

# **História ambiental como dispositivo pedagógico de promoção da transição escolar para estudo no continente: um estudo com estudantes da Ilha de Maré – Salvador - BA<sup>1</sup>**

**Environmental history as a pedagogical device to promote the school transition for the study in the continent: a study with students from Ilha de Maré - Salvador – BA**

***Rosiléia Oliveira de Almeida***

**Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia  
*roalmeida@ufba.br***

## **Resumo**

A partir da inquietação gerada por dados oficiais que apontavam altos índices de reprovação e defasagem idade-série entre os alunos da Ilha de Maré – Salvador - BA, nos anos letivos de 2007 e 2008, foi desenvolvido, em 2009, um estudo dos fatores socioculturais que pudessem estar relacionados aos referidos índices. Para isso foram investigadas as preocupações existentes nas comunidades da ilha e nas escolas locais, a fim de obter evidências sobre fatores que interferem no desempenho escolar e indicar possibilidades de abordagem escolar dos conteúdos de Ciências que favoreçam a transição para estudo a partir do 6º ano do Ensino Fundamental em escolas situadas no continente. A construção da história ambiental, a partir do diálogo entre conhecimentos acadêmicos e saberes locais, foi adotada, em 2010, como dispositivo pedagógico para contextualização didática dos conteúdos escolares, analisando-se a sua repercussão no reconhecimento pessoal e social dos alunos.

**Palavras-chave:** Transição escolar; Pluralidade cultural; Identidade; História ambiental; Educação Ambiental.

## **Abstract**

From the restlessness generated by official data which showed high levels of age-grade failure and discrepancy among the students of Ilha de Maré – Salvador - BA, in the school years 2007 and 2008, was developed, in 2009, a study of sociocultural factors that could be related to these indices. For this, were investigated the existing concerns in the communities of the island and local schools, with the purpose of obtaining evidences about factors that interfere in the school performance and indicate possibilities of school approach of Science contents to promote the transition to study from the 6th year of primary education in schools located in the continent. The construction of environmental history, from the dialogue between academic and local knowledge, was adopted, in 2010, as a pedagogical device for teaching contextualization of classroom content, analyzing their repercussion on personal and social recognition of the students.

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, no âmbito do projeto “Construindo nas Escolas a História Ambiental da Ilha de Maré, Salvador - BA” (ago/2008-jul/2011).

**Key words:** School transition; Cultural diversity; Identity; Environmental history; Environmental education.

## Introdução

A transição entre ciclos de estudo é um dos pontos mais críticos das trajetórias escolares dos alunos, especialmente dos provenientes de meios desfavorecidos, 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). Neste trabalho partimos do pressuposto de 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.

Visando contribuir para ampliar a compreensão do tema foi realizado um levantamento das concepções de professores, pais e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas da Ilha de Maré, a fim de entender, sob diferentes perspectivas, as dificuldades envolvidas na transição dos alunos para estudo nas escolas do continente.

Embora seja a ilha da Baía de Todos os Santos localizada mais próximo ao continente (Figura 1), com a travessia 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.** Mapa cartográfico 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).

## Procedimentos metodológicos

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 alunos	Aprovados	Retidos	Evadidos	Retidos em Ciências
6º A	37	23	14	0	10
6º B	36	11	25	0	17
6º C	52	17	35	0	33
7º A	34	23	11	0	11
7º B	33	20	13	0	10
8º	53	42	11	0	7
9º	46	38	6	2	3
<b>TOTAL</b>	291	174	115	2	91

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 semi-estruturados, 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 atividades educativas na Escola Municipal Nossa Senhora das Candeias, em parceria com a professora regente.

O campo de pesquisa da história ambiental representa uma tentativa recente de incorporar as temporalidades do mundo biofísico dentro da análise da história humana, sendo uma tentativa de 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 sócio-ambientais.

Os estudos no campo da história ambiental enfatizam como a interferência humana nos ecossistemas tem gerado a degradação, em muitos casos irreversível, do rico patrimônio representado pela biodiversidade (DRUMMOND, 1991; DEAN, 1997; PÁDUA, 2002). Adotando 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, visa "incorporar variáveis ambientais aos seus estudos sobre a sociedade humana" (DRUMMOND, 1991, p. 177), tendo como principais características metodológicas o foco em um cenário fisicamente circunscrito, com alguma identidade natural; o estudo das interações entre o uso de recursos naturais e os estilos civilizatórios; e, ainda, o trabalho de campo com registros de observações sobre as paisagens naturais e sobre as marcas que a cultura humana deixa nessas paisagens.

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<sup>2</sup>. 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.

Conforme destaca 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 destacam e conceituam as diferentes tendências da educação ambiental (BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2008; LOUREIRO, 2005). A vertente de educação ambiental que orienta nossas ações é a socioambiental, que concebe o ambiente a partir das dinâmicas das interações sociedade/natureza, sendo, 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 sócio-ambientais são complexas, por serem social e historicamente construídas e permeadas pela dimensão subjetiva, demandando o desenvolvimento de ações educativas que incorporem e ultrapassem as abordagens ecológico-preservacionista e comportamental.

## **Resultados e discussão**

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

A história da educação brasileira vem sendo marcada por uma crescente preocupação em explicar e superar o fracasso escolar. Segundo a LDB (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), espera-se que os estudantes completem o Ensino Fundamental com 14 anos de idade. Porém, dados do IBGE (2002) indicam que apenas na faixa etária entre 19 e 24 alcança-se oito anos como a média de anos de estudo. Enquanto nas áreas urbanas do Sudeste e Sul a taxa de analfabetismo era de 6,2% e 5,8%, respectivamente, no Nordeste rural ela era de 39,1%.

Essa desigualdade é revelada pelo IDEB, índice que combina dois parâmetros, aprendizagem e fluxo escolar, variando de 0 a 10. O resultado do C. E. Marcílio Dias em 2009, embora baixo e inferior ao IDEB médio de Salvador (2,7), foi favorecido pela taxa de aprovação geral do 6º ao 9º ano, de 67%, que resultou em um indicador da taxa de aprovação elevado, de 0,72, valor que, multiplicado pela baixa nota média padronizada na Prova Brasil (3,19), resultou no IDEB de 2,3. A E. M. Nossa Senhora das Candeias, situada na ilha, apresentou 75,7% de aprovação geral do 1º ao 5º ano em 2009, resultando em um indicador de aprovação também elevado, de 0,78, valor que, multiplicado pela baixa nota na Prova Brasil (3,3), resultou no IDEB de 2,6, também inferior ao IDEB médio de Salvador (3,7) (INEP, 2009). Esses dados revelam que os alunos da ilha, embora não retidos, têm um baixo desempenho acadêmico.

---

<sup>2</sup> Os conhecimentos construídos sobre a ilha estão sendo sistematizados no livro "Caderno Ambiental da Ilha de Mare", que se encontra em fase final de edição e tem sua publicação prevista para ago/2011.

Esses dados nos fazem refletir sobre as possíveis causas do fracasso escolar e sobre o que estaria acontecendo nos espaços escolares ou fora destes para que os estudantes os deixem ou tenham baixo desempenho. Inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de encontrar as causas desse fenômeno, que hoje sabemos serem várias. No entanto, 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.

A desigualdade social relacionada ao percurso escolar dos estudantes pode decorrer de fatores diversos, como falta de oportunidade, escassa motivação para aprender, lar desorganizado, transtornos pedagógicos, número excessivo de alunos por turma, falta de assistência à classe, didática inadequada ou falta de qualificação e apoio pedagógico aos professores. 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 cultura não é apenas um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas e problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, puramente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares [...]. A relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura (BOURDIEU, 1974, p. 208-209; 219).

Os problemas que as crianças experimentam na trajetória escolar são na maioria das vezes vivenciados como situação de fracasso, pois, por não conseguirem obter êxito nas demandas escolares, acabam se sentindo incapazes e frustradas, podendo manifestar comportamentos inadequados. Em última instância, o fracasso decorrente de situações específicas pode se traduzir num fracasso geral, culminando com o próprio abandono da escola.

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-se com práticas culturais diferentes das que vivenciam e percebem que a maioria dos 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.

Para Canclini (2004), como as diferenças culturais são entidades sócio-históricas, formadas em situações onde a desigualdade opera de maneiras distintas, os processos de transformação voluntária das diferenças, decorrentes da modernização e do intercâmbio cultural, podem contribuir para atenuar as desigualdades. Porém, essas mudanças não podem alterar as estruturas incomensuráveis das práticas culturais, pois isso ameaçaria a própria continuidade do grupo, já que “é impossível esquecer que há uma infinidade de processos históricos e situações de interação cotidiana em que marcar a diferença é um gesto básico de

dignidade e o primeiro recurso para que a diferença siga existindo” (p. 121). Assim, é importante que as escolas evidenciem aos estudantes, além do valor da cultura local, que ela não é fixa e que a sua transformação pode contribuir para atenuar as desigualdades, desde que sejam respeitados certos aspectos essenciais que garantem o reconhecimento pessoal e social.

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. 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.

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”. 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 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 buscar apreender como os sujeitos envolvidos no processo educativo se percebem dentro da sua cultura e como analisam as relações interculturais.

São pluralidades assim, são estilos tão diversos de presença e de participação das pessoas em um modo peculiar de cultura, dentro de uma mesma classe, de uma mesma categoria social, ou de um mesmo grupo étnico, o que nos tem faltado investigar e compreender. É a dificuldade de pensar a dinâmica presente e a crescente polissemia de culturas de grupos e comunidades populares, o que tem até hoje respondido por um certo sentimento de elegante irrealidade, quando nos deparamos com a maior parte de nossos estudos a respeito (BRANDÃO, 1995, p. 128).

A visão social predominante envolve a concepção do processo de ensino-aprendizagem como algo homogêneo, sendo considerado importante apenas 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).

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 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 idéias, 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). Nesse sentido, é necessário aproximar a educação formal das práticas culturais locais e da produção cultural mais ampla da sociedade.

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 é frequente a preocupação com a alimentação dos filhos, uma vez que eles levantam muito cedo, em torno das 5 horas da manhã ou mesmo antes, e costumam chegar em casa depois de 14 horas, sendo que muitos alimentam-se 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*”.

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.

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>3</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 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>4</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

---

<sup>3</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 integraram a Série **Educar na Biodiversidade**, exibida pela TV Escola em junho de 2010.

<sup>4</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.

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.

Para os alunos os motivos que levam os moradores a criar aves em cativeiro são o interesse em vendê-las e em escutar seu canto e a principal consequência é o desequilíbrio da natureza, por impedir que as aves façam seu ninho e se acasalem. Como soluções, propuseram que os moradores soltem os pássaros e pesquisem sobre aqueles que podem ser criados em cativeiro.



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

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 que 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.

No sentido de apresentar argumentos favoráveis à ideia de que os pássaros devem ser mantidos soltos foi debatida a sua importância ecológica e o impacto ambiental provocado por seu aprisionamento. Também foi discutida a seção “Dos Crimes contra a Fauna” da Lei de Crimes Ambientais (Lei nº 9.605, de 12/02/98). Os alunos manifestaram conhecer a atuação do IBAMA como polícia ambiental, ao narraram uma visita de técnicos deste órgão à comunidade 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, os alunos 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 as 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**, 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, sendo por isso ilegal. Ele contou que advertiu seus dois irmãos mais velhos, que mantêm três aves aprisionadas em gaiolas, mas não conseguiu influenciá-los.

Para Brandão (1995), “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” (p. 85). 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.

## Conclusões

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.

A demanda dos pais pela implantação de uma escola na ilha que ofereça os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio justifica-se pela possibilidade de se garantir condições de estudo menos desgastantes aos alunos, de se ter um currículo mais ajustado ao contexto sociocultural local e de se conceber a escola, conforme propõem Demo (1993) e Gohn (2006), centro de referência civilizatória no bairro onde se localiza. As diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Salvador explicitam 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". (PMS, 2005b).

No que se refere à contextualização da temática ambiental, conclui-se que ela gerou interesse entre os alunos, como sugerem Santos e Mortimer (2001), por promover a aproximação cultural e afetiva com os conteúdos de ensino e por desenvolver habilidades cognitivas pouco estimuladas até aquele momento. Propõe-se, que este enfoque local seja mantido e articulado à abordagem de questões ambientais mais amplas, a exemplo das mudanças climáticas globais<sup>5</sup>, que também afetam as condições ambientais locais.

## 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.

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

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

---

<sup>5</sup> A pesquisa está tendo continuidade, com a participação do principal colégio do continente que atende aos alunos da ilha a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Também financiada pela FAPESB, envolve o estudo "Relação entre o uso sustentável de recursos ambientais locais e as mudanças climáticas globais: possibilidades de abordagem investigativa por estudantes da Ilha de Maré", visando favorecer a transição escolar (ago/2011-jul/2013), tema longitudinal cuja abordagem requer tempo de convivência do pesquisador com o contexto.

BRASIL. MEC. **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.

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguais o desconectados. **Revista CIDOB d’Afers Internacionals**, n. 66-67, p. 113-133, out. 2004.

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.

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.

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: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. **Anais eletrônicos...** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

IBGE. **Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

INEP. **Estatísticas do IDEB. 2009**. Disponível em: <[http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43&Itemid=7](http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=7)>. Acesso em: 2 mar. 2011.

LITTLE, P. E. Ecologia política como etnografia: um guia teórico e metodológico. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 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.

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.

PMS. **Educação de qualidade, novos rumos para a cidade:** política para educação pública municipal de Salvador 2005/2008. Salvador, 2005b. 39 p. il.

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.

TRUZZI, E. A. **Eles são analfabetos, como posso ensiná-los?** A ruptura entre a 4<sup>a</sup> e a 5<sup>a</sup> 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.