversas que estão contextualizadas no dia-a-dia, desta comunidade escolar. A visão sócio-política e ambiental da professora perpassa por diversos campos conceituais que extrapolam os limites disciplinares, rumo a uma complexidade de idéias e parâmetros que compõem o cenário desta e de outras comunidades.

Uma nota digna de atenção refere-se à ação da professora Cristina, quando transgride o enfoque disciplinar do currículo pré- estabelecido pela escola e caminha para um processo de mudança, de transformação, ao incluir em sua prática o lúdico- as adivinhações em sala de aula. Este é um momento prazeroso, em que alunos e professora envolvem-se na (re) invenção, abrindo espaço para o desejo, o agir, o ser, o conviver, o criar e recriar.

Durante as entrevistas, ouvi cuidadosamente as professoras, para colher os dados da forma mais completa possível, atentando para o contexto e a linguagem dos sujeitos pesquisados. Estabeleci um clima de espontaneidade, optando por um esquema livre e flexível, como também pela captação de diálogos nos processos de interação. (MACEDO, 2000a, p. 164). Este encontro face-a-face entre pesquisador e atores proporcionou às pessoas entrevistadas, emitirem seus significados, suas perspectivas e suas experiências, numa linguagem singular, bem próxima do contexto cultural, da realidade local dos mesmos.

Neste tipo de entrevista, “de caráter não diretivo” (MACEDO, 2000a, p. 166), estive sempre atenta para o marco teórico estudado e as questões problematizadoras, para que este trabalho se mantivesse sempre dentro de uma lógica e coerência e a fim de que as interpretações das mensagens escritas e ditas oralmente pelas pesquisadas, em função das interações com diferentes aspectos e atores, fossem realmente a interpretação de uma realidade que não é nada mais do que o *significado das experiências* desses sujeitos.

Chego à conclusão desta produção, mais consciente para refletir e analisar o *desenvolvimento sustentável*, a *qualidade de vida* e a *prática educativa*, nas suas mais diversas interfaces. O trabalho despertou-me bastante interesse, desde quando minhas implicações, com esta temática, não são recentes, pois fazem parte da minha história de vida, do meu cotidiano, enquanto docente, desde 1980, até a presente data.

Neste momento de crise, as nossas visões de mundo conectam-se com a proposta de uma nova ética pautada numa perspectiva complexa e global do *ser*, uma visão de multifacetadas em que se visualiza o global, como parte integrante deste sistema universal – a Natureza.

A busca por uma sociedade sustentável representa um grande desafio para todos os educadores. Percebo que a *prática educativa* poderá e deverá contribuir para esta conquista, o que reafirma a nossa idéia de que o professor, transcendendo o *currículo sacralizado*, irá muito mais além do que é pré-estabelecido pelo sistema educacional vigente.

Os caminhos percorridos, na descrição deste trabalho, despertaram-me para (re)pensar uma *prática educativa* voltada para a *sustentabilidade*. Acredito ter produzido e aproveitado bastante desta criação, através: das leituras, das buscas, do pensar, do refletir, das contradições, das interrogações e do processo de investigação.

Pensar uma *prática educativa* sustentável amplia a visão de educação ambiental, pois não nos preocupamos apenas com uma relação saudável, com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência a partir da vida cotidiana. Pensar uma sociedade sustentável, a partir da contribuição da *prática educativa*, reafirma a proposta de uma educação que priorize a cultura da *sustentabilidade*, voltada para os interesses coletivos e a participação dos atores sociais e educativos no processo de construção e reconstrução da sociedade.

A utopia do desenvolvimento sustentável, para que a comunidade da Bomba goze de uma qualidade social de vida será pensada e refletida, a partir da compreensão sobre esta temática. A *prática educativa* observada contribuirá para a construção de uma “nova ética” (VÁZQUEZ MARTÍN, 2000) que proporcione para seus aprendentes a formação de valores, atitudes, comportamentos, etc., tanto para os professores e os alunos, como para todas as pessoas e coletividades sociais ao longo de todo o seu ciclo vital.

Tudo que vivenciei nesta construção coletiva levou-me a concluir que, se a *prática educativa* está direcionada para uma Educação Ambiental, conectada com as linguagens do povo, este processo contribui para uma reflexão sobre o pensar uma prática pedagógica que questione a visão antropocêntrica, reconhecendo a necessidade de uma profunda revisão de nosso universo moral. Este novo pacto firmado, não sobre a idéia da propriedade, mas sobre a idéia da vida, terá como sujeito, não o sujeito proprietário, mas o ser vivo. E, como **os significados atribuídos pelas professoras ao desenvolvimento sustentável, à qualidade de vida e a prática educativa** representaram mensagens significativas de vida, minhas análises nesta produção, levaram-me a acreditar que é impossível qualquer mudança, qualquer pacto social que esteja fora da linguagem dos atores cidadãos que fazem o dia-a-dia da escola, como também, da luta para superar a injustiça, o que certamente possibilitará aos atores e atrizes sócio-educativos atuarem dentro de um marco ético e político, para uma verdadeira consciência ambiental.

Esta produção co-construída levou-me por diferentes caminhos que se encontram abertos para possíveis contribuições e pontuações que enriqueçam esta obra.

REFERÊNCIAS

ABÍCALIL, Carlos Augusto. Trabalho docente: condições e desafios. **Revista de Educação AEC**. O papel político social do professor. Brasília, DF, n. 104, p. 124-134, jul./set. 1997.

ALVA, Eduardo Neira. **Metrópoles (In) sustentáveis**. Trad. de Marta Rosas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMAURY, Souza. (Org.). **Qualidade de vida urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984 (Série debates urbanos).

AMBIENTE & SOCIEDADE. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Núcleo de estudos e pesquisas ambientais, n. 1, 2. sem. 1997.

_____. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Núcleo de estudos e pesquisas ambientais, n. 3 e 4, 2. e 1. sem. 1998 e 1999.

_____. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Núcleo de estudos e pesquisas ambientais, n. 2, 1. sem. 1998.

ANADON, Marta; SAVOIE, Lorraine. **Colecta y análisis de datos cualitativos**. Québec: [s.n.], 1999. Mimeografado.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: uma sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudanças da agenda 21**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFS Car, 1998a.

BARBOSA, Sônia Regina da Cal Seixas. (Org.). **A temática ambiental e a pluralidade do ciclo de Seminários do NEPAM**. Campinas: UNICAMP, 1998b (Texto NEPAM. Série Divulgação Acadêmica, 4).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1997.

BERGAMASCO, S. M. P. P.; ANTUNIASSI, M. H. R. Ecodesenvolvimento e agricultura: comentando o pensamento de Ignacy Sachs. In: VIEIRA, P. F et al. (Org.). **Desenvolvimento e meio ambiente no Brasil: a contribuição de Ignacy Sachs**. Florianópolis: APED, 1998.

BERMEJO, Roberto. **Economía sostenible: principios, conceptos e instrumentos**. Bilbao: Bakeaz, 2001.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOAVENTURA, S. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOGDAN, C. Roberto; BILKLEN, Knopp Sari. **Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Sergio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do “professor pesquisador”**. Alagoas: Ed. da Aula, 1997.

BORCHARDT, Julian. **Karl Marx: O Capital**. 7. ed. Trad. de Ronaldo Alves Schmidt. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

BUARQUE, Cristovam. Qualidade de vida: a modernização da utopia. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 31, 1993.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Relatório do perfil do município de Serrinha**. Serrinha, Ba, 1999.

CARIDE, José Antonio; MEIRA, Pablo Ángel. **Educación ambiental y desarrollo humano**. Barcelona: Ariel, 2001.

CEA, D' Ancona M. A. **Metodologia quantitativa: estratégias y técnicas de investigación social**. Madrid: Síntesis, 1996.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Agenda 21**. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1997.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 (Coleção TRANS).

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito Federal: MEC, UNESCO, 2001.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 5. ed. São Paulo: Global, 1998.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

DOBSON, Andrew. **Pensamiento político verde: una nueva ideología para el siglo XXI**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1997.

FÁVERO, Celso Antonio. **Desenvolvimento sustentável: um desafio, para a Universidade Pública**. Alogoinhas: UNEB, 1999. Mimeografado.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Leila da Costa. **A questão ambiental: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil**, 1. ed. São Paulo: Junking Editores Associados, 1998.

FERREIRA, Leila da Costa; VIOLA, Eduardo. (Org.). **Incertezas de sustentabilidade na globalização**. Campinas: UNICAMP, 1996.

FIGUEREDO, Paulo Jorge Morais. **A sociedade do lixo: os resíduos, a questão energética e a crise ambiental**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3. ed. Tradução de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRANCO, Augusto de. Desenvolvimento local, integrado e sustentável: dez consensos. **Proposta: desenvolvimento local, integrado e sustentável II**, Rio de Janeiro, n. 78, p. 6-19, set./nov. 1998.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir. Ecopedagogia e educação sustentável. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, n. 1, p. 81 – 88, 2002.

GALLOPÍN, Gilberto. Ecologia Y Ambiente. In: LEFF, Enrique (Coord.). **Los problemas del conocimiento y a perspectiva ambiental del desarrollo**. México: Siglo o Veintiuno, 1986.

GALTUNG, Johan. **Development, environment and technology: towards a technology for self – reliance**. Geneva: United Nations Conference on Trade and Development, 1997.

GUATARRI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1998.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GAUTHIER, Jacques; SANTOS, Iraci dos. **A sócio-poética: fundamentos teóricos, técnicas diferenciadas de pesquisa, vivência**. Rio de Janeiro: UERJ, DEPEXT, NAPE, 1996.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

HERAS-GÓMEZ, J. M^a Garcia. (Coord.). **La dignidad de la naturaleza: ensayos sobre ética y filosofía del medio ambiente**. Granada: Comares, 2000. (Colección ECORAMA).

HERAS-HERNÁNDEZ, Francisco. **Educación Ambiental: avances y retos**. Texto apresentado nas jornadas de Educación Ambiental de Cantabria. Cantabria: 2001.

HERCULANO, Selene; PORTO, Marcelo Firpo de Souza; FREITAS, Carlos Medrado de. **Qualidade de vida e riscos ambientais**. Niterói: EdUFF, 2000.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. **Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero**. 1994. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Minas Gerais.

JACOBS, Michael. **La economía verde: medio ambiente, desarrollo sostenible y la política del futuro**. Barcelona: Icaria, FUHEM, 1997.

JUÁREZ, F. A. Barrio; JOVANÍ, A.; SOSA, N. MARTÍN. (Coord.). **La educación ambiental 20 años después de Tbilisi**. Salamanca: Amarú Ediciones, 1998.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS).

LEFF, E. Ambiente e interdisciplinaridad en la educación superior. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá: n. 2, 1993.

LIBÂNIO, José Carlos. As diversas significações da praxis docente. In: _____. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutivo sobre pedagogia e didática**. 1990. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000a.

_____. A raiz e a flor. A questão do saberes para o desenvolvimento humano. Inflexões multirreferenciais em currículo. **Noésis: Revista do Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura**. Salvador, n. 1, p. 29-47, jan./dez. 2000b.

MATOS, Junior Cornélio. Do professor reprodutivista ao professor reconstrutivo. **Revista de Educação AEC**. Brasília, DF, n. 102, jan./mar. 1997.

MAX-NEEF, Manfred. **Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones.** Barcelona: Icaria, 1998.

MONTES, José Maria; LEFF, Enrique. **Perspectivas Ambientales del Desarrollo del Conocimiento.** In: LEFF, Enrique (Coord.). **Los Problemas del conocimiento y a perspectiva ambiental del desarrollo.** México: Siglo o Veintiuno, 1996.

MORAIS, Regis de. (Org.). **A sala de aula: que espaço é esse.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1991.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NOVO, Maria. **La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas.** Madrid: Universitas, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Função de professores e profissão docente.** In: **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote/ II E, 1997.

_____. **Profissão professor.** Porto: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora. 2. ed. 1995.

NUSSBAUM, M; SEN, A. **The Quality of Life.** [S.l.]: Clariton Paperbacks, 1995.

PAULA, Juarez de. **Uma agenda para o Brasil.** In: **Agenda de desenvolvimento humano e sustentável para o Brasil do século XXI.** [S.l.: s. n.], 1998.

PENNA, Carlos Gabaglia. **O estado do planeta: sociedade de consumo e degradação ambiental.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio Ambiente e formação de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época).

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis: Vozes, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PINTO, Vitor Gomes. O Brasil depois da Rio +10. **A TARDE**, Salvador, p. 4, 27 out. 2002.

RAINHO, João Marcos. Uma escola para o aluno que ninguém quer. **Revista Educação**, [S.l.], p. 46-48, jun. 2000a.

_____. Repensar a escola. **Revista Educação**, [S.l.], p. 40-44, jun. 2000b.

RODRIGUES, Arlete Moises. A utopia da sociedade sustentável. **Ambiente & Sociedade**. Campinas, n. 2, 1. sem. 1998.

SACHS, Ignacy. **Ecodesenvolvimento: crescer sem destruir.** São Paulo: Vértice, 1986.

SANTOS, Milton. [Conferência de Abertura]. In: ENDIPE, 11., 1998, Águas de Lindóia, SP.

SEKKEL, Maire Clarie. Repensar a escola. **Revista de Educação**, [S. l.], p. 11, jun. 2000.

SERRES, Michael. **O contrato natural.** Tradução de Beatriz Sidoux. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

SERRINHA. Prefeitura Municipal. **Relatório preliminar.** Serrinha, 1999. v. 1-2.

SOUZA, Aparecida Neide. **Sou professor, sim senhor: representações sobre o trabalho docente, tecidos na politização do espaço escolar.** 1993. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. São Paulo.

TAMAMES, Ramón. **Ecología y desarrollo sostenible: la polémica sobre los límites al crecimiento.** 6. ed. Madrid: Alianza, 1995.

TASSO, Franco. **Serrinha: a colonização portuguesa numa cidade do sertão da Bahia.** Salvador: EGBA. Assembléia Legislativa do Estado, 1996.

TORNISIELO-TAUK, Sâmia Maria; GOBBI, Nivar; FOWLER, Haroud Gordon. (Org.). **Análise Ambiental: uma visão multidisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995a.

TORNISIELO-TAUK, Sâmia Maria et al. **Análise ambiental: estratégias e ações**. Rio Claro: T.A. Queiroz/ Fundação Salim Farah Maluf, UNESP, 1995b. (Centro de Estudos Ambientais).

TRIVIÑIOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

WEISSMANN, Hilda, (Org.). **Didática das Ciências naturais: contribuições e reflexões**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VALENTINI, L. **Temas fundamentais de Fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984.

VÁZQUEZ MARTÍN, Marta. La nueva ética de Hans Jonas en el contexto de las éticas ambientales. **Cuadernos de Realidades Sociales**, Madrid, n. 55-56, enero 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VERA, Alberto Pardo de. **Conciencia ecológica y voluntariado ambiental**. Salamanca: Texto presentaso no Curso de Educación Ambiental Nicolás M. Sosa. Xerografado.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Fenomenologia e existência: uma leitura de Merleau-Ponty**. Disponível em: <<http://fae.unicamp.br/html/vonzuben/fenom.htm>> Acesso: 20 Jan. 2001.

ANEXOS

ANEXO 01

NÚMERO DE CLASSES DAS ESCOLAS

ANEXO 1A – Escola Municipal

ESCOLA EDMILSON FREIRE DE ABREU						
NÚMERO DE CLASSES	ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª a 4ª SÉRIE					
	1ª SÉRIE	TURNO	2ª SÉRIE	TURNO	MULTISSERIADA	
					3ª e 4ª SÉRIES	
	03	MAT	02	MAT	01	VESP.
	02	VESP.	02	VESP.	01	
TOTAL	05		04		02	

ANEXO 1B - Escola Estadual

GRUPO ESCOLAR ÁUREA NOGUEIRA								
NÚMERO DE CLASSES	ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª a 4ª SÉRIES							
	1ª SÉRIE	TURNO	2ª SÉRIE	TURNO	3ª SÉRIE	TURNO	4ª SÉRIE	TURNO
	02	MAT	01	MAT	01	MAT	01	MAT
	01	VESP.	02	VESP.	01	VESP.	01	VESP.
	01	NOT ACEL.	01	NOT ACEL.	01	NOT ACEL.	-	-
TOTAL	04		04		03		02	

OBS: Temos representadas 24 classes, com um total de 18 professoras, pois, algumas têm 40 horas, trabalham em dois turnos.

ANEXO 02

CORPO ADMINISTRATIVO DAS ESCOLAS

ANEXO 2A – Corpo Administrativo da Escola Municipal

ESCOLA EDMILSON FREIRE DE ABREU			
FUNCIONÁRIOS	NÚMERO	TURNO	
		MAT	VESP
DIRETORA	01	MAT	VESP
SECRETÁRIA	01	MAT	VESP
MERENDEIRA	01	MAT	VESP
SERVENTE	01	MAT	-----
	01	-----	VESP

ANEXO 2B – Corpo Administrativo da Escola Estadual

GRUPO ESCOLAR ÁUREA NOGUEIRA			
FUNCIONÁRIOS	NÚMERO	TURNO	
		MAT	VESP
DIRETORA	01	MAT	VESP
VICE- DIRETORA	01	MAT	VESP
SECRETÁRIA	01	MAT	VESP
MERENDEIRA	01	MAT	VESP
SERVIÇOS GERAIS	01	MAT	-----
	01	-----	VESP

ANEXO 03

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Colega,

Esta entrevista faz parte do trabalho da minha pesquisa, no mestrado. Conto com sua colaboração. Sinta-se à vontade para falar.

1. Questões relacionadas ao professor(a):

- 1.1. Qual a sua formação?
- 1.2. Você tem muito tempo de formado(a)?
- 1.3. A quanto tempo você leciona?
- 1.4. Você sempre lecionou nesta série?
- 1.5. Qual sua carga horária de trabalho?
- 1.6. Você gosta do seu trabalho?

2. Questões relacionadas às condições de trabalho do(a) professor(a):

- 2.1. A escola que você leciona fica distante da sua casa?
- 2.2. Qual o meio de transporte que você utiliza para chegar à escola?
- 2.3. Você acha sua escola conservada?
- 2.4. O espaço de sua escola é suficiente para o número de turmas e de alunos?
- 2.5. Quais os materiais didáticos que você dispõe na escola para seu trabalho?

3. Questões relacionadas à prática educativa e educação ambiental:

- 3.1. Você relaciona os problemas que estão ao redor da sua escola com os conteúdos trabalhados em Ciências?
- 3.2. Em suas aulas você comenta sobre as condições ambientais da sua escola?

4. Questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida.

4.1. Você acha que esta escola pode contribuir para melhorar o desenvolvimento desta comunidade?

4.2. De que forma a escola pode contribuir para melhorar a qualidade de vida dos seus alunos, professores e funcionários?

ANEXO 04

**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE SERRINHA – BA.**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
MESTRADO DE EDUCAÇÃO EM PESQUISA
MESTRANDA: DARLUCE DA SILVA OLIVEIRA

Questionário para os professores do ensino fundamental da rede pública de Serrinha-Ba

Professor (a),

Este questionário tem por finalidade coletar informações para uma investigação do curso de mestrado em “**Educação em Pesquisa**”, sobre a temática: **Sustentabilidade e trabalho docente: um estudo sobre o desenvolvimento sustentável, a qualidade de vida e a prática educativa em escolas públicas da cidade de Serrinha – Bahia**. Não precisa se identificar, basta colocar o nome da escola. Suas respostas contribuirão para o nosso trabalho. Conto com sua participação.

Nome da escola: _____

I. Dados sobre o professor.

1. Sexo:

- (1) Masculino.....
- (2) Feminino.....

2. Formação:

- (1) Curso superior completo.....
- (2) Curso superior incompleto.....
- (3) Especialização.....
- (4) Curso técnico de 2º grau.....
- (5) Curso magistério.....
- (6) Outro.....

3. Tempo de formado:

- (1) Um ano.....
- (2) Mais de um ano e menos de dois.....
- (3) De dois a cinco anos.....
- (4) De cinco a dez anos.....
- (5) Mais de dez anos.....
- (6) De dez a quinze anos.....
- (7) Mais de quinze anos.....

4. Tempo que leciona:

- (1) Um ano.....
- (2) Mais de um ano e menos de dois.....
- (3) De dois a cinco anos.....
- (4) De cinco a dez anos.....
- (5) De dez a quinze anos.....
- (6) De quinze a vinte anos.....
- (7) De vinte a trinta anos.....

5. Série que leciona atualmente:

- (1) Pré-escolar.....
- (2) 1ª série.....
- (3) 2ª série.....
- (4) 3ª série.....
- (5) 4ª série.....
- (6) Multisseriada.....

6. Distribuição de carga horária:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| (1) 20 horas em uma escola..... | <input type="checkbox"/> |
| (2) 40 horas em uma escola..... | <input type="checkbox"/> |
| (3) 40 horas em duas escolas..... | <input type="checkbox"/> |
| (4) 60 horas em uma escola..... | <input type="checkbox"/> |
| (5) 60 horas em duas escolas..... | <input type="checkbox"/> |
| (6) 60 horas em três escolas..... | <input type="checkbox"/> |

II. Informação sobre as condições da escola e de trabalho do professor.

7. A escola que você trabalha está localizada:

- | | sim | não |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) No perímetro urbano..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (2) Distante de sua residência..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Condições infra-estruturais da escola:

- | | sim | não |
|--|--------------------------|--------------------------|
| (1) Tem arborização?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (2) Tem banheiro?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (3) Tem sala para os professores?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (4) Tem área de lazer?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (5) Tem cozinha?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (6) Tem biblioteca?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (7) Tem sala de vídeo?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (8) Tem ventilador?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (9) Tem sala para direção?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (10) Tem água?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (11) Tem luz elétrica?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Quantidade de cômodos da escola:

- | | |
|--|--------------------------|
| (1) Mais de um banheiro..... | <input type="checkbox"/> |
| (2) Mais de uma sala para professores..... | <input type="checkbox"/> |
| (3) Mais de uma área para lazer..... | <input type="checkbox"/> |
| (4) Mais de uma biblioteca..... | <input type="checkbox"/> |
| (5) Mais de uma cozinha..... | <input type="checkbox"/> |
| (6) Mais de uma sala de vídeo..... | <input type="checkbox"/> |
| (7) De uma a cinco salas de aula..... | <input type="checkbox"/> |
| (8) De cinco a dez salas de aula..... | <input type="checkbox"/> |
| (9) Mais de dez salas de aula..... | <input type="checkbox"/> |

10. Conservação da escola:

- | | sim | não |
|--|--------------------------|--------------------------|
| (1) As áreas internas e externas são conservadas?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (2) Existem pessoas para fazer a limpeza da escola?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (3) Os alunos fazem a limpeza da escola?..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(4) A comunidade participa dos trabalhos para conservação da escola?.....

11. Merenda escolar:

	sim	não
(1) Existe merenda?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Tem merendeira?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) As crianças ajudam a fazer a merenda?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) Os pais ajudam na preparação da merenda?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Das alternativas abaixo relacionadas quais são oferecidas pela sua escola:

(1) Salas de aula amplas, conservadas, iluminadas e ventiladas.....	<input type="checkbox"/>
(2) Salas de aula pequenas, conservadas, iluminadas e ventiladas.....	<input type="checkbox"/>
(3) Salas superlotadas de alunos, sem ventilação e mal iluminadas.....	<input type="checkbox"/>
(4) Carteiras suficientes para todos os alunos.....	<input type="checkbox"/>
(5) Carteiras insuficientes para todos os alunos.....	<input type="checkbox"/>
(6) Carteiras em bom estado de conservação.....	<input type="checkbox"/>
(7) Carteiras quebradas e estragadas.....	<input type="checkbox"/>
(8) Computadores para uso da direção.....	<input type="checkbox"/>
(9) Computadores para uso dos alunos.....	<input type="checkbox"/>
(10) Computadores para uso dos professores.....	<input type="checkbox"/>

13. Sua escola tem material suficiente para o desenvolvimento das atividades escolares?.....

14. Meio de transporte que você utiliza para chegar à escola:

(1) Ônibus.....	<input type="checkbox"/>
(2) Carro próprio.....	<input type="checkbox"/>
(3) Moto.....	<input type="checkbox"/>
(4) Lotação.....	<input type="checkbox"/>
(5) A pé.....	<input type="checkbox"/>
(6) Outro.....	<input type="checkbox"/>

III. Informações sobre educação ambiental e prática educativa.

15. Meios utilizados por você para informar-se sobre meio ambiente:

(1) Revistas especializadas.....	<input type="checkbox"/>
(2) Revistas variadas.....	<input type="checkbox"/>
(3) Livros.....	<input type="checkbox"/>
(4) Programas especiais na TV.....	<input type="checkbox"/>
(5) Jornais.....	<input type="checkbox"/>
(6) Cursos/seminários/palestras.....	<input type="checkbox"/>
(7) Internet.....	<input type="checkbox"/>
(8) Outros.....	<input type="checkbox"/>
(9) Nenhum.....	<input type="checkbox"/>

16. Meios utilizados por você para informar-se sobre desenvolvimento sustentável:

- (1) Revistas especializadas.....
- (2) Revistas variadas.....
- (3) Livros.....
- (4) Programas especiais na TV.....
- (5) Jornais.....
- (6) Cursos/ seminários/ palestras.....
- (7) Internet.....
- (8) Outros.....
- (9) Nenhum.....

17. Já participou de algum curso sobre desenvolvimento sustentável e qualidade de vida?

- (1) Sim.....
- (2) Não.....

18. Caso tenha participado responda:

Onde: _____

Quando: _____

Duração: _____

19. Gostaria de receber informações sobre sustentabilidade através de:

- (1) Palestras.....
- (2) Cursos.....
- (3) Seminários.....
- (4) Oficinas.....
- (5) Indicação bibliográfica.....
- (6) Outros.....

20. Sem dúvida, sua experiência pode contribuir para esta investigação sobre o que os professores entendem por educação ambiental nas escolas. Qual é sua opinião sobre as seguintes afirmativas?

- | | de acordo | indiferente | de acordo em certas circunstâncias | em total desacordo |
|--|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|--------------------------|
| (1) A educação ambiental deve ser trabalhada nas escolas desde as primeiras séries primárias..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (2) A educação ambiental trabalha o meio ambiente com todos os seus recursos e funcionamentos..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- (3) O professor deve despertar em seus alunos o interesse pelo estudo das questões ambientais da sua comunidade.....
- (4) Todas as disciplinas devem trabalhar com os problemas ambientais.....
- (5) Os professores devem associar os problemas ambientais da comunidade à sua prática educativa.....
- (6) Os professores devem incluir em seu planejamento atividades de educação ambiental.....
- (7) A escola deve proporcionar cursos, palestras e oficinas de educação ambiental para os alunos e professores.....
- (8) Os professores devem desenvolver projetos de educação ambiental com participação da comunidade local e escolar.....

IV. Conhecimentos gerais sobre desenvolvimento sustentável e qualidade de vida.

21. Sem dúvida, sua contribuição a respeito do que entende por desenvolvimento sustentável enriquecerá este trabalho. Assinale a alternativa que melhor responde a questão: Como se sente a respeito do seu nível de informação sobre desenvolvimento sustentável?

- (1) Muito informado.....
- (2) Bem informado.....
- (3) Mal informado
- (4) Pouco informado.....
- (5) Muito mal informado.....
- (6) Mais ou menos informado.....

22. Escolha a alternativa que melhor esclareça para você o que seja desenvolvimento sustentável. Justifique-a.

- (1) Aquele que pode permanecer e continuar sem se esgotar a partir de processos de renovação.....
- (2) Aquele que atende às necessidades da geração atual.....
- (3) Aquele que atende às necessidades da geração futura.....
- (4) Aquele que deve acontecer a qualquer custo.....
- (5) Nenhuma das alternativas.....

23. Assinale a alternativa que melhor esclarece para você o que significa qualidade de vida. Justifique-a.

- (1) Qualidade de vida é uma questão simples e envolve a saúde do corpo.
- (2) Qualidade de vida está associada às condições ambientais. Tanto físicas como sociais e incidem na possibilidade de satisfação das nossas necessidades, desejos e aspirações, tanto objetivas quanto subjetivas.
- (3) Qualidade de vida significa viver melhor, no sentido de usufruir dos bens materiais.
- (4) Qualidade de vida representa um conjunto de bens, confortos e serviços que uma sociedade, comunidade ou pessoa pode dispor para sobreviver.

24. Qual o destaque dado hoje ao desenvolvimento sustentável? Assinale a alternativa que melhor responde a pergunta.

- (1) Meramente temporário.....
- (2) Abordado de modo exagerado.....
- (3) Abordado como modismo.....
- (4) Abordado como qualquer outro assunto.....
- (5) Representa um alerta para uma sociedade humana pautada na justiça.....
- (6) Abordado somente nos meios governamentais e políticos.....

25. Numa escala de 0 a 10, ordene por prioridades quais destas afirmativas podem contribuir para a sustentabilidade, conseqüentemente melhoria da qualidade de vida de uma comunidade.

- | | |
|------------------------------------|--|
| (1) Saneamento básico..... | <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="width: 10px; height: 10px; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="width: 10px; height: 10px; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="width: 10px; height: 10px; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="width: 10px; height: 10px; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="width: 10px; height: 10px; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="width: 10px; height: 10px; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="width: 10px; height: 10px; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="width: 10px; height: 10px; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="width: 10px; height: 10px; margin-bottom: 2px;"></div> <div style="width: 10px; height: 10px;"></div> </div> |
| (2) Condições higiênicas..... | |
| (3) Alimentação adequada..... | |
| (4) Prevenção de doenças..... | |
| (5) Queimadas e desmatamentos..... | |
| (6) Animais selvagens..... | |
| (7) Praças e jardins..... | |
| (8) Cuidados com o ambiente..... | |
| (9) Arborização..... | |
| (10) Compra de carro..... | |

26. Das ações abaixo, assinale aquela(s) que faz(em) parte do seu cotidiano

- | | sempre | quase
sempre | nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (1) Recolhe seu próprio lixo quando vai à rua ou a qualquer lugar que não tenha lixeira..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| (2) Usa aerosóis e/ou sprays constantemente..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- (3) Compra sempre produtos em embalagens descartáveis.....
- (4) Em suas compras inclui sempre produtos com etiquetas ecológicas.....
- (5) Compra e usa sempre em sua casa produtos industrializados.....
- (6) Procura sempre separar em sacos plásticos os diferentes tipos de lixo.....

27. Numa escala de 0 a 10, por ordem de prioridades, diga quais destes aspectos contribuem para um desenvolvimento sustentável e melhoria da qualidade de vida:

- (1) Controle da poluição do ar e do solo.....
- (2) Preservação das florestas.....
- (3) Compromisso ético social.....
- (4) Conservação ambiental.....
- (5) Determinação política.....
- (6) Políticas geradoras de emprego.....
- (7) Busca de alternativas de sustentabilidade nas áreas industrializadas.....
- (8) Educação de qualidade para todos.....
- (9) Organização das comunidades.....
- (10) Aceleração da industrialização.....
- (11) Trabalhos individualizados.....
- (12) Crescimento a qualquer custo.....
- (13) Aumento populacional.....
- (14) Abandono do campo para os grandes centros.....

V. Informações sobre a comunidade da Bomba.

28. Como tem sido esta comunidade (Bomba) nos últimos anos, em termos de desenvolvimento e qualidade de vida? Justifique sua resposta

- (1) Melhorado muito.....
- (2) Melhorado um pouco.....
- (3) Nem melhorado nem piorado.....
- (4) Piorado muito.....
- (5) Piorado um pouco.....

29 Qual tem sido a contribuição da escola nos trabalhos comunitários deste bairro?

- (1) Boa.....
- (2) Muito boa.....
- (3) Regular.....

- (4) Insuficiente.....
- (5) Não tem acontecido.....

30. Existe coleta de lixo neste bairro?

- (1) Sim
- (2) Não.....

31. Você sabe o destino do lixo coletado?

- (1) Sim.....
- (2) Não.....

32. Quais as condições de conservação dos açudes neste bairro?

- (1) Pouco conservados.....
- (2) Mal conservados.....
- (3) Bem conservados.....
- (4) Mais ou menos conservados.....
- (5) Sem nenhuma conservação.....

33. Existem serviços básicos de saneamento no bairro?

- (1) Sim.....
- (2) Não.....

34. Existem escolas suficientes para atender a comunidade local do bairro?

- (1) Sim.....
- (2) Não.....

35. Existe atendimento médico no bairro?

- (1) Sim.....
- (2) Não.....
- (3) Poucas vezes.....

36. Tem posto de saúde?

- (1) Sim.....
- (2) Não.....

37. Existe(m) alguma(s) enfermidade(s) característica(s) aqui no bairro?

- (1) Sim.....
- (2) Não.....
- Quais? _____

38. Existe(m) algum(ns) parque(s) para lazer?

- (1) Sim.....
- (2) Não.....

39. Diga sua opinião a respeito destas situações no bairro da Bomba:

	muito(a)	pouco(a)	nenhum(a)
(1) Índice de violência.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Consumo de drogas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Arborização.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) Abastecimento de água.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) Emprego.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) Saneamento básico.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Deseja acrescentar algo a este questionário?

Agradecida por sua colaboração.