

## A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA AMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA DAS RELAÇÕES SOCIEDADE E NATUREZA NA ILHA DE MARÉ – SALVADOR - BA

### Resumo

A partir da apresentação da história ambiental como campo de pesquisa que põe em relevo a dimensão ambiental da história humana, apresenta-se a construção da história ambiental, a partir do diálogo entre conhecimentos acadêmicos, escolares e locais, como estratégia didática que favorece a contextualização dos conteúdos de ensino, o reconhecimento pessoal e social dos estudantes da Ilha de Maré, Salvador-BA e a sua transição para estudo em escolas localizadas no continente. A construção da história ambiental da Ilha de Maré, sistematizada em um Caderno Ambiental, foi orientada pelos princípios da vertente socioambiental da Educação Ambiental, evidenciando a concepção de ambiente a partir das dinâmicas das interações sociedade-natureza.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. História ambiental. Contextualização didática. Estratégia metodológica. Ilha de Maré.

**Rosiléia Oliveira de Almeida**

Professora da Faculdade de Educação – UFBA. Doutora em Educação pela UNICAMP. Coordenadora do projeto *Água, fonte de vida: construindo nas escolas a história ambiental dos recursos hídricos da Ilha de Maré*, financiado pela FAPESB.  
[roalmeida@ufba.br](mailto:roalmeida@ufba.br)

**Ayane de Souza Paiva**

Graduada em Biologia pela UNIJORGE. Atuação no projeto como bolsista de Iniciação Científica pela FAPESB.  
[ayane.paiva@hotmail.com](mailto:ayane.paiva@hotmail.com)

## A HISTÓRIA AMBIENTAL COMO CAMPO DE PESQUISA

Nos últimos anos têm sido publicados vários trabalhos no campo da história ambiental, que enfatizam como a interferência humana nos ecossistemas tem gerado a degradação, em muitos casos irreversível, do rico patrimônio representado pela biodiversidade (DRUMMOND, 1997; DEAN, 1997; PÁDUA, 2002). A partir de uma abordagem metodológica que coloca em relação as ciências sociais e naturais, a sociedade e a biologia, o homem e a natureza, a História Ambiental, segundo Drummond (1991, p. 177) visa "incorporar variáveis ambientais aos seus estudos sobre a sociedade humana", tendo como principais características metodológicas e analíticas: a) o foco em uma região com alguma identidade natural (um território árido, uma ilha etc.), ou seja, um cenário fisicamente circunscrito; b) o diálogo sistemático entre as ciências naturais - inclusive as aplicadas - pertinentes ao entendimento dos quadros físicos e ecológicos das regiões estudadas; c) o estudo das interações entre o uso de recursos naturais e os diferentes estilos civilizatórios; d) a grande variedade de fontes para o estudo das relações entre as sociedades e o seu ambiente; e e) o trabalho de campo com registros de observações sobre paisagens naturais, clima, flora, fauna, ecologia e, também, sobre as marcas que a cultura humana deixa nessas paisagens.

Toda história reflete as relações entre as pessoas, os poderes, os costumes e a organização da distribuição das riquezas, mas, muitas vezes, esquecemos que "toda a história humana, além de social, é também história ambiental" (BAHIA, 2007, p. 9). Assim, o esforço da história ambiental está em entender a influência das características ambientais no fluxo da história humana e as mudanças provocadas pelas ações humanas no ambiente. Assim, a história ambiental tem natureza contingente, podendo ser influenciada pelos objetivos da ocupação de uma região, pelas tecnologias, pela distribuição das terras e pela intensidade de consumo das riquezas naturais e produzidas.

O campo de pesquisa da história ambiental representa uma tentativa recente de incorporar as temporalidades do mundo biofísico dentro da análise da história humana, visando promover interfaces, conforme propunha Bateson (1986), entre os sistemas naturais e sociais. Segundo Little (2006), os historiadores, que antes se limitavam a tratar a história social, e os geólogos e biólogos, que reconstruíam a história natural de um lugar, combinam seus enfoques na procura de entender as mudanças de longa

duração na paisagem, com base na análise das distintas ondas de ocupação humana e seus respectivos impactos socioambientais.

A etnografia dos conflitos socioambientais é uma das vertentes da história ambiental, diferindo da etnografia tradicional em vários aspectos essenciais: a) o foco da etnografia não é o modo de vida de um grupo social, mas tem como seu objeto principal a análise dos conflitos socioambientais em si e as múltiplas interações sociais e naturais que os fundamentam; b) não trata de um único grupo social, mas tem que lidar simultaneamente com vários grupos sociais; c) o escopo geográfico é raramente limitado ao âmbito local do grupo, já que incorpora vários níveis de articulação social; e d) enquanto etnografias tradicionais dedicavam um capítulo ao habitat natural do grupo, na etnografia dos conflitos socioambientais o ambiente biofísico se torna um elemento central em quase todos os assuntos a serem tratados (LITTLE, 2006).

## **A HISTÓRIA AMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA**

A abordagem metodológica proposta nas Diretrizes de Educação Ambiental da Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Salvador (SECULT) para o tratamento das questões ambientais está em consonância com os fundamentos da História Ambiental, pois busca superar a vertente ecológico-preservacionista, através da opção pelo enfoque socioambiental, em que há preocupação com os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados à busca de construção de sociedades sustentáveis, levando em consideração a possibilidade de sobrevivência das populações tradicionais e os limites dos ecossistemas. Esse modelo de gestão socioambiental, que se sustenta em princípios ecológicos no uso dos bens ambientais, busca respeitar e manter a biodiversidade dos ecossistemas (SALVADOR, 2006a).

Conforme Carvalho (1998, p. 11), “a educação ambiental vem sendo associada a diferentes matrizes de valores e interesses, gerando um quadro bastante complexo de educações ambientais com orientações metodológicas e políticas bastante variadas”. Outras publicações conceituam as múltiplas tendências da educação ambiental (BRASIL, 2008; LOUREIRO, 2005). A vertente socioambiental, que orienta nossas ações, concebe o ambiente a partir das dinâmicas das interações sociedade-natureza, sendo o mesmo, portanto, construído ao longo do processo histórico, cultural e político de ocupação e transformação do espaço.

Assim, partimos da compreensão de que a sustentabilidade ambiental é indissociável da sustentabilidade socioeconômica e de que as conformações socioambientais são complexas, por serem social e historicamente construídas e permeadas pela dimensão subjetiva, o que demanda o desenvolvimento de ações educativas que incorporem e ultrapassem as abordagens ecológico-preservacionista e comportamental.

Como as sociedades encontram-se vinculadas espacial, econômica e culturalmente aos diferentes ambientes, concebe-se a existência de uma influência recíproca entre a diversidade cultural e a ambiental, o que requer uma abordagem interdisciplinar na busca de compreensão das dinâmicas e intrincadas interações que ocorrem nos ecossistemas, em que ganha destaque a análise das inter-relações entre sociedade e natureza, a partir da discussão dos estilos de desenvolvimento. Assim, as diretrizes curriculares da SECULT tomam posição contrária ao modelo econômico dominante, que tem gerado o esgotamento dos recursos naturais e a exploração do ser humano pelo ser humano, preconizando um modelo de educação crítico, emancipatório e transformador, voltado para a construção de um modelo de desenvolvimento caracterizado por modalidades sustentáveis de uso dos bens ambientais e pelo estabelecimento de novas relações sociais entre os seres humanos (SALVADOR, 2006a).

A perspectiva metodológica proposta para a abordagem das temáticas ambientais envolve a recriação do conhecimento historicamente acumulado na interpretação de situações concretas, visando à ampliação das capacidades cognitivas e das posturas éticas dos estudantes. Assim, uma vez que o ambiente é compreendido como processo histórico de relações mútuas entre as sociedades humanas e os ecossistemas naturais, os processos educativos devem valorizar e buscar compreender a pluralidade cultural nas sociedades (SALVADOR, 2006a).

Rompendo com as perspectivas que tratam os problemas ambientais como catástrofes inevitáveis, que fogem à possibilidade de intervenção humana, a perspectiva socioambiental da educação ambiental, por considerar as modalidades de organização social produtos dos processos históricos da humanidade na apropriação e transformação da natureza, considera os referidos problemas como desafios à sobrevivência humana, acreditando na potencialidade das sociedades para construir coletivamente soluções criativas para eles (SALVADOR, 2006a).

Percebe-se que as Diretrizes de Educação Ambiental da SECULT encontram-se sintonizadas com a tendência defendida por Reis (2006) de se ressaltar a interdependência entre ambiente e cultura, muitas vezes desconsiderada nas produções teóricas e programas de ação.

O tratamento individual da diversidade cultural e da biodiversidade, tanto em acordos e debates teóricos quanto em programas práticos, mascara a verdadeira relação de interdependência existente entre ambas. Essa tendência é agravada pelo fato de o desenvolvimento sustentável ser normalmente associado de modo exclusivo ao ambiente, desconsiderando-se a sinergia que sua preservação apresenta com a cultura (REIS, 2006, p. 2-3)

As diretrizes de educação ambiental da SECULT propõem a busca de compreensão das implicações das formas de apropriação da natureza através do trabalho, por diversos tipos de sociedade, na dinâmica dos ecossistemas, a pesquisa de alternativas sustentáveis de utilização dos bens ambientais e de sua recuperação em áreas degradadas e, ainda, o estudo das atividades extrativistas realizadas pelas comunidades tradicionais, relacionando-as com a questão ambiental (SALVADOR, 2006a).

Diante do exposto, concebe-se que a aprendizagem de temas ambientais é favorecida pelo envolvimento ativo dos alunos na reflexão sobre problemas reais, permitindo que eles elaborem hipóteses sobre as possíveis causas de modificação dos ecossistemas, pesquisem os fatores determinantes desses problemas, reflitam sobre as suas consequências ambientais e sociais e proponham possíveis soluções. Nesse sentido, abordagens metodológicas que contextualizem temáticas ambientais regionais e locais podem favorecer o exercício dessas competências (SALVADOR, 2006a; SANTOS; MORTIMER, 2001).

A construção da história ambiental como estratégia didática pode favorecer a superação de abordagens escolares em que a cultura é reduzida a tradições, práticas e condutas inventariadas e catalogadas como modos de ser e de viver acabados, estáveis e até mesmo atemporais. Para Brandão (1995, p. 85), “a cultura não é um depósito morto de uma história dada, mas sim o trabalho vivo da experiência social, que precisa ser capaz de produzir significados, provocar sentimentos individuais e coletivos, criar disposições à ação, e estabelecer formas peculiares de experiência coletiva da vida e de reflexão sobre o seu valor”.

As escolas, contrapondo-se tanto ao pressuposto de unidade psíquica da humanidade e de evolução das culturas, quanto ao de diferenciação dos agrupamentos

humanos por seu grau de inteligência ou aptidão, precisam abordar as diferentes formas como diferentes culturas constroem a ciência e a tecnologia em suas tentativas de compreensão e manejo do ambiente desde tempos remotos, ressaltando que essas produções humanas apresentam peculiaridades quanto a conceitos, objetivos e métodos empregados por se ajustarem às particularidades dos diferentes processos históricos e culturais dos grupos humanos. Nesse sentido, Cunha (2007), busca estimular os profissionais da educação a utilizar as referências históricas da população africana e afro-brasileira no que se refere às suas conquistas tecnológicas e científicas na abordagem dos conteúdos escolares, o que é significativo ao se considerar a ascendência africana da população da Ilha de Maré.

É necessário estabelecer vínculos entre os processos educativos locais e o acontecer dinâmico da vida cotidiana, sendo que os ambientes de aprendizagem podem ter uma ação dinamizadora dos processos sociais ligados à questão ambiental, ajudando a fundamentar científica e tecnicamente as demandas locais para o desenvolvimento sustentável. Isso porque “a vida cotidiana é o espaço privilegiado de aprendizagem. Nós nos realizamos como seres humanos na medida em que conseguimos abrir e trabalhar esses espaços na cotidianidade. De fato, somos essencialmente nossa vida cotidiana” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002, p. 94).

A participação das comunidades nas questões ambientais dá-se frequentemente por movimentos reivindicativos, tendo, conforme Rocha (2007), um caráter quase simbólico e ritual, visando ao atendimento das carências. Considera-se a necessidade de se superar essa perspectiva através da formação dos estudantes para a participação cidadã, que interage e influencia nas decisões e na implementação de medidas relativas ao meio ambiente e ao desenvolvimento. Para que se garanta essa participação cidadã é necessário romper com o modelo convencional de Educação Ambiental, de natureza conservacionista/ preservacionista, buscando-se atuar na construção de espaços públicos de negociação da gestão ambiental e na mediação e enfrentamento dos conflitos socioambientais (BRASIL, 2007b).

Para possibilitar a participação cidadã nas questões ambientais, o acesso às informações ambientais e a aquisição de habilidades e atitudes que permitem o posicionamento crítico diante dos problemas e das suas possíveis soluções precisam ser efetivados. Partindo do pressuposto do protagonismo das formações socioculturais locais, a SECULT lançou o Atlas Infante-Juvenil de Salvador, que objetiva sensibilizar crianças, jovens e educadores para as questões ambientais globais, a partir de sua

realidade imediata e cotidiana, em que os elementos sensíveis do ambiente são considerados poderosos insumos para a aprendizagem significativa. No atlas há algumas poucas referências à Ilha de Maré: trata-se de uma reserva ecológica municipal, com remanescentes de Mata Atlântica e histórico de degradação de seus manguezais devido à poluição (SALVADOR, 2006b).

Assim, diante desta limitação, considera-se que a construção coletiva da história ambiental da relativa ao uso dos bens ambientais pode favorecer o reconhecimento pessoal e social, a aprendizagem de competências cognitivas e de inserção social e, ainda, a transição dos estudantes da Ilha de Maré para estudo em escolas localizadas no continente, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

## CONSTRUINDO A HISTÓRIA AMBIENTAL: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

A partir de consulta realizada em 2008 nas duas escolas que atendem aos alunos da Ilha de Maré no continente, tomamos conhecimento que o índice de reprovação/evasão no Colégio Estadual Marcílio Dias, no 6º ano do Ensino Fundamental, foi de 59,2% e no Colégio Estadual João Batista Caribé, na turma formada por alunos da Ilha de Maré, de 33% (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1. Índice de aprovação dos alunos do Colégio Estadual Marcílio Dias durante o ano letivo de 2008. Salvador-BA, 2008.

Ano	Número de Aprovados	Retidos	Evadidos	Retidos em Ciências
6º A	37	23	14	0
6º B	36	11	25	0
6º C	52	17	35	0
7º A	34	23	11	0
7º B	33	20	13	0
8º	53	42	11	0
9º	46	38	6	2
<b>TOTAL</b>	291	174	115	2

Fonte: Colégio Estadual Marcílio Dias, 2008.

Tabela 2. Índice de aprovação dos alunos do 6º ano do Colégio João Batista Caribé durante o ano letivo de 2008. Salvador-BA, 2008.

Ano/Turma	Origem	Aprovados	Retidos	Transferidos/ Evadidos
6º matutino	Ilha	67%	26%	7%
6º vespertino A	São Tomé	16%	73%	11%
6º vespertino B	São Tomé	32%	38%	30%
6º vespertino C	São Tomé	40%	38%	22%

Fonte: Colégio Estadual João Batista Caribé, 2008.

A análise desses dados indica que os alunos da ilha dificilmente abandonam a escola. A assiduidade, segundo os diretores, também é alta, sendo que eles faltam às aulas somente nos períodos de mar agitado. Os professores, prevendo esse problema, tendem a “dar mais matéria” no início do ano, o que dificulta a adaptação dos alunos ao novo contexto de estudo.

Conforme a Tabela 1 o número de alunos retidos diminui com o avanço das séries, sendo a transição entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental o momento crítico de seu percurso escolar. Quanto à Tabela 2, constata-se que os alunos da ilha têm um índice de aprovação maior que os alunos que moram no continente, sendo que esse desempenho pode estar relacionado ao fato de os alunos da ilha serem assíduos e não “filarem aulas”.

Diante deste cenário, que resulta ao longo dos anos em acentuada distorção idade-série, investigou-se em 2009 a transição escolar do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental através de observação participante e de entrevistas com 4 professores, 12 pais e 42 alunos, com base em roteiros semiestruturados, sendo os resultados analisados qualitativamente.

Visando compreender em que medida o envolvimento dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Ilha de Maré na construção coletiva da história ambiental local pode favorecer a transição escolar para o 6º ano, cursado no continente, através do seu reconhecimento pessoal e social, foram desenvolvidas entrevistas e atividades educativas nas escolas locais.

A metodologia de pesquisa envolveu a análise do processo de reconhecimento pessoal e social dos alunos ao assumirem a tarefa de participarem da construção da história ambiental da ilha, com registros sistemáticos e sua análise, sendo que os conhecimentos construídos sobre a ilha foram sistematizados no livro “Caderno Ambiental da Ilha de Maré”. Como os demais conteúdos curriculares, a construção da história ambiental tem caráter arbitrário e ideológico, envolvendo a decisão política de



se valorizar os saberes cotidianos, concebidos como recursos culturais dos diferentes grupos sociais para promover a sua sobrevivência.

Embora seja a ilha da Baía de Todos os Santos localizada mais próximo ao continente (Figura 1), com a travessia diária dos alunos sendo realizada através de barcos (Figura 2), a Ilha de Maré tem práticas culturais bastante diferenciadas. Como é constituída por várias comunidades tradicionais, que vivem da pesca, da mariscagem e da agricultura de subsistência, sendo cinco delas certificadas como quilombolas (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2010), os habitantes têm uma profunda relação ancestral com a natureza.



Figura 1. Imagem aérea da Ilha de Maré, indicando sua proximidade ao continente. Fonte: CONDER (2010).



Figura 2. Embarque dos alunos para a travessia para as escolas do continente no primeiro dia de aula (01/03/2009). Fotografia: Rosiléia Oliveira de Almeida

O período de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental significa uma mudança brusca para os alunos da ilha. A partir desse momento deixarão suas famílias e passarão por uma viagem de pouco mais de trinta minutos de barco para darem início à jornada de aulas. Se antes havia uma única professora, muitas vezes nascida na ilha, compartilhando com os alunos costumes e práticas, a partir dessa nova etapa os alunos convivem com vários professores, todos do continente, que passam a apresentar demandas cognitivas para as quais os alunos não foram suficientemente preparados. Os alunos também passam a conviver com costumes diferenciados, enfrentando situações de risco enquanto aguardam o horário de retorno do barco, nos dias em que são liberados pela escola mais cedo devido à falta de professores.

## O que pensam professoras, pais e alunos sobre a transição escolar?

Entre os pais predominou a preocupação com a distância percorrida de barco pelos estudantes e com o risco de exposição a tempestades, sendo o seguinte evento relatado por vários deles: um nevoeiro durante a travessia de retorno à ilha provocou a desorientação de um barco, que ficou à deriva. Também manifestam preocupação com a alimentação dos filhos, uma vez que eles acordam muito cedo, às 5 horas da manhã ou mesmo antes, e costumam chegar em casa depois de 14 horas, sendo que muitos se alimentam somente com a merenda escolar.

Apenas uma mãe manifestou preocupação com possíveis dificuldades de natureza cognitiva que poderiam ser enfrentadas por seu filho, ao se referir ao fato de que na escola local *“ocorreu mudança de professor no meio do ano e um professor ficou com duas séries”*, o que resultou em turma numerosa e na dificuldade de acompanhamento satisfatório dos alunos.

Quando questionados sobre as condições de ensino nas escolas do continente os pais manifestam desconhecê-las, sendo que a percepção que constroem baseia-se nos relatos dos próprios filhos, já que não participam de reuniões de pais. Uma mãe comenta: *“nunca ouvi ninguém falando do ensino, falam só do mar. Já ouvi falar que no Caribé bateram em um menino”*, manifestando preocupação com a discriminação que estudantes da ilha sofrem nesta escola por serem minoria e terem costumes e práticas diferenciados. A principal demanda dos pais em relação ao estudo dos filhos diz respeito à instalação de uma escola na ilha, pois o que se espera *“em primeiro lugar é os alunos não se deslocarem da comunidade”*.

As professoras das escolas locais preocupam-se com a transição escolar, demonstrando vínculo afetivo com os alunos, construído nas relações de convivência comunitária. Elas manifestam apreensão quanto ao tratamento que eles recebem nas escolas do continente: *“a escola prepara os alunos, mas no continente eles não recebem a mesma atenção. Porém, manifestam otimismo quanto ao desempenho escolar futuro dos alunos: “minhas expectativas de melhoria de vida para os meus alunos são as melhores possíveis, aposto no resultado deles!”; “eles estão preparados para a transição, alcançaram as habilidades desejadas para estudar em Salvador”*. Esse preparo ocorreria através da antecipação para os alunos das dificuldades futuras: *“comento com os alunos sobre a realidade que eles vão enfrentar”*, sendo raras as intervenções que visam aproximar os alunos dos patamares de exigências das escolas

do continente: *“crio situações similares às que as crianças vão encontrar na quinta série, além disso divido o caderno por matérias e ensino noções de inglês”*.

Quanto aos alunos, percebeu-se entusiasmo e curiosidade quanto ao estudo no continente, pois *“vai ser animado cantar no barco, fazer amigos”*. Poucos lamentaram ter que acordar cedo ou manifestaram receio de sentirem enjôo durante a travessia: *“pra mim o transporte de barco é o que poderia dificultar os estudos. Não gosto da distância, do mar jogando”*. Eles afirmaram estar preparados para essa nova fase de suas vidas, mas não tinham ideia de quais seriam as exigências de estudo. Alguns expressaram *“preocupação com a quantidade de conteúdos, número de professores, cobrança na avaliação”*, sendo que essas apreensões deveriam representar desafios para os professores do continente, visando aprimorar o seu olhar sobre o aluno, de forma que *“conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente, possam resgatar a diferença como tal e não como deficiência”* (DAYRELL, 1996, p. 145).

A análise dos dados apontou um aspecto relevante que foi comum às categorias de entrevistados: embora seja motivo de preocupação, devido às barreiras que precisam ser transpostas, a transição escolar é um momento de grande orgulho para pais, professoras das escolas locais e alunos, pois na ilha poucos adultos conseguiram completar o Ensino Médio.

### **Como os alunos se posicionam sobre o costume local de se manter aves em cativeiro?**

Em 2010, a equipe do projeto desenvolveu o Programa de Agentes Ambientais Mirins junto aos alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nossa Senhora das Candeias.<sup>1</sup> A atividade buscou mobilizá-los para a importância do desenvolvimento de ações que promovam a sustentabilidade socioambiental da ilha, exercendo o papel de agentes ambientais nas suas comunidades, deslocando-se da condição de espectadores passivos para a de atores sociais capazes de intervir no ambiente ao seu redor.

A mobilização dos estudantes envolveu a busca de sua identificação com duas crianças que protagonizaram a busca de solução de problemas socioambientais: o

---

<sup>1</sup> A abertura das atividades do Programa de Agentes Ambientais Mirins, realizada em 01/05/2010, foi registrada pela equipe do Programa Salto para o Futuro (<http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo>), sendo que as filmagens integram a Série **Educar na Biodiversidade**, exibida pela TV Escola em junho de 2010.

menino real Willian, de um pequeno país da África, que inventou um moinho de vento com sucata e ajudou a acabar com a fome na sua comunidade, e o menino Kiriku, de uma lenda africana, que traduz em seus atos o vínculo estreito de seu povo com a natureza. Para os alunos ambos são agentes ambientais, pois o primeiro *“inventou um moinho que bombeava a água para a plantação”* e *“produziu energia pra fazer funcionar os aparelhos”*, enquanto o segundo *“ajudou o seu povo, salvando os homens”, “recuperou a água da fonte”, “foi corajoso”* etc.

Com o objetivo de identificar ações humanas que têm afetado o ambiente, os alunos realizaram uma missão exploratória na comunidade. Organizados em equipes, eles tiraram fotos de cenas que retratavam usos inadequados dos recursos ambientais locais. Em sala de aula, preencheram um quadro retratando nove problemas socioambientais da ilha traduzidos nas fotos, suas causas, consequências e possíveis soluções. Foi definido, junto com a professora regente<sup>2</sup>, que o foco do trabalho educativo seria: *“pássaros em cativeiro”* (Figura 3), já que, segundo ela, há uma *“competição de canto de pássaros na ilha, sendo importante a noção do impacto ecológico que essa prática apresenta”*. Além disso, o tema foi considerado circunscrito, compatível com a idade dos alunos e apropriado para criar a disposição para a mudança de atitudes e para a intervenção social em um âmbito mais restrito, o familiar, evitando expor os alunos a situações potencialmente constrangedoras.



Figura 3. Ave em cativeiro fotografada por estudantes, Ilha de Maré, 01/05/2010.

Para os alunos os motivos que levam os moradores a aprisionar aves são o interesse em vendê-las e em escutar seu canto e a principal consequência é o desequilíbrio ambiental, por impedir que as aves façam seu ninho e se acasalem.

<sup>2</sup> A professora regente corresponde à que, na etapa anterior da pesquisa, afirmou que cria situações didáticas similares às que as crianças vão encontrar no continente, sendo que sua turma foi selecionada para participar da intervenção, porque ela se dispôs a participar da pesquisa.

Como soluções, propuseram que os moradores soltem as aves e pesquisem sobre aquelas que podem ser criadas em cativeiro.

A abordagem deste tema permitiu relacionar a pesquisa ecológica e a abordagem educacional, pois Campos e Costa (2009) identificaram as espécies de aves que moradores adultos já avistaram na Ilha de Maré e analisaram a sua percepção em relação à conservação das aves. Os moradores entrevistados citaram 37 espécies de aves na ilha, todas generalistas e comuns no litoral da Bahia. Embora reconheçam que *“o lugar das aves é na natureza”*, confirmam o aprisionamento de aves, especialmente daquelas cujos canto e beleza são atraentes: *“certa vez peguei um cardeal para criar e era fêmea, não cantava, e eu soltei”*.

A pesquisa evidenciou que muitos moradores acreditam ser difícil mudar o hábito de criação de aves em cativeiro, alegando se tratar de *“uma tradição antiga”*. Alguns defendem que *“tendo as aves em casa estamos ajudando na proteção das mesmas, já que elas estão em ambiente seguro”*, outros dizem que as capturam por diversão: *“crio aves em casa porque me distraem”*. Para os moradores certas aves não têm sido mais avistadas com a mesma frequência que no passado, como: azulão, caboclinho, canário, cardeal, chorão, curió, jandaia, papa-capim, papagaio, pássaro-preto, sabiá, sanhaço, sangue de boi e sofrê, o que seria provocado não só pelo costume de se criá-las em cativeiro, mas também pelo desmatamento.

De fato, as transformações drásticas na paisagem natural geradas por essas ações antrópicas, envolvendo a redução expressiva da cobertura vegetal, podem fazer com que o restante do ambiente da ilha fique restrito para abrigar espécies de aves que exigem um espaço mais amplo para sobreviver. Assim, será difícil conservar a avifauna da ilha oferecendo-lhe apenas sobras de habitats, desrespeitando as exigências mínimas de cada população.

Durante as atividades educativas foi possível notar que a desaprovação do ato de manter aves em cativeiro é consensual entre os alunos, quando o tema é analisado numa dimensão mais abrangente. Porém, a reação dos alunos evidenciou que será difícil o abandono da referida prática. Constatou-se que 58,3% deles mantinham aves em gaiola, seguindo a tradição local, e não estavam dispostos a soltá-las com os argumentos racionais de que: a) cuidavam bem delas; b) as aves estariam mais seguras nas gaiolas do que soltas, pois não conseguiriam encontrar alimento devido à destruição da natureza; c) as aves ficariam vulneráveis a fatores climáticos; d) as aves

seriam alvos fáceis de predadores naturais e de crianças que as caçam por diversão; e, ainda, e) dedicaram muito esforço para capturá-las.

Ao se interpretar a música **Sabiá**, percebeu-se que há também motivações afetivas para a oposição dos alunos em soltar as aves aprisionadas, o que foi evidenciado pelo interesse dos alunos pelo trecho final da música “A menina diz soluçando / Sabiá, estou te esperando / Sabiá responde de lá / Não chores que eu vou voltar”, que foi reinterpretado com as crianças como a possibilidade de se ter as aves por perto sem a necessidade de aprisioná-las.

Com o objetivo de desenvolver a disposição para a mudança de atitudes, buscou-se mobilizar os alunos para a ideia de que é importante que os pássaros vivam soltos e que as matas sejam preservadas. Ao se interpretar a música **Passaredo**, os alunos afirmaram que o trecho “Bico calado / Toma cuidado / Que o homem vem aí!” indicava que “os pássaros precisam se esconder das pessoas para não serem presos em gaiolas”. Os alunos listaram trinta e seis aves da ilha, construindo o **Passaredo da Ilha de Maré**, uma versão local da música original.

Visando apresentar argumentos favoráveis à ideia de que as aves devem ser mantidas soltas foi debatida a sua importância ecológica e o impacto ambiental provocado por seu aprisionamento, bem como discutida a seção “Dos Crimes contra a Fauna” da Lei de Crimes Ambientais (IBAMA, 1998). Os alunos manifestaram conhecer a atuação do IBAMA como polícia ambiental, ao narrarem uma visita de técnicos deste órgão ao povoado de Martelo, onde apreenderam várias aves que eram mantidas em cativeiro. Os alunos ficaram curiosos em saber o destino das aves apreendidas, como denunciar a criação e comércio ilegais de aves na ilha e como criá-las legalmente. Porém, quando se propôs convidar um profissional do IBAMA para conversar com a turma sobre o tema, eles se opuseram, temendo ter que libertar os seus pássaros ou outra ação repressiva.

Ao final das atividades os alunos ainda se mantiveram irredutíveis em sua posição de manter suas aves em cativeiro, mesmo depois de interpretarem a história **O pássaro da chuva**, com o personagem Baunim, que muda de atitude em relação ao aprisionamento de aves, e de lerem a história em quadrinhos **Liberdade e Saúde: animais silvestres livres; pessoas saudáveis** (MOURA; PESSOA, 2007), que aborda a origem histórica da nossa relação afetiva com as aves, o tráfico de animais silvestres e os riscos à saúde humana de manter as aves nas residências, devido à ornitose. Dos estudantes, apenas um, de 11 anos, expressou sua disposição em atuar no

convencimento de seu núcleo familiar de que a prática de manter aves em cativeiro é prejudicial ao ambiente e ao ser humano. Ele contou que advertiu seus irmãos mais velhos, que mantêm três aves aprisionadas em gaiolas, mas não conseguiu influenciá-los.

Para Brandão (1995, p. 85), “a cultura não é um depósito morto de uma história dada, mas sim o trabalho vivo da experiência social, que precisa ser capaz de produzir significados, provocar sentimentos individuais e coletivos, criar disposições à ação, e estabelecer formas peculiares de experiência coletiva da vida e de reflexão sobre o seu valor”. Assim, considera-se que o estabelecimento de vínculo entre o processo educativo e a dinâmica da vida cotidiana contribuiu para dinamizar os processos sociais de mudança ligados às questões ambientais locais, questionando práticas incompatíveis com a sustentabilidade socioambiental.

Percebeu-se que os alunos se envolvem consideravelmente quando as situações didáticas requerem movimentos corporais (desenhar, colorir, cantar, fotografar, recortar etc.), tornando-se dispersas diante de atividades de natureza cognitiva (elaborar hipótese, construir explicação, elencar razões, imaginar consequências, interpretar texto etc.), o que evidencia a necessidade de se considerar essas atitudes e de se buscar nelas interferir ao serem definidos os patamares de exigências nas séries e níveis de ensino envolvidos na transição escolar.

A transição entre ciclos de estudo é um dos pontos mais críticos das trajetórias escolares dos alunos, especialmente dos provenientes de meios desfavorecidos, como é o caso da Ilha de Maré, havendo, porém, uma carência de estudos sobre o tema e de propostas que visem promover articulações longitudinais e indicar patamares de exigências (LOPES, 2005; ABRANTES, 2005, 2009). Constatou-se que poucos pesquisadores, a exemplo de Truzzi (2000), Abrantes (2005, 2009) e Lopes (2005) se dedicam a tentar entender a transição escolar entre séries e níveis de ensino e como o projeto político-pedagógico das escolas pode favorecer o percurso escolar dos estudantes.

No processo educativo, a cultura tem importância extrema, pois a aprendizagem se processa em todo o contexto sociocultural em que aluno está inserido. Assim, conceitos e saberes prévios ligados à cultura do estudante e a forma como cada aluno se relaciona com a sua cultura devem ser considerados para melhor aproveitamento didático dos conteúdos.

A mudança de contexto social gera nos atores um sentimento de “começar de novo”, implicando um processo de ruptura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações, pois a cultura é um processo dinâmico, em que ocorrem redefinições das narrativas de pertencimento. Tendo se intensificado nas sociedades modernas até um estado quase contínuo, a passagem dos indivíduos entre contextos tem um significativo potencial emancipatório, mas é também um terreno fértil à criação de “hiatos sociais”, geradores de conflitos, crises e exclusões (ABRANTES, 2005).

Ao chegarem ao continente os estudantes da ilha deparam com práticas culturais diferentes das que vivenciam e percebem que a maioria de seus professores desconhece seu contexto sociocultural. Dessa forma, é importante a preparação dos professores para atuarem didaticamente com esses alunos, acionando em sala de aula os seus saberes como condição para a aprendizagem dos conteúdos sistematizados.

Conforme Abrantes (2005, p. 32), “o que torna particularmente delicados (e decisivos) estes processos de transição entre ciclos de ensino é o fato de, não apenas estarem enquadrados, mas condicionarem significativamente transições mais abrangentes que regulam a vida social”. Em relação à transição escolar, as motivações, disposições e anseios dos alunos da ilha são diversos, interferindo nesses sentimentos o fato de que terão que levantar mais cedo e, por isso, se alimentar ainda mais cedo. Em dias de chuva eles terão que atravessar de barco, mesmo com as ondas, na linguagem deles, “jogando”, ou faltarem às aulas. Tendo em vista que a cultura não é uniforme, é importante apreender como os sujeitos envolvidos no processo educativo se percebem dentro da sua cultura e como analisam as relações interculturais.

A visão social predominante envolve a concepção do processo de ensino-aprendizagem como algo homogêneo, sendo considerado importante apenas o que é concreto aos olhos, como a nota do aluno, se é um “bom” ou “mau” aluno, se é frequente ou não às aulas, se faz ou não as tarefas. O tratamento uniforme, sem valorizar a diversidade sociocultural e os percursos individuais, representa um obstáculo na trajetória escolar dos estudantes.

A mudança de ciclo de ensino acarreta [...] alterações não apenas nos níveis de exigência mas na própria forma de tratar a linguagem. Será importante compreender os modos pelos quais os atores se autonomizam de anteriores universos linguísticos e se integram em novos, compreendendo as mudanças nas relações sociais que lhes estão subjacentes e evitando abordagens



demasiado estruturalistas, segundo as quais tais metamorfoses seriam impossíveis (ABRANTES, 2005, p. 29).

A atuação das escolas tem sido pautada por um modelo seletivo, universalista e excludente, que não valoriza os conhecimentos dos alunos e suas formas peculiares de aprender. A pretensão de “ensinar tudo a todos” a partir da valorização exclusiva do saber sistematizado é elitista e incompatível com a perspectiva da “educação para todos” (AIKENHEAD, 2009). A ênfase nos conteúdos, e não na prática social, faz com que os alunos de contextos desfavorecidos socialmente sejam penalizados na triagem acadêmica dos “mais capazes”, o que tem consequências trágicas, já que esses alunos não percebem sentido no que lhes é ensinado e não se preparam para o exercício pleno da cidadania.

Tura (2002) emprega o conceito de *circularidade entre as culturas* para designar a dinâmica da interação entre diferentes lógicas culturais no espaço escolar, o que traduz a compreensão de que ele constitui “um local privilegiado de troca de ideias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre gerações, de articulação entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos”, devido à sua “ação sistemática na aprendizagem de conhecimentos, competências e disposições socialmente reguladas à população de crianças e de jovens de uma específica organização social” (p. 156). Assim, é necessário aproximar a educação formal das práticas culturais locais e da produção cultural mais ampla da sociedade.

Os saberes dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental são diferentes daqueles dos professores especialistas que atuam do 6º ao 9º ano, sendo que essas diferenças dificultam a integração entre esses níveis escolares e promovem rupturas nessa transição (TRUZZI, 2001). No que se refere à Ilha de Maré esse problema é intensificado pela distância não só epistemológica, mas também física, entre os professores locais e os do continente, que dificulta as tentativas de diálogo e intercompreensão.

Constatou-se que o principal obstáculo na transição escolar não se refere à necessidade de travessia todos os dias para estudo no continente e ao cansaço dela decorrente. Concluiu-se que os alunos têm dificuldade de se ajustar às mudanças de demandas escolares, já que nas escolas da ilha são envolvidas por relações de proximidade afetiva e sociocultural, com baixo nível de exigências cognitivas, enquanto que, nas escolas do continente, as demandas são prioritariamente cognitivas, com distanciamento dos professores em relação ao contexto de vida dos alunos. Esse

descompasso faz com que os alunos não respondam satisfatoriamente às novas solicitações de desempenho cognitivo e tenham baixo interesse pela escola.

Para Demo (1993) e Gohn (2006), é importante que as escolas se transformem em centros de referência civilizatória nos bairros onde se localizam, o que requer sua aproximação aos contextos sociais. As diretrizes da SECULT explicitam também que a superação da repetência e evasão requer a concepção da escola como um "equipamento urbano agregador de uma cultura local que deve se estender paulatinamente para espaços mais amplos" (SALVADOR, 2005b).

Moreira (2000) ressalta a importância de estudos da comunidade na definição do eixo do trabalho pedagógico e dos conceitos das diferentes áreas a serem ensinados, o que permitiria deslocar o foco dos conteúdos universais para a busca de dar sentido à prática social. A relevância pedagógica dos estudos do contexto sociocultural é destacada por Dauster (1996), que considera que o olhar antropológico permite conhecer as especificidades de determinado universo social. Também Auler (2007) considera essencial a dimensão do local no campo da curiosidade epistemológica dos professores.

A construção da História Ambiental da Ilha de Maré visa, assim, favorecer a transição escolar dos alunos da ilha para estudo no continente, através da abordagem contextualizada e articulada das questões ambientais globais e locais. É um texto que traduz o esforço de construção de conhecimentos através da interação entre a equipe do projeto "Água, fonte de vida: construindo nas escolas a história ambiental da Ilha de Maré" (financiado pela FAPESB entre ago/2008-jul/2011) e os habitantes da ilha, promovendo o diálogo entre o conhecimento acadêmico e conhecimento cotidiano. Para isso, partiu-se do diagnóstico de problemas socioambientais da ilha com o envolvimento dos estudantes, promovendo-se, em seguida, a discussão em sala de aula das suas causas, consequências e possíveis soluções. A compreensão destes problemas foi ampliada pela abordagem acadêmica destes problemas pelos pesquisadores da equipe do projeto, resultando em um texto que promove o diálogo entre os conhecimentos científico, escolar e cotidiano e busca favorecer a continuidade desse diálogo em espaços de aprendizagem formais e informais.

## CONCLUSÕES

Constatou-se que as dificuldades no percurso escolar dos alunos têm relação principalmente com a natureza e nível de demandas cognitivas, que muitas vezes são afastadas do contexto sociocultural e desconsideram as aprendizagens escolares prévias. No que se refere à contextualização da temática ambiental, conclui-se que ela gerou interesse entre os estudantes envolvidos no projeto, por promover a aproximação cultural e afetiva com os conteúdos de ensino. Propõe-se que este enfoque local seja mantido e articulado à abordagem de questões ambientais mais amplas, a exemplo das mudanças climáticas globais.

Pretende-se que o Caderno Ambiental da Ilha de Maré seja um texto aberto à reconstrução nos diversos espaços socioeducativos da ilha. Planeja-se também recomendá-lo como material de suporte pedagógico nas escolas locais no âmbito do projeto “Relação entre o uso sustentável de recursos ambientais locais e as mudanças climáticas globais: possibilidades de abordagem investigativa por estudantes da Ilha de Maré” (FAPESB - set/2011 a ago/2013), em que se objetiva promover a popularização dos conhecimentos científicos e das controvérsias relacionadas ao aquecimento global, analisando suas vinculações com problemas ambientais locais, por meio do diálogo intercultural entre as escolas e os campos sociais mais amplos de convivência dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. **Interacções**, Lisboa, n. 1, p. 25-53, 2005. Disponível em: <<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/A2.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: transições e desigualdades na educação básica. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 60, p. 33-52, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n60/n60a03.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

AIKENHEAD, G. **Educação científica para todos**. Mangualde, Portugal: Pedago, 2009.

AULER, D. Enfoque ciência-tecnologia-sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, Campinas, v. 1, número especial, nov. 2007.

BATESON, G. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BRANDÃO, C. R. **Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998. A lei de natureza. **Edições IBAMA**. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/leiambiental/lei.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil; 1997-2007**. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/\\_publicacao/20\\_publicacao04062/009105709.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_publicacao/20_publicacao04062/009105709.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2011.

CAMPOS, L. P. B.; COSTA, R. M. da. **A avifauna da Ilha de Maré a partir da percepção de seus moradores**. 2009. 21 f. Monografia (Biologia) – UNIJORGE, Salvador, 2009.

CARVALHO, I. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de L. (Org.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

CUNHA, L. **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**. 15 p. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/contribuicao-povos-africanos.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

DAUSTER, T. Construindo pontes: a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 65-72.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: \_\_\_\_\_. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.136-161.

DEAN, W. **A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DRUMMOND, J. A. A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 1991, p. 177-197.

\_\_\_\_\_. **Devastação e preservação ambiental no Estado do Rio de Janeiro**. Niterói, RJ: Eduff, 1997.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certidões expedidas por estado**. 2010. Disponível em: <[http://www.palmares.gov.br/\\_temp/sites/000/2/download/dpa/crqs-certificadas.pdf](http://www.palmares.gov.br/_temp/sites/000/2/download/dpa/crqs-certificadas.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2010.

GOHN, M. da G. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Anais eletrônicos...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

LITTLE, P. E. Ecologia política como etnografia: um guia teórico e metodológico. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.12, n. 25, p. 85-103, jan./jun. 2006.

LOPES, M. C. Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da Grande Lisboa. **Interacções**, Lisboa, n. 1, p. 55-75, 2005. Disponível em: <<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/A3.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

LOUREIRO, C. F. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 109-138, 2000.

MOURA, S. G de; PESSOA, F. B. **Liberdade e saúde: animais silvestres livres: pessoas saudáveis**. Brasília: IBAMA, 2007. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABk8YAG/hq-projeto-liberdade-saude-animais-silvestres-livres-pessoas-saudaveis-ibama-2007>>. Acesso em: 12 fev.2011.

PÁDUA, J. A. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravagista, 1986-1888**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

REIS, Ana Carla Fonseca. Diversidade cultural e biodiversidade: patrimônios interdependentes e pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 2., 2006, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: Faculdade de Comunicação, UFBA, 2006. 1 DVD.

ROCHA, Júlio Cesar de Sá da. **Direito, democracia e meio ambiente: mediações de interesses pela ação estatal**. Salvador: Superintendência de Recursos Hídricos, 2007. 40 p. (Textos Água e Ambiente, 1).

SALVADOR. Prefeitura Municipal da Educação e Cultura. **Educação de qualidade, novos rumos para a cidade: política para educação pública municipal de Salvador 2005/2008**. Salvador: 2005b. 39 p. il.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares de educação ambiental para as escolas da rede municipal de ensino de Salvador**. Salvador, 2006a. 164 p. il.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação e Cultura. Secretaria do Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente. Superintendência do Meio Ambiente. **Atlas ambiental infanto-juvenil de Salvador**. Salvador: 2006b. 52 p.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SUPERINTENDÊNCIA DE RECURSOS HÍDRICOS. **História ambiental**. Salvador: 2007. 16 p. il. (Caderno de Educação Ambiental, 1).

TRUZZI, E. A. **Eles são analfabetos, como posso ensiná-los?** a ruptura entre a 4ª e a 5ª série e seus professores. 2000. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

TURA, M. de L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p.150-173.