O USO DO CINEMA NA ARTICULAÇÃO DE TEMAS TRANSVERSAIS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AMAZONAS-BRASIL

JOSENILDO SANTOS DE SOUZA

UNIVERSIDADE NACIONAL DE COLÔMBIA SEDE AMAZÔNIA
MESTRADO EM ESTUDOS AMAZÔNICOS
LETICIA, COLOMBIA
2015

USO DO CINEMA NA ARTICULAÇÃO DE TEMAS TRANSVERSAIS E DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE PARINTINS-AMAZONAS-BRASIL

JOSENILDO SANTOS DE SOUZA

Trabalho apresentado como requisito para obtenção de Título de:

Mestre em Estudos Amazônicos

Diretor:
Professor Doutor Camilo Torres Sanchez
Codiretor:
Professor Doutor Germán Palácio Castanheda

Linha de pesquisa:

Desenvolvimento Regional Amazônico

UNIVERSIDADE NACIONAL DE COLÔMBIA SEDE AMAZÔNIA
MESTRADO EM ESTUDOS AMAZÔNICOS
LETICIA, COLOMBIA
2015

Dedico esta dissertação aos meus filhos Alessandra, Joyce, Bruno e Caroline. Aos meus netos Marcos Paulo, Marcelly, Sophia, Gabrielle, Ranielly, Felipe e Maysa. Aos meus irmãos Juvenildo, Josias, Jorge (*In memoria*) Juremar, Juvenal Filho, Jonas e Marinildes. Aos meus pais Juvenal e Marildes. A minha tia Maria José (Mariinha), Miracema Saunier e Tonzinho Saunier (*In Memória*) pelo convívio e aprendizado.

AGRADECIMENTOS

A força divina e superior do Universo, pela energia positiva, harmoniosa sempre presente iluminadora na superação das vicissitudes, ao fortalecimento espiritual, intelectual, estético, conceitual do ‘vai e vem’ da realidade Amazônica no seu sentido mais puro da palavra dialética, do devir fluxo, devir rio, devir floresta, devir-devires de um todo disperso.

Meu agradecimento especial ao amigo e orientador Prof. Doutor Camilo Torres Sanchez, que não somente acolheu o desafio de orientar a pesquisa, mas me acolheu em sua casa. Agradeço ao Prof. Doutor Juan Jose Vieco Albarrancin, que aceitou a co-orientação, mas que em decorrência de problemas pessoais não pode permanecer orientando. Agradeço ao Prof. Doutor Germán Palácio Castanheda, que prontamente concordou em ser o novo co-orientador.

Agradeço ao Instituto Amazônico de Investigação (IMANI) da Universidad Nacional de Colômbia (UNAL), pelo acolhimento da pesquisa, aos professores do Programa de Maestria em Estudos Amazônicos, aos colegas do Mestrado, Maria Perpetua Pessoa, Melissa Cordeiro, Patrícia Marin, Tamara Riveros, Lorena, Sophia. Aos servidores da pós-graduação, bem estar social, bibliotecários e a todos que direta e indiretamente me acolheram.

Agradeço a todos os professores e pesquisadores que participaram no processo de avaliação nos seminários de qualificação e apresentação dos resultados parciais nos eventos de investigação científica junto ao Instituto Amazônico de Investigação (IMANI), que colaboraram com importantes orientações e indicação bibliográfica. Aos membros da banca examinadora, pelas contribuições e recomendações ao trabalho acadêmico-científico.

Meus agradecimentos a todos os que compartilham momentos de profícua sabedoria cabocla e proporcionaram os primeiros aprendizados de vivenciar a relação homem/natureza, verdadeiros irmãos que me acolheram e apoiaram com carinho e amor, seja nas dificuldades ou conquistas durante os passos na vida acadêmica. Aos professores do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em especial a Célio Rodrigues, Luiz Carvalho e Guaraciaba Tupinambá Junior, que sempre acreditaram que poderíamos fazer a diferença.

Agradeço a todos de minha família que conviveram comigo: filhos, netos, irmãos, sobrinhos, primos, companheiras, pais e amigos (Célio e Daniele Pinheiro) durante a caminhada.

Não poderia também deixar de agradecer aos companheiros da Comissão de Combate ao Assédio Moral na Ufam (CAAM), e à brava companheira da Rede Nacional de Combate ao Assédio Moral, Regina Celia Leal (*In memoria*), que me proporcionou a eternização afetuosa do abraço harmoniosamente positivo, que contribuiu sobremaneira para a continuidade deste trabalho.

Com grande satisfação, agradeço aos educadores, educandos, funcionários, pais e gestores da Escola Prof. Aderson de Menezes, Escola Irmã Cristine. Agradeço a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do município de Parintins, que permitiu a participação como observador na III Conferência Municipal de Educação do Município e disponibilizou dados que contribuíram significativamente com a realização da pesquisa. Aos funcionários da Biblioteca Tonzinho Saunier, que solicitaram a realização da Oficina de Uso de Filmes e Documentários para temas do desenvolvimento sustentável e propiciaram novas experiências.

Meu muitíssimo obrigado de modo muito especial a amigos da Escola Tsukasa Uyetsuka, que foram fundamentais para a concretização da pesquisa. A professores, gestores, coordenação pedagógica, educandos, servidores do refeitório, secretaria, vigias, transporte escolar, enfim, a todos que dela participam direta e indiretamente. A todos os que participaram respondendo aos questionários, entrevistas e permitiram a observação participante em sala de aula. Aos que permitiram e participaram do minicurso “O uso do cinema e documentários para transversalizar temas transversais de desenvolvimento sustentável no ensino fundamental”, na experiência com filmes e documentários em sala de aula aos educandos.

Meus agradecimentos a Associação dos Idosos, aos moto-taxistas, em especial ao D`Sorde e a todos os moradores da Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia. De igual modo, a Associação de Moradores do Bairro Itaúna II (AMBI II), que acolheu e permitiu realizar atividades socioeducativas com filmes e documentários nos finais de semana aos moradores da comunidade, dentro das dimensões dos temas transversais de desenvolvimento sustentável.

Agradeço aos discentes e docentes do Instituto de Natureza e Cultura, Amaturá, Santo Antônio do Içа e São Paulo de Olivença, que contribuíram no processo de ensino e extensão, permitindo amadurecimento da problematização e tema da pesquisa. A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por conceder a possibilidade de afastamento e a realização da Dissertação.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente participaram e contribuíram para a concretização e tornaram realidade este trabalho de pesquisa. Ofereço a humanos e não-humanos a esperança, não porque espero, mas porque o meu agir me permite esperar por uma sociedade harmoniosamente equilibrada e sustentável.

TUDO É MANEIRA DE VER

Onde você vê um obstáculo,
alguém vê o término da viagem
e o outro vê uma chance de crescer.

Onde você vê um motivo pra se irritar,
alguém vê a tragédia total
e o outro vê uma prova para sua paciência.

Onde você vê a morte, alguém vê o fim,
o outro vê o começo de uma nova etapa...

Onde você vê a fortuna
alguém vê a riqueza material
e o outro pode encontra por trás de tudo,
a dor e a miséria total.

Onde você vê a teimosia,
alguém vê a ignorância,

um outro compreende
as limitações do companheiro
percebendo que cada qual
caminha em seu próprio passo
e que é inútil querer apressar o passo do outro,
a não ser que ele deseje isso.

Cada qual vê o que quer,
pode ou consegue enxergar.
Porque eu sou do tamanho do que vejo
e não do tamanho da minha altura.

Fernando Pessoa.

RESUMO

A presente dissertação trata sobre o uso do cinema na articulação de temas transversais de desenvolvimento sustentável no âmbito escolar do município de Parintins, Estado do Amazonas, Brasil. Foi analisado se filmes e documentários são usados na articulação de temas transversais de desenvolvimento sustentável, na formação de educandos, indagando se os projetos político-pedagógicos contemplam o uso de cinema e dos temas transversais de desenvolvimento sustentável. A pesquisa realizou-se nas escolas Tsukasa Uyetsuka, Irmã Cristine e Escola Estadual Prof. Aderson de Menezes. Metodologicamente, a pesquisa pautou-se no estudo etnográfico aplicado à educação. A investigação mostrou que nas escolas o cinema e os temas transversais de desenvolvimento sustentável não estão articulados ao Projeto Político-Pedagógico, mas com enorme possibilidade de sua articulação na dimensão de um Projeto Ecopolítico-Pedagógico democrático participativo.

Palavras-Chave: Educação. Projeto Político-Pedagógico. Temas Transversais. Desenvolvimento Sustentável. Cinema.

RESUMEN

La presente tesis de maestria trata sobre el uso del cinema en la articulación de temas transversales de desarrollo sostenible en el ámbito escolar del município de Parintins, Estado de Amazonas, Brasil. Fueron analizadas películas y documentales sobre su utilizacion en la articulación de estos temas transversales en la formación de los educandos, indagando si proyectos politico pedagógicos de las escuelas contemplan el uso del cinema y de los temas transversales. La investigación mostró que en las escuelas el cine y los temas transversales de desarrollo sostenible no están siendo articulados con el proyecto politico pedagógico, sin embargo existe una gran posibilidad de articulación en la dimensión de un proyecto ecopolítico-pedagógico democrático participativo.

Palabras-Clave: Educación. Proyecto Político-Pedagógico. Temas Transversales. Desarrollo Sostenible. Cinema.

SUMARIO

INTRODUÇÃO **1**

ANTECEDENTES **4**

CAPÍTULO 1 - ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA AMAZÔNIA **7**

1.1 DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL À EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 7

1.1.2 A Educação Ambiental no Amazonas para o Desenvolvimento Sustentável 15

1.1.3 A Educação Ambiental em Parintins para o Desenvolvimento Sustentável 29

1.2 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 39

1.2.1 Educação no Contexto Amazônico 49

1.2.2 Projeto Político-Pedagógico no Debate da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 54

1.3 TEMAS TRANSVERSAIS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL 61

1.4 USO DO CINEMA NA EDUCAÇÃO 70

1.4.1 Ensino Aprendizagem com Filmes e Documentários 72

CAPÍTULO 2 – CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: OS CAMINHOS DA PESQUISA **86**

2.1 MÉTODO DA PESQUISA 86

2.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA 88

2.2.1 Pesquisa Quanto ao Procedimento 89

2.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS 90

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA 97

2.5 LOCAIS DA PESQUISA 99

2.5.1 Município de Parintins 100

2.5.2 Comunidade de Itaúna 102

2.5.3 Escola Municipal Irmã Cristine 105

2.5.4 Comunidade da Francesa 116

2. 5. 5. Escola Estadual Aderson de Menezes 119

2.5.6 Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia 122

2.5.7 Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka 125

CAPITULO 3 – ARTICULAÇÃO DE TEMAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PARINTINS COM O USO DE FILMES E DOCUMENTÁRIOS.....130

3.1 TEMAS TRANSVERSAIS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO..... 130

3.1.1 O desenvolvimento sustentável como tema transversal 162

3.1.2 Uso de filmes e documentários no ensino de temas transversais de desenvolvimento sustentável 169

3.2 USO DO CINEMA NA ARTICULAÇÃO DE TEMAS TRANSVERSAIS E DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..... 206

3.2.1 Concepção dos educadores 206

3.2.2 O uso do cinema na articulação dos temas transversais e de desenvolvimento sustentável na formação dos educandos 209

3.3.3 Concepção dos educandos..... 215

3.3.4 Concepção dos Pais de Educandos..... 226

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....230

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos Educadores.....236

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos Educandos 242

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos Pais de Educandos 246

APÊNDICE D – Carta explicativa dos objetivos da pesquisa.....248

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....249

APENDICE F – Relaçzszão das comunidades pertencentes ao Projeto de Assentamento de Reforma Agrária na Vila Amazônia.....251

REFERÊNCIAS 254

LISTA DE FIGURAS

Figura 2-1: Mapa de Parintins (Google Mapas – 2014: Grifos do autor) 100
Figura 2-2: Mapa do Bairro Itaúna II. (Prefeitura de Parintins, 2012)..... 103
Figura 2-3: Lagoa Azul (SOUZA, J. S. Prática de campo. Parintins, Abril/2013)..... 104
Figura 2-4: Escola Irmã Cristine (SOUZA, J. S. Prática de campo. Parintins, abril/2013) 106
Figura 2-5: Projeto Boi Reciclado (Fonte: Arquivo da secretaria da escola)..... 111
Figura 2-6: Local de Funcionamento das Atividades do Programa Mais Educação (Fonte: SOUZA, J.S. Prática de Campo. Parintins, maio/2013)..... 112
Figura 2-7: Educandos em Sala de Aula Durante Aplicação do Questionário. Sala de aula dos educandos do 9º ano (SOUSA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, 2013) ... 115
Figura 2-8: Mapa da Comunidade da Francesa **(**Prefeitura de Parintins, 2012)..... 117
Figura 2-9: Orla da Lagoa da Francesa (SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, 2013) 118
Figura 2-10: Escola Aderson De Menezes (Fonte: SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, 2013.) 119
Figura 2-11: Comunidade de Santa Maria da Vila Amazônia (SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, 2013. 123
Figura 2-12: Barco de Transporte Escolar (SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, 2013) 125
Figura 2-13: Escola Tsukasa Uyetsuka (Fonte: SOUZA, J.S. Pesquisa Campo. Parintins, Abril de 2013) 126
Figura 2-14: Conjunto Arquitetônico da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka (Fonte: SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, Agosto de 2013.) 127
Figura 2-15: Educandos a Espera do Transporte Escolar (Fonte: Souza, J.S. Pesquisa de Campo, 2013.)..... 128
Figura 3-1: Componentes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental E sua Articulação Aos Temas Transversais. (Fonte: Brasil, 1998) 135
Figura 3-2: Situação Contratual dos Educadores das Escolas de Parintins (Dados da pesquisa de campo. Parintins, 2013) 142

Figura 3-3: Formação dos Educadores das Escolas de Parintins (Dados da Pesquisa de Campo, 2013).....144
Figura 3-4: Tempo De Atuação Dos Educadores Nas Escolas De Parintins (dados das secretarias das escolas/2013. Dados dos questionários da pesquisa de campo. Parintins, 2013) 145
Figura 3-5: Turmas do Ensino Fundamental (Dados da Pesquisa de Campo, 2013)...146
Figura 3-6: Presença de Temas Transversais nas Escolas do Município de Parintins/Am -2013 (Dados da Pesquisa de campo. Parintins, 2013).....159
Figura 3-7: Minicurso com Educadores da Escola Tsukasa Uyetsuka (Foto: SOUZA, J.S. Pesquisa de campo, julho de 2013).....177
Figura 3-8: Sala de Aula da Escola Tsukasa (SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, outubro de 2013).....178
Figura 3-9: Percepção dos Educandos do Uso de Filmes e Documentários nas Escolas Parintins (Dados da Pesquisa de Campo, 2013) 183
Figura 3-10: Rotina dos Educadores em Sala de Aula na Escola Tsukasa (Fonte: SOUZA, J. S. Parintins, 2013).....184
Figura 3-11: Cinema em Sala de Aula na Escola Tsukasa Uyetsuka (Fonte: SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, dezembro de 2013).....220

LISTA DE TABELAS

Tabela 2-1: Números de Sujeitos Investigados por Escola (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013.).....99
Tabela 3-1: Presença Do Projeto Político Pedagógico Na Escolas Investigadas De Parintins/AM (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013).....137
Tabela 3-2: Ocorrências De Reuniões Para Elaboração Do Projeto Político-Pedagógico (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013. (Extraídos do Livro de Ocorrência Secretaria da Escola).....139
Tabela 3-3: Presença dos Temas Transversais no Projeto Político Pedagógico das Escolas do Municipio de Parintins/AM (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013) 147
Tabela 3-4: Compreensão dos Educadores das Escolas Se o Desenvolvimento Sustentável é um Tema Transversal.....157
Tabela 3-5: Adequação Uso de Filmes e Documentários em Sala de Aula nas Escolas 170
Tabela 3-6: Contribuição do Cinema em Sala de Aula para o Tema de Desenvolvimento Sustentável (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013) 179
Tabela 3-7: Registro de Avaliação Educacional com Uso de Filmes **(**Fonte: Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013).....181
Tabela 3-8: Compreensão dos Educandos ao Uso de Filmes e Documentários em Sala de Aula. 185
Tabela 3-9: Procedimentos Metodológicos no Uso de Filmes e Documentários (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013).....190
Tabela 3-10: Metodologia de Avaliação no Uso de Filmes e Documentários (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013).....194
Tabela 3-11: Avaliação Escolar das Atividades com o Uso do Cinema (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013).....200
Tabela 3-12: Observações Complementares dos Educandos (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013).....204

Tabela 3-13: Uso do Cinema na Articulação dos Temas Transversais e de Desenvolvimento Sustentável na Concepção dos Educadores (Dados da Pesquisa de Campo, 2013).....207
Tabela 3-14: Uso de Filmes e Documentários na Articulação de Temas Transversais e de Desenvolvimento Sustentável na Formação do Educando (Dados da Pesquisa de Campo, 2013).....211
Tabela 3-15: O Uso de Filmes e Documentários para Fins Didático-Pedagógicos na Transversalidade do Desenvolvimento Sustentável na Concepção dos Educadores de Parintins (Dados Pesquisa de Campo. Parintins, 2013) 213
Tabela 3-16: A Contribuição do Cinema na Formação Educacional (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013).....216
Tabela 3-17: Uso do Cinema em Sala de Aula: Tema Transversal de Desenvolvimento Sustentável (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013) 221
Tabela 3-18: A Compreensão dos Pais Sobre o Uso de Filmes e Documentários no Ensino-Aprendizagem (Dados da Pesquisa de Campo, 2013).....227

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

Abreviatura/ siglas	Termino
APA	Área de Preservação Ambiental
APMC	Associação de Pais e Mestres e Comunitários
APP	Área de Preservação Permanente
CE	Conselhos Escolares
CEAs	Centro de Educação Ambiental e Salas Verdes
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
CIEA	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental
CME	Conselho Municipal de Educação
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
COMEDPIN	Conferência Municipal de Educação de Parintins
COMVIDA	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
CONAB	Cooperativa Nacional de Abastecimento
DEA	Diretoria de Educação Ambiental
DEDS	Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação Ambiental
EEPAM	Escola Estadual Prof. Aderson de Menezes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMIC	Escola Municipal Irmã Cristine
EMTU	Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSEZ	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFAM	Instituto Federal de Tecnologia do Amazonas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Abreviatura/ siglas	Termino
INPA	Instituto de Pesquisa da Amazônia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIN	Parintins
PMP	Prefeitura Municipal de Parintins
PNEA	Plano Nacional de Educação Ambiental
PPP	Projeto Político Pedagógico
PEP	Projeto Ecopolítico-Pedagógico
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SAAE	Serviço Autônomo de Água e Esgoto.
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDEMA	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente
SUFRAMA	Superintendência da Zona Franca de Manaus
UEA	Universidade Federal do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

Nos propomos a investigar o tema tendo em vista a realidade social, cultural e educativa vivenciada na Amazônia, bem como a necessidade de mostrar que nas comunidades educativas do município de Parintins-Amazonas-Brasil, o cinema não é articulado para transversalizar temas de desenvolvimento sustentável nas escolas. Uma educação com o uso de filmes e documentários seria promotora de desenvolvimento sustentável no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, integrando valores e atitudes para o relacionamento e uso equilibrado de recursos naturais, tendo em vista a construção de uma sociedade sustentável com o uso do cinema.

A pesquisa foi realizada nas comunidades escolares do município de Parintins-Amazonas-Brasil. Partiu da hipótese que escolas do município de Parintins não articulam filmes e documentários para transversalizar temas de desenvolvimento sustentável na educação Amazônica, contemplados nos Projetos Político-Pedagógicos, nas ações pedagógicas, nos planos de ensinos e na seleção de textos para dar conta dos conteúdos curriculares em sala de aula e em atividades extraescolares.

A pesquisa buscou investigar em que medida a articulação de filmes e documentários no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula tende a transformar a realidade dos educandos em experiências significativas aliadas ao conhecimento na perspectiva de refletir criticamente temas de desenvolvimento sustentável. Nesta perspectiva, questionou-se: filmes e documentários abrem possibilidades para o debate crítico de pensar a educação multidimensional em razão do tema desenvolvimento sustentável nas dimensões socioambiental, cultural, ecológica, econômico-política e institucional das escolas?

O estudo teve como objetivo geral: Analisar o uso de filmes e documentários na articulação de temas transversais e do desenvolvimento sustentável na formação dos educandos do ensino fundamental das escolas da rede pública de Parintins – Amazonas – Brasil. Especificamente, buscou-se i) investigar se os projetos político-pedagógicos das escolas de Parintins contemplam os temas transversais e o desenvolvimento sustentável no processo de ensino-aprendizagem; ii) Verificar se o uso de filmes e

documentários é eficiente pedagogicamente na articulação dos temas transversais e de "desenvolvimento sustentável" nas séries finais do ensino básico e; iii) Discutir a influência das práticas pedagógicas com o uso de filmes e documentários na articulação dos temas transversais e de desenvolvimento sustentável, nos sujeitos da pesquisa.

A metodologia adotada na investigação foi o método crítico-dialético, tendo como método de procedimento o estudo de caso, caracterizando-se em pesquisa etnográfica aplicada à educação. Fez-se uso da abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos e técnicas de coletas de dados a observação participante na escola e em salas de aula, com aportes de entrevistas semiestruturadas, questionários abertos e fechados com educadores, educandos, pais, coordenador pedagógico e gestor da escola.

Foram analisados documentos institucionais, como Projeto Político Pedagógico, Diários de Classe, Atas de reunião, Livro de Ocorrência, Registro de Matrícula, Regimento Escolar, Lei de Estrutura do Ensino Municipal, Lei de Educação Ambiental do Município de Parintins, bem como documentos fixados em murais que colaboraram para entender a prática pedagógica adotada pelas instituições.

A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo, tematizado a partir do mote "Aspectos Conceituais, Históricos e Legais da Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Educação Amazônica", traz contextos históricos e marcos legais e teóricos para se chegar ao debate do desenvolvimento sustentável, além de contextos da década da educação para o desenvolvimento sustentável e sua articulação ao uso do cinema aos temas transversais no ensino fundamental nas escolas do município de Parintins/AM.

No segundo capítulo, intitulado "Contexto de investigação: os caminhos da pesquisa", apresenta-se a realidade socioambiental, cultural, ecológica, econômica, política e institucional do campo de pesquisa: município de Parintins, comunidade do Itaúna II, Escola Municipal Irmã Cristine, comunidade da Francesa, Escola Estadual Prof. Aderson de Menezes, comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia e Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka, bem como a metodologia adotada na pesquisa.

O terceiro capítulo, “Articulação do Desenvolvimento Sustentável no Processo de Ensino-Aprendizado nas Escolas do Município de Parintins ao Uso de Filmes e Documentários”, é onde apresentam-se os resultados da pesquisa nas escolas, análise e discussão de resultados, considerando-se o marco teórico dos temas transversais: a educação para o desenvolvimento sustentável, o cinema na educação, os objetivos e a metodologia.

A dissertação almejou apresentar elementos que fundamentassem o uso do cinema na articulação de temas transversais de desenvolvimento sustentável na educação amazônica no município de Parintins-Amazonas-Brasil.

ANTECEDENTES

A marca do mundo contemporâneo capitaneado pelo avanço das tecnologias da comunicação e informação, representadas neste trabalho pelas tecnologias educacionais – filmes e documentários –, permite à educação deslocar e ampliar o olhar para outras possibilidades do fazer pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. De modo que a influência das tecnologias no cotidiano das pessoas se sente desde muito nos setores fabril, comercial e de serviços, além da cidade e do campo.

Mas revolução industrial e a tecnologia advinda de processos complexos trouxeram como consequência problemas de degradação ambiental e desigualdades sociais, sendo que práticas insustentáveis de desenvolvimento econômico aos modos de produção e consumo resultaram em desequilíbrio de toda a ordem em diversos países e em escala planetária.

A partir dessas problemáticas, exigiram-se mudanças no modelo educacional em comunidades da Amazônia, extenso território brasileiro de reserva de biodiversidade e sociodiversidade com suas especificidades locais, tendo em vista incorporar o modelo de desenvolvimento sustentável como proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) em diversas conferências.

O modelo multidimensional de desenvolvimento sustentável (Sachs, 2002) pressupõe hoje mudanças nas dimensões socioambiental, cultural, ecológica, territorial, econômica, política e institucional, não isoladas, mas interacionistas entre si, para alcançar o uso equilibrado de recursos naturais a longo prazo, designando-se à educação o papel central para alcançar as mudanças.

Educação, cinema e desenvolvimento sustentável se articulam nesse processo. O cinema é considerado por muitos teóricos uma tecnologia educacional. Enquanto técnica da indústria cultural, difusor de conhecimento de massa, é considerado por filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, cineastas e antropólogos um possibilitador de reflexão crítica.

O cinema apresenta pressupostos e abordagens capazes de difundir uma metodologia positiva no processo de ensino-aprendizagem, que articule diversas áreas

do saber sistematizado nos currículos do ensino fundamental com os saberes amazônicos, ou seja, capaz de articular debates de temas transversais de desenvolvimento sustentável na educação escolar da região.

A escolha do tema reflete inquietudes e preocupações do proponente, um homem fincado na Amazônia, comprometido em ampliar conhecimentos em contextos formativos da região, que considera imperativo articular o cinema nas comunidades educativas. A pesquisa é oriunda das atividades docentes no ensino fundamental, médio e superior, aprofundadas e refletidas nas disciplinas do curso de mestrado na Universidad Nacional de Colômbia (UNAL).

No ensino superior, o pesquisador desenvolveu e participou em diversas atividades de ensino, extensão e monitoria, envolvendo o tema da pesquisa por meio das disciplinas “Novas Tecnologias da Informação/Comunicação”, “Saberes Tradicionais” e “Filosofia da Educação”, atividades de prática de campo, programas de Monitoria (Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação; Saberes Tradicionais) extensão (Dias de Cinema e vídeo na UFAM, Cine Club Itinerante e Curso de capacitação sobre o uso do cinema como instrumento de articulação de temas ambientais e pluralismo cultural no ensino fundamental em municípios do Alto Solimões).

O tema da pesquisa foi fortalecido na participação em cursos de “O cinema e a sociologia, diversas formas de leitura e avaliação das ações sociais na cidade: uma abordagem preliminar”; “Antropologia visual: desafios e perspectivas”, “Fotografia”, “Roteiro de cinema” e “Documentário”.

Relacionado ao tema da pesquisa, foram apresentados trabalhos no I Congresso Internacional Criatividade e Inovação: visão e prática em diferentes contextos, com o tema “Uso do cinema como instrumento de articulação de temas ambientais e pluralismo cultural”, pôster no IX Congresso Iberoamericano de extensión universitária como tema “Programa Curricular de Extensão: Dias de cinema e vídeo na UFAM em Benjamin Constant” e no VII Congresso Latino Americano de Sociologia Rural com o tema “Rede Sociotécnica com potencial alimentício, medicinal e cosmético em Benjamin Constant/AM”.

Somam-se ainda trabalhos apresentados na III Feria Internacional de la ciencia y la tecnologia amazónica da Universidad Nacional de Colômbia – Sede Amazônia, com o tema “Educando ambientalmente com o cinema e vídeo documentário”, um projeto de extensão intitulado “Curso de capacitação sobre o uso do cinema como instrumento de articulação de temas ambientais e pluralismo cultural no ensino fundamental nos municípios do alto Solimões/AM”, um curso de capacitação sobre o uso do cinema como instrumento de articulação de temas ambientais e pluralismo cultural no ensino fundamental no município de Amaturá, Alto Solimões/AM, um curso de capacitação sobre o uso do cinema como instrumento de articulação de temas ambientais e pluralismo cultural no ensino fundamental no município de Santo Antônio do Içá, Alto Solimões/AM, e um curso de capacitação sobre o uso do cinema como instrumento de articulação de temas ambientais e pluralismo cultural no ensino fundamental no município de São Paulo de Olivença, Alto Solimões/AM.

Nessa perspectiva, somada as inter-relações que vão sendo absorvidas e amalgamadas no decorrer de todo o processo, foi construída e realizada pesquisa em dinâmica de intenso devir entre os municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, Letícia, com aportes de prática de campo nas comunidades, escolas e município de Parintins, além de apresentação de trabalhos no mês de investigação do Instituto Amazônico de Investigação da Universidad Nacional de Colômbia (UNAL).

CAPÍTULO 1 - ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA AMAZÔNIA

Neste capítulo abordaram-se contextos teóricos da pesquisa intitulada "O Desenvolvimento Sustentável na Educação: O uso do cinema na articulação dos temas transversais de desenvolvimento sustentável no ensino fundamental do município de Parintins-Amazonas-Brasil", compreendendo-a como um paradigma educacional emergente em busca de conscientizar a população em torno de problemas ambientais referentes a desenvolvimento sustentável no ensino fundamental.

Desenvolveu-se o exposto compreendendo a pesquisa como uma avaliação da aplicação do Projeto Político-Pedagógico e Temas Transversais de desenvolvimento sustentável na busca de conscientizar o uso do cinema articulado ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, promovendo a educação para o desenvolvimento sustentável na educação amazônica.

Foram abordados os principais contextos que permitem articular conceitualmente o tema da pesquisa, destacando-se: Desenvolvimento sustentável, temas transversais, cinema e educação na Amazônia. Seguiu-se como fio condutor: A educação para o desenvolvimento sustentável; Temas Transversais; Projeto Político-Pedagógico; Educação na Amazônia; Cinema e Educação em busca de compreender o papel da escola, do educador, educando, dos pais dos educandos no contexto da educação articulada ao uso do cinema, em sala de aula e no ensino fundamental, em abordagens de desenvolvimento sustentável.

1.1 DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL À EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O homem nem sempre foi um elemento destruidor da Amazônia. Pelo contrário, nos milênios após sua

> *chegada, permaneceu um membro em harmonia com a comunidade biótica (MEGGERS, 1977).*

O ser humano construiu e modificou o ambiente natural circundante ao longo da história, para adaptá-lo a sua sobrevivência e necessidades, construindo o próprio ambiente, intervindo e modificando o meio natural. Inventou ferramentas, associou-se em grupo, o que lhe permitiu multiplicar a capacidade de intervenção na realidade.

A formação de grupos possibilitou modificar o solo, as paisagens naturais, domesticar a fauna e a flora para melhor atender a satisfação de suas necessidades básicas. Essa relação dinâmica, dialética do homem com a natureza, ancorada no processo de desenvolvimento de práticas do modelo hegemônico de produção e consumo, foram intensificadas historicamente por meio da exploração insustentável dos recursos naturais, como supostamente ilimitados. Isso reverteu-se em efeitos nocivos, o que degradou os ambientes natural e humano.

Os sistemas naturais desempenham papel fundamental na sustentação da sobrevivência das espécies no planeta, manutenção do clima, comunidades bióticas e humanas. A educação ambiental foi proposta pela Declaração de Estocolmo (1972) para a promoção da reversão e reorientação da relação humana com a natureza, considerando-se modos de produção e consumo, mas isso não impediu a degradação ambiental de recursos não renováveis e inúmeras consequências para a vida no planeta.

A educação ambiental não conseguiu alcançar os resultados esperados[1], tendo em vista que a educação busca a preservação e a conservação da natureza intocada, negando à população o uso para a sua sobrevivência (Diegues, 1994) e não houve redução nos impactos ambientais[2], derivados do uso dos recursos da natureza.

A Organização das Nações Unidas (ONU), ao avaliar o alcance dos princípios e diretrizes da Conferência de Estocolmo, que ocorreu em Nairóbi (1982), no Quênia, as recomendações do Relatório Nosso Futuro Comum, sob os auspícios da Comissão

[1] Avaliação de atuação dos países membros sobre o desenvolvimento de educação ambiental, alguns não a desenvolveram eficazmente, entre eles, o Brasil que apresentou pequenas ações das instituições governamentais (Soeiro, 2013, p. 31).

[2] Uma longa lista de questões é apontada por Carlos Walter Porto-Gonçalves (2012, p. 94-102).

Mundial sobre o Meio Ambiente, ao problema global evidenciado em Estocolmo (1972), orientou solução de amplo alcance. Porém, na Conferência de Johanesburgo (2002), constatou-se que as ações da *Agenda 21* ainda não haviam sido implantadas, aaaaaae em decorrência disso propôs-se a Década da Educação[3] para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014).

A região amazônica tem papel fundamental no debate do desenvolvimento sustentável por ser uma das mais importantes regiões de biodiversidade e sociodiversidade do planeta. Disso decorre que a Amazônia constitui-se em cenário prospectivo e privilegiado para se efetivar ações sinérgicas de educação que envolvam dimensões socioambiental, ecológica, cultural, econômica, política e institucional, necessárias a concepção de desenvolvimento sustentável e de educação para o desenvolvimento sustentável em uma proposta que englobe a região.

> Hoje, a moderna sociedade fez inserir o paradigma da sustentabilidade dos recursos naturais no modelo de desenvolvimento mundial, embora direcione uma exigência mais rigorosa para a Amazônia, em função de aqui se localizar um dos maiores patrimônios biológicos e genéticos do planeta. (FONSECA; FERREIRA, 1999, p. 1-2).

Na Amazônia Brasileira[4], em busca de manter sua sobrevivência e melhorar sua qualidade de vida, o homem, na sua relação com a natureza, interviu gradativamente, retirando e coletando frutos, sementes, desmatando, queimando a floresta para grandes plantações de monocultura, para a pecuária e a mineração (Serra Pelada, Grande

[3] Para a UNESCO (2005, p. 9-10) a educação não é somente prioritária, mas indispensável – quando há desafios como pobreza, consumo desordenado, degradação ambiental, decadência urbana, crescimento da população, desigualdades de gênero e raça, conflitos e violação de direitos humanos. A educação tem a função de prover os valores, atitudes, capacidades e comportamentos essenciais para confrontar esses desafios.

4 A Amazônia, designa, uma região que concentra a maior biodiversidade e sociodiversidade do planeta, também conhecida pela designação de “eldorado”, “inferno verde” e “pulmão do mundo” englobando seis países da América do Sul: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela. No caso do Brasil, temos a Amazônia Legal, denominação atribuída ao governo brasileiro, área corresponde a aproximadamente 5.033.072 km2, cerca de 61% do território brasileiro, abrangendo nove estados da federação: Acre, Amapá**,** Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e parte dos estados do Mato Grosso, Tocantins e Maranhão**.** Área da Floresta Amazônica**,** pertencente ao Brasil.

Carajás) construção de casas, estradas (Belém-Brasília, Transamazônica) e ferrovias (Madeira Mamoré, Norte-Sul).

Em nome do desenvolvimento e do progresso, com o lema “integrar para não entregar[5]”, e recentemente por meio do PAC[6], modificou cursos de rios, com a construção de hidrelétricas (Balbina, Tucuruí, Belo Monte, Santo Antônio e Jirau). Ao represar rios, inundou grandes áreas do ecossistema amazônico. Expulsou populações tradicionais, acarretando e acumulando problemas ecológicos e ambientais[7].

Para Franz Josef Bruseke, uma das formas de ampliar o horizonte no entendimento da teoria do desenvolvimento sustentável, encontram-se nas relações comunicacionais de uma comunidade aberta que inclui todos os elementos que podem contribuir para que se estabeleçam relações humanizadas de forma a renovar o mundo natural do qual somos parte em uma visão tridimensional do desenvolvimento sustentável onde “eficiência econômica casa com prudência ecológica e a ideia de realização de uma sociedade solidária e justa” (BRUSEKE, 1996, p. 26).

Bruseke[8] (1996) aponta que a crise socioambiental encontra-se mais na derrocada do projeto da sociedade moderna e na realização da modernidade – e não na crise da razão. Ou seja, na aplicação do projeto parcial da racionalidade. De um padrão não racional e equilibrado dos processos econômicos, produtivos e administração dos custos da derrubada das esferas vitais do mundo capitalista, provocando o desequilíbrio na sociedade global que

> criam certas ordens, causando assim processos desequilibrados, que mostram todas as características de desestruturação e do caos

[5] Política do Governo Federal para a Amazônia na década de 1970.

[6] Programa de Aceleração do Crescimento – PAC I, iniciado no Governo Lula e PAC II no governo Dilma. Em palestra As Políticas Sociais: Pobres e desigualdade no Brasil, realizada na Cátedra Brasil: Brasilis, na Universidade Nacional de Colômbia – UNAL – Sede Amazônia, em 13/11/2014, a Professora Doutora Elenise Faria Sherer, denominou de Programa Neodesenvolvimentista de Lula. Podemos perceber a retomada do programa concebido na década de 1970.

[7] Este programa do Governo Federal (1970), acelerado em larga escala, que ofereceu ajuda técnica e financeira e social, desenvolvido sem levar em conta os relatórios científicos publicados pelo IBGE e outras instituições, afirmava que a região era inadequada para a exploração intensiva de subsistência, advertindo desastres de enormes proporções (Meggers, 1977).

8 Para aprofundamento do significado de Racionalização Parcial ver (BRUSEKE, 1996, p. 29-31 e capítulo 5, p. 146.

> eco-sócio-econômico. [...] A racionalidade parcial ganhou uma suposta universalidade por causa do seu sucesso imbatível – e com força destrutiva em relação aos outros tipos de racionalização – desde o surgimento das ciências modernas e da revolução industrial (BRUSEKE, 1996, p. 28-30).

Conforme Bruseke (1996), o paradigma do desenvolvimento sustentável é uma proposta que visa resgatar a ideia iluminista da modernidade de uma racionalidade completa e não de uma força modernizada parcial, que destrói o equilíbrio em todas as esferas da sociedade, por manipular parcialidades da realidade.

Qualquer proposta de desenvolvimento alternativo e sustentável que não leve em conta a dimensão socioambiental-cultural-econômico-político, que possibilita o mundo da criatividade dos sinais e símbolos para a comunicabilidade dos homens com outros homens, as interpretações do não entendível, seria um desastre e provocaria um grande desequilíbrio entre regiões com critérios tradicionais de desenvolvimento sustentável, tendo em vista que essas dimensões englobam diversificações socioculturais das sociedades.

Na atualidade, o atendimento às necessidades, promoveu o crescimento da população por meio de um processo de transformação na natureza. O desenvolvimento econômico e produtivo do mundo ocidental fez uso excessivo dos recursos naturais não-renováveis para a promoção do bem-estar social.

Trouxe à tona o debate do modelo de desenvolvimento civilizatório, que emergiu na Conferência de Estocolmo[9], em 1972, marco inicial da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável.

Os debates do desenvolvimento sustentável, que remonta a década de 1970, emergem como um novo paradigma[10] do conhecimento no contexto de grandes

9 Conferência organizada pela Organização das Nações Unidas – ONU.

[10] Thomas Kuhn em As Estruturas das Revoluções Cientificas, nos diz que paradigma é o modelo, uma espécie de mapa do conhecimento que serve de critérios para a solução de problemas que embasam as questões cientificas que revela um conjunto de ilustrações coerentes, e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais. As implicações podem ser reveladas pelas comunidades cientificas em manuais, conferências e exercícios laboratoriais de um sistema de pensamento dominante. Porém, tais paradigmas podem sofrer abalos por eventos

discussões e desafios de integrar em suas abordagens a visão holística, sistêmica, multidisciplinar, transdisciplinar e transversal, considerando-se que não há uma única forma de se chegar "aos predicados de uma vida sustentável" (Cavalcante[11], 2003, p. 21), em uma civilização claramente insustentável a médio e longo prazo, sendo necessário o paradigma da educação ambiental.

Historicamente, a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável teve seu início com a reunião do Clube de Roma[12], que tratou do problema ambiental na perspectiva dos seus efeitos global, frente a produção, consumo, crescimento populacional e limites de recursos naturais não renováveis.

No final da Conferência de Estocolmo, uma resolução ampla e aceita por signatários, reconhecendo o papel da educação para enfrentamento e solução do problema, determinando que o cidadão deve ser educado para o trato com o ambiente, foi instituída.

1.1.1 Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável no Brasil

No Brasil, a educação ambiental encontra-se preconizada em um sistema de leis que abrangem todo o sistema educacional, das séries iniciais ao ensino superior. A Constituição Brasileira de 1988 atribuiu relevância à questão ambiental enquanto um bem social de todos, ao afirmar no caput VI do artigo 205 que é dever do Estado "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394) publicada em 1996, norteadora da formação básica do cidadão, preconiza que seja assegurada ao educando compreensão do ambiente natural e social presente nos currículos do Ensino Fundamental, devendo abranger o conhecimento do mundo físico e natural, tendo a

científicos e procedimentos metodológicos que produzem resultados científicos. Há uma ruptura com o paradigma anterior, produzindo-se um novo paradigma, ou um paradigma emergente como sinaliza Boaventura de Souza Santos.

[11] Cavalcante, Clovis (2003), remete-nos a uma reflexão sobre as alternativas teórico prática sobre as questões da sustentabilidade, o autor adverte que existe uma multiplicidade de métodos de compreender e investigar as diversas óticas do conceito de desenvolvimento sustentável.

[12] Reunião que contou com a participação de diferentes intelectuais em 1968, e ao final publicou o relatório denominado os Limites do Crescimento.

Educação como uma de suas finalidades e a preparação para o exercício da cidadania perpassados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). Como um meio de se obter tais finalidades foram desenhados os temas transversais (Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural, Ética, Educação Sexual, Trabalho e Consumo).

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída por meio da lei n. 9.795/1999, assegurou que a educação ambiental ocorra em todo o território nacional, seja na educação formal, não-formal, tecnológica, superior (graduação e pós-graduação), como um componente curricular essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo (Lei nº 9.795/1999).

A Lei n. 9.795/99, definiu e estabeleceu os princípios básicos da educação ambiental como enfoque humanista, holístico, democrático e participativo. A concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.

O PNEA aponta que o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade, deve garantir continuidade e permanência do processo educativo, em sua abordagem articulada às questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhece a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental. A Lei nº 6.938/1981), define que a educação ambiental, tem como objetivo capacitar o cidadão para participar ativamente em defesa do meio ambiente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e Superior, foram publicadas pelo Ministério da Educação (MEC), em 15 de junho de 2012, por meio da Resolução nº 2, orientando a implementação das determinações da Constituição Federal e da Lei nº 9.795/99, instituindo a

> educação ambiental como um processo por meio dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais,

> conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, Artigo 4).

Nesse contexto, as instituições educativas e centros de pesquisas da Amazônia Ocidental podem promover a educação para o desenvolvimento sustentável, beneficiando-se com a aplicação do Decreto nº 6.008/2006[13]da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), mediante convênios[14] definidos no Artigo 5, § 1º "I - credenciadas pelo Comitê das Atividades de Pesquisa e Desenvolvimento na Amazônia de que trata o art. 26, devendo neste caso, ser aplicado percentual não inferior a um por cento" (BRASIL, 2006, p. 3).

> Percentagem não inferior a cinqüenta por cento dos recursos de que trata o inciso II do § 1º será destinada a universidades, faculdades, entidades de ensino ou centros ou institutos de pesquisa, criados ou mantidos pelo Poder Público na Amazônia Ocidental, credenciados pelo Comitê das Atividades de Pesquisa e Desenvolvimento na Amazônia.

[13] BRASIL, 2006. Decreto nº 6.008, de 29 de dezembro de 2006. Regulamenta o § 6º do art. 7º do Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, o art. 2º da Lei nº 8.387, de 30 de dezembro de 1991, e o art. 4º da Lei nº 11.077, de 30 de dezembro de 2004, que trata do benefício fiscal concedido às empresas que produzam bens de informática na Zona Franca de Manaus que investirem em atividades de pesquisa e desenvolvimento na Amazônia, e dá outras providências.

[14] Para fins de convenio o Decreto nº 6.008/2006, define como centro ou instituto de pesquisa ou entidade brasileira de ensino, oficial ou reconhecida para os fins do art. 5º: I - os centros ou institutos de pesquisa mantidos por órgãos e entidades da Administração Pública, direta e indireta, as fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público e as demais organizações sob o controle direto ou indireto da União, dos Estados, do Distrito Federal, ou dos Municípios, que exerçam atividades de pesquisa e desenvolvimento; III - as entidades brasileiras de ensino que atendam ao disposto no art. 213, incisos I e II, da Constituição, ou sejam mantidas pelo Poder Público, conforme definido no inciso I deste artigo, com cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação nas áreas de tecnologia da informação, como informática, computação, elétrica, eletrônica, mecatrônica, telecomunicações e correlatas, nas áreas de ciências da saúde, ciências biológicas, ciências humanas e sociais, no interesse do desenvolvimento econômico e social na Amazônia, ou, mediante consulta prévia à autarquia, em áreas nas quais forem admitidas as aplicações de que trata o § 1º do art. 5º. (BRASIL, 2006, p.11).

As instituições educativas da Amazônia podem fazer uso dos recursos destinados pelo Decreto n. 6.008/2006 para dinamizar o processo educativo, a fim de promoverem a educação para o desenvolvimento sustentável, na modernização da infraestrutura, na construção de laboratórios, de salas de recursos multimídia, na aquisição de referências bibliográficas, de lousas digitais, de notebooks e data-shows, em vista de garantir o bem estar social e o atendimento das necessidades educativas das atuais e futuras gerações de educandos de forma criativa e inovadora.

Segundo o anteriormente exposto, existe recomendação implícita na legislação brasileira para incluir o desenvolvimento sustentável nos currículos de ensino no Brasil e na Amazônia, programas e formas de financiamento em promover a educação. Os temas transversais são instrumento orientadores criados com esse fim, isto é, de articular temas sociais urgentes. Por isso, cabe estudar se a questão está realmente acontecendo na realidade local do Estado do Amazonas, nas escolas que ofertam o ensino fundamental no município de Parintins.

1.1.2 A Educação Ambiental no Amazonas para o Desenvolvimento Sustentável

O modelo de desenvolvimento adotado para a Amazônia produziu a degradação ambiental, cultural e humana. As estratégias de desenvolvimento econômico propostas para a região entraram em choque com as concepções de desenvolvimento ambiental das populações tradicionais, que acumularam modos e estratégias de interação, produção e reprodução da vida e do saber local, pois “os pobres favorecem mais a conservação dos recursos naturais; no entanto, sofrem mais os impactos dos problemas ambientais do que as nações ricas” (ALIER apud GADOTTI, 2012, p. 53).

A Amazônia, por encontrar-se imersa em amplo território de biodiversidade e sociodiversidade do planeta, inscreve-se no contexto do desenvolvimento sustentável por meio dos compromissos, princípios, diretrizes e tratados, formulados na Conferência de Estocolmo, em 1972, na Suécia; Conferência Rio-92, que se complementa, e reafirmado no Tratado da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, na

Declaração da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, na Declaração do Milênio, na Campanha Mundial de Educação para Todos, e na Década da Alfabetização, enfatizando o papel da educação na promoção do desenvolvimento sustentável enquanto compromisso ético com atuais e futuras gerações.

O crescimento progressivo da população mundial, em 2011, que passou aos 7 bilhões de indivíduos, trouxe como consequência maior pressão das atividades humanas sobre a natureza, escassez dos recursos naturais que sustentam o crescimento econômico nos diferentes países e os modos de produção e consumo insustentáveis geraram a crise ambiental. Isso levou a 65ª Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), em 13 de julho de 2011, a reconhecer que os modos de produção e consumo continuam insustentáveis e constituem obstáculo real para o que se denomina desenvolvimento sustentável (IRVING; OLIVEIRA, 2012).

O aumento ascendente do consumo de água pela população mundial contrasta com o fato de que 884 milhões de pessoas não tem acesso ao precioso líquido para o consumo humano, um recurso fundamental para a preservação e manutenção da vida; além disso, 17 mil espécies de plantas e animais estão ameaçados de extinção; a produção de alimentos é insuficiente para atender às necessidades da população mundial (IRVING; OLIVEIRA, 2012).

Os graves problemas resultantes do aumento populacional, modelo de desenvolvimento das sociedades atuais aos modos de produção capitalista (industrialização, exploração e uso indiscriminado da base de recursos naturais com a contaminação da Biosfera, acumulação de riquezas, crescimento econômico a qualquer preço), desigualdades sociais, passaram a atingir simultaneamente os países “ricos” e “pobres” (IRVING; OLIVEIRA, 2012).

O mundo contemporâneo enfrenta, deste modo, problemas ambientais que se manifestam nas mudanças climáticas, águas, solo e perda da biodiversidade. Enfrentamos, assim, *tsunamis* no socioambiental, na economia e na política. O desmatamento das florestas, as queimadas, o elevado grau de poluição industrial e dos automóveis e a exploração desenfreada dos recursos naturais ameaçam o equilíbrio sustentável da biodiversidade do planeta.

O Brasil, em 2012, sediou a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável. O objetivo foi reafirmar compromissos sobre o pacto global para o desenvolvimento sustentável, avaliar os progressos, identificar os problemas para solucionar os desafios para uma sociedade sustentável (IRVING; OLIVEIRA, 2012), a partir dos acordos firmados na Rio-92.

No Brasil, em diferentes locais, evidenciam-se realidades de degradação ambiental, desemprego, pobreza, desigualdades sociais e regionais, violência, corrupção, impunidade, descrença em relação à possibilidade de mudança, e inercia, entre outros problemas (KRONEMBERGER, 2011).

A falta de participação da sociedade brasileira nas decisões que afetam a sua vida ainda predomina, isto é, predomina a cultura tradicional do assistencialismo e do clientelismo, que impede a adoção de medidas efetivas para o desenvolvimento do país. Esse cenário resulta de modelos de desenvolvimento econômico, ecológico e sociais (educacional) espoliadores no uso de recursos naturais e causadores de desequilíbrios de toda a ordem (KRONEMBERGER, 2011).

O Brasil é um país continental, com uma grande extensão territorial de diversidade sociocultural, ambiental e econômica, e cada local tem suas especificidades. Nesse aspecto, a Amazônia é importante para o Brasil e para o mundo. É vista no cenário nacional e internacional como um grande território de biodiversidade de recursos a serem explorados e sociodiversidade geradores de conflito, integrada por culturas e etnias milenares de saberes tradicionais, produtoras de conhecimentos em harmonia com a natureza (DIEGUES, 1994).

Diegues (1994) nos diz que as populações urbanas têm muito a aprender com as populações tradicionais da Amazônia, que vivem em harmonia com a natureza. Destaca as várias formas tradicionais de manejo de águas estuarinas e costeiras por pescadores artesanais. As diversas técnicas de manejos tanto para a floresta como para os ambientes costeiros que contribuíram e contribuem para a manutenção da diversidade biológica, tanto das espécies quanto dos ecossistemas. Práticas que revelam grande conhecimento ancestral acumulado.

Por esses diversos aspectos, a Amazônia torna-se importante no debate de desenvolvimento sustentável "tendo como referência central a possibilidade de extinção da Terra e da espécie humana, em função da acelerada depreciação ecológica do planeta. (FREITAS, 2004, p. 13). A Amazônia é vista, como área de desmatamento descontrolado, queimadas, local de conflitos sociocultural, ambiental, econômico e "palco de novas descoberta de espécies do reino animal e vegetal, novos experimentos científicos e tecnológicos" (FREITAS, 2004, p. 13). No contexto do desenvolvimento sustentável na Amazônia[15]

> a invenção da noção de sustentabilidade pelos países centrais, como forma de manutenção de seus interesses econômicos e políticos, ressoa na Amazônia reafirmando a sua importância para o Brasil e para o mundo. Reafirma também antigas contradições entre o local e o mundial, região e nação, natureza e cultura, política e economia, muito embora a questão ecológica contemporânea, através da proposta de desenvolvimento sustentável, tenha politizado a discussão da relação do homem com a natureza fortalecendo os processos valorativos da condição humana. A condição de principal laboratório e *locus* ecológico planetário reforça a inserção da Amazônia nos empreendimentos socioeconômicos mundiais (FREITAS, 2004, p. 12-13).

[15] Camilo Torres Sanchez (2009, p. 406-407) ao analisar as visões sobre o desenvolvimento sociocultural e ambiental da Amazônia expressa que "existem duas vertentes principais das quais deriva-se uma vertente menor: a primeira, a originada no campo anglo-saxã que promove a ideia de uma Amazônia sem potencial para desenvolvimento endógeno, pelo caráter determinante dos fatores ambientais, culturais e históricos que a afetam. Com o resultado de justificar estratégias de intervenção de reduzida escala ou de conservação da biodiversidade, que tem por trás a ideia de uma Amazônia como reserva de recursos materiais universal, mas principalmente dos Estados Unidos, desconhecendo a plena soberania sobre estes territórios. A segunda, do campo disciplinar continental, tem por base a demonstração da presença secular de povoadores na Amazônia, e de uma total inter-relação entre estes com a floresta, o que constitui um campo próprio de sentido sobre a região, campo este que é a fonte dos recursos da região. O que de certa maneira justifica uma intervenção na região, objetivando a defesa destes grupos, como meio para garantir a conservação e o uso sustentável da biodiversidade da região, também como reserva de recursos, mas que permite abrir uma brecha para a procura do desenvolvimento autônomo das comunidades locais das regiões e do próprio Brasil, vis-à-vis sua valoração conjunta com o meio biofísico. A terceira tese, que se mistura de certa forma com a primeira, é aquela defendida pelo campo brasileiro que promove uma ideia de Amazônia como fonte potencial de recursos extrativos, em meio a um vazio demográfico que deve ser explorado de imediato em defesa do interesse nacional".

Esse quadro contextual sinaliza a crise atual do desenvolvimento, os riscos à sobrevivência humana, às mudanças de comportamentos e o resgate de valores da sociedade. O livro *Primavera silenciosa*, de Raquel Carson, publicado em 1962, "traduziu pedagogicamente os riscos do "envenenamento" do homem por seu próprio modo de vida, centrado na intervenção descuidada e inconsequente da natureza" (IRVING; OLIVEIRA, 2012, p. 21).

O Relatório *Os limites do crescimento*, publicado em 1970, alertou a população mundial conscientizando que a sobrevivência da espécie humana poderia estar em risco caso persistissem tendências de crescimento demográfico, modelos econômicos de produção, consumo e consequentemente de degradação ambiental (IRVING; OLIVEIRA, 2012). As reflexões de Camargo (2008) são extremamente pertinentes, ao apontarem que

> a amplitude dos problemas sociais e ambientais do mundo atual tem-se revelado uma poderosa força geradora e propulsora de mudanças em nossa realidade. Diante da crise socioambiental em que vivemos, a sociedade humana enfrentará, no século XXI, a difícil tarefa de forjar uma nova relação do homem com a natureza e dos seres humanos entre si. O objetivo é caminhar em direção a um desenvolvimento que integre interesses sociais e econômicos com as possibilidades e os limites que a natureza define (CAMARGO, 2003, p. 15).

O resultado dessas evidencias culminou na I Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (1972), em Estocolmo na Suécia – constituindo-se o marco da discussão ambiental e transição para o debate sobre o desenvolvimento sustentável. Ao final do evento, foi publicada a Declaração de Estocolmo, sinalizando "a necessidade de repensar o desenvolvimento sob uma nova perspectiva, capaz de inserir

as questões ambientais e sociais aos processos em curso" (IRVING; OLIVEIRA, 2012, p. 22).

A Declaração de Estocolmo contém 26 princípios, alguns deles evidenciando preocupações com o desenvolvimento sustentável, sinalizando a educação como indispensável no contexto das questões ambientais em todas as faixas etárias, a seguir destacadas:

> A defesa e o melhoramento do meio ambiente humano **para as gerações presentes e futuras se converteu na meta imperiosa da humanidade, que se deve perseguir,** ao mesmo tempo em que se mantém as metas fundamentais já estabelecidas, da paz e do desenvolvimento econômico e social em todo o mundo, e em conformidade com elas; (Grifos do autor).
>
> **Princípio 1**
>
> O homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequadas em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem-estar, **tendo a solene obrigação de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras**. (Grifos do autor).
>
> **Princípio 2**
>
> Os recursos naturais da terra incluídos o ar, a água, a terra, a flora e a fauna e especialmente amostras representativas dos ecossistemas natura**is devem ser preservados em benefício das gerações presentes e futuras,** mediante uma cuidadosa planificação ou ordenamento. (Grifos do autor).
>
> **Princípio 19**

> **É indispensável um esforço para a educação** em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. **É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas** evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, **difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspe)ctos**. (Grifos do autor).
>
> **Princípio 20**
>
> Devem-se fomentar em todos os países, especialmente nos países em desenvolvimento, a pesquisa e o desenvolvimento científicos referentes aos problemas ambientais, tanto nacionais como multinacionais. Neste caso, o livre intercâmbio de informação científica atualizada e de experiência sobre a transferência deve ser objeto de apoio e de assistência, a fim de facilitar a solução dos problemas ambientais. As tecnologias ambientais devem ser postas à disposição dos países em desenvolvimento de forma a favorecer sua ampla difusão, sem que constituam uma carga econômica para esses países.

Entretanto, foi em meados da década de 1980 que a noção de desenvolvimento passou a ser associado à noção de ecodesenvolvimento, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Desde a publicação do Relatório *Nosso Futuro Comum*,

que estabeleceu a terminologia “desenvolvimento sustentável”, o significado tem sido ampliado pedagogicamente entre os distintos interesses geopolíticos.

O conceito é uma construção teórica resultante de um processo histórico de evolução do paradigma da relação entre sociedade e natureza, incorporando diversas correntes conceituais de pensamento, buscando vínculo maior entre aspectos sociais, culturais, ecológicos, ambientais, territorial, econômicos, política nacional, internacional e institucional (SACHS (2002); MAWHINNEY (2005); SILVA (2008); KRONEMBERGER, (2011); IRVING; OLIVEIRA(2012).

> O termo desenvolvimento sustentável tem evoluído, desde o seu surgimento, de forma a abarcar em si todas as questões que inter-relacionam meio ambiente e desenvolvimento humano. Possui a dimensão crítica da necessidade de coevolução dos seres humanos entre si e com a demais formas de vida do planeta, além de ser também concebido como um novo paradigma que relaciona aspirações coletivas de paz, liberdade, melhores condições de vida e de um meio ambiente saudável” (CAMARGO, 2003, p. 15).

Muito embora o conceito de desenvolvimento sustentável tenha evoluído, o conceito cunhado pelo Relatório *Nosso Futuro Comum* (1987) ou como Relatório Brundtland como é conhecido, foi divulgado e oficializado na Conferência Rio-92. “Desenvolvimento sustentável é aquele que provê as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de prover suas próprias necessidade” (Brundtland apud Mawhinney, 2005, p. 11).

Entretanto, segundo Bruseke (apud Camargo, 2003) foi Ignacy Sachs quem formulou os princípios básicos da nova visão de desenvolvimento, ou seja,

> do desenvolvimento sustentável integrado em seis aspectos: ”a) satisfação das necessidades básicas; b) solidariedade com as gerações futuras; c) participação da população envolvida; d)

> preservação dos recursos naturais e do meio ambiente em geral; e) elaboração de um sistema social garantindo emprego, segurança social e respeito a outras culturas; f) programas de educação". (CAMARGO, 2003, p.66).

A conferência Rio-92 vinculou o crescimento econômico ao meio ambiente e as bases para alcançar o "desenvolvimento sustentável em escala global, fixando direitos e obrigações individuais e coletivas, no âmbito do meio ambiente e desenvolvimento, [...] resultando na Agenda 21, um plano de ação para alcançar o desenvolvimento sustentável" (CAMARGO, 2003, p. 68).

Na Conferência intitulada "Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável", ocorrida na África do Sul, em agosto de 2002, conhecida como Rio+10, buscou-se verificar avanços nas metas e acordos da Agenda 21, da Rio-92. Segundo Camargo (2003), foi a primeira conferência sob os auspícios da Organizações das Nações Unidas (ONU) voltada para se discutir o tema "Desenvolvimento Sustentável".

Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS, 2005-2014 (ONU, 2005). A educação para o desenvolvimento sustentável emergiu no processo educacional como um paradigma fundamental, na medida em que, propõe uma maior participação das comunidades nos rumos do desenvolvimento sustentável.

> O objetivo global da Década é integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos. Esta Década fundamenta-se na visão de um mundo onde todos tenham a oportunidade de se beneficiar da educação e de aprender os valores, comportamentos e modos de vida exigidos para um futuro sustentável e para uma transformação positiva da sociedade. Isto é traduzido em cinco objetivos:

> 1. valorizar o papel fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na busca comum do desenvolvimento sustentável;
> 2. facilitar os contatos, a criação de redes, o intercâmbio e a interação entre as partes envolvidas no programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS;
> 3. fornecer o espaço e as oportunidades para aperfeiçoar e promover o conceito de desenvolvimento sustentável e a transição a ele – por meio de todas as formas de aprendizagem e de sensibilização dos cidadãos;
> 4. fomentar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável;
> 5. desenvolver estratégias em todos os níveis, visando fortalecer a capacidade no que se refere à EDS. (UNESCO, 2005, p. 17).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os temas transversais, considerando-os enquanto princípios programáticos norteadores, propõe às escolas incorporarem aos conteúdos curriculares temas sociais urgentes e relevantes na formação dos educandos, devendo as instituições educativas proporcionaram a formação adequada.

A importância da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) deve ser articulada ao Projeto Político Pedagógico, o qual norteia a formação e conscientização da educação, que para a Unesco (apud Leff, 2008) não só deve sensibilizar, mas modificar as atitudes e fazer adquirir os novos enfoques e conhecimentos cooperativos às disciplinas tradicionais indispensáveis para se apreender a complexidade dos problemas ambientais e para a formulação de soluções.

No Brasil, os objetivos do ensino fundamental estabelecidos pelos PCNS mostram que é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira com a “intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexão sobre o que? quando? Como e para que ensinar e aprender?, em um processo que

envolvam não apenas as instituições educativas, mais também os pais, governos e sociedades" (BRASIL, 1998, pag. 9), considerando-se que

> as demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que posam exercer sua cidadania individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares." (BRASIL, 1998, p. 138).

A educação ambiental para o desenvolvimento sustentável é desarticulada do projeto político pedagógico e dos temas transversais que devem permear os conteúdos curriculares, propiciando aos educandos tomarem consciência dos problemas ambientais contemporâneos decorrentes dos processos políticos, econômicos e sociais, causadores da degradação socioambiental, da perda da biodiversidade e dos recursos naturais para uma sociedade sustentável. Ceccon (2012), assevera que não há neutralidade na educação, considerando que

> A opção por currículos centrados em conteúdos dissociados da realidade de vida da comunidade envolvida, currículos fechados em si mesmos, onde o objetivo maior de uma etapa é preparar as crianças para a etapa de ensino seguinte, é uma decisão pela manutenção do modelo atual de sociedade, é um "sim" ao descomprometimento da humanidade frente ao seu próprio destino. (CECCON, 2012, p. 6).

Com a emergência do paradigma do desenvolvimento sustentável, a educação sofre grandes mudanças, no sentido de refletir sobre as demandas e compromissos da

sociedade, da escola e dos educadores na decisão em elaborar ou reelaborar planejamento, execução e avaliação de aspectos do processo de ensino e aprendizagem, abordando questões teóricas urgentes, que emergem na realidade escolar, comunitária, na multidimensionalidade e no desenvolvimento sustentável.

O desenvolvimento sustentável do planeta, na visão de Enrique Leff (2008, p. 93), impõe uma ecologia de saberes, fundado numa ecopedagogia que reivindica a construção de novos valores associados “à conservação da diversidade biológica do planeta ao respeito à heterogeneidade étnica e cultural da espécie humana”.

No debate de desenvolvimento sustentável, Silva (2008) considera relevante envolver a realidade das comunidades e os aspectos socioeconômico e culturais que influenciam seu cotidiano, como fator fundamental a ser pensado no desenvolvimento de ações. No ambiente educativo, criaria interfaces entre educadores, educandos e fomentaria a participação comunitária, nas discussões sobre as necessidades e alternativas, além de condições para a definição de um panorama local, considerando dimensões em seus aspectos legais, culturais, espaciais, institucionais, econômicos, educacionais, ambientais e saúde, a se fazerem presentes no Projeto Político-Pedagógico.

Guattari (1998) sustenta que, especialmente nas escolas, torna-se imperativo refundar os eixos de valores, as finalidades fundamentais das relações humanas, com o meio ambiente, por meio de uma ecologia do mundo midiático, propondo ao cinema, um papel importante a ocupar nesse processo, devido sua contribuição específica como paradigma de referência a novas práticas sociais.

O cinema é uma tecnologia educacional. A escola tem um importante papel a desempenhar com a formação de educandos ativos, reflexivos, críticos e agentes de transformações sociais. O cinema faz parte dos meios de comunicação de massa e interage no dia-a-dia dos educadores e educandos dentro e fora da escola. Para Brasil (1998), é importante considerar e utilizar conhecimentos adquiridos fora da escola, nas situações escolares, como é fundamental dar condições para que eles se relacionem com esses conhecimentos nos processos de ensino aprendizagem em sala de aula.

Morais (2004) questiona se poderia haver uma história das culturas humanas sem a produção de imagens que apontassem para o passado, para o presente e para o futuro dos problemas ambientais e do desenvolvimento sustentável. É tarefa da educação forjar um debate por meio das imagens para servir de base a projetos de vida sociais e individual, para uma geração ecologicamente autossustentável. E considerando esperanças que a sociedade deposita na educação, o cinema deve merecer atenção especial dos educadores e instituições educativas.

> A educação envolve a permanente produção de imagens sobre o que é a vida humana, imagens sobre o poder do homem de auto-reciar continuamente, imagens sobre a liberdade humana de autotransformar-se em alguma direção valorizada como digna de mais vida humana. [...] pensando na atuação das escolas, (sobretudo nas relações de ensino-aprendizagem), é necessário que as escolas [...] estejam atentas aos ritmos das mudanças sociais e solução de problemas novos. (MORAIS, p. 6; 105).

Entretanto, Brasil (1998) reconhece que o maior problema é a pouca capacidade crítica e procedimental dos educadores para lidar com o cinema como recurso metodológico fílmico no ambiente escolar. Conhecer e saber usar nos processos de ensino aprendizagem deveria ser uma constante. Mas é preciso saber procedimentos para utilizá-las e, principalmente, ter habilidades relacionadas a conteúdos curriculares dos temas transversais, sendo este o grande entrave – além dos problemas infraestruturais.

O uso de filmes e documentários, para Brasil (1998), permite que a aprendizagem ocorra em diferentes ambientes escolar, em sala de aula e atividades extraescolares, onde existe possibilidade a educadores e educandos criarem, inovando, imaginando, questionando, encontrando soluções por meio de pesquisas e debates para a tomada de decisão ante problemas que afetam escola e comunidade, como os problemas ambientais que afetam o planeta.

A educação ambiental foi instituída no Amazonas, pelo Governo do Estado, em junho de 2005, com a criação da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA). A Comissão tem como atribuições: estimular, fortalecer, acompanhar e avaliar a implementação de educação ambiental no Estado.

A CIEA, tem, ainda, atribuição de fomentar parcerias, intercâmbio de experiências e concepções entre instituições governamentais e não-governamentais, gerando normas e diretrizes estaduais de educação ambiental. Contribuir com ações que promovam a inserção de modo transversal nos currículos escolares em todas as áreas e conteúdo dos diversos níveis e modalidades de ensino, fomentando ações de formação em educação ambiental por meio de um programa contínuo e permanente.

Entretanto, foi em 2012, que o Governo do Estado do Amazonas regulamentou o Decreto n. 25.043/2005, instituindo a Política de Educação Ambiental do Estado do Amazonas, com a publicação do Decreto 32.555, criando o Comitê Assessor Multidisciplinar como órgão de assessoramento da CIEA, para apoiar a Política Estadual de Educação Ambiental.

O Decreto 32.555 estabeleceu o prazo de um ano para a elaboração do Programa Estadual de Educação Ambiental, a obrigatoriedade para os poderes executivos do Estado e dos Municípios criarem coordenações multidisciplinares de educação ambiental nas secretarias de educação e de meio ambiente para fortalecimento na implantação de políticas e programas nacional, estadual e municipal.

Com a criação do Centro de Referência em Informação e Comunicação na área de educação ambiental (Decreto 32.555) haveria a garantia de recursos orçamentários e financeiros para a realização de atividades e cumprimento dos objetivos da Política de Educação Ambiental, conforme previsto no artigo 7º da Lei Estadual 3.222 de 2 de janeiro de 2008.

Nesse contexto, o Centro de Referências deveria gerir o programa estadual de educação ambiental, promover intercâmbios de experiências e concepções, que aprimorassem a prática da educação ambiental. Planejar, coordenar, acompanhar e avaliar a execução dos trabalhos de Educação Ambiental no Estado do Amazonas seria a meta, além de articular-se com outras instituições Federais e Municipais com vistas a

fortalecer trabalhos em educação ambiental. Estas seriam finalidades do Centro de Referências em Informação e Comunicação na área de educação ambiental.

Muito embora diversas instituições do ensino fundamental, médio e superior (UFAM, UFPA, UEA, MARTA FALÇÃO) e de pesquisa (INPA) desenvolvam atividades de educação ambiental e desenvolvimento sustentável, por meio de ensino, pesquisa e extensão, tripé do ensino superior, as ações não conseguiram modificar ações do homem em sua relação com a natureza no ambiente amazônico.

1.1.3 A Educação Ambiental em Parintins para o Desenvolvimento Sustentável

O município de Parintins, no Baixo Amazonas, é uma ilha tropical na Amazônia Ocidental, fundada no século XVI, conhecida como “Ilha Tupinambarana”, “Ilha do Folclore” (SAUNIER, 2003), formada por florestas de várzea e terra firme, constituída de planície e baixos planaltos, destacando-se a serra de Parintins.

O município encontra-se fora do arco do desmatamento, mas sofre com perda do solo por erosão, aumento populacional, derrubada de árvores de castanheiras, poluição do ar, solo, lixo urbano (lixão a céu aberto) e poluição do lençol freático, que ocasionou o fechamento de inúmeros poços de fornecimento de água à população parintinense.

A lei Orgânica Municipal, traz preocupações com o meio ambiente ecologicamente equilibrado, essencial à qualidade de vida, cabendo ao poder municipal e a coletividade defenderem e preservarem para as gerações presentes e futuras. No âmbito da lei Orgânica, foram criadas(os) Secretaria do Meio Ambiente, Conselho Municipal dos Recursos Naturais e do Meio Ambiente, Conselho Superior do Meio Ambiente e de Recursos Naturais, junto à Secretaria Municipal do Meio Ambiente (Art. 202, § 2º; Art. 204), determinando aos referidos órgãos a obrigatoriedade de ações e programas de educação ambiental.

O município busca implementar uma Política Ambiental, com a criação de Áreas de Preservação Ambiental (APA), em cumprimento a lei Orgânica Municipal (PARINTINS, 2004-CMP), estabelecendo:

> Art. 203 - Ficam criadas a partir da promulgação desta Lei Orgânica, as seguintes áreas de proteção ambiental:
> I - A bacia hidrológica da Francesa;
> II - A bacia hidrológica do Parananema;
> III - A bacia hidrológica do Macurani;
> IV - A bacia hidrológica do Aninga;
> V – A bacia hidrológica do Macuricanã, na parte pertencente ao Município de Parintins.
> Parágrafo Único – Essas áreas de proteção ambiental também servirão como reservas pesqueiras, limitando-se, nesse caso a prática da pesca artesanal e de subsistência.

As escolas Tsukasa Uyetsuka, Prof. Aderson de Menezes e Irmã Cristine, objeto desta pesquisa, encontram-se localizadas dentro de áreas de proteção ambiental, ou em seu entorno, bem como próximas às áreas degradadas ao Aterro Controlado. No caso da escola Tsukasa Uyetsuka, audiências técnicas foram realizadas na comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia para se discutir a transferência da lixeira da área urbana para a zona rural. Seria construído um aterro controlado para o recebimento de resíduos sólidos do município, que seriam transportados por balsas. A comunidade rejeitou a proposta.

A educação ambiental obrigatoriamente deve ser incluída no currículo das instituições do município, por meio de campanhas educativas, sendo elegidos os temas de educação no trânsito, ecologia, direitos humanos, prevenção ao uso de drogas e meio ambiente sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (PARINTINS, 2004-CMP).

O Plano Diretor do Municipal (Lei nº 375/2006) definiu as diretrizes gerais da política urbana e rural, por meio do qual ficou estabelecido que

> São diretrizes gerais da política de paisagem urbana:

I - promover a participação da comunidade na identificação, valorização, preservação e conservação dos elementos significativos da paisagem urbana;

II - consolidar e promover a identidade visual [...]na integração com a paisagem urbana.

Parágrafo Único: São consideradas áreas prioritárias para a preservação e valorização da paisagem urbana as edificações de valor histórico, identificadas por lei específica, a Orla do Rio Amazonas, **as margens dos Lagos da Francesa**, do Macurany, Aninga e do Parananema, conforme o art. 22, §2°, alínea “e”. (Art.11) (Grifos do autor).

Art.18. A política municipal do meio ambiente tem como objetivo promover a conservação, proteção, recuperação e o uso racional do meio ambiente, em seus aspectos naturais, estabelecendo normas, incentivos e restrições, visando a preservação ambiental e **a sustentabilidade da Cidade, para as presentes e futuras gerações**. (Grifos do autor).

Art.22. Para efeito de estruturação do território, serão implementadas as seguintes Unidades de Conservação, devendo ser definidas suas delimitações e categorias das unidades, através de estudo técnico prévio e definido no Código Ambiental do Município:

I - Na Área Urbana:

e) **Unidade de Conservação da Orla lacustrina** do Macurany e **da Francesa**; (Grifos do autor).

f) **Unidade de Conservação Lago da Francesa e entorno: conservar os recursos hídricos, proteger investimentos (evitando e controlando a erosão do solo e o assoreamento), assegurar a qualidade do ar e da água**; (Grifos do autor).

II - Na Área Rural:

e) **Unidade de Conservação dos Fragmentos Florestais existentes no Projeto de Assentamento da Vila Amazônia: Manter e produzir a fauna silvestre, propiciar o manejo dos recursos florestais**; (Grifos do autor).

f) **Unidade de Conservação da Serra de Parintins:** conservar as belezas cênicas, proteger investimentos, evitando e controlando a erosão do solo e o assoreamento dos rios, mantendo regular a vazão dos mesmos, **proteger sítios históricos e/ou culturais, proporcionar oportunidades de recreação em contato com a natureza, proporcionar oportunidades de educação ambiental;** (Grifos do autor).

h) Unidade de Conservação da Região da Valéria: turismo, conservar os artefatos históricos e arqueológicos, as belezas cênicas e os recursos hídricos;

i) Unidade de Conservação da Ilha de Várzea do Paraná de Parintins;

§1° **As Unidades de Conservação do Projeto de Assentamento da Vila Amazônia, Lagos**: Miriti, Jauari, Mato Grosso, Zé Açu, Tracajá, Nova Esperança e Zé Miri, já estão inseridas em lei específica do Projeto de Assentamento da Vila Amazônia e deverão estar em consonância com as legislações específicas vigentes. (Grifos do autor).

§2° As áreas descritas no inciso II, alínea *g*, permanecem como Área de Proteção Ambiental, sob a denominação de APA do Entorno, abrangendo em seu espaço territorial **os ecossistemas de várzea e terra-firme**, constituindo diretrizes específicas para a APA do Entorno: (Grifos do autor).

f) **desenvolvimento sustentável com base em seus recursos naturais e na sua vocação econômica, especialmente a vocação ecoturística**; (Grifos do autor).

> Art.28. O Plano de Proteção das Margens dos Cursos d'Água tem por objetivo delimitar as faixas marginais "*non aedificandi*" e adequar o uso e ocupação dos imóveis localizados nas proximidades das margens de rios, igarapés e lagos.
>
> Art.37. A política municipal da cultura tem por objetivo geral **promover o desenvolvimento sócio-artístico-cultural e sustentável da população**. (Grifos do autor).
>
> Art.45. Os procedimentos ou instruções a serem adotadas no Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos no que se refere à segregação, **coleta - com especial ênfase na coleta seletiva (gerenciamento integrado do resíduo sólido) - classificação, acondicionamento, armazenamento, transporte, transbordo, reutilização, reciclagem, tratamento e disposição final**, conforme sua classificação (domiciliar, hospitalar, industrial e resíduos da construção civil), indicando os locais onde as atividades serão implementadas, tem como diretrizes: (Grifos do autor).

Como podemos observar, a educação ambiental visa a preservação e a sustentabilidade da cidade para as presentes e futuras gerações. Ela teria a tarefa e o papel de promover o alcance das diretrizes em suas dimensões ambientais, culturais, sociais, econômicas e políticas, cabendo ao poder municipal propor às escolas a promoção da educação ambiental[16], de programas e a implementação de projetos educacionais visando a conscientização e a participação da sociedade, buscando-se

[16] Parintins institui o ensino de educação ambiental no currículo das escolas públicas municipais. Na execução da lei será observado, o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos. Entende-se, por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constrói valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (PARINTINS. LEI Nº 514/2011-PGMP, ARTS, 1, 2, I, 4.).

> g**) promover a educação ambiental nas escolas das comunidades da APA**, dando condições de infraestrutura para o desenvolvimento de pesquisa, tecnologia e capacitação profissional (Art.22). (Grifos do autor).
>
> VI - execução de **programas educacionais**, visando prevenir futuras ocupações humanas nas margens e nos próprios cursos d'água; (Art.28). (Grifos do autor).
>
> III - implementar **projetos educacionais relativos a resíduos sólidos, através de campanhas de conscientização, com a participação da sociedade em geral**, aproveitando o potencial das identidades artísticas culturais do Município (Art.45). (Grifos do autor).

Nesse sentido, a educação ambiental é definida como componente essencial e permanente, promotor da sadia qualidade da vida e sua sustentabilidade, por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências indispensáveis ao exercício da cidadania. É um tema transversal obrigatório na rede educacional do município (Lei nº 0387/2006-PGMP).

Por ser um tema obrigatório, prescrito pelo Código Ambiental do município (Lei nº 0387/2006-PGMP), deve-se fazer presente em todos os níveis e modalidades de ensino formal e não-formal no processo educativo[17], com objetivos, diretrizes, componentes curriculares. É o que estabelecem os artigos:

[17] Para a CEE/ONU (2005, p. 9) a EDS é um processo permanente, da primeira infância ao ensino superior e à educação de adultos, e extravasa o quadro da educação formal. Como os valores, os estilos de vida e as atitudes se adquirem muito cedo, o papel da educação é particularmente importante para as crianças. Uma vez que a aprendizagem se faz à medida que assumimos diferentes papéis ao longo da nossa vida, a EDS deve ser considerada como um processo que envolve "todos os aspectos da vida". Deverá assim impregnar os programas de ensino a todos os níveis, incluindo a formação profissional, a formação básica dos educadores e a formação contínua de profissionais e decisores. A EDS poderá também contribuir para o desenvolvimento das zonas rurais e urbanas, tornando a educação mais acessível e melhorando a sua qualidade. Os habitantes das zonas rurais, em particular, poderão ser os mais beneficiados.

Art. 74 - Entende-se por **educação ambiental** os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como de natureza difusa, **essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade**. (Grifos do autor).

Art. 75 - A **educação ambiental** é um **componente essencial e permanente da educação municipal,** devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal**.** (Grifos do autor).

Parágrafo Único - A **educação ambiental será tema transversal obrigatório em toda rede municipal de ensino**. (Grifos do autor).

Art. 76 - São princípios básicos da educação ambiental:

I - **o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo**; (Grifos do autor).

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, **sob o enfoque da sustentabilidade**; (Grifos do autor).

III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V - a garantia de continuidade permanência do processo educativo;

VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - **abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais**; (Grifos do autor).

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 77 - São objetivos fundamentais da educação ambiental:

> I - **o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos**; (Grifos do autor).
> IX - a conscientização individual e coletiva para prevenção da poluição em todos os aspectos sociais, morais e físicos (PARINTINS, Lei nº 0387/2006-PGMP).

Como podemos perceber, sob o enforque da educação ambiental e da sustentabilidade, a educação será um tema transversal obrigatório, vinculado às práticas sociais, concepções pedagógicas, a fim de garantir a avaliação crítica do processo educativo em abordagens que envolvam questões locais-globais-locais.

As preocupações com o desenvolvimento sustentável estão norteadas na proposta de educação ambiental da legislação do município de Parintins, articulada às propostas de educação para o desenvolvimento sustentável, definindo qualidade de vida e reserva de desenvolvimento sustentável, como:

> **Qualidade de vida**: é resultado da interação de múltiplos fatores no funcionamento das sociedades humanas e **traduz-se na situação de bem estar físico, mental, social e na satisfação e afirmação cultural**, bem como em relações autênticas entre o indivíduo e a comunidade; (Grifos do autor).
> **Reserva de desenvolvimento sustentável**: área natural que abriga populações tradicionais, cuja existência **baseia-se em sistemas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, cujo objetivo básico é preservar a natureza e, ao mesmo tempo, assegurar as condições e os meios necessários para a reprodução e a melhoria dos modos e da qualidade de vida e exploração dos recursos naturais dessas populações, bem como valorizar, conservar e aperfeiçoar o conhecimento e as**

> **técnicas de manejo do ambiente**; (PARINTINS, Lei nº 0387/2006-PGMP). (Grifos do autor).

Assim, também, o desenvolvimento econômico-social com a proteção da qualidade do meio ambiente e do equilíbrio ecológico é um dos objetivos do desenvolvimento sustentável no município de Parintins, cabendo à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente (SEDEMA), a coordenação, controle e execução da política ambiental para o desenvolvimento sustentável (PARINTINS, Lei nº 0387/2006-PGMP).

Tendo em vista que a legislação do município de Parintins, conceitua a educação ambiental e define desenvolvimento sustentável como um

> processo criativo de transformação do meio com a ajuda de técnicas ecologicamente prudentes, concebidas em função das potencialidades deste meio, impedindo o desperdício dos recursos, cuidando para que estes sejam empregados na satisfação das necessidades atuais e futuras, de todos os membros da sociedade, dada a diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais; (PARINTINS, 2006, Art. 5, XIX).

Todavia, a definição de desenvolvimento sustentável por meio de lei ambiental não significa que a partir de então o desenvolvimento ocorrerá pura e simplesmente, sem que ações se efetivem para garantir a transformação de todos os membros da sociedade, por meio de um projeto educativo amplo, empregado com o objetivo de possibilitar que ações ecologicamente prudentes possam responder à satisfação das necessidades das atuais e futuras gerações.

As populações das comunidades rurais do município, convidadas a participar da formulação do Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável: Parintins – AM,

2005-2012 (COUTO, 2005), manifestaram a representação[18] de um mundo sustentável rural, no qual:

> O futuro desejado pela sociedade para a zona rural de Parintins apresenta-se como uma região em que as famílias de produtores de todas as zonas agroecológicas e comunidades adquirem melhor qualidade de vida, traduzida em melhor nível de escolaridade, de saúde, de renda e de segurança alimentar, mais conforto e lazer, com benefícios repartidos entre todos. Desejam também que a produção agropecuária e extrativista alcance retorno econômico satisfatório para os produtores e garanta o auto-abastecimento familiar sem comprometer os estoques dos recursos naturais, preservando, dessa forma, a qualidade do meio-ambiente para o benefício das gerações futuras. Incentivar a educação ambiental aos diversos atores envolvidos na atividade pesqueira, para que a norma sirva como direcionamento das decisões socioambientais propostas pelos envolvidos. (COUTO, 2005, p. 163).

As populações das comunidades rurais apontam uma concepção de desenvolvimento sustentável que abarca uma abordagem pedagógica, expressando um desejo coletivo. Podemos inclusive, extrair temas a serem apreciados no contexto dos temas sociais urgentes para o ambiente educacional, em razão de um ensino aprendizagem que responda a necessidades das comunidades rurais.

É sobretudo um duplo desafio que se apresenta no percurso educativo do século XXI e da agenda 21, no entendimento de Samuel Benchimol (2009), para quem a preocupação ecológica e ambiental fez da Amazônia o símbolo mundial do desenvolvimento sustentável dos destinos do planeta. O autor considera que a sua biodiversidade deve ser mantida para assegurar o equilíbrio e sustentar necessidades

[18] Ronald Creagh (2010) distingue duas formas sociais entre as múltiplas combinações: A sociedade “primitiva” simples, solidária, cuja conduta conforma se bastante com os objetivos perseguidos, e a sociedade tida como “civilizada”, dividida, contraditória, mas complexa.

de gerações atuais e futuras, cabendo instituições educativas promover o debate, reflexão crítica da sociedade em vista de permitir a transição para uma sociedade ecologicamente equilibrada no uso dos recursos naturais.

Do anterior, pode-se pressupor e dizer que no município de Parintins estaria sendo aplicado uma política de educação que incluiria a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento sustentável nas escolas. É o objeto desta pesquisa, compreender como é praticada nas escolas, suas relações com o planejamento escolar e os instrumentos metodológicos no processo de ensino aprendizagem usados em sala de aula para efetivar a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável.

1.2 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

O desenvolvimento sustentável é originário da Conferência das Nações Unidas, ocorrida em Estocolmo, Suécia, 1972. Mas a proposta de educação para o desenvolvimento sustentável teve seu início oficial em 1992, na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Conferência da Terra –, por meio do capítulo 36 da *Agenda 21*, que deu ênfase ao papel da educação que priorizasse o desenvolvimento que respeitasse e protegesse o meio ambiente natural.

O desenvolvimento sustentável ou ecodesenvolvimento, no entendimento de Sachs (2002), designa e sintetiza a relação necessária entre economia, meio ambiente e sociedade em uma visão mais ampla, que envolve áreas da economia, política, cultura e educação, frente ao modelo de desenvolvimento econômico que tem gerado graves problemas socioambiental e cultural.

Na Conferência de Johanesburgo, em 2002, a educação e aprendizagem encontram-se no centro das abordagens para o desenvolvimento sustentável. A conferência ampliou a visão e os princípios primordiais do desenvolvimento que deveriam resultar em sustentável, considerando que solidariedade, igualdade, parceria e cooperação eram fundamentais para o desenvolvimento sustentável e a proteção ao meio ambiente.

A Organização das Nações Unidas (ONU), em dezembro de 2002, proclamou a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005 a 2014), designando a

UNESCO para elaborar plano internacional de ação. A UNESCO apresentou o Marco Teórico Conceitual de Referência do Programa de Educação para o Desenvolvimento Sustentável como proposta ao plano internacional de ação aprovado pela Organização das Nações Unidas em outubro de 2004. No marco referencial, a sustentabilidade é contextualizada pelas atitudes de se pensar o mundo e as formas de prática pessoal e social que levam a:

> indivíduos com valores éticos, autônomos e realizados; comunidades construídas em torno a compromissos coletivos, tolerância e igualdade; sistemas sociais e instituições participativas, transparentes e justas; e práticas ambientais que valorizam e sustentam a biodiversidade e os processos ecológicos de apoio à vida. (Hill et al, (apud UNESCO (2005 p. 30),

Assim entendido, o marco referencial, implica uma educação que leve os indivíduos a autorreflexão, autointerrogação, das atitudes, valores ético-moral proporcionado pela educação reflexiva teórico crítica-dialética. A educação para o Desenvolvimento Sustentável na perspectiva da UNESCO (2005) procura assegurar a melhoria constante da qualidade de vida para esta e as futuras gerações, o respeito ao nosso patrimônio comum – o planeta em que vivemos. Mas, para que isso ocorra, a educação deve propiciar aprendizado constante sobre nós mesmos, nosso potencial, nossas limitações, nossos relacionamentos, nossa sociedade, nosso meio ambiente e nosso mundo.

Isto implica em uma reforma em todo o sistema educacional, particularmente nas escolas do ensino fundamental, diretamente relacionadas às necessidades da educação em oferecer pressupostos do desenvolvimento sustentável, numa perspectiva que envolva a reflexão-ação-reflexão crítica da comunidade educativa e seu entorno.

Irving e Oliveira (2012) abordam nove dimensões inovadoras da sustentabilidade: bem-estar psicológico, saúde, uso equilibrado do tempo, vitalidade

comunitária, educação, cultura, resiliência ecológica, governança e padrão de vida – que traduzem uma nova forma de perceber o ser humano em sua relação com o planeta diante das demandas sociais urgentes em sentido mais amplo, pressupostos dos princípios norteadores da educação presentes na LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Temas Transversais, Plano Nacional da Educação -PNE.

A UNESCO (2005), compreende o desenvolvimento sustentável como conceito dinâmico, sujeito a muitas dimensões e interpretações que refletem visões consideradas culturalmente apropriadas e de relevância local para um mundo no qual o desenvolvimento atenda às necessidades atuais sem comprometer futuras gerações, satisfazendo as próprias necessidades como metas de aprendizagem em matéria de educação para o desenvolvimento sustentável, no alargamento de conhecimentos e competências para atitudes e valores gradualmente abordados.

A UNESCO (2005) compreende a complexidade conceitual do tema de desenvolvimento sustentável, ao avaliar as visões e relevância da cultura local para um mundo em desenvolvimento, na dimensão cultural do desenvolvimento sustentável, ou seja, considera como desenvolvimento sustentável as muitas interpretações e visões das necessidades locais que também são globais, que englobam diversos elementos da educação inter-relacionados as questões ambiental, econômico e social complementadas com outras áreas educativas.

> É necessário considerar o carácter dinâmico do conceito de desenvolvimento sustentável. A construção de uma sociedade sustentável deverá, por conseguinte, ser vista como um processo de aprendizagem permanente, explorando questões e dilemas, e no qual as respostas e as soluções adequadas possam evoluir acompanhando o acréscimo da nossa experiência. As metas da aprendizagem em matéria de EDS, deverão englobar a aquisição de conhecimentos e de competências, a compreensão, as atitudes e os valores. A EDS está ainda a desenvolver-se como um conceito amplo e global que abrange questões interrelacionadas de

> natureza ambiental, económica e social. Alarga a noção de educação ambiental, que gradualmente foi abordando um leque cada vez maior de questões referentes ao desenvolvimento e engloba também diversos elementos da educação para o desenvolvimento e de outras formas orientadas de educação. A educação ambiental deverá, por conseguinte, ser articulada e complementada com outras áreas educativas, numa abordagem integrada conducente à EDS. (CEE/ONU, 2005, p. 7).

Nas considerações da UNESCO (2005), a educação para o desenvolvimento sustentável é vista como direito social a ser alcançado, mas também como um desafio vital para os indivíduos, instituições e sociedades a tomar consciência da necessidade de atitudes que favoreçam as mudanças.

> A Educação, para além de constituir um direito humano fundamental, é igualmente um pré-requisito para se atingir o desenvolvimento sustentável e um instrumento essencial à boa governação, às tomadas de decisão informadas e à promoção da democracia. [...] Ela desenvolve e reforça a capacidade dos indivíduos, dos grupos, das comunidades, das organizações e dos países para formar juízos de valor e fazer escolhas no sentido do desenvolvimento sustentável. Pode ainda favorecer uma mudança das mentalidades, permitindo tornar o mundo mais seguro, mais saudável e mais próspero, melhorando assim a qualidade de vida. A educação para o desenvolvimento sustentável pode favorecer a reflexão crítica, uma maior consciencialização e uma autonomia acrescida, permitindo a exploração de novos horizontes e conceitos e o desenvolvimento de novos métodos e instrumentos. (CEE/UNESCO, 2005, p. 2)

Mas como pensar a educação para o desenvolvimento sustentável se a educação ambiental – considerada o primeiro passo a ser dado nesse processo – ainda não avançou o bastante na Amazônia, segundo Weigel (2009). O autor diz que a educação ambiental ainda é um grande desafio e as publicações elaboradas para a educação ambiental não se adequam à realidade, tratando de forma igual situações diferentes. Os materiais didáticos produzidos criam percepções ilusórias nos educandos da região.

Costa (2012) sugere que o professor trabalhe o tema a partir de um estudo diagnóstico da situação na comunidade, para perceber de que maneira as pessoas participam do processo de preservação e entendimento das condições de vida na Terra. Dessa forma, pode se discutir sobre os hábitos da comunidade e promover ações de mudanças de novas atitudes para solucionar os problemas.

Costa (ID., *op. cit.*) corrobora com Weigel (2009) ao destacar como fator importante a se considerar quando se trabalha o tema em sala de aula: os textos apresentados nos livros didáticos e a contextualização dos conteúdos geralmente estão distantes da realidade dos educandos. O educando muitas vezes não é convidado a participar de políticas ambientais, o que dificulta na mobilização de interesses e na ativação da participação em atividades de ensino aprendizagem descontextualizadas de suas vidas cotidianas.

Essas questões devem estimular a elaboração e discussão dos possíveis entraves da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável na Amazônia, que para Weigel (2009) continua ocorrendo a passos lentos. O autor referido aponta que o modelo de educação é conformado com as estratégias de ocupação e o modelo de desenvolvimento historicamente implantado na região, que contribuiu para a degradação ambiental e a desigualdade social.

Esse modelo de educação, segundo o autor, não mudou a realidade ambiental amazônica na atualidade, ao contrário, levou à formação de uma sociedade com anseios e necessidades estranhas às peculiaridades regionais (Weigel, 2009).

Nesse contexto, a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento sustentável, obrigatórias e necessárias na educação escolar, não estão presentes entre

as preocupações pedagógicas das escolas como propostas pela Década da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com ênfase na busca pelo desenvolvimento sustentável e tão pouco no que determina-se na legislação brasileira.

Leff (2008) convida a refletir o fato de que o desenvolvimento sustentável se funda em uma ética que reivindica uma ecologia de saberes nos valores do humanismo, no sentido da vida, na solidariedade social, no reencantamento da vida, na erotização do mundo e educação da sensibilidade na relação do homem com a natureza. Para a CEE/ONU a

> inclusão da dimensão ética, incluindo as questões de equidade, de solidariedade e de interdependência, na geração actual e entre gerações, bem como as relações entre o homem e a natureza e entre os ricos e os pobres, é um elemento crucial do desenvolvimento sustentável e, por conseguinte, da EDS. A responsabilidade, que é inerente à ética, adquire assim um carácter concreto no contexto da EDS. (CEE/ONU, 2005, p. 9)

Esses são desafios a serem enfrentados pela educação Amazônica nas considerações de Benchimol (2009), que vise a desenvolver a introdução de novos métodos educativos de exploração racional e inteligente dos recursos naturais em harmonia com as necessidades de proteção ambiental, em benefício das gerações atuais e futuras.

D'Incao e Silveira (2009) apontam que a educação para o desenvolvimento sustentável amazônico deve envolver atores educacionais juntamente com lideranças locais, regionais e nacionais, criando possibilidades para que se possam intervir nos processos de degradação social e ambiental. Segundo as autoras

> Educar não consiste em somente ensinar na escola hábitos adequados ao meio social e ambiental a aprendizagem dos hábitos

> depende também da existência de condições de vida mais estáveis para as unidades familiares (Faleiro). Consiste, por exemplo, em práticas que possam levar em conta as experiências das populações regionais, na exploração dos recursos naturais e agrícolas (Furtado, Posey, MacGrath e outros, Ayres). Mas é necessário, também, possibilitar uma (...) forma de se assegurar a cidadania (Picard), e se estabelecerem novos padrões de convivência na floresta, zona rural e cidades (D'INCAO e SILVEIRA, 2009. p. XXVIII).

Educar em contextos amazônicos para as autoras é possibilitar maior integração entre diversidade socioambiental, cultural e econômico-político, na perspectiva da educação para a cidadania ambientalmente sustentável, que considere e aproveite a experiência de vida dos educandos fora da sala de aula, convidando o educador a favorecer processos dialógicos que ultrapassem o isolamento dos conteúdos com a realidade concreta.

A educação ambiental para o desenvolvimento sustentável é uma das formas de mostrar os erros cometidos pelo modelo predatório de ocupação do solo e uso dos recursos naturais da Amazônia e alertar a população para os atuais desmandos ambientais que continuam agravando o problema do planeta.

Uma educação ambiental voltada para o desenvolvimento sustentável deve promover a reformulação da proposta pedagógica[19]. Nas reflexões de Weigel (2009, p. 24), uma proposta pedagógica que seja "portadora dos diversos desígnios sociais próprios da sociobiodiversidade regional, [...] a fim de garantir a continuidade da reprodução dos modos de produção da existência e do saber que convivem na região".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) estabelece que respeitadas normas comuns e as do sistema de ensino, os estabelecimentos terão a incumbência de

[19] Elaborar políticas e práticas que integrem o desenvolvimento sustentável na educação e na aprendizagem, envolvendo os educadores e outros intervenientes. Uma vez que a EDS deve ter em conta as circunstâncias locais, nacionais e regionais, a tónica poderá ser colocada, a vários níveis, sobre os mais diversos aspectos do desenvolvimento sustentável, de acordo com o país e o tipo de educação (CEE/ONU, 2005, p.7).

elaborar e executar a proposta pedagógica, bem como articularem-se com famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

Hammes (2012) pontua a necessidade de construção de uma proposta pedagógica de educação ambiental para o desenvolvimento sustentável como prática social e política, mobilizada na organização curricular favorável à construção de oportunidades de mudanças de atitudes diante da vida e da natureza, por parte das novas e futuras gerações, com foco nas relações socioambiental, cultural, econômico, político e institucional.

Hammes (ID., *op. cit.*), destaca que a proposta deve visar à formação de uma sociedade sustentável que exerça a plena cidadania e a responsabilidade socioambiental, sugerindo e propondo atividades pedagógicas apropriadas, identificando, descrevendo experiências para tornar possível o exercício "sistemático do dever, julgar e agir no contexto da educação ambiental" para o desenvolvimento sustentável (p. 27-28).

Para Gadotti (2012), a principal meta da educação para o desenvolvimento sustentável é poder influenciar na grade curricular da estrutura de ensino. O projeto político das ações pedagógicas da escola, como os temas transversais, deve vincular a educação e a sustentabilidade. Propõe a construção de um novo paradigma: um projeto ecopolítico pedagógico como responsabilidade de toda a comunidade que resulte em uma nova escola.

Uma ecoescola[20] tem a responsabilidade de "implementar nos currículos escolares o conceito de sustentabilidade, tornando-os mais flexíveis, envolvendo professores, alunos, pais e comunidades, associados à educação formal e à educação não formal" (Gadotti, 2012, p. 101). Das reflexões, será necessário formular Temas Transversais para a Sustentabilidade no ensino cotidiano amazônico. Aliás, o programa

20 Ecoescolas ou Escolas sustentáveis são definidas como aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações. Esses espaços têm a intencionalidade de educar pelo exemplo e irradiar sua influência para as comunidades nas quais se situam. A transição para a sustentabilidade nas escolas é promovida a partir de três dimensões inter-relacionadas: espaço físico, gestão e currículo. (BRASIL/MEC/CD/FNDE n. 18/2013).

Mais Educação[21] já traz indicações no sentido de uma educação para o desenvolvimento sustentável. A CEE/ONU (2005), definiu a finalidade e os objetivos para

> desenvolver e a integrar a educação para o desenvolvimento sustentável nos sistemas educativos formais, em todas as disciplinas relevantes, bem como na educação não formal e informal. Isto permitirá aos indivíduos adquirirem conhecimentos e competências em matéria de desenvolvimento sustentável, tornando-os mais competentes e confiantes, e aumentando as oportunidades para agir em prol de uma vida mais saudável e produtiva, em harmonia com a natureza e respeitando os valores sociais, a igualdade entre os sexos e a diversidade cultural. (CEE/ONU, 2005, p.6)

Para a criação de uma mentalidade sustentável faz-se necessário incentivar a seleção de conteúdo, material e metodologias de ensino aprendizagem que possam produzir valores e atitudes de uma vida ambientalmente sustentável, onde se insere o uso de filmes e documentários articulados a temas transversais de desenvolvimento sustentável. Gadotti (2012) propõe que uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve ser holística, transdisciplinar, crítica, construtiva, participativa, enfim, uma educação guiada pelo princípio da sustentabilidade.

Uma educação guiada pelo princípio da sustentabilidade significa a necessidade de reorientar os programas educacionais existentes no sentido de promover o conhecimento, as competências e habilidades, princípios, valores e atitudes relacionadas com a sustentabilidade (GADOTTI, 2012), possibilitando a educadores

[21] O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias. As atividades fomentadas foram organizadas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica. Em cada macrocampos foram definidas as atividades.

desenvolverem competências necessárias para integrarem ao planejamento das atividades didático-pedagógicas, à articulação de temas de desenvolvimento sustentável, bem como ao uso de filmes e documentários.

Significa uma educação que consiga conformar a sensibilidade para “a abordagem da transversalidade, transdisciplinaridade, interculturalidade” (Gadotti, 2012, p. 63), que permeia o ambiente educativo, levando a compreensão da existência dos diversos modos de vida sustentáveis, voltados para o bem estar e que possam satisfazer necessidades sem comprometer futuras gerações.

De início, significa a necessidade de diagnosticar por meio de debate se a escola está desenvolvendo atividades integradas ao currículo, que é a educação de novas gerações com os princípios da educação para o desenvolvimento sustentável, para desenvolver uma educação que extrapole os muros da escola e possibilite vincular o processo de ensino aprendizagem dos educandos à vida, ou da insustentabilidade no cotidiano escolar em todos os níveis e modalidades de ensino. No entendimento do MEC, percebe-se que a

> escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas não devemos tomá-la como única instância educativa. Deste modo, integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos... é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã. (SECAD/MEC/BRASIL, s/d, p. 8-9).

Nesse sentido, Sioli (2009, p. 3) traça um diagnóstico considerando que a “Amazônia tem um papel especial entre os problemas atuais, que são globais. Um dos múltiplos aspectos deles é a destruição da vida na Amazônia. [...] um outro é a avalanche demográfica. Um outro vem a ser o caráter mercantilista da civilização moderna que já dominou o globo inteiro”.

Em se tratando de educação para o desenvolvimento sustentável nas escolas da Amazônia, o projeto político pedagógico deve permitir a compreensão de ações que traduzam “a necessidade de reflexão que extrapole considerações apenas produtivas ou pedagógicas” (WEIGEL, 2009, p. 24). Que possa conjugar a utilização, conservação e preservação com retorno socioambiental cultural, econômico, político e institucional relativos aos produtos e serviços da sociobiodiversidade as populações da região.

1.2.1 Educação no Contexto Amazônico

Historicamente, estratégias de desenvolvimento econômico para a região propostas pelos governos federal, estadual e municipal entraram em choque com concepções de desenvolvimento econômico, sociais e ambientais de populações que acumularam modos e estratégias de interação, produção e reprodução da vida e do saber local. No desenvolvimento da Amazônia, o modelo adotado produziu do ponto de vista socioambiental situações de degradação ambiental e humana, que se refletiram em desigualdades sociais.

As propostas de projetos para o desenvolvimento da Amazônia nos remetem a reflexões de Jorge Gregório da Silva (1996), ao analisar que ações educativas do projeto educacional desenvolvido na região deverim ser objeto de propostas no âmbito escolar. Para o autor, processos de desenvolvimento são fruto e parte de um processo fundado em bases teóricas e práticas desenvolvimentistas e modernizadoras do Estado. Silva (ID., pp. 116-117) situa

> o projeto educacional da região como fruto da pratica desenvolvimentista e modernizante. Em outros termos, esse planejamento impositivo das diretrizes e bases da educação nesse lugar, funciona como uma estratégia de integrar as providencias e regiões ao plano nacional e internacional, o que materializa a crise de desenvolvimento.

O modelo educativo produziria na região uma crise de desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, seria produto desta crise. O projeto educativo na Amazônia está vinculado e integrado "ao capitalismo internacional e a criação de colônias internas para o grande capital financeiro e industrial, (SILVA, 1996, p. 117). Na visão do autor, é uma proposta educativa expropriadora, que vem "transformando o aluno em androide[22]", pois um projeto político que não consegue relacionar a teoria com a prática na realidade dos educandos comete equívocos no contexto do agir e guiá-los no curso do qual constituir-se-á como homem deste lugar.

A escola não deve permanecer descontextualizada, fechada a problemas e anseios da comunidade educativa contemporânea. A realidade educativa na Amazônia exige um novo fazer pedagógico na apropriação do conhecimento que seja traduzido em bem estar social a população.

É necessário desenvolver uma cultura escolar que promova a criticidade e uma postura pro ativa de educadores e educandos frente ao desenvolvimento sustentável, capaz de articular a educação aos temas contemporâneos que emergem da realidade socioambiental, cultural, ecológico, territorial, econômico, político e institucional, necessários a reflexão e ao empoderamento crítico.

Nos programas elaborados pela UNESCO, o desenvolvimento sustentável na educação encontra-se articulado a temas transversais. A escola deve estar em sintonia com problemas sociais contemporâneos, como violência escolar, desemprego, fome, falta de moradia (habitação), transporte, educação, saúde, água potável, lazer, saneamento básico, pesca predatória, poluição do ar, das aguas, do solo, queimadas, degradação socioambiental e corrupção.

[22] Bill Green & Chris Bigum (2008) em texto intitulado Alienígenas na sala de aula, referem-se aos currículos baseados em pressupostos inadequados e obsoletos as necessidades das populações escolares contemporâneas, que não consideram as novas tecnologias do texto, da imagem e do som, ou seja, da cultura da informação e comunicação para a alfabetização desde a pré-escola até a fase pós-escolar, para compreender 'o papel da cultura da mídia nos mundos vitais desses/as jovens e a relação entre essa cultura e sua escolarização. [...] O que precisa ser enfatizado [...] é que essa grande mudança cultural e epistemológica envolve mudanças em termos de tecnologia e pedagogia e, portanto, novas compreensões da relação entre tecnologias e pedagogias, escolarização e cultura da mídia. Apenas agora estamos começando a registrar a importância educacional e cultural da imagem como um novo princípio organizacional para as relações sociais e as subjetividades" (Green; Bigum, 2008, p. 215; 221).

Esses temas devem ser incorporados ao ambiente educacional por meio dos temas transversais de desenvolvimento sustentável, considerando-se os princípios norteadores do ensino fundamental e a relevância para a vida cidadã dos educandos.

> A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais (BRASIL, 1997, p. 25).

Nesse contexto, adverte Gadotti (2012), não basta introduzir os temas sem refundar as práticas educativas nos sistemas educacionais e nos projetos políticos pedagógicos em vista de uma racionalidade comunicativa e emancipadora, tendo em vista que a educação não depende apenas de medidas pedagógicas, considerando que a educação para o desenvolvimento sustentável é “por excelência, inter, transdisciplinar e intersetorial” (GADOTTI, 2012, p. 88).

Os PCNs (2008) retratam a importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea para o ensino fundamental nas séries finais. Indicam às escolas a necessidade de pensarem propostas que atendam a interesses e necessidades de cada região ou comunidade, que permitam interação com diferentes linguagens e formas de representação simbólicas, como o cinema, uma linguagem diferenciada e pedagogicamente inter, trans e multidisciplinar.

É função da escola propiciar e estimular situações concretas que provoque nos educandos reflexões críticas e criativas. Que permitam aos educandos transformarem informações em aprendizagem e atribuir significados, interconectando outros conhecimentos e promovendo a construção de novos saberes frente as demandas da sociedade.

A meta da educação contemporânea é a formação integral do educando do ponto de vista ético, crítico, criativo, estético, participativo e comprometido com uma

sociedade preocupada com atitudes e ações ambientalmente sustentáveis enquanto legado a futuras gerações.

O desafio que se impõe às instituições educativas incrustadas na Amazônia exige a necessidade de pensar propostas, metodologias e estratégias pedagógicas no sentido de propiciar ao educando o protagonismo juvenil e desenvolver sua capacidade de tecer relações e interpretar múltiplas formas de realidade em seu entorno, enquanto possibilidade de problematizar, criticar e aprender em contextos de sociodiversidade ambiental e cultural da região.

Assim, faz-se necessário avaliar se proposta curricular, planos de ensino, projeto político-pedagógico e outras formas de planejamento escolar nas escolas do município de Parintins incluem o desenvolvimento sustentável na sua agenda e se instrumentos de transversalização dos temas transversais curriculares são usados e, mais importante ainda, avaliar métodos, recursos e instrumentos de operacionalização disso – como no caso do uso do cinema, dos filmes e documentários, na educação para o desenvolvimento sustentável formal e informal.

A UNESCO (2005), ao instituir o Plano Internacional de Implementação da Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), indicou ao Projeto Político-Pedagógico incorporar enfoques de desenvolvimento sustentável por meio de planos e programas curriculares, estabelecendo estratégias para planejar a integração a componentes educacionais em todos os tipos e modalidades de ensino, por meio da elaboração de métodos e materiais didático-pedagógicos. No Plano Internacional de Implementação, estão presentes elementos indicativos para:

> ***planejamento, gestão e avaliação***: a complexidade que envolve o desenvolvimento sustentável e o programa EDS requer competência de alto nível em matéria de planejamento, gestão e avaliação, com o objetivo de assegurar clareza de propósito, parcerias focadas e avaliação dos avanços:

treinamento e capacitação de educadores: no sistema de educação formal e nos contextos não-formais de educação, o nível de conhecimento e entusiasmo do educador torna-se fator-chave na estimulação do interesse dos alunos e no reconhecimento das questões relativas ao desenvolvimento sustentável. As atitudes e métodos que o educador emprega devem refletir os valores do desenvolvimento sustentável, assim como ajustar-se as normas mais elevadas da prática pedagógica;

instrumentos de análise: educadores, aprendizes, decisores, planejadores e todos envolvidos no estabelecimento de redes e de parcerias enfrentam a tarefa de integrar as múltiplas dimensões do desenvolvimento sustentável. Para este propósito, um conjunto de práticas e procedimentos analíticos deverá ser desenvolvido e compartilhado, que permitam entender e compartilhar em vários âmbitos as numerosos relações que existem entre desenvolvimento sustentável e a atividade humana;

conteúdos e materiais didáticos: conscientização, campanhas públicas, instrução escolar e aprendizagem não-formal requerem materiais adequados e pertinentes, na forma escrita, eletrônica e audiovisual. Os sistemas escolares, assim como as organizações da sociedade civil, devem desenvolver a prática de conceber, elaborar e produzir materiais que despertem o interesse e que ofereçam conhecimentos úteis em cada contexto. As oficinas sobre a preparação de materiais servirão para criar essa capacidade de precisar mais as mensagens do desenvolvimento sustentável seja no nível escolar quanto nos níveis municipal, nacional ou internacional;

metodologias pedagógicas: metodologias de ensino e de facilitação voltadas para os propósitos do programa EDS devem refletir o interesse e o compromisso coletivo que a busca do

> desenvolvimento sustentável implica. Em outras palavras, o ensino centrado tanto no aprendiz, quanto comprometido com o aprendizado pessoal e com a aprendizagem para a avaliação crítica dos problemas e das possibilidades deve ser o objetivo principal. Tais abordagens são muito mais trabalhosas do que os métodos educacionais de giz e explanação. Portanto, um treinamento adequado e de apoio ao instrutor serão necessários. Em muitos contextos, isto implica níveis muito maiores de investimento em treinamento, assim como em grande salto na melhoria da qualidade do ensino" (UNESCO, 2005, p. 77-78). (Grifos do autor).

A proposta da UNESCO (2005) reitera que se faz necessário avaliar se grade curricular, planos de ensino, projetos político-pedagógicos e outras formas de planejamento escolar em escolas do município de Parintins incluem o desenvolvimento sustentável na sua agenda e se instrumentos de transversalização dos temas transversais curriculares são usados e, mais importante ainda, avaliar métodos, recursos metodológicos e instrumentos de operacionalização[23], como no caso do uso do cinema – filmes e documentário na educação – para o desenvolvimento sustentável formal e informal.

1.2.2 Projeto Político-Pedagógico no Debate da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

O Projeto Político-Pedagógico de uma escola deve ser uma aposta política e pedagógica de planejar ações e pensar o futuro da educação em resposta aos problemas da sociedade. Toda educação é um ato político e pedagógico, mas nem toda

[23] Consideramos instrumentos de operacionalização, a necessidade de a escola e os educadores, confeccionarem material didático para as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem contextualizados a realidade dos educandos, que possibilite aos mesmos, a refletir os valores e a compartilharem atitudes proativa para o desenvolvimento sustentável.

ação pedagógica é um ato político. Político porque o fim da educação visa à mudança de atitudes frente à realidade local e aquisição de novos valores. Pedagógico porque é um caminho, um processo que se constrói e reconstrói e se aprende no caminhar.

Uma proposta pedagógica deve

> expressar sempre os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade (KRAMER, 1997, p. 21).

A realidade socioambiental e cultural das comunidades, escolas e do município de Parintins, objeto da pesquisa, exigem a necessidade de, ao se elaborarem ou reelaborarem projetos político-pedagógicos, considerar a realidade presente e vivida para o enfrentamento de problemas de agressão ao meio ambiente, como desmatamento (derrubada de arvores de castanheiras[24]), queimadas, invasões de terras, lixo (resíduos sólidos), erosão do solo, contaminação do lençol freático.

As políticas de desenvolvimento sustentável, educação ambiental e educação para o desenvolvimento, previstas na legislação municipal, estadual e federal, recomendam ao Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação, a necessidade de se implementarem ações para sua efetivação.

No contexto da pesquisa, trata-se, pois, de um recorte dos temas transversais no projeto político-pedagógico para o desenvolvimento sustentável na educação por meio do cinema. Este recorte temático constitui o núcleo da pesquisa em questão, tão caro a

24 MPE entra com ação na justiça contra derrubada de árvores em Parintins. A ação é contra o Ipaam que autorizou a derrubada de 200 castanheiras nativas, no município, para a construção de mais de mil residências do programa Minha Casa, Minha Vida, do Governo Federal. *Manaus, 22 de Agosto de 2011*. http://acritica.uol.com.br/noticias/MPE-justica-derrubada-arvores-Parintins_0_540545952.html. *Acessado em 01/07/2014 as 14h3.*

LDB e aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, pois, visa propiciar compreensões ao Projeto Político-pedagógico, aos temas transversais e sua articulação ao uso de filmes e documentários, se considerarmos o desenvolvimento sustentável um tema urgente a ser enfrentado pela sociedade.

Na construção do Projeto Político-Pedagógico deve-se considerar contextos da realidade social, histórica, cultural, política e econômica do ambiente escolar, da família dos educandos e comunidade onde encontra-se inserida, devendo ser o eixo orientador dos projetos, planejamentos de ação da gestão escolar e da ação pedagógica[25], na organização curricular da relevância temática que envolve os espaços educativos potencialmente transformadores no processo de ensino-aprendizagem.

O Projeto Político-Pedagógico da escola é uma exigência legal prevista nos artigos 12, 13 e 14 da Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases – LDB, que estabelece orientação e responsabilidade das escolas em elaborarem, executarem e avaliarem o projeto pedagógico. Define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com peculiaridades locais e com princípios definidos na elaboração, ao indicar a necessidade de "participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes" (BRASIL, 1996).

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável se inscreve no contexto do PPP, para a CEE/ONU (2005) tendo em vista que

> desenvolve iniciativas que visam instaurar um espírito de respeito mútuo na comunicação e na tomada das decisões, deslocando o

[25] A CEE/OUNU (2005, p, 14) reconhece que "a formação profissional e contínua tem um papel muito importante e, por conseguinte, deve ser proporcionada aos decisores e a todos os profissionais em várias áreas, em especial aos que intervêm no planeamento e na gestão. Deverá visar a construção do conhecimento e favorecer a sensibilização para o desenvolvimento sustentável. A formação contínua compreende duas grandes áreas de actividade: a) aperfeiçoamento de conhecimentos e de competências; b) aquisição de novas competências necessárias nas diferentes profissões e em diferentes situações. A formação contínua é um domínio que poderia beneficiar com a cooperação entre o sector da educação, outros intervenientes e a comunidade em geral. Os programas de formação deverão abordar os principais temas do desenvolvimento sustentável mas, ao mesmo tempo, ter em conta as necessidades das diferentes profissões e a pertinência destes temas no seu domínio de trabalho. Deverá ser prestada atenção especial aos temas que têm uma relação directa com a responsabilização individual de cada profissão e com os impactes económicos, sociais e ambientais desta responsabilização.

> alvo da aprendizagem transmissiva para a promoção da aprendizagem participativa. Será necessário, por conseguinte, reconhecer a contribuição da EDS para um processo interactivo e integrado de tomada de decisões e de estabelecimento de políticas. O papel da EDS no desenvolvimento e no reforço da democracia participativa deverá também ser considerado, em particular, pela sua contribuição para a resolução de conflitos sociais e a aplicação da justiça, nomeadamente através da Agenda 21 Local. (CEE/ONU, 2005, p. 9-10)

A Diretoria de Educação Ambiental (DEA) do Ministério do Meio Ambiente (MMA) publicou em 2005 um manual de orientação a elaboração de projeto político-pedagógico aplicado a centros de educação ambiental e salas verdes. O manual teve a finalidade de subsidiar, contribuir para estimular debates, provocar discussões e reflexões acerca da dimensão do desenvolvimento sustentável no PPP da escola.

O manual foi construído visando contribuir de maneira teórica e prática para o enfrentamento da discussão face à carência de referências para a sua elaboração e concretização. O referencial teórico prático foi elaborado a partir de documentos do Programa de Formação de Educadores e Educadoras Ambientais promovido pela Diretoria de Educação Ambiental (DEA/MMA) e segundo referência de outros materiais nas áreas do PPP, Centros de Educação Ambiental e Salas Verdes (CEAs).

O manual é destinado a educadores, técnicos, gestores educacionais para a formulação, revisão e implantação no que diz respeito à dimensão do Projeto Político-Pedagógico no contexto de temas transversais de desenvolvimento sustentável e conduz a reflexões a respeito da construção de princípios do "projeto ecopolítico-pedagógico".

As questões acima adquirem relevância e pertinência no campo da educação contemporânea, pois “o pano de fundo destas questões reside no Projeto Político Pedagógico (PPP), pois [...] é ele que ajuda a sinalizar a trilha a ser percorrida, seus obstáculos, desvios e atalhos e os meios pelos quais se pode prosseguir na direção

apropriada" (MMA, 2005, p. 11), tendo em vista, a declaração pela Organização das Nações Unidas (ONU) da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – DEDS.

Essas propostas estimulam a se compreender, discutir e diagnosticar possíveis entraves da educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável na Amazônia no contexto da formulação e elaboração do Projeto Político-Pedagógico, posto que o projeto educativo implementado não vem atingindo os objetivos esperados da educação condizente com a realidade amazônica, com ênfase na busca pelo desenvolvimento sustentável.

Deperon (2012) diz que a prática pedagógica da escola se mantém conservadora e resistente a mudanças e sem proporcionar aos educandos uma análise das relações socioeconômicas, políticas, culturais que envolvem as questões ambientais nas áreas da Geografia e Ciências. Para a autora, a educação tem o papel de formar cidadãos e não apenas de treinar pessoas. O treinamento não permite participar e debater questões centrais da sociedade contemporânea que passam necessariamente por uma discussão política e ética da natureza e da sociedade.

O município de Parintins, ao definir a Estrutura do Sistema Municipal de Educação, com a publicação da Lei nº 489/2010/PGMP, estabeleceu diretrizes, objetivos, responsabilidades e competências em consonância com a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, visando

> **I –** garantir pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
> **II –** proporcionar ao educando ensino vinculado às práticas sociais e ao mundo do trabalho, valorizando a experiência extraescolar;
> **III –** assegurar padrões de qualidade de ensino, e os insumos necessários ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem;

> **IV –** proporcionar ao educando o desenvolvimento do espírito de cooperação, de solidariedade e o sentimento de pertencimento aos seus grupos de convivência;
> **V –** incentivar a pesquisa, as manifestações culturais e as práticas desportivas;
> **VI -** garantir a gestão democrática do ensino público, na forma da Lei Orgânica do Município e desta Lei (PARINTINS, 2010, art. 2º).

A Gerência de Ensino e Apoio Técnico-Pedagógico, na estrutura do Sistema Municipal de Educação, Lei nº 489/2010/PGMP, tem como finalidade coordenar ações pertinentes às funções técnico-pedagógicas, analisando e sistematizando indicadores obtidos via desempenho das Unidades Escolares, com vistas à identificação de sucessos e dificuldades para direcionar o apoio às escolas, visando assegurar o efetivo desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem e a prática da gestão participativa (**Art. 27).**

A Coordenação de Ensino Fundamental tem competência de:

> **I –** coordenar, orientar, controlar e avaliar as atividades escolares, formais e não formais, nas áreas de suas respectivas competências; **II –** promover o constante aprimoramento dos métodos, processos e procedimentos didáticos; **III –** orientar a adaptação dos conteúdos curriculares à realidade local; **IV –** planejar, organizar e realizar cursos de formação continuada de professores; **VI –** discutir com os professores os métodos e técnicas adotadas no ensino e escolher os mais adequados; **VII –** propor soluções para resolver dificuldades de aprendizagem do aluno e ajustamento escolar; **IX –** participar da elaboração da sistemática de recuperação de estudos durante o período letivo; **XII –** realizar estudos, pesquisas, análises das estatísticas e elaborar subsídios para fundamentar as ações educacionais; **XIII –**

> promover e executar a avaliação do desempenho dos alunos do Ensino Fundamental da rede pública municipal, elaborar e divulgar os relatórios correspondentes; **XIV –** assessorar as escolas na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico; **XV -** acompanhar e avaliar a execução das propostas e projetos pedagógicos das unidades escolares; **XVI –** identificar, planejar, promover e coordenar apoio pedagógico às Unidades Escolares, em articulação com as demais Coordenações; **XVII –** produzir e difundir materiais pedagógicos; **XVIII –** disseminar a utilização de tecnologias educacionais avançadas na rede pública municipal. (PARINTINS, 2010, artigo 30**).**

Nesse contexto, cabe a Coordenadoria de Ensino Fundamental aprimorar e inovar procedimentos didáticos, metodológicos e curriculares articulados à realidade dos educandos, prestando assessoria e apoio técnico às escolas na elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico, na execução das propostas e projetos pedagógicos e difusão de materias didáticos pedagógicos inovadores por meio da educação continuada dos educadores e promoção de debates, voltados para a implantação da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável.

Motivado pela necessidade de investigar se a articulação de filmes e documentários no processo de ensino aprendizagem, em sala de aula, transforma a realidade dos educandos em experiências significativas aliadas ao conhecimento dos problemas ambientais do desenvolvimento sustentável, partiu-se do pressuposto que a educação para o desenvolvimento sustentável por meio de filmes[26] e documentários abre novas pistas para se alavancar dimensões de desenvolvimento sustentável:

[26] Nos macrocampos de CULTURA e ARTES**:** Cineclube; EDUCOMUNICAÇÃO**:** Vídeo do programa Mais Educação as atividades definidas pelo SECAD corroboram com a justificativa em articular o uso de filmes e documentários nos ambientes escolares, no processo de ensino-aprendizagem, sejam capazes de favorecer uma educação que propicie o enfoque da educação para o desenvolvimento sustentável na formação dos educandos em todas as suas dimensões no contextos da ecoescola, tendo como ênfase o tripé: educação, cinema e desenvolvimento sustentável.

sustentabilidade ecológica, justiça social, cultural, territorial, econômica-política e institucional por meio do projeto político pedagógico promotor das possibilidades de efetivar os temas transversais na escola e em sala de aula.

1.3 TEMAS TRANSVERSAIS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A escola se configura como espaço de socialização, produção do conhecimento e de valores que devem ser proporcionados por meio de conteúdos curriculares integrados a atividades práticas do cotidiano, despertando no educando o senso crítico reflexivo para os problemas socioambiental do planeta.

Uma das formas é estar em sintonia com os problemas sociais contemporâneos do desenvolvimento sustentável. O modelo mercantilista de desenvolvimento, ocupação do solo, uso dos recursos naturais, perda da biodiversidade e sociodiversidade na Amazônia deve encontrar-se articulado a temas transversais de desenvolvimento sustentável, propiciando debate reflexivo crítico no processo de ensino aprendizagem.

A educação ambiental é um tema presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os temas transversais, por meio dos quais a escola deve integrar e articular os temas ambientais aos conteúdos curriculares de forma transversal, propiciando ao educando desenvolvimento e aquisição de posturas saudáveis frente a socioambiente, cultura, economia e política sustentável do planeta.

A I Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente (1972), na Suécia, colocou a ecologia política na agenda internacional, constituindo-se marco da Educação Ambiental para o desenvolvimento sustentável. A Declaração de Estocolmo formulou

> [...] um conjunto de princípios para o manejo ecologicamente racional do meio ambiente. Além de incorporar as questões ambientais na agenda internacional, esta Declaração representou o início de um diálogo entre países industrializados e países em desenvolvimento, a respeito da vinculação que existe entre o crescimento econômico, a poluição dos bens globais (ar, água e

> oceanos) e o bem estar dos povos de todo mundo. (Reigota apud COIMBRA, 2005, p. 118).

Dentre as questões ecológicas do desenvolvimento sustentável consagradas na conferência, a Amazônia ganhou destaque mundial por possuir a maior biodiversidade do planeta. A conferência constituiu-se no marco da educação para o desenvolvimento sustentável. No contexto educacional, operou profundas mudanças no cenário mundial, mas não apresentou resultados satisfatórios no enfrentamento dos problemas ambientais em nível global.

O contexto atual leva a considerar observações feitas por Silva (1976), para quem o projeto educacional em processo na região é fruto de diretrizes educacionais e nesse lugar funciona como uma estratégia de integrar as regiões ao plano nacional e internacional, materializando uma crise do desenvolvimento na Amazônia concernente ao destino de suas populações e de seus recursos naturais e o futuro da população, sendo que o debate do desenvolvimento não pode ser travado fora desta contextualização enquanto princípio de autonomia e solidariedade, considerando que necessitamos construir novos olhares em relação à Amazônia.

Assim entendido, a proposta de educação ambiental deve visar a formação de uma consciência fundada numa “nova ética, que deverá resistir à exploração, ao desperdício e à exaltação da produtividade concebida como um fim em si mesma (LEFF, 2008, p.210)”. Deve ser formulada com base na proposta de formação e conscientização da UNESCO (apud Leff, 2008, p. 210), que

> não só deve sensibilizar, mas modificar as atitudes e fazer adquirir os novos enfoques e conhecimentos [que] a interdisciplinaridade exige, isso é, a cooperação ente as disciplinas tradicionais indispensáveis para apreender a complexidade dos problemas do ambiente e para a formulação de suas soluções.

Está é a ideia principal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugerem os temas de relevância para a vida dos educandos atuais e às futuras gerações de cidadãos como parte da aprendizagem e reflexão no contexto educativo. É meta da educação transversal que os educandos possam confrontar problemas do dia-a-dia na esfera educativa e em diferentes áreas do conhecimento, em interações individuais e coletivas de aprendizagem e reflexão dos problemas demandados na realidade da comunidade. Entretanto, Porteiro (2010) referindo-se ao conhecimento dos professores aos temas transversais, diz que a maioria também não trabalha atividades práticas com seus alunos, ficando apenas na teoria.

Os temas transversais que compõem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e global pelo Ministério da Educação (MEC), são ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo (BRASIL, 1998). Entretanto, os temas apresentados são orientações sugeridas a sistemas educativos, mas podem ser adaptados para que correspondam a reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola a partir da problemática diagnosticada por meio do Projeto Político-Pedagógico.

Ora, se os temas de desenvolvimento sustentável foram diagnosticados e acordados por organismos internacionais dos quais o Brasil é signatário, como tema urgente a ser enfrentado, e a educação recebeu papel relevante na *Agenda 21*, torna-se imperativo que sejam desenvolvidos temas locais dependendo da realidade de cada contexto e da realidade dos educandos ancoradas a problemáticas da comunidade onde a escola encontra-se inserida. A educação para o desenvolvimento sustentável está elencada como questão transversal a ser considerada “nas múltiplas conexões da educação com outros aspectos do desenvolvimento sustentável e o seu papel crucial que desempenha em suscitar ampla consciência entre os cidadãos” (UNESCO, 2005, p. 96).

É neste contexto educacional que Meunier e Freitas (2005) indicam que a educação deve propiciar aos educandos aprenderem a se apropriarem, assimilarem e compreenderem a realidade de maneira ativa, para torná-los atores capazes de

contribuir com práticas cidadãs de um espaço social desejável, econômica e ecologicamente para a vida e ao desenvolvimento sustentável.

As dimensões definidas por Sachs (2000) servem de corolário à propositura de articular a educação com uso do cinema a temas transversais de desenvolvimento sustentável, considerando que filme e documentário são produtos culturais, sociais, educativos e interdisciplinares, reunindo na tela todas as dimensões presentes nos PCNs – Temas Transversais. Com isso, projeta-se a educação para o desenvolvimento sustentável na educação amazônica.

Percebe-se que o tema de desenvolvimento sustentável tem dominado Congressos, Fóruns, Seminários e Conferências organizados pela ONU, UNESCO, para discutir a problemática do modelo de desenvolvimento econômico que contribuiu para o agravamento dos problemas ambientais, sociais e econômicos em nível mundial. O desenvolvimento sustentável tem sido apresentado como um novo paradigma de desenvolvimento e de educação, no qual a Amazônia, pela magnitude da biodiversidade presente em seu território, se faz presente nas pautas diárias de eventos nacionais e internacionais.

A Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Comissão Brundtland, definiu o conceito de desenvolvimento sustentável como “um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforça o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações futuras [...] é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (WORLD apud IBGE, 2010, p. 10).

O contexto da educação amazônica analisado por Cavalcante; Weigeh, destaca que a peculiaridade da região vem balizando as relações econômicas, políticas e sociais, na medida em que é vista como uma das últimas reservas da biodiversidade e uma das últimas fronteiras de exploração dos recursos na expansão da economia mundial.

Nas declarações de princípios decorrentes das Conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas atribuiu-se como tarefa para instituições educativas desenvolverem a aquisição de conhecimentos básicos, sendo esta condição indispensável para promover o desenvolvimento sustentável, estimulando uma maior participação dos indivíduos nas decisões políticas e compartilhando experiências comuns em "relações de solidariedade, cooperação e colaboração" (VIECO, 2011).

A Amazônia será impotente, diz Carvalho (2009), se continuar sendo negado a ela o reconhecimento acerca dos saberes tradicionalmente produzidos pelos povos que nela vivem. Se a esses povos lhes for negado o acesso ao conhecimento produzido pela tradição epistemológica ocidental, possíveis de elaboração do conhecimento racional do complexo ecossistema amazônico. Acrescenta que o desenvolvimento do conhecimento amazônico[27], compete às universidades, instituições de pesquisas, sistema público e privado de ensino.

O entendimento de Carvalho (2007) encontra apoio em Meunier e Freitas (2005) ao indicarem que a educação ao desenvolvimento sustentável deve permitir ao educando tocar com o dedo as realidades do nosso mundo. Que é necessário começar a ensinar pelo contexto no qual o educando encontra-se inserido, devendo aprender a se apropriar, assimilar e compreender as realidades de maneira ativa, para torná-los atores capazes de contribuir com práticas cidadãs de um espaço social desejável, econômica e ecologicamente sustentável.

A educação enquanto dimensão social é meio para proporcionar aos educandos serem futuros cidadãos que acessam conhecimentos necessários a si mesmos, de modo a possibilitar o comprometimento com o desenvolvimento sustentável e social, cultural, ambiental, ecológico, espacial, econômico, político e institucional para com as gerações atuais e futuras.

É papel da escola e dos educadores desenvolverem propostas, metodologias e atividades práticas usando tecnologias da informação e da comunicação que atendam a interesses e necessidades dos educandos e da comunidade. Permitir a interação com

[27] Para superar o conflito do desenvolvimento sustentável a partir do conhecimento na Amazônia, Franco (2013) propõe que o desenvolvimento sustentável na Amazônia tem que partir do inevitável princípio das soluções *in situ* com os atores sociais presentes e seus conflitos, com os instrumentos de política ambiental, territorial, econômica, social e segurança nacional disponível e não com supostos ao futuro. (Tradução livre do autor).

diferentes formas de representação simbólica – como por exemplo músicas, imagens, sons, filmes, documentários para obter informações, pesquisar, analisar, comparar e debater os fenômenos naturais e acontecimentos mundiais – é princípio do ensino fundamental.

Os sistemas de ensino, por serem autônomos, devem incluir temas relevantes da realidade socioambiental, cultural e econômico-político para a comunidade educativa. O desenvolvimento sustentável[28] ambiental e humano é um tema a ser abordado no ambiente escolar por meio dos temas transversais componentes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Na comunidade escolar, os temas transversais expressariam questões relevantes para a formação cidadã do homem amazônico no contexto da educação para o desenvolvimento sustentável[29].

As cidades da Amazônia, pelas características diferentes e diferenciadas da mesorregião, exigem das instituições educativas adaptarem-se a temas sociais transversais (BRASIL, 1998). Garcia (2012), nesse sentido, alerta que temas transversais são trabalhados superficialmente ou não são trabalhados como propõem os PCNs, em vista de uma educação comprometida com a cidadania.

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no ambiente escolar, para se desenvolver no educando a capacidade de intervir na realidade e transformá-la, a partir de tessituras na relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Visa a articulação supostamente isolada das dimensões do conhecimento entre as ciências econômicas, naturais, sociais e exatas em suas conexões na prática educativa, possibilitando visão ampla do conhecimento e da realidade local em dimensão global.

Assim sendo, enquanto tema transversal a educação para o desenvolvimento sustentável deve incorporar questões de participação nas instâncias decisórias da

[28] A eficácia da educação para o desenvolvimento sustentável no entendimento da CEE/ONU (2005, p) "deverá: a) Ser encarada de duas maneiras: i) pela integração transversal dos temas tratados em EDS no conjunto das disciplinas, programas e cursos relevantes e ii) pela elaboração de programas e de cursos específicos".

[29] Entre os principais temas do desenvolvimento sustentável incluem-se o combate à pobreza, a cidadania, a paz, a ética, a responsabilidade à escala local e global, a democracia e a governança, a justiça, a segurança, os direitos humanos, a saúde, a igualdade entre homens e mulheres, a diversidade cultural, o desenvolvimento rural e urbano, a economia, os padrões de produção e de consumo, a responsabilidade corporativa, a proteção do ambiente, a gestão dos recursos naturais e a diversidade biológica e da paisagem. Por forma a integrar esta diversidade de temas na EDS é indispensável adoptar uma abordagem holística. (CEE/ONU, 2005, p. 8).

escola, comunidade e município, que busquem soluções a problemas da realidade local, pluralismo tecnológico, solidariedade intergerencial, integrando-se às diferentes dimensões (social, ambiental, ecologia, cultural, econômica, territorial, política e institucional) e modelos econômicos autossuficientes com ênfase na produção local (energia renovável).

Oliveira (2006, p. 189) diz que a transversalidade deve ser compreendida como uma "teoria psicosociológica, existencial e multireferencial[30] de caráter epistemológico e dialético". A autora conceitua a transversalidade em uma dimensão do desenvolvimento sustentável. A transversalidade perpassa a estrutura da vida coletiva constituindo-se num "magma de referências e de relações passadas e atuais de elementos biológicos, culturais, políticos, econômicos, afetivos, fantasmáticos e imaginários, que cada membro do grupo porta em si e faz viver de uma maneira mais ou menos consciente nas suas diversas interações".

Considerando-se o contexto anterior, a CEE/ONU (2005), diz que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável exige uma

> reorientação que desloque o alvo da transmissão de conhecimentos para a abordagem dos problemas e para a identificação das soluções possíveis. Por conseguinte, a educação deverá manter-se centrada nas disciplinas individuais, na sua forma tradicional, mas, ao mesmo tempo, deve abrir-se ao exame multi e interdisciplinar de situações da vida real. Este aspecto poderá ter uma incidência significativa na estrutura dos programas de aprendizagem e nos métodos pedagógicos, e exigir que os educadores não se limitem em ter apenas um papel transmissivo e que os alunos não sejam unicamente receptores. Pelo contrário, ambos deverão constituir uma equipa (CEE/ONU, 20055, p. 11).

[30] Transversalidade multirreferencial busca a compreensão da existência concreta de uma ação inter-relacional que tem como objeto a existência da pessoa ou grupos, suas contradições, ambivalências, imaginários e simbolismos, interessando-se numa perspectiva dialética pelas várias formas de relações da vida cotidiana.

Isso significa que os temas transversais devem ser trabalhados de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. Segundo o Ministério da Educação (MEC), são temas voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política.

Os temas transversais[31], nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Deve permitir e proporcionar aos educandos desenvolverem análise, reflexão crítica e criativa enquanto pré-requisito para a prática de ações em prol do desenvolvimento sustentável, num contexto que articule a comunidade local à global e a global à local.

A educação para o desenvolvimento sustentável como enfoque transversal inscreve-se nas dimensões propostas por Sachs (2002), enquanto questões urgentes e problemáticas da sociedade contemporânea propostas pelos PCNs: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Se cabe à educação para o desenvolvimento sustentável o papel e a tarefa de articular a transição para uma sociedade sustentável, estabelecida pela ONU, UNESCO, Constituição Federal do Brasil, LDB, Parâmetros Curriculares para a educação ambiental (MEC), o tema de desenvolvimento sustentável deve ser incorporado pelas instituições[32] governamentais a processos educativos como tema transversal e princípio norteador transversalizado no desenho curricular multirreferencial, enquanto estratégia metodológica na concepção educacional e no fazer pedagógico cotidiano escolar de desenvolvimento sustentável na educação.

Considerando o dito anterior, devem as instituições avaliar como relevantes experiências de aprendizagem significativas, com o uso de filmes e documentários, que incentivem e promovam comportamentos sustentáveis, irradiadores no ambiente

[31] Montserrat Moreno (2003, p.37), propõe que "os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas".

[32] Pressupõe que o fazer pedagógico na escola, seja um aprendizado conectado à vida e ao universo de interesse e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. No macrocampo do programa Mais Educação - **MEIO AMBIENTE: Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade; Horta escolar e/ou comunitária**, encontram-se os pressupostos que justificam o foco da pesquisa no tema de desenvolvimento sustentável no ambiente escolar. (Grifos do autor).

escolar, no dia-a-dia do educando, no convívio familiar e na comunidade. Para que a educação para o desenvolvimento sustentável de fato ocorra como tema transversal no desenho curricular no dia-a-dia da escola, dever-se-á

> recorrer a um vasto leque de métodos educativos participativos, orientados para os processos e para as soluções e adequados aos formandos. Para além dos métodos tradicionais, será necessário incluir, entre outros, a realização de discussões e debates, a cartografia conceptual e perceptual, o inquérito filosófico, a clarificação de valores, as simulações, os cenários, os modelos, os jogos de desempenho e os jogos em geral, as tecnologias de informação e comunicação (TIC), os inquéritos, os estudos de caso, as visitas de estudo e as actividades fora da escola, os projectos centrados no formando, as análises de boas práticas, a experiência no local de trabalho e a resolução de problemas concretos. Ser apoiada por materiais pedagógicos adequados, como publicações metodológicas, pedagógicas e didácticas, manuais, materiais de apoio visual, brochuras, estudos de casos e boas práticas, meios electrónicos e recursos audiovisuais. (CEE/ONU, 2005, p. 12).

Esse ideário choca-se com evidências de que existem pouca literatura e pesquisa postas em prática via atividades que transversalizem conteúdos tradicionais do ensino, ou incidam sobre problemáticas de desenvolvimento sustentável das comunidades locais e escolares, ou ainda estejam incluídas na operacionalização do ensino dos temas transversais propostos nos PCNs. Por isso, é relevante estudar como as problemáticas de desenvolvimento sustentável local, os temas transversais e o currículo regular por meio do Projeto Político-Pedagógico se articulam ao ensino e às metodologias e técnicas usadas para isso.

1.4 USO DO CINEMA NA EDUCAÇÃO

O cinema, desde seu surgimento, tem sido apontado como veículo pedagógico de múltiplas possibilidades, capaz de suscitar e difundir um método pedagógico que interaja com diversas áreas do saber sistematizado nos currículos do ensino fundamental, com temas transversais de desenvolvimento sustentável nas escolas da rede pública de ensino fundamental no município de Parintins, Estado do Amazonas, Brasil.

Ao final do século XIX, o mundo social foi tomado por imagens, o que para Entel (2012) sinaliza uma época exatamente de metáforas dialéticas encarnadas no pensamento de Walter Benjamin, quando este avalia uma mirada crítica da sociedade em face a práticas culturais contemporâneas, influenciadas pelas películas cinematográficas e constituindo-se de forte desafio para mesclar a educação, a ludicidade e a curiosidade cientifica. As imagens fílmicas

> eran continuación de otros juegos con imágenes y la existentes, pero – sobre todo el cine – estimulaban nuevos modos cognitivos. […] Lo cierto es que tanto en fotografía y cine, como en radio, televisión, vídeo, realidad virtual históricamente un auténtico movimiento pendular entre los inventos y su seriación, entre poéticas de la representación visual y su puesta en cajar por las industrias. […] La postulación de que es posible pensar con y por imágenes es motivo de los estudios tanto de filosofía como de pedagogía contemporáneos. (ENTEL, 2012, p. 55).

No espaço educativo, a circulação de filmes e documentários é apontada como mediadora no processo de ensino aprendizagem de hábitos, valores e cultura. Giroux (apud Setton, 2004) afirma que filmes possibilitam uma aprendizagem dos modos de conduta, hábitos reproduzidos através dos personagens fílmicos, para serem

apropriados pelas “escolas públicas, instituições religiosas e a família” (SETTON, 2004;1995a, p.51).

No desenvolvimento metodológico de conhecimentos com uso do cinema é pertinente aprofundar a compreensão das práticas docentes desenvolvidas em sua articulação ao uso de filmes e documentários em sala de aula, pensadas como linguagem educativa, tendo em vista que para Napolitano (2005, p.7) o “cinema não tem sido utilizado com a frequência e o enfoque desejáveis” no ambiente escolar.

Moran (apud Napolitano, 2005) aponta que a maioria das experiências com o uso de filmes e documentários na escola estão ligadas ao uso inadequado dessa arte. Chama de uso inadequado procurando entender o uso do cinema em aula “tapa-buraco”, sobretudo para aulas que fazem uso de filmes ou documentários para suprir a ausência do educador, ou de aula “enrolação” como forma de camuflar a aula e não trabalhar devidamente o conteúdo.

Filmes e documentários tem sido usados de maneira equivocada, diz Napolitano (2005), posto que muitos educadores usam cinema e vídeo documentário para “ilustrar aulas e conteúdo”, sem qualquer exercício crítico para estimular o educando ao aprimoramento, desenvolvimento e aperfeiçoamento da criticidade socioambiental, cultural, econômico-político, em atividades com produtos da indústria cultural de massa, das mais importantes do mundo contemporâneo presentes corriqueiramente no ambiente escolar e em sala de aula.

O uso didático metodológico da educação envolvendo filmes e vídeos documentários em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem deve ser embasada numa série de estratégias de uso, escolha, debates e abordagens temáticas dos conteúdos disciplinares. A proposta metodológica para o uso do cinema é indicada por Napolitano (2005) em uma série de estratégias, destacando-se a importância do planejamento pelo educador, conteúdo abordado, exercícios e avaliações, baseado em conteúdo dos temas transversais (PCNs) da linguagem fílmica em sala de aula, incluindo a indicação de filmes.

O uso do cinema no cotidiano da escola deve ser compreendido enquanto metodologia didático-pedagógico articulada como instrumento de percepção, análise e

reflexão crítica da realidade socioambiental e cultural, contextualizada na linguagem cinematográfica, permitindo ao educando uma nova visão da realidade ou a compreensão da “situação-problema” da realidade vivida.

Setton (2004) afirma que muitos educadores, ao incorporarem o cinema como prática de ensino, o fazem como recurso didático para passar uma “mensagem” ou “ilustrar na aula” um momento histórico, sem colocar desdobramentos às questões emergidas no filme, suscitadas pelos educandos por meio de debates problematizadores nos contextos de sala de aula, levando educandos a adotarem pontos de vista distintos a partir dos quais habitualmente percebem o problema.

Para uma metodologia didático pedagógico, Silva (2007) relaciona inúmeros exemplos de procedimentos que o educador deve levar em conta ao fazer uso de filmes em sala de aula, com adolescentes. De igual modo, Teixeira (2008) apresenta sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula a partir de filmes e de textos, além de um conjunto de referências de livros, periódicos e dicas de sites sobre cinema de modo geral.

Nesse contexto, o educador ao fazer uso de filmes e vídeos documentário em sala de aula e no ambiente escolar, deve levar em conta a realidade do educando, sua faixa etária, objetivo didático pedagógico das abordagens fílmicas, em uma estrutura integrada a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transversalidade, viabilizada a diferentes componentes curriculares, estimulando educandos a apropriarem-se de outros tipos de aprendizado, habilidades e conceitos por meio de pesquisas em outras dimensões textuais e simbólicas.

Em atividades com filmes e documentários o educador deve funcionar como mediador, instigador ou gerenciador das questões indicadas com base na temática abordada, levantadas no filme ou pelos próprios educandos, levando-os ao debate, diálogo, discussão e entendimento dos posicionamentos divergentes e conflitantes dos temas atuais, para que, enquanto cidadão, possam tomar decisões e atitudes frente aos problemas da realidade local onde encontram-se inseridos.

1.4.1 Ensino Aprendizagem com Filmes e Documentários

O cinema vem sendo usado no processo de ensino aprendizado em diferentes países, inclusive no Brasil, enquanto linguagem fílmica, que se apresenta como uma tecnologia educacional no processo de ensino aprendizagem. O acelerado avanço tecnológico acarretou inúmeras transformações sociais. Cada vez mais a linguagem tecnológica se fez presente na atividade escolar.

O cinema enquanto linguagem educativa permite diferentes olhares sobre a realidade na dimensão dos temas de desenvolvimento sustentável, possibilidade que deve ser considerada como importante ferramenta no processo didático-pedagógico de ensinar-aprender-ser-fazer e estar com os outros.

O cine é considerado por teóricos não apenas uma tecnologia como outra qualquer, mas a que reúne uma sequência de pequenos inventos, demonstrando pedagogicamente a interdisciplinaridade reunida nas diferentes áreas dos saberes historicamente constituídos no seu surgimento. Reúne ainda diferentes abordagens para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem formal e não-formal na dimensão da educação para o desenvolvimento sustentável.

> Para integrar a EDS num programa de mudança conducente a uma sociedade sustentável, a própria educação tem de evoluir. Será necessário incentivar a investigação que possa contribuir para a EDS. É indispensável reforçar a cooperação e o estabelecimento de parcerias entre os intervenientes, nas actividades de investigação, e desenvolver actividades que vão desde a identificação das questões até à aplicação de novos conhecimentos, sua divulgação e promoção da sua utilização. Os resultados dos esforços de investigação e desenvolvimento deverão ser partilhados com todos os actores ao nível local, regional e global, e incorporados em diferentes partes do sistema educativo, incluindo a experiência e a prática educativas.

Na atualidade, o cinema tem adquirido relevância para o estudo de temas de diferentes áreas do conhecimento, sendo proposto potencializador de mudança no ambiente escolar e em sala de aula, em abordagens didáticas que propiciam ao educador inovar sua prática educativa, levando o educando a perceber nos filmes e documentários não somente oportunidade de lazer e entretenimento, mas um instrumento a ser incorporado em momentos de aprendizado encantador. O cinema deve provocar no educando uma tomada de consciência, um choque de realidade. Munhoz (2007) considera que o cinema, deve, essencialmente,

> obrigar a pensar, participar nos problemas individuais e coletivos históricos e atuais, que se têm levantado ao homem. Deve ser polêmico e útil, defender teses, suscitar discussões, pois ninguém poderá negar o valor pedagógico que ultrapassa, não raro, o campo cinematográfico e até escolar, pois possibilita aspectos delicados de formação integral e, especialmente, social. (Munhoz,2007, p.68).

A importância do cinema na formação extraescolar da juventude ganha destaque nas considerações de Pe. Luiz Ruas (apud Aguiar, 2002). Para ele,

> O cinema é o maior fator educacional extraescolar dos nossos tempos. [...] o cinema é a grande escola pública. Nele, analfabetos, e alfabetizados, cultos e incultos recebem lições da mais alta persuasão. A educação realizada através do cinema é educação no sentido mais verdadeiro do conceito porque nele não há nem mesmo o perigo de se confundir educação com instrução. A educação que é ministrada nos grandes e superlotados salões de espetáculos cinematográficos é educação autentica, isto é, os espectadores recebem aulas de concepção de vida. Os mais sérios e, ao mesmo tempo, os mais imediatos e atuais problemas da vida

> são apresentados: amor, morte, educação dos filhos, justiça, religião, família, opressão, guerra, etc., tudo isso é exposto, discutido, solucionado. [...] basta lembrarmos que o processo visual é, sem dúvida, o método mais eficaz de ensino. Acresce que, no cinema, junta-se também o auditivo. (Luiz Ruas apud Aguiar, 2002, p. 140-141).

Neste contexto, o cinema é proposto como um veículo pedagógico de múltiplas possibilidades, capaz de suscitar e difundir conhecimentos articulados aos temas transversais de desenvolvimento sustentável concernente a diversas áreas do saber sistematizado nos currículos do ensino fundamental, enquanto fator de inovação tecnológica do espaço escolar aos temas transversais, especificamente nas dimensões da educação para o desenvolvimento sustentável.

Duarte et al. (2004) propõem que a melhor maneira de “ensinar a ver” é favorecer aos educandos o desenvolvimento de uma relação amorosa com a arte cinematográfica desde a tenra infância no processo educacional. Segundo a autora,

> [...] a melhor maneira de educar para o cinema, de “ensinar a ver” no sentido descrito anteriormente, é possibilitar a imersão prazerosa no universo cinematográfico, favorecer o contato ´amoroso´ com filmes, desde muito cedo, orientado por aqueles que já desenvolveram sua própria ´filia´ com essa forma de arte. Duarte [et al] (2004, p. 47)

O cinema, por ser fonte de conhecimento sofisticado, possibilita que se potencialize o aprendizado de crianças, jovens e adultos na formação de uma base cultural e análise crítica dos problemas socioambientais do mundo. As imagens cinematográficas, como produto da indústria cultural, retratam o mundo da vida[33]

33 Nas palavras de Ralph Ings Bannell (2013, p. 24-25), o mundo da vida é “o lugar do agir comunicativo, tanto no seu papel de transmissão de culturas, de integração social e de socialização de indivíduos, quanto como lugar de

amazônica em diferentes aspectos: formas de vida (Habermas, 1989), a casa, a família, o ambiente de trabalho, as dificuldades de locomoção, o isolamento entre as cidades e as comunidades. A deterioração do meio urbano, rural e ribeirinho implica na insalubridade ambiental, que para Machado (1997) compromete a sustentabilidade ambiental e humana.

Giddens (1994) reflete e compreende a articulação dos temas contemporâneos com a combinação de arte cinematográfica, ciência, tecnologia, ecologia, economia e política. Ele discute quão relevante se faz permitir a crianças, adolescentes e adultos conjecturarem crítica e pedagogicamente problemas socioambientais e culturais no processo formativo escolar para o desenvolvimento sustentável, por meio de filmes e documentários.

O filme *Amazônia em chamas* e os documentários *Chico Mendes, o preço da floresta* e *Chico Mendes, o homem da floresta* são filmes que abordam questões de conflitos socioambientais. Os debates em torno do uso sustentável dos recursos naturais e da realidade da vida do homem amazônico servem de aportes para a construção de propostas de material didático direcionado ao contexto educativo dos educandos. Os filmes e documentários descritos e tantos outros tematizam a realidade da população da Amazônia e servem de embasamento para compreender um dos muitos processos de educação que foram empreendidos para os povos da região.

Allegretti (2002), em sua tese doutoral *A Construção Social de Políticas Ambientais: Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros*, relata a relação que se estabeleceu entre a educação e os povos da floresta por meio do Projeto dos Seringueiros de Xapuri (Acre) que tinha como tripé a Cooperativa, a Educação e a Saúde, bem como seus desdobramentos nas dimensões da sustentabilidade socioambiental, cultural, econômica, política e institucional e por meio do material didático denominado Poronga[34].

entendimento mútuo e, portanto, de coordenação de ações sociais. Os subsistemas econômicos e administrativo, por sua vez, são lugares de ação estratégica e da razão instrumental".

[34] A Poronga é uma lamparina que os povos tradicionais: índios, ribeirinhos, extrativistas carregavam na cabeça para coletar o látex a noite. Muito utilizada quando andam a noite na floresta para pescar ou caçar. Este pesquisador em sua tenra infância teve experiências com a Poronga quando acompanhou seu em uma pescaria nos lagos da redondeza para pescar e caçar quelônios (Allegretti, 2002).

O material didático era apropriado à realidade sociocultural, ambiental e política dos seringueiros. Mas o projeto político pedagógico tinha uma função mais ampla. Visava iluminar os caminhos de uma educação inovadora na relação com a floresta. O projeto buscava alcançar a autonomia econômica, política e cultural, na relação homem e floresta de forma sustentável. Nesse processo a educação, visava a melhoria da qualidade de vida e a formação da consciência de serem protagonistas na construção de uma relação saudável da sociedade com a natureza.

Allegretti (2002) constatou que um dos grandes problemas educacionais na floresta é a precariedade da infraestrutura educacional, dissociação entre projeto político pedagógico, formação dos educadores, material didático e estratégia pedagógica totalmente desconectada e descontextualizada da realidade dos educandos do ensino fundamental no processo de ensino aprendizagem em sala de aula. A CEE/ONU (2005) constata que no desafio do desenvolvimento sustentável

> o ensino e a aprendizagem no domínio da EDS são largamente potenciados pelo conteúdo, qualidade e existência de materiais pedagógicos. Estes materiais, todavia, não estão disponíveis em todos os países. Isto constitui um problema para todo o sector da educação formal, mas também para a educação não formal e informal. Será necessário, por conseguinte, envidar esforços para os desenvolver e reproduzir. Além disso, deverá ser promovida a coerência entre os materiais pedagógicos utilizados no ensino formal e no ensino não formal. O desafio prende-se com a relevância que apresentem para o desenvolvimento sustentável. (CEE/ONU, 2005, p. 11).

Brandão (2006) situa a desconexão do aprendizado da realidade dos educandos e da comunidade em referência a uma carta que os índios norte-americanos escreveram para os governantes de Virgínia e Maryland, recusando a oferta feita a eles para que

seus jovens guerreiros pudessem frequentar cursos nas escolas americanas. O trecho que destacamos aponta a dissociação

> [...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros" (BRANDÃO, 2006 p. 8-9).

Brandão (2006) diz que nesse processo a educação já chega pronta na escola por meio de livros didáticos e paradidáticos distribuídos em nome de uma educação igual para todos, em uma sociedade desigual. A escola não convida os pais, responsáveis e a comunidade para debaterem a escolha dos livros, o planejamento escolar e as necessidades educacionais da comunidade nos projetos políticos pedagógicos.

No espaço político educativo, segundo Brandão (2006), os interesses são desiguais e antagônicos sobre a educação. A educação é direcionada para impedir mudanças significativas, pois grupos desiguais participariam desigualmente do processo educacional na luta por outro tipo de escola e para um mundo mais sustentável.

A educação é um processo pelo qual são transmitidos conhecimentos e atitudes necessárias para que um indivíduo tenha condições de integrar-se à sociedade. Hoje a educação não é privilegio da escola. A palavra educação tem sido empregada em um sentido muito amplo para designar o conjunto de influências que os homens exercem uns sobre os outros, principalmente os adultos sobre as crianças e jovens. Hoje o cinema influencia o processo educativo por meio de filmes e documentários.

Isso permite, parafraseando Rodrigues (apud Oliveira, 2006), dizer que ninguém escapa da educação propiciada pelo cinema por meio de filmes e documentários. Seja

em casa, na rua, na praça, na igreja, nas associações comunitários, rurais ou na escola, de um modo ou de muitos todos envolvem pedaços da vida com o cinema: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação pelo cinema e o cinema como a educação pela vida. Nesse processo estão presentes situações de aprendizados por meio dos quais

> as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimonias religiosas. (BRANDÃO, 2006, p. 18).

A educação entre os homens, mulheres, crianças, jovens e adultos, é um processo dinâmico e gradual de aprendizagem de geração a geração que visa a conservação e a sobrevivência da espécie humana em situações de trocas interacionais que direta ou indiretamente proporcionam situações de aprendizagem.

Os PCNs (2008) apontam a necessidade de articular o cinema com a educação, como tarefa que se impõe à escola no processo de ensino aprendizagem, pela necessidade dos jovens desenvolverem suas diferentes capacidades, enfatizando a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados, devendo a escola propiciar múltiplos ambientes de construção do conhecimento.

Ora, a escola deve ampliar e reorientar o olhar para na perspectiva de pensar os temas transversais sociais mais urgentes no espaço educativo demandado pela comunidade, diagnosticado no Projeto Político Pedagógico. Como *locus* privilegiado do fazer pedagógico sustentável, a escola deve agir por meio de filmes e documentários articulados ao planejamento das práticas educativas e mediadores do conhecimento enquanto desafio educacional, propiciando a educandos e educadores usufruir, se apropriar, participar e criticar a realidade.

Nas instituições educativas da Amazônia[35], de modo particular, as do interior do Estado, vem tendendo a não ser percebido o uso articulado de filmes e documentários no processo de ensino e aprendizagem para temas da educação para o desenvolvimento sustentável.

Não encontra apoio na escola, por parte dos gestores e coordenadores pedagógicos. Não raro educadores fazem uso da fílmica em condições inadequadas, e a maioria dos instrumentos e recursos metodológicos de ensino continuam sendo fundamentalmente a escrita no quadro branco, o livro didático, a linguagem oral para repassar os conhecimentos e/ou para os educandos copiarem conteúdos no caderno.

A escola deve propiciar e estimular situações concretas que provoque nos educandos a reflexão crítica e criativa para transformar informações em aprendizagem e atribuir significados, interconectando outros conhecimentos e promovendo a construção de novos saberes frente a conteúdos presentes nos filmes e documentários. Essa é a orientação dos PCNs (2008). O currículo é uma forma, um modo de organizar uma serie de práticas educativas envolvendo didática, coordenação, apoio pedagógico e gestão escolar.

O educador, ao articular o cinema no processo de ensino e aprendizagem, propicia e estimula situações concretas que provoquem nos educandos atitudes críticas frente à realidade da escola e comunidade. Ao fazer uso de meios audiovisuais, como o cinema, pertinente e motivador, deve vir acompanhado de exercícios práticos e atividades avaliativas, contextualizando a realidade escolar e comunitária.

Justamand (2009), em experiências realizadas com o uso de filmes e documentários, envolvendo educadores e educandos na troca de experiências ao longo de cinco anos, propõe metodologias avaliativas para atores envolvidos no ambiente escolar (educadores, funcionários, equipe diretiva, alunos, pais) promoverem mudanças no fazer e na visão de questões e problemas debatidos abertamente com todos os seguimentos na escola e fora dela.

[35] Souza (2011), quando realizou o projeto de extensão universitária "Curso de capacitação sobre o uso do cinema como instrumento de articulação de temas ambientais e pluralismo cultural no ensino fundamental nos municípios do alto Solimões/AM", identificou que o uso do cinema não é articulado ao contexto da realidade amazônica, que valorize os temas transversais de desenvolvimento sustentável na educação.

Esse processo é potencializador para que o educando possa apropriar-se do aprendizado, elaborar questionamentos frente à realidade e atribuir significados a outros conhecimentos, a fim de promover a interação social aos conteúdos presentes nos filmes e documentários, estimuladas nas orientações propostas pelos PCNs (2008).

O objetivo do ensino fundamental, dentre outros, é que os educados sejam capazes de se apropriarem e utilizarem

> as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 7-8).

O cinema faz uso de diferentes linguagens capazes de produzir e comunicar diferentes ideias, saberes interativos e diferentes fontes de conhecimento. Pfromm Netto (2001) estabelece a relação entre cinema e educação, denominando o cinema de Lanterna Mágica, assim como Allegretti (2002) atribui à Poronga a função de iluminar o saber de educandos, e Platão[36], de igual modo, denominava o conhecimento de luz capaz de tirar o homem das trevas da ignorância e do erro.

[36] Platão (1997) no Livro VIII de A República, conhecido como a metáfora do Mito da Caverna, propõe uma pedagogia do olhar, pedagogia do ver, que deve se fazer presente desde a tenra infância até a idade adulta, na compreensão da realidade e dos simulacros, o conjunto dos saberes e suas conexões. Para Marilena Chauí (1997), o Olhar tem o poder de despir, devorar. O olhar é ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Chauí (1997, p. 35), explicita ainda que "ver é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento. Esse laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento, é o que o verbo grego eidô – ver, observar, examinar, fazer ver, instruir, instruir-se, informar, in formar-se, conhecer, saber – e no latim, da mesma raiz, vídeo – ver, olhar, perceber – e viso- visar, ir olhar, ir ver, examinar, observar".

Isso mostra que a relação pedagógica do uso de filmes e documentários no processo de ensino-aprendizagem foi influenciada pelas diferentes áreas dos saberes produzidos por meio de imagens em movimento, proporcionadas pelo cinema ao longo dos últimos séculos, fazendo despertar nas pessoas o desejo pelo conhecimento mostrado nas telas.

Pfromm Netto (2001) destaca que o ensino aprendizagem por meio de imagens é um processo que data desde a pré-história. Tem seu início com pinturas rupestres em grutas pré-históricas, precedendo as imagens em movimento. Ele afirma não ser exagero dizer que o cinema já nasceu educativo e científico.

A pesquisa considera que filmes e documentários podem ser adequados ao processo metodológico educacional, propiciando oportunidades de experiências audiovisuais que provoquem mudanças de atitudes frente a realidade dos educandos e educadores, tendo em vista que pessoas aprendem por meio dos filmes quando efetivamente e apropriadamente “são usados de modo adequado, as pessoas aprendem mais em menos tempo e são capazes de reter o que aprendera. Os filmes tendem a estimular outras atividades de aprendizagem, facilitando o pensamento crítico e a solução de problemas” (Pfromm Neto, 2001, p. 83).

Entretanto, o mesmo autor (ID., *op. cit.*, 2001) aponta as dificuldades que escolas e educadores possuem em fazerem o uso de filmes e documentários, articulados ao processo de ensino aprendizagem em relação às condições reais da sala de aula da escola em sua infraestrutura educacional. Destacando que:

> a) tempo mínimo de permanência dos alunos nas escolas e tempo menor ainda, efetivamente devotado à aprendizagem; b) salas de aula superlotadas; c) programas extensos que precisam ser cumpridos, compostos de conhecimentos e habilidades que os alunos deverão necessariamente dominar ao fim de cada semestre ou ano letivo; d) inadequação de instalações, mobiliário, equipamento e demais componentes do ambiente de aprendizagem escolar, não condizentes com os mais rudimentares

> princípios de arquitetura, engenharia, higiene e asseio aplicados às escolas; e) incultura e baixa qualificação de boa parte do pessoal docente; f) pobreza franciscana de recursos auxiliares de ensino, relativos desde à biblioteca de sala de aula, aparelhagem e materiais de projeção, geralmente inexistentes, até a itens mais refinados e custosos, em matéria de vídeo e áudio, computadores, etc; g) pouca ou nenhuma ajuda efetiva ao professor em relação ao seu dia-a-dia, por parte de profissional competente, experiente e dedicado; h) crianças e jovens com problemas especiais e estudantes que não aprendem, e ausência de serviços de psicologia escolar para fins de orientação, prevenção e intervenção efetiva em casos que requeiram assistência psicológica; i) ausência de programas e iniciativas eficazes de envolvimento dos pais e da comunidade na discussão e solução de problemas que afetam o rendimento escolar e o desenvolvimento sadio, sob todos os aspectos, dos estudantes; j) inexistência de programas breves, simples, práticos e envolventes de treinamento constante, atualização e aperfeiçoamento de docentes, centrados nas necessidades concretas e específicas destes, e não neste ou naquele figurino ou proposta teórica da moda. (PFROMM NETO, 2001, p. 189-190).

Muito embora todas essas dificuldades e limitações exaustivamente elencadas desestimulem educadores a fazerem uso apropriado de filmes e documentários em sala de aula para ensinar, aprender e ensinar, os professores podem e devem estabelecer e criar condições que favoreçam o seu uso e articulação educativa.

Essa é a proposta de Xavier (1998) que nos convida a refletir possibilidades abertas pelo cinema, as quais são infinitamente potencializadoras no plano do conhecimento e da criticidade. Nesse contexto, foi proposto verificar se o cinema amplia

o espaço da reflexão por meio de filmes e documentários que problematizam a realidade amazônica em contextos da educação para o desenvolvimento sustentável.

Duarte (2002) serve de embasamento para quem crê que o cinema tem uma proposta eminentemente pedagógica, pois contribui para desenvolver o que se denomina de "competência para ver" ou "pedagogia do cinema", propiciando as pessoas desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais. A autora permite refletir o fato de que filmes e documentários ainda não foram apropriados ou valorizados nos espaços educativos amazônicos, enquanto instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre a própria vida e a sociedade em que se vive.

Fusari (2009) acrescenta que o cinema na escola tem caráter curricular transdisciplinar, consequente, político-pedagógico e cultural. Propicia experiências ricas, criativas e críticas a alunos, sendo relevante que nesse processo educadores de diferentes disciplinas assistam coletivamente ao filme ou documentário para articular os componentes curriculares a um planejamento coletivo critico libertador.

Nesse processo de aquisição de conhecimento Platão (1997), Paulo Freire (1983) e Benjamin (1985) nos diz que o analfabeto do futuro não é aquele que ignora o alfabeto, mas aquele que ignora e não sabe ler as imagens. A sociedade educativa contemporânea deve considerar o cinema em conformidade com novos desafios para problematizar criticamente (Machado, 1977; Zuin, 1997; Pucci, 2008) imagens presentes nos filmes e documentários que tematizam e permitem compreender a realidade do desenvolvimento amazônico[37] historicamente produzido.

Eis os pressupostos relevantes para a necessidade de investigar se a articulação de filmes e documentários no processo de ensino aprendizagem em sala de

[37] Palacio (2007) mostra que no processo conjuntural de globalização da Amazônia, três imaginários simplificados da região: a ideia de Éden, Eldorado e de Inferno, especialmente a partir da década de 1980, com a crise ambiental mundial, abriram as portas a possibilidade de que a Amazônia fosse considerada como um paraíso para ser preservado pela magnitude e as características de floresta tropical úmida, por ser reserva de água doce e por seu papel na estabilização do clima mundial. [...] as populações indígenas são consideradas como "nativos ecológicos" possuidores de sabedoria milenar em harmonia com a natureza. O discurso ecológico com sua vertente neoromântica, herdada de Alexandre von Humboldt, também conferiu um sentido particular, não só a floresta, mas também aos bosques amazônicos. A crítica contracultural na América do Norte na época da luta contra a guerra no Vietnam, revalorizou o indígena e questionou uma história dita por Hollywood em suas películas de índios e vaqueiros. Igualmente, os trabalhos arqueológicos e antropológicos difundiram a ideai de que a conservação da floresta se deve a uma estrutura cosmológica e material dos povos amazônicos adaptados a esses ecossistemas. (Tradução livre do autor).

aula transforma a realidade dos educandos em experiências significativas aliadas ao conhecimento dos problemas ambientais do desenvolvimento sustentável, na região, no Brasil e no planeta.

Partimos do pressuposto que a educação para o desenvolvimento sustentável por meio de filmes e documentários abre novas pistas para alavancar temas transversais de desenvolvimento sustentável: sustentabilidade ambiental e ecológica, justiça social, cultural, econômico-política e institucional, mas não estariam inseridos nos contextos educativos do ensino fundamental das escolas do município de Parintins. A pesquisa[38] é norteada por questões essências a seguir enumeradas:

1. Como é possível analisar e compreender a articulação de filmes e documentários a fim de transversalizar temas do desenvolvimento sustentável na formação reflexiva crítica e cidadã dos educandos no ensino fundamental das escolas de Parintins – Amazonas – Brasil?

2. Os projetos político-pedagógicos das escolas de Parintins contemplam os temas transversais do desenvolvimento sustentável no processo de ensino-aprendizagem?

3. Quais as percepções dos educadores, educandos e pais de educandos acerca da influência de práticas pedagógicas articuladas ao uso de filmes e documentários no processo de ensino aprendizagem em sala de aula em abordagens do tema desenvolvimento sustentável?

4. De que modo, o uso de filmes e documentários é eficiente didaticamente e pedagogicamente na transversalidade do tema de “desenvolvimento sustentável” na educação amazônica nas séries finais do ensino básico?

[38] Para integrar a EDS num programa de mudança conducente a uma sociedade sustentável, a própria educação tem de evoluir. Será necessário incentivar a investigação que possa contribuir para a EDS. É indispensável reforçar a cooperação e o estabelecimento de parcerias entre os intervenientes, nas actividades de investigação, e desenvolver actividades que vão desde a identificação das questões até à aplicação de novos conhecimentos, sua divulgação e promoção da sua utilização. Os resultados dos esforços de investigação e desenvolvimento deverão ser partilhados com todos os actores ao nível local, regional e global, e incorporados em diferentes partes do sistema educativo, incluindo a experiência e a prática educativas (CEE/ONU, 2005, p. 14).

CAPÍTULO 2 – CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se a metodologia usada no processo da pesquisa, objetivando mostrar os caminhos percorridos, os métodos e técnicas adotados para desvelar a realidade do município de Parintins, partindo-se de: comunidade do Itaúna II, Escola Municipal Irmã Cristine, Comunidade da Francesa, Escola Estadual Prof. Aderson de Menezes, Comunidade Rural de Santa Maria de Vila Amazônia e Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka, em busca de responder aos objetivos a partir de resultados a serem alcançados.

A pesquisa foi desenvolvida em um processo de mudança na gestão municipal com implicações diversas no sistema educacional: secretário Municipal de Educação, gestores de escolas e coordenação pedagógica recém conduzidos aos cargos foram identificados na pesquisa de campo.

A opção metodológica foi determinada pelo tipo de problema e perguntas que a pesquisa busca responder. A metodologia tem para Teixeira (2012, p. 17) o “objetivo de estimular, desenvolver e viabilizar o aprender a aprender e o aprender a pensar, que se constituirão como mediações do processo de construção do conhecimento” de um aspecto mais amplo na direção, nas decisões, nos atos de um processo dinâmico e dos seus percalços. A realização de qualquer pesquisa deve ser pautada em métodos que configuram-se como um conjunto de procedimentos metodológicos para a construção do conhecimento. O conjunto de técnicas constitui o método.

2.1 MÉTODO DA PESQUISA

A pesquisa usa o método crítico-dialético por privilegiar práticas pedagógicas e análises contextualizadas a partir do referencial teórico. O método funda-se em um modelo de explicação da realidade, enfatizando elementos conflitantes entre os fatos, para explicar a situação conflituosa, por meio de tese, antítese e síntese, na relação dinâmica sujeito-objeto. Por método, entendemos o caminho que orienta os passos para

alcançar os objetivos transformados em resultados. Fez-se uso de um conjunto de procedimentos sistemáticos, estratégias, análise, reflexões e experiências para superar as vicissitudes e encontrar solução aos problemas formulados.

Para Teixeira (2012), a compreensão e explicação das múltiplas práticas e ações humanas e sociais contemporâneas exigem a procura de abordagens ou enfoques que possibilitem a geração de novos conhecimentos, a escolha recai no método crítico-dialético.

Gil (2009, p. 29) diz que abordagem dialética do estudo de caso é adequado porque “ao se estudar uma organização, esta será entendida como um conjunto de partes indissociavelmente relacionadas entre si e sua dinâmica será compreendida pelo conflito que se estabelece entre seus componentes”.

Entretanto, há reconhecidamente uma gama de diferentes interpretações da dialética (Carvalho, 2009) ou muitas dialéticas (Gil, 2009) desde os filósofos pré-socráticos, passando por Aristóteles, Hegel, Kant, Marx, Engels e a Escola de Frankfurt.

Por dialética, entendemos e compreendemos que os contextos reais não são estáticos, ao contrário, há uma complexidade de relações, conjunto de coisas, em permanente transformação dos processos de “crescimento das mudanças qualitativas gera, por acumulação e por saltos, mutações de ordem qualitativa; como a sede das contradições internas, seus fenômenos tendo um lado positivo e outro negativo, um passado e um futuro” (GHEDIN, 2003, p. 380).

Nossa compreensão de dialética vai de encontro às relações de luta que o homem trava com a natureza para produzir sua subsistência, conquistar sua liberdade e em busca de satisfação de suas necessidades básicas para as atuais e futuras gerações. A relação do homem com a natureza é ativa, provoca mudança entre ambos, em relações necessárias, os seja, o homem ao mudar a natureza provoca mudanças em si mesmo.

Caudwell (*apud* Foster, 2005) nos diz que o homem não pode mudar a natureza sem mudar a si mesmo. Ou seja, a mudança provocada na relação homem-natureza exige um processo educacional que possibilite compreender e interpretar esse

movimento que provocou a crise ambiental e fez surgir o paradigma da educação para o desenvolvimento sustentável no contexto da UNESCO.

Na prática, esse movimento da relação homem, natureza e sociedade é um processo que deve emergir na prática educativa em processos de ensino aprendizagem em sala de aula e extraclasse, pois se apresenta na vida concreta de educadores e educandos. Fazer emergir em ativa união práticas educativas, para Caudwell (apud Foster, 2005, p. 27), é “todo o processo de trabalhar, sentir, pensar e comportar-se como indivíduo humano num mundo único de indivíduos e natureza”.

Silva (2008) diz que a pesquisa relacionada ao desenvolvimento sustentável permite uma análise continuada e retroalimentada. Ao se tratar de questões da Amazônia em contextos sócio-histórico-ambiental, Entel (2012), diz que reflexões operadas por teóricos da Escola de Frankfurt – Marcuse, Horkheimer, Adorno, Benjamin – permitem entender o presente a partir das relações de uso do cinema enquanto tecnologia social educativa, visando práticas culturais que modelam percepções humanas para se compreender “en definitiva, la necessidade urgente de detener lo que el capitalismo llama del crescimento y que los intelectuales de Frankfurt advertio como ruina” (ENTEL, 2012, P. 54).

O referencial teórico-metodológico dialético, encontra apoio na teoria crítica da sociedade, elaborada pelos teóricos da Escola de Frankfurt em “abordagens de temas culturais, estéticos e educacionais contemporâneos [...] que levantam análises e questões substantivas para a compreensão da tensa e contraditória realidade em que vivemos”. (PUCCI; COSTA; DURÃO, 2012, P. 1;7).

2.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Quando nos retratamos à pesquisa é necessário que se definam os caminhos e as sistemáticas que se deseja realizar, bem como os instrumentos utilizados para coleta e dados.

2.2.1 Pesquisa Quanto ao Procedimento

A pesquisa é um estudo do caso, com enfoque etnográfico aplicado a educação. O estudo de caso é um tipo de pesquisa que aprofunda e faz um estudo denso do objeto investigado, permitindo ao pesquisador estar continuamente no local da pesquisa.

Estudos de caso vêm sendo usados desde o final do século XIX e início do século XX por antropólogos e sociólogos. Na educação, o principal objetivo é retratar problemas para fins de diagnósticos "como recurso didático, seja para ilustrar um procedimento, seja para estimular, em situação de ensino, o debate de um tema" (ANDRÉ, 2008, p. 13).

Os estudos de caso em educação "aparecem mas com um sentido muito restrito: estudo descritivo de uma unidade seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula" (ANDRÉ, 2008, p. 14.). A autora tece crítica aos estudos de caso, que muitas vezes são pontuais, tomam uma porção reduzida da realidade e retratam-na superficialmente. A maioria dos estudos pouco explora dados coletados em relação ao contexto em que foram produzidos e os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

A escolha da etnografia aplicada à educação deu-se pelo fato de permitir um contato direto com a situação e os sujeitos a serem pesquisados no município, na comunidade e na escola. Proporciona o estudo em um contexto mais amplo, seja no âmbito da escola, mas também para além dos muros da escola, por exemplo, o debate que se dá fora do espaço educativo, nas associações de moradores, associações rurais, nas instituições religiosas, nas organizações não-governamentais e em bibliotecas.

Pelas características do estudo, sua abordagem é de natureza qualitativa (TEIXEIRA, 2012), tendo em vista que permite atribuir significados a representações conceituais de sujeitos envolvidos, reduzindo a distância entre referencial teórico e dados coletados, entre o contexto e a ação dos atores educativos, usando a análise dos resultados para compreender a realidade pela sua descrição e interpretação do cotidiano escolar.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela observação dos locais (município, escolas, sala de aula, eventos, processos), dos atores (educadores, educandos, funcionários, pais dos educandos) e dos elementos necessários para o estudo de caso.

2.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Para compreensão dos fenômenos da realidade educativa, bem como sua descrição e interpretação, foram usadas técnicas e instrumentos de pesquisa referentes à “parte prática da coleta de dados” (Alves, 2007, p. 63). Foi necessário não somente definir o método e o tipo de pesquisa, mas as técnicas e instrumentos que permitiram adquirir dados, tais como: análise documental, observação participante, entrevista e questionário.

Fez-se uso da análise documental no campo de pesquisa. Os documentos ou arquivos são fontes relevantes para os procedimentos em busca de atender a objetivos e fomentar o alcance dos resultados. As fontes impressas incluem publicações oficiais, jornalísticas, relatórios e documentos institucionais, folhetos, catálogos e publicações de um dado período (CADIOU, 2007). A técnica permitiu analisar fontes documentais, sendo elas “escritas ou não” (Marconi, 2009, p.48). Segundo Caulley (apud Lüdke e André, 1986, p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões, ou hipóteses”.

A análise documental das escolas municipal Tsukasa Uyetsuka, Irmã Cristine e escola estadual Prof. Aderson de Menezes teve como objetivo identificar e levantar dados que auxiliassem na interpretação e análise de observações, questionários e entrevistas – motivo pelo qual faz-se necessário que o acesso a documentos fosse viabilizado, pois, de acordo com Bastos; Keller (apud Furasté, 2008, p. 36), a pesquisa busca

> dirimir dúvidas, ou obter informações e conhecimentos a respeito de problemas para os quais se procura respostas, ou a busca de confirmações para as hipóteses levantadas ou, finalmente, a

> descoberta de relações entre fenômenos ou os próprios fatos novos e suas respectivas relações.

Grandes foram as dificuldades de acesso a documentos institucionais, sejam referentes ao Projeto Político Pedagógico, aos diários de classe, aos documentos digitalizados etc. O acesso foi parcialmente disponibilizado no segundo semestre de 2013. A análise de documentos foi continuamente negociada durante o decorrer do processo. Martinelli (apud OLIVEIRA 2012, p. 38) acrescenta ser relevante e significativo a “análise de conteúdo”.

Durante a pesquisa de campo foram analisados diários de classes dos professores que ministraram disciplinas nas turmas do 9º ano do ensino fundamental no período de 2010, 2011 e 2012, e nos simulados I e II aplicados aos educandos em sala de aula em 2013. Foram ensaiados exercícios submetidos pela SEMED/SEDUC para os educadores aplicarem aos educandos. O objetivo da Secretaria foi mensurar índices do IDEB em nível municipal, tendo por base o aproveitamento na prova Brasil de Língua Portuguesa e Matemática.

Cadiou (2007) distingue fontes (origem da informação) de trabalhos (na teoria, baseados nas fontes). “O termo ‘documento’ (documento que serve para instruir’ [...]. No processo de ensino aprendizagem em contextos de sala e extra sala de aula [...] o seu uso nos manuais escolares e nas práticas de ensino eliminaria pouco a pouco a distinção entre fontes e trabalhos, pois o documento [...] passava a servir de ilustração e suporte para o pedagógico” (ID., p. 120-121).

O simulado é elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, a partir do Departamento de Políticas e Programas Educacionais, na Gerência de Ensino Fundamental do Governo do Estado do Amazonas, tendo em vista todas as escolas municipais e estaduais. O livro de ocorrências da secretaria da escola, o livro de atas, o Projeto Político Pedagógico (em elaboração), o plano de ação da gestão escolar e plano de ação da coordenação pedagógica também foram objeto de análise.

Foram analisados ainda os documentos presos aos murais da secretaria da escola, sala da coordenação pedagógica, esculturas, maquetes, trabalhos escolares

fixados nas paredes em sala de aula, produzidos pelos educandos sob orientação dos educadores.

A análise de documentos serviu de suporte para se completar informações já obtidas por outras técnicas e métodos, podendo ser úteis no esclarecimento do problema da investigação. Os documentos foram selecionados conforme os objetivos e alcance dos resultados da pesquisa, documentos oficiais, técnicos e/ou pessoais, que segundo Lüdke e André (1986, p.40) seguem [...] alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção".

Outra técnica usada e fundamental para o desenvolvimento da pesquisa foi a observação participante. Nesse processo fez-se uso dessa técnica por sua relevância ao processo da pesquisa. A observação participante se enquadra no que Gil (2009) classifica por artificial, pelo fato de o pesquisador se integrar ao grupo pesquisado, chamado de instrumento de registro.

O método observacional, "dependendo do problema a ser investigado, pode ser usado em combinação com outros métodos procedimentais" (PROFORMAR, 2005, p. 36). Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. Diz Barros (1990, p.76-78) que,

> a maior vantagem do uso da observação em pesquisa está relacionada à possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato.[...] além disso existem fenômenos que não podem ser estudados de outra maneira. [...] Na técnica participante o pesquisador se incorpora natural ou artificialmente ao grupo ou comunidade pesquisados.

Foram realizadas observações na infraestrutura da escola: salas de aulas, banheiros, sala do gestor, da coordenação pedagógica, dos professores, secretaria, biblioteca, refeitório, espaço de convivência e de reuniões pedagógicas, conselho de classe, quadra de esporte, campo de futebol, projeto Mais educação, Boi Brilhante, Boi Reciclado, área externa aos prédios antigos, localizados em diversos espaços

geográficos, o igarapé, reflorestamento de mudas de castanheiras, retirada de areia, casa de moradia dos educadores.

Observamos também reuniões pedagógicas com educadores para decidir quanto à participação na semana da pátria, jogos escolares, violência entre os educandos, antecipar o encerramento do ano escolar, reuniões com pais de educandos, desenvolvimento do projeto boi brilhante (reuniões preparatórias, ensaios, organização e realização do projeto), eleição de membros e prestação de contas da APMC. Reunião de Avaliação de Desempenho ao gestor e equipe da coordenação pedagógica realizada por funcionários da Secretaria Municipal de Educação junto aos educadores e educandos.

Mann apud (Marconi, 2009, p.79) diz que a observação participante é uma "tentativa de colocar observador e observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam [...]". Enfim, a observação participante teve como objetivo a participação real com o grupo de atores da escola (educadores, gestor, equipe pedagógica, educandos, merendeiras, vigias, auxiliares de serviços gerais, secretários da escola, pais dos educandos nas escolas).

Na coleta de dados, foram realizadas também entrevistas semiestruturadas. A entrevista é um dos principais instrumentos de coleta de dados que o pesquisador tem a sua disposição, pois possibilita captar imediatamente informações almejadas e estabelecer maior interação entre pesquisador e pesquisado, facilitando o fluir de informações autênticas para a pesquisa.

Referindo-se à entrevista semiestruturada, Pádua (2000, p.67) indica que "o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal". Este tipo de entrevista permite mais flexibilidade, o que torna convenientemente abordáveis as perguntas e respostas.

Triviños (2008, p. 146) afirma que a entrevista semiestruturada "[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação".

Cauhé (1991) mostra a entrevista como uma das técnicas e ferramenta principal para recolher dados, enfocando os elementos cruciais da entrevista e questionários para recolhimento de informações, contato e observação participante. A autora indica que a entrevista é qualitativa, definindo-a como uma técnica, dentro da metodologia qualitativa, que se utiliza para obter informação verbal de um ou mais sujeitos.

A entrevista foi uma das técnicas usadas como recurso metodológico para levantamento de dados, obtenção e confrontamento de informações presentes em documentos analisados e aprofundamento de respostas às questões. Nem todos os educadores, educandos e pais concordaram em participar da entrevista.

Foi encaminhado documento apresentando os objetivos, o roteiro da entrevista e o termo de consentimento livre e esclarecido aos que deliberassem participar. Estabeleceu-se cronograma para a realização das entrevistas. Entretanto, o cronograma foi reformulado mais de uma vez para adequar-se ao horário dos educadores, educandos e pais de educandos.

Várias foram as tentativas para realizar as entrevistas devido as vicissitudes e contratempos da dinâmica escolar (reuniões na escola, na secretaria de educação na sede do município, participação em formação, adoecimento, visitas dos servidores da secretaria de educação, realização de eventos – como eleição da APMC, Semana da Pátria, jogos escolares, festa junina – que eram prioridades), da realidade dos educandos (chuvas, adoecimento), dos pais (disponibilidade de horário que se adequasse às atividades do regime de trabalho e compromissos).

As entrevistas com os educadores ocorreram nos mais variados lugares: na sala dos professores, em área livre debaixo de um pé de mangueira, na residência do professor. As entrevistas com os educandos e os seus pais ocorreram em suas residências e com a permissão dos pais em horários e dias variados. No horário da noite, durante a semana e em finais de semana. Ressalte-se que alguns pais que participaram da entrevista são professores na escola.

As entrevistas oportunizaram momentos ímpares, tendo em vista a realidade da comunidade atendida pela escola fazer parte da zona rural, em um projeto de assentamento da reforma agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma

Agrária (Incra). Quando chegávamos à residência de pais de educandos, estes eram encontrados em geral tratando e assando peixes que haviam sido pescados no lago das proximidades. Nos apresentávamos e sentávamos em um banco debaixo das árvores de frente para uma vista panorâmica do lago. Tomávamos conhecimento das dificuldades, especialmente no período da seca, para a captação da água e da distância percorrida pelo educando para pegar o ônibus para ir à escola etc.

Em outra localidade, ao chegarmos na casa dos pais de uma educanda para a entrevista, era o momento no qual parte da família estava reunida para torrar farinha, descascar mandioca, retirar o tucupi, a crueira, a goma e preparar a tapioca e o tacacá, muito saboreado nas ruas de Parintins.

A educanda lavava roupa a beira do rio. Esperamos que concluíssem as atividades domésticas, mudasse de roupa e iniciamos a entrevista debaixo de uma árvore nas proximidades da sua casa, com o consentimento da mãe. Como necessitávamos realizar a entrevista com o pai ou a mãe, esperamos concluir a torração da farinha, sendo que a mãe preferia que fosse o pai o entrevistado, tendo em vista que é o mesmo quem acompanha as reuniões dos filhos na escola, entretanto o mesmo estava ausente no momento e não tinha hora para retornar. A entrevista foi realizada com a mãe, sentamos nos bancos que servem para o trabalho de descascar mandioca – momento ímpar.

Outro entrevistado morava nas Lages, bairro da comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia. Ao chegarmos para a entrevista, os pais dos educandos não se encontravam no local. Estavam entre irmãos e o irmão mais velho foi quem assinou o termo de consentimento esclarecido, tendo em vista que é o responsável em participar das reuniões de acompanhamento do irmão na escola. São filhos de pescadores e a entrevista foi realizada debaixo da árvore, ao redor de uma mesa e bancos de madeiras fincados ao solo, às margens do rio amazonas. Posteriormente, entrevistamos o irmão mais velho.

Um dos educandos não concordou em participar da entrevista. Apenas sua mãe participou. A entrevista foi no início da noite e muito profícua, tendo em vista que a

mesma já foi gestora da escola e trabalha atualmente como educadora e já tinha conhecimento dos objetivos da pesquisa, tendo muito a contribuir.

As entrevistas foram elaboradas considerando-se a faixa etária e o grau de escolaridade dos participantes. Optou-se por um roteiro de entrevista semiestruturada a partir de um questionário com perguntas preestabelecidas respondidas anteriormente pelos participantes. Os educandos e pais de educandos foram sugeridos pela Coordenação Pedagógica, selecionados a partir das comunidades onde residem, considerando-se a ficha de matrícula com os dados geográficos.

As entrevistas ocorreram na medida em que eram realizadas perguntas irrelevantes, para “quebrar o gelo”. Depois a ação foi adensada e iniciou-se ciclo de perguntas. Agradeceu-se a colaboração do entrevistado e lembrou-se da confidencialidade das informações.

Para a realização das entrevistas, nos deslocávamos usando os serviços de mototáxi existente na comunidade, devido a distância e locais diversificados. O serviço é cobrado em relação à localização da comunidade e considerando não existir transporte regular, contratávamos a diária do mototaxista, tendo em conta o tempo de espera para o desenvolvimento da atividade.

Realizamos entrevistas com coordenador pedagógico, apoio pedagógico, educadores, educandos e pais de educandos, que trouxeram concepções, anseios, expectativas, dificuldades, além dos sonhos e visões sobre a educação para o desenvolvimento sustentável.

O questionário foi outro instrumento usado na coleta de dados para a obtenção de informações acerca dos grupos e/ou objeto da pesquisa. O questionário pode cumprir pelo menos duas funções: “descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (RICHARDSON, 1999, p. 189).

Os questionários permitem perguntas unidimensionais ou perguntas múltiplas: vários itens estreitamente ligados à problemática pesquisada. A aplicação do questionário não deve ultrapassar 1 (uma) hora de duração e deve contemplar diferentes aspectos do problema, evitando-se aplicar diversos questionários. Richardson (1999)

afirma que não existe um modelo ou normas pré-determinadas para a elaboração do questionário. Diz que

> [...] é responsabilidade do pesquisador de determinar o tamanho, a natureza e o conteúdo do questionário, de acordo com o problema pesquisado e respeitar o entrevistado como ser humano que pode possuir interesses e necessidades divergentes do pesquisador. (1999, p. 190).

Entretanto, Richardson (1999) recomenda que na elaboração do questionário deve-se “fazer uma relação do aspecto necessário de abordar e pedir a especialistas que o revise”. De acordo com o tema da pesquisa, é recomendável incluir na discussão da elaboração do questionário “pessoas-chave” (ID., 1999, p.197).

Utilizamos questionários abertos e fechados, com perguntas direcionadas à compreensão do Projeto Político Pedagógico, dos temas transversais relacionados ao desenvolvimento sustentável, concepção do uso e filmes e documentários no processo de ensino e aprendizagem, influência do uso de filmes e documentários sobre o tema do desenvolvimento sustentável, entre outros que permitiram entender o objeto de investigação. Estes questionários foram aplicados aos educadores, educandos e pais de educandos, e serviu de base para o roteiro e aprofundamento das questões das entrevistas.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Parintins/AM, ocorreu em três escolas da rede pública de ensino. Tomou-se, um grupo de educadores, um grupo de alunos e de pais de educandos do 9º ano. A escolha da turma do nono ano se justifica tendo em vista configurar-se como a turma na qual supostamente foram desenvolvidos os fundamentos da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os objetivos do

ensino fundamental para temas problematizados na pesquisa. Ocorrendo em períodos intercalados, entre os meses de março a maio e julho a dezembro de 2013.

Para uma pesquisa no contexto de uma abordagem qualitativa fez-se necessário corte epistemológico temporal-espacial (período, data, lugar). Análise descritiva que iniciou-se pela definição do objeto de estudo, e seguiu na delimitação do lugar, do tempo, da revisão de literatura e da coleta de dados (OLIVEIRA, 2012, p. 39).

O critério para a escolha dos educandos das séries finais das turmas do 9º ano levou em consideração a última etapa do ensino fundamental, quando supostamente se trabalham temas transversais no decorrer dos conteúdos escolares em atividades desenvolvidas em sala de aula, em projetos, programas e atividades escolares e extraescolares e educandos devidamente matriculados na escola.

Participaram da pesquisa educadores/as que trabalham ministrando disciplinas em sala de aula nas turmas do 9º ano, coordenadores pedagógicos, secretários das escolas, gestores, secretários municipais de educação e coordenadora regional da SEDUC no município. Os critérios usados para serem sujeitos da pesquisa foi o seguinte:

a) Educadores que atual nas séries finais, em turmas do 9º ano do ensino fundamental;
b) Coordenadores pedagógicos que são os responsáveis por ações, planejamento, organização, acompanhamento e orientação das atividades didático-pedagógicas aos educadores e educandos;
c) Gestores/as, secretários municipais e coordenação regional da SEDUC são responsáveis pelo gerenciamento e acompanhamento das ações administrativas, operacionais e educacionais de todas as atividades escolares e extraescolares, visando a execução dos fins da educação, previstas no Projeto Político Pedagógico, Plano de metas e ações da gestão, Plano de ações pedagógicas, planejamento educacional;
d) Secretários das escolas, por serem os responsáveis pelo gerenciamento do fluxo e sistematização de informações administrativas, operacionais, educacionais e arquivamentos dos documentos institucionais;
e) Pais de educandos, por serem os responsáveis pelo acompanhamento e orientação ao educando e pela fiscalização na implementação do previsto no Projeto Político

Pedagógico, Plano de metas e ações da gestão, planos de ações pedagógicos e planejamentos educacionais curriculares.

Tabela 2-1: Números de Sujeitos Investigados por Escola (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013.)

Escolas	Educadores	Educandos	Pais de educandos	Coordenador pedagógico	Secretários de Escola	Secretário Municipal
1. Irmã Cristine	06	25	0	0 1	01	
2. Prof. Aderson de Menezes	08	25	0	01	01	
3. Tsukasa Uyetsuka	08	27	04	01	01	
						01
Total	22	77	04	03	03	01

Visando buscar informações dos pais dos educandos, em comum acordo com a Coordenação Pedagógica, e considerando a localização geográfica dos pais dos educandos, entregamos 10 questionários para pais ou responsáveis responderem. Muitos são trabalhadores rurais e vivem da agricultura. Buscou-se contemplar os que moram na comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia, mas também era importante os que moram em comunidades mais distantes. Somente quatro responderam aos questionários. Eles possuem idade entre 31 a 57 anos de idade, 75% do sexo feminino e 25% do sexo masculino.

Para esta pesquisa como já afirmado anteriormente, optou-se por realizar-se um estudo de caso, qualitativo, com abordagem etnográfica aplicada à educação intitulada “Desenvolvimento sustentável na educação da Amazônia: o uso do cinema para articulação dos temas transversais de desenvolvimento sustentável no ensino fundamental do município de Parintins-Amazonas-Brasil”.

2.5 LOCAIS DA PESQUISA

Os espaços nos quais foram realizados a pesquisa foram definidos pela realidade educacional que apresentavam. Fez-se necessário descrever a realidade do

município de Parintins, da comunidade de Itaúna II, Comunidade da Francesa e Comunidade Santa Maria de Vila Amazônia, bem como as escolas Irmã Cristine, Aderson de Menezes e Tsukasa Uyetsuka.

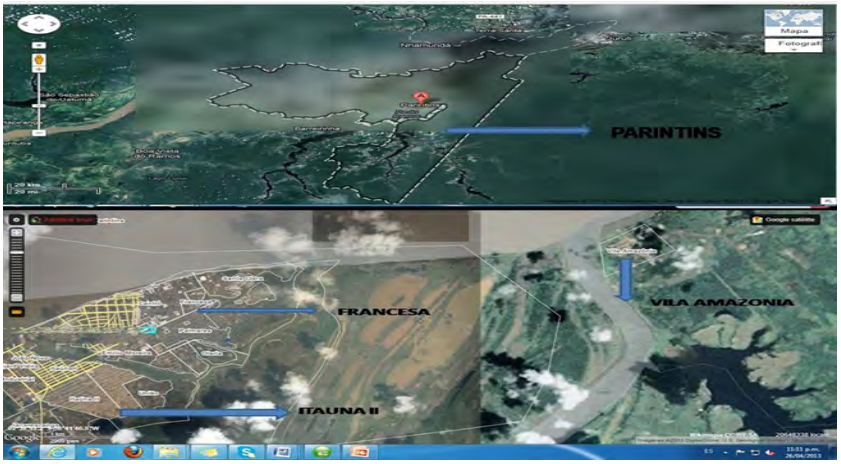
2.5.1 Município de Parintins

Parintins é um município do interior do estado do Amazonas, cuja fronteira é o Estado do Pará. Está localizado à margem direita do rio Amazonas, na mesorregião do Baixo Amazonas. Também conhecido por ilha Tupinambarana, abriga um dos mais importantes movimentos folclóricos da cultura brasileira na Amazônia.

A festa de boi bumbá, disputada por Garantido e Caprichoso, acontece no mês de junho de cada ano e transforma a cidade em um dos pontos turísticos nacionais e internacionais do folclore brasileiro, ocasionando aumento populacional, produção de resíduos sólidos adensada, pressão ao uso de recursos naturais e degradação socioambiental no município.

Parintins limita-se ao norte com o município de Nhamundá. Ao sul com o município de Barreirinha. Ao leste com o município de Juruti (no Estado do Pará) e a oeste com o município de Urucurituba. É formado por florestas de várzea e de terra firme, tendo, ao seu redor, um relevo composto por lagos, ilhotas e uma pequena serra denominada de Serra de Parintins. O mapa da Figura (1), com a indicação das setas retrata os locais onde a pesquisa foi realizada.

Figura 2-1: Mapa de Parintins (Google Mapas – 2014: Grifos do autor)



A figura retrata em primeiro plano o município de Parintins e em segundo plano as comunidades escolares indicadas na seta.

A estrutura educacional do município abrange todas as faixas etárias, indo do pré-escolar ao ensino superior. O sistema estadual de ensino é composto pela rede municipal coordenada pela Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer, rede estadual de ensino, por meio de uma coordenadoria local da SEDUC, Instituto Federal de Tecnologia do Amazonas (IFAM), ensino superior pelas universidades: Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A rede estadual compõe-se de 20 estabelecimentos educacionais de ensino fundamental e médio. Conta com 786 professores e 20.733 alunos na sua totalidade. 14 escolas oferecem o ensino fundamental nas séries finais, com um total de 6.024 alunos matriculados.

A rede municipal de ensino conta com 1.340 professores, sendo 697 na zona urbana e 643 na zona rural. Na zona urbana, conta com 17 estabelecimentos educacionais de ensino fundamental, 13 estabelecimentos de educação infantil, com um total de 9.604 alunos. Na zona rural, são 145 estabelecimentos de ensino fundamental com um total de 7.945 alunos e 3 estabelecimentos de ensino infantil com 1.171 alunos. O sistema de ensino nas comunidades é geralmente multiseriado, que é do ensino infantil até a 4ª série, e 32 comunidades possuem até a 9º ano. O Índice de Educação Básica (IDEB) do município para as séries finais, em 2011 foi de 4.3.

No ensino superior, a UEA oferece cursos de Pedagogia, História, Geografia, Física, Matemática, Letras Portuguesa, Química, Ciências Biológicas, Tecnologia em Turismo, Direito, Saúde Coletiva, Ciências Econômicas e Tecnologia em Gestão Pública. A UFAM, que antes funcionava como campus avançado, em 2007 passou a funcionar como Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ), oferecendo os cursos de Serviço Social, Comunicação Social/Jornalismo, Administração, Pedagogia, Zootecnia, Educação Física e Artes Visuais. Funcionam ainda três universidades privadas (FTC Salvador, FAEL e UNOPAR), que oferecem ensino de graduação, na

modalidade a distância, e em nível de pós-graduação. No município, funcionam ainda Senac, Sesi, Senai.

Parintins teve um crescimento no Índice de Desenvolvimento Humano da Educação, Longevidade e Renda per Capita, conforme dados publicados no Atlas (2013) em 2010. O IDHM Educação foi 0,605%. Pessoas com 18 anos ou mais com ensino fundamental completo somam 53,11%; pessoas de 5 a 6 anos frequentando a escola somam 85,34%; com 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental são 81,61%; com 15 a 17 anos com ensino fundamental completo somam 55,46%; com 18 a 20 anos com ensino médio completo são 35,83%.

O IDHM Longevidade foi 0,800; a esperança de vida ao nascer (em anos) é 72,97. O IDHM Renda foi 0,589. A Renda per capita (em R$) é 313, 07 (Pnud, Ipea e FJP).

2.5.2 Comunidade de Itaúna

A comunidade do Itaúna II está localizada na zona centro-oeste da cidade (figura 2). Originário da invasão das terras na década de 1990, é o bairro mais populoso do município, com 8,6 mil pessoas, conforme dados da Comissão Municipal Censitária de 2007. No texto *Segregação Socioespacial, Dinâmica Populacional e Rede Urbana na Cidade de Parintins/AM*, de Marinho e Schor (2009), os autores afirmam que as terras do bairro Itaúna II pertenceram à fazenda Itaúna de propriedade do senhor Paulo Corrêa.

Figura 2-2*:* Mapa do Bairro Itaúna II. (Prefeitura de Parintins, 2012)

A figura mostra as ruas do bairro Itaúna II, destacando na cor azul a localização da lagoa.

Os moradores que invadiram as terras da fazenda eram pessoas que moravam na cidade, mas não possuíam terreno ou casa e viviam de favores em casa de parentes e conhecidos. Conforme os autores é a forte presença de migrantes vindos diretamente do campo e dos municípios de Oriximiná, Óbidos, Terra Santa e Juruti (Velho e Novo). O estudo aponta que a migração foi motivada especialmente pela busca de oportunidades de emprego, educação e infraestrutura básica, decorrente do desenvolvimento socioeconômico do município e do festival folclórico.

Na comunidade existem duas escolas da rede pública (escola Luz do Saber e Irmã Cristine). O bairro possui serviços de luz elétrica, água (poço artesiano do SAEE), ruas asfaltadas, dois postos de saúde, uma delegacia de polícia, uma feira comunitária e centro comunitário. Possui ainda campo de futebol, quadra de esporte em construção e diversidade de igrejas (católicas e evangélicas).

O Itaúna II possui, ainda, intenso comércio de lojas de roupas, supermercados, mercearias, drogarias, quitandas, açougues, serviço de bares, restaurantes, casas noturnas, hospedarias e pousadas, oficinas de carro, moto, bicicleta, lan house e

internet. Não existe serviço de esgoto e o lixo é coletado diariamente, mas há deficiências nesse trabalho.

No bairro, existe um lago denominado pelos moradores de “lagoa azul”, que é cuidado pela própria comunidade. A Lagoa Azul (Figura 3) é um pequeno manancial de água, onde ocorre constantes alagamentos das casas decorrente da subida do nível das águas, associado as fortes chuvas, afetando a população do entorno. Na lagoa, moradores criam diversas espécies de peixes, quelônios e jacarés, mas observa-se grande quantidade de resíduos sólidos, motivo pelo qual são realizadas três limpezas anuais no local, segundo informou o vice-presidente da comunidade.

Figura 2-3: Lagoa Azul (SOUZA, J. S. Prática de campo. Parintins, Abril/2013)

A figura mostra a lagoa azul rodeada por habitações. No local os moradores criam peixes e quelônios. A falta de um sistema de drenagem das águas pluviais, causa transtorno aos moradores, com o transbordamento que alaga as residências.

A Associação dos Moradores do Bairro Itaúna II (AMBI2), localizada à Rua Irmã Cristine, s/n, desenvolve diversas atividades no bairro. O vice-presidente da entidade disse que a associação mantém parcerias, incluindo a Escola Irmã Cristine, CETAM e CONAB. Os moradores usam a quadra de esporte da escola nos finais de semana. Em parceria com o CETAM, desenvolvem cursos profissionalizantes e com a CONAB

distribuem produtos alimentícios três vezes ao mês a 480 moradores de baixa renda cadastrados junto à associação.

A Associação desenvolve projeto social denominado “Bairro Ativo”, que é composto por uma escola de futebol que funciona de segunda a sexta feira, no campo de futebol do Gordo, a partir das 16h e atente pessoas na faixa etária de 8 aos 50 anos. Outro projeto social é a Escola de Capoeira, que atente comunitários na faixa etária de 8 aos 17 anos, três dias na semana no centro comunitário do bairro.

Os moradores da comunidade foram protagonistas de movimentos contra a privatização do serviço de fornecimento de águas do Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Parintins (SAAE) e contra a mudança na gestão da escola municipal Luz do Saber.

Por falta de espaço na escola Irmã Cristine, no centro comunitário funcionou durante três anos o programa Mais Educação na Escola, que atendeu uma média de 600 educandos. Por conta do programa, foram realizadas atividades de Hip Hop, Hortifrúti (horta escolar) e oficinas de reforço escolar.

2.5.3 Escola Municipal Irmã Cristine

A escola municipal Irmã Cristine fica localizada no bairro Itaúna II, foi criada por meio do decreto Nº 111/99-PGPMP, em 12 de junho de 1999. É fruto de diagnóstico elaborado por um grupo de senhoras da Pastoral da Criança, que em 1999 constatou que grande quantidade de crianças dos bairros Itaúna II e Paulo Corrêa estavam fora das salas de aula.

O nome é uma homenagem a Irmã Maria Christine Breidenich, nascida em 15 de marco de 1939, em Vossenach/Alemanha, que chegou ao Brasil na cidade de Maringá/PR, em 1973. Em 26 de fevereiro de 1992 chegou ao Amazonas, vindo residir em Parintins. Hoje a escola funciona no local onde funcionou a antiga sede da Associação dos Moradores do Bairro.

A infraestrutura da escola (Figura 4) é toda em alvenaria. Um prédio imponente, construído em dois pisos. Na entrada uma porta de vidro, com rampa de acesso para portadores de necessidades especiais; na área externa, um pavilhão para hasteamento

das bandeiras, alguns bancos e arborização. Anexo ao muro da escola funciona um posto de saúde e no entorno lanchonete, lojas, lan house com acesso à internet.

No primeiro piso, funcionam salas de aula, sala de professores com banheiro, sala da diretoria com banheiro, uma secretaria, uma sala de atendimento especializado, uma biblioteca, um laboratório de informática, um complexo de banheiros masculino e feminino, uma cantina, um depósito de merenda escolar, um banheiro para portadores de necessidades especiais, uma sala de almoxarifado e dois pátios cobertos.

Figura 2-4: Escola Irmã Cristine (SOUZA, J. S. Prática de campo. Parintins, abril/2013)

A figura mostra a imponência do prédio da escola. No espaço, existe uma pequena praça. Na parte lateral, a direita, os educandos guardam inúmeras bicicletas e no lado esquerdo ficam pequenos arbustos. Na área existe um intenso fluxo de veículos. Uma escada que não atende à lei de acessibilidade aos portadores de necessidades especiais dá acesso ao segundo piso. No segundo piso, funcionam 18 salas de aulas. Na área interna funciona uma praça, uma quadra esportiva e uma área coberta. Muitos educandos fazem uso de bicicletas para ir e vir, guardando-as no espaço interno da escola. As atividades escolares comemorativas ocorrem no pátio da escola.

Em 2012, a assembleia da Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) aprovou a compra e instalação de circuito interno de monitoração de segurança com onze câmeras, um HD de 5GB e um monitor de 19. Em 2011, a APMC recebeu o valor de R$ 140.117,50 da ação “Dinheiro Direto na Escola”, configurando-se como o maior valor destinado a uma escola do município.

O Programa “Dinheiro Direto na Escola” (PDDE) foi criado em 1995, com a finalidade de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, sem fins lucrativos.

O programa é norteado por diversas ações e objetivos, como a melhoria de infraestrutura física, pedagógica, reforçando a autogestão escolar no plano financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar Índices de Desempenho da Educação Básica (IDEB). Os recursos são transferidos de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior.

O recurso é repassado anualmente e calculado com base no número de alunos matriculados na escola segundo o Censo Escolar do ano anterior. O dinheiro destina-se a aquisição de material permanente; manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais.

Os recursos são repassados para as unidades de ensino das redes estaduais e municipais que aderiram ao Plano de Metas do Governo Federal - Todos pela Educação e planejaram a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). As escolas urbanas de ensino fundamental, que cumpriram as metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), recebem parcela suplementar de recursos financeiros.

A Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) é uma jurídica, sem fins lucrativos, de suporte à escola, com objetivos sociais educativos, visando colaborar no aprimoramento do processo educacional, participar no processo decisório, gestão

compartilhada dos recursos financeiros provenientes de doações, promoções e de convênios do governo federal, e na integração entre a escola-família-comunidade.

A APMC deve prestar contas públicas dos recursos financeiros e atividades realizadas previstas no plano de ação. A presidência é exercida por um professor com vinculo à instituição escolar da rede pública de ensino. O vice-presidente deve ser obrigatoriamente um membro da comunidade, entre pais e/ou responsáveis dos educandos. Organizada em instâncias deliberativas de assembleia geral, diretoria e conselho fiscal, a APMC realiza assembleia geral enquanto instância máxima deliberativa.

A escola faz uso de circuito interno de câmaras filmadoras de vigilância. A vice-gestora afirma que o monitoramento do ambiente escolar foi aprovado em assembleia da APMC, e visa proporcionar eficácia administrativa, segurança do prédio escolar, dos educados, educadores, funcionários e visitantes. Argumentou-se que o uso do circuito interno beneficiou o aspecto pedagógico e disciplinar da coordenação pedagógica em atividades desenvolvidas com educadores e educandos. Nas visitas à escola, observou-se que a central de monitoramento fica instalada na sala da diretoria.

Em 2013, a escola tinha matriculados 1.629 alunos nas séries iniciais, finais, Projovem e EJA, nos turnos matutino, vespertino e noturno. São 600 nas séries iniciais do 1 ao 5 ano do ensino fundamental; 545 nas séries finais do 6º ao 9º ano do ensino básico; 179 alunos do Projovem e 305 são alunos da EJA 3ª e 4ª etapa, que funciona no horário noturno.

A escola já desenvolveu os seguintes projetos: i) em 2010, o projeto Resgatando o passado e construindo o futuro. O projeto envolveu educandos da 6ª a 8ª série, e visava elevação da qualidade do ensino e reconhecimento por se criar espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino aprendizagem, tendo em vista elevar índices de aprovação dos educandos em língua portuguesa e matemática no IDEB. Com o projeto, consequentemente melhorou-se o desempenho da escola no índice do IDEB. Em 2012, a escola alcançou bom índice de aprovação escolar dos educandos do 8º e 9º ano do ensino fundamental.

Em 2012, a escola alcançou o índice de 4.5 no IDEB para as séries finais do ensino fundamental. O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC), e busca representar a qualidade da educação, tendo como foco a progressão ao longo dos anos e o desenvolvimento do aprendizado dos educandos. Estado, município e escolas têm metas definidas e são avaliados e classificados por resultados alcançados. Na escola, são trabalhados especialmente dois eixos pedagógicos exigidos nos processos avaliativos: língua portuguesa e matemática.

O Plano Anual das Atividades Pedagógicas da escola está voltado para o desempenho e elevação dos índices de aprovação e alcance dos resultados das metas do IDEB. Foi o que se pode constatar no plano, pois visa “elevar o IDEB dos alunos dos 9°anos” e como estratégia de ação “aplicação de simulado sobre os descritores de Língua Portuguesa e Matemática, sob a responsabilidade da equipe pedagógica”. Os descritores da Língua Portuguesa e Matemática são os conteúdos aplicados nas provas avaliativas do IDEB aos educandos das séries iniciais e finais.

O método usado pela escola, de realizar simulados para melhorar o índice de aprovação e o índice do IDEB, termina por mascarar o processo de ensino aprendizado dos conteúdos escolares. A escola prioriza muito mais os conteúdos exigidos para a realização das provas que avaliam os componentes de língua portuguesa e matemática, deixando em segundo plano conteúdos da grade curricular do ensino fundamental, como podemos verificar no plano anual de atividades pedagógicas.

A aplicação dos simulados conta com a colaboração de acadêmicos do curso de Pedagogia da UEA. O Curso de Pedagogia forma futuros pedagogos e educadores das séries iniciais do ensino fundamental. O curso deveria permitir ao acadêmico incorporar o reconhecimento teórico-metodológico em atividades práticas, que contribuíssem para a elevação de práxis pedagógica transformadora do ato educativo, em possibilidade de aprimoramento da prática escolar e de investigação da realidade educacional. A realização de simulados para ajudar na elevação dos índices escolares funciona como espécie de cursinho preparatório para as provas avaliativas do IDBE/MEC.

Em 2012, a escola desenvolveu o projeto Planejamento – Meio de Práxis Pedagógica, cujo objetivo era a formação continuada para docentes do ensino fundamental, visando discutir assuntos presentes no cotidiano escolar, conforme documentos do Plano de Ação Pedagógica. Outro projeto é o programa PROJOVEM em sua segunda versão. O programa é de iniciativa do Governo Federal e 200 estudantes do ensino fundamental participam das atividades extraescolares no contra turno. O contra turno é o horário no qual o aluno encontra-se fora da escola. Se o educando tem aulas no horário da manhã, o contra turno é a tarde; se tem aulas no horário da tarde, o contra turno é pela manhã.

Ainda em 2012, desenvolveram o projeto Boi Reciclado (Figura 5), cujo objetivo era é a reciclagem do lixo, visando o reaproveitamento na confecção de materiais didático-pedagógicos e artesanato. Uma grande festa foi realizada para mostrar o resultado dos trabalhos, com a participação de educadores, educandos de todas as séries do ensino fundamental, educação de jovens e adultos (EJA) e de todos os atores educacionais, possibilitando a relação da escola com a família e ainda tendo a comunidade na realização do evento.

O projeto Boi Reciclado teve continuidade em 2013, ano no qual tivemos a oportunidade em participar da apresentação dos resultados, acompanhar a criação das fantasias e letras musicais – tudo sob a coordenação de um professor de Artes. Em 2012, foi publicada a 1ª edição da Revista de Orientações Pedagógicas, cujo objetivo visava manter todo o corpo docente e os funcionários cientes de suas atribuições escolares e educacionais.

Outro projeto desenvolvido na escola foi a Rádio Escola, por meio do programa mais educação e contou com o apoio da APMC na compra dos materiais e equipamentos eletrônicos, eletrodomésticos e recursos tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em prol da melhoria do ensino e da educação.

Figura 2-5: Projeto Boi Reciclado (Fonte: Arquivo da secretaria da escola)

Na figura podemos perceber que o boi é todo confeccionado em retalho de pano e material reciclado, como CDs e DVD.

Em agosto de 2012 teve início a terceira etapa do programa Mais Educação (Figura 6) na escola. O programa é desenvolvido no contra turno, envolvendo atividades extraescolares de letramento, em três aulas semanais; matemática, em duas aulas por semana; oficina de Hip Hop, uma vez por semana; tênis de mesa, uma aula semanal; programa P.S.T. segundo tempo e a produção de um jornal escolar. O programa é coordenado pelo professor Sirley da Silva Nogueira.

Figura 2-6: Local de Funcionamento das Atividades do Programa Mais Educação (Fonte: SOUZA, J.S. Prática de Campo. Parintins, maio/2013)

A figura retrata os espaços de funcionamento do programa Mais Educação. As atividades educativas do programa são desenvolvidas no contra turno. O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e Decreto n° 7.083, em 27 de janeiro de 2010. É parte integrante das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), enquanto estratégia do Governo Federal visando ampliar a jornada escolar, a organização curricular e a diminuição das desigualdades educacionais na perspectiva da Educação Integral.

O programa, além de ampliar progressivamente a jornada escolar para um período de pelo menos 7 horas diárias, visa promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivar o fortalecimento e a instituição de Conselhos Escolares como elemento de articulação do espaço educativo com a comunidade em ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social sustentável.

Busca fomentar projetos ou ações articuladas às políticas sociais e socioeducativa oportunizadas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens. Devem participar do programa, preferencialmente, dentre outros critérios, educandos das séries

finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe alto índice de abandono após a conclusão.

O programa também define algumas orientações como meta: i) integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes; ii) contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens; iii) fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas.

O programa define macro campos de atividades, dentre os quais a Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Comunicação e uso de Mídias para escolas urbanas. A Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável no processo pedagógico busca favorecer o debate para transformação das escolas em espaços educacionais sustentáveis, estimulando a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, competências e atitudes voltadas para o protagonismo juvenil da sustentabilidade socioambiental, a partir de três dimensões: espaço físico, gestão e currículo.

A Educação Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável na atividade escolar busca propiciar a criação da Agenda 21 Escolar e da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Comvida). Visa combater práticas relacionadas ao desperdício, à degradação e ao consumismo. Busca criar intercâmbios de experiências entre escolas e entre escola e comunidade para a melhoria da sustentabilidade do meio ambiente e da qualidade de vida na prática educativa.

O Programa Mais Educação tem a pretensão de articular ao processo tecnologias educacionais específicas em educação ambiental, que propiciem ao educando leitura crítica das narrativas audiovisuais de filmes e documentários, levando-os a refletirem o protagonismo juvenil, o consumo consciente, responsável e sustentável dos recursos naturais e materiais, e deste modo, valorizar o espaço escolar, como um espaço de educação sustentável.

Em se tratando de leitura crítica de narrativas audiovisuais, diversos autores propõem a necessidade de uma nova alfabetização pedagógica da leitura das imagens. A educação contemporânea exige uma nova competência. A competência da leitura dos

modos de ver o mundo via imagens narradas nos filmes e documentários é o que propõe e defende Kellner[39] (apud Rossi, 2009, p. 9), uma pedagogia "crítica capaz de analisar tais imagens – textos culturais".

A leitura dessas imagens é um meio para a conscientização de que somos influenciados por valores, comportamentos, ideias e visões de mundo. Concordamos com o autor quando diz que a "leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem" (ID., op. cit., 2009, p.9).

O mundo contemporâneo é o mundo das imagens. As imagens estão por toda a parte. A própria escola, ao fazer uso das câmeras de circuito interno de vigilância, produz imagens do cotidiano escolar. Produz imagens ao registrar eventos culturais. Educadores fazem uso de filmes e documentários – motivo pelo qual é importante alfabetizar os educandos na leitura de imagens fílmicas, estimulando a capacidade de compreensão, apropriação e expressão.

Atualmente, a escola é dirigida por duas gestoras. A gestora é a professora Maria Elane G. Piedade, graduada em licenciatura da Língua Portuguesa, que atua há 17 anos na profissão, trabalha há 4 anos na escola e há dois meses na função de gestora; a vice-gestora a professora Nazaré Evelim Q. Lima, graduada em Licenciatura em Ciências Naturais, com especialização em Metodologia da Alfabetização, com 17 anos de profissão e há 3 meses no cargo.

Os educandos da turma "B" do 9º ano da escola Irma Cristine (Figura 7), que responderam ao questionário, estão na faixa etária entre 12 a 15 anos de idade. Sendo dois na faixa de 12 anos, sete na faixa dos 13 anos, treze na faixa dos 14 anos, dois na faixa dos 15 anos e um não identificou a idade, perfazendo um total de 25 participantes, sendo que 14 são do sexo feminino, 10 do sexo masculino e um não identificou o sexo, com predominância do sexo feminino.

[39] Douglas Kellner (2008) propõe alfabetização crítica em relação as imagens, o desenvolvimento de competências na leitura crítica que inundam o ambiente escolar, tornando os indivíduos autônomos, ativos, capazes de envolvimento em processos de transformação social, com ênfase central no oceano de imagens da sociedade contemporânea, caracterizada pela proliferação de signos, simulacros e imagens. "A educação certamente deveria prestar atenção a essa nova cultura, tentando desenvolver uma pedagogia crítica que estivesse preocupada com a leitura de imagens. [...] Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas". (Kellner, 2008, 109).

Figura 2-7: Educandos em Sala de Aula Durante Aplicação do Questionário. Sala de aula dos educandos do 9º ano (SOUSA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

Na foto, podemos perceber a incidência de raios solares na sala de aula, por meio de janelas de vidro, com cartazes pregados na parede referindo-se às atividades escolares desenvolvidas pelos educandos. Observou-se que para as construções da infraestrutura da escola não foi considerada a realidade da região.

A aplicação do questionário ocorreu no dia 25 de abril de 2013, no segundo tempo, pela manhã, no horário da disciplina do professor de Matemática, que também ministra a disciplina para turmas do 8º ano. O tempo disponibilizado não foi suficiente para que os educandos pudessem responder às questões. Foram explicados os objetivos e a importância em responderem apenas o que sabiam e conheciam.

Dos 25 participantes, 19 nasceram em Parintins, 2 na cidade de Manaus, um na cidade de Nhamundá, 1 na cidade de Barreirinha, 2 não identificaram o lugar de nascimento. Importante destacar que 4 responderam como lugar de nascimento um hospital da cidade e 1 a comunidade, todos em Parintins. Residem em 4 bairros diferentes: 48% moram no Itaúna II, 36% no Paulo Corrêa, 4% no Itaúna I e 12% no União. Todos são bairros oriundos de ocupações de terras.

Ao verificarmos o tempo em que estudam na escola, 3 foram transferidos para a escola porque mudarem de bairro ou de cidade. Um veio transferido da escola estadual Aderson de Menezes, outro da escola Pedro Álvares Cabral e outro da escola Adalberto Vale, da cidade de Manaus. A maioria estuda na escola entre 5 a 8 anos. Sobre o meio de transporte usado para chegarem até a escola, 15 educandos responderam que vão a pé, 6 chegam de bicicleta, 2 de moto e um, talvez por irreverência, afirmou que chega de canoa.

Os educandos ficam dispostos em diversos espaços da sala de aula, geralmente agrupados por sexos. Usam o fardamento da escola na cor azul com detalhes em amarelo, em destaque o símbolo da escola. Trajam calças na cor preto. As meninas, umas calçavam sapatos preto com meias brancas, outras calçavam tênis na cor preto, algumas usavam sandálias em diversas cores. Os meninos calçavam tênis na cor preto.

A sala de aula é ampla, pintada nas cores amarelo e amarelo claro. Janelas de vidro com dispositivo de abertura do tipo veneziana, insulfilme para proteger dos raios solares, boa ventilação e dois ar-condicionado refrigeram o ambiente. Oito luminárias dispostas na horizontal, sendo que três encontram-se queimadas. Cadeiras, mesas, armário, quadro branco, cesto para coleta de lixo e uma caixa acústica compõe o espaço escolar. Na sala de aula uma faixa em madeira presa à parede possibilita fixar e pendurar trabalhos escolares. Os educandos mostraram interesse em responder ao questionário. Como o tempo não foi suficiente, no dia seguinte concluíram a resposta na aula do professor de matemática.

2.5.4 Comunidade da Francesa

A Comunidade da Francesa fica localizada na parte sul da cidade (Figura 8). Conforme dados da comissão municipal censitária (2007) possuía 3. 192 habitantes. No local, funciona intenso comércio de roupas, supermercado, material de construção, panificadoras, estaleiros, postos de gasolina flutuantes, serrarias, feiras, bares e restaurantes.

A comunidade dispõe de posto de saúde, quadra poliesportiva, escolas e paisagem natural da Lagoa da Francesa é utilizada como porto alternativo. O fluxo de barcos em todos os tamanhos acelera o fluxo de pedestres, veículos, motos, bicicletas e triciclos, em função do embarque e desembarque de passageiros oriundos das comunidades rurais e ribeirinhas do município com produtos agrícolas (frutas, verduras, animais domésticos) e pescado.

Figura 2-8: Mapa da Comunidade da Francesa **(**Prefeitura de Parintins, 2012).

A figura mostra as ruas do bairro, com destaque para a lagoa da Francesa na cor azul claro.

A dinâmica do local traz como consequências o acúmulo de lixo (resíduos sólidos), tanto na parte terrestre, como na orla e dento da lagoa. De acordo com o artigo 203 da Lei Orgânica Municipal, a lagoa é uma área de proteção ambienta (APA) e compõe a bacia hidrológica da Francesa (PARINTINS, 2004, 2006a; 2006b). No Plano Diretor Municipal, a lagoa faz parte das áreas de Interesse Público para Conservação, sendo definida como Unidade de Conservação da Orla da Francesa e Unidade de Conservação Lago da Francesa e seu entorno.

A lagoa e seu entorno é de uma beleza natural paisagística, biodiversidade, sociodiversidade e entreposto turístico impressionante. Serve para as comunidades de Vila Amazônia, Zonas Rurais e Praias, seja no período da enchente ou vazante, digo, seja no período da cheia ou seca, o que a transforma o local em uma área de biodiversidade e sociodiversidade importantíssima para as atuais e futuras gerações.

Figura 2-9: Orla da Lagoa da Francesa (SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

A figura mostra os inúmeros barcos, resíduos sólidos (lixo) descartado e fluxo de passageiros no local.

No código ambiental do município, a lagoa é considerada espaço territorial especialmente protegido por fazer parte das unidades de conservação: os lagos, a orla fluvial e os recursos hídricos (PARINTINS, 2004, 2006a; 2006b). Para tanto, devem ser conservados os recursos hídricos, promovidos investimentos (evitando e controlando a erosão do solo e o assoreamento) e asseguradas a qualidade do ar e da água – mas tudo indica que isso não é percebido pela Secretaria de educação, Coordenadoria da Seduc, pela escola e educadores. Pouco se discutido no ambiente escolar as dimensões dos temas transversais de desenvolvimento sustentável.

2. 5. 5. Escola Estadual Aderson de Menezes

A Escola Estadual Aderson de Menezes fica localizada na Rua João Meireles, Bairro da Francesa, nas proximidades da orla e da lagoa da francesa. Foi fundada em março de 1970 e na época de sua inauguração possuía apenas três salas (Saunier, 2003). O patrono da escola nasceu em Parintins, em 8 de julho de 1919, e foi o primeiro reitor da Universidade Federal do Amazonas.

Atualmente, a escola conta com uma infraestrutura (Figura 10) de nove salas de aula, uma de TV escola, secretaria, diretoria, sala dos professores, biblioteca, laboratório de ciências e informática, cozinha, refeitório e um auditório aberto. Na área externa uma quadra de esporte, uma árvore, bebedouro coletivo protegido por uma lona. Motos e bicicletas são estacionadas no local. As salas de aulas são espaçosas e dotadas de lousa digital, data show, quadro branco, ar-condicionado, armário, cadeiras e mesas para os educandos e educadores.

Figura 2-10: Escola Aderson De Menezes (Fonte: SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, 2013.)

A figura mostra a parte frontal da escola, onde podemos perceber sua infraestrutura arquitetura, murada com grades.

Em 12 março de 2013 havia 532 alunos matriculados, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Sendo 204 nas modalidades do 1º ao 5º ano, 253 nas modalidades do 6º ao 9º ano e 75 no EJA, bem como 38 professores distribuídos nos três turnos. Todos com nível superior e 11 com especialização. Uma professora desenvolve a função na gestão escolar, três professores na coordenação e apoio pedagógico.

Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Plano de Gestão e de Ação Pedagógica estão em andamento. No intervalo do recreio, educandos fazem uso do refeitório, auditório e da área externa. O espaço dos corredores não é adequado para o fluxo de educandos. Não existem extintores de incêndio e tão pouco sinalização em casos emergenciais. Os corredores não permitem a mobilidade para educandos portadores de necessidades especiais.

Na entrada da escola, uma antessala com sofás para recepcionar os visitantes e um quadro de aviso, além de câmeras de vigilância que monitoram espaços internos da escola. Na sala da gestora fica localizada a central de circuito interno de monitoração de segurança. A cozinha da escola foge ao padrão de outras escolas. É uma cozinha mobilhada com móveis, utensílios e eletrodomésticos de excelente qualidade.

A escola oferece as modalidades de ensino fundamental - Ciclos (1º ao 5º ano) e do 6º ao 9º ano. Ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem como missão contribuir para a melhoria das condições educacionais da comunidade, visando assegurar ensino de qualidade e respeito ao próximo. Como visão de futuro, busca trabalhar com responsabilidade, respeito e união. Agrega todos os envolvidos para formar cidadãos conscientes no exercício de sua cidadania.

A escola apresenta alto rendimento de aprovação para as séries finais do ensino fundamental, avaliada pelo INEP[40]. A taxa média de aprovação, em 2011, foi 95,23%, zerando o índice de reprovação e abandono escolar, que em 2009 era de 13%. O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo INEP/MEC, e busca medir a qualidade da educação, tendo como foco a progressão ao longo dos anos e o desenvolvimento do aprendizado dos educandos. Estados, municípios e escolas tem metas definidas e são avaliados e classificados por resultados alcançados.

[40] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Na escola, é trabalhado, especialmente, o eixo pedagógico exigido nos processos avaliativos, que é a língua portuguesa e a matemática. O resultado é o alto índice nas avaliações do IDEB e SADEAM, que tem permitido à escola receber premiações em dinheiro. Os cheques das premiações estão fixados em quadros espalhados nos espaços internos da escola, como uma espécie de troféu.

Os objetivos incidem na melhora no desempenho dos educandos e dos índices escolares. Isso mostra que o Plano Estadual da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas é uma educação que visa o cumprimento de metas e resultados baseados em produtividade e competitividade, nos moldes industriais fordistas. Anualmente, as escolas estaduais realizam mostra de painel dos resultados alcançados por meio de um grande evento público. A apresentação é pública e acompanhada de grande publicidade midiática e conta com a presença de autoridades e representantes de instituições educativas municipais, estaduais e do ensino superior.

Para alcance dos resultados, a escola realiza acompanhamento pedagógico, cujo objetivo é diagnosticar problemas e dificuldades metodológicas de ensino aprendizagem dos educadores e as dificuldades de aprendizagem dos educandos. No documento intitulado “Diagnóstico Escolar” encontramos informações que o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar estão em processo de elaboração.

O PPP existente data do ano de 2000. Verificou-se que inicialmente a elaboração dos documentos teve a participação do corpo docente e técnico da escola. Posteriormente, será apresentado aos educandos e aos pais dos educandos por meio da APMC (Associação de Pais Mestres e Comunitários). Ao analisar o planejamento dos educadores, apenas o educador de língua portuguesa faz constar em seu planejamento para o ano de 2013 nos 3º e 4º bimestre que “leitura e interpretação de textos servem de estímulo para a comunidade escolar na busca de melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem, através de uma gestão eficaz das melhorias e das mudanças”.

Muito embora o PPP da escola não esteja concluído e aprovado, a escola desenvolve ações por meio de projetos que buscam responder a necessidades pedagógicas dos educandos, visando complementar a formação dos mesmos. Em parceria com a Universidade Federal do Amazonas, a escola realiza o projeto de

extensão “Oficinas pedagógicas: ressignificando o processo ensino/aprendizagem das crianças indígenas de escolas urbanas de Parintins”.

O projeto é coordenado por professores dos cursos de Pedagogia e Educação Física, com a colaboração de acadêmicos, pedagogos, indígenas e Assistente Social da Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos Rios Andirá e Waikurapá (OPISMA).

Tem como alvo alunos indígenas das escolas urbanas de Parintins, cujo objetivo é desenvolver oficinas pedagógicas para a ressignificação das atividades educativas em inter-relação com o contexto histórico. Busca ainda, evidenciar, o ambiente vivido pelas crianças indígenas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Na escola, estudam aproximadamente 32 alunos da étnica Sateré-Mawé, distribuídos em todas as séries do ensino fundamental, segundo informa o professor Wendell Bezerra, que é educador na escola e discente voluntário do curso de Pedagogia participante no projeto.

2.5.6 Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia

Localizada em terras do Projeto do Assentamento Agrário Vila Amazônia (Figura 11), pertencera a Francisco Barreto Baptista e era conhecida como Vila Baptista, faz fronteira com o Pará, onde se encontra localizada a serra de Parintins. A história da Vila Amazônia está ligada à migração japonesa e à plantação de Juta no Brasil, na Amazônia e em Parintins.

Em dezembro de 2006, a Prefeitura Municipal recebeu do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) através de Doação, o Núcleo Urbano do P. A. Vila Amazônia, com seus bens imóveis e benfeitorias nela existentes, no perímetro, área aproximada de 2.176.053,6587 m^2. Conforme Silva *et al*. (2010), o projeto do assentamento Vila Amazônia tem uma área territorial de 76.107,0019 e capacidade de 2.478, sendo que 1.774 não são tituladas.

Figura 2-11: Comunidade de Santa Maria da Vila Amazônia (SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, 2013.

A figura mostra a parte central da comunidade. Local onde encontra-se uma biblioteca municipal, praça com monumento histórico da história japonesa, bares, lanchonetes, feira de peixe, supermercado, posto de gasolina, atracação de barcos e balsas, embarque e desembarque de passageiros.

A comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia fica às margens do rio Amazonas e pode-se dizer que faz parte da área urbana da zona rural e atualmente 620 famílias residem no local, conforme dados do Sr. Jesival Prata Fonseca, ex-administrador da comunidade.

Em 1930, Tsukasa Uyetsuka, natural de Kumamoto, adquiriu as terras de Francisco Barreto Baptista, um lote de terras a 2 milhas ao sul da cidade de Parintins, e batizou-as de “Vila Amazônia”, fundando ali, em 1932, o Centro de Pesquisas Agronômicas da Amazônia. No centro de pesquisa foram realizados experimentos agronômicos e previsões meteorológicas, com alunos recém-formados pela Escola Superior de Colonização do Japão. A instalação do centro de pesquisas recebeu autorização do governo do presidente Getúlio Vargas (SAUNIER, 2003).

Em fevereiro de 1936 foi criada a Sociedade Produtora da Amazônia, tendo à frente Tsukasa Uyetsuka. As atividades eram executadas pelo Centro de Pesquisas Agronômicas da Amazônia, onde se iniciaram experimentos com o plantio de sementes de jutas contrabandeadas do Oriente e plantadas por Ryota Oyama. Este conseguiu dois

pés de jutas que produziram sementes de boa qualidade, dando origem aos grandes plantios de jutas na Amazônia e especialmente em Parintins, em 1939 (Saunier, 2003).

Na Vila Amazônia, os japoneses construíram escolas e hospitais. Realizaram o plantio de arroz, com máquinas para beneficiamento, plantação de castanha-do-pará, cana-de-açúcar, mandioca, seringa, café, pimenta-do-reino e agricultura em geral. Mas a II Guerra Mundial mudou a história da Vila Amazônia. A aliança do Japão com a Alemanha e a Itália culminou com a expulsão dos japoneses da Vila.

Atualmente, a maioria das ruas encontra-se asfaltada, funcionando um posto de saúde, com ambulância, um centro comunitário do Idoso, uma biblioteca, duas escolas, o programa social luz para todos, uma usina de fornecimento de energia, poço artesiano do SAAE que fornece água encanada, um posto policial, um campo de futebol e residências.

Uma diversidade de igrejas (católicas e evangélicas), comércios de posto de gasolina, supermercados, feiras, lojas de roupas, lan house, posto bancário expresso, drogaria, restaurantes, bares, lanchonetes, quitandas, botecos, clube noturnos, oficinas de carro, moto e bicicletas compõem a realidade local. Funcionam ainda serviços de telefonia fixa e móvel e de mototaxistas. No colete dos mototaxistas informa-se o preço das passagens e as comunidades que compõe o Projeto de Assentamento de Reforma Agrária do Incra.

A comunidade enfrenta problemas na destinação do lixo (resíduos sólidos) produzido na comunidade, que não dispõe de local adequado para depósito e tampouco de carro coletor. O lixo é jogado em diversas áreas próximas à comunidade, trazendo prejuízos para a saúde do meio ambiente e da população. Outro problema é a queima do lixo nos quintais por moradores da comunidade, causando problemas de doenças respiratórias.

Um barco realiza o transporte escolar dos alunos da comunidade (Figura 12) que estudam nas escolas da cidade. Em média, transporta 70 alunos, que se deslocam da comunidade para as escolas na cidade de Parintins. Observamos que o barco não dispõe de coletes salva-vidas para todos os passageiros e tripulantes. Constatou-se ainda que não existe controle dos passageiros transportados, digo, lista com o nome dos

passageiros. Os alunos, em sua maioria, são adolescentes. No trajeto, muitos aproveitam para ouvir música, acessar internet pelo celular e alguns poucos realizam leituras ou tarefas escolares.

Figura 2-12: Barco de Transporte Escolar (SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

A foto mostra o momento de embarque e desembarque de educandos do ensino fundamental e médio, que estudam em escolas na zona urbana do município de Parintins, residentes na Gleba Vila Amazônia. Barcos e uma balsa motorizada fazem a ligação da comunidade com a cidade de Parintins.

Na vila circulam carros, caminhões, ônibus, motos, bicicletas e animais. A balsa de ferro transporta passageiros, carros, caminhão, motos, bicicletas, produtos agrícolas, animas e promove o abastecimento da comunidade no trajeto de ida e na volta. Os agricultores trazem para a cidade produtos hortifrutigranjeiros, suínos, caprinos, aves etc. Cada passageiro paga o valor de R$ 1,50 a travessia.

2.5.7 Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka

A Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka (Figura 13) fica localizada na estrada da comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia, área do assentamento do Incra, pertencente ao município de Parintins/AM. Foi inaugurada em dezembro de 1996, com o nome de Escola Agrotécnica de Vila Amazônia, mas não chegou a funcionar como

escola por aproximadamente 10 (dez) anos. Podemos considerar como uma escola da Floresta, escola do campo ou rural.

Devido à expansão e crescimento populacional, a educação teve início como anexo da Escola Municipal Otávio Guedes de Araújo, atendendo os educandos da comunidade. Os dormitórios e laboratório da antiga Escola Agrotécnica foram transformados em salas de aula, recebendo em sua estrutura uma reforma em 2006.

Após consulta à comunidade, a escola deixou de funcionar como anexo à Escola Municipal Otávio Guedes de Araújo, passando a denominar-se Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka, em homenagem aos japoneses que fundaram e habitaram a vila na década de 1930. Tsukasa Uyetsuka faleceu no ano de 1978.

Figura 2-13: Escola Tsukasa Uyetsuka (Fonte: SOUZA, J.S. Pesquisa Campo. Parintins, Abril de 2013)

A foto mostra a área da escola, onde podemos visualizar o descampado frontal e ao fundo envolto ao bosque. O chão de barro amarelo é registado nas paredes da escola. A árvore na lateral é um pé de castanheira. Atualmente, 1.173 alunos estão matriculados e distribuídos em turmas do Ensino Fundamental, duas turmas do EJA e Ensino Médio Tecnológico. Funciona nos horários matutino, vespertino e noturno.

No horário da manhã, as aulas iniciam as 7h15 e enceram as 11h15. Pela parte da tarde, as aulas têm seu início as 13h15 e término as 17h15. No horário noturno inicia as 19h15 e termina as 22h45.

O recurso humano da escola é constituído por docentes com graduação em diversas licenciaturas e pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento. Possui um corpo docente de 20 professores, 3 auxiliares-administrativos, 03 merendeiras, 7 auxiliares de serviços gerais e 6 vigias.

Na escola, ao que consta, foram desenvolvidos projetos por meio da ação do plano de desenvolvimento escolar (PDE), Associação de Pais Mestres e Comunitários (APMC).

A estrutura predial é formada por sete blocos de prédios em alvenaria interligados, uma quadra de esporte em construção. A infraestrutura é composta de uma sala de recursos especiais, biblioteca desativada, sala de professores, secretaria, cozinha, refeitório, banheiros. São 13 salas de aulas, não padronizadas, em condições precárias, com piso de cimento queimado, ventilação natural.

As paredes das salas de aula estão sujas pelas mãos e pés dos educandos, cadeiras, mesas e quadro branco. As janelas são grandes e fixadas na parte alta de todas as laterais, isso torna o ambiente da sala de aula muito quente, dificultando o aprendizado dos alunos e ocasionando frequentes dores de cabeças nos mesmos.

Figura 2-14: Conjunto Arquitetônico da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka (SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, Agosto de 2013.)

A figura mostra o conjunto arquitetônico sem árvores entre os prédios. No interior da escola, uma horta, pomar com diversos pés de coqueiro, árvores frutíferas e

na frente duas árvores do tipo castanheira compõem a área da escola, além de vasos com plantas e um tapete verde ajardinado, os quais criam clima harmonioso e paisagístico. O primeiro contato com a escola ocorreu com o Gestor Paulo Batista de Souza, por meio de telefone celular.

No dia 8 de março de 2013, comparecemos à escola e fomos acolhidos pelo gestor e em seguida apresentados às professoras que desenvolvem o trabalho pedagógico. O gestor, recentemente nomeado, reside na comunidade da Vila Amazônia, mas nos finais de semana desloca-se para a cidade de Parintins. É graduado em Artes Plásticas. A gestora anterior, Jane Maria dos Santos de Souza, continua trabalhando na escola, na função de professora.

Duas professoras dividem a função de coordenação e apoio pedagógica. Uma licenciada em Ciências Naturais, em 2004, e pós-graduada em arte e educação. Outra, concludente do curso de licenciatura em Biologia na Universidade Federal do Amazonas (Ufam). A maioria dos docentes não reside no local, pois mora na cidade de Parintins. O deslocamento entre a comunidade e a cidade é por via fluvial, em taxi-fluvial ou barcos de diversos tamanhos e potências, que cobram por passageiro o valor de R$ 3,00 (três) reais. A escola oferece transporte escolar (Figura 15) aos educandos.

Figura 2-15: Educandos a Espera do Transporte Escolar (Fonte: Souza, J.S. Pesquisa de Campo, 2013.)

A figura mostra ao fundo o ônibus que leva e traz os educandos que moram no centro e os educandos que moram na comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia. Dois ônibus realizam o transporte, sendo que um transporta os educandos do “centro”. A palavra “centro” tem um sentido diverso do usual. Na escola e na comunidade, a palavra “centro” é uma referência aos educandos que moram no centro da floresta, nas comunidades distantes e em estradas vicinais. Os educandos da sede da comunidade aguardam na fila a chegada do ônibus, que realiza duas viagens. O ônibus também transporta os educadores para a sede da comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia

CAPITULO 3 – ARTICULAÇÃO DE TEMAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE PARINTINS COM O USO DE FILMES E DOCUMENTÁRIOS

Neste capítulo, estão análise e discussão de resultados obtidos na pesquisa. Contextualizou-se a realidade educacional das escolas investigadas, bem como buscou-se expressar a compreensão dos participantes da pesquisa sobre o uso de filmes e documentários, tendo o tema de desenvolvimento sustentável como transversal. Para as análises, considerou-se marco teórico e regencial metodológico.

3.1 TEMAS TRANSVERSAIS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO

Os temas transversais são apontados pelos PCNs, como referencial nucleador a permear todas as disciplinas da grade curricular das áreas do conhecimento no ensino fundamental. O Projeto[41] Político Pedagógico (PPP), eixo norteador do papel filosófico, sociológico, antropológico e epistemológico da escola, é por muitos teóricos denominado de “planejamento participativo” ou “planejamento estratégico”, e mais recentemente como “projeto ecopolítico-pedagógico”, indicando horizontes, referenciais teóricos guia, diagnósticos participativos que avaliem a prática e sejam geradores de ação concreta, em busca de contribuir com a construção de uma nova sociedade (GANDIN; GANDIN, 1999; VEIGA, 1999, 2005, 2007; MEDEL, 2008; GUTIÉRREZ; PRADO, 2007; GADOTTI, 2012).

[41] O termo projeto, de origem latina e encontrável em língua portuguesa desde 1680, traduz essa aspiração, posto que etimologicamente significa “ação de lançar para a frente”. Do ponto de vista sinonímico, o termo projeto implica aproximações com a idéia, plano, intenção, proposito, delineamento. E os adjetivos político e pedagógico, qualificadores do projeto, explicitam-se também pelas suas etimologias: o primeiro, porque polir é um antipositivo do termo grego polis, o qual significa cidade, posto que envolve uma comunidade de indivíduos; e pedagógico, dado que sua etimologia se vincula ao sentido de “condução da criança” desde a cultura grega, mas veio se configurando, a partir da cultura romana, como uma área de conhecimento consagrada à estruturação, aos princípios e às diretrizes que têm como fim a ação educativa. (VEIGA; ARAUJO, 2007, p. 13-14).

É tarefa da escola, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que seja adotado pela escola e elaborado seu Projeto Político-Pedagógico com efetividade. O projeto que não se resume à dimensão pedagógica: planejamento de ensino, seleção de conteúdo, projetos escolares e extraescolares de educadores por meio de atividades realizadas em sala de aula, mas se articula ao plano de gestão, à proposta de ação pedagógica, ao regimento escolar, ao grêmio estudantil e à Associação de Pais Mestres e Comunitários, que são "acompanhados e adequados no decorrer do ano letivo pela coordenação pedagógica e pela direção" (MALAGÓ; HAMMES, 2012, p. 353).

O projeto deve focar e refletir a realidade da escola, do educando e da comunidade. Ele define a direção das tarefas a serem dados no planejamento das aulas, os conteúdos e os projetos a serem realizados na ação pedagógica. Todos firmados no compromisso assumido coletivamente por meio de princípios e diretrizes de caráter teórico-metodológico.

O Projeto Político-Pedagógico é o instrumento por meio do qual a instituição educativa realiza diagnóstico, identifica problemas e analisa e define prioridades, em busca de solucionar ou resolver situações encontradas e merecedoras de resolução. O projeto influencia e é influenciado pela comunidade, posto que busca dar sentido e clarificar o plano de gestão, a ação pedagógica e as demandas do ambiente escolar e da comunidade.

Ele determina os resultados que se procura no espaço da sala de aula e no conjunto de espaços do ambiente educacional (refeitório, área de convivência e recreativo, quadra esportiva, eventos comemorativos e participação nos conselhos de classe). O ambiente escolar é o local da ação na relação dos atores determinantes – o educador e o educando – sendo que os funcionários da escola e os pais também participam dessas ações educativas. Ações em sala de aula, atividades extraclasse, reuniões pedagógicas e conselho de classe são registradas pelo educador no diário.

Por meio de observação, em participação na III Conferência Municipal de Educação de Parintins (III COMEDPIN), que aconteceu no auditório do Colégio Batista de Parintins, de 18 a 20 de junho de 2013, constatou-se que a maioria das escolas do

município não possui projeto político-pedagógico aprovado pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, foi identificado que as escolas elaboram plano de gestão e ação pedagógica para nortear ações educativas durante o ano letivo. A Secretaria não dispõe de Plano Municipal de Educação, seguindo o Plano da SEDUC/AM, elaborado em 2008.

Segundo Martins (1998, p. 61) "a ausência de uma proposta em nível de sistema pode contribuir sobremaneira para o aparecimento de inúmeras dificuldades na elaboração do projeto político-pedagógico pelas escolas". O autor reafirma a responsabilidade política da escola, que é de todos os seus membros, gestores, coordenadores, professores, alunos e pais.

Contudo, pela falta do Projeto Político-Pedagógico, "a ação das escolas ou dos atores escolares fica na dependência de diretrizes, normas ou critérios da administração central ou, até mesmo, na dependência da própria aprovação dos projetos" (MARTINS, 1998, p. 62), ou ainda da imposição do plano de ação da gestão escolar.

Na própria Secretaria Municipal de Educação, Juventude e Esporte, não existe plano municipal de educação. A coordenação pedagógica do ensino fundamental elaborou um plano de metas para o ano de 2013. O objetivo era "garantir a melhoria do desempenho Pedagógico de 17 Coordenadores das Escolas Municipais da Zona Urbana: 1. Irmã Cristine; [...] 17. Tsukasa Uyetsuka (Vila AM)" (PARINTINS. SEMED, 2013). Dentre as metas da Coordenação do Ensino Fundamental ligado a SEMED, destacam-se:

> Elevar o índice de aprovação dos alunos do Ensino Fundamental: 4º e 5º ano: de 93% em 2012 para 100% em 2013; -6º ao 9º ano: de 91% em 2012 para 100% em 2013;
> Garantir Formação Continuada para os professores de 4º ao 9 º do Ensino Fundamental das Escolas Municipais;
> Garantir a efetiva participação das 18 escolas do Ensino Fundamental – Zona Urbana, na VII Feira de MEA´s[42] para socialização das atividades ludo-pedagógicas.

[42] Feira de Materiais de Ensino e Aprendizagem (MEA´s). (PARINTINS. SEMED, 2013).

Ficou evidente na Conferência Municipal de Educação que a maioria das escolas enfrenta problemas quanto ao projeto político-pedagógico, ou seja, não possui um projeto ou o projeto encontra-se em elaboração ou em fase de conclusão. Foi diagnosticada a falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação e essa falta de incentivo na elaboração gera consequências ainda maiores, tendo em vista excessiva carga horária dos educadores, exigências de cumprimento de conteúdos curriculares e hora/aula por semestre, salários defasados, infraestrutura administrativa e de recursos humanos insuficiente e precarizadas.

A falta de apoio da SEMED às escolas na elaboração e/ou reelaboração ao Projeto Político-Pedagógico registrado durante o III COMEDPIN demonstra contrassenso aos compromissos da própria secretaria com o processo educativo, considerando que se deve

> concentrar forças direcionadas ao pleno exercício da cidadania – questões sociais e valores democráticos - o espaço dado à escola para a construção coletiva e permanente do trabalho pedagógico tem no trabalho em equipe sua força motriz, pois esta é a oportunidade para conferir os acertos e as necessidades de aprimoramento das ações educacionais até então efetuadas; é o tempo oportuno para a organização de atividades integradas, além da construção de seu projeto político-pedagógico, com objetivos definidos e pertinentes ao contexto da comunidade escolar. (PARINTINS/SEMED, 2008).

A participação de todos na construção coletiva do projeto político-pedagógico preconizado por Parintins/SEMED (2008) encontra apoio em Medel (2008), para quem é significativa no processo a participação da i) equipe administrativa: diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria e agente administrativo; ii) da equipe técnico-pedagógica: coordenador pedagógico, orientador educacional; e iii) dos funcionários: serventes, merendeiras, inspetores de alunos; além, é claro, dos alunos e membros da comunidade local (MEDEL, 2008, p. 12).

Os sistemas educacionais devem responder às necessidades educativas ao conceberem ou "elaborarem propostas curriculares" (BRASIL, 1998, p. 17), sejam diversificadas e fundadas nos pilares da educação: i) "aprender a conhecer", que pressupõe o saber selecionar conteúdos para se aprofundar pesquisa e propiciar visão crítica; ii) "aprender a fazer", que pressupõe atividades em grupo e o desenvolvimento de competências práticas na solução de problemas da realidade; e iii) "aprender a ser", desenvolvendo seu caráter, seus valores, e assumindo atitudes e posicionamento com responsabilidade, para agir com autonomia.

É mister uma educação que mostre a interdependência na realização e alcance dos objetivos comuns, respeitando e compreendendo a pluralidade de ideias, opiniões, preparando-os para gerir conflitos individuas e em grupo em busca de uma cultura da paz, podendo participar plenamente do desenvolvimento sustentável, melhorar sua qualidade de vida e a tomada de decisão frente a questões relevantes em todos os níveis da vida cotidiana, social e profissional.

Nesta concepção, no contexto das práticas pedagógicas, a escola deve propiciar interação e construção coletiva do ensinar-aprender-conhecer, ensinar-aprender-fazer, ensinar-aprender-ser e ensinar-aprender-viver com os outros, enquanto possibilidade de alcançar os objetivos do Projeto Político-Pedagógico em consonância com LDB e PCNs, cuja intenção é provocar debates e reflexões que envolvam não apenas escola e sala de aula, mas também pais, secretaria municipal de educação e sociedade.

As dimensões do plano internacional de implementação da década remetem-nos para as dimensões presentes nos PCNs dos temas transversais propostos pelo MEC: ética, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo. A educação para o desenvolvimento sustentável segundo a proposta da UNESCO (2005)

> aplica-se a todas as pessoas, independentemente de idade. Ocorre, portanto, em meio a uma perspectiva de aprendizado ao longo da vida, envolvendo todos os espaços de aprendizagem possíveis – formal, não-formal e informal –, desde a primeira infância até a idade adulta. EDS requer a reorientação das

> abordagens educacionais – currículo e conteúdo, pedagogia e avaliações. (UNESCO, 2005, p).

A UNESCO (2005) diz que os sistemas educacionais devem reorientar as propostas educativas afim de apontar as questões relevantes, “evidenciando a necessidade de tratar de temas sociais urgentes – chamados Temas Transversais – no âmbito das diferentes áreas curriculares e no convívio escolar” (BRASIL, 1998, p. 11), onde se inscrevem de forma mais ampla os temas da educação para o desenvolvimento sustentável

Na (Figura 3-1) aparecem as áreas componentes curriculares do ensino fundamental e sua relação com os temas transversais. Também pode se dizer que estes temas convergem com as dimensões do desenvolvimento sustentável preconizado na educação para o desenvolvimento sustentável. Assim, ao trabalhar o desenvolvimento sustentável como um tema transversal abrangente, estariam sendo articulados temas transversais do PCNs, dando unidade para ações e facilitando o planejamento nas escolas das propostas de desenvolvimento sustentável para a educação da agenda 21.

Figura 3-1: Componentes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental E sua Articulação Aos Temas Transversais. (Fonte: Brasil, 1998)

(BRASIL, 1998, p. 54).

Para responder ao objetivo de investigar se o projeto político pedagógico das escolas municipais Irmã Cristine, Tsukasa Uyetsuka e escola estadual Prof. Aderson de Meneses contemplam temas transversais do desenvolvimento sustentável no processo de ensino aprendizagem, foram analisados documentos como projeto político-pedagógico, plano de gestão, plano de ação pedagógica, diário de classe e projetos desenvolvidos nas escolas que atendem educandos nas séries finais do ensino fundamental.

Além da análise documental das escolas, foram elaborados questionários com perguntas fechadas e abertas para serem respondidos por gestor(a), equipe pedagógica, educadores, educandos e pais dos educandos. Os procedimentos metodológicos de aplicação de questionário foram adotados em todas as escolas. Foram distribuídos 09 (nove) questionários aos educadores para serem devolvidos em data previamente definida pela coordenação pedagógica, sendo que nas escolas Irmã Cristine e Prof. Aderson de Menezes nem todos responderam e muitos responderam ao questionário parcialmente.

Na Escola Municipal Irmã Cristine, foram entregues 09 (nove) questionários aos educadores que ministram aulas na turma do 9º ano do ensino fundamental, à gestora e coordenação pedagógica. Questionou-se se na escola existia Projeto Político-Pedagógico. As respostas encontram-se sistematizadas (Tabela 3-1) conforme demonstrado a seguir.

Tabela 3-1: Presença Do Projeto Político Pedagógico Na Escolas Investigadas De Parintins/AM (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

	Escola Irmã Cristine	Escola Aderson	Escola Tsukasa
1	(X) em processo.	(X) Sim. Em processo de revisão.	(X) em processo. O nosso projeto Político Pedagógico está em conclusão ainda.
2	(X) em processo. Encontra-se em processo de construção, na qual está sendo analisado pela secretaria municipal de educação- SEMED.	(X) Sim. Está em andamento, em processo de revisão.	(X) em processo. Encontra-se em processo de construção, na qual está sendo analisado pela Secretaria Municipal de Educação- SEMED.
3	(X) em processo. O nosso projeto político pedagógico está em processo de conclusão ainda.	Não respondeu.	(X) em processo.
4	(X) sim.	Não respondeu.	(X) Sim.
5		Não respondeu.	Não respondeu.
6		Não respondeu.	Não respondeu.
7		Não respondeu.	Não respondeu.
8		Não respondeu.	Não respondeu.

Percebe-se que na Escola Irmã Cristine três pessoas afirmaram que o projeto encontrava-se em processo de construção e em análise pela Secretaria de Educação Municipal, e um afirmou que sim, existia um PPP. Das respostas, depreende-se que o documento estaria em processo ou em fase final de elaboração e conclusão para ser aprovado pela Secretaria de Educação. Ressalta-se que durante as observações realizadas no ambiente escolar não foram constadas reuniões para finalizar o Projeto Político-Pedagógico.

Para confrontar com as respostas aos questionários, buscou-se aprofundar os questionamentos por meio de entrevistas com os educadores quanto à existência ou não do Projeto Político-Pedagógico. Não obtivemos o aceite dos educadores para participar das entrevistas. Talvez em função do movimento paredista da comunidade, que fez com

que as aulas fossem suspensas para melhoramento da infraestrutura e outras reivindicações da comunidade escolar, e por isso houve acúmulo de atividades educativas.

Posteriormente, analisou-se o PPP. O mesmo encontra-se em fase de conclusão desde o ano de 2010, com anotações e observações manuscritas. Esse deve ser o motivo das respostas contraditórias. Não foi identificado nos diários de classe de 2012 e 2013 registro de reuniões para elaboração do PPP. Não tivemos acesso ao livro de ocorrência da escola. Na escola Irmã Cristine, constatou-se por meio de questionários e análise documental que o PPP está em processo de elaboração final.

Na Escola Estadual Prof. Aderson de Menezes, seis educadores não responderam aos questionamentos quanto a existência de PPP. Apenas dois responderam contraditoriamente: enfatizando ao mesmo tempo “sim” e “em processo”. Por meio dos questionários e análise documental, o PPP está em processo de revisão e elaboração final desde 2011.

Não identificamos anotações nos diários de classe referente à ocorrência de reuniões para a elaboração do PPP. Entretanto, ressalta-se que do documento digital disponibilizado constam dados da escola mostrando o diagnóstico dos atores educacionais: educadores, educandos, pais, funcionários. Identificou-se na escola o histórico da comunidade da Francesa e a realidade das comunidades de origem dos educandos, além do histórico da escola, de projetos desenvolvidos, da evolução do índice de aprovação dos educandos que influenciaram no IDEB, SADEAM e melhorias na infraestrutura.

Na escola municipal Tsukasa Uyetsuka, 04 (quatro) educadores não responderam ao questionamento. Dos 04 (quatro) que responderam 03 (três) dizem encontra-se em processo e um afirma existir o PPP, o que demostra um contraditório.

A análise documental da escola (Tabela 3-2) permitiu identificar que o PPP encontra-se em processo de elaboração, sendo que apenas em 2010 realizaram reuniões para a sua elaboração, conforme registros extraídos do livro de ocorrência da secretaria da escola a seguir demostrado.

Tabela 3-2: Ocorrências De Reuniões Para Elaboração Do Projeto Político-Pedagógico (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013. (Extraídos do Livro de Ocorrência Secretaria da Escola)

Data	Escola Tsukasa	Reunião	Participantes
08/05/2010	Livro de Ocorrência da Secretaria	Criação do P. P.P.	Gestora e funcionários
15/05/2010	Livro de Ocorrência da Secretaria	Continuidade do P.P.P.	Não foi registrado os participantes.
10/07/2010	Livro de Ocorrência da Secretaria	Discussão do P.P.P.	Não foi registrado os participantes.

Os registros no livro de ocorrência mostram que das reuniões participaram a gestora e os funcionários. Fica claro que os educandos, pais ou responsáveis dos educandos e a comunidade não participaram na elaboração do PPP da escola Tsukasa. Na escola Tsukasa Uyetsuka, os questionários, as entrevistas e análise documental do livro de ocorrência e o diário de classe confirmam que não existe projeto político-pedagógico pronto. O mesmo encontrava-se em elaboração.

Há que se ressaltar que em todas as escolas, por delegação da gestão escolar, a coordenação pedagógica deveria ser o elo no desenvolvimento do processo, entretanto, para o acesso aos documentos da secretaria das escolas, o gestor(a) era quem autorizava o acesso ou não. O acesso aos documentos, especialmente do projeto político pedagógico, foi dificultoso, provavelmente porque o mesmo não existia de modo acabado. Encontrava-se em processo de elaboração ou reelaboração há bastante tempo.

As leis educacionais (LBD, PCNs e Estrutura e Funcionamento do Ensino no município de Parintins) sinalizam que a escola elabore seu o projeto político-pedagógico com a participação de todos os que dela fazem parte no contexto educativo, o que para os teóricos Veiga (1995); Medel (2008), é um trabalho que exige a participação de todos.

Os projetos político-pedagógico das escolas estão sendo elaborados. Muito embora, alguns educadores afirmem que a escola tem projeto ou que o projeto encontra-se em elaboração, o que verificamos é que em anos anteriores, as escolas iniciaram a elaboração e/ou revisão do projeto político-pedagógico. Algumas escolas realizaram

diagnósticos da comunidade escolar, e das comunidades do entorno da escola, nas dimensões socioambiental, cultural, econômico e espacial, mas não foram concluídos.

No documento do PPP das escolas Prof. Aderson de Menezes e Irmã Cristine, disponibilizado para verificação e análise, registram-se dados gerais da escola, servidores, educadores, educandos, da comunidade e entorno. Buscou-se traçar diagnóstico socioambiental, cultural, econômico, espacial dos educandos e das comunidades de origem dos educandos. Já no documento do PPP da escola Tsukasa, em processo de elaboração, não foi constatado esse diagnóstico.

Os Projetos Político Pedagógico não foram aprovados pela Secretaria Municipal de Educação, o que significa dizer que o projeto não existe. Durante o período de desenvolvimento da pesquisa de campo e coleta de dados nas escolas, não foram observadas reuniões para tratar da reelaboração, ou conclusão do projeto, que se encontra incompleto e por finalizar.

Nota-se na proposta de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Parintins (2008), que a educação será, de fato, vista como uma ação histórica, se buscar

> sensibilizar toda a comunidade educacional para a criação do Conselho Escolar e Projeto Político-Pedagógico das escolas. O ato de planejar e avaliar não entenderá essas atitudes como verificação pura e simples do apreendido pelo discente, mas como necessidade de a todo instante refletir sobre a práxis e a postura do educador frente à realidade do contexto de construção do conhecimento do aluno, como também das suas especificidades e necessidades individuais. (PARINTINS. SEMED, 2008).

O projeto político pedagógico é um compromisso ético-político e pedagógico que visa contribuir para a formação do educando e possibilitar futuros cidadãos reflexivos, críticos e criativos, “capazes de atuar e ajudar a transformar e melhorar a sociedade da

qual fazem parte [...]. O PPP refere-se à escola cidadã. Deve ser um processo dialógico, incluindo a participação de todos" (MEDEL, 2008, P. 1-2).

Como já citado acima, pela falta de um projeto político pedagógico nas escolas, o que norteia a ação educacional é o plano da gestão escolar e plano de ação pedagógica. O plano de gestão para o ano letivo de 2013 apresenta uma breve justificativa.

> Vivemos em um ambiente escolar onde acompanhamos transformações que exigem que busquemos constantemente estratégias que favoreçam caminhos para atingirmos nossos objetivos. Diante desse contexto, elaboramos Plano de Gestão 2013, por entendermos que este é um instrumento de trabalho dinâmico e flexível, que acata as medidas previstas no Regimento Escolar, propõe ações para execução da proposta pedagógica da Escola que norteia o gerenciamento das ações escolares. (SECRETARIA DA ESCOLA TSUKASA. PLANO DE GESTÁO, 2013).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/ 1996, em seus artigos 12, 13 e 14, é destacada a importância do PPP, definindo o papel da escola, a participação dos educadores em sua elaboração, da comunidade e a execução da proposta pedagógica.

A LDBEN determina às escolas a necessidade de elaboração e execução do PPP, com a participação dos membros que a compõe, ou seja sistemas de ensino, gestores, professores, alunos, familiares, com a responsabilidade de se constituir este documento que orientará todo o trabalho escolar. Contudo, as escolas focos da pesquisa como dito acima ainda não se organizaram para colocar em prática a elaboração e execução deste projeto.

Foi percebido que mesmo a despeito do discurso democrático e transparência nas instâncias institucionais, a hierarquização escolar prevalece no que diz respeito às

questões documentais, tendo em vista a ausência de compromisso na construção do projeto político pedagógico.

Isso implica na concretude pedagógica, ou seja, no fazer pedagógico e nos rumos que a escola tomará na formação dos seus sujeitos. A consolidação democrática participativa do Projeto Político-Pedagógico permanecerá ausente na prática e presente na teoria, capaz de mudar o percurso educativo que se almeja qualitativamente, talvez não para o que realmente se deseja. Para compreender questões implicadas acerca da falta do Projeto Político-Pedagógico nas escolas, buscou-se compreender a situação contratual (Figura 3-2) dos docentes: se efetivos ou contratados. Identificou-se que dos educadores participantes 09 (nove) dos que responderam ao questionário são contratados.

Figura 3-2: Situação Contratual dos Educadores das Escolas de Parintins (Dados da pesquisa de campo. Parintins, 2013)

A figura revela uma situação instável de rotatividade institucional, que permeia o ambiente escolar e impacta na elaboração e/ou reelaboração do Projeto Político-Pedagógico nas escolas, tendo em vista seu comprometimento às novas exigências postas pela LDB com as práticas pedagógicas, em relação aos educadores que responderam às perguntas. De acordo com Luzia Cavagnari (1998), nas instâncias

educativas se fazem presentes entraves que impedem a elaboração do PPP. Dentre eles, destaca-se:

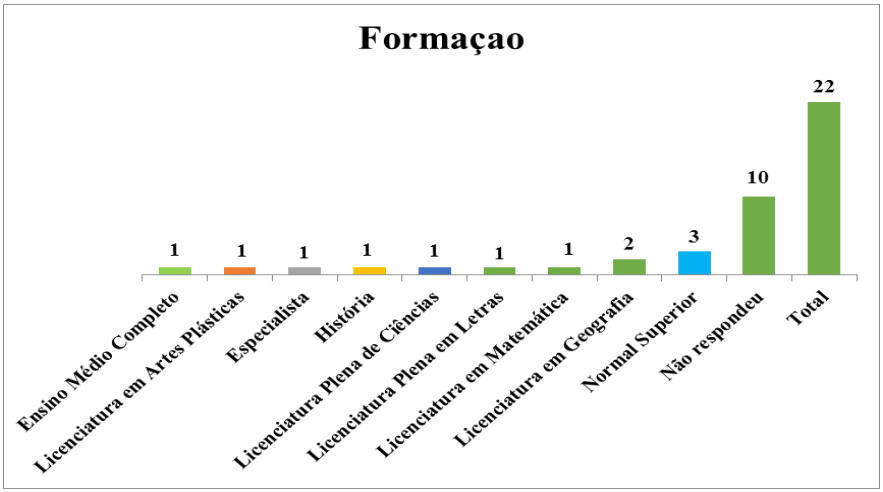
> Rotatividade do corpo docente – Professores que não pertencem ao quadro efetivo representam em muitos casos até mais de 50% do pessoal da escola. Tal fato justifica substancialmente o desenvolvimento do projeto político-pedagógico, uma vez que esses profissionais [...] não participam integralmente das atividades da escola e, portanto, muitas vezes deixam até mesmo de conhecer o projeto político-pedagógico, pois encontram-se ausentes da maioria das reuniões. São fatores que resultam em baixo desempenho e menor compromisso dos profissionais com a escola, considerando que não conseguem identificar-se com o projeto ali construído. Com isso, as ações de muitos desses educadores tornam-se fragmentadas, uma vez que não estabelecem a relação do seu projeto político-pedagógico com o projeto mais amplo. (CAVAGNARI, 1998, p.99)

Fusari (*apud* Cavagnari, 1998, p.99-100) afirma que “além da falta de professores nas unidades escolares, da improvisação, das situações de emergência para tapar a lacuna da ausência de professores, a rotatividade do corpo docente, da direção e dos funcionários, é uma realidade que dificulta a organização pedagógico-administrativa da escola”, situação encontrada em todas as escolas pesquisadas. Em apenas uma delas a gestora estava a mais de 4 anos no cargo. Em outras duas, os gestores assumiram o cargo em 2013. Em todas as escolas, os coordenadores haviam assumido as funções no ano de 2013. Em duas escolas, houve mudança na coordenação pedagógica no segundo semestre, configurando e confirmando-se situações retratadas por Fusari (*apud* Cavagnari, 1998).

Outra questão relevante a ser destacada quanto à falta do Projeto Político-Pedagógico nas escolas, encontra-se há bastante tempo em processo de elaboração, é

provável que esteja relacionado à formação dos educadores (Figura 3-3), que sistematiza os dados com as áreas de formação dos educadores nas escolas de Parintins.

Figura 3-3: Formação dos Educadores das Escolas de Parintins (Dados da Pesquisa de Campo, 2013).

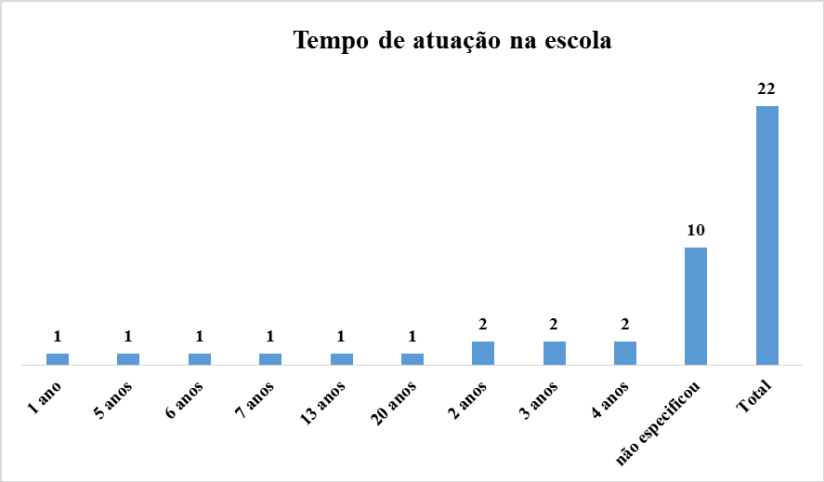


Dos 15 educadores, 10 (dez) tem formação em licenciatura, 03 (três) não especificaram, o que denota a falta de educadores com formação em Pedagogia, muito embora em todas as escolas educadores exerçam a função de Coordenador e Apoio pedagógico. Registra-se não ser o objetivo da pesquisa identificar causas da falta do Projeto Político-Pedagógico, mas estima-se que as informações possam auxiliar futuros pesquisadores. A figura 3-3 revela o resultado dos educadores que responderam ao questionário.

Outra questão não menos relevante, mas apropriada para o entendimento da falta do Projeto Político-Pedagógico, é o tempo de atuação dos educadores nas escolas (figura 3-4). O resultado demostrado permitiu identificar, compreender e analisar que, muito embora os educadores estejam nas escolas há bastante tempo não revertem experiências pedagógicas, aprendizados em cursos de formação continuada e conhecimentos dos contextos situacionais do ambiente educacional, tendo em vista dar cumprimento às exigências na concretização do Projeto Político-Pedagógico, mesmo

conhecedores das exigências contidas na LDB, nos PCNs e na legislação do município de Parintins.

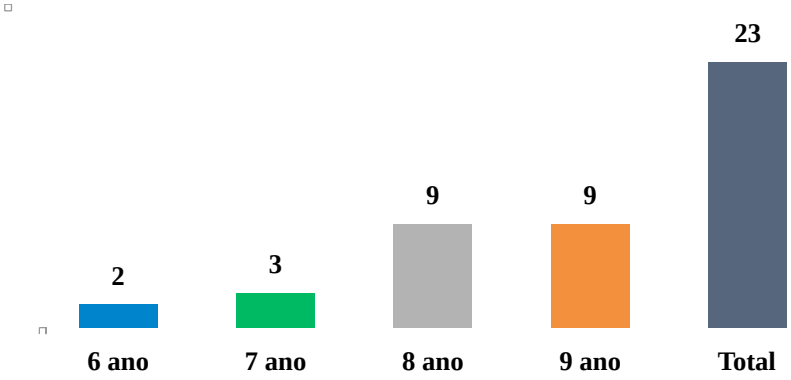
Figura 3-4: Tempo De Atuação Dos Educadores Nas Escolas De Parintins (dados das secretarias das escolas/2013. Dados dos questionários da pesquisa de campo. Parintins, 2013)



Nas três escolas pesquisadas, em apenas uma a gestora encontrava-se há quatro anos no cargo e em outras a administração e coordenação pedagógica haviam assumido as funções em 2013. Destaca-se que em duas escolas houve a troca da coordenação pedagógica no segundo semestre de 2013, o que demonstra a rotatividade nos cargos de gestão escolar, coordenação pedagógica e de educadores. Isso pode ser um fator decisivo para que o PPP não seja concluído e esteja em elaboração desde 2010, 2011 e 2012.

Uma outra contribuição para auxiliar na análise e compreensão dos resultados, que se articulam ao projeto como um todo, é o resultado constante do figura 3-5 que traz o quadro geral relacionando os educadores, sujeitos da pesquisa e as turmas na qual ministram disciplinas.

Figura 3-5: Turmas do Ensino Fundamental (Dados da Pesquisa de Campo, 2013).



Relevante destacar o figura 3-5, porque o mesmo retrata as turmas do ensino fundamental, nas quais os educadores ministram as disciplinas. Podemos perceber que de um total de 23 educadores, 18 ministram disciplinas nas séries finais do ensino fundamental nas escolas pesquisadas, o que equivale a 72% dos educadores ministrando aulas nas turmas do 8º e 9º ano.

Muito embora seja dever e responsabilidade da Secretaria de Educação o incentivo e assessoramento técnico ao PPP das escolas preconizadas na legislação municipal, a secretaria não estimula a concretização do Projeto Político-Pedagógico por meio de assessoramento técnico ou criando meios pedagógicos para sua realização. A elaboração do PPP não tem participação da comunidade no planejamento escolar e os educadores não têm permanência laboral. Entretanto, reconhecemos que a atual administração assumiu a gestão municipal no ano de 2013 e talvez não tivesse tido tempo hábil para efetivar mudanças.

Como já ficou claro, não existe Projeto Político-Pedagógico nas escolas. Mas ainda assim buscou-se verificar se os projetos em elaboração e em fase final de conclusão contemplam os temas transversais (Tabela 3-3). As respostas dos educadores da escola municipal Irmã Cristine, Escola Estadual Aderson de Menezes e Tsukasa Uyetsuka foram sistematizadas em tabelas que permitem uma compreensão geral e comparação entre ambas.

Tabela 3-3: Presença dos Temas Transversais no Projeto Político Pedagógico das Escolas do Municipio de Parintins/AM (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

	Escola Irmã Cristine	Escola Aderson	Escola Tsukasa
1	(X) Sim. Desde a sua elaboração, houve a preocupação de colocar.	(X) Sim. Não tem projeto político-pedagógico, pois ele está em andamento, em revisão.	O projeto político-pedagógico da escola Tsukasa Uyetsuka, está em processo de avaliação na SEMED.
2	(X) Não.	(X) Não. O projeto em estágio de aprovação.	(X) Não. Não, mas como está em processo de construção há possibilidade de ser trabalhado.
3	Não respondeu.	(X) Sim. O projeto político pedagógico ainda está em andamento. Não tenho conhecimento pois ainda não nos apresentaram.	(X) Sim. Com certeza, os temas transversais são suportes no processo de ensino. Eles facilitam o trabalho e são de fundamental importância para uma abordagem bem ampla dos conhecimentos necessários ao educando.
4	Não respondeu.	(X) Sim. De acordo com os PCNs e LDBEN.	(X) Sim. Não explicou
5	Não respondeu.	(X) Sim. Não explicou	(X) Sim. Não explicou
6	Não respondeu.	(X) Sim. Não explicou	(X) Sim. Não explicou
7		(X) Sim. De acordo com os PCNs e LDBEN.	(X) Sim. Não explicou
8		(X) Sim. Não explicou	(X) Não. Em construção. A falta de tempo para efetuar.

Na Escola Irmã Cristine dos seis questionários entregues, 01 respondeu que sim, 01 respondeu que não e 04 omitiram a resposta. Já na Escola Aderson de Menezes, dos oito educadores que responderam ao questionário, 06 (seis) responderam sim e 02 (dois) responderam não. E na escola Tsukasa, dos 08 (oito) professores que participaram, optaram em responder da seguinte forma: 04 (quatro) não; 03 (três) sim, e 01 (um) não opinou. Percebe-se contradição nas falas dos sujeitos, no que diz respeito aos temas transversais e se eram contemplados no Projeto Político-Pedagógico.

Ao analisarmos as diferentes respostas, verificamos que enquanto uns professores dizem ao mesmo tempo que os temas transversais estão contemplados no projeto político-pedagógico outros dizem que não estão contemplados, mas que é importante se fazerem presentes para participarem do processo, tendo em vista que o mesmo encontra-se em elaboração. Os professores que aprofundaram-se ante o questionamento destacaram:

"Sim. De acordo com os PCNs e LDBEN" (L.M.M.F; A.I.G.S. – Escola Prof. Aderson de Menezes).

"Não, mas como está em processo de construção há possibilidades de ser trabalhado" (M.O.B. – Escola Tsukasa).

"Com certeza, os temas transversais ele é um dos suportes no processo de ensino que facilita e é de fundamental importância para uma abordagem bem ampla aos conhecimentos necessários ao educando" (J. M. S. S. - Escola Tsukasa).

O educador tem presente o conhecimento dos fundamentos legais das exigências das escolas ao referenciarem-se à LDBEN e aos PCNs. Outros reconhecem a necessidade e sua importância de abordagem para ampliarem os conhecimentos dos educandos. Ou seja, os educadores têm os conhecimentos teóricos da legislação e tratam da obrigatoriedade do Projeto Político Pedagógico e dos Temas Transversais mas não os colocam em prática. Adolfo Sánchez Vázquez (2007) nos serve de apoio ao dizer que

> a teoria em si – nesse, como em qualquer caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais

> efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma serie de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (Vázquez, 2007, p; 235-236).

A teoria é condição base de possibilidades de sua transformação em prática. A passagem de uma teoria à prática demanda ações conscientes para transmitir os conhecimentos, para transitar da teoria à prática ainda que de modo insuficiente, buscando materializar a teoria em prática. Santos (2008) diz-nos que as escolas, ao introduzirem temas transversais, o fizeram com um enfoque passageiro e como sendo uma lista de conteúdo ou campanhas educativas. Outro aspecto a ser destacado é a seguinte resposta:

"*não tenho conhecimento pois ainda não nos apresentaram" (A. L.S. – Escola Prof. Aderson de Menezes).*

Isso demonstra que aos professores contratados ou recém contratados o acesso ao documento em elaboração não foi proporcionado. Mas também percebe-se o comodismo e o descomprometimento do educador frente ao compromisso com o fazer didático pedagógico do processo de ensino aprendizagem em cumprimento às leis educacionais vigentes, planejamento da disciplina ministrada e aos objetivos a serem alcançados pelos educandos do ensino fundamental.

Os temas transversais que compõe as problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e global, são i) ética, ii) saúde, iii) meio ambiente, iv) pluralidade cultural, v) orientação sexual, vi) trabalho e vii) consumo (Brasil, 1998). Os temas apresentados podem ser adaptados para que correspondam às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola. É importante que sejam desenvolvidos temas locais, dependendo da realidade de cada contexto socioambiental, cultural, ecológico, espacial, econômico, político e institucional.

Entretanto, foi identificado nos documentos de diários de classe dos educadores, em 2011 e 2012, as dimensões dos temas transversais propostas pelos PCNs: Saúde, Educação Sexual, Ética. Nos diários dos educadores do ensino de geografia e ciências é onde se fizeram mais presentes os temas relacionados a meio ambiente, ecologia e educação sexual

A observação participante realizada em sala de aula nas escolas municipais Irmã Cristine e Tsukasa, durante uma semana de campo, permitiu identificar que professores e professoras trabalham textos que possibilitam articular os saberes formais aos temas transversais de desenvolvimento sustentável.

Na escola Irmã Cristine, durante a observação realizada em sala de aula, foi recolhido texto usado pelo educador de Língua Portuguesa com os educandos, onde é possível perceber no texto trabalhado as abordagem dos recursos naturais presentes nas dimensões do tema de desenvolvimento sustentável. Entretanto, desconectado dos temas transversais (PCNs), notou-se a explicação do educador durante a revisão do simulado. Viu-se que não houve articulação dos temas transversais à realidade amazônica.

No decorrer da semana, os educadores de outras áreas do conhecimento não fizeram referência ao texto trabalhado pelo educador de Língua Portuguesa, o que demonstra a falta de diálogo no planejamento do ensino no fazer pedagógico, ou a falta de percepção de um planejamento coletivo, articulado aos eixos e dimensões dos temas presentes no simulado. A seguir transcrevemos os textos coletados em sala de aula na Escola Irmã Cristine (2013).

Texto I – A criação segundo os índios Macuxis

No início era assim: água e céu.

Um dia, um Menino caiu na água. O sol quente soltou a pele do Menino. A pele escorreu e formou a terra. Então, a água dividiu o lugar com a terra.

E o menino recebeu uma nova pele e cor de fogo.

No dia seguinte, o Menino subiu numa árvore. Provou de todos os frutos. E jogou todas as sementes ao vento. Muitas sementes caíram no chão. E viraram bichos.

Muitas sementes caíram na água. E viraram peixes. Muitas sementes continuaram boiando no vento. E viraram pássaros.

No outro dia, o Menino foi nadar. Mergulhou fundo. E encontrou um peixe ferido. O peixe explodiu. E da explosão surgiu uma Menina.

O Menino deu a mão para a Menina. E foram andando. E o Menino e a Menina foram conhecer os quatro cantos da terra.

Texto II – A criação segundo os negros Nagôs

Olorum. Só existia Olorum. No início, só existia Olorum.

Todos os mais surgiram depois.

Olorum é o Senhor de todos os seres.

Certa vez, conversando com Oxalá, Olorum pediu:

-Vá preparar o mundo!

E ele foi. Mais Oxalá vivia sozinho e resolveu casar com Odudua. Deste casamento, nasceram Aganju, a Terra firme, e Iemanjá, Dona das Águas. De Iemanjá, muito tempo depois, nasceram os Orixás.

Os Orixás são os protetores do mundo. (BORGES, G. et al. Criação. Belo Horizonte: Terra, 1999) (Dados da Pesquisa de Campo, 2013. Escola Irmã Cristine).

O texto é riquíssimo em retratar o dia das crianças e adolescentes dos povos tradicionais (indígenas, caboclos, ribeiros e quilombolas) da Amazônia, na relação homem-natureza: a relação com a água, com a terra, com as árvores, coleta dos frutos, as sementes, com os peixes, os animais, os pássaros. Retrata as crenças e a solidariedade e harmoniosa convivência com os recursos naturais. Identificam-se as dimensões cultural, social, ambiental, ecológica, econômica, territorial do desenvolvimento sustentável.

Mas, provavelmente, pela falta de compreensão conceitual de temas transversais como desenvolvimento sustentável e educação para o desenvolvimento sustentável, não oportunizado na formação acadêmica e curso de formação continuada

para as temáticas em questão, aos educadores passe despercebida e não seja contextualizada a realidade[43] dos educandos.

Na observação realizada em sala de aula na escola Tsukasa Uyetsuka, também foram coletados textos e questões dos Simulados I e II. Nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, quando a educadora revisava os textos do simulado II preparatório para a Prova Brasil, aplicado pela SEMED/SEDUC, que avalia o índice do IDEB, o tema Amazônia, se fez presente, vejamos:

As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu.

É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortadas pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais. (SALDANHA, P. As Amazônias. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995. (Pesquisa de Campo, Escola Tsukasa. Parintins, 2013.).

A análise do texto permite identificar a importância e revela a dimensão da Panamazônia e da Amazônia no território brasileiro. Retrata sua diversidade natural, a bacia hidrográfica que recorta toda a Amazônia e os recursos naturais inesgotáveis. Reforça o discurso de vazio demográfico, florestal, sem a presença dos povos tradicionais da região. Para análise, interpretação e avaliação dos educandos sobre as questões propostas para o exercício, destacamos o uso da expressão “água que não acaba mais”. Muito embora em outra questão estejam presentes:

a) *da importância econômica do rio Amazonas.*

[43] Genovena Sastre e Teresa Fernandez (2003, p.161), identificaram que “diversas vezes, em diferentes ocasiões, tivemos a oportunidade de constatar como é difícil que alunos de diferentes idades e meio sociais relacionem os conteúdos curriculares aos saberes que lhes permitem satisfazer as necessidades, interesses e problemas de sua vida cotidiana. Mas não só as crianças consideram intrincado demais p caminho que devem seguir obrigatoriamente para unir comportamentos que lhes parecem dispares. A maioria dos adultos julgam que tudo o que aprenderam na escola não lhes foi útil para resolver as vicissitudes de sua vida diária, manifestando-se incapazes de desenterrar da sua esquecida horta escolar a lembrança de alguns frutos que lhes permitiriam vincular o ensino recebido a alguns aspectos de sua vida privada”

b) *das características de região Amazônica.*
c) *de um roteiro turístico da região do Amazonas*
d) *do levantamento da vegetação amazônica. (Dados da Pesquisa de Campo. Escola Tsukasa Uyetsuka. Parintins, 2013.).*

Durante a observação, não foi identificada a correlação do texto às outras disciplinas, para debate e discussão “da importância econômica do rio Amazonas”, “das características da região” e “da relação com a realidade do desenvolvimento econômico, socioambiental, ecológico, cultural, territorial e político”. Também não foi registrada a compreensão dos educandos quanto ao município de Parintins, em decorrência do Festival Folclórico, e na sua transformação em roteiro turístico. Seria importante, nesse sentido, ponderar sobre as implicações econômicas, o aumento populacional, a pressão no uso dos recursos naturais, o desmatamento e a derrubada de castanheiras, além da degradação ambiental com o aumento dos resíduos sólidos (lixo).

Outro texto identificado e extraído do caderno de simulados das questões de Língua Portuguesa, aplicado aos educandos do 9º ano do ensino fundamental na escola Tsukasa Uyetsuka, mostra-se a dissociação textual em relação à realidade dos educandos, nos contextos do município de Parintins e amazônico como um todo. Para exemplificar, foi selecionado o texto a seguir:

“Pombos e rodovias”

Já se desconfiava que pombos-correios seguiam grandes rodovias e ferrovias para voltar para casa. Isso chegou a ser observado em estudos feitos a partir de aviões e helicópteros.

Para testar essa hipótese, pesquisadores colocavam nas costas dessas aves um diminuto aparelho de posicionamento global por satélite – mais conhecido pela sigla, em inglês, GPS – para mapear com precisão o movimento dos animais. Por três anos foram observados 216 voos de pombos-correios já experientes, que cumpriram trajetórias de até 50 km nas redondezas de Roma.

A conclusão é que eles realmente seguem grandes estradas na volta ao lar, principalmente no início e no meio da jornada. E isso ocorre mesmo quando essa rota os

afasta do percurso mais curto para casa. Segundo os autores, ao optar por essa estratégia, os pombos podem tornar a navegação mais simples, sem precisar ativar sua "bússola" interna, e, assim, dedicar, por exemplo, mais atenção a possíveis predadores. (POMBOS e rodovias. Ciência Hoje, Rio de Janeiro, set. 2004.). (Dados da Pesquisa de Campo, 2013. Escola Tsukasa).

Analisando os textos e as questões do simulado ao contexto da escola Tsukasa, situada em um Projeto de Assentamento da Reforma Agraria da Vila Amazônia, município de Parintins, ilha geográfica, onde não existem rodovias e ferrovias, o texto mostra a desconexão entre o conteúdo didático e a realidade dos educandos. Em Parintins e na Amazônia, os rios são denominados de hidrovias, as rodovias e ferrovias aquáticas, o meio de locomoção na maior parte da região é realizado por canoa, barcos, balsas, e navios na maior bacia hidrográfica do planeta.

Na observação, não foi identificado o uso de GPS por educadores e educandos na escola municipal Tsukasa Uyetsuka no processo de ensino aprendizagem e no ambiente escolar para o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e apresentação de seminários, o que demonstra que o texto trabalhado em sala de aula com os educandos não é adequado ao processo de ensino-aprendizagem.

Mas, do ponto de vista da pesquisa científica, os educadores podem apropriar-se do texto, para pensar a iniciação científica com o uso do GPS, considerando-se que na gleba da Vila Amazônia, o Instituto de Pesquisa da Amazônia (INPA) desenvolve o projeto de pesquisa de preservação do Gavião Real[44], ave em extinção, e Pé-de-Pincha[45], onde são apresentados trabalhos com a participação das escolas, tendo em

[44] Programa de Conservação do Gavião-real (PCGR) do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) que iniciou suas atividades de pesquisa em 1997, em parceria com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), entre outras instituições. O programa desenvolve educação ambiental, oficina com as comunidades e contam com o apoio da FAPEAM. Em Parintins, o programa é desenvolvido no Assentamento Vila Amazônia e realiza anualmente uma feira de ciências com a participação de escolas e comunitários.

[45] O projeto é vinculado a Universidade Federal do Amazonas, e teve seu início em 1999, por demanda dos moradores de Terra Santa (PA). Recebe apoio do IBAMA, CNPq, Petrobras e de várias prefeituras da região. O projeto "Pé-de-pincha", tem como objetivo a conservação e a preservação da população de quelônios de forma sustentável e participativa. Envolve comunidades, instituições locais e desenvolve programa de educação ambiental, por meio de palestras, capacitação de professores, alunos, formação de agentes ambientais voluntários. Organiza atividades de apoio e incentivo ao ecoturismo, organização de comunidades para o associativismo e o cooperativismo. Em Parintins, o projeto é desenvolvido em diversas comunidades do Assentamento Vila Amazônia, em parceria com escolas e comunitários.

vista que em muitos aparelhos de celulares a função de GPS encontra-se disponível para uso.

Não foi observado nas idas e vindas nos locais de pesquisa o uso de GPS pelas populações da região, formadas por indígenas, caboclos e ribeirinhos. Essas populações apropriaram-se dos conhecimentos ancestrais na relação homem-natureza na região e desenvolveram tecnologia própria para a locomoção na floresta, entre as comunidades, vilas e agrovilas distantes uma das outras. Usam como referência as grandes árvores, o canto dos pássaros, as trilhas deixadas pelos animais na floresta, as praias, os barrancos da beira dos rios, as fazendas, a corrente fluvial e o regime da vazante e da seca navegando dia e noite, seja debaixo de chuva ou a noite. O que não significa dizer que o uso do GPS como tecnologia de navegação e localização não seja necessário, mas deve ser apropriado pelos comunitários por meio de curso de formação tecnológica, em processo pedagógico de ensino aos educandos e educadores.

Outro texto identificado no simulado, aplicado na escola Tsukasa Uyetsuka, intitulado “Sem sinalização”, referia-se à Marginal Tietê da cidade de São Paulo e descontextualizado da realidade dos educandos, pois é possível que os educandos não conheçam a cidade de São Paulo e muito menos a Marginal Pinheiros.

Sem sinalização

“Recentemente, precisei de um mapa para chegar a um lugar à beira da Marginal Tietê. É claro que o mapa de nada adiantou, pois os nomes das pontes estão afixados “nas” pontes e não “antes” delas. E não há placas anunciando a qual ponte se está chegando. Ao ver que chegara a uma ponte de onde deveria ter saído antes, precisei passar por debaixo dela, pegar a alça e cruzá-la. Pergunto à CET ou ao DSV: custa muito fazer placas com os nomes das pontes das Marginais do Pinheiros e do Tietê, para que o cidadão saiba de qual ponte esta se aproximando? Por que isso ainda não foi feito? (COSTA, Claudia. Sem sinalização. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 31 out. 2004). (Pesquisa de Campo, 2013. Escola Tsukasa Uyetsuka. Parintins, 2013).

Como dito anteriormente, o texto do simulado não é articulado à realidade dos educandos, entretanto, o mesmo pode permitir ao educador levá-los a discutirem criticamente a realidade da falta de sinalização das ruas, logradouros públicos na comunidade e no município de Parintins, provocado pelo crescimento populacional desordenado, a falta de planejamento urbano que concorre diretamente para a causa de constantes acidentes no trânsito municipal, afetando a saúde e a qualidade de vida e bem estar da população.

Possibilita ainda pensar a educação transversal para o trânsito não somente no âmbito do transporte terrestre, mas o transporte aquático realizado por meio dos barcos, lanchas e canoas, sem os equipamentos de segurança apropriados, como sinalização, colete salva-vidas e superlotação.

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no ambiente escolar para desenvolver no educando a capacidade de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.

Visa a articulação supostamente isolada das dimensões do conhecimento entre as ciências naturais, sociais e exatas em suas conexões na prática educativa possibilitando uma visão mais ampla do conhecimento e da realidade local em sua dimensão global. Outra pergunta que se articulou às anteriores buscou saber dos educadores se consideravam o desenvolvimento sustentável um tema transversal.

Tabela 3-4: Compreensão dos Educadores das Escolas Se o Desenvolvimento Sustentável é um Tema Transversal.

	Escola Irmã Cristine	Escola Aderson	Escola Tsukasa
1	(X) Sim. Porque é um tema que abrange a realidade social dos alunos.	(X) Sim. Todas as disciplinas podem e devem trabalhar o tema, pois está presente em diversos setores.	(X) Sim. Por que nós como escola devemos orientar e instruir os nossos alunos a todo esse universo de conhecimentos; pois eles não podem precisar hoje de toda essa orientação, mas futuramente acredito que sim.
2	(X) Sim. Precisamos buscar formas crescimento que não prejudiquem o mundo ainda mais.	(X) Sim. Em algumas disciplinas são vistos como transversais, mas em outras englobados nos conteúdos estudados	(X) Sim. Por ser muito complexo.
3	(X) Sim. Quando se fala em desenvolvimento sustentável se pensa estabelecer o equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a manutenção do meio ambiente.	(X) Sim.	(X) Sim
4	(X) Sim. Porque é de fundamental importância a sua abordagem considerando os aspectos físicos e social apara o indivíduo sobre o desenvolvimento sustentável.	(X) Sim. Meio Ambiente, Cidadania, etc.	(X) Sim
5	(X) Sim. Ele trata do social, ecológico e econômico. Social: ética, pluralidade cultural, saúde. Ecológico: Meio Ambiente. Econômico: Meio ambiente, pluralidade cultural.	(X) Sim. Com certeza, se o aluno tiver consciência de que o ambiente em que está inserido deve ser tratado com responsabilidade, com certeza, muitos problemas serão evitados.	(X) Sim. Tudo que leva a formação do educando à cidadania devemos considerar. Com isso, proporcionar a questão do interesse social, tornando-o mais autônomo e ousado.
6	Não respondeu.	(X) Não respondeu	(X) Sim.
7		(X) Não respondeu.	(X) Sim.
8		(X) Sim.	(X) Sim.

As respostas dos educadores permitem-nos compreender e analisar que todos estão de acordo que o tema de desenvolvimento sustentável seja um tema transversal. Muitos não aprofundaram as respostas, provavelmente por não dominarem o assunto e se limitaram em dizer que “sim”. Todavia, nas falas dos educadores podemos perceber as preocupações, quanto a questão considerando que na

> *escola devemos orientar e instruir os nossos alunos a todo esse universo de conhecimentos; pois eles não podem precisar hoje de toda essa orientação, mas futuramente acredito que sim.*
> *Tudo que leva a formação do educando à cidadania devemos considerar. Com isso, proporcionar a questão do interesse social, tornando-o mais autônomo e ousado.*
> *Todas as disciplinas podem e devem trabalhar o tema, pois está presente em diversos setores.*

Observamos a predisposição dos educadores para com os temas de desenvolvimento sustentável no ambiente escolar, enquanto possibilitadores da formação para a cidadania, instruindo o educando para as questões de interesse social presente nos diversos setores da vida e para o uso no futuro. Cabe ressaltar que um dos educadores compreende o tema transversal de desenvolvimento sustentável na dimensão da consciência e na relação responsável para com os problemas do ambiente.

> *Com certeza, se o aluno tiver consciência de que o ambiente em que está inserido deve ser tratado com responsabilidade, com certeza, muitos problemas serão evitados.*
> *Quando se fala em desenvolvimento sustentável se pensa estabelecer o equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e a manutenção do meio ambiente. (Não identificou-se)*
> *Ele trata do social, ecológico e econômico. Social: ética, pluralidade cultural, saúde. Ecológico: Meio Ambiente. Econômico: Meio ambiente, pluralidade cultural. (N. E. Q. L.)*

Aos educandos por meio de questionários aplicados em sala de aula, buscamos compreender e identificar os temas transversais (figura 3-6) mais presentes nas abordagens dos educadores em sala de aula, no ambiente escolar e extraescolar. Dos 78 educandos que responderam, temos o seguinte resultado.

Figura 3-6: Presença de Temas Transversais nas Escolas do Município de Parintins/Am -2013 (Dados da Pesquisa de campo. Parintins, 2013)

Os educandos apontaram entre os temas mais abordados pelos educadores em sala de aula os temas transversais ligados à saúde, meio ambiente e educação sexual, seguidos da pluralidade cultural, cidadania, ética, trabalho e consumo – todos temas transversais definidos pelos PCNs (BRASIL, 1998). A Secretaria de Educação Fundamental esclarece que

> O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação a vida pessoal, coletiva e ambiental. Nesta perspectiva é que foram incorporados como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. (BRASIL, 2001, p. 15).

Os temas transversais visam a construção da cidadania na prática educacional dos educandos, proporcionada pelos educadores ao organizarem o trabalho educativo por meio dos conteúdos curriculares a serem trabalhados em sala de aula.

A cidadania é considerada pela Secretaria da Educação Fundamental do Ministério da Educação “eixo vertebrador da educação escolar” (BRASIL, 2001, p. 25),

pois é a partir dela que se compromete o Poder Público com uma educação que favoreça práticas sociais na aquisição de valores e conhecimentos possibilitadores no desenvolvimento das capacidades de tomar decisões necessárias à participação social.

O desenvolvimento sustentável na educação encontra-se articulado aos temas transversais nas dimensões socioambiental, ecológica, territorial, cultural, econômico, político e institucional A escola deve estar em sintonia com os problemas sociais contemporâneos. Deve, para isso, incorporar no currículo os temas transversais, considerando a relevância para a vida dos educandos.

> A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais (BRASIL, 1997, p. 25).

É objetivo da educação transversal que os educandos possam confrontar os problemas do dia-a-dia na esfera educativa de diferentes áreas do conhecimento, em interações individuais e coletivas em problemas demandados na comunidade. As escolas enfrentam diferentes problemas no ambiente escolar entre a comunidade de atores, no que se refere especialmente à violência escolar, adoecimento, evasão escolar e depredação em sua infraestrutura física e material.

Foi observado que nas escolas Prof. Aderson de Menezes e Irmã Cristine o tema da segurança pública se faz presente do dia-a-dia. Preventivamente, o espaço das escolas é murado e fazem-se uso de aparatos tecnológicos de câmeras filmadoras, que vigiam áreas internas (corredores, pátios e entrada da escola) e externas da escola, sendo o controle de segurança centralizado na sala da gestão escolar.

A área da escola municipal Tsukasa Uyetsuka não é totalmente murada, não existe controle de entrada e saída de pessoas. No final do segundo semestre de 2014, em reunião convocada pelo gestor e equipe pedagógica com os educadores, foi decidido antecipar o encerramento do ano letivo em uma semana, devido aos casos de violência

entre os educandos. No caderno de texto de Língua Portuguesa do simulado 1, realizado no primeiro semestre de 2014, pela SEMED/SEDUC, foi identificado o tema.

REFORMA PENAL

"Infelizmente, por mais que se reclame uma mudança nas leis penais, e a nação inteira pleiteie tal reforma, ela jamais ocorre. As leis brasileiras não punem ninguém. Jamais homicídios e crimes bárbaros deveriam ter qualquer benefício legal. Os presos no Brasil não são obrigados a trabalhar. Outro absurdo!

Inexistente um código penitenciário no Brasil que uniformize as prisões, independentemente do crime, devem respeitar o mínimo de desigualdade humana. A psiquiatria forense deveria ser mais atuante no Brasil; inclusive na caracterização dos personagens sem qualquer chance de convívio social. (Paulo Roberto da Silva Alves, Rio". Coluna: Dos Leitores, Jornal O Globo. Domingo, 20/02/2011). (Pesquisa de campo, 2013).

QUESTÃO 10

O trecho cujo conteúdo expressa a ideia defendida pelo texto acima é:

(A) *"Os presos no Brasil não são obrigados a trabalhar".*

(B) *"Há uma necessidade de mudarem-se as leis penais".*

(C) *"A necessidade de uniformização das prisões no Brasil".*

(D) *"As leis brasileiras não intimidam e não punem ninguém". (Texto extraído do caderno do simulado. Pesquisa de Campo, 2013. Escola Tsukasa Uyetsuka).*

Muito embora retrate a realidade vivida no ambiente da escola Tsukasa, o texto, ao afirmar que "as leis brasileiras não punem ninguém" e que "os presos no Brasil não são obrigados a trabalhar", quando não articulado aos valores e atitudes preconizados aos temas transversais do desenvolvimento sustentável pode contribuir e incentivar a violência e concorrer no processo de ensino aprendizagem, rebaixando a qualidade de vida, o convívio para a paz e o bem estar social escolar e comunitário.

Estes problemas vivenciados e detectados pela escola, poderiam vir a ser objeto de um programa educativo que permitisse aos educadores, educandos, pais e comunidade buscarem encontrar soluções compartilhadas e parcerias entre as diversas instâncias institucionais do município (secretaria de segurança, conselho tutelar, secretaria de saúde, secretaria do meio ambiente e universidades que desenvolvessem cursos de serviço social, licenciatura em pedagogia e comunicação social, para que pudessem assessorar a escola no desenvolvimento de ações ou programas educativos.

3.1.1 O desenvolvimento sustentável como tema transversal

O desenvolvimento sustentável não é considerado como um tema transversal na legislação, à revelia das posições em favor disso mostradas neste texto. Porém, todos os temas propostos nesta legislação cabem dentro das dimensões de desenvolvimento sustentável. Este poderia ser um eixo que direcionasse Projeto Político-Pedagógico, planejamento escolar de ensino, ações da gestão e coordenação pedagógica e definição de temas transversais nas escolas, pois a problemática de desenvolvimento na comunidade local e escolar envolve a sustentabilidade da vida nessas comunidades.

Por meio de questionários, buscou-se verificar junto a educadores da escola Irmã Cristine, escola Prof. Aderson, escola Tsukasa, como se abordam os temas transversais do desenvolvimento sustentável. 08 (oito) educadores responderam aos questionários. Todos afirmaram que a escola não contempla no projeto político-pedagógico os temas do desenvolvimento sustentável. Dois educadores manifestaram que

> ainda não, mais podemos aproveitar essa oportunidade, até porque o nosso PPP não encontra-se em conclusão e mesmo que tivesse poderia passar por uma reforma nesse sentido” (PARTICIPANTE n. 3).
>
> *Não aborda, mas sem dúvida seria importante ocorrer. (PARTICIPANTE n. 2).*

Diante dos problemas ambientais que a sociedade contemporânea enfrenta, Gadotti (2012) sugere a necessidade de a escola construir ou revisar o projeto político na dimensão ecopedagógico e contribuir para o debate sobre a constituição de escolas sustentáveis na transição para sociedades sustentáveis. A elaboração ou revisão do projeto político pedagógico da escola se apresenta como um problema, um desafio e um compromisso a ser enfrentado por todos os que compõem o ambiente escolar, pois significa enfrentar os desafios da sociedade em transição para um novo paradigma educacional civilizatório: educar para a sustentabilidade ou para o desenvolvimento sustentável.

Para Alarcão (2011, p.28-29), a aprendizagem do educando “é um modo de gradualmente se ir aprendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agirmos”. Ou como nos propõe Gadotti (2008), a função participativa do educando na produção do conhecimento é permitir conhecer o que ainda não conhece. Só é possível a produção do novo conhecimento se for possível sua participação, ter o direito de participar na elaboração do projeto político-pedagógico ao apropriar-se do saber e assumir a consciência crítica do viver, aprender a conhecer, a ser e a convivência coletiva.

A educação tem papel fundamental no processo de tomada de consciência, de dar sentido às nossas vidas, diante da degradação socioambiental, ecológica, cultual, econômica, política, territorial e institucional do nosso modo de vida no planeta. O processo educacional pode contribuir para que o conceito de desenvolvimento sustentável possa ser compreendido como um componente educativo crítico-reflexivo, ecopedagógico. A ecopedagogia no contexto evolutivo foi inicialmente chamada de “pedagogia do desenvolvimento sustentável” (GUTIEEREZ; PRADO *apud* Gadotti, 2012, p. 65), e desenvolveu-se como um movimento pedagógico seja de abordagem curricular ou como movimento social e político de visão emancipadora.

Enquanto componente educativo ecopedagógico, representa uma pedagogia “para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana” (GADOTTI, 2012, p. 63), vivenciando o contexto e o processo da intencionalidade do ato

educativo de abrir caminhos para uma “pedagogia democrática e solidaria” (IB., 2012, p. 63).

Uma pedagogia que exige uma ecoformação para tomarmos consciência da necessidade de uma ecopedagogia que propicie a “abordagem da transversalidade, da transdisciplinaridade e da interculturalidade, o construtivismo e a pedagogia da alternância” (GADOTTI, 2012, p. 63).

> A ecopedagogia implica uma reorientação dos currículos para que incorporem certos princípios. Esses princípios deveriam, por exemplo, orientar a concepção dos conteúdos e a elaboração dos livros didáticos. [...] Os conteúdos têm que ser significativos para o aluno, e só serão significativos para ele se esses conteúdos forem significativos também para a saúde do planeta.
>
> Colocada nesse sentido, a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela tem sentido como **projeto alternativo global** em que a preocupação não está apenas na preservação da natureza (ecologia natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (ecologia social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico, mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o sentido profundo da ecopedagogia, ou de uma Pedagogia da Terra [...] a importância de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável ou de uma ecopedagogia (Idem, 2012, P. 65-66).

No contexto da educação ecopedagógica, a educação para o desenvolvimento sustentável aparece como uma educação alternativa da prática pedagógica da educação ambiental, tendo em vista que incorpora e amplia os pressupostos teóricos, as

estratégias e os meios básicos de concretização da educação ambiental voltada mais para a conservação e a preservação. Ela, a educação na dimensão ecopedagógica,

> está mais para a educação sustentável, para uma ecoeducação, que é mais ampla do que a educação ambiental. A educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos coma nossa existência, a partir da vida cotidiana. (GADOTTI, 2012, p. 66).

Ao transpormos a educação para o desenvolvimento sustentável no ambiente escolar, estamos operando um desdobrado do contexto escolar, em três eixos a partir de Gadotti (2012) e Sachs. A sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica da escola (recurso naturais e ecossistêmicas) que se refere à base física da infraestrutura, recursos materiais e humanos como capacidade física de suportar a demanda educativa e as taxas de crescimento dos educandos matriculados, isto é, do crescimento do número de educandos matriculados, tendo em vista gestão, equipe pedagógica, educadores, apoio pedagógico, secretários das escolas, merendeiras, serviços gerais, vigias e transporte escolar.

Pfromm Netto (2001), ao referir-se à infraestrutura das escolas, diz que ela é o *locus* da aprendizagem e pode influir decisivamente no processo, no ambiente físico da aprendizagem e no comportamento dos educandos. Tanto o ambiente construído quando o ambiente natural implicam decisivamente no processo de ensino-aprendizagem em todo o contexto escolar.

Motivo pelo qual, quando da construção e reformas escolares, tenham as contribuições de engenheiros, arquitetos, psicólogos para discutirem o “desenho, planejamento de ambientes destinados especificamente a aprendizagem e ao ensino” (PFROMM NETTO, 2001, p. 70) revitalizando os lugares articuladores aos diferentes espaços do ambiente escolar geradores dos saberes.

As observações realizada nos locais pesquisados, mostram e nos levam a perceber, os problemas de desenvolvimento nas comunidades e nas escolas, se

tomarmos como exemplo que na maioria das escolas da região a infraestrutura é precária. Na Escola Estadual Prof. Aderson de Menezes, a despeito da reforma predial, os espaços são insuficientes para o quantitativo de educandos. Isso é refletivo durante o intervalo para a merenda.

Os educandos ficam espremidos nos corredores, os espaços de lazer estão resumidos às áreas do refeitório, que também funciona como auditório, uma pequena quadra de esporte e uma área arborizada. Talvez a insuficiência dos espaços tenha sido o motivador para a escola instalar circuito interno de câmeras em todos os corredores e espelhos em todos os ambientes. A escola faz uso de sistema de som no ambiente escolar, salas de aula e refeitório, para veicular informações da gestão escolar e coordenação pedagógica.

Na escola Irmã Cristine, os problemas de infraestrutura, recursos matérias e humanos, levaram à paralisação da escola no período de 23 de setembro a 08 de outubro de 2013, em movimento que envolveu comunidade, educandos e educadores. Na escola, os raios solares penetram as salas de aula, mesmo com os vidros das janelas revestidos de insulfilme.

O ar-condicionado não funciona adequadamente para refrigerar o ambiente. Não existe auditório, o refeitório não comporta todos os educandos. O programa Mais Educação funciona em local precário. A escola também faz uso de circuito interno de vigilância para segurança dos educadores, educandos, funcionários e do ambiente escolar. Utiliza-se de sistema de som no ambiente interno das salas de aula para veicular informações.

Entre todas as escolas pesquisadas, a escola Tsukasa Uyetsuka é a que apresenta os maiores problemas. O que poderíamos dizer, é uma escola insustentável do ponto de vista da infraestrutura, recursos material e humano. Os atores que compõem o ambiente escolar: gestor, equipe pedagógico, educandos e funcionários operam verdadeiro “milagre” para o funcionamento ainda que minimamente se considerarmos o quantitativo de educandos e os recursos humanos em relação às outras escolas pesquisadas. Especialmente, em relação ao quantitativo de recursos

humanos e infraestrutura, se compararmos com a escola municipal Irmã Cristine, pelo quantitativo de educandos matriculados.

No contexto da educação para o desenvolvimento sustentável, faz-se necessário distinguir os aspectos da ecoeducação, que é a tomada de consciência por meio das teorias e a utilização prática de aprendizagem para construir uma escola na perspectiva de uma educação sustentável. Distinguir, sem separar

> a educação sobre o desenvolvimento sustentável da educação para o desenvolvimento sustentável. A primeira refere-se à tomada de consciência, à discussão teórica, à informação e aos dados sobre o desenvolvimento sustentável; a segunda refere-se a como utilizar a educação como meio para construir um futuro mais sustentável. Trata-se, portanto, de ir além da discussão teórica. Trata-se de dar exemplo de vida sustentável. A educação para o desenvolvimento sustentável é mais do que uma base de conhecimentos relacionados com o meio ambiente, a economia e a sociedade. A EDS deve ocupar-se da aprendizagem de atitudes, perspectivas e valores que orientam e impulsionam as pessoas a viverem mais sustentavelmente suas vidas. As crises criadas pelos seres humanos no planeta estão mostrando, todos os dias, que somos irresponsáveis. Educar para o desenvolvimento sustentável é educar para tomar consciência dessa irresponsabilidade e superá-la. (GADOTTI, 2012, p. 67-68).

A educação enquanto dimensão social é o meio para proporcionar aos educandos – futuros cidadão – os conhecimentos necessários para a vida, de modo a possibilitar o comprometimento com o desenvolvimento sustentável, social, cultural, ambiental, econômico e político.

É papel da escola e dos educadores desenvolverem propostas, metodologias e atividades práticas usando as tecnologias da informação e da comunicação que

atendam aos interesses e necessidades dos educandos e da comunidade, permitindo a interação com diferentes formas de representação simbólicas, como por exemplo: movimento, músicas, imagens, filmes, documentários para obter informações, analisar, comparar os fenômenos naturais e acontecimentos mundiais

Os sistemas de ensino, por serem autônomos, podem incluir temas relevantes da realidade socioambiental, cultural e econômico-política para a comunidade educativa. O tema do desenvolvimento sustentável ambiental e humano deve ser abordado no ambiente escolar por meio dos temas transversais componentes dos PCNs. Na comunidade escolar, os temas transversais devem expressar questões relevantes para a formação cidadã do homem amazônico.

A Secretaria Municipal de Educação, juntamente com as escolas, deve promover estudos aos atores educacionais no enfoque de aprendizagem da educação para o desenvolvimento sustentável por meio da formação continuada dos educadores, gestores, coordenação pedagógica, corpo técnico-administrativo, auxiliares de serviços, enfim, todos os que compõem o quadro de atores do ambiente de

> ensino não-formal, organizações comunitárias e a sociedade civil local, local de trabalho, educação formal, treinamento técnico e profissional, capacitação de professores, educação superior, inspetores educacionais, órgãos políticos decisórios. (UNESCO, 2005, p. 20).

Santos (2008) destaca que aos gestores e coordenação pedagógica cabe a responsabilidade em promover a transversalidade no contexto da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, influindo no planejamento, avaliação, coordenação das ações que busquem a elaboração do projeto político da escola, para incorporar o desenvolvimento sustentável na educação, tendo em vista que as metas que se perseguem não são as mesmas da Educação Ambiental. A educação sustentável agrega aspectos mais amplos: ecológicos, sociais, culturais, políticos, econômicos, territoriais e institucionais.

3.1.2 Uso de filmes e documentários no ensino de temas transversais de desenvolvimento sustentável

Filmes e documentários tem sido usado para falar da Amazônia mundo a fora, criando e recriando mitos imaginários, mundos de ilusões, fantasias, provocando espanto e admiração, sendo o maior divulgador dos mais loucos e absurdos mitos sobre a Amazônia[46]. Vários filmes realizados tematizam a Amazônia no cinema como

> [...] os exóticos povos indígenas e o misterioso mundo selvagem eram capazes de criar no imaginário dos espectadores mundos de ilusões e fantasias, imagens surpreendentes, carregadas de magia e encantamento, que provocavam espanto e admiração, e levavam os espectadores a viajar por caminhos que a própria ficção não alcançava. Os filmes recriavam o mito do Eldorado e do Éden terrestre, ao mesmo tempo em que reforçavam imagens de um admirável mundo novo, um paraíso que se julgava perdido: "É aquele, certo, o novo Éden, se houve dois Edens na terra! ... Esse Éden existe e está bem perto de nós... Esse paraíso terrestre fica situado no próprio território brasileiro e é o Amazonas! [...]. (COSTA & COSTA, 2010, 98.)

Para buscar compreender de que modo o uso de filmes e documentários é eficiente didaticamente e pedagogicamente na transversalidade do tema de "desenvolvimento sustentável" na educação amazônica nas séries finais do ensino básico, foi perguntado aos educadores da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka, da Escola Estadual Aderson de Menezes e da Irmã Cristine, por meio de questionário, se consideravam adequado o uso de filmes e documentários, em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem. Os educadores da Escola Tsukasa, que responderam ao questionário, consideram positivo o uso de filmes e documentários[47].

---

[46] Octavio Ianni (1994), ao apresentar a obra de Neide Gondim, A Invenção da Amazônia, nos diz que "desde o século XVI até o fim do século XX, quando já se anunciava o XXI, há muito de utopia no que se pensa e diz sobre a Amazônia. [...] Muito do que se diz sobre a Amazônia, em prosa e verso nas mais diversas línguas, expressa a ilusão do outro mundo. Ocorre que a Amazônia tornou-se o emblema de uma utopia situada na natureza.

[47] Renata Innecco Bittencourt de Carvalho (2007), ao aprofundar a reflexão em se perceber as salas de aula como parte indissociável dos outros ambientes de relacionamento dos alunos, dos professores e das instituições, nos

Tabela 3-5: Adequação Uso de Filmes e Documentários em Sala de Aula nas Escolas

	Escola Irmã Cristine	**Escola Aderson**	**Escola Tsukasa**
1	Dependendo do nível de ensino, é um objeto para a aprendizagem do aluno.	Sim, pois através desses recursos os estudantes fixam com mais qualidade e aprendizagem	Sim. Porque introduzindo a tecnologia, desperta estimula os alunos a exposição de ideias e o interesse pelo novo, ou seja, é um recurso adequado.
2	Sim, em todas as fases da educação.	Sim, desde que o educador saiba dosar o uso de multimídia com sua explicação oral.	Sim, porque chama a atenção do aluno para que possa fazer comparação com a realidade em que vive.
3	Sim. É um recurso didático visual que auxiliará na assimilação e compreensão dos conteúdos.	Sim.	Contando que esteja relacionado ao processo de ensinar certamente, pois para o aluno ele quer sempre o novo, o tradicional não o chama mais tanto a sua atenção.
4	Sim. Porque chama mais a atenção dos alunos.	Sim, desperta a linguagem, interpretação, etc.	Sim, porque ajuda a estimular o aluno a se interessar pelas disciplinas, no qual está sendo apresentado no filme e no documentário.
5	Sim, traz informações importantes para o desenvolvimento do ser humanos.	Sim, é sempre bom o professor inovar nas suas aulas, e os recursos como filmes e documentários são ideais para chamar a atenção dos alunos	Sim, ajuda em partes.
6	Sim, porque ajuda a estimular o aluno a se interessar pelas disciplinas, no qual esta sendo apresentado no filme e no documentário.	Sim. Através deles pode-se ampliar conhecimento sobre diversas realidades e temas	Sim.
7		Sim, é mas um instrumento pedagógico que dá suporte para o aluno adquirir mais conhecimento.	Sim, porque é muito importante para que os alunos despertem para interpretar e comentar o filme.
8		Não respondeu.	Recurso de ensino, vídeos e filmes de 15 minutos.

Dois educadores fizeram ressalvas que “[...] contanto que esteja relacionado ao processo de ensinar certamente, pois para o aluno ele quer sempre o novo, o tradicional não o chama mais tanto a sua atenção. Informante n. 3. [...] ajuda em partes. Informante n. 5”. Do que disseram os educadores, depreendem-se dois pontos relevantes que nos

métodos pedagógicos de compreensão dos educadores quanto ao uso da televisão e do cinema como mediador do processo de ensino-aprendizagem chegou ao mesmo resultados. “Todos os professores entrevistados consideraram que a utilização da TV e do vídeo em sala de aula podem contribuir para que o aluno reflita criticamente sobre a mensagem audiovisual em outros contextos que não o da sala de aula”. (CARVALHO, 2007, p. 111).

rementem ao que diz José Manuel Moran, aos vários usos adequados e inadequados do cinema e vídeo na escola.

Manuel Moran (apud Napolitano, 2005) pontua como o uso inadequado filmes e documentários sem muita ligação com os conteúdos em sala de aula, fazem com que filmes colocados para suprir a ausência dos educadores ou o uso massivo destes em todas as aulas, sem as dinâmicas didáticas pertinentes ao processo de aprendizagem os educandos, pareçam mais com aula entretenimento.

Mas de modo geral os educadores da escola Tsukasa concordam que os filmes e documentários são adequados ao processo de ensino-aprendizagem porque

> *[...] despertam e estimulam os alunos à exposição de ideias e ao interesse pelo novo, ou seja, é um recurso adequado. (Informante n. 01).*
> *[...] chamam a atenção do aluno para que e possa fazer comparação com a realidade em que vive. (Informante n. 2).*
> *[...] ajudam a estimular o aluno a se interessar pelas disciplinas no qual está sendo apresentado no filme e no documentário. (Informante n. 4).*
> *[...] é muito importante para que os alunos despertem para interpretar e comentar o filme (Informante n. 7). (Dados da Pesquisa de Campo, 2013).*

Sobre os questionamentos realizados aos educadores da Escola Estadual Prof. Aderson de Menezes, foram unanimes em dizer que o uso de filmes e documentários é apropriado ao processo de ensino aprendizagem. Das respostas extraídas dos questionários, apenas um educador limitou-se em responder que “sim”, mas sem maiores explicações. Seis concordaram e esclareceram o seu posicionamento, que destacamos a seguir:

> *Sim, pois através desses recursos os estudantes fixam com mais qualidade e aprendizagem (Informante A).*
> *Sim, desde que o educador saiba dosar o uso de multimídia com sua explicação oral. (Informante B).*
> *Sim, desperta a linguagem interdisciplinar, etc. (Informante D).*
> *Sim, é sempre bom o professor inovar nas suas aulas, e os recursos como filmes e documentários são ideais para chamar a atenção dos alunos. (Informante E).*
> *Sim. Através deles pode-se ampliar conhecimento sobre diversas realidades e temas. (Informante F).*
> *Sim, é mas um instrumento pedagógico que dá suporte para o aluno adquirir mais conhecimento. (Informante G).*

É notável nas falas dos educadores das escolas que o cinema é reconhecidamente um instrumento pedagógico necessário e adequado às atividades escolares, por possibilitar novas perspectivas de ensino e aprendizagem inovadoras, para ampliar o conhecimento das diversas realidades e temas no ambiente escolar na aquisição de conhecimento aos educandos.

Das respostas dos educadores tanto da Escola Tsukasa quanto da Escola Aderson de Menezes, podemos verificar como eles compreendem os filmes e documentários ao processo de ensino aprendizagem. Um educador associou-o a "tecnologia[48]", outro para "chamar atenção do aluno[49]", outro enquanto "interesse para o novo[50]" e um demais como "recurso de ensino[51]".

---

[48] Tecnologia de acordo com Galbraith (apud Pfromm Netto, 2001), é a aplicação sistemática de conhecimentos científicos ou de outro tipo de conhecimento organizado em tarefas práticas. Molenda e col. (apud Pfromm Netto, 2001), adaptam essa definição ao ensino, definindo tecnologia do ensino como aplicação do nosso conhecimento cientifico sobre a aprendizagem humana às tarefas práticas de ensinar e aprender. O conjunto genericamente denominado tecnologia educacional oferece meios poderosíssimos de transformação da realidade educacional. (Pfromm Netto, 2001, p. 59).

[49] Chamar atenção "quando se utiliza do filme como mote para atividades do exercício do olhar (cinematográfico), formação de espectador, elaboração e aprimoramento de outras linguagens expressivas, motivadas pelo filme (Napolitano, 2005, p. 34).

[50] Regis de Moraes (2004) denomina esse processo como a educação articuladora dos espaços do conhecimento apropriando-se de Ladislau Dowbor. A educação cabe o papel e a tarefa imprescindível de tais articulações. Moraes, considera que "articulando espaços novos de conhecimento, a educação estará aproximando meios para finalidades humanas maiores, que ultrapassam saberes e eficiências e devem atingir as alturas mais rarefeitas da sabedoria" (Moraes, 2004, p. 145).

A compreensão dos educadores não destoa do que pensam os teóricos da aprendizagem com o uso de filmes e documentários. Moran (apud Napolitano, 2005) corrobora com falas na propositura do uso adequado de filmes e documentários, considerando que do ponto de vista da aprendizagem sensibilizadora

> é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilita o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria. [...] muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em sala de aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos. [...] traz para a sala de aula realidades distantes dos alunos, como por exemplo, a Amazônia ou da África. (Moran apud Napolitano, 2005, p. 35).

Quanto ao que responderam os educadores Pfromm Netto (2001), os filmes compõem um fascinante método de aprendizagem e seus desdobramentos. Ensinam lições de ensino-aprendizagem que perduram por mais tempo, em que o educando detecta, esquadrinha, interpreta e retira da experiência com a imagem cinematográfica ensinamentos geradores de mudanças e atitudes frente ao conjunto de imagens para a reeducação do olhar, “por expressões segundo as quais ele passa Portanto, dos oitos educadores da escola Prof. Aderson de Menezes que responderam ao questionário, cinco deles argumentam a importância do uso do uso de filmes[52] na sala de aula com fins pedagógicos para que os alunos tenham maior possibilidade de aprendizagem. Mas,

[51] O filme como recurso pedagógico é considerado por Maria da Graça Jacintho Setton (2004), desde que submetido a uma análise crítica e interpretativa, ou seja, ao usar o cinema como recurso e como objeto pedagógico, estaria oferecendo um novo espaço de reflexão crítica sobre elementos da cultura contemporânea. Nesse sentido, diz Setton, “considero relevante o uso da produção midiática como um recurso e como objeto pedagógico” (Setton, 2004, p. 68).

[52] Para Carvalho (2007, p. 52), o filme é um produto delimitado pelo registro de imagens e sons em materiais e equipamentos e pela interação com o espectador durante o espaço de tempo de sua projeção. Já o cinema, além de contemplar o período de projeção, existe antes e depois da exibição do filme. Vasconcelos (2006, p. 31-32) conceitua cinema como “uma impressão da realidade e uma tecnologia de imagens [...] um filme é uma série de fotografias batidas, feitas sequencialmente, utilizando-se uma máquina (o cinematógrafo), que, se projetadas a uma determinada velocidade (vinte e quatro fotos – fotogramas – por segundo) dá-nos a impressão de movimento. [...] O cinema é, antes de mais nada, uma forma de expressão estética que se ancora em imagens”.

no enlace do discurso, fica omisso o verdadeiro sentido de articular o cinema[53] em sala de aula.

Nesse contexto, Rosália Duarte (2002, p. 14) registra que em "sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais", permitindo analisar, compreender e desenvolver determinadas atividades envolvendo todos os conteúdos curriculares no contexto da aprendizagem.

Não podemos deixar de observar que, mesmo indiretamente, os sujeitos da pesquisa, demonstram real interesse na adoção deste instrumento em sala de aula. Percebemos na resposta dos educadores desta instituição que há preocupação com o aprendizado dos educandos do ensino fundamental, com a utilização de filmes e documentários, tendo em vista a formação de opinião, o interesse pelos assuntos e as novas ideias. Lima (apud Pfromm Netto, 2001) realizou pesquisa junto a 33 educadores do ensino fundamental da rede pública e relatou que, de modo geral, foram favoráveis ao uso de filmes e documentários como meios de ensino-aprendizagem, muito embora seu uso não seja frequente.

A motivação dos educadores evidencia o potencial da articulação de filmes e documentários, para colocar em prática no aprendizado das novas gerações e aos novos modos de interferir e interagir com a realidade, articulando o local ao global, o global ao local, o individual e o coletivo, o público e o privado nas interações sociais.

Contudo, durante as observações participante em sala de aula na escola Irmã Cristine no período de 06 a 18 de outubro de 2013 e na escola Tsukasa Uyetsuka no período de 21 a 23 de outubro de 2013, não foi percebido o uso do cinema nas práticas

[53] Importante esclarecer didaticamente as considerações diferenciadoras entre cinema e filmes tecidas por Almeida apud Carvalho (2007) para dirimir dúvidas. Para Almeida "o espectador nunca vê cinema; vê sempre filme. O filme é sempre o tempo presente, seu tempo é o tempo da projeção. Antes dela ou depois, guardado em rolos ou cassetes, seu tempo é outro, um sem-tempo, um escuro aguardando a luz da projeção, como um pensamento, uma memória, aguardando a fala, a voz, para se fazer aparição, surgir de um futuro do pretérito para o presente continuo, ininterrupto, em que o espectador o transforma durante a projeção. [...] a indústria, o mercado de filmes, o roteiro, o argumento, locações, atores, produção e tantas outras coisas fazem parte do cinema. E também as interpretações, as conversas depois do filme são coisas do cinema". (Almeida apud Carvalho, 2007, p. 52). Vasconcelos, reportando-se ao filosofo Gilles Deleuze, caracteriza "as principais ideias sobre o cinema: há uma diferença de natureza entre movimento e espaço; o cinema não nos dá uma imagem acrescida de movimento, mas nos oferece imediatamente uma imagem-movimento com três grandes variantes – a imagem-percepção, a imagem-ação e a imagem-afecção" Vasconcelos (2006, p. 32).

pedagógicas, o que nos leva a concluir que o discurso mascara a prática da realidade empregada em sala de aula. Assim sendo, o cinema na escola e em sala de aula na avaliação de Teixeira; Lopes; Dayrell (2009),

> não deve ser propriedade de nenhuma área ou professor, porque é responsabilidade de todos. Ao lado do desenvolvimento cognitivo, do pensamento lógico e da formação ético-moral, os educadores e educadoras deverão ocupar-se com a formação estético-expressiva de si mesmos e das crianças, adolescentes, jovens e adultos com os quais trabalham. (Teixeira; Lopes; Dayrell (2009, p. 17)

O que se observou em sala de aula, em todas as escolas, foi que os educadores usam massivamente o quadro branco, as aulas expositivas centradas na autoridade do educador, e não fazem uso de livro didático, do repasse oral dos conteúdos para os educandos registrarem no caderno. Durante o período observado, constatou-se que em todas as escolas é desenvolvido um projeto intitulado “momento de oração”, que dá início a atividades em sala de aula, reuniões pedagógicas e eventos escolares.

Em reunião pedagógica do Conselho de Classe na escola Irmã Cristine, observou-se que os educadores reclamavam da falta de interesse dos educandos em realizar as atividades propostas. Uma das propostas encaminhadas foi que a escola no início do ano letivo convoque uma reunião com os pais e educandos para dar conhecimento ao problema da falta de interesse. Os educandos participaram da reunião e avaliaram os questionamentos relacionando-os a constantes faltas, dificuldades de aprendizagem dos mesmos e relacionamento interpessoal em sala de aula.

Diante do diagnóstico dos educandos quanto às dificuldades de aprendizagem dos mesmos, os educadores presentes questionaram as reais finalidades do programa “Mais Educação” na escola. Não era objetivo da pesquisa avaliar o programa “Mais Educação”, mas diante dos questionamentos dos educadores seria importante realizar pesquisa que buscasse saber com qual ou quais metodologias são avaliados os

resultados do programa, como os macrocampos são definidos, o desenvolvimento das atividades, os conhecimentos necessários dos educadores ou monitores, a seleção dos educandos que não estão frequentando as aulas e as dificuldades de aprendizagem.

De igual modo, provavelmente a falta de um projeto político-pedagógico que defina metodologia, referencial epistemológico, filosófico, sociológico e antropológico deve ser levada em conta nos processos de avaliar métodos usados pelos educadores, os quais devem ser investigados para buscar da relação causa e efeito, mas sem deixar de considerar o modelo tradicional de ensino enfadonho ao educando, que não muda a realidade do educando. A respeito desta questão assim posiciona-se Pfromm Netto (2001), afirmando que

> não pode haver dúvida quanto a precariedade, entre nós, do meio essencial de que dispomos para preparar as gerações atuais e futuras: as escolas que compõem o sistema escolar brasileiro. Escolas que, em sua maioria, surdas e cegas em relação às mudanças profundas que estão ocorrendo no mundo desde meados do século, continuam atreladas ao modelo conservador, ineficaz e alienado do já mencionado ensino que se limita à exposição oral pelo mestre e à escrita no quadro negro. Esse quadro de indigência se refere notadamente às escolas públicas elementares em funcionamento no país. (Pfromm Netto, 2001, p. 175).

Seguindo orientação dos professores que participaram da banca de avaliação do projeto, dos resultados parciais da pesquisa apresentado nos eventos científicos do Instituto Amazônico da Universidad Nacional de Colômbia (UNAL), apresentou-se proposta às escolas para realizar minicurso[54] aos educadores. Entretanto, somente a

[54] Fez-se uso do filme Amazônia em Chamas. Metodologicamente, disponibilizou-se uma cópia do filme no notebook dos professores para que pudessem assistir em casa e conjuntamente na escola, para aprofundamento dos conhecimento e da metodologia de uso de filmes e documentários em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem. Nas atividades práticas, por meio de exercícios individuais e coletivos, orientou-se como os

escola municipal Tsukasa Uyetsuka, mostrou interesse na realização e o curso (Figura 3-7), iniciou-se, em 18 de julho de 2013 com a participação de 31 educadores inscritos.

Figura 3-7: Minicurso com Educadores da Escola Tsukasa Uyetsuka (Foto: SOUZA, J.S. Pesquisa de campo, julho de 2013)

A figura retrata a sala de aula da turma do 9º ano, local onde iniciou o minicurso aos educadores da escola Tsukasa Uyetsuka. Como podemos perceber do ponto de vista das dimensões do desenvolvimento sustentável, a sala de aula é inadequadamente insustentável para o processo didático pedagógico de ensino-aprendizagem. Para minimizar, a temperatura térmica em sala de aula, é necessário abrir os janelões e manter a porta da sala aberta. Isso traz como consequências o reflexo dos raios solares no ambiente e no quadro branco.

Inicialmente previsto para ser realizada nos dias 18, 19 e 20 de julho de 2013, o minicurso, foi readequado às inúmeras atividades escolares, especialmente ao projeto Boi Brilhante, e não menos importante à participação da escola no desfile da semana da pátria, jogos escolares, participação na feira do MEAs, que exige dos atores da escola horas para ensaios na realização dos eventos, ocasionando horário reduzido no espaço da sala de aula.

educadores poderiam capturar as imagens do filme para fazerem uso em atividades e exercícios avaliativos, bem como por meio de debates, seminários e pesquisa de campo da realidade escolar e comunitária.

As atividades foram realizadas nos dias 18 e 19 de julho, mas o final do curso ocorreu no dia 04 de outubro de 2013. Isso demonstra como foram sendo negociadas as atividades de pesquisa de campo. Ao final, realizou-se avaliação (Figura 3-8) junto aos educadores participantes, cujo objetivo maior foi refletir o contexto do uso do cinema nas atividades de ensino aprendizagem, para transversalizar temas do desenvolvimento sustentável.

Figura 3-8: Sala de Aula da Escola Tsukasa (SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, outubro de 2013)

A figura mostra os educadores participantes da aula de encerramento do minicurso realizando avaliação das atividades. A aula de encerramento ocorreu em outra sala de aula, do bloco II, por sugestão dos participantes devido ao calor na sala do 9º ano. Como podemos perceber na foto, a porta de entrada permaneceu aberta, bem como as janelas da parte superior. A realização das atividades foram registradas em meio audiovisual.

Como resultado das avaliações do minicurso aos educadores aos propósitos de compreensão da aprendizagem, associada a articulação do cinema em relação a prática cotidiana do educador em sala de aula para os temas transversais de desenvolvimento

sustentável, trazemos as respostas (Tabela 3-6) dos 19 participantes ao final do curso na escola municipal Tsukasa Uyetsuka.

Tabela 3-6: Contribuição do Cinema em Sala de Aula para o Tema de Desenvolvimento Sustentável (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

Participante	1- **Qual a contribuição em relação a sua pratica cotidiana em sala de aula para o tema do desenvolvimento sustentável?**
1	Fazer com que os alunos tomem consciência de suas atitudes sobre a apresentação do meio ambiente e reflitam com um olhar para o futuro.
2	Tenho para mim que deveriam trabalhar o desmatamento, as queimadas e a preservação do meio ambiente.
3	Foi de suma importância para o processo de ensino- aprendizagem, pois a escola esta rodeada de floresta podemos trabalhar agora na pratica com os alunos ressaltando-a.
4	É utilizar aquilo que temos ao nosso redor, pois estamos dentro de uma riqueza de desenvolvimento natural.
5	Esse minicurso possibilitou um maior esclarecimento em sala de aula.
6	Gostei muito dos documentários, são histórias reais e fantásticas, na qual, da para trabalhar uma infinidades de temáticas em sala de aula.
7	Orientar o estudante como se devem usar os recursos naturais sem prejudicar o meio ambiente.
8	Através do diálogo, da comunicação; mostrando o caminho como chegar ao conhecimento de que é mesmo desenvolvimento sustentável".
9	Pega em sala de aula um filme ou uma imagem para que o aluno desenvolva o seu metabolismo, para discutir o que acontece em nossa floresta.
10	É um tema relevante, que certamente é um importante momento para se trabalhar com os alunos.
11	O filme assistido, ele nos possibilita, com variadas sugestões, temáticas abordadas em sala de aula. Então ele facilita uma metodologia rotineira e passa a ser mais interessante para o educador.
12	A partir desse mini curso pude trabalhar com maior atenção nas imagens exibidas pelo filme
13	Mostrar para eles de como devemos fazer para vivermos no mundo com maior respeito e dignidade.
14	Elevar o conhecimento dos alunos em aumentar sua economia através da agricultura e preservação do ambiente.
15	É estar sempre atualizado e ter o domínio em saber passar para os alunos.
16	Explicando ao aluno sobre o tema para que possam compreender e manter o equilíbrio buscando mudar o rumo de viver na sociedade.
17	Informar os alunos sobre a importância da conservação da natureza e que todos nós fazemos parte dessa conservação.
18	É que a partir desse curso podemos apresentar várias situações e práticas vividas nos nossos dia-a-dia e discutir com os nossos alunos.
19	Mostrar para os educandos através do tema escolhido, como preservar a natureza tirando o sustento e não destruindo totalmente o ambiente natural.

Cada um dos educadores traz contribuições e descrições temáticas associadas as dimensões de desenvolvimento sustentável e ao conceito de desenvolvimento sustentável. Postulam a relação da escola com a floresta a olhar para o futuro, envolta em uma riqueza de desenvolvimento natural. Os temas propostos pelos educadores para trabalhar com os educandos foram: meio ambiente, desmatamento, as queimadas e a preservação do meio ambiente.

O minicurso proporcionou emergir uma riqueza de respostas relacionadas ao conceito de desenvolvimento sustentável. O papel da educação, da escola e do educador no processo das propostas da Agenda 21, Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e da Unesco, para promover a educação para o desenvolvimento sustentável. Destacamos algumas das respostas:

"[...] devem usar os recursos naturais sem prejudicar o meio ambiente" (Participante n. 7. EMTU).

"[...] mostrando o caminho como chegar ao conhecimento de que é mesmo desenvolvimento sustentável". (Participante n.8. EMTU). .

"[...] em sala de aula um filme ou uma imagem para que o aluno desenvolva o seu metabolismo, para discutir o que acontece em nossa floresta" (Participante n.11. EMTU).

"[...] Mostrar para eles de como devemos fazer para vivermos no mundo com maior respeito e dignidade". (Participante n.13. EMTU).

"[...] Elevar o conhecimento dos alunos em aumentar sua economia através da agricultura e preservação do ambiente" (Participante n.14. EMTU).

"[...] Explicando ao aluno sobre o tema para que possam compreender e manter o equilíbrio buscando mudar o rumo de viver na sociedade". (Participante n.16. EMTU).

"[...] Informar os alunos sobre a importância da conservação da natureza e que todos nós fazemos parte dessa conservação". (Participante n.17. EMTU).

"[...] Mostrar para os educandos através do tema escolhido, como preservar a natureza tirando o sustento e não destruindo totalmente o ambiente natural". (Participante n.19. EMTU).

As respostas dos sujeitos nos mostram de que forma a aprendizagem poderia ser transformadora por meio da articulação do cinema para se promover situações de estimulo aos educandos para construírem relações saudáveis com o meio ambiente e uso dos recursos naturais para o seu sustento. Compreender e discutir o processo histórico do desenvolvimento na Amazônia elevando o conhecimento para fazer uso na agricultura familiar, e aumentar sua renda econômica na gestão dos recursos naturais.

Conforme assinalado na questão anterior, buscou-se questionar os educadores em relação a contribuições do cinema a resultados educacionais obtidos com o uso de filmes e documentário no processo de ensino aprendizagem. Perguntou-se sobre como poderiam ser registrados os usos para fins de avaliação educacional nas escolas. Ensinar-aprender-ensinar deve envolver não somente quem ensina, mas quem aprende, criando novas expectativas para a vida e visando o convívio social. Abaixo, apresentamos o resultado (Tabela 3-7) demonstrando a compreensão dos educadores.

Tabela 3-7: Registro de Avaliação Educacional com Uso de Filmes **(**Fonte: Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

	Escola Irmã Cristine	**Escola Aderson**	**Escola Tsukasa**
1	Através de textos, opinião do aluno, seminários.	Em forma de relatórios, resumos, resenhas e etc.	Não respondeu.
2	Sim.	Resumo, resenhas, pesquisas, gráficos.	Não respondeu
3	Relatórios produção textuais, dramatização, slides, confecção de cartazes e outros.	Não respondeu.	Não respondeu.
4	Não respondeu.	Como textos reflexivos e interpretação escrito e oral.	Não respondeu.
5	Sim, depende da professora.	Não respondeu.	Não respondeu.
6	Não respondeu.	Através de debates, produção de texto, pesquisas.	Sim.
7		Podem ser utilizados como resumo, resenhas, relatórios e pesquisas.	Através de um breve comentário individual escrito.
8		Como já escrevi que é um suporte pedagógico a ser aproveitado.	A melhor forma de avaliar o aluno é ver a participação e interesse do aluno.

A análise do conteúdo permite considerar diversas formas de avaliação da aprendizagem com filmes: resenha, resumo, relatório, pesquisas, produção de textos, debates, seminários, dramatização, produção de cartazes e demais processos metodológicos que permitem a educandos confrontarem criticamente filmes com a realidade vivida, para o aprofundamento da problemática suscitada em sala de aula, seja por questionamento dos educandos ou questionamentos relacionados a textos de apoio.

Sabemos que sem uma prática educativa inovadora, que possa trazer para o âmbito da escola o uso de filmes e documentários, e inseri-los no espaço da sala de aula, por meio de dinâmicas que incorporem atividades reflexiva crítica de entendimento aos filmes relacionados aos temas transversais de desenvolvimento sustentável, pouco discutido entre educadores, educandos e a comunidade, não haverá mudanças significativas nas dimensões da educação para o desenvolvimento sustentável, motivo pelo qual deve ser pensado no projeto político-pedagógico da escola, por todos os envolvidos.

Muito embora educadores não tenham formação adequada para uso de filmes e documentários em sala de aula, servem-se de metodologias consideradas pertinentes por Pfromm Netto (2001), Silva (2007) e Duarte (2002), ao afirmarem que, quando se fazem uso de filmes, conhecimentos adquiridos atuam significativamente nas etapas posteriores do processo de ensino aprendizagem, como base na formação do educando, pela articulação entre informação e conhecimento dos saberes construídos, e por meio da experiência de vida e em relação com o cinema. Portanto, o cinema pode representar um grande potencial de aprendizado se avaliarmos o conjunto das respostas dos sujeitos pesquisados

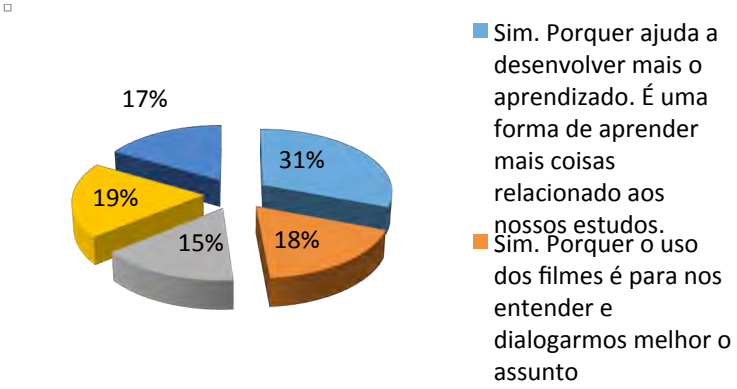
Os educandos das escolas Prof. Aderson de Menezes, Irma Cristine e Tsukasa Uyetsuka, quando questionados se consideravam importante o educador fazer uso de filmes e documentários em sala de aula, as respostas obtidas por meio de questionários aplicados em sala de aula com a participação de 77 educandos foram sistematizadas na figura 3-9.

Os dados recolhidos na escola Irmã Cristine nos trazem esclarecimentos importantes. No momento da aplicação do questionário, encontravam-se em sala de

aula 25 educandos. Na escola Prof. Aderson de Menezes, no dia de aplicação dos questionários, estavam presentes 25 educandos e na escola Tsukasa Uyetsuka 27 educandos responderam aos questionários.

Analisando as respostas dos setenta e sete educandos, a maioria concorda que filmes permitem e possibilitam “entender, dialogar, auxiliar ao professor a repassar conhecimentos, aprendizado... [...] comentam o que entenderam, falar suas ideias, participam mais, é muito importante para a escola, ajuda a desenvolver opiniões, esclarecer melhor temas abordados pelo educador […] as imagens tornam melhor o entendimento e abrem espaço com os alunos e os professores no aprendizado”.

Figura 3-9: Percepção dos Educandos do Uso de Filmes e Documentários nas Escolas Parintins (Dados da Pesquisa de Campo, 2013)



As respostas dos educandos encontram apoio nos teóricos que indicam aos filmes e documentários o estatuto de uma pedagogia do olhar ou do ver no ensinar-aprender-ser, fazer e estar com os outros. Para Maria da Graça Jacintho Setton (2004, p. 11-13), o cinema “propõe uma experiência das imagens, [...] traz novas contribuições à crítica moderna da representação, das práticas e saberes [...] fizeram do cinema um meio privilegiado de reflexão sobre a atualidade”.

Setton (2004) afirma que o cinema seria, muito mais do que uma simples mediação pedagógica, um dispositivo de problematização da cultura. Para a autora, no

processo de ensino aprendizagem, “tomar o cinema como instância educativa implica redirecionar tradicionais questões sobre as relações entre pensamento e sensibilidade, entre juízos de gosto e prazer da fantasia, entre experiência reflexiva e consumo de experiências” (Setton, 2004, p. 13) e a metodologia tradicional do educador no uso do quadro branco (Figura 3-10) e exposição oral.

A educação escolar não deve limitar-se ao modo tradicional educativo da linguagem escrita e falada. São necessários outros modos de expressão, aquisição e produção do conhecimento, como por exemplo, os conteúdos fílmicos, tendo em vista os objetivos do ensino fundamental, indicando que os educandos sejam capazes de utilizar diferentes linguagens e fontes de informação para construírem conhecimentos e posicionarem-se de maneira crítica, responsável a diferentes problemas da vida coletiva.

Figura 3-10: Rotina dos Educadores em Sala de Aula na Escola Tsukasa (Fonte: SOUZA, J. S. Parintins, 2013)

A figura mostra o dia-a-dia dos educadores-educandos, metodologia didático pedagógica no processo de ensino, restrita ao uso do quadro branco para repassar os conteúdos. O reflexo dos raios solares no quadro branco também se faz presente em sala de aula do 9º ano na escola Irmã Cristine. Essa metodologia foi constatada quando da observação participante em sala de aula por educadores tanto da escola Tsukasa Uyetsuka quanto dos educadores da escola Irmã Cristine. Não foi realizada observação participante na escola Prof. Aderson de Menezes.

O resultado dos questionamentos junto aos educandos das escolas Irmã Cristine, escola Prof. Aderson de Menezes e escola Tsukasa Uyetsuka estão demonstrados na Tabela 3-8, permitindo uma análise e compreensão geral do entendimento dos educandos.

Tabela 3-8: Compreensão dos Educandos ao Uso de Filmes e Documentários em Sala de Aula.

	Escola Irmã Cristine	Escola Aderson	Escola Tsukasa
1	Sim, porque nós aprendemos mais coisas assim, como muitas coisas nós ainda não sabíamos.	Sim, eu acho importante porque nós vemos de perto e temos abordado e compreendemos melhor o assunto.	Na educação eu considero mais filmes e documentários, eu considero mais ou menos, por isso e mais acredito em cinema, mas a educação tem que ter um todo.
2	É sempre bom, mas não fazemos muito isso.	Sim, porque às vezes os filmes passam coisas que os professores não precisam escrever textos.	Claro que sim, com o uso de filmes podemos entender muito melhor, com imagens, é muito mais visível.
3	Eu acho que sim, porque a aula fica mais legal, melhor do que tá copiando toda hora.	Sim, quando usamos filmes tiramos mais informações conforme o trabalho de qualquer matéria.	Sim por os filmes são muitos importantes, porque eles deixam mais esclarecidos os temas que são abordados. Junto com os documentários fica melhor para todos.
4	Sim porque aprendemos mais assistindo porque vemos a realidade que acontece nos dias de hoje, tanto m filmes como em documentários.	Sim, porque importante para o nosso dia-a-dia.	Sim. Porque o professor fala e o aluno não presta atenção, e o uso do filme mostra o que realmente acontece na sociedade.
5	Mais ou menos, porque a gente vem pra aprender a estudar e não pra ver filme.	Sim, porque é muito importante para aprender a valorizar a educação.	Eu considero porque vem como exemplo para nós e lá nós vamos ver o que devemos fazer o que é certo e errado.
6	Sim, porque ajuda a entender melhor.	Sim, as vezes porque tem haver com o exercício que o professor passa.	Sim. Porque assim a explicação sai bem mais especificadas assim como entendemos melhor.
7	Sim	Sim, porque quando o professor passa algum filme ele explica e nós aprendemos mais.	Eu acho que sim porque muitas vezes o que passa no filme pode acontecer com nós mesmo e muitas vezes isso acontece com a família, parentes etc...
8	Sim, porque ajuda a desenvolver um pouco mais o aprendizado.	Sim, porque eu quero aprender cada vez mais com o professor e os filmes.	Sim porque nós como alunos, nós contamos para ajudar nas notas que esta faltando.

9	Sim, porque em documentários e filmes tem melhores explicações, apesar do professor trazer informações importantes também.	Sim.	Sim porque abrir um grande espaço com os alunos e os professores no aprendizado.
10	Sim acho importante sim.	Sim, por um ângulo ele é importante até por que hoje em dia muitos nós aprendemos com os filmes, as novelas e tudo mais para mim é um pouco importante.	Em minha opinião isso ajuda os professores porque chama mais a atenção do aluno e ele serve mais preparado para fazer qualquer comentário do que achou.
11	Sim para que a gente entenda melhor.	É importante sim os documentários e para nós assistir as notícias do mundo. O filme é importante porque os professores passam os filmes e atividades sobre os filmes. Educação para ter mais respeito.	Sim. Porque eu acho que desenvolve mais o nosso celebro com mais capacidade de entender e explicar os assuntos e perguntas.
12	Sim.	Sim, porque melhora a educação.	Não porque nós não, vamos aprender nada com o filme só vamos aprender o que não presta mas se for briga e etc...
13	Sim.	Sim.	Sim, porque os filmes, falam muito sobre a nossa educação.
14	Sim, porque alguns desses filmes que são passados pra nós, eles são muito interessante. É uma forma de a gente aprender mais coisas relacionada aos nossos estudos.	Sim	Eu acho que sim porque todo mundo participa a nosso aprendizado vem das aulas.
15	Sim, porque é do filme que tiramos um pouco de nossa dúvida.	Sim	Sim se tivesse esses produtos em sala de aula seria muito melhor para os alunos dos professores.
16	Sim, porque eu gosto e também assim podemos aprender muito mais.	Sim. Porque é boa a educação nas escolas	Sim porque ajuda a nós desenvolver nossas opiniões nas horas que vamos comentar sobre o que assistimos.
17	Sim, porque a gente só fica pegado aquelas explicações só do professor em vez de documentários.	Sim porque são dois meios de educação muito interessantes.	Sim porque não precisa ficar mais explicando as coisas no quadro e também os professores não vai escrever um monte de coisas no quadro.
18	Sim. Porque ajuda mais na educação, é sempre bom fazer algo novo, assim as aulas ficam bem melhores.	Sim, porque quebra o ritmo	Eu considero muito importante este assunto para a escola com o interesse de aprender mais sobre o filme e

			os documentários na escola.
19	Sim porque é uma forma de ter as explicações com mais facilidade de aprendermos não só filmes mas outas coisas.	Sim, muito importante.	Sim. Porque no filme nós vemos exatamente como ocorreu aquele fato.
20	Sim, porque os documentários ensinam mais sobre a vida das pessoas, como nós podemos nos proteger de doenças e os filmes são legais.	Sim. É um importante para os alunos comentarem. Se expressar para os professores e colegas. Os alunos se sentem mais a vontade	Eu não considero o uso de filmes e documentários em sala de aula porque os alunos falam muito e não da para as pessoas estudar, é por isso que eu não considero.
21	Sim. Porque isso ajuda os alunos a entenderem melhor sobre o filme, sobre a importância, o que tem na cena, se é romântico ou filme mais legal.	Sim, porque ajuda mais pra nos estudar melhor na sala de aula.	Eu acho que a educação é mais importante porque ensina coisas boas para nós.
22	Sim, porque explica melhor e aprendemos mais. Exercícios físicos, higiene, histórias.	Sim, porque as vezes nos aprendemos alguma coisa com que acontece.	Sim, porque os alunos se expressão mais, falam o que pensam dão as ideias, comentam do que eles entenderam e isso faz com que os alunos participem.
23	Sim, porque desses filmes que os professores passão, desses filmes nós aluno fazemos trabalho.	Sim.	Em minha opinião sim, porque o uso dos filmes é para nós alunos entendemos e dialogarmos melhor o assunto que está se tratando na sala de aula.
24	Sim, porque nos ajuda a aprender muitas coisas.	Sim.	Sim a gente consegui ver com mais clareza e os filmes e documentários passa para nós coisas que ocorreu na vida real no mundo todo e eu considero isso importante.
25		Sim.	Eu considero a importância da educação de filme na escola porque a aprendizagem é muito grande para educar.
26			Sim, mais que seja adequado ao tema estudado.
27			Sim, porque eles ajudam o professor repassar seus conhecimentos para os alunos.

Os educandos em sua maioria afirmaram que os filmes e documentários seriam adequados ao processo de ensino-aprendizagem. Das falas dos educandos, destacamos algumas expressões:

"*É sempre bom mais não fazemos muito isso*" *(EMIC);*

"*Eu acho que sim porque a aula fica mais legal, melhor do que tá copiando toda hora*", "*Sim, porque a gente só fica pegado aquelas explicações só do professor em vez de documentários" (EMIC);*

"Sim, porque às vezes os filmes passam coisas que os professores não precisam escrever textos" (EEPAM);

Sim, É importante para os alunos comentarem. Se expressar para os professores e colegas. Os alunos se sentem mais a vontade (EEPAM);

"Sim. Porque o professor fala e o aluno não presta atenção, e o uso do filme mostra o que realmente acontece na sociedade" (EMTU),

"Sim se tivesse esses produtos em sala de aula seria muito melhor para os alunos dos professores",

"Sim porque não precisa ficar mais explicando as coisas no quadro e também os professores não vai escrever um monte de coisas no quadro" (EMTU).

As respostas dos educandos demonstram claramente que muitos educadores não usam filmes e documentários. Apontam que nas escolas os educadores usam métodos da educação tradicional centrada no educador, fazendo uso do quadro branco e das aulas orais, para os educandos transcreverem nos cadernos em sala de aula. Isso nos remete a críticas que faz Aranha (2006, p. 296) para quem a

> aula de saliva e giz está condenada, bem como o professor encarregado da mera transmissão do saber. Seu papel seria antes o selecionar a informação, organizá-la segundo os instrumentos que lhe dão acesso, articular a escola com os demais sistemas de informação, abrir espaços para a reflexão, a crítica e a criticidade

> dos educandos que, evidentemente, deixariam a atitude passiva de simples “ouvintes” de prelação”.

Mas não podemos, condenar os educadores que fazem uso de aulas na modalidade tradicional. Salvo a escola estadual Prof. Aderson de Menezes, que em todas as salas de aula dispõe de aparato tecnológico para o educador promover o ensino articulado ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nas outras escolas a infraestrutura não é adequada.

Há que se considerar ainda a formação continuada aos educadores, que possibilite a promoção de filmes em sala de aula, a chamada “alfabetização tecnológica[55]” (SAMPAIO, 1999) continuada para interagir com outros padrões de conhecimento. Articular a prática pedagógica com a reflexão crítica, ou seja, levar o educador a

> refletir sobre a articulação entre os campos da educação enfatizando a educação midiática, remeto necessariamente para as transformações que o campo educacional sofreu nos últimos anos. Ou seja, considero importante salientar que as formas de aprender e ensinar mudaram, pois os mecanismos de transmissão e os agentes da transmissão já não são os mesmos há, pelo menos, meio século. (Setton, 2011, p. 111).

Procura-se ressaltar com isso as influências que o espaço escolar sofreu nas últimas décadas para organizar a proposta educativa, visando ações e abordagens interdisciplinares, transdisciplinares, multidisciplinares e transversais, preconizando diferentes linguagens, ambientes e metodologias educacionais mediadas por filmes e documentários.

As questões anteriores desembocam em desdobramentos a questionamentos realizados aos educandos quanto a procedimentos metodológicos (Tabela 3-9) do

[55] Para maiores esclarecimentos consultar Sampaio (1999), alfabetização tecnológica do professor.

educador e quanto ao uso de filmes ou documentários em sala de aula, se explicavam os objetivos, relacionavam ao conteúdo para que entendessem melhor as narrativas fílmicas no contexto do ensino-aprendizagem.

Tabela 3-9: Procedimentos Metodológicos no Uso de Filmes e Documentários (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

	Escola Irmã Cristine	Escola Aderson	Escola Tsukasa
1	(x) sim. Porque eles falam tudo o que devemos entender e devemos copiar alguma coisa para nós.	(x) sim. Porque quando ele nos passa um filme, ele nos explica o objetivo de todo conteúdo exposto na aula.	(X) Sim. Porque o professor faz comentários mais relacionados no conteúdo que passa, e com isso alguns alunos entendem mais e aprendem.
2	(x) sim. A gente entende melhor.	(x) sim. Através de filmes, slides, conseguimos tirar nossa dúvidas.	(x) Sim. Com uma imagem e muito mais fácil, o conteúdo se torna um filme que podemos resumir em poucas palavras.
3	(x) sim. Porque a gente tem que explorar o filme e estudar ele.	(x) sim. Porque assim teremos mais informações sobre o conteúdo.	(x) Sim ele explica e o objetivo sempre é obter mais clareza os ensinamentos que são apresentados seja qual quer ele sempre fica mais esclarecido.
4	(x) sim. Ele explica, eles dizem que é para agente aprimorar mais o assunto.	(x) sim. Explicando nós entendemos melhor.	(x) Sim. Como eu falei, o professor fala, mas sempre há duvidas que o aluno não pergunta. E muitas vezes o professor passa o filme e nós compreendemos o que ele quis dizer.
5	(x) não. Porque se fosse para entender melhor não assistia só uma vez, a gente veio para prender a estudar e não para assistir filme. Filme assistimos em nossa casa e não na Escola.	(x) sim. Porque eles querem que nós alunos entendamos melhor o conteúdo.	(X) Sim. Primeiro o filme depois o comentário para que cada um que estava assistindo o filme entenda o comentário.
6	(x) sim. Ela explica o objetivo do assunto abordado.	(x) sim. Porque ajuda agente as vezes a compreender melhor.	(X) Sim. Eles sempre dizem o fundamento do filme e que devemos prestar atenção nas partes mais importantes.
7	(x) sim.	(x) sim. Porque quando	(x) Sim. Quando nós

		o professor explica esta relacionando o filme.	assistimos e prestamos atenção com certeza vamos aprender alguma coisa importante que vai ficar na memória de quem assistiu algo importante.
8	(x) sim. O educador depois do filme comenta e depois faz uma atividade para que possamos entender melhor.	(x) sim. Porque a escola acha melhor da aula desse modo, nos prestamos mais atenção nos filmes e nos professores.	(x) Sim. Os termos que fala sobre o racismo que devemos ter muita igualdade com as pessoas.
9	(x) sim. Porque ele deve mostrar documentários sobre o assunto e explicar depois.	(x) sim. Sempre quando eles passam, vão sempre explicando para nos entendermos melhor o conteúdo.	(x) Sim, para que entendam o filme e as coisas que queremos e devemos aprender para melhorar nota e aprendizado.
10	(x) sim. Quando os educadores usam filmes ou documentários explicam várias vezes para que a gente possa entender.	(x) sim. Muitos educadores passam importantes filmes e logo em seguida passam atividades para ver se realmente prestamos atenção na aula.	(x) Sim. Quando é passado filme relacionado ao conteúdo sempre é explicado e achamos melhor assim porque nós podemos entender melhor e discutir em sala de aula.
11	(x) sim. Geralmente os documentários passados pelo professor são relacionados ao assunto passado e servem como uma forma para que consigamos ver o que estamos estudando e aprendemos mais.	(x) sim. Porque as vezes eles falam sobre o filme nós não assistimos ai eles tem que passar atividade para nos respondermos.	(x) Sim. Bastante fácil entender o filme que é passado em sala de aula. Porque é mais explicativo e bastante entendimento.
12	(x) sim. Porque a intenção é fazer com que a gente entenda com mais naturalidade o conteúdo que ele esta passando.	(x) sim. Para agente entender o que fala o filme.	(x) Sim. Porque eles passam e fixa o filme que antes a gente não entendia e nem sabia o que eles estavam fazendo e é por isso que tem professor?
13	(x) sim. Faz com que agente entenda melhor o conteúdo.	(x) sim. Quando eu entendo o conteúdo os filmes ou documentários fica mais fácil de entender.	(x) Sim. Primeiro o filme depois o professor passa um exercício sobre o filme.
14	(x) sim.	(x) sim.	(x) Sim. Em filme é mais fácil para a gente entender melhor cada aula, a explicação fica mais interessante para todos os alunos.
15	(x) sim. Quase todos os	(x) sim. Com os filmes	(x) Sim. Explico o que

	nossos educadores explicam os filmes para entendermos melhor.	nos conseguimos interpretar o que o professor esta querendo passar para agente.	esta vendo no filme.
16	(x) sim.	(x) sim. É que o professor explica como que é o filme sobre o narrador observador.	(x) Sim. Explico para podemos entender o objetivo do filme que iremos assistir.
17	(x) sim. Porque se for só explicado o conteúdo agente nunca vai aprender nada, mais com o filme agente entende melhor.	(x) sim. Ele explica muito bem e nos manda prestar atenção para que entendamos mais sobre o assunto	(x)Sim. Porque a gente entende melhor o fim do filme assistido.
18	(x) sim.	(x) sim. Os professores passam os filmes com o objetivo de explicar melhor o assunto e ao mesmo tempo fazer ficar melhor ainda a aula.	(x) Sim. O educador ele explica qual é o objetivo do filme ou documentário e qual é a importância dos assuntos que a gente vai ver.
19	(x) sim. Para que nós alunos entendamos o assunto que o professor quer passar para todos.	(x) sim.	(x) Sim. Nosso professor de história sempre usa filmes de curta metragem para sua aula, e nos sempre entendemos o que ele quer nos repassar
20	(x) não.	(x) sim. Quando o professor coloca qualquer filme pro aluno e explica o objetivo do filme.	(x) Não. Como eu disse na primeira vez falam muito e não da para pessoa estudar bem.
21	. (x) sim. Porque isso ajuda a entender mais sobre os filmes relacionados sobre o conteúdo do filme.	(x) sim. Porque para mim eu acho que é pra nos entender mais o tema que o professor esta explicando na sala de aula	(x) Sim. O educador usa o filme para comentar na sala de aula com o professor.
22	(x) sim. Também fazemos trabalhos e exercícios.	(x) sim. Algumas vezes fala de assuntos muito legais que a gente pode entender e compreender.	(x) Sim. Os educadores esclarecem mais fazem os alunos entenderem melhor o que o assunto se fala e é esse o objetivo dos educadores, fazer com que os alunos entendam.
23	(x) sim. Porque temos que seguir alguns e não seguir outros e o conteúdo nos ajuda a entender melhor.	(x) sim. Porque os filmes são relacionados no ensino.	(x) Sim. O educador explica o filme antes de passar e fala os objetivos que quer passar para nos alunos, o filme é relacionado ao conteúdo que transmite.
24	Não respondeu nada.	(x) sim. Porque os filmes	(x) Sim. Quando

		são relacionados ao nosso ensino.	estamos dando atenção total conseguimos entender melhor o conteúdo, sua base e o que se pede.
25	(x) sim. Eles passam qualquer filme que falam sobre o conteúdo e assim nos aprendemos mais.	(x) sim. Porque os filmes são exemplos do nosso futuro.	(x) Sim. Quando o filme é bom que relata coisas boas. Eu quero que vote de novo para mim entender bem o filme.
26			(x) Sim. Um filme passado sempre deve ter um objetivo ou relacionado ao conteúdo.
27			(x) Sim. Os filmes são usados para repassar informações do assunto em que o professor esta.

Depreende-se da fala dos educandos que os educadores quando fazem uso de filmes e documentários em sala de aula, recorrem a metodologias propostas por Napolitano (2005) quanto ao uso didático pedagógico do cinema no processo de ensino aprendizagem. Das falas, destacamos as metodologias: "*Ele explica, eles dizem que é para agente aprimorar mais o assunto", "O educador depois do filme comenta [...] para que possamos entender melhor"(EMIC); "quando ele nos passa um filme, ele nos explica o objetivo de todo conteúdo exposto na aula" (EEPAM); "Um filme passado sempre deve ter um objetivo ou relacionado ao conteúdo", "O educador explica o filme antes de passar e fala os objetivos que quer passar para nos alunos, o filme é relacionado ao conteúdo que transmite" (EMTU)*.

Complementando o questionamento anterior, buscou-se questionar os educandos quanto à dinâmica nas aulas com filmes ou documentários. Se os educadores exibiam o filme todo ou em partes. Se faziam comentários no decorrer da exibição do filme, promoviam debates, realizavam exercícios relacionando os filmes a temas transversais. Os resultados estão configurados na tabela 3-10.

Tabela 3-10: Metodologia de Avaliação no Uso de Filmes e Documentários (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013).

	Escola Irmã Cristine	Escola Aderson	Escola Tsukasa
1	(x) sim. Porque ele passa o filme, pergunta o que entendemos, fazem exercícios baseados no filme para avaliações sobre o filme.	(x) sim. Ele promove exercícios, trabalhos e prova para o nosso melhor desenvolvimento e é muito importante porque nós melhoramos nosso conhecimento.	(x) sim. O educador faz dinâmica com os filmes e documentários com tudo isso passa todo filme em partes, faz comentários etc. as vezes fazem avaliação.
2	(x) sim. Geralmente agente faz mais atividades e provas.	(x) sim. É bom passar o filme todo e depois dos filmes ouvirmos algumas explicações e fazemos depois os exercícios.	(x) sim. Depende do qual é o tema desse que estamos tratando. Depois da exibição fazemos um comentário para da uma opinião.
3	(x) sim. Porque o filme que a gente assiste tem haver com o que a gente esta estudando.	(x) sim. Quando assistimos aos filmes, passam em partes para fazermos comentários e a professora realiza exercícios relacionados ao filme.	(x) sim. A dinâmica é a melhor parte porque ele debate sobre o que foi apresentado junto com os alunos para verem o desenvolvimento de cada filme.
4	(x) sim. Todas as aulas em que são passados filmes para nos, fazemos comentários a as vezes assistimos em partes quando o filme é grande ou só uma aula.	(x) sim. Para ver se nos entendemos.	O professor passa um pouco só do filme porque o tempo é pouco e cada aluno fala um pouco o que entendeu. E depois realizamos exercício relacionado ao filme.

5	(x) sim. Porque quando não é só filme que existe num DVD tem os comentários.	(x) sim. As vezes eles fazem dinâmicas com os alunos. Os professores passam as partes mais importantes para nos.	(x) sim. Passa todo o filme depois ele debatem dentro da sala ou no local onde foi o filme quando da tempo de falar alguma coisa.
6	(x) sim. São mas legais, sim ele explica e mostra.	(x) sim. O professor manda agente falar sobre o filme o que a gente entendeu, depois fazemos debates.	(x) sim. Todas as vezes que são passados filmes os professores logo depois promovem debates aparte deles e sempre passa exercício.
7	(x) não.	(x) sim. Porque quando o professor termina de passar o filme ele explica e depois passa tarefa.	(x) sim. Passa o filme todo nos fazemos comentários várias vezes fazemos exercícios para ver se nos entendemos mesmo o filme.
8	(x) sim. Depois que o professor passa o filme as vezes quando não há tempo ele passa outro dia mais ele explica e faz exercício e trabalho.	(x) sim. Porque eu acho que a gente aprende bastante nos filmes e é mais fácil de responder na atividade as questões.	(x) sim. Os filmes que fala da educação física e da nossa saúde e como viver na sociedade.
9	(x) sim. Eles explicam, fazem exercícios e comentamos.	(x) sim. Eles passam filmes e depois fazem atividades e só.	(x) sim. Quando o filme é pequeno ou quando o filme arranca um grande desempenho de todos os alunos.

10	(x) sim. Sempre passam filmes e documentários para nos sobre a matéria é legal a acho que a gente aprende mais, depois do filme vem as explicações.	(x) sim. Bem, nem todos passam o filme todo.	(x) sim. Alguns professores passam todo o filme e alguns por parte e fazem mais comentários e exercícios do que debate que raramente acontece.
11	(x) sim. Sempre é passado o filme todo e fazemos exercícios sobre o que entendemos sobre o que foi passado.	(x) sim. Nós assistimos o filme eles fazem perguntas e passam trabalhos.	(x) sim. Temas bastantes dinâmicos em sala de aula ou mesmo fora de sala e é bastante legal os filmes que são passados pois brincamos e explicamos.
12	(x) sim. Depois do filme ele faz exercícios algumas vezes e passa o filme todo.	(x) sim. Para desenvolver o tema do filme que passou.	(x) sim. Quando eles passam filme tem que ficar atento porque depois eles passam um exercício do que você entendeu.
13	(x) sim. O filme ou documentário é passado por inteiro e são realizados exercícios e atividades.	(x) sim. Passas o filme todo e realizamos exercícios com base no que passou.	(x) sim. Passa em partes porque o tempo é muito curto e também em raramente tem debate.
14	O filme passa em partes, porque as vezes não da para assistir todo o filme.	(x) sim.	(x) sim. Depois dos filmes todos os alunos realizam debates e vem o desenvolvimento.
15	(x) não. Na maioria dos	(x) sim. Faz comentários e	(x) sim. Realiza exercícios

	casos os professores não realizam exercícios relacionados ao tema.	desenvolvimento do filme.	sobre o filme que passa.
16	(x) não. Eles deixam passar o filme ai explicam para fazer alguma atividade.	(x) sim. O professor passa o exercício em relação ao filme para ver o que entendemos do filme.	(x) sim. Só após a exibição do filme que os professores promovem debates e também realizam exercícios relacionados o que o filme falava.
17	(x) sim. Agente faz debates e exercícios.	(x) sim. Quando o professor passa o filme ele deixa passar o filme todo, faz alguns comentários e depois realiza exercícios relacionados só filme.	(x) sim. Ele realiza muitos exercícios sobre o filme em sala de aula e faz debate sobre o filme também.
18	(x) sim. Sim, na minha sala a gente assisti filme e depois a gente faz exercícios.	(x) sim. Os professores ao passar o filme estão promovendo um grande interesse de seus alunos em sala de aula.	(x) sim. A dinâmica na escola eles passa todos os filmes ou documentários e debates sobre o assunto e depois realiza exercícios para fazer.
19	(x) sim. Eles passam alguns exercícios relacionados ao filme.	(x) sim. As vezes porque não passam filmes pra gente.	Ele faz comentários no desenvolvimento e explica para que nos entendamos o filme que esta passando.
20	(x) sim. O professor passa o filme e depois	(x) sim. Todos os professores têm o seu jeito	(x) sim. Faz comentários no desenvolvimento do

	faz algum exercício para saber o que nos aprendemos.	de explicar os filmes, por parte ou inteiro. Depois fazem exercícios sobre o filme.	filme por causa que muitos alunos assistem o filme.
21	(x) sim. Porque os filmes que o professor passa tem comentários e exercícios.	(x) sim. Depois do filme o professor passa um exercício para responder.	(x) sim. O professor comenta o filme em sala de aula.
22	(x) sim. Após os filmes fazemos debates e exercícios relacionados ao filme.	(x) sim. Porque os filmes que passam as vezes nos entendemos mias tem outros que passam por passar.	(x) sim. A maioria das vezes os professores passam por parte ou passa todo o filme e depois vamos debater o nosso entendimento.
23	(x) sim. As vezes mais é importante para que as vezes é sobre a aula de educação física e ajuda a fortalecer o corpo.	(x) sim. Faz comentários e exercícios relacionados ao filme.	(x) sim. A maioria das vezes explica o que o filme quer transmitir, o filme quando colocam para assistirmos, faz parte do assunto do professor.
24	Não respondeu nada.	(x) sim. A dinâmica é bem mais interessante durante o filme o professor explica e faz alguns comentários com os alunos.	(x) sim. Sempre que assistimos filme e vídeos agente debate sobre o que ocorreu, o motivo é depois realizarmos exercícios ou relatórios sobre o que entendemos.
25	(x) sim. Porque eles passam o filme quase de acordo com o	(x) sim. Porque pra nos da mais noção como fazer.	(x) sim. No filme na escola alguns comentários na sala de aula sobre a

	assunto que nós estamos estudando.		saúde e decência.
26			(x) sim. Após o filme ele é debatido pelos alunos e é feito o exercício para ver se realmente o aluno entendeu.
27			(x) sim. É feito com o uso do produtor de imagens, o filme é passado ate o final e realizados exercícios com temas do filme.

No geral, podemos constatar que os educadores, fazem uso de uma metodologia diversificada, quanto à forma de exibição dos filmes e documentários. Os educadores exibem o filme todo, em partes. Realizam comentários, exercidos e promovem debates. O processo metodológico de avaliação das atividades em sala de aula com o uso de filmes e documentários dos educadores, encontra-se embasado em Napolitano (2005); Pfromm Neto (2001). Duarte (2002) diz que devemos buscar

> Criar, nos diferentes níveis de ensino, estratégias [...], precisamos encontrar maneiras adequadas para estimular o gosto pelo cinema. Nesse caso, gostar significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive" (Duarte, 2002, p. 89).

Os educandos foram questionados quanto à forma de avaliação dos educadores, com o uso de filmes e documentários, o que complementa e nos remete a

questões anteriormente tratadas. A tabela 3-11 a seguir nos mostra as estratégias metodológicas de avaliação do ensino-aprendizagem dos educadores.

Tabela 3-11: Avaliação Escolar das Atividades com o Uso do Cinema (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

	Escola Irmã Cristine	Escola Aderson	Escola Tsukasa
1	É realizado com tudo que aconteceu no filme, não que não é do filme.	É realizado normalmente com os assuntos que foram expostos no filme.	Através de filmes e documentários, mas são realizadas em filmes em sala de aula, às vezes em quanto ajunta outra serie com a outra fora da sala de aula
2	Nos não fazemos muito isso é tudo quase na base do texto.	Não respondeu nada.	Não participei
3	É realizado de acordo com o filme, não tem nada que seja fora do filme.	Todos os alunos participam das avaliações e passam a entender melhor.	É passando o filme que os alunos ficaram atentos as partes mais importantes para debaterem em sala de aula
4	Quando ocorre algum documentário os professores orientam os alunos para se comportarem bem e os documentários as vezes ocorrem na sala ou na hora do recreio.	Com uma prova.	Eu nunca participei.
5	Tipo, como o professor passa o filme ele manda a gente prestar bem atenção para depois ele passar uma avaliação e prova.	São realizadas na sala de aula. Os professores avaliam se estamos se comportando bem, se estamos prestando atenção.	Nós fizemos um trabalho e entregamos para o professor e falamos sobre o filme.
6	Ele passa o filme e depois passam atividades ou avaliações conforme o que a gente viu no filme.	Nem sempre eles avaliam agente quando prestamos atenção, e agente explica o que acontece no filme.	São realizadas de forma que o filme, são recebidas como se fosse uma avaliação colocada em forma de filme.

7	Não respondeu nada.	É realizada com o conteúdo que é passado no filme.	É explicando qual foi o nosso entendimento do filme, nos assistimos e também nos fazemos trabalhos em sala de aula
8	As vezes o professor passa um filme e depois fazemos uma avaliação.	Quase toda a avaliação é sobre os filmes que ele passou e também resumos sobre o filme.	É avaliado que a pessoa é tranquila que não chama a atenção.
9	Os professores passam o documentário param no meio e explicam o que acontece.	Pra mi é ótimo porque durante o filme eu vou escrevendo tudo o que acontece no filme para depois ficar mais fácil de encontrar as respostas.	É avaliada pelo desempenho dos alunos e pelo aprendizado.
10	Não respondeu nada.	Após o filme os professores passam uma atividade básica.	É realizada com comentários e exercícios dando chance para que todos participem.
11	Os filmes são passados e em cima do filme é passado uma prove ou um pequeno exercício.	Eles pedem que nós fazemos um poema ou um texto para ver se nos estamos com alguma dificuldade de escrever.	As nossas avaliações são bem explicadas pelos nossos professores.
12	O professor passa o filme, depois o exercício ou avaliação e respondemos de acordo com que vimos no filme.	São simples é só ver o que foi mais importante no filme e depois escreva.	É desenvolvida no data-show e quando não tem eu não vou.
13	São realizadas provas e atividades individuais.	Não respondeu nada.	Nós temos que fazer um relatório do filme.
14	É realizada depois que acaba o filme os documentários ai agente começa a realizar as avaliações.	Não respondeu nada.	Todos acontece quando acontece primeiro o debate, depois vem o desenvolvimento e depois a avaliação.
15	Não sei responder.	Não respondeu nada.	Ainda não foram usados esses produtos em sala da aula.
16	Primeiro passa o filme depois eles passam uma tarefa sobre o filme.	O professor passa o filme e passa as atividades envolvendo o uso do cinema em sala de aula.	É realizado com o comportamento, a atenção dos alunos, fazem um comentário para todos entenderem.

17	Bem, eles são bem dentro do assunto do que se trate de filme.	Na verdade os professores eles passam mais atividades voltadas aos filmes, elas são muito boas.	É realizado com a explicação do que ele vai avaliar.
18	Não respondeu nada.	É avaliado pelo modo de como a pessoa presta atenção e entende o que passou.	As avaliações na escola são envolvidas com documentários na sala.
19	São bem explicados e tem mais facilidade de aprendizado.	Não respondeu nada.	Bom, eles passam o vídeo e explicam um pouco e depois passam atividades.
20	A atividade é realizado de forma boa para que os alunos saibam o que o professor passa nos filmes.	Eu não sei explicar muito bem. Mais o que eu vejo é muito bom.	É realizado com muita paciência para poder nos apresentar o cinema.
21	Não respondeu nada.	Sim, só documentário na sala de aula.	Os professores falam que o cinema é bom para nosso aprendizado e para ser alguém na vida.
22	Não respondeu nada.	Todo mundo se reuni, ai nos falamos com o professor e ele coloca e nós assistimos.	Primeiramente assistimos o filme e depois os professores mandam a gente fazer um relatório.
23	Não respondeu nada.	A avaliação é realizada quando converso no cinema apenas para responder os exercícios.	Primeiro assistimos o filme e depois fazemos um debate e logo fazemos as atividades sobre o filme.
24	Não respondeu nada.	A avaliação é realizada no caderno, o cinema é apenas para responder os exercícios.	São realizadas com perguntas sobre o conteúdo, quando usamos cinema fazemos relatórios sobre o que entendemos.
25		Não respondeu nada.	Isso é bom ter na sala de aula.
26			Eles passam um documentário explica e passa atividade.
27			É realizada pelo comportamento do indivíduo.

As respostas dos educandos, demonstradas em suas falas, servem de procedimento metodológico avaliativo por meio das atividades realizadas e propostas pelos educadores. Isso permite compreender sistemáticas e estratégias descritas encontradas nos trabalhos de Porto (2001).

Tania Maria Esperon Porto (2001), em abordagens pedagógicas com educandos do ensino fundamental, fez uso de variadas estratégias avaliativas – como desdobramento do uso de meios de comunicação segundo forma de legitimar o aprendizado dos educandos na ação educativa. Fez uso do diálogo problematizado em atividades escolares a partir da relação educador-educando. Na realização de pesquisa, estes entregavam-se com maior intensidade e foram levados a criar alternativas para os problemas destacados a partir de temas geradores, exercícios de leitura orientada, debates e discussões e aindfa trabalhos finais para apresentação em feira culturais e cientificas. A autora ressalta que

> os exercícios evidenciaram que os alunos tinham maior facilidade e propriedade na expressão oral do que escrita. [...] Houve dificuldades para trabalharem organizados em grupos. O confronto de ideias, de opiniões e dos dados e considerações [...], gerou agitação e até desavenças entre alguns educandos. Não sabiam escutar o colega e, quando eram solicitadas suas ideias e decisões perante o grupo, não sabiam expô-las. [...] não estavam acostumados com *metodologias dialógico-participativas*" (Porto, 2001, p. 41). (Grifos da autora).

Os questionário entregue aos educandos permitiu que eles expressarem desejos e necessidades que gostariam de ter oferecidos e satisfeitos na escola. As respostas trazidas pelos educandos, nos remetem as questões de desenvolvimento sustentável na educação.

Tabela 3-12: Observações Complementares dos Educandos (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

	Escola Irmã Cristine	**Escola Aderson**	**Escola Tsuksa**
1	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
2	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
3	"É estudando que nos conseguimos muitas coisas."	Não respondeu.	Não respondeu.
4	Não.	Não respondeu.	Não respondeu.
5	Não respondeu	Não respondeu.	Eu queria acrescentar uma coisa sobre a quadra de futsal, onde possamos praticar esportes e treino para os jogos escolares.
6	Não.	Não, não.	Não, nunca no Brasil.
7	Não.	Não.	Melhorar o ônibus, organizar várias coisas que estão faltando em nossa escola etc.
8	Não respondeu	Infelizmente não.	Não respondeu.
9	Não respondeu	Não respondeu.	Não nem uma.
10	Não respondeu	Posso não ter me saído muito bem, mas eu tentei dar um pouco de mim, mas a vida continua. Esforço é dignidade acima de tudo.	Não respondeu.
11	Não respondeu	Não.	Não. Está ótimo assim mesmo.
12	Não respondeu	Não respondeu.	Quem foi muito bom vocês terem vindo na escola e que vocês voltem sempre.
13	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
14	Não respondeu	Não respondeu.	Deve acontecer uma renovação na escola para todo mundo se sentir bem, mais ventiladores pra todas as salas e fazer mais dinâmicas.
15	Não	Não respondeu.	Não respondeu.
16	Não respondeu	Não.	Na minha opinião, eu queria que aqui na escola Tsukasa Uyetsuka tivesse uma sala de Informática e um Laboratório.
17	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
18	Não respondeu	Não.	Não respondeu.
19	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
20	Não	Não respondeu.	Eu não quero acrescentar nenhuma

	respondeu		coisa.
21	Não respondeu	Não respondeu.	Não sei.
22	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
23	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
24	Não respondeu	Não respondeu.	Na escola estudamos essas coisas que estava pedindo, fiquei meio enrascada.
25	Não respondeu	Não respondeu.	Não respondeu.
26			Não respondeu.
27			Eu gostaria de pedir às autoridades, que fizessem uma grande reforma na Escola, porque aqui não tem ar-condicionado, não tem um banheiro decente, cadeiras novas, tirar alguns funcionários que não tem o conhecimento do cargo que estão exercendo e criar um projeto que possa envolver todos os alunos.

As respostas dos educandos mostram a deficiência e precariedade na infraestrutura da escola. Apontam “a necessidade de uma grande reforma na escola. Necessidade de ar-condicionado, banheiros adequados, cadeiras novas; Sala de informática, laboratório; Uma renovação no ambiente escolar para todos se sentirem bem, mais ventiladores pra todas as salas e realizar mais dinâmicas; quadra de futsal; Melhorar o ônibus, organizar várias coisas que está faltando em nossa escola etc”.

A escola Tsukasa encontra-se envolta à floresta. Entretanto, no espaço que abriga a escola há um descampado que provoca a incidência do calor e raios solares diretamente nas salas de aula, especialmente a sala na qual foi realizada a pesquisa, que fica no primeiro bloco arquitetônico. O calor influencia no processo de ensino aprendizagem dos alunos, especialmente no retorno do intervalo da merenda escolar. Uma das soluções, caso o prédio da escola venha a ser reformado, foi apontada por Maria Luiza Camargo Pinto Ferraz (2008, p. 61) que “o ideal então é que se verifiquem antes da construção a zona de maior incidência solar, calculando os espaços da escola de acordo com a maior ou menor necessidade de luz e calor”.

As deficiências da escola pontuadas pelos educandos mostram que, do ponto de vista das necessidades, do bem estar e da qualidade de vida educacional, a escola

deixa a desejar no atendimento das necessidades básicas dos educandos, tendo em vista que a infraestrutura educacional influencia no processo de aprendizagem dos educandos.

3.2 USO DO CINEMA NA ARTICULAÇÃO DE TEMAS TRANSVERSAIS E DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O desenvolvimento sustentável apresenta complexidade conceitual, que por vezes fica subentendido ou mesmo comparado à educação ambiental, o que nos faz questionar se as práticas pedagógicas estão sendo perpetradas no ambiente escolar voltadas à educação para o desenvolvimento sustentável.

Desta maneira, os sujeitos do processo ensino e aprendizagem, sejam eles educador e educandos, e também os pais a quem compete o acompanhamento do rendimento escolar dos filhos, foram questionados quanto à percepção sobre o uso de filmes e documentário na educação para o desenvolvimento sustentável.

Pois bem, neste subcapítulo apresentaremos o resultado da concepção destes sujeitos a respeito do trabalho pedagógico sobre o tema de desenvolvimento sustentável a partir do uso de filmes e documentários no ambiente educacional. Os resultados foram coletados por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas, entrevistas, além de observações realizadas em sala de aula e análise documental nas escolas.

Foi necessário elencar as concepções dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar: educadores, educandos e pais, para que nas entrelinhas das respostas percebêssemos a influência das práticas pedagógicas na abordagem do desenvolvimento sustentável. Destacando a importância ou não, a necessidade ou não, do desenvolvimento sustentável ou mesmo a compreensão do que eles tem dessa articulação pedagógica na formação crítica.

3.2.1 Concepção dos educadores

Partindo do questionamento quanto ao uso do cinema na educação para atividades com o tema de desenvolvimento sustentável aos educandos, relacionando filmes e documentários no processo didático pedagógico, buscou-se compreender a concepção dos educadores. Participaram da pesquisa 08 professores da Escola

Tsukasa, 08 professores da Escola Aderson de Menezes e 08 professores da Escola Irmã Cristine (mas nem todos responderam aos questionários). Na parte que segue (Tabela 3-13), apresentamos respostas que os educadores forneceram, indicando reflexões e interpretação crítica.

Tabela 3-13: Uso do Cinema na Articulação dos Temas Transversais e de Desenvolvimento Sustentável na Concepção dos Educadores (Dados da Pesquisa de Campo, 2013)

	ESCOLA IRMA CRISTINE (A)	ESCOLA PROF ADERSON DE MENEZES (B)	ESCOLA TSUKASA (C)
	Sim. Porque o aluno aprende mais.	1 - Sim, a contribuição é satisfatória, pois o uso de filmes pode sim melhorar o relacionamento.	1 - Sim, pois proporcionam condições adequadas para promover seu desenvolvimento moral e social, assim como instiga seus interesses pelo conhecimento do meio ambiente.
	Sim.	2 - Sim, os filmes mostram realidades distintas que podem servir de debates em sala de aula	2 - Sim, pelo fato de ser um método atrativo para os alunos pois passam a ter uma nova visão dos acontecimentos locais para que depois possam ser interligados com o mundo que o rodeia.
	Sim. Porque os filmes e documentários trarão informações necessárias para o estudante entender o que é desenvolvimento sustentável e sua importância na preservação do meio ambiente.	3 - Se o filme for relacionado ao assunto, sim, é importante para fazer debates e comentários na sala de aula.	3 - Claro que contribui. É muito bom os alunos serem conhecedores de outra realidade além dos livros, pois é uma fonte de pesquisa que vem a ele diretamente em sala de aula.
	Sim.	4 - Sim.	4 - Sim.
	Sim.	5 - Sim.	5 - Sim.
		6 - Sim.	6 - Sim.
		7 - O uso do filme ou documentário é uma forma de melhorar o conhecimento sobre o desenvolvimento sustentável e despertar no estudante a conscientização.	7 - Sim, já fiz essa experiência e deu certo.
		8 - Sim.	8 - Em 2012. Duas turmas do 9° ano o filme: um litro de lágrima- para sensibilização, reflexão, considerações.

A questão colocada em pauta operou respostas favoráveis dos educadores das três escolas. Isso significa que os mesmos consideram relevante o uso de filmes e documentários para firmar relações concretas com a realidade educativa na formação dos educandos para temas de desenvolvimento sustentável. Demonstram que o uso de filmes melhora o conhecimento sobre o desenvolvimento sustentável, permitindo aos educandos conhecerem outras realidades propiciando debates em sala de aula. Para Leite (2011) seriam estas as tarefas da escola contemporânea:

> Problematizadora, desafiadora, agregadora de indivíduos pensantes que constroem conhecimentos colaborativamente e de maneira crítica. Assim a pratica pedagógica deve fazer uso de atividades pedagógicas nas quais os alunos construam conhecimentos, lendo e escrevendo textos variados, debatendo, analisando, criticando, assistindo, contando, conversando, jogando, questionando, dramatizando, cantando, copiando, sintetizando etc. por meio da fala, da escrita e da imagem. (LEITE, 2011, p. 73).

Nesse processo, a escola seria reinventada em oposição à educação tradicional, denominada por Paulo Freire de “educação bancária, “educação opressora”, ou (re)encantar a educação. A escola, por meio de metodologias inovadoras, como nos propõe sugestivamente, buscaria por um processo que atendesse às reais necessidades de ensino-aprendizagem aos educandos do século XXI, para com o cidadão participante de uma realidade social e que este se posicionasse enquanto cidadão participativo, reflexivo, crítico ao enfrentamento dos problemas vivenciados pela sociedade contemporânea.

Coelho, Lopes e Souza (2012), em atividade extensionista de curso de capacitação sobre o uso do cinema como instrumento de articulação de temas ambientais e pluralismo cultural no ensino fundamental no município de São Paulo de Olivença/AM, envolvendo 23 escolas e 53 educadores, avaliaram que o uso do cinema

> permite ao educador uma nova postura frente às metodologias utilizadas em sala de aula e reflexão das peculiaridades ambientais e culturais do município, por meio do cinema enquanto ferramenta educativa inovadora no cotidiano da sala de aula no fazer docente. [...] relevante para a reflexão da prática pedagógica do/a educador/a em sala de aula e fortalecimento didático nos planejamentos interdisciplinares. (Coelho; Lopes; Souza, 2012, p. 28).

Para reinventar a escola, (re)encantar a educação, o locus da aprendizagem – a sala de aula – o educador necessariamente precisa ser educado para reaprender o olhar para os espaços educativos, os sujeitos do processo, os educandos, a comunidade e a sociedade. Mas para que isso ocorra faz-se necessário mudar o ambiente de aprendizagem, hoje centrado na sala de aula. É preciso desviar a atenção para uma metodologia que possibilite, ao educador-educando-educador, transformar a teoria em *práxis*, em um contato mais direto com a sua realidade cotidiana, pensando as futuras gerações.

3.2.2 O uso do cinema na articulação dos temas transversais e de desenvolvimento sustentável na formação dos educandos

> *Eu sou aquilo que desejo, aquilo que estou curioso de ser, aquilo que eu faço, que eu trabalho, que eu vejo, observo, assimilo no meio cotidiano. O resultado dessa vivencia é a cultura primeira, aquela que utilizo e me dá alegria na vida cotidiana (Moacir Gadotti, 2010).*

O cinema é a ginástica do sentimento, da vida integral (FRANCO, 2004), o aprimoramento da sensibilidade estética, a aquisição de conhecimentos, devendo

integrar-se aos currículos[56] e metodologias escolares como meio articulador de reorientar o fazer pedagógico da escola. O cinema enquanto cultura de massa[57], um gênero hibrido (entretenimento e educação, indústria e cultura), impregna o ambiente escolar como mediação pedagógica, sendo necessário portanto, uma reflexão dos problemas atuais da sociedade, mostrados em filmes e documentários, para a construção de valores, atitudes e posicionamento critico no debate dos temas transversais de desenvolvimento sustentável.

A realização de minicurso na escola municipal Tsukasa Uyetsuka, permitiu aos educadores participantes, avaliarem metodologicamente o uso de filmes e documentários no processo de ensino aprendizagem. Na avaliação, buscou-se a compreensão da aprendizagem com o uso do cinema para os desafios da educação contemporânea e referente a problemas demandados aos propósitos da relação homem-natureza, para uso equilibrado de recursos naturais para uma vida sustentável. Na busca de indagações aos educadores (Tabela 3-14), foi perguntado se era possível analisar e compreender o tema de desenvolvimento sustentável articulado ao uso de filmes e documentários na formação crítica e cidadã dos educandos.

[56] Duarte et al (2004), denomina as narrativas fílmicas de "currículo cultural" que organiza um conjunto de conhecimentos e interfere na forma de aprender, ver e pensar daqueles que com elas interagem.

[57] Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, tecem críticas a cultura de massa, denominando de indústria cultura tecnológica, as manifestações estéticas da cultura contemporânea que são empacotados como arte de negócios lucrativos, perdendo o seu valor social. "O cinema e o rádio se autodefinem como industrias e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos" (HORKHEIMER; ADORNO, 2002, p.8).

Tabela 3-14: Uso de Filmes e Documentários na Articulação de Temas Transversais e de Desenvolvimento Sustentável na Formação do Educando (Dados da Pesquisa de Campo, 2013)

Participante	Em sua opinião é possível analisar e compreender o tema do desenvolvimento sustentável articulado a filmes e documentários na formação crítica e cidadã do educando?
1	Com certeza, eles terão melhores informações e pensarão duas vezes antes de fazer qualquer dano contra a natureza, de onde tiram as suas sobrevivências.
2	Com certeza, esse filme é bem chamativo e explicado até mesmo porque essa foi a realidade que aconteceu.
3	Sim; porque através da leitura visual o educando pode refletir que ainda hoje podemos fazer algo para melhorar nosso reflorestamento.
4	É sim além de ter a riqueza natural. O filme contribui para a compreensão para a formação dos alunos. Porque através do filme ele percebe que não é só ficção, mas, sim, que está presente na realidade.
5	Sim, torna-se ate mais fácil e prazeroso o interesse pelo aluno, pois o filme é um excelente recurso.
6	Com certeza, muitos não valorizam e muitos menos compreendem, porque não conhecem a história, e expondo o real, fica mais fácil o conhecimento.
7	Penso que é possível usar esse tipo de material em sala de aula, pois não só levaria o estudante a ter uma postura crítica, mais também em como usar os recursos naturais em benefício próprio.
8	A situação é levar o aluno a se educar, participar, compreender, desenvolver o conhecimento através de filmes, documentário e ser críticos para ter iniciativa para o trabalho.
9	É bem fácil compreender o filme que fala em nosso Amazonas e desmatamento das nossas florestas.
10	Sinceramente penso que é uma das melhores estratégias para apresentar e trabalhar o tema com os alunos.
11	Certamente, pois ele poderá através de suas ideias e opiniões expressar-se, baseando-se a realidade local e até regional.
12	Sim, pois a partir do conhecimento da realidade só alunos poderão formar suas opiniões com relação ao conteúdo trabalhado.
13	Sim, pois sem ajuda de outros meios não tem como haver sustentabilidade, pensamos estar em conjunto.
14	Com certeza. Os documentários relacionados ao meio onde cada ser humano vive é possível relacionar todas as coisas.
15	Com certeza. É um método muito proveitoso.
16	Sim. Porque podemos mostrar as pessoas que ajudam e estão engajados nesse projeto de desenvolvimento e outros órgãos que fazem parceria.
17	É possível, principalmente com imagens impactantes que farão com que os alunos façam uma reflexão em seguida deem sugestões para a problemática, com discussões.
18	Com certeza.
19	Sim, é possível apresentar o tema ao educando a fim de que o mesmo possa adequar ao seu cotidiano e a suposta problemática.

Na avalição dos educadores, os filmes ajudam na formação crítica dos educandos. O cinema é a cultura de massa do nosso tempo, que liga a escola e a sala de aula a realidade do dia-a-dia dos educandos, coisas que os livros e textos selecionados negam enxerga.

Penso que é possível usar esse tipo de material em sala de aula, pois não só levaria o estudante a ter uma postura crítica, mas também em como usar os recursos naturais em benefício próprio. (Informante n. 7. EMTU).

Sinceramente penso que é uma das melhores estratégias para apresentar e trabalhar o tema com os alunos. (Informante n. 10. EMTU).

Certamente, pois ele poderá através de suas ideias e opiniões expressar-se, baseando-se a realidade local e até regional. (Informante n. 11. EMTU).

Sim, pois a partir do conhecimento da realidade só alunos poderão formar suas opiniões com relação ao conteúdo trabalhado. (Informante n. 12. EMTU).

É possível, principalmente com imagens impactantes que farão com que os alunos façam uma reflexão em seguida das sugestões para a problemática, com discussões. (Informante n. 17. EMTU).

Os filmes e documentários levariam os educandos ao desenvolvimento de uma postura crítica, expressando ideias e opiniões em discussões em sala de aula, com relação ao tema e aos conteúdos trabalhados pelos educadores. Mas para que isso ocorra é imperativo que a escola seja “organizada de modo a criar condições de reflexibilidade individuais e coletivas” (ALANCÃO, 2011, p. 83), colocando o educando no centro irradiador de todo o processo educativo.

Filmes e documentários ligam os atores da educação do espaço local ao global e vice-versa, as permitem deslocar, em um mesmo ambiente o foco da aprendizagem, ou seja, o espaço enfadonho de aulas orais e quadro branco, para o quadro-tela do cinema, que possibilita uma educação prazerosa e atende as reais necessidades e aos desejos dos aprendentes, os educandos. Assim se expressa Franco (2004, p. 34), “cada vez tenho mais certeza do potencial pedagogo das mídias audiovisuais e, mais radicalmente ainda, gosto de afirmar que qualquer produto audiovisual é passível de uso nas atividades pedagógicas”.

É preciso, também, nos atentar e expor o conceito educacional dos investigados sobre o uso do cinema e documentários em sala de aula para fins didático-pedagógicos na transversalidade do desenvolvimento sustentável. Assim, ficam evidenciados os interesses, pensamentos, visões, ideais que caracterizam pontos de vista político, científico, teórico. Vejamos o que nos apresentam os resultados:

Tabela 3-15: O Uso de Filmes e Documentários para Fins Didático-Pedagógicos na Transversalidade do Desenvolvimento Sustentável na Concepção dos Educadores de Parintins (Dados Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

ESCOLA IRMA CRISTINE	ESCOLA PROF ADERSON DE MENEZES	ESCOLA TSUKASA
É uma forma de aprendizado que pode ajudar o aluno a entender o processo da sustentabilidade.	1 – O cinema e o documentários são recursos ricos para contribuir com a questão ensino aprendizagem. Proporciona inúmeras possibilidades de temas além de ser um recurso motivador.	1 – omitiu a resposta
É mais uma forma de educação que contribui para o ensino-aprendizagem.	2 – É uma estratégia boa para desenvolver as habilidades dos alunos, no sentido de prepará-los para compreender outros assuntos.	2 – É explorar da natureza seus recursos naturais com o manejo para que as próximas gerações possam no futuro usufruir nossos recursos.
Ótimo.	3 – O uso de filmes e documentários em sala de aula oferece oportunidades para aquisição de novos conhecimentos, resgatando a aprendizagem de forma integrada lúdica e prazerosa.	3 – Deve ser ótimo. Desde que sejamos preparados.
Devemos usar os meios que temos como forma de chamar mais a atenção dos alunos para o que está sendo ensinado para um bom aproveitamento do mesmo.	4 – É muito importante levar o cinema para sala de aula, mais antes, orientar os professores, para possíveis debates sobre os documentários.	4 – É um processo de conhecimento que instrui o aluno não só na teoria mas na prática.
Conhecimento, aprendizado e reflexão sobre os temas abordados.	5 - SEM RESPOSTA	5 – SEM RESPOSTA
	6 – O uso do cinema e documentários já é usado em outros temas, acredito que para o desenvolvimento sustentável ele seja proveitoso.	6 - SEM RESPOSTA
	7 – SEM RESPOSTA	7 - SEM RESPOSTA
	8 – É um instrumento pedagógico que deve ser utilizado nas salas de aula para despertar nos educandos o	8 - SEM RESPOSTA

Das falas dos educadores trazemos em destaque que filmes e documentários:

"É uma forma de aprendizado que pode ajudar o aluno a atender o processo da sustentabilidade" (EMIC)

"O uso de filmes e documentários em sala de aula oferece oportunidades para aquisição de novos conhecimentos, resgatando a aprendizagem de forma integrada lúdica e prazerosa". (EEPAM).

"É uma estratégia boa para desenvolver as habilidades dos alunos, no sentido de prepara-los para compreender outros assuntos" (EEPAM).

Essa deve ser a função social da escola contemporânea diante dos problemas que emergem da realidade dos educandos e dos educadores no enfrentamento das questões do debate dos temas transversais de desenvolvimento sustentável. A escola desempenha ao mesmo tempo um papel social, político e pedagógico tendo em vista que

> O ato de educar que se faz tanto no trabalho pedagógico na sala de aula quanto no ato político que luta na rua por outro tipo de escola, para um outro tipo de mundo. [...] comungando e perseguindo objetivos que se fazem comuns, vinculando-se aos alunos de modo comprometido. A construção de métodos de trabalho se alicerça em conteúdos relevantes porque se constituem em necessidades nascidas dos desejos coletivos de dar soluções a problemas relacionados à experiência de vida do grupo social inserido na escola. O intercambio, a troca, a cumplicidade, enfim, a escola aberta para pensar e conhecer outros modos de viver e conhecer no mundo, assegurando um espaço de construção política, de formação humana e de questionamento para a ampliação do conhecimento de meninos e meninas. (Goulart, 2008, p. 184).

A escola resgataria o seu papel principal, como nos diz Gadotti (2010). Seria fonte de alegria, apostando no atendimento da satisfação dos educandos, como local prazeroso, com metodologias que proporcionassem relações saudáveis entre educador-educando. A alegria seria a condição primeira para a existência, funcionamento e renovação dos conteúdos. Para essa escola, “a alegria e a satisfação são fundamentais para se poder cumprir a sua própria tarefa de transmissão e elaboração da cultura” (GADOTTI, 2010, p. 237), transformando-se em uma escola que educa para a liberdade, emancipação e participação do educando enquanto cidadão.

Assim deve ser a nova escola a ser pensada, construída para forjar uma nova sociedade, a sociedade sustentável. Ou seja, o conceito de desenvolvimento sustentável na educação amazônica, deveria ser o pleno atendimento da satisfação da aprendizagem dos atuais e futuros educandos. A escola como locus da alegria é um bem a ser almejado e o aprender para a satisfação seria o seu fim último. “Essa escola da alegria pode ser construída desde já, no interior de uma escola não-alegre e ser uma escola para todos” (Gadotti, 2010, p. 239).

3.3.3 Concepção dos educandos

Como desdobramento dos questionamentos formulados aos educadores, os educandos foram questionados se filmes e documentários poderiam contribuir para sua formação educacional crítica e cidadã no debate do tema de desenvolvimento sustentável. Os questionários foram aplicados às turmas do 9º ano em três escolas, sendo uma estadual e duas municipais. O entendimento dos educandos encontra-se sistematizado (Tabela 3-16) por escola.

Tabela 3-16: A Contribuição do Cinema na Formação Educacional (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

	Escola Irmã Cristine	Escola Aderson de Menezes	Escola Tsukasa
1	Não respondeu nada.	(x) sim. Porque nós vemos a realidade bem próxima de nós e com isso temos mais assunto para debater.	(x) sim. Porque o desenvolvimento sustentável contribui para mais cidadania com as pessoas no meio ambiente.
2	(x) sim. É muito bom.	(x) sim. Porque através deles conseguimos buscar mais conteúdo.	(x) sim. Com os filmes podemos dar uma ideia que pode ajudar muito para nossa comunidade,
3	(x) sim. Por agente está aprendendo o que é certo e o que é errado.	(x) sim. Por exemplo, se eu estiver estudando ciências e de repente a professora passar um filme que não tem nada a ver com essa disciplina.	(x) sim. Isso que é passado, ou seja, mostrado pelo filme, são grandes maneiras de aprimorar a sua formação como cidadã.
4	(x) sim. Porque a maioria dos filmes passados tratam do convívio familiar, do meio ambiente, de superação, dos conflitos da vida.	(x) sim. Porque a nossa formação é contribuída pelo professor.	(x) sim. Na escola os professores eles passa geralmente o filme para que nós possamos tirar algo de importante que sirva para nós.
5	(x) sim. Porque quando tem alguma coisa a ver com a vida, a gente aprende mais.	Os documentários que eles passam para nós trazem muita informação crítica.	(x) sim. Eu considero porque outros alunos podem ajudar a contribuir para que nossa escola fique mais organizada.
6	(x) não. Não sei.	(x) sim. Ajuda agente a aprender mais sobre o conteúdo.	(x) sim. Porque em alguns casos os filmes ajudam muito mais do que qualquer professor. Em vários casos nos ensinavam a ser maduros.
7	(x) não.	(x) sim. Quando assistimos um filme relacionado o que estamos trabalhando no conteúdo na escola nos aprendemos mais do que imagino.	(x) sim. Porque varias coisas que nos assistimos vira realidade.
8	(x) sim. Porque ajuda a compreender melhor o que esta se passando e em alguns filmes podem exibir as coisas boas para que as pessoas se baseiam e possam fazer coisas boas.	(x) sim. Porque todas as vezes quando eles passa filme agente presta atenção porque agente sabe que depois vem trabalho ou prova.	(x) não.
9	(x) sim. Porque ele nos ajuda a aprendermos a ajudar a natureza.	(x) sim. Porque aprendemos e mostra a realidade.	(x) não. O filme apenas abre varias grandes quantidades de desempenho. O que contribui é o que o professor ensina.
10	(x) sim.	(x) sim. Porque quando prestamos atenção na aula ganhamos uma nota e sempre	(x) sim. Porque vários filmes que assistimos na escola mostra o dia-a-dia de pessoas

		ele tem uma atividade ou uma prova.	e como estamos nos preparando para o futuro, se estamos indo no caminho certo
11	(x) não. Não sei.	(x) sim. Porque o eu eles passam não é nenhuma brincadeira, tem que saber o que ouvi ou assistiu	(x) sim. Porque alguns filmes contribui bastante com a nossa inteligência e bastante entendido por nos
12	(x) não.	(x) sim. Porque se agente fosse fazer uma atividade sobre um filme que agente não assistiu não íamos responder as atividades.	(x) sim. Porque nos aprendemos aquilo que nos não sabemos e daqui pra frente nos já temos conhecimento daquilo.
13	(x) não.	(x) sim. Eu aprende muito nessa escola.	(x) sim. Os filmes são muitos importantes para a nossa cidadania e desenvolvimento sustentável a aprende mais.
14	(x) sim. Porque assim eu posso me desenvolver mais nesse documentário, é a facilidade muito boa pro meu estudo daqui pra frente.	(x) sim.	(x) sim. Claro o nosso desenvolvimento e aprendizado vem de cada professor.
15	(x) não. Porque a maioria dos filmes não mostra aquilo que queremos ver.	(x) sim. Porque se, por exemplo, o professor de matemática passa um filme que não tem nada haver com matemática.	(x) sim.
16	(x) não. Porque os filmes as pessoas se divertem e já documentários ajuda é muito.	(x) sim.	(x) sim. Porque atrás de filmes e documentários nos aprendemos como fazer os nossos mesmos.
17	(x) sim. Porque os filmes nos ajudam a entender melhor o nosso conteúdo.	(x) sim. Eu considero mais os documentários porque eles mostram a realidade do nosso mundo.	(x) sim. Porque esse filme ensina muita coisa só olhando sem o professor ficar falando cobre o filme.
18	Não respondeu.	(x) sim. Porque na maioria dos filmes estão ligados a esse requisito básico.	(x) sim. Eu considero que o filme e o documentário pode contribuir ainda mais sobre as criticas cidadãs para desenvolver o sustentável das pessoas que esta fazendo.
19	(x) sim.	(x) sim. Assim agente pode aprender mais.	(x) sim. Eu tiro mensagens e algo que os ´personagens falam nos filmes.
20	(x) sim. Porque as pessoas vão saber se passa na vida de muitas pessoas.	(x) sim. Todos os filmes tem um objetivo. Seja qual for o professor.	(x) sim. Porque tem muitos alunos que aprende muito com os filmes.
21	(x) sim. Porque isso ajuda mas os alunos no desenvolvimento dos alunos na sala de aula.	(x) sim. Porque assim nos aprendemos mais na sala de aula outras coisas.	(x) sim. O filme ajuda mais para agente aprender mais coisas para a vida.
22	(x) sim. Porque é importante para o meu desenvolvimento.	(x) sim. É muito bom pra gente pelo menos agente se diverte um pouco.	(x) sim. Com isso eu aprendo mais e a minha vida se enche de assuntos interessantes

			para que meu futuro seja melhor dando orgulho para mim e para minha família
23	(x) sim. Porque algumas informações nos ajudam por exemplo: a usar camisinha, a não matar e roubar ninguém, e a ser uma boa pessoa.	(x) sim. Porque ele contribui para a nossa educação.	(x) sim. O filme e documentários podem contribuir porque é através deles que podemos compreender melhor os temas ali passados.
24	Não respondeu nada.	(x) sim. Porque fica mais fácil de agente entender o que é desenvolvimento sustentável. Os filmes são mais explicados.	(x) sim. Na minha opinião eu não sei se consigo dominar o conteúdo do filme ou documentário e claro que vai contribuir na minha formação.
25	(x) sim. Porque nos podemos aprender mais para nossa formação.	(x) sim. Porque os filmes não.	(x) sim. Eu gosto de assistir os filmes para saber os comentários que vai acontecer no país isso é bom para nos.
26			(x) sim. Sempre o aluno tira uma coisa boa para ele.
27			(x) sim. Porque os filmes ou documentários sempre passam uma moral ao cidadão.

O entendimento quase unanime dos educandos nos leva a refletir que filmes e documentários, para eles, são muito mais apropriados para realizar atividades no ambiente escolar, sejam em sala de aula, ou em atividades extraclasse, para ensinar valores, atitudes, na formação do educando. Destacamos algumas falas que sintetizam a compreensão:

"Porque a maioria dos filmes passados trata do convívio familiar, do meio ambiente, de superação, dos conflitos da vida". (EMIC)

"Porque quando tem alguma coisa a ver com a vida, a gente aprende mais" (EMIC).

"Porque os filmes nos ajudam a entender melhor o nosso conteúdo". (EMIC)

"Porque nós vemos a realidade bem próxima de nós e com isso temos mais assunto para debater". (EEPAM)

"Os documentários que eles passam para nós trazem muita informação critica"(EEPAM).

"Quando assistimos a um filme relacionado o que estamos trabalhando no conteúdo na escola nós aprendemos mais do que imagino" (EEPAM)

"Porque fica mais fácil de a gente entender o que é desenvolvimento sustentável. Os filmes são mais explicados". (EEPAM)

"Com os filmes podemos dar uma ideia que pode ajudar muito para nossa comunidade" (EMTU).

"Porque em alguns casos os filmes ajudam muito mais do que qualquer professor. Em vários casos nos ensinavam a ser maduros" (EMTU).

"O filme ajuda mais para a gente aprender mais coisas para a vida" (EMTU).

"Porque os filmes ou documentários sempre passam uma moral ao cidadão" (EMTU).

"Com isso eu aprendo mais e a minha vida se enche de assuntos interessantes para que meu futuro seja melhor dando orgulho para mim e para minha família" (EMTU).

As respostas dos educandos mostram claramente para eles que os filmes abordam conteúdos atuais, contextualizados à realidade, com ensinamentos para o dia-a-dia da vida cotidiana e uma formação que os prepara para a vida adulta, em sociedade. Diferentemente dos livros didáticos e dos textos, que abordam questões dissociadas de sua realidade, ou seja, filmes tematizam o que os educandos necessitam aprender para serem cidadãos críticos. Mas em relação ao cinema (Figura 3-11), a escola parece virar as costas para essa cultura, que cultiva o afetivo, gera inquietude, faz vibrar o corpo e a mente dos educandos (GADOTTI, 2010).

Souza (2011) aponta que no mundo contemporâneo os espaços educativos da Amazônia ignoram o papel do cinema enquanto fator educacional, difusor e articulador dos temas transversais de pluralismo cultural e dos temas ambientais. Não reconhecem a Amazônia como um tema urgente a integrar o eixo estrutural curricular no ensino fundamental.

O contexto dos problemas ambiental e de desenvolvimento sustentável na sociedade atual levou aos problemas de desequilíbrio dos ecossistemas e na relação homem-natureza há situação de grande desigualdade em todo o planeta. A situação

exige de cada um de nós, individual e coletivamente, chame para si os desafios e responsabilidades, no sentido de enfrentar questões nos espaços educativos e comunitários.

Ceccon (2012) alerta que a opção por currículos centrados em conteúdos dissociados da realidade da vida comunitária, que prepara os educandos para as etapas de ensino seguinte, não proporciona as mudanças esperadas frentes aos problemas atuais, pelo contrário, ajuda na manutenção do modelo atual do *status quo.*

Figura 3-11: Cinema em Sala de Aula na Escola Tsukasa Uyetsuka (Fonte: SOUZA, J.S. Pesquisa de Campo. Parintins, dezembro de 2013)

A figura mostra atividade realizada com o uso de filmes e documentários em sala de aula, aos educandos do 9º ano da escola Tsukasa Yuetsuka, envolvendo temas transversais de desenvolvimento sustentável da realidade dos educandos.

A ênfase dada ao uso do cinema em sala de aula, articulado aos temas transversais de desenvolvimento sustentável, nas escolas do município de Parintins, objeto da pesquisa, postula necessariamente para se compreender a percepção dos educandos aos propósitos, necessidades e metas da aprendizagem, além do reconhecimento dos educandos quanto ao cinema no processo educativo. Desde os tempos inaugurais do cinema, numerosos estudos publicados relacionam os filmes ao

processo educativo para ampliar os conhecimentos, estimular a aprendizagem, o pensamento crítico na solução de problemas da realidade.

Aos educandos, buscou-se o questionamento sobre as vantagens no uso do cinema para fins didático-pedagógicos de ensino aprendizagem, em sala de aula, para atividades com os temas transversais de desenvolvimento sustentável no ambiente escolar. Os educandos trazem contribuições relevantes, apontando em suas conclusões (Tabela 3-17) expressivo conjunto de respostas sistematizadas, que esboçam contradições, mas de modo geral os educandos concordam com o uso de filmes e documentários.

Tabela 3-17: Uso do Cinema em Sala de Aula: Tema Transversal de Desenvolvimento Sustentável (Dados da Pesquisa de Campo. Parintins, 2013)

	Escola Irmã Cristine	Escola Aderson	Escola Tsukasa
1	Não respondeu nada.	(x) sim. Eles nos passam vídeos e slides relacionados ao tema.	(x) sim. Porque a articulação ensina cada adolescente no ensino fundamental a ser desenvolvido em educação transversal ao ensino.
2	(x) sim.	(x) sim. Algumas vezes, são bem desenvolvidas.	(x) sim. Ajuda na melhoria do nosso aprendizado.
3	(x) não.	(x) não. Não fazemos cinema.	(x) sim. O cinema dá um ensinamento mais lógico para todos os níveis de ensino das faixas etárias de todas as idades nos municípios do Brasil inteiro.
4	(x) não. Esses projetos não são passados para nós.	(x) sim. Fazemos tarefa como forma de trabalho.	(x) sim. Porque ajuda na melhoria do nosso aprendizado.
5	Não sei	(x) sim.	(x) sim. Alguns comentários são muito simples como o filme sobre “violência não”, e assim eles debatem como nós conseguimos ajudar a escola para que cada um seja educado.
6	(x) não.	(x) sim. Quando é preciso.	(x) sim. Bastante legal, educativo, explicado, nos levou esse desenvolvimento.
7	(x) não.	(x) sim. Os professores trabalham sobre desenvolvimento sustentável.	(x) sim. A maioria dos professores usa como tema para fazer exercício e nos trabalhos com os textos e várias vezes em cima de outro texto.

8	Não respondeu nada.	(x) não.	(x) não. Eu não entendo sobre isso ou não tenho conhecimento.
9	(x) sim. A professora de ciências fala sobre isso, que as árvores dão o Oxigênio e etc.	(x) não. O nosso professor de português fala muito sobre isso e ele explica bem.	(x) sim. Trata de um todo, não só em nossa localidade mais para que todos também possam ver e ajudar.
10	(x) não respondeu	(x) não. Para mim é importante até para ficarmos por dentro do que acontece em nosso mundo.	(x) sim. Os professores nos ajudam bastante, passam coisas que a gente pode ver e ouvir. Conseguir entender melhor o que na verdade ele nos revela a nossa vida futura.
11	(x) não.	(x) não. O cinema ensina no fundamental da escola	(x) sim. Os filmes ajudam em nossas educações ou até mesmo ajudam o meio ambiente que convive com o humano que só quer destruir a Amazônia.
12	(x) não respondeu	(x) não. Sempre passa sobre o rio amazonas, cidade de Parintins e sobre o mapa do Brasil.	(x) sim. Eles foram realizados no data-show.
13	(x) não respondeu	(x) sim. Colocando o alto falante.	(x) sim. Alguns comentários são muitos simples e outros não.
14	Não respondeu.	(x) sim.	(x) não. É difícil eles usarem esse projeto, só quando é necessário mesmo que eles fazem isso.
15	(x) sim.	(x) sim. Para ajudar a festa junina no mês de agosto.	(x) sim.
16	(x) sim.	(x) sim. O cinema ensina no fundamental na escola.	(x) sim. Através dos filmes, conversas, atividades e também o mesmo.
17	(x) sim.	(x) não. Eles usam, mas não para trabalhar sobre desenvolvimento sustentável.	(x) sim. Trabalham porque ajuda o aluno a desenvolver-se só vendo o filme e esse aluno só quer ficar pensando no filme.
18	(x) não.	(x) sim.	(x) sim. Os professores eles usam os cinemas ou documentários para trabalhar com os alunos na escola para as pessoas verem as coisas que estão fazendo.
19	(x) sim. Foram desenvolvidas em aulas, explicações e outros mais que o professor fala na hora.	(x) sim.	Ele usa o data- show como um meio de ensino para nos.
20	(x) não.	(x) sim. Tem professores que usam. Tem filmes que eles colocam para mostrar a precariedade das pessoas. Filmes sobre o meio ambiente,	(x) sim. Audiovisuais quando são colocados para a pessoa entender mais.

		a importância de preservar.	
21	(x) não. É bom porque o cinema trás coisas importantes para as pessoas que podem ver coisas interessantes no filme.	Não respondeu.	(x) sim. Os professores eles usam o cinema para ajudar mais os estudos.
22	(x) não.	(x) sim.	(x) sim. Os professores costumam sempre fazer isso com que vimos e ouvimos ao mesmo tempo, fica maior o nosso conceito de estudar com que não sabíamos explicar.
23	Não respondeu.	(x) sim. Foram muitos legais.	(x) sim. Os professores usam os filmes para entendermos e depois fazermos debates, conversarmos e fazermos atividades sobre o assunto
24	(x) sim.	(x) sim.	(x) não. Eu não lembro se nos estudamos sobre desenvolvimento sustentável.
25		(x) sim. Foi legal desenvolver as atividades.	(x) sim. Eu não sei isso, só o professor.
26			(x) sim. As vezes ela é vista pelos próprios alunos, alguns filmes ou documentários.
27			(x) sim. Trabalham, elas foram desenvolvidas

As respostas dos educandos são contraditórias quanto ao uso de filmes e documentários em sala de aula, em abordagens dos temas transversais de desenvolvimento sustentável. Mas por meio dos questionários, entrevistas, análise dos diários de classe, não se identificou o uso do cinema articulado aos temas transversais no processo de ensino-aprendizagem de temas de desenvolvimento sustentável.

Os educandos que responderam “sim” estavam referindo-se aos temas transversais abordados pelos educadores, como já registrado anteriormente. Mas, de modo geral, os educandos concordam que os filmes abrem novas possibilidades de aprendizado e experiências lúdicas e prazerosas

No dia 11/12/2013, realizou-se atividade com o uso de documentário em sala de aula do 9º ano com a participação de 25 educandos da escola Tsukasa Uyetsuka, no horário das 7h14 às 11hs. A atividade foi desenvolvida seguindo-se um roteiro metodológico, previamente apresentado à coordenação pedagógica. Explicou-se aos

educandos os objetivos, metodologia e avaliação. Foi usado o documentário Chico Mendes - o preço da floresta.

Posteriormente os educandos foram divididos em grupo, sorteados aleatoriamente para realizarem leitura de textos relacionados aos temas de desenvolvimento sustentável no contexto amazônico, bem como se fomentou discussão em grupo e ao final apresentou-se avaliação coletiva da atividade. Foram incentivados a participarem expressando seu posicionamento quanto ao documentário, o processo de ensino aprendizagem no uso de filmes e documentários foi executado para se trabalhar em sala de aula temas transversais de desenvolvimento sustentável. Trazemos a manifestação coletiva dos educandos quando a atividade desenvolvida

Grupo 1

Nós, os componentes do grupo, concordamos sobre "filmes e documentários" passados na sala de aula. Porque eles transmitem mais informações sobre o assunto tratado na classe. Os alunos que tem mais dificuldades em aprendizagem, quando é passado um filme tem mais chance de entender o assunto.

Os assuntos que são mais abordados pelos professores e alunos são drogas, meio ambiente, poluição e outros. Desde então os professores usam esse método para ensinar melhor o aluno.

Grupo 2

No nosso grupo todos nós temos a mesma opinião sobre o tema: Filmes e documentários dentro da sala de aula. Só o professor (A) passava alguns vídeos pelo Datashow, depois tinha o debate entre os alunos. Eu e meus colegas achamos interessantes os vídeos e documentários que ele passava. O nosso entendimento fica mais fácil.

Os filmes na sala de aula são um procedimento para se saber as realidades das coisas que aconteceram. Os principais procedimentos que acontecem com uns filmes é para se ter capacidade de compreender o que é colocado como por exemplo: o desenvolvimento entre as escolas com os critérios sustentáveis; os respeitos executivos

pelas dimensões que a capacidade de organizar um investimento e saber desenvolver um projeto, qualquer tipo de projeto.

Grupo 3

Nós achamos muito bom quando o professor passa filme na sala, porque a compreensão dos alunos é melhor que a do professor ficar explicando, por que alguns alunos ficam só conversando, e quando é o filme as atenções são todas para ele. Mas na nossa sala de aula é muito raro de acontecer, e com isso os alunos perdem uma maneira de aprendizagem melhor.

E com o filme os alunos acabam aprendendo mais sobre a matéria e sobre um outro lado do filme e prestam atenção na hora da explicação do professor e os alunos não prestam atenção na explicação do professor sobre o assunto e o filme do aprendizado muito mais específico sobre as matérias, os assuntos dos professores é sério melhor os professores passarem filmes para os alunos é uma boa ideia.

Grupo 4

Em nossa opinião as aulas orais tornam-se mais difíceis pro nosso aprendizado porque muitas das vezes quando os professores estão falando e explicando os alunos não estão prestando atenção. A diferença entre filmes e as aulas orais é que filmes facilitam melhor o aprendizado dos alunos porque eles dão melhores esclarecimentos sobre o assunto em que é passado na sala. E para nós os filmes seriam melhor de compreender tudo aquilo que os professores querem que nos entender.

Grupo 5

(D1): Muito bom, o professor passa filme e comentário, ajuda bastante nosso aprendizado na sala de aula.

(D2): Muito bom, nosso entendimento evolui mais e ficamos mais por dentro do assunto.

(R): Bom, porque no livro e só copiar, a gente assistindo já é muito melhor, o que a gente não entende no livro podemos entender no filme ou documentário.

(N): Muito bom, porque ajuda a desenvolver a pessoa, mexe com a mente e ajuda a entender muitas explicações que a gente não sabe, e aprende através dos programas sociais e da escala.

(B): Bom, ajuda o aprendizado, o filme e evolui, com a nossa mente, os documentários podem ajudar no assunto que está sendo tratado na sala de aula.

Roseli Pereira Silva (2007), em pesquisa que abordou o uso de filmes no espaço educativo na aprendizagem dos educandos, relatou que ao questionar os participantes sobre avaliação da experiência, os sujeitos argumentaram o indiscutível aprendizado, outros não especificaram, mas os que argumentaram evidenciaram referências positivas à proposta didático pedagógica.

Pessoa, Campos e Souza (2012), em relatos de experiências com a participação de educandos do 9º ano em abordagens de temas do meio ambiente, com o uso de filmes e documentários no desenvolvimento metodológico, associado aos conteúdos curriculares e palestras de educadores a temática ambiental, perceberam a "transposição didática dos conteúdos no processo de ensino aprendizagem" (ID., *op. cit.*, p. 41).

3.3.4 Concepção dos Pais de Educandos

Por meio de 10 (dez) questionários entregues à coordenação pedagógica da escola para ser distribuído aos pais dos educandos, buscou-se identificar a percepção dos mesmos nas práticas pedagógicas, em abordagens de desenvolvimento sustentável, articuladas ao uso de filmes e documentários em sala de aula. Apenas 05 pais responderam aos questionários. O questionário aplicado aos pais dos alunos não teve as mesmas perguntas que foram aplicadas aos educandos e educadores. A opção dos questionários visou obter informações preliminares aos pais quanto ao tema da pesquisa e subsidiar o roteiro e preparação para as entrevistas.

Tabela 3-18: A Compreensão dos Pais Sobre o Uso de Filmes e Documentários no Ensino-Aprendizagem (Dados da Pesquisa de Campo, 2013)

M. C. P.	É uma forma diferente de aprender e conhecer as diferenças de costumes das regiões do Brasil. As atividades desenvolvidas e relacionar com o ambiente onde você vive.
O. R. M.	Eu penso assim, que os filmes e documentários debatem assuntos que ajudam bastante no aprendizado dos nossos filhos, hoje está tudo moderno, fazem de todas as formas para avançar os conhecimentos dos alunos, estamos numa era de tecnologia, tudo está mais fácil. No meu tempo, como era difícil estudar, não tínhamos recursos, não era um ensinamento de alta escolaridade, mais o pouco que se ensinava ajudava bastante.
N. M. L. S.	O uso de filmes e documentários para a prática escolar é de suma importância na aprendizagem da minha filha, desde que seja de uma forma estratégica, que chame a atenção do aluno, que não seja repetitivo e que traga informações necessárias para o seu aprendizado.
L. G. B.	Se bem trabalhados em sala de aula os filmes são instrumentos que contribuem significativamente na aprendizagem dos meus filhos, principalmente quando nos permitem que eles pensem na realidade em que vivemos, comparando, refletindo e questionando a temática do filme assistido podendo debate-la e se possível pensar no que fazer para transforma-la.

Questionando pais de educandos no sentido de compreender o uso de filmes e documentários em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem, obtivemos respostas de aceitação confirmando o que disseram, os educadores e os educandos. Destacando que:

"forma diferente de aprender e conhecer as diferenças de costumes das regiões do Brasil."(EMTU).

"debate assuntos que ajudam bastante no aprendizado [...], hoje está tudo moderno, fazem de todas as formas para avançar os conhecimentos dos alunos, estamos numa era de tecnologia, tudo está mais fácil. No meu tempo, como era difícil estudar, não tínhamos recursos, não era um ensinamento de alta escolaridade, mas o pouco que se ensinava ajudava bastante" (EMTU).

"Se bem trabalhados em sala de aula, os filmes são instrumentos que contribuem significativamente na aprendizagem dos meus filhos, principalmente quando permitem que eles pensem na realidade em que vivemos, comparando, refletindo e

questionando a temática do filme assistido e podendo debatê-la e se possível pensar no que fazer para transformá-la". (EMTU).

"[...] para a prática escolar é de suma importância na aprendizagem da minha filha, desde que seja de uma forma estratégica, que chame a atenção do aluno, que não seja repetitivo e que traga informações necessárias para o seu aprendizado". (EMTU).

Repensar os desafios de desenvolvimento sustentável no processo de mudança para uma sociedade sustentável implica em pensar demandas sociais aos padrões de vida atual das populações da Amazônia, em relação aos padrões de desenvolvimento (produção e consumo) da sociedade capitalista, que sejam capazes de assegurar sustentabilidade em todas as dimensões, que seja revertido em bem estar às atuais e futuras gerações, ao que foi denominado de "felicidade Interna Bruta – FIB" (Irving; Oliveira, 2012, p. 93) , como meta do desenvolvimento do Milênio.

A Felicidade Interna Bruta (FIB) é um princípio norteador que permite assegurar a cada localidade avaliar as necessidades para dar sentido e concretizá-las. No contexto educativo, inscreve-se no atendimento à satisfação das necessidades de ensino aprendizagem aos educandos, por meio de temas significativos à realidade cotidiana, infraestrutura adequada aos padrões de qualidade do ensino, recursos matérias e humanos condizentes com a realidade educacional.

Aos educadores, plano de cargos, carreira e salários, incentivo ao aperfeiçoamento continuado, inclusive em nível de pós-graduação, plano de saúde, gratificação de deslocamento para localidades educativas de difícil acesso, números de alunos em sala de aula, professor de apoio educativo, incentivo à elaboração de material didático-pedagógico, configura-se, também, na satisfação das necessidades educativas nas dimensões de desenvolvimento sustentável na educação amazônica.

A educação deve permitir ao cidadão avaliar criticamente se realmente o desenvolvimento sustentável hoje busca relacionar experiências vividas com oferta de emprego, geração de renda, prestação de serviços de saúde, saneamento básico, educação, cultura e equilíbrio ecológico e ambiental, territorial, econômico-político.

No enfoque da teoria crítica, a educação instrumentaliza os educadores a repensarem o fazer pedagógico aos selecionarem os conteúdos relacionados ao plano de ensino que se efetiva em sala de aula. A reflexão crítica provoca e "reinventa a emancipação social" (SANTOS, 2007, p. 8), por isso mesmo cria expectativas de se superar a monocultura da escola centrada no modelo de produção e consumo hegemônico capitalista.

A proposta da Organização das Nações Unidas (ONU) ao declarar a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável em nível global, engloba e articula os protocolos, acordos e declarações conjuntas assinadas pelos países membros, signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada em 1990, em Jomtien, Agenda 21, da Rio-92, os Objetivos do Milénio das Nações Unidas, aprovados em 2000, a Cúpula de Johanesburgo de 2002, a Década das Nações Unidas da Educação para a Alfabetização (2003-2012) e Fórum Mundial sobre Educação para Todos celebrado em Dacar, em 2000, que reafirmou a Educação para todos.

O maior desafio que a década se propõe em alcançar é do ponto de vista da cultura ético-moral, tendo a educação como eixo articulador e irradiador, posto que a Década da ênfase ao papel central da educação, na busca comum pelo desenvolvimento sustentável, pois visa "estimular mudanças de atitude e comportamento na sociedade mundial, uma vez que nossas capacidades intelectuais, morais e culturais impõem responsabilidades para com todos os seres vivos e para com a natureza como um todo". (UNESCO, 2005, p. 9).

No contexto da educação para o desenvolvimento sustentável, em Parintins, foram criadas Secretarias, Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável, mas não existem articulações com a Secretaria de Educação Municipal, que proponha a escola como locus privilegiado no papel de articular os fundamentos da educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável, facilitadora do processo de ensino-aprendizagem para promover ações que mobilizem os atores do ambiente escolar a participarem de oportunidades que concretizem o reconhecimento dos problemas sociais e permita criar as necessárias competências para progredir a sustentabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nesta pesquisa, realizado em três escolas da rede pública do município de Parintins-Amazonas-Brasil, desenvolvido principalmente na escola municipal Tsukasa Uyetsuka, com educadores, educandos e pais dos educandos, não esgotam o tema abordado. Trazem importantes questionamentos para análise, relativas ao uso do cinema articulado à dimensão dos temas transversais de desenvolvimento sustentável, ou de um Projeto Ecopolítico Pedagógico Participativo, no processo de ensino-aprendizagem, no fazer pedagógico dos atores educacionais, articulando o uso do cinema (filmes e documentários) à dimensão dos temas transversais da educação para o desenvolvimento sustentável na perspectiva do debate de transição a uma sociedade sustentável.

A realização do estudo foi nas escolas: Irmã Cristine, da comunidade do Itaúna II, onde encontra-se localizada a lagoa azul; Prof. Aderson de Menezes, comunidade da Francesa, no entorno da lagoa da francesa, uma área de preservação ambiental; e na Tsukasa Uyetsuka, localizada na comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia, zona rural, em área pertencente ao Projeto de Assentamento de Reforma Agrária, considerada de proteção ambiental, onde localiza-se a serra de Parintins, onde foi encontrado sítio arqueológico em diversas comunidades do assentamento no entorno da Serra.

Na Área do Assentamento, dois importantes projetos de pesquisa são desenvolvidos, com a participação de escolas e da comunidade. Um é projeto de preservação do Gavião Real, ligado ao Instituto de Pesquisa da Amazônia (INPA), outro é um projeto de preservação de Quelônios, denominado “Pé-de-Pincha”, desenvolvido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ambos promovem atividades de educação ambiental e iniciação científica, realizando feira de ciências junto as escolas e comunitários.

Os espaços percorridos durante a pesquisa de campo foram caracterizados por vicissitudes e inúmeros desafios que se apresentaram no estudo de caso. Diante dessas considerações iniciais, passamos a apresentar conclusões referentes ao

desenvolvimento sustentável na educação amazônica: o uso do cinema na articulação dos temas transversais no ensino fundamental no município de Parintins.

Em relação ao projeto político-pedagógico articulado aos temas transversais de desenvolvimento sustentável no ensino fundamental no município de Parintins, conclui-se que não há projeto político-pedagógico articulando temas transversais de desenvolvimento sustentável ao processo de ensino aprendizagem dos educandos. Registra-se que entre educadores não tem sido propiciada formação continuada para elaboração do PPP e da educação para o desenvolvimento sustentável.

Tanto a Secretaria de Educação – pela falta de um Plano Municipal de Educação – quanto as escolas pesquisadas – pela falta de um Projeto Político-Pedagógico – enfatizaram um Plano de Gestão e Plano de Ação Pedagógica, que tem como objetivo central e fundamental melhorar os índices do IDEB nas escolas, configurando-se como uma educação de resultados nos moldes capitalista de produção, que compensa os resultados com distribuição de prêmios em dinheiro, seja por meio do Governo Estadual, seja por meio do Governo Federal.

As escolas seguem a modelo proposto pelas Secretarias de Educação, propondo um plano de ação da gestão escolar e um plano de ação pedagógica por meio de metas que priorizam o alcance dos resultados do IDEB, presentes nos descritores da língua portuguesa e matemática. Nas escolas EEPAM e EMIC, que desenvolvem o programa Mais Educação, os objetivos estão relacionados à formação dos educadores e ao aprendizado dos educandos, tendo em vista melhoria de Índices do IDEB, que considera o resultado de participação dos educandos nas Prova Brasil e nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outros conteúdos curriculares e temas transversais para o ensino fundamental.

Por parte dos educadores e educandos, existe a compreensão predominante de que o tema de desenvolvimento sustentável é um tema transversal e deveria ser inserido no projeto político-pedagógico da escola, atuando na realidade cotidiana do ambiente escolar e na comunidade, mas isso não se faz presente no PPP e tão pouco nas atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula e extraclasse.

Um aspecto relevante encontrado foi o fato de em todas as escolas onde não existia PPP este encontrava-se em processo de conclusão há bastante tempo. Esse fato pode possibilitar às mesmas a inserção dos temas transversais nas dimensões da educação para o desenvolvimento sustentável de temas relacionados à realidade dos educandos, da comunidade, do município de Parintins, do Estado do Amazonas, do Brasil e do Planeta.

Conclui-se que não são usados ou tratados os temas transversais em sala de aula porque problemas que deram origem à criação desses temas urgentes na legislação e em eventos internacionais organizados pela ONU seguem deslocados. As comunidades escolares realizam alguns projetos como medida paliativa, que na maioria das vezes não tem uma sequência nos anos vindouros, ou porque foram propostos pela Secretaria ou porque o educador que o desenvolvia mudou de escola ou teve seu contrato rescindido.

Buscou identificar a influência das práticas pedagógicas na percepção dos educadores, educandos e dos pais de educandos em abordagens do desenvolvimento sustentável, articuladas ao uso de filmes e documentários em sala de aula no ensino fundamental. Concluiu-se que o uso de filmes e documentários influencia positivamente nas práticas pedagógicas de percepção dos sujeitos da pesquisa.

Nessa perspectiva, os componentes dos temas transversais (PCNs) do ensino fundamental deveriam contribuir para a compreensão da realidade (escola, comunidade, município) onde encontram-se inseridos os educadores e educandos, levando-os a refletirem dimensões educacionais de desenvolvimento sustentável. É preciso que se faça *práxis* a intervenção na realidade, em busca de transformá-la em bem estar social, qualidade de vida e uso equilibrado dos recursos naturais para as atuais e futuras gerações.

Enfim, concluiu-se que a articulação de filmes e documentários é eficiente pedagogicamente para o ensino aprendizagem dos temas transversais e o desenvolvimento sustentável na educação amazônica nas séries finais do ensino básico. Por meio da análise de questionários, entrevistas e minicurso junto aos educadores, questionários, entrevistas aos educandos e pais dos educandos.

Foi verificado que filmes e documentários são usados nas atividades escolares, mas não dentro de um planejamento advindo do Projeto Político-Pedagógico e menos de identificação de temas transversais urgentes para a comunidade escolar, dentro das atividades da grade curricular normal são inseridos temas relacionados à realidade local da escola onde o cinema e usado para ajudar a sua compreensão, mas sem seu uso como método formal de transversalizar temas definidos num planejamento escolar prévio.

Para finalizar, apresentamos algumas sugestões ao Ministério da Educação, ao Ministério do Meio Ambiente, Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação e as escolas alvo da pesquisa:

O projeto político pedagógico nas instituições educativas, além de ser uma exigência legal, é fator fundamental para mobilizar ações, atores locais, para promover a instrumentalização de estratégias em torno de estimular a participação coletiva de educadores, educandos, pais de educandos, comunidade (lideranças comunitárias, religiosas, voluntários, representantes governamentais, para a realização de diagnostico democrático participativo, formação de grupos de trabalhos e apresentação dos resultados diagnósticos).

O Ministério da Educação, por meio de programas e projetos, propõe e incentiva propostas para que as escolas sejam transformadas em Ecoescola, com salas-verde, Com-Vidas, agenda 21 escolar, grêmio estudantil integrados à estrutura decisória e deliberativa com a participação de gestor, coordenação pedagógica, educadores, educandos, pais, Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC), em busca de se construírem projetos ecopolíticos e pedagógicos em vista de uma educação baseada nos quatros pilares da educação para o século XXI.

Para que o uso do cinema se efetive no ambiente escolar, fazem-se necessárias melhorias na infraestrutura das escolas, salas de aulas dotadas de recursos multimídia (data show, caixa acústica), formação continuada aos educadores para o uso de filmes e documentários, educação para o desenvolvimento sustentável, oficinas e assessoria técnica na elaboração do Projeto Político-Pedagógico para a transição até um Projeto Ecopolítico-Pedagógico Democrático Participativo.

A realização de projetos no ambiente escolar devem ser demandados a partir de diagnósticos realizados pela escola e não segundo uma imposição da Secretaria Municipal de Educação, da Secretaria Saúde ou da Secretaria de Meio Ambiente – e que não sejam pautados em datas comemorativas, mas que tenham sua execução em todo o semestre letivo anual.

Que as escolares redefinam os projetos desenvolvidos por meio do programa “Mais Educação” e busquem integrar as dimensões da educação para o desenvolvimento sustentável considerando os macrocampos do meio ambiente, cultura e arte e tecnologias educacionais norteadores articulados ao uso de filmes e documentários.

O projeto Boi Reciclado tem um grande potencial para transformar-se em um programa educativo sustentável, adotado pela Secretaria de Educação, Saúde, Meio Ambiente, como referência a partir das experiências de educandos e educadores da Escola Municipal Irmã Cristine, para ser desenvolvido em outras instituições educativas do município. Necessitando de alguns ajustes, mas com amplo potencial para se transformar as escolas do município em Ecoescolas.

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer do Município de Parintins poderia realizar uma conferência municipal tendo como marco a constituição da Construção do Plano Municipal de Ecoeducação; Revisão política da Estrutura Municipal de Ensino para adequar-se às novas exigências da sociedade atual, na perspectiva de promover a transição dos ambientes e espaços educacionais para escolas ecosustentáveis e uma sociedade sustentável; Realizar ações para a constituição do grêmio estudantil; Instituir a Semana da Agenda 21 escolar no calendário educacional do município, articulado ao cine-debate, por meio de conferências, fórum, seminários, minicursos, oficinas.

Ao Ministério da Educação (MEC), Ministério do Meio Ambiente, Secretaria Estadual de Educação, a propositura em nortear ações e diretrizes que incorporem o tema de desenvolvimento sustentável como eixo vertebrador e articulador dos parâmetros curriculares nacionais e que englobam os temas transversais como práticas a serem incorporadas nos planejamentos e seleção de conteúdo e material didático,

programas e projetos escolares, em prol de uma educação que priorize as atuais e futuras gerações o uso fruto dos recursos naturais de forma equilibrada e sustentável.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos Educadores

ESCOLA:		
DATA:	**Entrevistador:**	

1. IDENT. ESCOLA_____URBANA ( ) RURAL ( ) VÁRZEA ( ) TERRA FIRME ( ) ANEXO ( )SIM ( )NÃO. URBANA ( ) RURAL ( ) VARZEA ( ) TERRA FIRME ( )

DADOS DO EDUCADOR

NOME:_____IDADE_____SEXO_____

Tempo de Atuação profissional:_____ Tempo de atuação na escola_____

Cargo/Função :_____ Tempo no Cargo/Função:_____Situação Contratual: ( ) Efetivo ( ) Contrato ( ) OUTROS. Explicar_____

2. PERFIL PROFISSIONAL.

Formação

:_____

Curso:

_____

Instituição: _____ano/conclusão _____

( ) Pós-Graduação ( ) sim.( ) não ( ) Em andamento. Explicar o andamento._____.

Instituição _____

Obs_____

Curso: _____ Ano/conclusão: _____

TURMAS E DISCIPLINA(S) MINISTRADA(S):

( )6 ANO_____ ( ) 7 ANO_____

( )8 ANO:_____ ( ) 9 ANO: _____

(OUTRAS_____( )

Obs_____

HORÁRIO ( ) MANHA ( ) TARDE ( ) NOITE

Obs_____

Trabalha em outra escola? ( )Não ( ) Sim. Nome :_____

Municipal___ Estadual ___Particular____ Urbana ( ) Rural ( ) Várzea _____Terra firme_____

MEIO DE TRANSPORTE USUAL: ( ) Bicicleta ( ) Moto ( ) Carro ( ) Ônibus ( ) Canoa ( )Barco

( ) Outros.

Especificar_____

_____

3. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E TEMAS TRANSVERSAIS NA ESCOLA

3.1.3 O Projeto Político Pedagógico contempla os temas transversais. ( ) Sim. ( ) Não. Explicar

_____

_____

_____

3.1.4. A escola trata de temas relacionados ao desenvolvimento sustentável no Projeto Político Pedagógico?( ) Sim. ( ) Não. Explica

_____

_____

_____

_____

3.1.4. Em sua opinião a escola deveria tratar do desenvolvimento sustentável no Projeto Político Pedagógico?( ) Sim. ( ) Não. Explicar

_____

_____

_____

3.1.5 Você já ouvir falar na década da educação para o desenvolvimento sustentável? Sim. ( ) Não. Explicar

_____

_____

_____

4. PLANEJAMENTO DE ENSINO E TEMAS TRANSVERSAIS NA ESCOLA

4.4.1 A sua formação específica possibilita atividades com os temas transversais? ( ) Sim. ( ) Não. Explicar

4.4.2. No planejamento de ensino são trabalhados os temas transversais na escola? ( ) Sim. ( ) Não Explicar.

_____

_____

_____

_____

4.4.3. Você consegue relacionar os temas transversais com o conteúdo da disciplina ministrada?

( ) Sim. ( ) Não. Explicar

_____

_____

_____

_____

4.4.4. O que você compreende por temas transversais?

_____

_____

_____

_____

4.4.5 Você considera o desenvolvimento sustentável um tema transversal? ( ) Sim ( ) Não.

Explicar_____

_____

_____

_____

4.4 Você considera o uso de filmes e documentário em sala de aula adequados ao processo de ensino-aprendizagem?

_____

_____

_____

_____

4.5 Você considera que o uso de filmes e documentário pode contribuir para melhorar as relações saudáveis entre educandos em sala de aula na educação para o desenvolvimento

sustentável?_____

_____

_____

_____

4.6 Você considera que os educadores do ensino fundamental estão habilitado(a) para fazerem uso de filmes e documentários em sala de aula articulado ao tema do desenvolvimento sustentável?

_____

_____

_____

_____

4.7 Você considera que os educadores do ensino fundamental, em geral, têm motivações pessoais e educacionais para fazerem uso das tecnologias audiovisuais em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem?

_____

_____

_____

_____

2.2.9 Você considera que a escola oferece infra-estrutura adequada para os educadores fazerem uso dos meios audiovisuais necessários para uso em salas de aula?

_____

_____

_____

_____

2.2.10 Como os resultados educacionais obtidos com o uso de cinema e documentário na relação ensino-aprendizagem podem ser registrados para fins de avaliação educacional?_____

_____

_____

_____

3. PROJETOS NA ESCOLA

3. 3.1 Você já desenvolveu ou desenvolve projetos na escola? ( ) Sim. ( ) Não. Explicar_____

_____

_____

_____

_____

4. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO

4.4.1.O que você compreende por “desenvolvimento sustentável”?

_____

_____

_____

_____

_____

4.4.2 Qual o seu conceito educacional sobre o uso do cinema e documentários em sala de aula para fins didático-pedagógicos na transversalidade do desenvolvimento sustentável?

_____

_____

_____

_____

5. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO MUNICÍPIO

5.5.1 Você já participou de alguma atividade realizada no município com o tema do Desenvolvimento Sustentável:( )Sim.( )Não.

_____

_____

_____

_____

5.5.2 Você conhece os Plano e Programas do Município com o tema do desenvolvimento sustentável? . ( ) Sim. ( ) Não.

_____

_____

_____

5.5.3 O município proporciona ou proporcionou alguma atividade para incorporar o tema do desenvolvimento sustentável no planejamento dos conteúdos escolares? ( ) Sim. ( ) Não.

_____

_____

_____

_____

5. Observações que queria acrescentar

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos Educandos

ESCOLA:		
DATA:	**Entrevistador:**	

1. DADO DO EDUCANDO.

NOME:_____IDADE_____SEXO___

_____

Nacionalidade _____Lugar de

Nascimento_____

Bairro/Comunidade _____Tempo que mora no

local_____

Tempo que estuda na escola:_____ Transferido de outra escola ( ) Sim. ( ) Não

Nome da Escola anterior _____e explicar o motivo_____

TURMA_____ ( ) 9 ANO: _____ HORÁRIO ( ) MANHA ( ) TARDE ( ) NOITE

MEIO DE TRANSPORTE USUAL : ( ) Bicicleta ( ) Moto ( ) Carro ( ) Ônibus ( ) Canoa ( )Barco

( ) Outros.

Especificar_____

2. Questões

2.2.1 As atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula trata dos temas sociais atuais? Não ( ) Sim ( ). Se marcar sim faca um X nos temas a seguir: ( ) Saúde ( ) Pluralidade Cultural ( ) Cidadania ( ) Ética ( ) Meio Ambiente ( ) Trabalho e Consumo. ( ) Educação Sexual.( ) Outros.

Explicar._____

_____

_____

_____

2.2.2 Dentre os temas acima, quais são os mais trabalhados na escola?_____

_____

_____

_____

2.2.3 Você considera importante, na educação, o uso de filmes e documentários em sala de aula?

_____

_____

_____

_____

2.2.4 Quando o educador(a) usa filmes ou documentários em sala de aula explica qual o objetivo? O filme é relacionado ao conteúdo para que você entenda melhor o filmo? ( ) Sim. ( ) Não . Explicar_____

_____

_____

_____

2.2.5 Como é a dinâmica das aulas com filmes e ou documentários? Passa o filme todo? Em partes? Faz comentários no desenvolvimento do filme? Após a exibição promove debates? Realiza exercícios relacionando o filme aos temas transversais? ( ) Sim. ( ) Não. Explicar_____

_____

_____

_____

2.2.6 Você considera que filmes e documentários podem contribuir para a sua formação crítica e cidadã para o desenvolvimento sustentável? ( ) Sim. ( ) Não. Explicar_____

_____

_____

_____

2.2.7Os professores que usam o cinema e documentários em salas de aula trabalham o tema transversal do desenvolvimento sustentável? Como foram desenvolvidas essas atividades audiovisuais? ( ) Sim. ( ) Não. Explicar

_____

_____

_____

_____

_____

2.2.8Você participa ou já participou de alguma experiência com o uso de filmes e documentários na comunidade? Como foram desenvolvidas essas atividades audiovisuais? ( ) Sim. ( ) Não . Explicar_____

_____

_____

_____

2.2.9Como é realizada a avaliação escolar das atividades que envolvem o uso do cinema e documentários em salas de aula? Explicar

_____

_____

_____

_____

_____

3. PROJETOS NA ESCOLA

3. 3.1 Você já participou ou participa de projetos na escola? ( ) Sim. ( ) Não. Explicar_____

_____

_____

_____

_____

4. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO

4.4.1.O que você compreende por “desenvolvimento sustentável”?

_____

_____

_____

_____

_____

5. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO MUNICÍPIO

5.5.1 Você já participou de alguma atividade realizada no município com o tema do Desenvolvimento Sustentável:( )Sim.( )Não. Explicar

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. Outras observações que queira acrescentar

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos Pais de Educandos

ESCOLA:		
DATA:	**Entrevistador:**	

1. DADOS DO PAI/MÃE/RESPONSÁVEL PELO EDUCANDO.

NOME:_____IDADE_____SEXO___

_____

Nacionalidade _____Lugar de **N**ascimento_____

Bairro/Comunidade _____Tempo que mora no local_____

Grau de Escolaridade:_____

Formação:_____

Obs:_____

MEIO DE TRANSPORTE USUAL : ( ) Bicicleta ( ) Moto ( ) Carro ( ) Ônibus ( ) Canoa ( )Barco

( ) Outros.

Especificar_____

1. O que pensa sobre o uso de filmes e documentários no ensino-aprendizagem dos seus filhos?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. O que você entende por desenvolvimento sustentável?

_____

_____

_____

_____

3. Você já participou ou participa de projetos da escola? ( ) Sim. ( ) Não. Explicar_____

_____

_____

_____

_____

4. Participa ou participou de outras atividades realizadas na escola? ( ) Sim. ( ) Não. Explicar_____

_____

_____

_____

_____

5. Você já participou de alguma atividade realizada no município com o tema de Desenvolvimento Sustentável: ( )Sim.( )Não. Explicar

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE D – Carta explicativa dos objetivos da pesquisa

UNIVERSIDADE NACIONAL DE COLOMBIA – UNAL

INSTITUTO DE ESTUDIOS AMAZONICOS – IMANI

PESQUISA DE MESTRADO: DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA – O USO DO CINEMA NA ARTICULAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PARINTINS/AMAZONAS/BRASIL

Senhoras e senhores, o propósito desta consulta sobre o tema de pesquisa em pauta é o de compreender o funcionamento eficaz do conceito de transversalidade no processo de ensino-aprendizagem.

O presente questionário incide sobre um recorte desse tema tão caro aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Trata-se dos temas transversais para o desenvolvimento sustentável na educação. Este recorte temático constitui o núcleo da pesquisa em questão. Trata-se, pois, de um questionário sobre o uso do cinema e documentário em sala de aula como meio articulador dos temas transversais.

Conforme a metodologia estabelecida pelo projeto de pesquisa que encobre este questionário, ele será efetuado para fins de apresentação de dissertação de Mestrado e os resultados apresentados serão analisados e inseridos na dissertação final.

Especificamente, oferecemos um banco de questões relacionadas à temática da pesquisa para a qual esperamos a colaboração de todos os que estão envolvidos com o processo educacional nas escolas do ensino fundamental e que desejam sinceramente a melhoria da educação básica nas series finais.

Por fim, informamos que aos sujeitos aos quais serão aplicados os questionários da pesquisa solicitada serão atribuídos apenas números ou siglas e seus nomes não serão citados diretamente no resultado final. Deste modo, solicitamos que todos respondam às questões a seguir, a fim de que esta pesquisa tenha êxito.

Agradecemos a todos os que colaborarem em responde este questionário e desejamos, antecipadamente, a melhoria da educação de nossos educandos do ensino fundamental.

Josenildo Santos de Souza

Professor do Instituto Natureza e Cultura/UFAM

Mestrando da Universidade Nacional de Colômbia – UNAL

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do projeto: O Desenvolvimento Sustentável na Educação Amazônica: O uso do cinema na articulação dos temas transversais no ensino fundamental do município de Parintins-Amazonas-Brasil.

Orientadores: Professor Doutor Camilo Torres Sanchez; Professor Doutor Juan Jose Vieco Albarancin

Instituição: Universidade Nacional de Colômbia – UNAL - Instituto Amazônico de Investigação – IMANI – Sede Amazônia.

Telefone para contato: 092-91767107

Nome do voluntário:

Telefone para contato:

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **O Desenvolvimento Sustentável na Educação Amazônica: O uso do cinema na articulação dos temas transversais no ensino fundamental do município de Parintins-Amazonas-Brasil**, realizada por **Josenildo Santos de Souza**, sob a orientação do **Professor Doutor Camilo Torres Sanchez**. Nesta atividade de pesquisa serão realizadas entrevistas visando à coleta de dados para elaboração de uma Dissertação de mestrado. Assim, solicitamos gentilmente sua contribuição para responder às perguntas que lhe serão apresentadas.

Lembramos que sua participação é voluntária e que a qualquer momento você pode desistir de participar, não sofrendo nenhum prejuízo por isso.

O sigilo sobre sua identificação será mantido, bem como a inutilização das informações caso você desista de participar.

As informações coletadas serão gravadas e após a utilização consentida, seu registro será apagado. Além disso, poderão ser posteriormente utilizadas na produção e publicação de artigos científicos, mediante sua autorização prévia.

Por fim, agradecemos seu interesse e disponibilidade em contribuir com a produção da pesquisa, que tem importância científica e social, e nós colocamos à disposição no caso de eventuais dúvidas e maiores esclarecimentos.

Eu, _____,

RG número_____, declaro ter sido suficientemente informado sobre a pesquisa e sobre o uso que será feito das informações por mim fornecidas, e concordo em participar da mesma como voluntário(a), estando ciente de que não receberei nenhum valor monetário, material, nem vantagem pessoal em troca.

_____ _____

Assinatura do Voluntário(a) Assinatura do Responsável

Parintins/AM, _____ de _____ de 2013.

Josenildo Santos de Souza
Coordenador da Pesquisa

APENDICE F – Relaçzszão das comunidades pertencentes ao Projeto de Assentamento de Reforma Agrária na Vila Amazônia

Comunidades	P. A. VILA AMAZÔNIA	Situação Geográfica
1	Boa Esperança – Zé Açú	Terra Firme
2	Bom Socorro - Zé Açú	Terra Firme
3	Brasil Roça - Zé Açú	Terra Firme
4	Cristo Rei – Itaboraí	Várzea
5	Flor de maio	Terra Firme
6	Imaculada – Itaboraí	Várzea
7	Independência	Terra Firme
8	Irmãos Coragem	Terra Firme
9	Mato Grosso	Terra Firme
10	Máximo – Zé Açú	Terra Firme
11	Menino Deus – Itaboraí	Várzea
12	Nossa Senhora Aparecida – Miriti	Terra Firme
13	Nossa Senhora das Graças – Zé Açú	Terra Firme
14	Nossa Senhora de Fátima – Açaí	Terra Firme
15	Nossa Senhora de Nazaré – Zé Açú	Terra Firme
16	Nova Esperança – Zé Açú	Terra Firme
17	Nova Olinda	Terra Firme

18	Paraíso – Zé Açú	Terra Firme
19	Paraná de Parintins de Baixo	Várzea
20	Paraná de Parintins do Meio	Várzea
21	Paraná do Espírito Santo de Baixo	Várzea
22	Paraná do Espirito Santo do Meio	Várzea
23	Parintinzinho	Terra Firme
24	Perpétuo Socorro – Laguinho	Terra Firme
25	Recordação	Terra Firme
26	Samaria - Valéria	Terra Firme
27	Santa Ana – Miriti	Terra Firme
28	Santa Clara – Jauaí	Terra Firme
29	Santa Clara – Quebra	Terra Firme
30	Santa Fé – Zé Açú	Terra Firme
31	Santa Maria – Murituba	Terra Firme
32	Santa Rita - Valéria	Terra Firme
33	Santíssima Trindade – Laguinho	Terra Firme
34	Santo Antônio – Murituba	Terra Firme
35	Santa Maria de Vila Amazônia	Terra Firme
36	São João - Laguinho	Terra Firme
37	São Jorge – Jauaí	Terra Firme

38	São José – Itaboraí	Várzea
39	São José – Laguinho	Terra Firme
40	São Paulo - Valéria	Terra Firme
41	São Sebastião – Quebra	Terra Firme
42	São Vicente – Itaboraí	Várzea
43	Vista Alegre – Zé Açú	Terra Firme
44	Zé Miri – Zé Açú	Terra Firme

REFERÊNCIAS

1. AGUIAR, José Vicente de Souza. **Manaus: praça, café, colégio e cinema nos anos 50 e 60**. – Manaus: Editora Valer/ Governo do Estado do Amazonas, 2002.
2. ALARCÃO, Isabel**. Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.8)
3. ALLEGRETTI, Mary Helena. **A Construção Social de Políticas Ambientais – Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros**. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2002.
4. ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2007. 4° reimpressão.
5. ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa no cotidiano escolar.** In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional** – 10. ed. – São Paulo, Cortez, 2006. (Biblioteca da Educação, Série 1, escola; v.11).
6. AMAZONAS. **Decreto n.º 25.043, de 01 de junho de 2005.** INSTITUI a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado do Amazonas e dá outras providências. . http://www.ipaam.br/legislacao/. Acessado em 05/08/2013 as 10hs35.
7. _____. **Decreto n.º 32.555, de 29 de JUNHO de 2012. Regulamenta** a lei n.º 3.222, de 2 de janeiro de 2008, que institui a Política de Educação Ambiental do Estado do Amazonas, e dá outras providências. http://www.ipaam.br/legislacao/. Acessado em 05/08/2013 as 10hs35.
8. ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3 ed. Rev e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.
9. BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. – 2, ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
10. BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **PROJETO DE PESQUISA: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
11. BENCHIMOL, Samuel. Amazônia – **Formação Social e Cultural**. 3. ed. – Manaus: Editora Valer, 2009. BENCHIMOL, Samuel. Amazônia – **Formação Social e Cultural**. 3. ed. – Manaus: Editora Valer, 2009.

12. Benjamin, Walter. **Teses sobre filosofia da história**, in Flávio R. Kothe (org.), e coordenador Florestan Fernandes. São Paulo: Editora Ática, 1985 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
13. BRASIL**. Decreto n. 6.008 de 29 de dezembro de 20006**. Regulamenta o § 6º do art. 7º do Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, o art. 2º da Lei nº 8.387, de 30 de dezembro de 1991, e o art. 4º da Lei nº 11.077, de 30 de dezembro de 2004, que tratam do benefício fiscal concedido às empresas que produzam bens de informática na Zona Franca de Manaus que investirem em atividades de pesquisa e desenvolvimento na Amazônia, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D6008.htm. Acessado em 30/11/2013 as 20h55.
14. _____. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
15. _____.. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e da outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.
16. _____.. **Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981.** Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências
17. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
18. _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
19. _____. Ministério da Educação – MEC. Conselho |Nacional de Educação Pleno. **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf. Acessado em 30 de novembro de 2013 as 20h45. Pdf.
20. _____. Ministério da Educação – MEC. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007.** http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf .Acessado em 30/08/2013 as 15h00.

21. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente: saúde. Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
22. BRUSEKE, Franz Josef. **A lógica da decadência: desestruturação socioeconômica, o problema da anomia e o desenvolvimento sustentável**. – Belém: Cejup, 1996.
23. BEZERRA, Aldenice Alves. **Projeto político/pedagógico: exigência e desafio**. In: Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Ano 1, n.1 (1996). = Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 1996 = v.; 29 cm.
24. CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
25. CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento sustentável: Dimensões e desafios**. – Campinas, SP: Papirus, 2003 - (Coleção Papirus Educação)
26. CARVALHO, Luiz. **Amazônia: espectros de globalização**. – Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.
27. CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de. **Universidade Midiatizada: o uso da televisão e do cinema na educação superior**. – Brasília: Editora Senac-DF, 2007.
28. CAVAGNARI, Luzia Borsato. **Projeto Político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições.** IN: VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Org.). Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)
29. CAVALCANTE, Clóvis (org). **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável.** – 4ª. ed. – São Paulo: Cortez; Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, 2003.
30. CAUHÉ, Silva Aguirre. Entrevistas y cuestionarios. En: A. Aguirre (ed). Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural. México: Alfaomega Marcombo, 1991. p. 171-180
31. CHALUH, Laura Noemi. **Educação e diversidade: um projeto pedagógico na escola**. - Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
32. CHAUÍ, Marilena. **Janela da alma, espelho do mundo**. In: NOVAES, Adalto...[et al]. – São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

33. CEE/ONU. **Estratégias da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável adotada na reunião de alto nível de Vilnius a 17-18 de março de 2005**. Tradução e edição: Instituto do Ambiente, novembro de 2005.
34. CECCON, Sheila. **Educação ambiental crítica e a prática de projetos**. - - São Paulo: Instituto Paulo Feire, 2012. - - (Instituto Paulo Freire. Série cadernos de formação; 3)
35. COELHO, M. A; LOPES, J. G; SOUZA, J.S**. Curso de capacitação sobre o uso do cinema como instrumento de articulação de temas ambientais e de pluralismo cultural no ensino fundamental no município de São Paulo de Olivença, Alto Solimões/AM**. III Feria Internacional de la ciência y la tecnologia amazônica. Universidade Nacional de Colômbia - Sede Amazônia. Instituto Amazônico de Investigación y Extensión. Leticia-Amazonas- Colômbia, 2012.
36. COIMBRA, Audrey de Souza. **Interdisciplinaridade e educação ambiental: integrando seus princípios necessários.** In**:** Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, Volume 14, Janeiro a junho de 2005.
37. COSTA, Matildes Aparecida Domingues. **Avaliação da sensibilização na relação professor-aluno.** In: HAMMES, Valéria Sucena. Construção da proposta pedagógica – Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável. 3 ed. rev e ampl. – Brasília, DF: Embrapa, 2012.
38. COSTA, Selva Vale da; Costa, Antônio José da. **O cinema na Amazônia & A Amazônia no cinema**. In: Cadernos de Pesquisa. Número Especial. Centro de Pesquisadores do Cinema Brasileiro. Rio de Janeiro, 2010.
39. CREAGH, Ronald. **Reclus, ou a grade narrativa da terra**. In: RECLUS, Élisée. Do sentimento da natureza nas sociedades modernas; organização e tradução Plínio Augusto Coelho. – São Paulo: Expressão & Arte: Editora Imaginário, 2010.
40. COUTO, R. (org.). **Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável: Parintins – AM, 2005-2012** / Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, Projeto de Apoio aos Pequenos Produtores Rurais do Estado do Amazonas – Manaus: Ibama, ProVárzea, 2005.
41. DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da Natureza Intocada**. São Paulo. NUPAUB – Universidade de São Paulo, 1994.

42. D'INCAO, Maria Ângela; SILVEIRA, Isolda Maciel da. **A Amazônia e a crise de modernização**. – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA/UFPA)/Museu Paraense Emilio Goeldi: Belém, 2009.
43. DEPERON, Maria Luiza da Silva. **A educação ambiental na escola como prática social e política**. In: HAMMES, Valéria Sucena. Construção da proposta pedagógica – Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável. 3 ed. rev e ampl. – Brasília, DF: Embrapa, 2012.
44. DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.
45. _____, et al. **Produção de sentido e construção de valores na experiência com o cinema**. In. SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.
46. ENTEL, Alice. **Estética y política: nuevas sensibilidades, nuevos sentidos de la crítica.** In: PUCCI, Bruno; COSTA, Berlamino Cesar G. da; DURÃO, Fabio A. (orgs). Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética educação. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea).
47. FERRAZ, Maria Luiza Camargo Pinto Ferraz**. Sustentabilidade das escolas municipais de ensino fundamental: Estudo de caso em Ubatuba, Estado de São Paulo, Brasil**. Ubatuba, 2008. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambiental da Universidade de São Paulo.
48. FRANCO, Fernando. **Escritos Amazônicos**. Leticia, Amazonas, Colômbia: Univeridad Nacional de Colômbia Sede Amazônia. Instituto Amazônico de Investigaciones – IMANI, 2013.
49. FRANCO, Marilia. **1 – Você sabe o que foi o I.N.C.E?** In: In. SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume: USP, 2004.
50. FREIRE, Paulo. **Comunicação ou Extensão**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
51. FREITAS, Marcílio de. **Amazônia e Desenvolvimento Sustentável : um diálogo que o brasileiro deveria conhecer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

52. FONSECA, Ozório José de Menezes. **Contribuições do INPA para o desenvolvimento Sustentável da Amazônia.** Ozório José de Menezes Fonseca e Efrem Jorge Gondim Ferreira. Manaus: INPA, 1998. Série Documentos, n 01.
53. FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
54. FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Explicações das Normas da ABNT**. 15 ed. Porto Alegre: s.n, 2010.
55. FUSARI, José Cerchi. **A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor**. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educacao. Cadernos de cinema do professor: dois, organização, Devanil Tozzi... [e outros]. – São Paulo: FDE, 2009.
56. GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década para o desenvolvimento sustentável.** 2 ed. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. – (Série Unifreire; 2).
57. _____. Agenda 21 e Carta da Terra. In: HAMMES, Valeria Sucena. **Construção da proposta pedagógica**. – 3 ed. rev e ampl. – Brasília, DF: Embrapa, 2012.
58. _____. **Pedagogia da práxis**; prefácio de Paulo Freire. – 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2010
59. Giddens, Anthony. **As consequências da modernidade**; tradução Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991. – Biblioteca básica).
60. GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
61. _____, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento em sala de aula**. – 6. ed. ver. e ampl. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
62. GHEDIN, Evandro. **A Filosofia e o Filosofar**. São Paulo: Uniletras, 2003.
63. _____, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento em sala de aula**. – 6. ed. ver. e ampl. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
64. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6 ed. -2. Reimpr. - São Paulo: Atlas, 2009.

65. GOULART, Cecilia. **Reinventado diálogos, vínculos, razões e sensibilidades**. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel; DAYRELL,
66. GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas em Sala de Aula**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas em sala de aula. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Coleção Estudos Culturais em Educação).
67. GUATTARI, Félix. **Caosmose: Um novo paradigma estético**; tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. – São Paulo: Ed. 34, 1992.
68. GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**; tradução Sandra Trabucco Valenzuela. - 4 ed. - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. – (Guia da escola cidadã; v. 3).
69. HABERMAS, Jünger. **El discurso filosófico de la Modernidad**. Aguilar, Altea. Taurus, Alfaguara, S. A. de Ediciones, 1989.
70. HAMMES, Valéria Sucena. **Educação ambiental para o desenvolvimento sustentável: construção da proposta pedagógica.** 3 ed. rev e ampl. – Brasília, DF: Embrapa, 2012.
71. HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **O Iluminismo como mistificação das massas**. In: ADORNO, Theodor W. Industria Cultura e sociedade; seleção de trxtos Jorge mattos Brito de Almeida; traduzido por Julia Elisabeth Levy.... [et al]. – São Paulo: Paz e Terra, 2002.
72. IANNE, Octavio. **Apresentação**. In: GONDIM, Neide. A invenção da Amazônia. – São Paulo: Marco Zero, 1994.
73. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores do Desenvolvimento Sustentável Brasil, 2010**... Estudos e Pesquisas. Informações Geográficas n. 7. Rio de Janeiro, 2010.
74. IRVING, Maria de Azevedo; OLIVEIRA, Elizabeth. **Sustentabilidade e transformação social.** Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2012.
75. JUSTAMAND, Michel. **Educação por meio de atividades avaliativas**. Porto Alegre: Editora Deriva, 2009.

76. KELLNER, Douglas. **Lendo Imagens Criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas em sala de aula. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Coleção Estudos Culturais em Educação)
77. KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica**. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97. Acessado em 21/04/2013 as 08h25.
78. KRONEMBERGER, Denise. **Desenvolvimento local sustentável: Uma abordagem prática**. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.
79. LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder;** tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
80. LEITE, Ligia Silva. **Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo**. In: FREIRE, Wendel (org.) [et.al]. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.
81. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
82. MACHADO, A. **Pré-cinemas e Pós-cinemas**. São Paulo: Papirus, 1997.
83. MAGALÓ, Magali Terezinha Sai; HAMMES, Valéria Sucena. **Construção pedagógica no registro do diário de classe-série**. In: HAMMES, Valéria Sucena (editor técnico). Construção da proposta pedagógica. 3. ed. ver e ampl. – Brasília, DF: Embrapa, 2012.
84. MARCONI, Marina de. **Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnica de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
85. MARINHO, Thiago Pimentel. SCHOR, Tatiana. **Segregação Socioespacial, Dinâmica Populacional e Rede Urbana na Cidade de Parintins/AM**. GEOGRAFARES, nº 7, 2009
86. MARTINS, Rosilda Baron. **Educação para a cidadania: o projeto político pedagógico como elemento articulador**. IN: VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Org.). Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

87. MAWHINNEY, Mark. Tradução de Claudio Queiroz. **O Desenvolvimento Sustentável - Uma introdução ao debate ecológico**. São Paulo Edições Loyola, 2005.
88. MEDEL, Cassia Revena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).
89. MEGGERS, Betty. J. **Amazônia: A ilusão de um paraíso**; tradução de Maria Yedda Linhares, apresentação de Darcy Ribeiro: Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977
90. MMA/DEA. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental (DEA). **Projeto Político Pedagógico aplicado a Centros de Educação Ambiental e a Salas Verdes. Manual de Orientação.** Brasília – DF: Abril – 2005. MORAIS, Regis de. Educação, mídia e meio ambiente. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. – (Coleção educação em debate).
91. MORAIS, Regis de**. Educação, mídia e meio ambiente**. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. – (Coleção educação em debate).
92. MORENO, Montserrat. **Temas Transversais: Um ensino voltado para o futuro**. In: BUSQUETS, Maria Dolors [et al]. Temas transversais em educação: Bases para uma formação integral. Tradução Claudia Schilling. 6ª edição. – 7ª impressão. São Paulo – SP: Editora Ática, 2003.
93. MOUNIER, Olivier. FREITAS, Marcilio de. **Culturas, técnicas, educação e ambiente: uma abordagem histórica do desenvolvimento sustentável**. In: FREITAS, Marcilio de (Coord.). Amazônia: a natureza dos problemas e os problemas da natureza; colaboradores Olivier Meunier et al. – Manaus, EDUA, 2005. V.I
94. MUNHOZ, Thyrso. **Cinema: comentários e críticas de Guanabara de Araújo (1963-1968).** Manaus: Edições Muiraquitã, 2007.
95. NANIZHAO, Zhou. **Interações entre educação e cultura na óptica do desenvolvimento econômico e humano: uma perspectiva asiática**. In: **Educacao: um tesouro a descobrir**. 10 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006.
96. NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

97. _____. **Cinema: experiência cultural e escolar. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno de cinema do professor: dois/** Secretaria da Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação; organização, Dervanil Tozzi... [e outros]. São Paulo: FDE, 2009.

98. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educacao: reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

99. PADUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 6 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2000.

100. PARINTINS**. Lei Municipal nº 375/2006** - Regulamenta o Plano Diretor do Município de Parintins e estabelece diretrizes gerais da política urbana e rural do Município e dá outras providências. Parintins, 2006. http://www.camaraparintins.am.gov.br/?q=lei_organica. Acessado em 08/07/2013 as 16h15.

101. _____. **Lei Orgânica do Município**. Câmara Municipal de Parintins, 2004. http://www.camaraparintins.am.gov.br/?q=lei. Acessado em 08/07/2013 as 16h15.

102. _____. **Lei nº 0387/2006-PGMP** - Institui o código ambiental do município de Parintins, e dá outras providências. Parintins, 2006. http://www.camaraparintins.am.gov.br/?q=lei. Acessado em 08/07/2013 as 16h15.

103. _____**. Lei nº 514/2011-PGMP.** Dispõe sobre a educação ambiental no currículo escolar da rede pública do Município de Parintins, e dá outras providências. http://www.camaraparintins.am.gov.br/?q=lei. Acessado em 08/07/2013 as 16h15.

104. _____. **Lei n. 489/2010/PGMP**. Revoga a Lei Nº 300/2002-PGMP atualizando, de acordo com as leis vigentes, a estrutura do Sistema Municipal de Educação de Parintins e dá outras providências. http://www.camaraparintins.am.gov.br/?q=leis_municipais. Acessado em 08/07/2013 as 16h15.

105. PARTRIDGE, Ernest. **Gerações futuras**. In: JAMIESON, Dale (coord.). Manual de Filosofia do Ambiente. – Lisboa: Instituto Piaget, 2003 (Coleção Perspectivas Ecológicas).

106. PESSOA, C.F; CAMPOS, S.M; SOUZA, J.S**. Educando ambientalmente com o cinema e vídeo documentário**. III Feria Internacional de la ciência y la tecnologia amazônica. Universidade Nacional de Colômbia - Sede Amazônia. Instituto Amazônico de Investigación y Extensión. Leticia-Amazonas- Colômbia, 2012.

107. PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador**. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. 2ª edição.

108. PLATÃO. **A República**. Tradução de Enrico Corvesieri. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

109. PORTERO, Rosemeire Aparecida Rogatti. **Avaliação do conhecimento do tema transversal meio ambiente e das práticas de educação ambiental de professores do ensino fundamental de uma escola pública em Santa Ernestina – SP**. Araraquara - SP, 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente – Centro Universitário de Araraquara – UNIARA

110. PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Ambiente (Meio Ambiente). In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação no Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

111. PORTO, Maria Esperon. **Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios.** In: PENTEADO, Heloisa Dupas (organizadora). Pedagogia da comunicação: teorias e práticas. – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

112. PROFORMAR. Universidade Estadual do Amazonas. **Medotologia do Trabalho Científico**. 2 ed. rev. amp. Manaus: Universidade Estadual do Amazonas, 2005.

113. PUCCI, Bruno; OLIVEIR, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

114. _____; COSTA, Berlamino Cesar G. da; DURÃO, Fabio A. (orgs). **Teoria Crítica e crises: reflexões sobre cultura, estética educação**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea).

115. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **A perspectiva multicultural no projeto político pedagógico.** IN: VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (

Org.). Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

116. RICHARDSON, Robert Jarry [et al]. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

117. ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. – Porto Alegre: Mediação, 2009. (4. ed. ver. ampl e atual).

118. SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** Organização: Paula Yone Stroli. – Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

119. SACRISTÁN, J. Cimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F da F Rosa – 3. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 2000.

120. SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alfabetização tecnológica do professor**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

121. SANCHEZ, Camilo Torres. **O pensamento disciplinar e o desenvolvimento: o uso de terra na Amazônia Brasileira.** In: Palacio, Germán; ALIMONDA, Héctor... [et al]. – Bogotá: ILSA: ESCOFONDO: Universidad Nacional de Colômbia, 2009.

122. SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**; tradução Mouzar Benedito. – São Paulo: Boitempo, 2007.

123. SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Transversalidade e Áreas Convencionais**. Manaus: Edições UEA/Editora Valer, 2008.

124. SAUNIER, Tonzinho. **Parintins: Memória dos Acontecimentos Históricos.** – Manaus: Editora Valer/ Governo do Estado do Amazonas, 2003.

125. SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação**. São Paulo: Annablume: USP, 2004.

126. _____. Mídia e educação. – 1. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

127. SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. **Desenvolvimento Sustentável**. In: CALDART, Roseli Salete (org.). Dicionário da Educação do Campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquin Venâncio, Expressão Popular, 2012.

128. SILVA, Christian Luiz da (organizador). **Desenvolvimento sustentável: um modelo analítico integrado e adaptativo**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

129. SILVA, Jorge Gregório da. **Análise histórico-critica do processo de globalização na região amazônica.** In: Amazônia: Revista do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, ano I, n. I (1996). – Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 1996.

130. SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

131. SIOLI, Harald. **Sobre o futuro das pesquisas na Amazônia**. In: D'INCAO, Maria Ângela; SILVEIRA, Isolda Maciel da. A Amazônia e a crise de modernização. – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA/UFPA) Museu Paraense Emilio Goeldi: Belém, 2009.

132. SOUZA, J. S. **Relatório do Projeto de Extensão "Curso de Capacita**ção **sobre o uso do cinema como instrumento de articulação de temas ambientais e de pluralismo cultural**. PROEXTI/UFAM, 2011.

133. TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

134. TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **A escola vai ao cinema**. 2ª edição., 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

135. TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES; José de Souza Miguel; DAYRELL, Juarez. **A juventude vai ao cinema**. - Belo Horizonte: Autêntica, 2009. – (Cinema, Cultura e Educação)

136. TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 17. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

137. UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação**. – Brasília: UNESCO, 2005.

138. VASCONCELOS, Jorge. Deleuze e o Cinema. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2006.

139. VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

140. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza. **O projeto político pedagógico: Um guia para a formação humana**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Que sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico. – Campinas, SP: Papirus, 2007. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

141. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.** – Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

142. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. – Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

143. VIECO, Juan José. **Planes de desarrollo y planes de vida: ¿diálogo de saberes**? En: Mundo Amazónico, 2011.

144. WEIGEL. Peter. **Educação para que ambiente? Desafios teóricos para a educação ambiental na Amazônia**. – Manaus: INPA, 2009.

145. XAVIER, Ismail. **Cinema: revelação e engano**. In: NOVAES, Adalto. [et al.]. O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

146. ZUIN, Antônio Álvaro Soares (Orgs). **A Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.